

**DANIEL GOLEMAN
CARY CHERNISS**

**INTELIGENCIA
EMOCIONAL
EN EL TRABAJO**

Cómo seleccionar y mejorar
la inteligencia emocional
en individuos, grupos
y organizaciones

Prólogo de Warren Bennis

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL TRABAJO

**Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia
emocional en individuos, grupos y organizaciones**

Edición a cargo de Cary Cherniss y Daniel Goleman

Prólogo de Warren Bennis

Traducción del inglés de Miguel Portillo

editorial **K**airós

Título original: THE EMOTIONALLY INTELLIGENT WORKPLACE

© 2001 by Cary Cherniss & Daniel Goleman

All Rights Reserved. Authorized translation from the English language edition published by Jossey-Bass, Inc. a John Wiley & Sons, Inc. company

© de la edición en castellano:

2005 by Editorial Kairós, S.A.

Numancia 117-121, 08029 Barcelona, España

www.editorialkairos.com

Primera edición en papel: Febrero 2005

Primera edición digital: Julio 2013

ISBN-10 84-7254-583-1

ISBN-13 en papel: 978-84-7254-583-2

ISBN-13 epub: 978-84-9988-320-5

ISBN-13 Kindle: 978-84-9988-321-2

ISBN-13 Google: 978-84-9988-322-9

Depósito legal: B 16.595-2013

Composición: Pablo Barrio

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita algún fragmento de esta obra.

SUMARIO

Tablas, figuras y exposiciones

Prólogo

Warren Bennis

Prefacio

Colaboradores

PARTE I: DEFINIR Y EVALUAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. La inteligencia emocional y la eficacia organizativa

Cary Cherniss

2. Inteligencia emocional: temas en la creación de paradigmas

Daniel Goleman

3. Una teoría del rendimiento basada en la inteligencia emocional

Daniel Goleman

4. El valor económico de las competencias de la inteligencia emocional y los programas de recursos humanos basados en la CIE

Lyle M. Spencer

5. Medición de la competencia emocional individual

Marilyn K. Gowing

6. Inteligencia emocional grupal y su influencia en la efectividad del grupo

Vanessa Urch Druskat, Steven B. Wolff

PARTE II: APLICACIONES DE RECURSOS HUMANOS E INTELIGENCIA EMOCIONAL

7. Utilizar funciones de recursos humanos para aumentar la inteligencia emocional

Ruth L. Jacobs

8. El desafío de contratar ejecutivos de alta dirección

Claudio Fernández-Aráoz

PARTE III: APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL EFECTIVO EN LAS ORGANIZACIONES

9. Un modelo de formación en inteligencia emocional

Cary Cherniss, Daniel Goleman

10. Cómo y por qué los individuos son capaces de desarrollar inteligencia emocional

Richard E. Boyatzis

11. Desarrollar competencia emocional a través de las relaciones en el trabajo

Kathy E. Kram, Cary Cherniss

12. Puesta en práctica de programas de inteligencia emocional en organizaciones

Cary Cherniss, Robert D. Caplan

Bibliografía

TABLAS, FIGURAS Y EXPOSICIONES

Tablas

- [3.1]** Estilo de liderazgo, IE y efectividad organizativa
- [4.1]** Diccionarios de CIE
- [4.2]** Metaanálisis de los efectos de ocho sistemas de selección basados en las ocho competencias
- [4.3]** Cambios en el tamaño del efecto y RCI en una cartera de programas de formación
- [4.4]** Criterio de ejemplo: variación “estrella” media (+ 1 DS) y valor económico añadido
- [4.5]** Ejemplo de necesidad de formación en una empresa
- [4.6]** Análisis de sensibilidad y de probabilidad de éxito
- [4.7]** Rendimiento del grupo formado frente al del grupo de control a lo largo de un año, tras la formación
- [5.1]** Comparación entre el inventario de competencia emocional y el marco referencial de competencia emocional de Goleman
- [5.2]** Estimaciones de fiabilidad del ICE mediante el cociente alfa de Cronbach
- [5.3]** Marco referencial de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey
- [5.4]** Comparación entre la escala multifactorial de inteligencia y el marco referencial de competencia emocional de Goleman
- [5.5]** Intercorrelaciones de las tareas de la EMIE puntuadas por consenso, con fiabilidades (cociente alfa) en diagonal
- [5.6]** Soluciones de tres factores para el test de inteligencia emocional puntuado según consenso y de acuerdo al criterio de los

expertos, con soluciones no rotadas y rotadas: los principales componentes aparecen descompuestos

[5.7] Correlaciones entre tareas individuales en la EMIE y variables del criterio seleccionado

[5.8] Los cinco metafactores y quince factores de la inteligencia emocional y social medidos por el i-CE de Bar-On

[5.9] Comparación entre el inventario del cociente emocional y el marco referencial de competencia emocional de Goleman

[5.10] Coeficientes de consistencia interna para subescalas de i-CE examinadas con alfas de Cronbach en muestras estadounidenses y en muestras argentinas, alemanas, sudafricanas, nigerianas, israelíes, e indias

[5.11] La estructura factorial de los componentes clave de la inteligencia emocional

[5.12] Puntuación media en I-CE de reclutadores satisfactorios e infructuosos en la Fuerza Aérea de EE.UU.

[5.13] El marco referencial del mapa I del CE

[5.14] Comparación entre el mapa I del CE y el marco referencial de competencia emocional de Goleman

[5.15] Análisis factorial del mapa I del CE. Método de extracción: análisis de los componentes principales

[5.16] Fiabilidad interna y fiabilidad test-retest del mapa I del CE

[5.17] Correlaciones entre escalas del mapa I del CE, dimensiones del IMDP y dimensiones del IBS

[7.1] Competencias de trabajadores sobresalientes y normales

[7.2] Resultados al utilizar un algoritmo más complejo

[7.3] Integración de la inteligencia emocional en la gestión del rendimiento

[10.1] Mejora de IE entre los estudiantes a tiempo completo del programa antiguo y en el moderno

[10.2] Mejora de IE entre los estudiantes a tiempo parcial del programa antiguo y en el moderno

[10.3] Comparación de modelos de cambio individual

[11.1] Tipo de relaciones en organizaciones

[12.1] Cronología del desarrollo y aplicación del programa

Figuras

- [1.1]** Modelo de inteligencia emocional y eficacia organizativa
- [3.1]** Marco referencial de las competencias emocionales
- [4.1]** VEA añadido por el rendimiento superior
- [4.2]** Distribución del rendimiento entre programadores informáticos
- [4.3]** Distribución del rendimiento entre vendedores de firmas estadounidenses
- [4.4]** Distribución del rendimiento entre ingenieros
- [4.5]** Distribución del rendimiento entre jefes de contabilidad
- [4.6]** Distribución de la producción de libras de fibra de poliéster a cargo de grupos de trabajo autogestionados
- [4.7]** Las CIE que predicen un rendimiento económico superior en una desviación estándar entre los directores de sucursal de firmas estadounidenses de control industrial
- [4.8]** Las CIE que predicen + 1 DS de rendimiento económico superior entre los directivos de empresas europeas de alimentación y bebidas
- [4.9]** Cambios del tamaño del efecto producidos por selección y mediante formación y gestión del rendimiento
- [4.10]** Algoritmo para calcular el VEA a partir de los datos sobre la distribución del rendimiento y del cambio del tamaño del efecto
- [4.11]** Valor de acortar la curva de tiempo de aprendizaje para empleados con unos costes laborales de 100.000 dólares anuales
- [4.12]** Clasificación realizada por los jefes intermedios acerca de la productividad de los empleados en prácticas en ciertas tareas antes y después de la formación

- [4.13]** Efectos de la formación en motivación de logro en pequeñas empresas
- [4.14]** Distribución de programas de formación por tamaño del efecto y RCI
- [4.15]** Diseño de evaluación para intervenciones de CIE
- [5.1]** El enfoque de Q-Metrics
- [5.2]** Comparación entre medidas de IE
- [6.1]** El proceso emocional
- [6.2]** La inteligencia emocional y el proceso emocional
- [6.3]** Relación entre el proceso emocional y las creencias colectivas
- [6.4]** Dimensiones de la inteligencia emocional grupal
- [6.5]** Regular la disonancia cognitiva de miembros del grupo
- [6.6]** Cómo la IEG influye en la cooperación y la colaboración
- [7.1]** Algoritmo del modelo de competencias de inteligencia emocional
- [7.2]** Modelo de competencias de inteligencia emocional para directivos
- [7.3]** Modelo de competencias de inteligencia emocional para colaboradores individuales
- [7.4]** Modelo de competencia emocional para vendedores
- [7.5]** Modelo de competencias de inteligencia emocional para los trabajadores de los servicios sociales
- [8.1]** El riesgo cada vez mayor implícito en la contratación de ejecutivos de alta dirección
- [8.2]** Perfiles de éxito y fracaso
- [8.3]** Experiencia y CI frente a competencias de IE como pronosticadores de rendimiento
- [8.4]** Candidatos en relación al rendimiento

- [8.5]** Selección tradicional
- [8.6]** Descubrir a los individuos de rendimiento superior
- [8.7]** Utilizar la inteligencia emocional para predecir el rendimiento
- [8.8]** Dejando fuera algunos de los mejores
- [8.9]** Equilibrios entre experiencia, IE y CI en relación a éxito o fracaso
- [9.1]** El proceso óptimo para fomentar la IE en las organizaciones empresariales
- [10.1]** Teoría contingente de la acción y del rendimiento laboral
- [10.2]** Proceso de cambio y aprendizaje autodirigido
- [11.1]** Factores que conforman el ASE a través de las relaciones

Exposiciones

[4.1] Apéndice: valor económico de un cuestionario de competencia

[11.1] Programa para futuras investigaciones

PRÓLOGO

Sí, el intelecto sigue teniendo importancia, desde luego. Por lo general se necesita un cierto nivel de cociente intelectual (CI) para no quedarse atrás. Pero la gran contribución de Daniel Goleman ha sido dejar claro hasta qué punto, una vez que se entra a formar parte del juego y uno no se queda atrás, el hecho de convertirse en una estrella depende sobre todo de factores que están más allá del intelecto; se trata de factores como madurez, salud emocional y *adultez*. Se trata, en definitiva, de carácter. Al demostrarlo con claridad y apoyándose en datos convincentes, Goleman ha probado, más allá de toda duda, algo que puede que supiésemos en lo más profundo de nosotros mismos, pero que ha sido totalmente ignorado en la vida organizativa y empresarial norteamericana durante las últimas décadas.

La esencia de este descubrimiento puede resumirse de manera bastante simple: la inteligencia emocional (IE) es el factor de éxito más importante en cualquier carrera, más que el CI o la pericia técnica. Y cuanto más elevada es la posición de alguien en una organización, más importante es la IE; la IE es responsable de entre el 85 y el 90% del éxito de los líderes de las organizaciones.

Cualquiera que hubiese seguido las elecciones presidenciales estadounidenses de 2000 recordaría el minidrama que rodeó la programación de los debates. Al Gore quería tantos debates como fuese posible, con una audiencia lo más amplia posible; por su parte, George W. Bush parecía bastante renuente a entrar al trapo. Los expertos sostenían que la mente aguda de Gore le daba ventaja sobre Bush para alzarse con el triunfo en los debates. Y no obstante, al final, Bush obtuvo más beneficios de los debates que Gore. ¿Por qué? Porque desplegó más inteligencia emocional.

Tanto la prensa como los profesionales de la campaña hablaron largo y tendido de la habilidad mágica de la cámara televisiva para desnudar a un político y mostrar los puntos fuertes y los débiles que subyacen a los

argumentos inteligentes y a las palabras bien escogidas. Quienes no estén familiarizados con las investigaciones de Goleman pueden tomarlo como la demostración de que, desafortunadamente, el estilo triunfa sobre la sustancia. Pero, para los iniciados, se trata de un claro recordatorio acerca de la importancia de la IE.

Goleman y su cocompilador, Cary Cherniss, han realizado grandes avances en el estudio de la IE, que aparecen reflejados en este volumen de ensayos que contribuirá enormemente a la buena marcha de todo tipo de organizaciones. *Inteligencia emocional en el trabajo* permite que personas que ocupan puestos de trabajo en empresas, en el mundo académico y en la Administración pública, apliquen las lecciones aprendidas acerca de la IE en instituciones reales y con los hombres y mujeres que las ocupan. Además de resultar riguroso y exhaustivo, se trata de un libro maravillosamente práctico, repleto de ideas acerca de cómo alimentar las competencias emocionales, tanto de individuos como de grupos, y cómo utilizar la IE para aumentar de forma espectacular el filtrado y la contratación de ejecutivos de alta dirección.

Hace poco tuve el privilegio de dirigir un programa de desarrollo de liderazgo que permitió que un equipo de expertos y ejecutivos internacionales pasase una semana tutelando y enseñando a cientos de líderes emergentes procedentes de grandes empresas de todo el mundo. La influencia de la obra de Daniel Goleman resultaba patente en muchos de los temas y mensajes ofrecidos durante la semana. No obstante, el último día mi talante se vio perturbado por un momento de tristeza, cuando reflexioné sobre lo que sucede demasiado a menudo tras esas conferencias: personas que han cambiado regresan a organizaciones que no lo han hecho; descienden de una cumbre majestuosa al árido valle de la Muerte, un lugar que rezuma hostilidad hacia cualquier enfoque novedoso. Esas personas suelen prosperar en sus carreras, pero sus organizaciones siguen siendo lo que eran antes de que los empleados participasen en la conferencia.

El problema radica en que un cambio real implica conseguir que sea toda una organización, y no sólo unos pocos directivos, la que comprenda la importancia de crear competencias emocionales, además de las intelectuales. Sigue siendo lo habitual que el grueso de los cursos de

formación y desarrollo de ejecutivos esté dedicado a unas tareas que emplean la zona cognitiva del cerebro, el neocórtex. Esos cursos se parecen mucho a aquellos por los que todos pasamos en la universidad, los que favorecían el “cerebro pensante”. Y es cierto, encajar nuevas ideas y datos en el circuito neurológico de las personas puede ser de gran ayuda en muchos trabajos técnicos. No obstante, lo que Goleman denomina «el error de los mil millones de dólares», se da en demasiadas organizaciones: descuidan utilizar el circuito emocional de las personas. De hecho, la penalización por ello es superior al enunciado: un error de 250 mil millones de dólares, que es la suma que el mundo empresarial se gasta anualmente (según Linkage Inc., una firma de consultoría administrativa) en formación de ejecutivos. Ahora pienso en este error como en el “Gran asalto a la formación”.

Mi primer atisbo acerca del descuido de la vida emocional de los líderes de las organizaciones me sobrevino hace tiempo, cuando se me pidió que evaluase al ejecutivo número dos de una gran multinacional para el puesto superior de la firma. A este ejecutivo le llamaremos Ed. Parecía ideal para el trabajo: enérgico, ambicioso y súper inteligente. Me hicieron falta seis meses hasta llegar a la conclusión de que, aunque Ed parecía perfecto, carecía de un ingrediente crucial del liderazgo: integridad. Nadie confiaba en él, y no pude ayudarle. Pero el consejo de administración ignoró mis razones, y cuando el director general titular sufrió un ataque al corazón, el consejo, lleno de pánico, ascendió a Ed, que fue despedido sin contemplaciones al cabo de doce meses. Una estimación cautelosa del coste que toda la operación supuso para la empresa superaba los 5 millones de dólares.

Incluí esta anécdota en uno de mis libros y en la actualidad sigo recibiendo cartas que me cuentan: «Ed es mi jefe». Si *Inteligencia emocional en el trabajo* hubiera estado disponible por entonces, podría haberle ahorrado 5 millones de dólares a esa empresa. Y tal vez también podría haber salvado a Ed. Ahora recomiendo este libro a cualquiera que conozca a un Ed y a cualquiera interesado en liderazgo y en la salud de las instituciones humanas. Se lo recomiendo especialmente a todos aquellos

que deseen ver el nombre de su organización en el listín telefónico del año 2010.

WARREN BENNIS

*Profesor de Administración de Empresas y presidente fundador del
Leadership Institute, University of Southern California*

Abril de 2001
Los Ángeles, California

PREFACIO

¿Qué es la inteligencia emocional? ¿En qué influye? ¿Y cuál es la mejor manera de fomentarla en el lugar de trabajo? *Inteligencia emocional en el trabajo* explora esas tres preguntas. Presenta unas perspectivas meditadas y prácticas sobre cómo medir la inteligencia emocional, utilizarla como base para la selección de personal y mejorarla en el individuo, el grupo, y la organización. Aunque no se trata de un manual, hay algunos capítulos que ofrecen líneas maestras concretas a los profesionales. Al mismo tiempo, este libro está diseñado para colmar la creciente necesidad que existe entre investigadores, graduados y profesionales, de un análisis sofisticado pero legible acerca de este concepto de inteligencia emocional. Proporciona una comprensión mucho más profunda sobre las bases teóricas y empíricas de este concepto de la que puede hallarse en la mayoría de los libros que tocan este tema. Este libro será especialmente valioso para los directivos y ejecutivos de recursos humanos, los directivos y ejecutivos en general, los consultores, los académicos, tanto en psicología como en administración de empresas, y los estudiantes de dirección, así como en los cursos de psicología aplicada.

Nuestro objetivo primordial en este libro es fomentar la comprensión de la inteligencia emocional y de su papel a la hora de auspiciar un rendimiento superior en el trabajo. La publicación de los éxitos de ventas de Daniel Goleman, *Inteligencia emocional* y *La práctica de la inteligencia emocional*, ha suscitado un vivo interés por aumentar la inteligencia emocional en el puesto de trabajo. La inteligencia emocional (IE) está vinculada a las aptitudes que implican habilidad a la hora de gestionar y regular las emociones en uno mismo y en los demás, que a su vez pronostican un rendimiento superior en el entorno laboral. Las investigaciones realizadas en los últimos veinticinco años apuntan de manera clara hacia un conjunto de aptitudes o competencias, como confianza en uno mismo, iniciativa y trabajo en equipo, por ejemplo, que

influyen de manera significativa en el rendimiento de los individuos y las organizaciones. Unas cuantas de estas competencias son puramente intelectivas, pero la mayoría son emocionales. Este libro explora la vinculación de esas competencias con la IE y cómo contribuyen a un rendimiento superior en los individuos y las organizaciones.

Otro de los objetivos de este libro es considerar la inteligencia emocional como un fenómeno grupal u organizativo, además de individual. La mayoría de escritores e investigadores han concebido la inteligencia emocional como una característica de los individuos. Los colaboradores de este volumen demuestran la manera análoga en que se producen las cualidades y procesos de la IE en el grupo. Algunos de ellos también describen lo vital que resulta para la eficacia organizativa la IE individual y grupal. Además, el capítulo escrito por los compiladores explora el modo en que la competencia emocional en una organización depende de la interrelación de factores como la forma en que son seleccionados los miembros de dicha organización, cómo se les forma, y de cómo dicha organización estructura sus subsistemas.

Orígenes de este libro

Inteligencia emocional en el trabajo se basa principalmente en los trabajos del Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (Consortio para la investigación sobre la inteligencia emocional en organizaciones). Este grupo, en principio subvencionado por el Fetzer Institute, consta ahora de treinta miembros que representan a cuatro universidades, dos grandes empresas, dos agencias federales y dos importantes firmas de consultoría. Algunos de los miembros individuales son expertos reconocidos internacionalmente que han desarrollado extensas carreras tanto en el campo de la investigación como de la práctica. Desde 1996 se han reunido al menos en un par de ocasiones al año para intercambiar ideas, compartir información y coordinar las tareas del equipo de investigación del consorcio.

Daniel Goleman creó el consorcio en 1996 tras descubrir que muchos directivos de empresa y consultores querían aplicar las ideas relativas a la inteligencia emocional, pero observó que necesitaban una guía a fin de tomar buenas decisiones acerca de cómo hacerlo. La misión del consorcio es evaluar todo lo que se sabe acerca de fomentar las competencias de la inteligencia emocional en el puesto de trabajo y desarrollar líneas maestras para su práctica. Además, el consorcio identificó modelos buenos y empíricamente fiables de práctica en este terreno.

Los miembros del consorcio pasaron los tres primeros años estudiando el amplio número de programas y organizaciones que deseaban aumentar las competencias sociales y emocionales de los trabajadores. Todo ello incluyó cualquier esfuerzo que tuviese como objeto uno o más de los cuatro campos de la inteligencia emocional descritos por Goleman en sus libros: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Como resultado de estos trabajos, el consorcio ha identificado los quince mejores modelos de práctica, probados y validados empíricamente en incontables organizaciones.

El consorcio también desarrolló un importante segundo proyecto, con veintidós directrices, para fomentar la inteligencia emocional en las organizaciones. Estas directrices se basan en una revisión exhaustiva de los estudios empíricos relativos a la formación y el desarrollo, la consultoría y el cambio conductual. Otro de los proyectos llevados a cabo por el grupo implicaba una revisión de diversas medidas y estrategias de medición para evaluar la competencia emocional y social en las organizaciones. La U.S. Office of Personnel Management (Oficina de gestión del personal de EE.UU.), miembro del consorcio, encabezó el proyecto.

La mayoría de los colaboradores de este volumen son miembros del consorcio. Muchas de las ideas que aquí se exponen vieron la luz durante las reuniones semestrales del grupo, de un día de duración. Además, al menos dos miembros del consorcio leyeron un primer borrador de cada capítulo a fin de ayudar a sus autores a refinar su pensamiento.

Finalmente, *Inteligencia emocional en el trabajo* es el primer volumen de una serie titulada *Advances in Emotional Intelligence: Research and Practice*. Algunos de los libros futuros explorarán diversas facetas de la inteligencia emocional en entornos distintos (en escuelas, familias, universidades, entornos laborales), y entre poblaciones diversas (niños, adolescentes, adultos). Otros estarán dedicados a temas específicos, como pueden ser la evaluación y mediciones. Y otros se centrarán en aplicaciones particulares de la IE, en el campo de la salud, por ejemplo. Cary Cherniss, de la Rutgers University, Richard E. Boyatzis, de la Case Western Reserve University, y Maurice Elias, también de la Universidad de Rutgers, son los encargados de compilar esas series. Les ayuda en la labor un distinguido consejo editorial compuesto por eruditos y profesionales.

Esquema general del contenido

Este libro está dividido en tres partes. La primera parte (capítulos 1-6) trata de la inteligencia emocional como concepto, donde se exploran temas relacionados con la definición y medición de la IE. El primer capítulo, a cargo de Cary Cherniss, empieza hablando de cómo y por qué se ha tornado tan importante para el bienestar de nuestra sociedad fomentar la inteligencia emocional en el puesto de trabajo. ¿Cuáles son los desafíos actuales a los que se enfrentan las organizaciones y empresas tanto del sector público como del privado? ¿De qué manera tratan esas organizaciones de lidiar con los desafíos? ¿Y qué papel desempeña en todo ello la inteligencia emocional? Éstas son las preguntas básicas de las que trata el

capítulo 1. Cherniss también presenta un modelo que muestra de qué manera influye la inteligencia emocional en la eficacia organizativa. Ilustra la forma en que la expresión de la competencia individual y de grupo depende de la interrelación entre selección de personal, formación del personal y estructura de los subsistemas organizativos (recompensa y valoración, toma de decisiones, comunicación y retroalimentación, y demás). El capítulo concluye con un repaso de algunos temas no resueltos y dilemas a los que se enfrenta actualmente el terreno de la IE, incluyendo las inquietudes acerca de cómo definir y medir mejor el concepto de inteligencia emocional y cuestiones relativas a su importancia como pronosticador de rendimiento.

El

segundo capítulo, de Daniel Goleman, un pensador y autor puntero en el campo de la IE, vuelve a ocuparse de la cuestión de la definición. Goleman empieza retrocediendo a la primera parte del siglo xx a fin de repasar las raíces históricas de la teoría e investigación de la IE. A continuación describe la diferencia de su concepción de IE con respecto a la de Reuven Bar-On, John Mayer y Peter Salovey, los otros teóricos principales de la IE, que afirman que se trata de una *teoría del rendimiento*. Goleman concluye este capítulo analizando la influencia relativa de la IE y el CI a la hora de predecir el éxito profesional. Ofrece una visión más matizada que la de quienes afirman que la IE es todo lo que importa, y resume la documentación que sugiere que la IE es un importante pronosticador acerca del rendimiento de los individuos en esa categoría laboral particular en la que tienen la posibilidad de ascender hasta la cumbre.

En el

capítulo 3, Goleman presenta con todo detalle su teoría del rendimiento basada en la IE. Empieza distinguiendo entre inteligencia emocional y las competencias específicas que se basan en ella. Luego presenta, en primer lugar, una visión más detallada de los substratos neurológicos de su teoría, utilizando los avances más recientes en neurociencia, y, a continuación, un ejemplo de empresa con el que concentrarse en las competencias basadas en la IE que comprende su modelo, detallando información que vincula las competencias de la IE con la eficacia organizativa. Goleman concluye este capítulo analizando algunas de las implicaciones para la educación. Señala que los programas de aprendizaje social y emocional se ofrecen cada vez más en los primeros años de escolarización pero no durante la educación superior. Son pocos los cursos universitarios o a nivel profesional que enseñan las competencias asociadas con la IE y el rendimiento superior en el puesto de trabajo.

Lyle Spencer empieza el

capítulo 4 argumentando que tanto investigadores como profesionales deben basar sus prácticas en información científica veraz. A continuación pasa a demostrar las herramientas analíticas que pueden utilizarse para estimar el valor económico añadido en la práctica de los recursos humanos (RR.HH.). Presenta datos que demuestran la utilidad económica de la selección, la formación y el desarrollo basados en las competencias de inteligencia emocional (CIE). De hecho, demuestra que una formación en competencias emocionales cuidadosamente diseñada y ejecutada puede producir una variación del tamaño del efecto 1,7 veces mayor, y 8 veces el rendimiento del capital invertido de formaciones no basadas en CIE. Finalmente, Spencer introduce un protocolo de siete pasos para desarrollar casos de empresas con intervenciones de RR.HH. basadas en CIE, y para evaluar dichas intervenciones presenta un ejemplo reciente a fin de ilustrar la utilización de ese protocolo.

Marilyn Gowing se concentra en el

capítulo 5 en la evaluación y medida de la inteligencia emocional. Proporciona una actualización de las últimas mediciones de inteligencia emocional y describe los objetivos deseados. También resume la bibliografía científica que apoya estos instrumentos y clarifica las distinciones conceptuales entre los diversos modelos de IE que se han hecho populares entre los directivos y profesionales de RR.HH. Acaba su capítulo realizando una previsión de algunas nuevas modalidades de medición de la inteligencia emocional, incluyendo el uso de simulaciones informatizadas para evaluar las competencias en IE.

El

capítulo 6 pasa de interesarse por los individuos a hacerlo por los grupos. Si uno puede imaginarse individuos emocionalmente inteligentes, ¿sería también posible imaginar grupos emocionalmente inteligentes? ¿Es la competencia emocional de un grupo tan sólo la suma de la competencia emocional de sus miembros individuales? Vanessa Druskat y Steven Wolff plantean que se *puede* pensar en la competencia emocional en el grupo y que la inteligencia emocional de un grupo es algo más que la suma de la IE de sus miembros. Los autores presentan un modelo que define los componentes de la competencia emocional grupal, que integra diversas corrientes de investigación sobre las emociones y sobre eficacia grupal, y describe el proceso a través del que la inteligencia emocional del equipo influye en la eficacia de éste.

La segunda parte de este volumen (capítulos 7 y 8) examina en profundidad las aplicaciones en el ámbito de los recursos humanos. En el

capítulo 7, Ruth Jacobs presenta medios con los que las organizaciones pueden aumentar su IE al realizar funciones normales de RR.HH., como son contratar, formación y desarrollo y gestión del rendimiento. Empieza mostrando cómo los profesionales de RR.HH. pueden utilizar la teoría de Goleman del rendimiento basada en la IE con el fin de mejorar la precisión con la que seleccionan personal para ocupar puestos importantes en una organización. A continuación presenta informes que demuestran que, aunque los trabajadores “estrella” no necesitan destacar en todas las competencias de IE, el hecho de puntuar por encima de un nivel determinado en al menos algunas competencias en cada uno de los cuatro grupos principales, aumenta enormemente la probabilidad de que un individuo triunfe. También demuestra cómo una herramienta de selección en particular –la entrevista de incidentes críticos– puede utilizarse para seleccionar individuos que posean competencias de IE. Y también presenta directrices para quienes deseen aumentar la IE mediante acciones de formación y desarrollo. En la última parte, Jacobs pasa a describir la manera en que los directivos pueden aumentar la IE de sus empleados a través de la gestión de la actuación profesional normal.

El

capítulo 8, a cargo de Claudio Fernández-Aráoz, se concentra en la relevancia de la IE en las contrataciones para los puestos más altos de las organizaciones. Tras señalar el enorme impacto que las decisiones a la hora de contratar tienen en una organización, sobre todo cuando dichas decisiones implican puestos del más alto nivel, Fernández-Aráoz analiza la forma en que la dinámica del proceso de selección convierte dichas decisiones en algo especialmente difícil. A continuación describe el proceso usual que se sigue al seleccionar a ejecutivos de alta dirección, que hace hincapié en las aptitudes técnicas y que mide la habilidad intelectual, y demuestra su deficiencia. Utilizando información procedente de tres continentes distintos que refleja más de quinientas contrataciones de ejecutivos del más alto nivel, Fernández-Aráoz demuestra que las competencias emocionales son unos pronosticadores de éxito mejores que otros indicadores que se usan comúnmente. Concluye haciendo unas recomendaciones específicas acerca de cómo mejorar las contrataciones de ejecutivos de categoría superior.

La tercera y última parte del libro (capítulos 9-12) se centra en las acciones de formación y desarrollo. ¿Es posible ayudar a las personas que trabajan en organizaciones a mejorar las competencias asociadas con la IE, tan cruciales para triunfar? Los capítulos finales sugieren que así es, y los autores pasan revista a algunos de los temas que hay que examinar para lograr dicha mejora. El

capítulo 9, de Cherniss y Goleman, inicia el debate al describir tres actividades de formación y desarrollo llevadas a cabo en diversas organizaciones, que han sido rigurosamente evaluadas, y replicadas. Las investigaciones realizadas a propósito de dichas acciones apoyan la noción de que es posible ayudar a las personas en su lugar de trabajo para que se tornen más competentes y eficaces emocionalmente. Este capítulo también presenta técnicas concretas utilizadas a la hora de ayudar a las personas a desarrollar competencias en cada uno de los campos de la IE identificados inicialmente por Goleman: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. La última parte del capítulo muestra un modelo para el diseño de programas eficaces, que deriva de la investigación sobre aprendizaje social y emocional (ASE) en diversos contextos.

El

capítulo 10 ofrece una manera distinta de pensar acerca de las actividades de formación y desarrollo de la IE. Richard Boyatzis expone un modelo de cambio individual basado en años de investigaciones. Una parte de estas investigaciones está conformada por una serie de estudios longitudinales que se llevan a cabo actualmente en la Weatherhead School of Management, en la Case Western Reserve University. Como dice Boyatzis, aunque todavía se hallan en su fase preliminar, estos estudios demuestran que las personas pueden cambiar a través de las competencias asociadas con la IE. El modelo que presenta Boyatzis también está basado en una premisa fundamental acerca del comportamiento humano: los cambios significativos y perdurables en adultos sólo se producen cuando estos *quieren* cambiar. Así pues, únicamente el saber que se trata de un cambio *autodirigido* puede conducir a una mejora duradera. El resto del capítulo analiza las implicaciones de este modelo de aprendizaje autodirigido en los esfuerzos en formación y desarrollo de la IE.

En el

capítulo 11, a cargo de Kathy Kram y Cary Cherniss, aparece una perspectiva distinta del desarrollo de la IE en el puesto de trabajo. Los autores del capítulo demuestran que las relaciones en el ámbito laboral proporcionan un entorno natural para el fomento de la inteligencia emocional. Como el tiempo y los presupuestos destinados a formación son recursos cada vez más escasos, es de vital importancia que aprendamos a utilizar esas relaciones para ayudar a las personas a ser más competentes emocionalmente. No todas las relaciones resultan igualmente productivas en cuanto a competencia emocional. Algunas incluso resultan destructoras. Kram y Cherniss pasan revista a los factores que influyen en la capacidad de las relaciones de fomentar el aprendizaje social y emocional. Entre dichos factores están el nivel de competencia emocional y el desarrollo psicológico que cada persona aporta a la relación, así como su pertenencia a un grupo particular (racial, étnico, y de género). También son importantes las pautas rutinarias de comportamiento que pudieran facilitar el aprendizaje a través de la interacción social. Finalmente, hay dos factores organizativos que pueden influir de manera significativa: los sistemas normales de recursos humanos y el liderazgo.

El

capítulo final, obra de Cary Cherniss y Robert Caplan, describe cómo una gran empresa estadounidense, American Express Financial Advisors, aplicó muchas de las pautas revisadas anteriormente en el exitoso desarrollo de un programa de formación en “competencia emocional”. Lo más desconcertante de dicho caso es que el programa fue concebido, desarrollado y ejecutado varios años antes de que se publicase por primera vez *Inteligencia Emocional* de Goleman. Los autores sugieren que el éxito del programa se debió sobre todo a dos factores. El primero de ellos sería que los planificadores del programa realizaron un buen trabajo al superar con éxito las tres etapas críticas para una correcta aplicación de cualquier innovación: exploración, adaptación mutua e institucionalización. El segundo factor es el elevado nivel de inteligencia emocional de quienes pusieron en práctica el programa. Este capítulo concluye con una serie de lecciones y pautas específicas dirigidas a quienes deseen desarrollar programas de inteligencia emocional en sus propias organizaciones o en otras.

En suma, este libro muestra los diversos modos con los que la IE contribuye a una mayor eficacia individual y organizativa. También presenta los últimos planteamientos e investigaciones sobre la manera en que los líderes de las organizaciones pueden utilizar la IE a fin de mejorar resultados. Finalmente, señala nuevas direcciones para la investigación, la teoría y la práctica futura de la IE.

CARY CHERNISS

Piscataway, Nueva Jersey

DANIEL GOLEMAN

Williamsburg, Massachusetts

Abril de 2001

COLABORADORES

CARY CHERNISS es profesor de Psicología Aplicada en la Universidad de Rutgers. Es licenciado en Psicología por la Universidad de California, Berkeley (1969), y doctor en Psicología por la Universidad de Yale (1972). A continuación inició una carrera docente en la Universidad de Michigan en Ann Arbor, en la Universidad de Illinois en Chicago, en la Facultad de Medicina de Chicago y en el Instituto de Tecnología de Illinois. En 1983 llegó a Rutgers para crear el programa de Psicología Organizativa en la Graduate School of Applied and Professional Psychology.

Cherniss es especialista en las áreas de inteligencia emocional, estrés y desgaste profesional, gestión de formación y desarrollo planificación de cambio organizativo y desarrollo profesional. Ha publicado más de cuarenta artículos académicos sobre esos temas, así como cinco libros: *Promoting Emotional Intelligence in Organizations: Guidelines for Practitioners* (2000, con Mitchel Adler), *The Human Side of Corporate Competitiveness* (1990, con Daniel Fishman), *Professional Burnout in Human Service Organizations* (1980), *Staff Burnout* (1980) y *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists, and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment* (1995).

Cherniss ha asesorado a muchas organizaciones y empresas, tanto públicas como privadas, como American Express Financial Advisors, Johnson & Johnsons, AT&T, Colgate Palmolive, la U.S. Office of Personnel Management y Marriott. Es director y copresidente (junto con Daniel Goleman) del Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Es colaborador de la American Psychological Association, miembro de la Academy of Management y presidente de la Society for Community Research and Action (División 27 de la American Psychological Association).

DANIEL GOLEMAN es un reconocido asesor internacional y es un habitual del circuito de conferencias para audiencias financieras, profesionales y universitarias. Psicólogo, durante muchos años escribió artículos sobre el cerebro y las ciencias del comportamiento para el *New York Times*; Goleman también fue profesor académico invitado en Harvard. Recibió su licenciatura en el Amherst College, donde fue becario de la Fundación Alfred P. Sloan y se licenció *magna cum laude*. Luego estuvo en Harvard, donde obtuvo un doctorado en Psicología Clínica y Desarrollo de la Personalidad (1974).

Goleman es cofundador de la Collaborative for Social and Emotional Learning (Colectivo para el Aprendizaje Social y Emocional, anteriormente en el Child Studies Center de la Universidad de Yale, y ahora en la Universidad de Illinois, en Chicago), cuya misión es ayudar a las escuelas a introducir cursos de aprendizaje emocional. Son miles las escuelas de todo el mundo que han empezado a incluir dichos programas. También copreside el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (en la Graduate School of Applied and Professional Psychology de la Universidad de Rutgers), cuya labor consiste en recomendar los mejores modelos que hay que seguir para desarrollar competencia emocional.

Su libro *Inteligencia emocional* (1995) permaneció en la lista de éxitos del *New York Times* durante un año y medio. Con más de cinco millones de ejemplares vendidos en todo el mundo, ha sido un éxito en Europa, Asia y Latinoamérica, con traducciones a treinta y tres idiomas. *La práctica de la inteligencia emocional* (1998) también apareció en la lista de éxitos del *New York Times*, a las tres semanas de haberse publicado. Goleman ha recibido numerosos premios por sus escritos, incluyendo dos nominaciones para el premio Pulitzer por sus artículos en el *Times* y un premio en reconocimiento a toda su carrera periodística por parte de la American Psychological Association. Fue elegido miembro de la American Association for the Advancement of Science en reconocimiento a sus esfuerzos en comunicar los trabajos de las ciencias de la conducta al público.

RICHARD E. BOYATZIS es profesor de Comportamiento Organizativo y director del departamento de Comportamiento Organizativo en la Weatherhead School of Management de la Case Western Reserve University (CWRU). Sus principales áreas de investigación son el desarrollo adulto y el liderazgo. Antes de formar parte del profesorado de la CWRU, fue presidente y director general de McBer Company. También fue ejecutivo en Yankelovich, Skelly and White, y ocupado un sitio en el consejo de administración de esa empresa, así como en los de Reliance Consulting Group y Hay Group. Ha realizado tareas de asesoramiento en muchas de las empresas que aparecen en el índice Fortune 500, departamentos de la Administración pública y empresas europeas, en las áreas de selección de ejecutivos y directivos, evaluación y desarrollo; estructura organizativa; cambio cultural; productividad en investigación y desarrollo; y desarrollo, económico. Es autor de numerosos artículos sobre temas como motivación, cambio conductual autodirigido, liderazgo y competencias de gestión, y de los libros *The Competent Manager: A Model for Effective Performance* y *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Boyatzis es cocompilador de *Innovations in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning* (con Scott S. Cowen y David A. Kolb). Cuenta con una licenciatura en Aeronáutica y Astronáutica del Massachusetts Institute of Technology (MIT), y un doctorado (1973) en Psicología Social por la Universidad de Harvard.

ROBERT D. CAPLAN es director de programas de investigación del Beach Cities Health District, una institución estatal que fomenta el bienestar social, físico y emocional de las comunidades en las que presta sus servicios. Con anterioridad dirigió el programa de doctorado en Psicología Social y Organizativa Aplicada del Michigan's Survey Research Center del Institute for Social Research. Sus intereses en materia de investigación incluyen la exploración de modelos sobre el modo en que las organizaciones de servicios sociales y su personal obtienen y mantienen las competencias sociales y emocionales que se requieren para ser organizaciones de aprendizaje continuo basado en la interacción con el

público. También está interesado en los métodos prácticos de evaluación de programas que contienen elementos de autocorrección para producir mejoras inmediatas en los servicios. Caplan ha sido becario de la National Science Foundation y de la Fullbright Senior Research Fellowship en la India, y su equipo de investigación ganó el premio Lela Rowland Prevention Award, otorgado por la National Mental Health Association, por sus experimentos sobre el terreno en el campo de las intervenciones preventivas para desempleados. Es coautor de *Job Demands and Worker Health* (con John R.P. French Jr., Sidney Cobb, Samuel R. Pinneau y R. van Harrison) y de *The Mechanisms of Stress and Strain* (con John R.P. French Jr. y R. van Harrison), y cuenta con una licenciatura (1971) en Psicología Organizativa por la Universidad de Michigan.

VANESSA URCH DRUSKAT es profesora titular interina en el departamento de Comportamiento Organizativo de la Weatherhead School of Management, en la Case Western Reserve University. Sus investigaciones se concentran en los factores que influyen en la eficacia de los equipos de trabajo habilitados y autónomos o autogestionados. Sus escritos sobre las competencias requeridas en los equipos de trabajo autogestionados, los antecedentes organizativos de las competencias de grupo, el liderazgo formal e informal de equipos autogestionados y el papel de las emociones en la dinámica y la eficacia de grupos, han aparecido en publicaciones como *Journal of Applied Psychology*, *Leadership Quarterly* y *Small Group Research*. Es autora de los libros *Research on Managing Groups and Teams* (editado por D.H. Gruenfeld, B. Mannix y M. Neale) y *The Academy of Management Best Paper Proceedings*. En 1999 recibió, junto con su colega Jane V. Wheeler, el premio Walter F. Ulmer de Investigaciones Aplicadas del Center for Creative Leadership por su ponencia sobre liderazgo en los equipos autogestionados, y en 1992 recibió el Kenneth E. Clark Research Award del Center for Creative Leadership por su ponencia sobre el papel de los sexos y el estilo de liderazgo. Cuenta con una licenciatura en Psicología por la Universidad de Indiana, y un máster en Psicología Organizativa por el Teachers College de la Universidad de Columbia, y es licenciada (1995) en Psicología Social y Organizativa por la Universidad de Boston.

CLAUDIO FERNÁNDEZ-ARÁOZ es socio de la firma de reclutamiento y selección de ejecutivos Egon Zehnder International, miembro del comité ejecutivo de la misma firma y líder de la sección interna de desarrollo profesional de la empresa para sus cincuenta y ocho oficinas repartidas por todo el mundo. Desde 1986 se ha concentrado en la búsqueda de ejecutivos de alta dirección. También ha realizado investigaciones acerca de la importancia de la inteligencia emocional y de las diversas competencias asociadas con los puestos de máximo liderazgo y gestión; y es autor del artículo «Hiring Without Firing», aparecido en *Harvard Business Review* (1999). Antes de asociarse con Egon Zehnder International, Fernández-Aráoz ocupó el puesto de director de contratación para McKinsey and Company, en España e Italia. Nació y vive en Argentina. Fue el primero de su clase en la Universidad Católica de Argentina y obtuvo una licenciatura en Ingeniería Industrial en esa institución. Tras una temporada trabajando en Argentina en operaciones y logística, obtuvo un máster en Administración de Empresas por la Universidad de Stanford en 1983, donde se licenció con matrícula como becario de la fundación Arhay Miller, financiando sus estudios con una beca de ITT International.

MARILYN K. GOWING es vicepresidenta de los servicios de asesoría para el sector público de Assessment Solutions Incorporated. Anteriormente fue directora del departamento de Psicología Industrial-Organizativa del Gobierno federal, dirigió el Personnel Resources and Development Center, un importante centro de investigación en psicología, que realiza investigaciones básicas, aplicadas e innovadoras en todas las áreas de la gestión de recursos humanos. Ha escrito numerosos artículos y capítulos de libros y es coautora del libro *Taxonomies of Human Performance: The Description of Human Tasks* (con Edwin A. Fleishman). Su libro más reciente es *The New Organizational Reality: Downsizing, Restructuring and Revitalization* (con John Kraft y James Campbell Quick). Ha ocupado puestos en el consejo editorial de varios periódicos. Gowing también ha trabajado en organizaciones de investigación psicológica, en una asociación profesional y en varias firmas de asesoría organizativa, así como para el Gobierno federal. Ha ganado numerosos premios por sus colaboraciones

para el desarrollo de potencial de los departamentos federales de recursos humanos, incluyendo los premios del U.S. Department of Housing and Urban Development, la Office of Personnel Management y el Department of Veteran's Affairs de la Secretaría de Estado. Fue nombrada psicóloga distinguida en Dirección de Empresas en el año 2000 por la Society for Psychologists in Management. Obtuvo una diplomatura en Psicología del College of William and Mary y la licenciatura y doctorado (1982) *summa cum laude* en Psicología Industrial y Organizativa de la Universidad George Washington.

RUTH JACOBS es asesora y científica de investigación en Hay/McBer. Obtuvo su licenciatura en Psicología (1992) en la Universidad de Boston, donde fue estudiante de David McClelland. Ha realizado investigaciones en los campos de la mujer y el liderazgo. Ha participado en numerosos estudios sobre competencias durante la última década y ha asesorado a muchas de las empresas más importantes del mundo, como PepsiCo, Compaq, IBM, State Farm, L'Oréal, Unilever y Toyota.

KATHY E. KRAM es profesora del departamento de Comportamiento Organizativo, da cursos en dirección y liderazgo global, de dinámica de equipos y de cambio organizativo, y anteriormente fue directora del Executive MBA Program de la Boston University School of Management. Sus principales áreas de interés son el desarrollo adulto, la tutoría y el aprendizaje relacional, la diversidad en el desarrollo y liderazgo entre ejecutivos y los procesos de cambio organizativo. Actualmente estudia la naturaleza de la transición de la madurez en mujeres de elevado rendimiento, e investiga las condiciones individuales y organizativas que fomentan la competencia emocional en entornos laborales. Además de su libro, *Mentoring at Work*, Kram ha visto sus trabajos publicados en numerosas revistas, como *Organizational Dynamics*, *Academy of Management Journal*, *Academy of Management Review*, *Business Horizons*, *Qualitative Sociology*, *Mentoring International*, *Journal of Management Development*, *Journal of Management Education*, *Journal of Management*, *Organizational Behavior and Human Performance* y en

Psychology of Women Quarterly. También asesora a organizaciones y empresas del sector público y privado en diversas materias de la gestión de recursos humanos. Obtuvo su licenciatura y maestría de la Sloan School of Management del MIT, y su doctorado de la Universidad de Yale (1980).

LYLE M. SPENCER es presidente de Spencer Research and Technology e investigador invitado en Competency International, Cybertronics, Hay Group y LdrGroup. De 1990 a 1994, y como presidente y director general de McBer Company, filial de Hay Group, creó sucursales de Hay/McBer en veinticuatro países. En los veinticinco años pasados con McBer, desarrolló modelos de competencia y dirigió estudios sobre la relación costes-beneficios para clientes como AT&T, General Electric, General Motors, IBM, Merck, Mobil, Nortel y el Ejército y la Marina estadounidenses, así como para la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (UNIDO). Ha formado a más de un millar de profesionales de recursos humanos en creación de modelos de competencia, evaluación de costes-beneficios y métodos de reestructuración. Entre los libros escritos por Spencer están *Reengineering Human Resources*, *Competence at Work* (con S.M. Spencer) y *Calculating Human Resource Costs and Benefits*. Ha publicado más de cincuenta capítulos y artículos sobre dichos temas para los manuales de la American Management Association sobre contratación y selección, formación y desarrollo, compensación y cambio de gestión. También ha desarrollado el programa informático de recursos humanos Cost Benefit Analyst and Hay/McBer Xcel. Graduado por el Harvard College, Spencer tiene un máster en Administración de Empresas de la Harvard Business School y una licenciatura (1970) en Recursos Humanos por la Universidad de Chicago.

STEVEN B. WOLFF es profesor titular interino de Gestión Empresarial en el Marist College de Poughkeepsie, Nueva York. Cuenta con más de quince años de experiencia en la industria de alta tecnología como ingeniero y director. Wolff ha realizado investigaciones en las áreas de gestión del rendimiento y equipos autogestionados, sobre el papel del comportamiento afectuoso en la creación de efectividad de grupo, retroalimentación entre

compañeros, aprendizaje organizativo y colaboración entre empresas y escuelas públicas. También es coautor de *OB in Action: Cases and Exercises* (con Janet Wohlberg). Es miembro de la Academy of Management y de las sociedades honorarias de gestión empresarial e ingeniería, Beta Gamma Sigma y Tau Beta Pi, respectivamente. Ha trabajado con la Boston Public Schools proporcionando formación y asesoría a los consejos escolares, un tipo de equipo autogestionado, y proporcionado formación en liderazgo a los directores. Una escuela con la que trabajó ganó el National Blue Ribbon Award. Wolff posee una maestría en Ingeniería Industrial por la Northeastern University y un máster en Administración de Empresas por el Babson College. Recibió su doctorado en Administración de Empresas (1988) de la Universidad de Boston, especializándose en el campo del Comportamiento Organizativo y en Aprendizaje y Desarrollo Adulto.

PARTE I:

DEFINIR Y EVALUAR LA
INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EFICACIA ORGANIZATIVA

CARY CHERNISS

James Dozier descubrió el poder de la inteligencia emocional en 1981. Eso le salvó la vida. Dozier era un general de brigada del Ejército estadounidense que había sido secuestrado por las Brigadas Rojas, el grupo terrorista italiano. Pasó dos meses en cautividad antes de ser rescatado. Durante sus primeros días de cautiverio, sus secuestradores parecieron enloquecer a causa de la excitación que rodeó al suceso. Al verlos empuñar sus armas, cada vez más agitados y dando muestras de un comportamiento irracional, se dio cuenta de que su vida corría peligro. Entonces recordó algo que había aprendido acerca de la emoción en un programa de desarrollo para ejecutivos en el Center for Creative Leadership en Greensboro, Carolina del Norte. Las emociones son contagiosas, y una sola persona puede influir en el tono emocional de un grupo creando un modelo.

La primera tarea de Dozier fue conseguir mantener bajo control sus propias emociones, una tarea nada fácil dadas las circunstancias. Pero con esfuerzo consiguió calmarse. A continuación trató de expresar dicha tranquilidad de manera clara y convincente a través de sus acciones. No tardó en percatarse de que sus captores parecían estar “asimilando” su calma. Empezaron a tranquilizarse y a ser más racionales. Más tarde, cuando Dozier recordó ese episodio, se convenció de que su habilidad para manejar sus propias reacciones emocionales y las de sus captores le había literalmente salvado la vida (Campbell, 1990).

El término *inteligencia emocional* (IE) no fue acuñado en 1981, pero Dozier proporcionó un lúcido ejemplo de lo que era: «La capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las

emociones en uno mismo y en los demás» (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 396; para un análisis en profundidad acerca de las diversas definiciones de la inteligencia emocional, véase

capítulo 2). La experiencia de Dozier ilustra la inteligencia emocional en acción. Percibió adecuadamente las reacciones emocionales de sus captores y comprendió el peligro que esas reacciones implicaban para él. Primero fue capaz de regular sus propias emociones y, al expresarlas de manera eficaz, pudo regular las de sus captores.

La experiencia de Dozier no sólo aclara lo que los colaboradores de este libro quieren decir con “inteligencia emocional”, sino que también demuestra la manera en que la inteligencia emocional puede ayudar a las personas a ser más eficaces en su trabajo. No obstante, la situación de Dozier era extrema e inusual. ¿Hasta qué punto es importante la inteligencia emocional en los trabajos y situaciones laborales típicas en las que se desenvuelven las personas? ¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y eficacia organizativa? Y finalmente, ¿puede enseñarse la inteligencia emocional? Y si fuese así, ¿cómo?

El impacto de la IE en la eficacia organizativa

Si nos fijamos con atención en cualquier factor que influye en la eficacia organizativa, descubriremos que la inteligencia emocional desempeña un papel. Por ejemplo, mientras acabamos este libro, Estados Unidos continuaba inmerso en un período de prosperidad y crecimiento económico sin precedente. El inconveniente de esta afortunada circunstancia para muchas organizaciones es que cada vez les resulta más difícil retener a los buenos empleados, en particular a aquellos con las habilidades que importan en una economía de alta tecnología. Así pues, ¿cuáles son los aspectos más importantes de una organización para seguir contando con los mejores empleados? Un estudio de la Gallup Organization sobre 2 millones de empleados en 700 empresas reveló que el tiempo que un empleado permanece en una empresa y su productividad estarán determinados por su relación con su supervisor inmediato (Zipkin, 2000). Otro estudio cuantificó este efecto con mayor profundidad. Spherion, una firma de recursos humanos y asesoría de Fort Lauderdale, Florida y Lou Harris Associates, descubrió que sólo el 11% de los empleados que

calificaban a sus jefes de excelentes afirmó que probablemente buscarían otro empleo durante el año siguiente. No obstante, el 40% de los que calificaron a sus jefes a la baja afirmó que probablemente se despedirían. En otras palabras, los trabajadores con buenos jefes se muestran cuatro veces menos inclinados a despedirse que aquellos que padecen malos jefes (Zipkin, 2000).

¿Qué es lo que tienen los jefes que tanto importa en su relación con los empleados? ¿De qué habilidades deben hacer gala para evitar que sus empleados se despidan? Los más eficaces son aquellos que cuentan con la habilidad de darse cuenta de cómo se sienten sus empleados en su situación laboral y de intervenir con eficacia cuando dichos empleados empiezan a sentirse desanimados o insatisfechos. Los jefes eficaces también son capaces de manejar sus propias emociones, con el resultado de que los empleados confían en ellos y se sienten bien al trabajar a su lado. En pocas palabras, los jefes cuyos empleados se quedan son aquellos que dirigen con inteligencia emocional.

Cuando les pido a los empleados y a sus jefes que identifiquen los mayores desafíos a los que se enfrentan sus organizaciones, suelen mencionar los siguientes:

- Las personas deben afrontar grandes y rápidos cambios.
- Las personas deben ser más creativas a fin de impulsar la innovación.
- Las personas deben manejar enormes cantidades de información.
- La organización necesita aumentar la fidelidad de los clientes.
- Las personas deben estar más motivadas y comprometidas.
- Las personas deben trabajar mejor juntas.
- La organización debe utilizar mejor los talentos especiales disponibles en una fuerza laboral diversa.
- La organización debe identificar líderes potenciales entre sus filas y prepararlos para ascender.
- La organización debe identificar y reclutar a los más dotados.

- La organización debe tomar buenas decisiones acerca de nuevos mercados, productos y alianzas estratégicas.
- La organización debe preparar a las personas para desempeñar puestos en el extranjero.

Ésas son las necesidades más acuciantes a las que deben enfrentarse todas las organizaciones hoy en día, tanto del sector público como del privado. Y prácticamente en todos los casos, la inteligencia emocional tiene que desempeñar un importante papel a fin de satisfacer esas necesidades. Por ejemplo, afrontar a los grandes cambios requiere, entre otras cosas, de la habilidad de percibir y comprender el impacto emocional del cambio en nosotros mismos y en los demás. Para ser eficaces a la hora de ayudar a las organizaciones con los cambios, los líderes deben, en primer lugar, ser conscientes y manejar sus propias sensaciones de ansiedad e incerteza (Bunker, 1997). A continuación deben ser conscientes de las reacciones emocionales de otros miembros de la organización y actuar para ayudar a la gente a que lidie con dichas reacciones. Al mismo tiempo, en este proceso de afrontar con eficacia los grandes cambios, otros miembros de la organización deben implicarse de manera activa en el seguimiento y manejo de sus reacciones emocionales y las de los demás.

Consideremos otro desafío que pudiera parecer menos emocional que muchos de los que aparecen en la lista. ¿Qué papel desarrollaría la inteligencia emocional a la hora de ayudar a los líderes de una organización para que adopten decisiones adecuadas acerca de nuevos productos, mercados y alianzas estratégicas? Realizar dichas decisiones requiere de algo más que inteligencia emocional. Es necesario contar con buena información, que debe ser analizada utilizando las herramientas más sofisticadas posibles. No obstante, a fin de cuentas, la información y los datos casi nunca proporcionan una respuesta clara. Pueden cuantificarse muchas e importantes variables pero no todas. Las herramientas analíticas pueden organizar gran parte de la información necesaria obtener una imagen clara y coherente, pero casi siempre queda cierta ambigüedad, que requiere de conjeturas. Llega un momento en que los líderes de la organización deben confiar en su intuición o visceralidad, que a veces

señalarán en la dirección correcta y otras en la equivocada. Los líderes que suelen manifestar sensaciones que apuntan en la dirección correcta son los que cuentan con el conocimiento de por qué reaccionan como lo están haciendo. Son los que han aprendido a discriminar entre las sensaciones que son irrelevantes y confusas y las que dan en la diana. Dicho de otro modo, la inteligencia emocional les permite afinar las intuiciones más acertadas y útiles a la hora de tomar decisiones difíciles.

La inteligencia emocional influye en la eficacia organizativa en varias áreas:

- Contratación y conservación del empleado
- Desarrollo de talento
- Trabajo en equipo
- Compromiso, estado de ánimo y salud del empleado
- Innovación
- Productividad
- Eficacia
- Ventas
- Ingresos
- Calidad de servicios
- Clientela fiel
- Cliente o estudiante resultante

La influencia de la IE empieza a percibirse en la conservación y la contratación del talento. Por ejemplo, como señala Claudio Fernández-Aráoz en el capítulo 8, la medida en la que se tiene en cuenta la inteligencia emocional de los candidatos a la hora de realizar las contrataciones de altos ejecutivos tiene un impacto muy significativo en el éxito o fracaso final de esos ejecutivos. La inteligencia emocional del tutor, jefe, o de un compañero, influye en el potencial de una relación con esa persona para ayudar a los miembros de la organización en el desarrollo y uso del talento crucial a fin de lograr eficacia organizativa (véase

capítulo 10 para un análisis más amplio sobre la inteligencia emocional y el desarrollo del talento).

Hasta el momento hemos hablado de la inteligencia emocional individual. Sin embargo, también es posible pensar en la inteligencia emocional como un fenómeno grupal. Como explican Vanessa Druskat y Steven Wolff en el capítulo 6, existen grupos emocionalmente inteligentes de la misma manera que existen individuos emocionalmente inteligentes. Druskat y Wolff sugieren que los equipos emocionalmente inteligentes muestran el tipo de cooperación, compromiso y creatividad que resultan cada vez más importantes para la eficacia organizativa. Además, demuestran que aunque la inteligencia emocional de los miembros individuales contribuye al nivel de inteligencia emocional del grupo, también éste cuenta con otras fuentes de IE. Asimismo, al igual que el individuo emocionalmente inteligente contribuye a la IE del grupo, la IE del grupo contribuye a la IE de sus integrantes. Las personas que forman parte de grupos emocionalmente inteligentes se convierten en individuos más inteligentes emocionalmente.

Muchas de las maneras con los que la IE influye en la eficacia organizativa son sutiles y difíciles de cuantificar. Sin embargo, como Lyle Spencer demuestra en el capítulo 4, ahora podemos estimar con mayor precisión que antes la utilidad económica de la IE en las organizaciones y empresas. Y los resultados de estos análisis concuerdan con nociones de sentido común: las competencias asociadas con la IE desempeñan un importante papel a la hora de determinar la eficacia de las organizaciones y empresas.

Fuentes de IE en las organizaciones

Si la inteligencia emocional individual y grupal contribuye a la eficacia organizativa, ¿en qué contribuye la organización a la inteligencia emocional individual y grupal? Se trata de una pregunta especialmente importante para cualquiera que desee utilizar el poder de la inteligencia emocional en la mejora organizativa. La **Figura 1.1** presenta un modelo que apunta algunos

factores generales que existen en las organizaciones y que contribuyen a la inteligencia emocional. Quienes deseen ayudar a los individuos y grupos a ser más inteligentes emocionalmente pueden utilizar este modelo como punto de partida.

La inteligencia emocional, como señaló Goleman (1995) en su primer libro sobre el tema, emerge sobre todo a través de las relaciones. Al mismo tiempo, la inteligencia emocional afecta a la calidad de esas relaciones. Kram y yo mismo (

capítulo 11) señalamos que tanto las relaciones formales como las que se producen de manera natural en las organizaciones, contribuyen a la inteligencia emocional. Las relaciones pueden ayudar a las personas a ser más inteligentes emocionalmente aunque no estén preparadas para ello. El modelo sugiere que en última instancia cualquier intento de mejorar la inteligencia emocional en organizaciones y empresas dependerá de las relaciones. La formación organizada o las políticas de recursos humanos también pueden afectar a la inteligencia emocional a través de su efecto en las relaciones entre individuos y grupos en la organización.

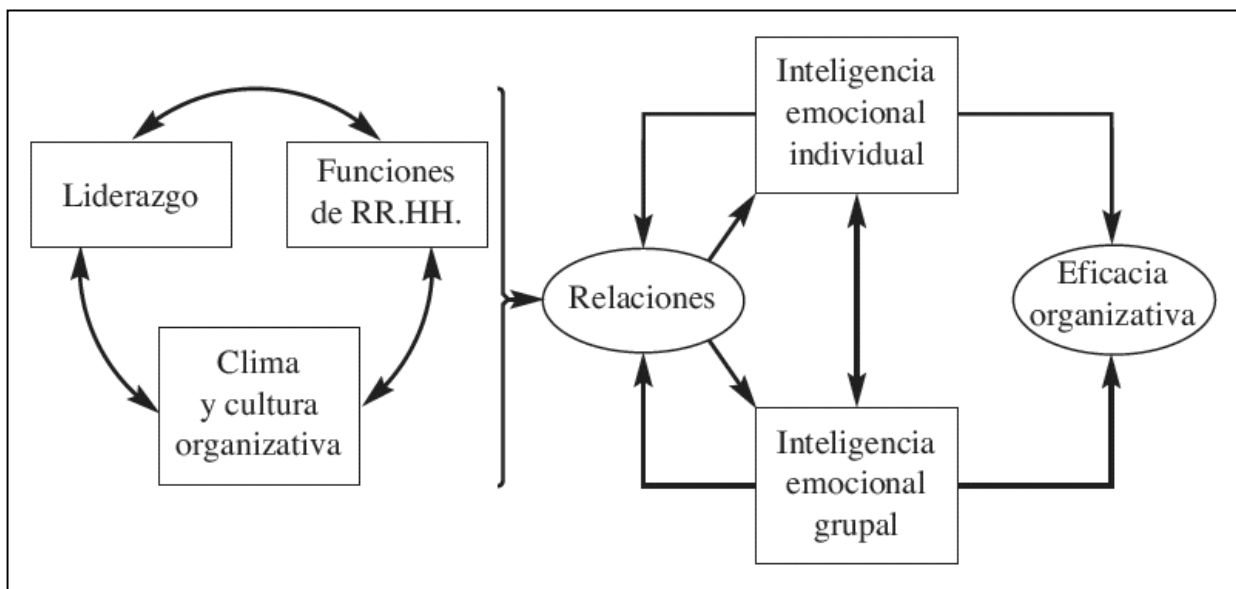


Figura 1.1: Modelo de inteligencia emocional y eficacia organizativa.

La sección derecha del modelo (**Figura 1.1**) ilustra tres factores organizativos que están interrelacionados. Todos estos factores influyen en la inteligencia emocional a través de su impacto en las relaciones, y cada factor influye por sí mismo en los otros dos. Por ejemplo, en el capítulo 3, Goleman presenta datos que demuestran de qué manera la inteligencia emocional del liderazgo organizativo influye en la eficacia organizativa a través de su impacto en el clima organizativo. Al mismo tiempo, las funciones de RR.HH. de contratación y selección, formación y desarrollo y gestión del rendimiento, tienen un gran impacto en la IE del liderazgo (como señala Ruth Jacobs en el capítulo 7). No obstante, el liderazgo, a su vez, influirá en la efectividad de las funciones de RR.HH. al ayudar a los miembros de la organización a que aumenten su IE. Como demuestran varios capítulos de este libro, los líderes

que carecen de IE proporcionan modelos deficientes para el desarrollo de la IE en otros miembros de la organización, y es improbable que estén en situación de proporcionar el tipo de apoyo y estímulo necesarios para un fomento eficaz de la IE.

El modelo sugiere dos importantes implicaciones. Primera, que cualquier esfuerzo por aumentar la IE de los miembros de una organización acabará fracasando a menos que afecte a las relaciones naturales que se forman entre dichos miembros. Los programas de formación fuera de la empresa pueden ser valiosos, pero sólo si producen cambios ininterrumpidos en las relaciones interpersonales e intergrupales en la sede de la organización (véanse capítulos

9y

10 para obtener más información sobre esta cuestión). La segunda implicación de importancia es que las intervenciones que sólo se concentran en una parte del modelo no pueden ser muy eficaces. Así por ejemplo, un programa de formación diseñado para ayudar a los miembros de una organización a ser más inteligentes emocionalmente tendrá un valor limitado en sí mismo porque se centra en una única parte del modelo: en las funciones de RR.HH. Ese tipo de formación sólo tendrá éxito si el liderazgo y la cultura organizativa o empresarial lo apoyan (véase

capítulo 12, donde aparece un ejemplo que ilustra esta cuestión).

Todos los modelos son obligadamente incompletos. Éste capta algunas pero no todas las fuerzas que contribuyen al desarrollo de la IE individual y grupal en organizaciones. Por ejemplo, como señalamos Boyatzis (

capítulo 10), Kram y yo mismo (

capítulo 11), los individuos aportan a la organización valores, aspiraciones y desarrollos que influyen en su respuesta a los esfuerzos de fomento de la IE. Además, este modelo ni siquiera sugiere las maneras tan variadas y complejas en que las funciones de RR.HH., por poner un ejemplo, pueden influir en el nivel de IE organizativa (véase

capítulo 7). Sin embargo, en otros capítulos de este libro aparecen otras partes distintas del modelo y de las relaciones entre esas partes y la eficacia organizativa.

Algunos temas y dilemas pendientes

Aunque los psicólogos han estudiado durante décadas aspectos de la inteligencia emocional en las organizaciones (sin utilizar ese término), lo cierto es que el concepto, como ahora se entiende, resulta novedoso. Todavía resta mucho por aclarar acerca de la naturaleza de la inteligencia emocional, de la forma en que debería cuantificarse y de su impacto en el rendimiento individual y la eficacia organizativa. En algunos casos, esta falta de claridad ha provocado conflictos y controversias entre investigadores y profesionales.

Una de las controversias básicas implica la propia definición del concepto. El término *cociente emocional* (CE), como Goleman señala en el capítulo 2, fue acuñado en primer lugar por Bar-On (1988) como equivalente de *cociente de inteligencia* (CI), es decir, la capacidad cognitiva. Bar-On imaginó el CE como un conjunto de capacidades sociales y emocionales que ayudaban a los individuos a afrontar las demandas de la vida cotidiana. Salovey y Mayer (1990) tenían en mente algo distinto y más restringido cuando introdujeron el término *inteligencia emocional* unos cuantos años después. Para ellos, la IE tenía que ver con la manera en que los individuos procesan la información acerca de las emociones y las respuestas emocionales. Finalmente, Goleman (1995a) concibió la IE, en principio, como una idea o tema que emergía de un amplio conjunto de hallazgos acerca del papel de las emociones en la vida humana. Esos hallazgos apuntaban hacia los diversos modos en que ciertas competencias, como empatía, optimismo, y autocontrol, repercuten de manera importante en la familia, el lugar de trabajo y otros ámbitos de la vida.

Afortunadamente, parece existir cierto progreso a la hora de aclarar el concepto de inteligencia emocional. Hace poco que Goleman ha señalado

una distinción entre inteligencia emocional y competencias emocionales
(véase

capítulo 2). Según este enfoque, la inteligencia emocional proporciona el fundamento para el desarrollo de un amplio número de competencias que ayudan a las personas a actuar con mayor eficacia. Por ejemplo, los directivos que poseen un elevado nivel de lo que Salovey y Mayer (1990) consideraban como IE, no serán necesariamente más eficaces que otros directivos a la hora de lidiar con los conflictos entre sus empleados. No obstante, serán capaces de aprender y utilizar técnicas de resolución de conflictos con mayor rapidez que los individuos que aporten menos IE al trabajo. Esta formulación reciente ayuda en la clarificación de la relación que existe entre las tres definiciones de IE que se utilizan con más frecuencia en ese terreno. Sin embargo, probablemente deberá pasar algún tiempo antes de poder contar con un consenso real acerca de la naturaleza de la inteligencia emocional.

Otra área de controversia es la medición de la inteligencia emocional. Tal Como demuestra Gowing en el capítulo 5, en la actualidad existen diversos instrumentos que afirman poder medir la IE. Todos ellos son recientes, excepto el CE-i de Bar-On, desarrollado a mediados de la década de los ochenta, y todos cuentan con ventajas e inconvenientes. Gowing pone de manifiesto sus coincidencias y divergencias a la hora de establecer una medición. Aunque en ese campo se han realizado muchos progresos, todos ellos prometedores, todavía queda mucho por hacer respecto a la cuestión de aclarar y perfilar la metodología de la medición.

Otro de los temas pendientes es el relativo poder de predicción de la IE y del CI. Aunque Goleman (1998b) sostiene que la IE es responsable en mayor medida de la varianza del rendimiento individual y grupal que las puras aptitudes cognitivas, en el capítulo 3 admite que el tema es complejo. Parte del problema radica en que estas aptitudes no son mutuamente excluyentes: la inteligencia emocional, en cualquiera de sus definiciones, es en realidad una combinación de aptitudes cognitivas y emocionales. Como el propio Goleman ha sugerido, la esencia de la inteligencia emocional es la integración de los centros emocionales del cerebro (el sistema límbico) y de los centros cognitivos (corteza prefrontal). De la misma manera, Mayer, Salovey y Caruso (2000) conciben la IE como un conjunto de habilidades que incluyen procesar información acerca de las emociones.

La investigación empírica demuestra que: 1) el CI y otras mediciones de la capacidad intelectual tienen limitaciones a la hora de predecir quién triunfará, y 2) las mediciones de IE están relacionadas con el rendimiento en ciertas situaciones (véase el

capítulo 4, donde aparecen datos que apoyan esta noción). No obstante, se han realizado pocas investigaciones que comparen el valor de predicción del CI y la IE. Según señala Goleman (

capítulo 2), lo más necesario en el presente es un buen estudio longitudinal que utilice un sistema óptimo de medición de las habilidades intelectuales y emocionales.

Un hecho que se suele pasar por alto es que la IE está compuesta de diversas competencias, y que no acaba de estar del todo claro de qué manera están relacionadas entre sí. Tanto Mayer *et al.* (2000) como Goleman (1998b) han desarrollado modelos que sugieren la manera en que diversas competencias pudieran relacionarse. Por ejemplo, Goleman propone que la conciencia de uno mismo es la base de otras dos aptitudes de la IE: autocontrol y conciencia social. A su vez, la autogestión y la conciencia social conforman la base de las habilidades sociales. Aunque hay estudios que apoyan este modelo, otros sugieren que algunas de las aptitudes pudieran estar inversamente relacionadas. Por utilizar un ejemplo, el autocontrol (la capacidad de inhibir los propios impulsos y acciones) pudiera ser contrario a la iniciativa (la propensión a pasar a la acción sin una intensa presión externa para hacerlo) (Boyatzis, 1999a). Esos temas pueden acabar resolviéndose cuando los investigadores empiecen a explorar la posibilidad de relaciones no lineales entre las diferentes dimensiones y competencias. Pudiera ser, por ejemplo, que la relación entre autocontrol e iniciativa sea curvilínea: el aumento de autocontrol podría contribuir a la capacidad de demostrar iniciativa hasta un cierto punto, mientras que el aumento de autocontrol más allá de ese punto podría inhibir la iniciativa (véase

capítulo 7 para un análisis de las ideas de Boyatzis sobre este tema y más ejemplos acerca de la manera en que pudieran relacionarse las capacidades de la IE).

La relación entre inteligencia emocional individual y grupal presenta otra cuestión no resuelta. Druskat y Wolff afirman en el capítulo 6 que la IE grupal no es simplemente la suma total de la IE individual de los miembros del grupo. No basta con contar con varias personas de una elevada IE individual para generar las condiciones necesarias en el momento de lograr una eficacia grupal o en el trabajo en grupo. Los grupos también necesitan normas y procesos permanentes que apoyen la conciencia y regulación de emociones él. Según el modelo de Druskat y Wolff, son precisamente estas normas y procesos los que forman la esencia de la IE grupal.

Aunque Druskat y Wolff presentan unos argumentos convincentes al realizar una distinción entre la IE individual y la grupal, actualmente contamos con escasos estudios que la apoyen. Lo que necesitamos es un estudio que mida tanto la IE individual como de grupo y que a continuación examine si añadir IE grupal aumenta nuestra capacidad de predecir la eficacia de grupo. Antes de poder llevar a cabo un estudio de ese tipo, necesitamos buenas mediciones, de IE grupal –como la definen Druskat y Wolff– y de IE individual.

Concluyo esta visión general de estos temas señalando dos dilemas; uno de ellos forma parte de la práctica, y el otro de la investigación. El primer dilema es que las mismas condiciones que convierten a la inteligencia emocional en algo tan vital para la eficacia de las organizaciones también hacen que la IE resulte difícil de alimentar en dichas organizaciones. Este dilema es el resultado del clima imperante en las organizaciones contemporáneas. Como señalamos Kram y yo mismo (

capítulo 11), el entorno altamente competitivo, turbulento y dinámico que caracteriza al sistema económico estadounidense al inicio del nuevo milenio, convierte a la inteligencia emocional en un factor más vital de lo que fuera antes. Los rápidos cambios tecnológicos y unas plantillas cada vez más diversas, así como la globalización de los mercados, contribuyen a la creciente necesidad de IE. No obstante, esos mismos factores están creando un clima en el que resulta cada vez más difícil que las personas desarrollen y utilicen la inteligencia emocional, tan necesaria en la eficacia organizativa. Incluso los ejecutivos del más alto nivel tienen dificultades para concentrarse en otra cosa que no sean resultados a corto plazo. Y sin embargo, el desarrollo de la inteligencia emocional requiere de reflexión y aprendizaje continuos. Las personas deberían distanciarse de esa tendencia de hacer más y más cosas, y en su lugar concentrarse en el desarrollo personal. Conseguir tiempo cada semana para dicha actividad es un lujo inalcanzable para muchos. Sólo los más inteligentes emocionalmente cuentan con el entendimiento y la determinación con que hacerlo. No está nada claro cómo puede ayudarse a todos aquellos que carecen de este nivel de IE con el fin de que cambien sus prioridades, encontrando los medios que les permitan desarrollarla.

El segundo dilema es resultado del hecho de que gran parte de las investigaciones sobre las que se basa este campo han sido llevadas a cabo por firmas que cuentan con pocos incentivos a la hora de publicar sus trabajos, y en cambio sí que los tienen para no hacerlo. Por ejemplo, la mayoría de los estudios más interesantes y convincentes fueron realizados por firmas de asesoría como Hay/McBer (véanse capítulos

2,

3,

4 y

7). Estas firmas realizan estudios en empresas que desean utilizar esas investigaciones para sus propios propósitos. Esos clientes no están dispuestos a pagar a las firmas a fin de redactar artículos acerca de los descubrimientos realizados en dichos estudios y su publicación en revistas científicas, y por ello a los investigadores contratados por esas firmas les resulta difícil hallar el tiempo necesario para preparar dichos artículos.

Y lo que tal vez sea todavía más importante: los datos recogidos en esos estudios son de propiedad privada. Los clientes preferirán que los detalles de las investigaciones sean conocidos por el menor número de personas posible, y sobre todo que sus competidores lo ignoren todo al respecto. No obstante, las investigaciones no publicadas son de un valor incierto. La esencia de la actividad científica es una comunicación completa y abierta, no sólo de los resultados de las investigaciones, sino también de los medios utilizados para recopilar y analizar los datos. El proceso de evaluación llevado a cabo por expertos que se produce cuando un estudio se publica en una revista científica es un proceso imperfecto, pero significa una oportunidad de analizar tanto los métodos como los resultados de dicho estudio. Hasta que se publiquen más estudios acerca de la IE en organizaciones, su práctica no estará fundamentada en una base firme y sólida. Los editores de este volumen esperan que inspire, no sólo la realización de más y mejores estudios sobre el tema de la IE en organizaciones, sino también la publicación de los resultados de las investigaciones en revistas científicas para que puedan ser evaluados por expertos. Sin embargo, hallar el apoyo necesario para llevar a cabo dichos esfuerzos en el actual clima empresarial es otro de los dilemas a los que nos enfrentamos en este campo.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

TEMAS EN LA CREACIÓN DE PARADIGMAS

DANIEL GOLEMAN

Era el domingo de la final de fútbol americano, el día sacrosanto en que la mayoría de los norteamericanos están pegados a la televisión viendo el partido más importante de la temporada. La salida del vuelo de Nueva York a Detroit sufrió un retraso de dos horas, y la tensión entre los pasajeros –casi todos hombres de negocios– era palpable. Cuando finalmente llegaron a Detroit, un misterioso fallo técnico de la rampa de desembarque provocó que el avión se detuviese a unos 30 m de la puerta. Desesperados porque llegaban tarde, los pasajeros se pusieron de pie de inmediato.

Una de las azafatas se dirigió al intercomunicador. ¿Cómo podía arreglárselas para conseguir que todo el pasaje respetase las normas federales que requerían que todos ellos permaneciesen sentados hasta que el avión acabase de llegar a la puerta de desembarque?

Lo que hizo *no* fue anunciar con voz severa: «Las normas federales establecen que permanezcan sentados hasta que lleguemos a la puerta».

En lugar de eso, utilizó una voz cantarina, como si estuviese advirtiéndolo a una adorable niñita que hubiera hecho una travesura: «¡Están de pieeee!».

Todo el mundo soltó una carcajada y volvió a sentarse hasta que el avión llegó a la puerta de desembarque. Y dadas las circunstancias, los pasajeros salieron del avión de un sorprendente buen humor (Goleman, 1998b).

La hábil intervención de la azafata habla por sí sola acerca de la gran división que existe en las capacidades humanas entre la mente y el corazón, o dicho de manera más técnica, entre cognición y emoción. Algunas capacidades son puramente intelectuales, como el CI o la especialización técnica. Otras integran pensamiento y emoción y pertenecen al campo de la *inteligencia emocional*, un término que pone de relieve el importante papel de la emoción en su funcionamiento.

Todas las aptitudes de la inteligencia emocional implican cierto grado de pericia en el terreno afectivo, junto con pericia en cualquier elemento cognitivo. Esto representa un claro contraste respecto a los aspectos puramente intelectuales o cognitivos de la inteligencia que, en gran medida también pueden ser ejecutados por ordenadores programados para realizarlos igual de bien que cualquier persona; en ese vuelo dominical una voz digitalizada podría haber anunciado: «Las normas federales establecen que todos los pasajeros permanezcan sentados hasta que el aparato llegue a la puerta de desembarque». Pero aunque el contenido básico de los mensajes digitalizados o “en vivo” pudiera haber sido el mismo, la falta del sentido de la oportunidad, ingenio y afecto de la azafata en la versión informatizada la habría hecho fracasar. Los pasajeros podrían haberse avenido a las instrucciones refunfuñando, pero no habrían experimentado el cambio positivo de humor conseguido por la azafata. La auxiliar de vuelo supo tocar exactamente el registro *emocional* adecuado, algo que las capacidades intelectuales no pueden conseguir por sí mismas, porque por definición carecen del don humano de los sentimientos.

Peter Salovey y John Mayer presentaron por primera vez su teoría de la inteligencia emocional (IE) en 1990. A lo largo de la década siguiente, los teóricos generaron varios modelos distintos de IE, incluyendo los elaborados por Salovey y Mayer según su propia teoría. Dicha teoría –la formulada por Salovey y Mayer (1990; Mayer, Salovey y Caruso, 2000)– enmarcó la IE en un modelo de inteligencia. Reuven Bar-On (1988) situó la IE en el contexto de la teoría de la personalidad, en concreto como un modelo de bienestar. Mi propio modelo formula la IE en términos de una *teoría del rendimiento* (Goleman, 1998b). Como mostraré en este capítulo y en el capítulo 3, una teoría del rendimiento basado en IE cuenta con una

aplicación directa en el campo del trabajo y de la eficacia organizativa, especialmente a la hora de predecir la excelencia en empleos de todo tipo, desde las ventas al liderazgo.

No obstante, todos esos modelos de IE comparten un núcleo de conceptos básicos. La inteligencia emocional, en el nivel más general, se refiere a las *aptitudes para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás*. Esta definición tan parca sugiere cuatro grandes campos de la IE: *conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones* (con el desarrollo de las teorías también se desarrollan los términos que utilizan. Como explico en el capítulo 3, éstos son los nombres de los campos que engloba la versión más reciente de mi modelo. Algunos lectores pueden estar familiarizados con versiones anteriores de esos nombres).

Estos cuatro campos son compartidos por todas las variaciones principales de la teoría de la IE, aunque los términos utilizados para referirse a ellos varíen. Los terrenos de conciencia de uno mismo y autogestión, por ejemplo, están incluidos en lo que Gardner (1983) denomina *inteligencia intrapersonal*, y la conciencia social y la gestión de las relaciones encajan en su definición de *inteligencia interpersonal*. Algunos hacen una distinción entre *inteligencia emocional* e *inteligencia social*, considerando la IE como las capacidades personales de autogestión, y la inteligencia social como las habilidades de relación (véase, por ejemplo, Bar-On, 2000a). El movimiento en educación que quiere implantar un plan de estudios que enseñe habilidades de IE utiliza el término general *aprendizaje social y emocional*, o ASE (SEL en inglés; Salovey y Sluyter, 1997).

El modelo de IE parece estar convirtiéndose en un influyente marco de trabajo en psicología. La amplitud de los campos psicológicos que participan del modelo de IE abarca desde la neurociencia a la salud psicológica. Las áreas de la psicología con una relación más estrecha con la IE son la evolutiva, educativa, clínica y de asesoramiento, así como la social y la empresarial y organizativa. Hay segmentos educativos sobre IE que aparecen con normalidad en muchos cursos universitarios y de postgrado sobre dichos temas.

Una de las principales razones de esta penetración parece deberse a que el concepto de inteligencia emocional ofrece un lenguaje y un marco capaces de integrar un amplio espectro de descubrimientos realizados en el campo de la psicología. Además, la IE ofrece un modelo positivo de psicología. Al igual que otros modelos positivos, tiene implicaciones en la manera en que podemos afrontar muchos problemas cotidianos, desde actividades de prevención en la asistencia sanitaria, física y mental, hasta eficaces intervenciones en colegios y comunidades, empresas y organizaciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El aumento de nuestra comprensión de la IE también sugiere un prometedor horizonte científico, que va más allá de los límites de la personalidad, el CI y los logros académicos, para estudiar un espectro más amplio de los mecanismos psicológicos que permiten que algunos individuos prosperen en sus vidas, trabajos y familias, y como ciudadanos en sus comunidades.

En este capítulo y en el siguiente trataré de explorar las implicaciones del marco de la IE en el puesto de trabajo, y sobre todo identificar los ingredientes activos en un rendimiento excepcional y analizar un ejemplo empresarial acerca de lo útil que puede resultar para una organización seleccionar, fomentar y formar personal en IE. Este capítulo ofrece en concreto una breve historia acerca del concepto de IE y del creciente interés que está generando, analizando temas acerca de las definiciones y medios de distinguir las capacidades en IE de otras capacidades, y presentando algunas ideas y datos para comparar la IE y el CI como pronosticadores de lo que llegará a rendir una persona en un trabajo.

El paradigma de la IE evoluciona

Un paradigma, escribe Thomas Kuhn, en su importantísima obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1970): «Es un objeto de articulación y especificación ulterior bajo condiciones nuevas o más estrictas» (p. 23). Y añade que, una vez que se ha articulado un modelo de paradigma, las señales de vigor científico incluyen: «La proliferación de articulaciones que compiten entre sí, la voluntad de intentar algo, la

expresión de descontento explícito, el recurso a la filosofía y debatir acerca de los fundamentos» (p. 91). Según el criterio de Kuhn, el paradigma de la inteligencia emocional muestra signos de haber alcanzado un estado de madurez científica.

Para llegar a este punto han hecho falta décadas. La raíces de la teoría de la IE en el campo de la psicología se remontan por lo menos a los principios del movimiento de los tests de inteligencia. E.L. Thorndike (1920), profesor de Psicología de la Educación en el Teachers College de la Universidad de Columbia, fue uno de los primeros que identificó el aspecto de la IE que denominó *inteligencia social*. En 1920 incluyó en él el amplio espectro de capacidades que poseen los individuos, las «variadas cantidades de distintas inteligencias». La inteligencia social, escribió Thorndike, es: «La habilidad para comprender y dirigir hombres y mujeres, chicos y chicas [...] es actuar atinadamente en las relaciones humanas» (p. 228). Es una habilidad que: «Puede apreciarse muy bien en las guarderías, en los terrenos de juego, en cuarteles, fábricas y salas de subastas, pero que elude las condiciones formales y estandarizadas de los laboratorios de pruebas» (p. 231). Aunque Thorndike propuso en una ocasión una manera de evaluar la inteligencia social en el laboratorio –mediante el sencillo proceso de contrastar fotografías de rostros emotivos con descripciones de emociones–, también mantuvo que, como la inteligencia social se manifiesta en la interacción social, serían necesarias «situaciones genuinas con personas reales» para poder medirla con precisión.

En 1937, Robert Thorndike y Saul Stern revisaron los intentos de medir la inteligencia social de la que hablaba E.L. Thorndike, identificando tres áreas distintas «adyacentes a la inteligencia social, tal vez relacionadas con ella, y a menudo confundidas con ella» (p. 275). La primera de ellas incluía sobre todo una actitud individual hacia la sociedad y sus diversos componentes: política, economía, y valores como la honradez. La segunda tenía que ver con el conocimiento social: estar versado en deportes, temas actuales e «información de tipo general sobre la sociedad». Esa área solía refundirse en la primera. La tercera forma de inteligencia social era el grado de ajuste social de un individuo: se medía la introversión y la extroversión a través de las respuestas de los individuos en diversos cuestionarios (p. 176).

Uno de los cuestionarios más utilizados en la época en que Thorndike y Stern trabajaron era el test de inteligencia social George Washington, desarrollado en 1926. Medía, por ejemplo: el discernimiento individual en situaciones sociales y en problemas de relación; el reconocimiento del “estado mental” de un orador (que se medía a través de la capacidad para hacer coincidir las palabras de la persona con los nombres de las emociones), y la capacidad para identificar expresiones emocionales (que se medía mediante la capacidad de hacer concordar fotografías de rostros con las emociones correspondientes).

Pero Thorndike y Stern concluyeron que los intentos de medir la “habilidad para tratar con las personas” habían más o menos fracasado: «Pudiera ser que la inteligencia social sea un conjunto de varias capacidades distintas, o de un número enorme de hábitos y actitudes sociales específicas». Y añadieron: «Esperamos que investigaciones ulteriores, a través de tests, películas, etc., que se aproximen más a la auténtica reacción social que a las palabras, puedan arrojar más luz sobre la naturaleza de la aptitud para dirigir y comprender a las personas» (p. 284).

El medio siglo siguiente de psicología, dominada como estuvo por el paradigma behaviorista, por una parte, y el movimiento de test de la inteligencia, por otro, le dio la espalda a la idea de la IE. No obstante, incluso David Wechsler (1952) –mientras continuaba desarrollando su ampliamente utilizado test de CI– reconoció la existencia de “capacidades afectivas” como parte del repertorio de las aptitudes humanas.

Howard Gardner (1983) desempeñó un importante papel en la resurrección de la teoría de IE en psicología. Su influyente modelo de inteligencia múltiple incluye dos variedades de *inteligencia personal*, las *inteligencias interpersonal* e *intrapersonal*; la IE, como ya hemos señalado antes, puede considerarse como una elaboración del papel de la emoción en esos terrenos.

Reuven Bar-On (1988) desarrolló lo que tal vez haya sido el primer intento de evaluar la IE en términos de una medida de bienestar. En su tesis doctoral utilizó el término *cociente emocional* («CE»), mucho antes de que fuese ampliamente utilizado como uno de los nombres de la inteligencia emocional y antes de que Salovey y Mayer publicasen su primer modelo de

inteligencia emocional, Bar-On (2000a) define ahora la IE en términos de una ordenación de conocimientos y aptitudes emocionales y sociales que tienen una influencia en nuestra capacidad general de afrontar con eficacia las demandas del entorno. Esa ordenación incluye: 1) la habilidad de ser consciente de uno mismo, comprenderse y expresarse; 2) la habilidad de ser consciente de los demás, de comprenderlos y relacionarse con ellos; 3) la habilidad de lidiar con las emociones intensas y de controlar los propios impulsos, y 4) la habilidad de adaptarse a los cambios y de resolver los problemas de naturaleza personal o social. Los cinco campos más importantes de este modelo son *habilidades intrapersonales*, *habilidades interpersonales*, *adaptabilidad*, *control del estrés* y el *humor general* (Bar-On, 1997b).

Finalmente, en 1990, Peter Salovey, en Yale, y su colega John Mayer, ahora en la Universidad de New Hampshire, publicaron el artículo «Inteligencia emocional», la declaración más influyente acerca de la teoría de la IE en su forma actual. El modelo original (1990) de Salovey y Mayer identificaba la inteligencia emocional como: «La capacidad para observar los propios sentimientos y emociones y los de los demás, para discriminar entre ellos, y utilizar esa información para guiar el pensamiento y las acciones» (p. 189). Al citar la necesidad de distinguir las aptitudes de la inteligencia emocional de los rasgos o talentos sociales, Salovey y Mayer desarrollaron un modelo con un énfasis intelectual, que se concentraba en aptitudes mentales específicas de reconocimiento y control de las emociones (por ejemplo, saber lo que alguien está sintiendo es una aptitud mental, mientras que mostrarse abierto y cálido es un comportamiento). Afirmaron que un modelo integral de IE debía incluir algún tipo de «pensar sobre la emoción», una aptitud de la que carecían los modelos que se concentraban únicamente en percibir y regular las emociones.

Su modelo actual sigue siendo decididamente cognitivo (Mayer y Salovey, 1997). En este modelo, la inteligencia emocional incluye cuatro niveles de aptitudes que van desde procesos psicológicos básicos a otros más complejos que integran emoción y cognición. En el primer nivel de este “modelo de aptitud mental” está el complejo de aptitudes que permiten que un individuo perciba, valore y exprese emociones. Entre las aptitudes

presentes están el identificar las propias emociones y las de otros, expresarlas y discriminar la expresión de emociones en otras personas. El segundo nivel de aptitudes incluye utilizar las emociones a fin de facilitar y priorizar el pensamiento: emplear las emociones como ayuda para el discernimiento, reconociendo que las alteraciones del humor pueden conducir a una consideración de puntos de vista alternativos, y comprender que un cambio del estado emocional y de la perspectiva que implica pueden fomentar distintos tipos de resolución de problemas. En el tercer nivel hay aptitudes como la de identificar y distinguir entre emociones (diferencias entre gustar y amar, por ejemplo), comprender las complejas mezclas de sentimientos (como en el amor y el odio) y formular reglas acerca de los sentimientos: por ejemplo, que la ira suele dar paso a la vergüenza, y que la pérdida suele ir acompañada de tristeza. El cuarto nivel del modelo es la capacidad general para controlar las emociones y utilizarlas con algún fin social. En este nivel más complejo de inteligencia emocional se encuentran las habilidades que permiten que los individuos se sumerjan o separen de las emociones y que las observen y controlen, tanto en sí mismos como en los demás.

El modelo de 1997 de Salovey y Mayer es evolutivo: la complejidad de la aptitud emocional aumenta a partir del primer nivel hasta el cuarto. No obstante, todas las aptitudes mentales que describen encajan en la matriz general del reconocimiento o regulación entre uno mismo y los demás.

El creciente interés por la IE

Mi papel principal como teórico de la IE ha sido proponer una teoría del desempeño que se alza sobre el modelo básico de IE, adaptándolo para poder predecir la eficacia personal en el trabajo y en el liderazgo (Goleman, 1998b). Además de eso, mi papel también ha consistido en ser un sintetizador, amalgamando una amplia variedad de descubrimientos y teorías en psicología e integrándolos en el marco referencial de la inteligencia emocional.

Como periodista científico, he querido difundir el concepto de IE, sobre todo a través de mi libro *Inteligencia emocional* (Goleman, 1995a), pero también a través de otras publicaciones (por ejemplo, Goleman, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b). El concepto de IE ha hallado audiencias especialmente receptivas a lo largo y ancho de todo el mundo: el libro de 1995 ha sido publicado, hasta el momento de escribir estas líneas, en treinta y tres ediciones extranjeras, está disponible en más de cincuenta países, y se han impreso más de cinco millones de ejemplares en todo el mundo. Howard Gardner (1999) afirma que *Inteligencia emocional* es actualmente el libro de ciencias sociales más leído en el mundo. Amazon.com cuenta con más de setenta títulos sobre inteligencia emocional.

La continuación, mi libro complementario de 1998, *La práctica de la inteligencia emocional*, articuló mi teoría del rendimiento basado en la IE, resaltaba la importancia de la IE para las empresas, y sentaba las bases para un desarrollo individual eficaz de las competencias clave basadas en IE. Ese libro también ha sido ampliamente publicado, hasta el momento en veintinueve ediciones extranjeras y se ha convertido en un éxito de ventas en el campo de los libros de empresa en muchos países.

Aunque esta oleada de interés ha dado paso, quizás inevitablemente, a muchas afirmaciones cuestionables acerca de la IE –sobre todo en la esfera empresarial–, eso no debería devaluar la sólida investigación científica que sostiene la IE o sus implicaciones para la psicología. Como construcción teórica, el modelo de IE es muy reciente. No obstante, en los últimos años los psicólogos han iniciado el proceso de establecer la validez de las herramientas de cuantificación y medición (Davies, Stankov y Roberts, 1998). Este proceso ha sufrido algunas desviaciones. Una de las más extrañas se produjo cuando un grupo de psicólogos australianos se fijó en un pequeño cuestionario informativo que yo había compilado en 1995, un poco en el estilo satírico del *Journal of Irreproducible Results*, para una revista popular (Goleman, 1995b). Sin ponerse en contacto conmigo, los psicólogos adoptaron el cuestionario como si se tratase de una medición seria (Davies *et al.*, 1998). Aparentemente pasaron por alto mi advertencia al principio del cuestionario, que decía que por el momento (en 1995) todavía no existía una evaluación validada y publicada de la IE. También

pasaron por alto el humor implícito en la clave de puntuación, que evaluaba las respuestas en una escala en la que la zona inferior era “tritón” y la superior “Gandhi”. ¡E informaron con empeño que el cuestionario contaba con una fiabilidad y validez incuestionables!

A pesar de esas digresiones, la configuración de la IE ha pasado varias evaluaciones validatorias. En términos de teoría formal, la IE cumple con el criterio tradicional de inteligencia (Mayer, Caruso y Salovey, 2000a). Como ya he dicho, en el influyente marco de referencia de las inteligencias múltiples formulado por Howard Gardner (1999), la IE encaja perfectamente en el espectro de la inteligencia personal, al desarrollar el papel de las emociones en las inteligencias intrapersonal e interpersonal. En la actualidad existe toda una batería de instrumentos de valoración para evaluar aspectos de la IE (véase, por ejemplo, Bar-On, 2000a; Mayer, Caruso y Salovey, 2000b; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Además, el modelo de IE ya tiene influencia entre la comunidad empresarial, algo inusual tratándose de una teoría reciente. Las empresas están aplicando un conjunto de instrumentos basados en IE a fin de predecir el rendimiento en el trabajo (como analiza Marilyn Gowing en el capítulo 5). En el campo de la psicología industrial y organizativa puede apreciarse un gran interés en la aplicación profesional del concepto de IE. La American Society for Training and Development, por ejemplo, ha publicado un volumen que describe las líneas maestras para ayudar a las personas en las empresas a cultivar competencias basadas en IE y a distinguir a los trabajadores sobresalientes de los corrientes (Cherniss y Adler, 2000). Un artículo que yo mismo publiqué en *Harvard Business Review* sobre el papel de la inteligencia emocional en el liderazgo eficaz (Goleman, 1998a), se convirtió de inmediato en la reedición más solicitada de la publicación. Este tipo de respuesta también sugiere elevados niveles de interés por la IE entre la comunidad empresarial. Existen otros indicios que demuestran un interés considerable: por ejemplo, la primera conferencia anual sobre IE y el puesto de trabajo, patrocinada por la promotora de conferencias Linkage, Inc., que se celebró en 1999, fue la que recibió más inscripciones de las muchas conferencias profesionales de Linkage durante ese año.

El modelo de IE como una variedad de inteligencia cuenta con un amplio abanico de implicaciones. Pero creo que, cuando se trata de aplicaciones en el puesto de trabajo y en la vida organizativa y empresarial, la teoría de rendimiento basada en IE que articulo en el siguiente capítulo tiene implicaciones –y aplicaciones– más directas, sobre todo a la hora de predecir y desarrollar las marcas distintivas de trabajadores sobresalientes en puestos de todo tipo y en todos los niveles.

Cuestiones en la teoría de la IE

Partiendo de su marco referencial de la IE como una teoría de la inteligencia, Mayer, Salovey y Caruso (2000) hacen una distinción entre los modelos de IE *mixtos* y los *puros*, o modelos de *capacidad*, que se concentran exclusivamente en aptitudes intelectivas. Los modelos mixtos, afirman, contienen una mezcla de aptitudes, comportamientos, y una disposición general a refundir atributos de la personalidad –como el optimismo y la tenacidad– con las aptitudes mentales.

Basándose en su lectura de mi libro de 1995, Mayer, Salovey, y Caruso (2000) afirman que mi modelo de IE es mixto. Pero el objeto de ese libro era explorar la IE como concepción innovadora de inteligencia en lugar de articular sistemáticamente un modelo de IE. La teoría del rendimiento basada en IE que describí por primera vez en *La práctica de la inteligencia emocional* en 1998, es una formulación que parece encajar en los criterios de Mayer *et al.*, acerca de lo que es un modelo puro. Se basa en la competencia, incluyendo un discreto conjunto de habilidades que integran aptitudes afectivas y cognitivas pero distintas de las aptitudes medidas por los test de inteligencia tradicionales.

Por ejemplo, estoy de acuerdo con la crítica que hacen Mayer, Salovey y Caruso de que una «naturaleza cálida y abierta» no es una competencia de IE. Pudiera considerarse como un rasgo de la personalidad. No obstante, también podría tratarse de un reflejo de un conjunto específico de competencias de la IE, sobre todo de las que implican la capacidad para relacionarse positivamente con los demás, es decir, de las que se encuentran

en los grupos de conciencia social y gestión de las relaciones. De la misma manera, el optimismo, aunque pudiera considerarse como un rasgo de la personalidad, también puede hacer referencia a comportamientos específicos que contribuyen a la competencia que he denominado motivación de logro.

El modelo de Mayer, Salovey y Caruso recurre a una tradición psicométrica que afirma que una inteligencia debe cumplir tres criterios para ser definida como tal. La inteligencia sugerida debe ser conceptual (es decir, debe reflejar aptitudes mentales en lugar de comportamientos), debe ser correlativa (es decir, debe compartir similitudes y, no obstante, seguir siendo distinta de otras inteligencias establecidas) y debe ser evolutiva (es decir, las aptitudes que la caracterizan deben aumentar con la experiencia y la edad del individuo). Mayer *et al.* demuestran que la inteligencia emocional cumple dichos criterios.

Desde una perspectiva distinta, Howard Gardner (1983, 1999) ha propuesto ampliar nuestra noción de inteligencia a fin de que incluya muchas e importantes facultades que tradicionalmente han estado más allá de su ámbito. La tradición psicométrica invocada por Mayer, Salovey y Caruso (2000), dice Gardner, es demasiado restringida. La tradición psicométrica se ciñe a las aptitudes intelectuales que pueden medirse mediante tests tipificados, pero los resultados de esos tests no se traducen necesariamente en éxitos escolares o en la vida. Al aumentar el alcance de importantes aptitudes para dichos éxitos, Gardner (1999) define una inteligencia como: «El potencial biopsicológico para procesar información que puede activarse en un entorno cultural a fin de resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura» (pp. 33-34).

Así pues, Gardner añade nuevos detalles a la lista normal de criterios de una inteligencia. Sus criterios sugieren más argumentos que permiten considerar la IE como una variedad diferente de inteligencia.

- *Posibilidad de ser aislada a causa de daño cerebral, convirtiéndola en separable de otras aptitudes en el funcionamiento del cerebro.*

Hay estudios que indican que un traumatismo causado en el circuito emocional cerebral y en las conexiones de ese circuito con las zonas

prefrontales puede tener importantes consecuencias en el funcionamiento de competencias asociadas con la IE, como empatía o colaboración, aunque pueden permanecer intactas otras aptitudes asociadas con el intelecto (Damasio, 1994).

- *Una historia evolutiva y verosimilitud evolutiva.* Las estructuras límbicas del cerebro que gobiernan las emociones se integran con estructuras neocorticales, sobre todo con las áreas prefrontales, para producir las respuestas emocionales instintivas que han sido de vital importancia en nuestra supervivencia a lo largo de la evolución humana (Lewis, Amini y Lannon, 2000). Esas estructuras límbicas prefrontales parecen ser los circuitos subyacentes del grueso de las competencias de la IE.
- *Una operación o conjunto de operaciones centrales.* Una característica universal de los modelos de IE es un conjunto central de 2×2 de operaciones que constituyen la capacidad global de reconocer y regular emociones en uno mismo y en los demás (la **Figura 3.1** es un ejemplo de este grupo central de operaciones).
- *Propensión a codificar mediante un sistema de símbolos.* Somos capaces de articular nuestros sentimientos y las operaciones de las aptitudes centrales de la IE (la teoría de la IE de rendimiento que aparece en el capítulo 3 representa una forma de codificación).
- *Un desarrollo histórico particular, junto con un conjunto definido de actuaciones expertas.* Las habilidades emocionales van de lo simple (reconocer que se está molesto) a lo complejo (calmar diestramente a un compañero molesto). Las habilidades emocionales tienden a desarrollarse en los niños en etapas específicas y reconocibles: por ejemplo, llega un momento en que los niños son capaces de etiquetar las emociones y de hablar de ellas, y esta

capacidad precede a la de reconocer las emociones de otros y saber calmarlas (véase, por ejemplo, Saarni, 1997). Los expertos en ese tipo de actuación, como los mejores trabajadores, demuestran esta dimensión evolutiva en su conjunto de competencias de IE aprendidas (Goleman, 1998b).

Comparación de IE frente a CI como pronosticador de rendimiento en el puesto de trabajo

¿Predice mejor el éxito la IE que el CI? En cierto sentido, esta pregunta resulta puramente académica: en la vida, las aptitudes intelectivas y la inteligencia emocional están siempre interrelacionadas. Pero en otro sentido, tiene implicaciones prácticas para un cierto número de importantes decisiones laborales. Por ejemplo, en el capítulo 8, Claudio Fernández-Aráoz presenta numerosos datos que sugieren que basar la selección de ejecutivos de alta dirección únicamente en su inteligencia académica y experiencia comercial, e ignorar su inteligencia emocional, suele dar como resultado malas elecciones que pueden resultar desastrosas para una organización empresarial. Los datos que establecen la contribución relativa de IE y CI al rendimiento eficaz serían de importancia teórica y práctica. Por ejemplo, proporcionar una base lógica con el fin de llevar a cabo decisiones más equilibradas en las políticas de contrataciones y ascensos.

Existen buenas razones para prever que la IE y el CI contribuyen de manera separada y discreta al rendimiento. Por una parte, los primeros estudios realizados acerca de la correlación entre CI e IE muestran una escala de 0 a 0,36, dependiendo de las medidas utilizadas. Con su propio sistema de medición de IE, John Mayer ofrece una correlación cero con inteligencia fluida y una correlación de 0,36 con CI verbal; Reuven Bar-On, utilizando también su propio sistema, halla correlaciones que van de 0,06 a 0,12, positivas pero no significativas (Mayer, 1000; Bar-On, 2000a).

No obstante, el concepto de IE ha sido articulado hace relativamente poco, y por ello no ha habido tiempo de presentar un estudio longitudinal

diseñado para evaluar el poder de predicción de la IE con relación al CI a la hora de calcular el rendimiento laboral a lo largo de una carrera profesional. Mi opinión es que, si se realizase un estudio así, resultaría que el CI sería un indicador mucho más importante que la IE en cuanto a los trabajos o profesiones que una persona puede desempeñar o seguir. Como el CI refleja la complejidad intelectual que una persona puede procesar, debería poder predecir qué pericia o especialización técnica puede dominar. La pericia técnica, a su vez, representa un importante conjunto de competencias mínimas que determinan si una persona puede obtener y mantener un empleo en un terreno dado. Así pues, el CI desempeña una función de clasificación a la hora de determinar qué trabajos puede realizar una persona. Sin embargo, contar con la suficiente inteligencia cognitiva para llevar a cabo un trabajo dado no predice o indica en sí mismo si esa persona será un trabajador “estrella”, o si ascenderá al nivel directivo, ni si ocupará puestos de liderazgo en su campo.

Según mi propio análisis de los datos de competencia de los trabajadores excepcionales en un campo determinado, lo que puede identificarse es un énfasis en las aptitudes basadas en la inteligencia emocional. Estos datos han sido reunidos por varios cientos de organizaciones (Goleman, 1998b). Siendo de propiedad exclusiva, y por tanto no compartidos con empresas ajenas, revelan las competencias mediante las que una determinada organización ha identificado a los trabajadores “estrella” de entre los normales en un trabajo o papel específico. Esos estudios se realizaron por razones de competencia y estrategia: las empresas querían identificar las capacidades clave para poder contratar y ascender a las personas que las tuviesen, o bien desarrollarlas en sus empleados (Spencer y Spencer, 1993).

Las competencias de esos modelos suelen pertenecer a uno de entre tres terrenos: habilidades técnicas (programación informática, por ejemplo), aptitudes puramente intelectivas (razonamiento analítico, por ejemplo) y aptitudes en el campo de la IE (como servicio al cliente o aptitudes de resolución de conflictos). Estas competencias con una base de IE combinan las habilidades intelectivas y emocionales, y por ello se diferencian de

aptitudes puramente intelectivas, como el CI, y de otras de tipo técnico, que carecen de componentes emocionales.

Al comparar esos tres campos, he visto que en todos los trabajos las competencias emocionales predominaban dos veces más entre las competencias identificadas que las habilidades técnicas y las puramente intelectivas combinadas (Goleman, 1998b). En general, cuanto más elevada es la posición que se ocupa en una organización, más importancia tiene la IE: entre quienes ocupan puestos de liderazgo, el 85% de sus competencias pertenece al campo de la IE. Esos modelos de competencias reflejan el valor percibido de las competencias en IE respecto a las habilidades técnicas e intelectivas, y por tanto son muy importantes. Ya se utilizan en la toma de decisiones acerca de a quién se contrata, a quién se facilita el ascenso, y dónde concentrar los esfuerzos de desarrollo –en particular para el liderazgo– en muchas de las más grandes organizaciones y empresas de todo el mundo (Spencer y Spencer, 1993).

La IE puede superar de manera tan clara al intelecto en este contexto porque las personas pertenecientes a los grupos examinados habían tenido que superar obstáculos y pruebas relativamente difíciles tanto de CI como de competencia técnica. Para la mayoría de los puestos, sobre todo los del más alto nivel de una organización, las competencias en los campos técnicos y cognitivo son habilidades *de umbral*, requerimientos básicos para entrar en campos como ingeniería, derecho, o en la dirección ejecutiva de una organización. Como en un terreno dado todo el mundo cuenta con habilidades de umbral, esas aptitudes básicas pierden su poder como competencias *diferenciadoras*, como las capacidades que caracterizan a los trabajadores excepcionales.

Así pues, el CI predice sobre todo la profesión que un determinado individuo puede desempeñar. Por ejemplo, hace falta una cierta perspicacia para superar el examen de admisión de la Facultad de Medicina. Se estima que a fin de superar los obstáculos intelectuales que suponen los exámenes, o los trabajos de curso, o para dominar temas técnicos y entrar en una profesión como abogacía, ingeniería, o alta dirección, las personas necesitan un CI de entre 110 y 120 (Spencer y Spencer, 1993). Eso significa que, una vez que se pertenece a un grupo de profesionales, se compite con

otras personas que también están en el extremo superior de la curva normal del CI. Por eso, a pesar de que el CI es un buen pronosticador de éxito entre la población general, su poder de predicción del rendimiento sobresaliente va desapareciendo una vez que los individuos comparados se limitan a un grupo de personas que desempeñan un trabajo determinado en una organización, sobre todo en sus niveles superiores (Goleman, 1998b).

Por el contrario, existe una presión sistemática de selección menor en cuanto a IE mientras se intenta llegar a pertenecer a ese grupo de profesionales. Desde luego que se necesita un mínimo nivel de IE para tener éxito en el colegio o acceder a una profesión, claro está, pero como no existe una prueba específica de IE que haya que superar, el abanico de aptitudes de IE entre quienes compiten en un campo profesional es mucho más amplio. Por esa razón, una vez que las personas ocupan un determinado puesto o profesión, la IE emerge como un pronosticador más potente acerca de quién triunfará y quién no; o por ejemplo, de quién va a ser ascendido al nivel superior de dirección y quién será pasado por alto.

En pocas palabras, creo que el CI sería un pronosticador más potente que la IE acerca del éxito de los individuos en sus carreras en estudios de grandes poblaciones porque clasifica a los individuos antes de embarcarse en una carrera, determinando qué campos o profesiones son los más adecuados. Pero cuando los estudios se llevan a cabo *en el interior* de un trabajo o profesión para determinar qué individuos sobresalen y quienes son mediocres o fracasan, la IE demostrará ser un pronosticador mucho mejor del éxito que el CI.

CI frente a IE: los datos

Mi postura sobre esta cuestión ha sido malinterpretada por John Mayer y sus colegas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), basándose aparentemente en un error de lectura de mi libro de 1995, en el que afirmo que la IE «puede ser tan potente –y a veces más– como el CI» a la hora de predecir el éxito en diversas tareas de la vida (p. 34). De ello infieren que yo afirmaba que la IE debería predecir el éxito a niveles superiores a un ratio de 0,45, la

cifra que muchos estudios han otorgado al CI como pronosticador de éxito en campos como el académico. No obstante, como ya le indiqué a Mayer, mi declaración hacía referencia a áreas de la vida en las que el CI pierde su elevado nivel de predicción, como son la salud o el matrimonio. Respecto al rendimiento laboral, como ya he explicado, mi predicción es que a la hora de identificar a las personas de éxito *en el interior* de una categoría laboral o profesión, la IE se revelará como un indicador superior al CI acerca de quién, por ejemplo, puede convertirse en un vendedor nato, un jefe de grupo, o en un líder de alta dirección.

Este tema será resuelto cuando se realicen los estudios adecuados. Los datos que existen que hablan de la contribución relativa de la IE y del CI al éxito profesional son escasos y sobre todo indirectos. Por ejemplo, entre las mediciones realizadas con ocho estudiantes graduados en la Universidad de California-Berkeley en 1950, Feist y Barron (1996) identifican niveles que en retrospectiva parecen reflejar IE, como al medir el equilibrio emocional y la eficacia interpersonal. Feist y Barron afirmaron que estas medidas sustitutivas de IE conforman el 13% de varianza por encima de las puntuaciones de CI a la hora de predecir el éxito profesional de los estudiantes al cabo de cuarenta años, mientras que el CI no añadió varianza alguna por encima de las medidas de IE. Aunque esas mediciones sustitutivas parecen pertenecer al terreno de la IE, sólo reflejan una ínfima porción del espectro de la IE.

Dulewicz y Higgs (1998) realizaron uno de los escasos estudios longitudinales que existen para comparar la contribución al rendimiento en el trabajo (medido por los ascensos) de las competencias intelectivas y de las de IE. Volvieron a analizar los datos de un estudio de siete años acerca del progreso en las carreras de cincuenta y ocho directores generales de Gran Bretaña e Irlanda, evaluando tres campos de aptitud: aptitud emocional (que llamaron AE), aptitud intelectual (CI) y competencia de gestión (CG), que contribuyen al rendimiento en el trabajo. La categoría de aptitudes emocionales incluía habilidades como resistencia, influencia, resolución, fiabilidad y liderazgo. El campo de CI no se valoró mediante test de inteligencia, sino mediante competencias utilizadas como mediciones sustitutivas, como análisis, discernimiento, planeamiento,

creatividad y asunción de riesgos. La CG incluía supervisión, comunicación verbal, olfato para los negocios, autogestión e iniciativa e independencia.

Dulewicz y Higgs descubrieron que su medición de inteligencia emocional representaba el 36% de la varianza en progreso organizativo, mientras que el CI representaba el 27% y CG el 16%. Todo ello sugiere que la IE contribuye ligeramente más al avance profesional que el CI. No obstante, este estudio cuenta con varias limitaciones. Una de ellas es que la medición del CI implica variables –como discernimiento, creatividad y asunción de riesgos– que tienen una relación al menos cuestionable e incierta con otras mediciones normales de la inteligencia. Otra de las limitaciones es que algunas de las competencias clasificadas en los terrenos de CI y CG –como autorregulación, iniciativa y asunción de riesgos– pertenecerían a la categoría de AE. Además, comparado con el modelo genérico de IE descrito en este capítulo, el estudio del modelo AE fracasa a la hora de reflejar todo el espectro de IE, omitiendo varias competencias clave, además de no incluir medida alguna de conciencia de uno mismo, un grupo de competencias que algunos estudios consideran como la piedra angular de la inteligencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Por todas estas razones, este estudio parece subestimar el efecto de la inteligencia emocional en el éxito.

La importancia relativa de las competencias emocionales comparadas con las aptitudes intelectivas también ha sido corroborada por varios análisis convergentes que han utilizado datos distintos. Un estudio sobre la competencia realizado con modelos provenientes de cuarenta empresas reveló que los puntos fuertes en capacidades puramente cognitivas eran un 27% más frecuentes en los trabajadores “estrella” que en los normales, mientras que los puntos fuertes en competencias emocionales eran un 53% más frecuentes (Goleman, 1998b). En el estudio clásico de Boyatzis acerca de más de 2.000 supervisores, jefes intermedios y ejecutivos de doce organizaciones, todas menos dos de las dieciséis aptitudes que identificaban a los trabajadores “estrella” de entre los normales eran competencias emocionales. Y un análisis de competencias laborales, realizado en 286 organizaciones de todo el mundo por Spencer y Spencer (1993), indicó que dieciocho de las veintiuna competencias del modelo genérico para

distinguir trabajadores superiores de entre los normales estaban basadas en la IE. No obstante, todavía está por hacerse un análisis más definitivo, en particular un análisis de regresión múltiple que utilice un conjunto de datos de ese tipo. Me inclino a predecir que, cuando se realice un estudio así, las competencias basadas en IE tendrán mayor peso que las mediciones basadas en el CI a la hora de indicar qué individuos tendrán un rendimiento sobresaliente en un grupo laboral determinado.

3. UNA TEORÍA DEL RENDIMIENTO BASADA EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

DANIEL GOLEMAN

En 1998, en *La práctica de la inteligencia emocional*, senté un marco referencial de la inteligencia emocional (IE) que refleja cómo se traduce en el éxito laboral de un individuo el predominio de las habilidades de conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Este modelo está basado en competencias de IE que han sido identificadas en estudios internos llevados a cabo en cientos de empresas y organizaciones a fin de identificar a los trabajadores sobresalientes. Al centrarse en la IE como una teoría del rendimiento, este capítulo presenta una nueva versión de ese modelo, revisa la evidencia fisiológica que subyace a la teoría de la IE, y repasa un cierto número de estudios acerca de lo que impulsa el rendimiento en el trabajo y de los factores que distinguen a los mejores empleados de los normales.

Como yo la defino, una *competencia emocional* es: «Una capacidad aprendida basada en inteligencia emocional que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente en el trabajo» (Goleman, 1998b). Ser experto en una competencia emocional, como servicio de atención al cliente o resolución de conflictos, requiere de una aptitud subyacente en características fundamentales de IE como conciencia social y gestión de las relaciones. No obstante, las competencias emocionales son aptitudes aprendidas: contar con conciencia social o capacidad para gestionar las relaciones no garantiza que hayamos *dominado* el aprendizaje adicional que se requiere para tratar adecuadamente a un cliente, o para resolver un conflicto, sino sólo que contamos con el *potencial para llegar a ser hábiles* en esas competencias.

Las competencias emocionales son habilidades laborales que pueden, y que deben, aprenderse. Una aptitud subyacente en IE es algo necesario, aunque no suficiente, para manifestar competencia en cualquiera de los cuatro campos de la IE, o grupos, que ya presenté en el capítulo 2. El hecho de que un estudiante cuente con aptitudes espaciales excelentes no significa que destaque en geometría. De la misma manera que una persona puede ser muy empática pero mala a la hora de tratar a los clientes si no ha adquirido competencia en atención al cliente. Aunque nuestra *inteligencia* emocional determina nuestro potencial para aprender las habilidades prácticas que subyacen a los cuatro grupos de IE, nuestra *competencia* emocional muestra qué cantidad de ese potencial hemos realizado al aprender y dominar habilidades y traducir inteligencia en capacidades laborales.

La **Figura 3.1** presenta la actual versión de mi marco referencial de IE. Veinte competencias agrupadas en cuatro grupos de aptitudes generales de IE. El marco ilustra, por ejemplo, que no podemos demostrar las competencias de fiabilidad y meticulosidad sin el dominio de la aptitud fundamental de autogestión, o las competencias de influencia, comunicación, resolución de conflictos, y demás, sin saber lo que es la gestión de las relaciones.

Este modelo es una matización del modelo que expuse en 1998. Ese marco referencial anterior identificaba cinco terrenos, o dimensiones, de la inteligencia emocional, que comprendían veinticinco competencias. Tres de esas dimensiones –conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación– describían competencias personales, es decir, el conocer y regular las emociones en uno mismo. Otras dos dimensiones –empatía y habilidades sociales– describían competencias sociales, es decir, el conocer y regular las emociones ajenas. Este modelo actual refleja los recientes análisis estadísticos de mi colega Richard Boyatzis, que apoyan el hecho de reducir las veinticinco competencias en veinte, y los cinco campos en los cuatro que aquí aparecen: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Boyatzis, Goleman y Rhee aplicaron el inventario de competencia emocional, un cuestionario diseñado para evaluar las veinte competencias de IE descritas, a casi 600 directivos empresariales y otros profesionales, así como a estudiantes graduados en ingeniería, administración y asistencia social. A los encuestados se les pidió que indicasen hasta qué grado eran características propias de ellos mismos

frases acerca de comportamientos relacionados con la IE, por ejemplo, la capacidad de permanecer tranquilo estando bajo presión. Sus valoraciones de sí mismos fueron a continuación comparadas con otras valoraciones –sobre ellos mismos– realizadas por personas que trabajaban con ellos. Aparecieron tres conjuntos o grupos en los que se agrupaban las veinte competencias de IE: conciencia de uno mismo, autogestión y gestión de las relaciones, que, en el análisis estadístico, incluyó al conjunto de conciencia social. Aunque el análisis verifica que las competencias se insertan en cada campo de la IE, también sugiere que la distinción entre el conjunto de conciencia social y el de gestión de las relaciones puede ser más teórica que empírica en algunos contextos.

	Uno mismo (competencia personal)	En los demás (competencia social)
Reconocimiento	<p>Conciencia de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo 	<p>Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Orientación hacia el servicio • Conciencia organizativa
Regulación	<p>Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Fiabilidad • Meticulosidad • Adaptabilidad • Motivación de logro • Iniciativa 	<p>Gestión de las relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar a los demás • Influencia • Comunicación • Resolución de conflictos • Liderazgo con visión de futuro • Catalizar los cambios • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

Figura 3.1: Marco referencial de las competencias emocionales.

En este proceso, la competencia denominada innovación quedó incluida en iniciativa; optimismo se vio integrado en motivación de logro; aprovechamiento de la diversidad y comprensión de los demás se combinaron para convertirse en empatía; compromiso organizativo cayó dentro de liderazgo con visión de futuro; y las competencias colaboración y habilidades de equipo se convirtieron en una, denominada trabajo en equipo y colaboración. La conciencia política fue rebautizada como conciencia organizativa, y la conciencia emocional se convirtió en autoconciencia emocional.

Substratos neurológicos de la IE

Hace ya tiempo que se reconoce que las competencias que aparecen en la **Figura 3.1** añaden valor al rendimiento; no obstante, una de las funciones de los marcos referenciales de la IE es reflejar los substratos neurológicos de este conjunto de aptitudes humanas. Comprender dichos substratos neurológicos tiene implicaciones críticas acerca de cuál es la mejor manera en que las personas pueden aprender a desarrollar solidez en la gama de competencias de IE.

La teoría del rendimiento en términos de IE postula que cada uno de los cuatro campos de IE deriva de distintos mecanismos neurológicos que diferencian cada campo de los otros, y a los cuatro en conjunto de los campos de capacidad puramente cognitivos. A su vez, a un nivel de articulación más elevado, las competencias en IE se insertan en esos cuatro campos de IE. Esta distinción entre competencias que se basan en la IE y capacidades puramente intelectivas o cognitivas como el CI, resulta ahora más clara que antes gracias a los recientes descubrimientos en el campo de la neurología. Las investigaciones realizadas en el terreno emergente de la *neurociencia afectiva* (Davidson, Jackson y Kalin, 2000) ofrecen una visión muy afinada de los substratos neurológicos del ámbito de comportamiento basado en la IE y nos permiten ver un puente de unión entre funciones cerebrales y los comportamientos descritos en el modelo de rendimiento de IE.

Desde la perspectiva de la neurociencia afectiva, la frontera definida en la actividad cerebral entre inteligencia emocional e inteligencia cognitiva es la distinción entre capacidades que son puramente (o en gran medida) neocorticales y las que *integran* circuitos neocorticales y límbicos. Capacidades intelectuales como la fluidez verbal, la lógica espacial y el razonamiento abstracto –en otras palabras, los componentes del CI– están basadas principalmente en zonas específicas del neocórtex. Cuando esas zonas neocorticales sufren daños, también sufre la correspondiente capacidad intelectual. En cambio, la inteligencia emocional incluye las manifestaciones conductuales de los circuitos neurológicos que unen principalmente las áreas límbicas de la emoción, concentradas en la amígdala y sus extensas conexiones a través del cerebro, con áreas en el córtex prefrontal, el centro ejecutivo cerebral.

Entre los componentes clave de este sistema de circuitos están los sectores dorsolateral, ventromedial y orbitofrontal del córtex prefrontal (con importantes diferencias funcionales entre los lados izquierdo y derecho de cada sector), la amígdala y el hipocampo (Davidson, Jackson y Kalin, 2000). Este sistema de circuitos es esencial para el desarrollo de habilidades en cada uno de los cuatro campos principales de la inteligencia emocional. Las lesiones en esas áreas producen déficit en las principales aptitudes de IE: conciencia de uno mismo, autogestión (incluyendo motivación), en habilidades de la conciencia social, como empatía, y en gestión de las relaciones; al igual que las lesiones en áreas discretas del neocórtex afectan aspectos de capacidades puramente cognitivas como la fluidez verbal o el razonamiento espacial (Damasio, 1994, 1999).

El primer componente de la inteligencia emocional es *autoconciencia emocional*, saber cómo se siente uno mismo. John Mayer (véase, por ejemplo, Mayer y Stevens, 1994) utiliza el término *metahumor*, el análogo afectivo de *metacognición*, para los aspectos clave de la autoconciencia emocional. Los substratos neurológicos de la autoconciencia emocional todavía deben determinarse con precisión. Pero Antonio Damasio (1994), basándose en estudios neuropsicológicos de pacientes con lesiones cerebrales, propone que la capacidad para sentir, articular y reflejar los propios estados emocionales depende de los circuitos neurológicos que discurren entre el córtex prefrontal y el verbal, la amígdala y las vísceras. Los pacientes con lesiones que desconectan la amígdala del córtex prefrontal, dice, tienen dificultades para poner nombre a las sensaciones, una característica distintiva del trastorno de alexitimia. En cierto sentido, la alexitimia y la autoconciencia emocional pueden considerarse como conceptos invertidos, uno de ellos reflejando una deficiencia en el funcionamiento de esos substratos neurológicos, y el otro, eficacia (Taylor, Parker y Bagby, 1999).

El segundo componente de la IE, *autogestión emocional*, es la capacidad para regular influencias inquietantes, como ansiedad e ira, y para inhibir la impulsividad emocional. Las mediciones realizadas mediante TEP (tomografía de emisión de positrones) del metabolismo de glucosa revelan que las diferencias individuales en actividad metabólica en la amígdala están asociadas con niveles de angustia o disforia; cuanto más actividad, mayor es el efecto negativo (Davidson, Jackson y Kalin, 2000). En cambio, la actividad

metabólica en el córtex prefrontal medio izquierdo está inversamente relacionada a niveles de actividad en la amígdala: un conjunto de neuronas inhibitoras en la zona prefrontal –según han demostrado unos estudios con animales– regulan la activación de la amígdala. En los seres humanos, cuanto mayor es el nivel de actividad en el córtex prefrontal medio izquierdo, más positivo es el estado emocional de las personas. Así pues, uno de los centros principales de la para regular las influencias negativas parece ser el circuito entre la amígdala y el córtex prefrontal izquierdo.

Este sistema de circuitos también parece contribuir al aspecto motivacional de la autogestión emocional; tal vez sustente el efecto residual que nos impulsa a conseguir nuestros objetivos. David McClelland (1975) ha definido la motivación como «un circuito asociativo afectivamente tonificado dispuesto en una jerarquía de fuerza e importancia en el individuo», que determina qué objetivos queremos lograr (p. 81). Davidson propone que el córtex prefrontal medio izquierdo es la sede de «la memoria afectiva operante». Cualquier daño causado en esta región está asociado con una pérdida de la capacidad para mantener un comportamiento orientado hacia los objetivos; la pérdida de la capacidad para anticipar resultados afectivos a partir de objetivos alcanzados disminuye la habilidad de guiar el comportamiento en forma adaptativa (Davidson, Jackson y Kalin, 2000). En otras palabras, Davidson propone que el córtex prefrontal nos permite tener en mente, o recordarnos a nosotros mismos, las sensaciones positivas que aparecerán cuando alcancemos nuestras metas y, al mismo tiempo, nos permite inhibir las sensaciones negativas que nos desanimarían para dejar de esforzarnos en alcanzar esas metas.

Conciencia social, el tercer componente de la IE, que incluye la competencia de empatía, también está relacionado con la amígdala. Estudios de pacientes con lesiones leves de la amígdala muestran un deterioro en su capacidad para interpretar indicios no verbales que indiquen emociones negativas, en particular ira y miedo, y para juzgar la integridad de otras personas (Davidson, Jackson y Kalin, 2000). Estudios realizados con animales sugieren un papel importante a la hora de reconocer emociones en los circuitos que discurren entre la amígdala y el córtex visual; Brothers (1989), al repasar descubrimientos neurológicos y estudios comparativos realizados en primates, cita datos que demuestran que algunas neuronas en el córtex

visual sólo responden a indicios emocionales específicos, como pueda ser una amenaza. Estas neuronas corticales de reconocimiento de emociones mantienen intensas relaciones con la amígdala.

Finalmente, la *gestión de las relaciones*, o habilidad social, es el cuarto componente de la IE y supone un panorama más complejo. Básicamente, la eficacia de nuestras habilidades relacionales se basa en nuestra aptitud para armonizarnos o influir en las emociones de otra persona. A su vez, esta aptitud se basa en otros campos de la IE, sobre todo en autogestión y conciencia social. Si no podemos controlar nuestros arrebatos o impulsos emocionales y carecemos de empatía, contamos con menor probabilidad de ser eficaces en nuestras relaciones.

De hecho, en un análisis de datos acerca de la eficacia en el puesto de trabajo, Michelle Burckle descubrió –al llevarlo a cabo en el Hay Group– que la autoconciencia emocional es un prerrequisito para una autogestión eficaz, que a su vez indica una mayor habilidad social. Hay un camino secundario que discurre entre la conciencia de uno mismo, la conciencia social (sobre todo empatía) y la habilidad social. Así pues, gestionar bien las relaciones estaría basado en autogestión y empatía, que a su vez requieren –cada una de ellas– de conciencia de uno mismo.

Esta evidencia acerca de que empatía y autogestión son las bases de la eficacia social está demostrada a nivel neurológico. Los pacientes con lesiones en los circuitos de la amígdala prefrontal, en la que se basan tanto la autogestión como la empatía, demuestran notables carencias en habilidades de relación, aunque sus capacidades intelectivas permanezcan intactas (Damasio, 1994). Cuando Damasio llevó a cabo una medición de IE en uno de dichos pacientes, descubrió que, aunque el paciente contaba con un CI de 140, mostraba una acusada carencia en cuanto a conciencia de sí mismo y empatía (Bar-On, 2000b). Estudios efectuados con primates han dado resultados paralelos. Los monos en libertad que sufrían daños en este circuito prefrontal-amígdala eran capaces de desarrollar tareas de recolección de alimentos y otras similares para alimentarse a sí mismos, pero carecían de todo sentido acerca de cómo responder a otros monos de su grupo, e incluso huían frente a aquellos que les hacían gestos amistosos (Brothers, 1989).

Competencias de IE necesarias en la empresa

Los datos que documentan la importancia del rendimiento sobresaliente de cada una de las veinte competencias de la inteligencia emocional no han hecho más que aumentar lo largo de las últimas dos décadas. He revisado toda la información relativa a cada una de ellas (Goleman, 1998b), al igual que han hecho Cherniss y Adler (2000). Además, los datos continúan llegando, tanto de manera informal, en los casos de organizaciones de todo el mundo que realizan estudios internos para identificar las competencias que distinguen a los trabajadores excelentes de los normales, como de otra más formal, el caso de los estudios académicos que continúan concentrándose en una u otra de dichas competencias.

David McClelland (1975) fue tal vez el primero que propuso el concepto de competencia como base para identificar lo que diferencia a los trabajadores sobresalientes de los normales. McClelland (1998) repasó datos provenientes de más de treinta organizaciones diferentes y de puestos ejecutivos en muchas profesiones, desde banca a gerencia, pasando por minería, ventas y asistencia sanitaria. Demostró que un profesional de primera se distingue de los normales en una amplia variedad de competencias de IE (y por un abanico más reducido de cognitivas). Las más importantes eran: motivación de logro, desarrollar a los demás, adaptabilidad, influencia, autoconfianza y liderazgo. La única competencia cognitiva que le distinguía con la misma intensidad era pensamiento analítico.

Aunque todas las competencias contribuyen por sí mismas a la eficacia laboral, creo que resulta menos útil considerarlas una a una que examinarlas en sus conjuntos, donde se pueden evaluar las sinergias y puntos fuertes en varias competencias que permiten un rendimiento sobresaliente, como demostrara McClelland (1998). Por esa razón, aquí sólo repasaré unos pocos ejemplos de datos seleccionados que relacionan las competencias de IE con la productividad laboral. Los lectores que deseen realizar una revisión completa deberán consultar a Goleman (1998b), o la obra clásica de Boyatzis (1982), así como a Spencer y Spencer (1993).

El conjunto de la conciencia de uno mismo: comprensión de los sentimientos y valoración adecuada de uno mismo

La primera de las tres competencias de la conciencia de uno mismo, *autoconciencia emocional*, refleja la importancia de reconocer los propios sentimientos y de cómo afectan al propio comportamiento. En una financiera, la autoconciencia emocional demostró ser vital en el rendimiento del trabajo de los asesores financieros (Goleman, 1998b). La relación entre un asesor financiero y un cliente es delicada, pues no sólo implica cuestiones acerca de dinero, sino que también, cuando aparece la cuestión del seguro de vida, surge el tema aún más incómodo de la mortalidad; aparentemente, la conciencia de sí mismo de los asesores les ayudó a manejar mejor sus propias reacciones emocionales.

A otro nivel, la conciencia de uno mismo es clave para comprender las propias virtudes y defectos. La *valoración adecuada de uno mismo* fue la señal distintiva del rendimiento superior entre los centenares de directivos de doce organizaciones distintas (Boyatzis, 1982). Los individuos con la competencia de valoración adecuada de uno mismo eran conscientes de sus habilidades y limitaciones, buscaron retroalimentación y aprendieron de sus errores, y saben dónde necesitan mejorar y cómo trabajar con otros individuos que cuentan con virtudes suplementarias. La valoración adecuada de uno mismo fue la competencia que se halló en casi todos los trabajadores “estrella” en un estudio realizado en varios centenares de trabajadores con una gran pericia técnica –científicos informáticos, auditores y demás– en empresas como AT&T y 3M (Kelley, 1998). En valoraciones de competencia contrarias, los trabajadores normales suelen sobrevalorar sus puntos fuertes, sus virtudes, mientras que los “estrella” rara vez lo hacen; más bien tienden a subestimar sus capacidades, una señal de elevados valores internos (Goleman, 1998b).

El impacto positivo de la competencia de la *autoconfianza* en el rendimiento ha sido demostrado en diversos estudios. Entre los supervisores, jefes intermedios y ejecutivos, lo que distingue a los mejores profesionales de los normales es un alto grado de autoconfianza (Boyatzis, 1982). En un estudio realizado entre 112 contables que iniciaban su carrera profesional como tales, los que contaban con un sentido más elevado de la eficacia propia, una forma de autoconfianza, fueron los que sus superiores calificaron como trabajadores “estrella” al cabo de diez meses. El nivel de autoconfianza fue de hecho un pronosticador de eficacia mucho más importante que el nivel

de habilidad o cualquier formación previa (Saks, 1995). En un estudio llevado a cabo a lo largo de sesenta años con más de mil personas con un elevado CI, desde la temprana infancia hasta la jubilación, quienes poseían autoconfianza en sus primeros años fueron los que más triunfaron en sus carreras (Holahan y Sears, 1995).

El conjunto de la autogestión: regular los estados, impulsos y recursos internos

El conjunto de la autogestión de las capacidades de IE incluye seis competencias. Encabezando la lista está la de *autocontrol emocional*, que sobre todo se manifiesta como la ausencia de angustia y sentimientos negativos. Entre los indicios que demuestran la presencia de esta competencia están el permanecer imperturbable en situaciones estresantes, o tratar con una persona hostil sin contestar con agresividad. Entre el grupo de propietarios y empleados de pequeñas empresas, quienes contaban con una sensación de control mayor, no sólo sobre sí mismos, sino también sobre los acontecimientos de sus vidas, se sentían menos inclinados a encolerizarse o deprimirse cuando se enfrentaban a tensión laboral, o a despedidos (Rahim y Psenicka, 1996). Entre los asesores y psicoterapeutas, los mejores profesionales tienden a contestar tranquilos los ataques iracundos de sus pacientes, al igual que los auxiliares de vuelo al tratar con pasajeros contrariados (Boyatzis y Burrus, 1995; Spencer y Spencer, 1993). Y entre los jefes intermedios y ejecutivos, los mejores trabajadores eran capaces de equilibrar sus impulsos y ambiciones con el autocontrol emocional, aprovechando sus necesidades personales y poniéndolas al servicio de los objetivos de la organización (Boyatzis, 1982). Los jefes que pueden manejar y controlar mejor su propio estrés y permanecer inalterados, cuentan con las tiendas más rentables (ventas por metro cuadrado) en una cadena nacional (Lusch y Serkenci, 1990).

La competencia de *fiabilidad* se traduce en permitir que los demás conozcan los propios valores y principios, intenciones y sentimientos, y actuar en consecuencia. Los individuos íntegros son francos respecto a sus propios errores y se enfrentan a otros acerca de sus descuidos. Un déficit en esta capacidad significa una falla en la carrera profesional (Goleman, 1998b).

Entre las señales de la competencia de *minuciosidad* están el ser cuidadoso, autodisciplinado y escrupuloso a la hora de ocuparse de las propias responsabilidades. La minuciosidad distingue a los ciudadanos organizativos modelo, las personas que logran que las cosas funcionen como deben hacerlo. En estudios acerca de rendimiento laboral, la eficacia sobresaliente en virtualmente todos los empleos –desde el nivel más inferior al más alto de la escala empresarial– depende de la minuciosidad (Barrick y Mount, 1991). Entre los representantes de ventas de un gran fabricante de electrodomésticos estadounidense, los más minuciosos tenían el volumen de ventas más alto (Barrick, Mount y Strauss, 1993).

La competencia más necesaria en nuestros tiempos es la *adaptabilidad*. Los trabajadores superiores entre las filas directivas cuentan con ella (Spencer y Spencer, 1993). Están abiertos a informaciones nuevas, pueden abandonar suposiciones que dejan de ser reales y, por tanto, adaptarse a las nuevas condiciones. La resistencia emocional permite que un individuo siga sintiéndose cómodo incluso en las situaciones de ansiedad que suelen acompañar a la incerteza y al pensamiento innovador, demostrando creatividad laboral y aplicando nuevas ideas para obtener resultados. Por el contrario, las personas que se encuentran incómodas con el riesgo y en los cambios tienden a ser negativistas que pueden socavar las ideas innovadoras o ser lentos a la hora de responder a los giros del mercado. Las empresas con papeles menos formales, más ambiguos, autónomos y flexibles para los empleados, con flujos de información abierta, y estructuras multidisciplinarias y de equipo, experimentan mayor innovación (Amabile, 1988).

La sociedad ambiciosa (1961), la obra de referencia de David McClelland, establecía la orientación hacia el logro como la competencia que dirige el éxito de los empresarios. En su sentido más amplio, esta competencia, que yo denomino *motivación de logro*, hace referencia a un esfuerzo optimista por mejorar continuamente el rendimiento. Existen estudios, que comparan a los profesionales “estrella” entre las filas ejecutivas con los normales, que han demostrado que los sobresalientes demuestran tener comportamientos clásicos de orientación hacia los logros, adquieren riesgos más calculados, apoyan las innovaciones empresariales, ponen objetivos desafiantes ante sus empleados, y demás. Spencer y Spencer (1993) descubrieron que la necesidad de logro es la competencia que separa con más

intensidad a los ejecutivos de rendimiento superior de los normales. El optimismo es un ingrediente clave del logro porque puede determinar las reacciones ante sucesos o circunstancias desfavorables; quienes cuentan con altos niveles de logro son activos y persistentes, tienen una actitud optimista frente a los contratiempos y operan desde la esperanza de triunfar. Hay estudios que han demostrado que el optimismo puede contribuir de manera significativa a los beneficios en ventas, entre otros logros (Schulman, 1995).

Quienes cuentan con la competencia de *iniciativa* actúan antes de ser forzados a hacerlo por sucesos externos. Eso suele querer decir que llevan a cabo acciones anticipatorias a fin de evitar problemas antes de que éstos sucedan, o que aprovechan las oportunidades antes de que éstas resulten visibles para los demás. Los individuos que carecen de iniciativa son reactivos en lugar de proactivos, carecen de la visión de largo alcance que implica la diferencia crítica entre una decisión acertada y otra que no lo es. La iniciativa es la clave para el rendimiento sobresaliente en las industrias que se basan en las ventas, como ocurre con el sector inmobiliario, y para el desarrollo de las relaciones personales con los clientes, de gran importancia en negocios como los servicios financieros o las asesorías (Crant, 1995; Rosier, 1996).

El conjunto de conciencia social: interpretar con precisión a personas y grupos

El conjunto de la conciencia social se manifiesta a través de tres competencias. La competencia de *empatía* proporciona a las personas una astuta conciencia de las emociones, preocupaciones y necesidades de los demás. El individuo empático puede leer corrientes emocionales, captar indicios como el tono de voz o la expresión facial. La empatía requiere conciencia de uno mismo; nuestra comprensión de los sentimientos y preocupaciones ajenas fluye de la conciencia de nuestros propios sentimientos y sensaciones. Esta sensibilidad enfocada hacia los demás resulta crítica para un desempeño laboral superior cuando éste está concentrado en la relación con la gente. Por ejemplo, los médicos que son mejores a la hora de reconocer emociones en los pacientes son más afortunados que sus colegas menos sensibles al tratarlos (Friedman y DiMatteo, 1982). La capacidad de saber leer las necesidades de los demás es connatural en los mejores directivos de los equipos de desarrollo de productos (Spencer y Spencer, 1993). Y la habilidad

en empatía va paralela a la eficacia en ventas, como se descubrió en un estudio entre pequeños y grandes comerciantes (Pilling y Eroglu, 1994). En una fuerza laboral cada vez más diversa, la competencia de la empatía nos permite interpretar a las personas con precisión y evitar tener que echar mano de los estereotipos, que pueden crear carencias en el rendimiento por provocar ansiedad en los individuos estereotipados (Steele, 1997).

La conciencia social también desempeña un importante papel en la competencia de *servicio*, la capacidad de identificar las necesidades y preocupaciones de un cliente, a menudo no expresadas, para así poder ajustarlas a productos o servicios; esta estrategia empática distingue a los vendedores excelentes de los normales (Spencer y Spencer, 1993). También significa contar con una perspectiva a largo plazo, por la que a veces hay que renunciar a beneficios inmediatos a fin de conservar la relación comercial. Un estudio realizado en un servicio de venta de material y equipamiento de oficinas indicó que los miembros más sobresalientes del equipo de ventas eran capaces de adoptar el punto de vista del cliente y demostrar la resolución apropiada para conseguir que el cliente se inclinase por la elección que satisfacía tanto sus propias necesidades como las del vendedor (McBane, 1995).

Conciencia organizativa, la capacidad para interpretar las corrientes de emociones y realidades políticas en los grupos, es una competencia importantísima en las redes de contactos y conexiones entre bastidores y la creación de alianzas que permiten a los individuos tener influencia, sea cual sea su papel profesional. Comprender las jerarquías sociales en un grupo requiere de conciencia social a nivel organizativo, no sólo en un nivel interpersonal. Los profesionales sobresalientes de la mayoría de las organizaciones comparten esta característica; esta competencia emocional distingue a los profesionales “estrella” entre directivos y ejecutivos. Su capacidad para interpretar situaciones de manera objetiva, sin la distorsión de sus propias inclinaciones y suposiciones, les permite responder con eficacia (Boyatzis, 1982).

El conjunto de gestión de las relaciones: inducir en los demás las respuestas deseadas

El conjunto de competencias de gestión de las relaciones incluye habilidades sociales esenciales. *Desarrollar a los demás* implica sentir las necesidades de desarrollo de las personas y alentar sus aptitudes, un talento que no sólo comparten los orientadores y tutores excelentes, sino también lo más granado de entre los líderes. La competencia en saber desarrollar a los demás es una de las características de los mejores directivos; entre los jefes de ventas, por ejemplo, tipifica a los que están en la cúspide (Spencer y Spencer, 1993). Aunque esta aptitud es crucial para aquellos que dirigen trabajos de primera línea, también resulta ser una aptitud vital para un liderazgo eficaz en puestos de alta dirección (Goleman, 2000b).

Practicamos la esencia de la competencia de *influencia* cuando manejamos de manera eficaz las emociones en otras personas, y somos persuasivos. La gente más efectiva siente las reacciones ajenas y ajustan sus propias respuestas para crear la mejor relación posible. Esta competencia emocional demuestra ser una y otra vez una señal indicativa de los trabajadores “estrella”, sobre todo entre supervisores, jefes intermedios y ejecutivos (Spencer y Spencer, 1993). Los trabajadores “estrella” con esta competencia son los que utilizan una variedad más amplia de estrategias de persuasión, incluyendo una administración de impresión, argumentos o acciones espectaculares y llamadas a la razón. Al mismo tiempo, la competencia de influencia requiere que sean genuinos y que antepongan los objetivos colectivos a sus intereses particulares; si no fuera así, manifestarían manipulación en lugar de persuasión eficaz.

Crear una atmósfera abierta con canales de comunicación claros es un importante factor en el éxito organizativo. Las personas que muestran la competencia de *comunicación* son eficaces en el intercambio de información emocional, afrontan de manera franca los temas difíciles, saben escuchar y agradecen compartir información, a la vez que fomentan una comunicación amplia y permanecen receptivos tanto a las buenas como a las malas noticias. Esta competencia se basa en la regulación de las propias emociones y en la empatía; un diálogo sano depende de estar sintonizado con los estados emocionales de los demás y controlar el impulso de respuesta para no crear un clima emocional viciado. Los datos que hay acerca de directivos y ejecutivos muestran que, cuanto mejor ejecutan las personas esta competencia, más gente prefiere tratar con ellas (Goleman, 1998b).

Uno de los talentos de quienes cuentan con la competencia de *resolución de conflictos* es percibir los problemas cuando se están cocinando y dar los pasos adecuados para calmar a los implicados. Aquí resultan cruciales las artes de saber escuchar y entender a fin de poder manejar a personas y situaciones difíciles con diplomacia, animando el debate y las discusiones abiertas, y orquestando circunstancias en las que ambas partes salgan ganando. Una eficaz resolución y negociación de conflictos es muy importante para las relaciones comerciales simbióticas a largo plazo, como las que existen entre fabricantes y minoristas. En un estudio sobre compradores minoristas en las cadenas de grandes almacenes, la eficacia en las negociaciones en que ambas partes salían ganando resultó ser un barómetro muy exacto acerca de la salud de las relaciones fabricante-minorista (Ganesan, 1993).

Quienes sobresalen en la competencia de *liderazgo con visión de futuro* cuentan con toda una variedad de aptitudes personales para inspirar a otros a que se esfuercen en la consecución de objetivos comunes. Son capaces de articular y despertar el entusiasmo por una visión y misión compartida, guiar el rendimiento de otros a la vez que se les controla y se les dirige mediante el ejemplo. Los líderes sobresalientes integran realidades emocionales en lo que perciben, y por ello insuflan de significado y resonancia las estrategias empleadas. Las emociones son contagiosas, sobre todo cuando son demostradas por quienes están en lo alto, y los líderes extremadamente triunfadores despliegan un elevado nivel de energía positiva que se extiende por toda la organización. Cuanto más positivo es el estilo de un líder, más positivos, útiles y cooperadores serán los integrantes de un grupo (George y Bettenhausen, 1990). Y el tono emocional establecido por un líder tiende a expandirse con una fuerza asombrosa (Bachman, 1988).

La aceleración de transiciones al entrar en un nuevo siglo ha convertido *catalizar los cambios* en una competencia muy valorada; los líderes deben poder reconocer la necesidad de cambiar, eliminar barreras, desafiar el *status quo* y comprometer a otros en la consecución de nuevos objetivos. Un líder eficaz también articula una visión convincente acerca de los nuevos objetivos de la organización. La competencia de un líder a la hora de catalizar el cambio produce mayores esfuerzos y mayor rendimiento por parte de los subordinados, que trabajan más eficazmente (House, 1988).

La competencia de *establecer vínculos* personifica a los trabajadores “estrella” en campos como ingeniería, informática, biotecnología, y otros campos de la gestión del conocimiento en los que las conexiones y contactos personales son vitales para lograr el éxito; esas “estrellas” tienden a elegir personas con una pericia o recursos particulares para que formen parte de sus redes de contactos (Kelley, 1998). Los trabajadores excelentes que cuentan con esta competencia equilibran sus críticas con favores cuidadosamente escogidos, acumulando cuentas pendientes de buena voluntad con personas que pueden llegar a ser contactos fundamentales más adelante. Una de las virtudes de crear dichas relaciones son los depósitos de confianza y buena disposición que crean; los directivos muy eficaces gustan de cultivar ese tipo de relaciones, mientras que otros menos eficaces fracasan a la hora de establecerlas (Kaplan, 1991).

La competencia de *trabajo en equipo y colaboración* ha ido cobrando importancia a lo largo de la última década gracias a la tendencia existente hacia el trabajo en equipo en muchas organizaciones. El trabajo en equipo en sí mismo depende de la IE colectiva de sus miembros; los equipos más productivos son los que demuestran competencias de IE en el equipo (como analizan Druskat y Wolff en el capítulo 6). Y la colaboración es sobre todo vital para el éxito de los directivos. Una carencia en la capacidad de trabajar cooperando con otros compañeros era, en un estudio, la razón más común por la que se despedía a directivos (Sweeney, 1999). Los miembros de un equipo tienden a compartir talentos, tanto buenos como malos, y los buenos humores son los que mejoran el rendimiento (Totterdell, Kellett, Teuchmann y Briner, 1998). El talento positivo de un líder de equipo en el trabajo fomenta tanto la eficacia de los trabajadores como su retención (George y Bettenhausen, 1990). Finalmente, las emociones positivas y la armonía en un equipo de alta dirección predicen su eficacia (Barsade y Gibson, 1998).

Las competencias llegan en grupo

Aunque demostrar que cada competencia en sí misma tiene un impacto significativo en el rendimiento cuenta con cierta relevancia a nivel teórico, en cierto sentido también es un ejercicio artificial. En la vida –y especialmente

en el trabajo—, las personas demuestran estas competencias en grupos, a menudo en sentido transversal, lo cual permite que las competencias se apoyen entre sí. Las emocionales parecen operar con más potencia en grupos sinérgicos, sugiriendo que para un rendimiento superior es necesario el dominio de una “masa crítica” de competencias (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Además de los grupos o conjuntos de competencias tenemos la noción de un *punto crítico*, en el que la excelencia en una competencia tiene un importante impacto en el rendimiento. Todas las competencias pueden considerarse como un proceso continuo de dominio; en un punto determinado de cada proceso continuo se produce un importante salto en el impacto sobre el rendimiento. En el análisis de McClelland (1998) acerca de las competencias que distinguen a los trabajadores “estrella” de los normales, se descubrió un efecto de punto crítico cuando las personas sobresalen en seis o más competencias. McClelland afirma que una masa crítica de competencias por encima del punto crítico es lo que distingue a los trabajadores excelentes de los normales. La pauta típica es que los “estrella” están por encima del punto crítico en al menos seis competencias de IE, y demuestran cierta solidez en al menos una competencia de cada uno de los cuatro conjuntos.

Este efecto ha sido replicado en el estudio de Boyatzis (1999b), que demostró que alcanzar o sobrepasar el punto crítico en al menos tres de los cuatro conjuntos de IE era algo necesario para triunfar entre los líderes de alta dirección en una importante financiera. Boyatzis descubrió que entre los que exhiben un comportamiento organizativo superior puede apreciarse un elevado nivel de destreza en varias aptitudes en el mismo conjunto o grupo y una cierta propagación de puntos fuertes a través de todos los conjuntos.

Utilizando la información sobre los beneficios obtenidos por los socios en una importante financiera, Boyatzis (1999a) pudo analizar el impacto financiero de contar con una masa crítica de puntos fuertes por encima del punto crítico en conjuntos de IE distintos. En esta empresa, los puntos fuertes en el conjunto de conciencia de uno mismo provocaron un aumento del beneficio superior al 78%; en el grupo de autogestión, el provecho fue del 390% más, y en el de gestión de las relaciones, del 110% más. El efecto tan enorme en las competencias de autogestión sugiere la importancia de saber

regular las propias emociones –utilizar capacidades como autodisciplina, integridad y motivación de cara a los objetivos– en la eficacia individual.

Las organizaciones y los individuos se relacionan en formas que requieren de una multitud de habilidades en IE, que son más efectivas cuando se utilizan conjuntamente con otras. Por ejemplo, el autocontrol emocional apoya las competencias de empatía e influencia. Que una organización y un individuo encajen resulta más fácil cuando los aspectos importantes de la cultura organizativa (rápido crecimiento, por ejemplo) están relacionados con un conjunto de competencias en lugar de con una sola.

Otros investigadores han afirmado que las competencias operan juntas de manera integrada, conformando una pauta de aptitudes significativa que facilita un rendimiento superior en un papel o empleo dado (Nygren y Ukeritis, 1993). Spencer y Spencer (1993) han identificado conjuntos de competencias determinados que tienden a caracterizar a individuos de elevado rendimiento en campos específicos, incluyendo la asistencia sanitaria y los servicios sociales, ingeniería técnica, ventas, gestión de clientes y el liderazgo a nivel ejecutivo.

Liderazgo con EI, clima y rendimiento organizativo

Ya he señalado la manera en que la IE puede afectar al éxito de un individuo en una organización. Pero ¿cómo afecta al éxito organizativo en su conjunto? La evidencia sugiere que el liderazgo emocionalmente inteligente es vital para crear un clima laboral que alimente a los empleados y que les anime a darlo todo de sí. A su vez, ese entusiasmo se refleja en un aumento del rendimiento comercial. Este efecto de filtración salió a relucir, por ejemplo, en un estudio sobre directores generales en compañías de seguros estadounidenses. Las compañías cuyos directores generales demostraban tener más competencias de IE eran las que obtenían mejores resultados económicos, midiéndolos en términos de beneficios y crecimiento, entre empresas de tamaño similar (Williams, 1994).

McClelland (1998) también halló una relación similar entre una buena IE en un líder y los resultados económicos al estudiar a los jefes de sección de una empresa multinacional de alimentación y bebidas. Las secciones de los

líderes con una masa crítica de puntos fuertes en competencias de IE sobrepasaban los objetivos en términos de ingresos en un porcentaje de entre el 15 y el 20%. Las secciones de los líderes débiles en competencias de IE tenían un rendimiento inferior de porcentaje similar (Goleman, 1998b).

La relación entre puntos fuertes en IE en un líder y el rendimiento de la unidad parece estar mediatizado por el clima creado por el líder. En el estudio de los directores generales de las aseguradoras, por ejemplo, se apreció una importante relación entre las capacidades en IE del líder y el clima organizativo (Williams, 1994). El clima refleja el sentido de las personas acerca de su capacidad para desempeñar bien una tarea. Los indicadores del clima incluyen el grado de claridad en la comunicación; el grado de flexibilidad de los empleados al hacer sus trabajos, la capacidad para innovar, y su sentido de la responsabilidad al llevar a cabo sus tareas; también el nivel establecido de la calidad del rendimiento (Litwin y Stringer, 1968; Tagiuri y Litwin, 1968). En el estudio de las aseguradoras, el clima creado por los directores generales entre sus relaciones directas predijo el rendimiento empresarial de toda la organización, y, en tres cuartas partes de los casos, el clima que existía en la organización podía tomarse como indicador único para clasificar correctamente las compañías por beneficios y crecimiento.

El estilo de liderazgo parece guiar el comportamiento organizativo en un amplio abanico de industrias y sectores, y parece ser un vínculo de importancia crucial en la cadena que va desde el líder, pasando por el clima organizativo, hasta el éxito comercial. Un estudio llevado a cabo entre los directores de cuarenta y dos escuelas en Gran Bretaña sugiere que el estilo de liderazgo hizo aumentar los logros académicos de los estudiantes al influir directamente sobre el clima escolar. Cuando el director del colegio tenía un estilo de liderazgo flexible y demostraba capacidades de IE variadas, las actitudes del profesorado eran más positivas y las notas de los estudiantes más altas; cuando el líder utilizaba menos competencias de IE, los profesores tendían a desmoralizarse y los estudiantes obtenían pobres resultados académicos (Hay/McBer, 2000). Los líderes escolares eficaces no sólo creaban un clima de trabajo que conducía a los logros, sino que estaban más sintonizados con las percepciones del profesorado sobre aspectos como el clima y la salud organizativa, además de claridad de visión y nivel de trabajo en grupo.

Los beneficios de un líder escolar comprensivo y empático se veían también reflejados en la relación profesor-estudiante. En un análisis de seguimiento relacionado, Lees y Barnard (1999) estudiaron los climas de aulas individuales, concluyendo que los profesores que son más conscientes de cómo se sienten los estudiantes en las clases están más preparados para diseñar un entorno de aprendizaje que se ajuste a los estudiantes, pudiendo guiarles mejor hacia el éxito escolar. Los profesores que contaban con un líder que había creado un clima escolar positivo estaban mejor dotados para hacer lo mismo en sus propias aulas. En realidad, son varias las dimensiones del clima escolar identificadas en el primer estudio que corresponden a dimensiones del clima en las aulas. Por ejemplo, la claridad de visión acerca del propósito en una escuela discurre paralela a la claridad de propósito en las lecciones de clase; unos niveles de rendimiento altos pero realistas para el profesorado se traducen en normas parecidas para el alumnado.

Un estudio sobre líderes sobresalientes en el campo de la asistencia sanitaria (Catholic Health Association, 1994) mostró un efecto similar del liderazgo basado en la IE sobre el clima y el rendimiento. En este estudio, se les pidió a 1.200 miembros de organizaciones de asistencia sanitaria que designaran a líderes sobresalientes basándose en criterios como rendimiento organizativo y visión anticipatoria de tendencias futuras. A continuación se les pidió que evaluaran la eficacia de los nominados en quince situaciones clave a las que se enfrentaban los líderes, entre ellas cambio y diversidad organizativos e integridad institucional. El estudio reveló que los líderes más eficaces en la industria de la asistencia sanitaria también eran los más inclinados a integrar competencias clave de IE como conciencia organizativa y aptitudes de relación como influencia.

La relación entre puntos fuertes en IE en un líder y el clima organizativo es importante en la teoría de la IE. Un análisis de datos de Hay/McBer acerca de 3.781 ejecutivos, relacionados con el clima empresarial, y contestados por quienes trabajaban para ellos, sugirió que entre el 50 y el 70% de la percepción de los empleados sobre el clima laboral estaba relacionada con las características de IE del líder (Goleman, 2000b). Las investigaciones que han utilizado esa misma fuente de datos han arrojado luz sobre el papel de las competencias en IE en la eficacia en el liderazgo, identificando seis estilos distintos de clima empresarial creado por un liderazgo basado en IE. Cuatro

de estos estilos –el visionario (a veces denominado “autoritativo”), el afiliativo, el democrático y el orientativo– suelen impulsar el clima en una dirección positiva. Dos de los estilos –el coactivo y el que marca la pauta– tienden a rebajar el clima, sobre todo cuando los líderes abusan de ellos (aunque cada uno de estos dos últimos puede tener un impacto positivo si se aplica en las situaciones apropiadas). La **Tabla 3.1.** resume estos efectos.

Los líderes visionarios son empáticos, tienen confianza en sí mismos y suelen actuar como agentes de cambio. Los líderes afiliativos también son empáticos, con puntos fuertes en crear relaciones y resolución de conflictos. El líder democrático fomenta la colaboración y el trabajo en equipo y se comunica con eficacia, sobre todo porque sabe escuchar. Y el líder orientativo es autoconsciente emocionalmente, empático y hábil a la hora de identificar y aumentar el potencial de los demás.

Tabla 3.1. Estilo de liderazgo, IE y efectividad organizativa.

Estilo de liderazgo	Competencias en IE	Impacto sobre el clima	Objetivo	Cuándo es apropiado
Visionario	Confianza en uno mismo, empatía, catalizar los cambios, liderazgo, motivación de logro	Enormemente positivo	Movilizar a otros para seguir una visión	Cuando los cambios requieren una nueva visión, o cuando se necesita una dirección clara
Afiliativo	Empatía, establecer vínculos, resolución de conflictos	Muy positivo	Crear armonía	Para cerrar heridas en un equipo, o para motivar durante épocas estresantes
Democrático	Trabajo en equipo y colaboración, comunicación	Muy positivo	Crear compromiso a través de la participación	Para conseguir participación o consenso, o para obtener valiosas aportaciones por parte de los empleados
Orientativo	Desarrollar a los demás, empatía, autoconciencia emocional	Muy positivo	Acumular fuerza para el futuro	Para ayudar a un empleado a mejorar el rendimiento, o a desarrollar puntos fuertes a largo plazo
Coactivo	Motivación de logro, iniciativa, autocontrol emocional	Altamente negativo	Acatamiento inmediato	En una crisis, para iniciar un giro, o con empleados problemáticos
Marcar la pauta	Meticulosidad, motivación de logro, iniciativa	Muy negativo	Ejecutar tareas a muy alto nivel	Para obtener resultados rápidos de un equipo muy motivado y competente

El líder coactivo confía en el poder de su posición y ordena a la gente que ejecute sus deseos, y por ello carece típicamente de empatía. El líder innovador implanta elevados estándares de calidad y los ejemplifica, mostrando iniciativa y gran motivación de logro, pero también con un fallo,

ya que microgestiona o critica a quienes no pueden alcanzar sus elevados estándares en lugar de ayudarles a mejorar.

Los líderes más eficaces integran cuatro o más de los seis estilos, pasando al que resulta más apropiado frente a una situación de liderazgo dada. Por ejemplo, el estudio de los líderes escolares puso de manifiesto que en aquellas escuelas en las que los directores utilizaban cuatro o más estilos de liderazgo, los estudiantes contaban con un rendimiento académico superior respecto a los estudiantes de otras escuelas comparativas. En las escuelas en las que los directores sólo utilizaban uno o dos estilos, el rendimiento académico era inferior; a menudo los estilos en este caso eran el coactivo, o el que marca la pauta, que tienden a socavar la moral y el entusiasmo del profesorado (Hay/McBer, 2000).

Entre los directores generales de las aseguradoras, los mejores en términos de crecimiento y beneficios empresariales eran los que utilizaban un amplio espectro de estilos de liderazgo (Williams, 1994). Utilizaban los cuatro estilos con impacto positivo en el clima laboral –visionario, democrático, afiliativo y orientador– según las circunstancias. Raramente exhibían los estilos coactivo, o que marca la pauta.

Estamos de acuerdo en que los factores que influyen en el comportamiento organizativo son diversos y complejos. Pero la teoría del rendimiento basada en la IE a nivel colectivo predice vínculos positivos entre el liderazgo con IE, el clima organizativo y el rendimiento subsiguiente. Los datos de Hay/McBer indican no sólo que el liderazgo basado en IE puede ser el impulsor más importante del clima laboral, sino que también ese clima puede representar entre el 20 y el 30% del rendimiento organizativo (Goleman, 2000b). De confirmarse esos datos, las implicaciones apoyarían enormemente el empleo de la IE como criterio de selección, promoción y desarrollo: una aplicación así se convierte en una estrategia competitiva.

Implicaciones para el futuro: IE y educación superior

Dado el valor de la eficacia personal y organizativa de las aptitudes basadas en la IE, existe la clara necesidad de integrar esa estimación en

nuestras funciones organizativas. Las organizaciones necesitan contratar teniendo en cuenta la inteligencia emocional, además de las aptitudes técnicas o experiencia laboral que busquen. Cuando se trata de ascensos y de planificar sucesiones, la IE debería ser uno de los criterios más importantes, sobre todo cuando un puesto requiere liderazgo. La IE debería ser un criterio básico a la hora de seleccionar y formar a los candidatos con un potencial elevado. Y en formación y desarrollo, la IE también debería pasar a ser un componente importante.

No obstante, como las competencias en IE implican capacidades emocionales además de habilidades puramente cognitivas, los modos de aprendizaje que funcionan bien para temas académicos o de habilidades técnicas no son necesariamente convenientes para ayudar a las personas a mejorar en competencia emocional (Goleman 1998b). Por esa razón, el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations ha compendiado los descubrimientos empíricos acerca del modo de aprendizaje más conveniente para las competencias emocionales y ha formulado las líneas maestras para su desarrollo efectivo. El consorcio ha publicado un informe técnico en su página web (www.eiconsortium.org) y ha apadrinado un libro para profesionales de RR.HH. sobre cómo maximizar la eficacia de la formación en aptitudes de IE (Cherniss y Adler, 2000).

Dada nuestra nueva comprensión acerca del papel crucial que la competencia emocional desempeña en el éxito individual, grupal y organizativo, está clara su implicación en el campo de la educación: debemos ayudar a los jóvenes a desarrollar esas competencias como habilidades vitales esenciales. Ya existen numerosos programas escolares sobre los temas fundamentales de IE, programas que instruyen en *aprendizaje social y emocional* (ASE). El Collaborative for Social and Emotional Learning ha investigado los mejores modelos, y actúa como un centro de intercambio de información acerca de esos programas a través de su página web (www.casel.org).

Pero mientras escribo estas líneas, todavía nos enfrentamos a una laguna en todo lo referente a preparar a los jóvenes en las aptitudes esenciales de inteligencia emocional que más importancia tendrán para su éxito en el entorno laboral, para dirigir sus carreras y en el liderazgo. Los programas ASE se ocupan de los primeros años escolares pero no de la educación

superior. A nivel universitario o profesional sólo existen un puñado de cursos ASE pioneros. Y sin embargo, los datos que demuestran el papel vital que desempeñan las aptitudes en IE en el éxito profesional obligan a revisar los presupuestos sobre los que se basa la educación superior a fin de ofrecer a esas capacidades el lugar que les corresponde en un plan de estudios completo.

En vista de que los empresarios buscan capacidades en IE en quienes contratan, las universidades y escuelas profesionales que ofrezcan una formación ASE apropiada beneficiarán tanto a sus licenciados como a las organizaciones para las que éstos trabajen. Espero que los educadores de pensamiento más avanzado reconozcan la importancia de la inteligencia emocional en la educación superior, y no sólo para los estudiantes, ni para los empleadores de los estudiantes, sino para la vitalidad de toda una economía, y una sociedad. Como nos dijo Erasmo de Rotterdam, el gran humanista: «La mayor esperanza de una nación radica en la educación adecuada de sus jóvenes».

4. EL VALOR ECONÓMICO DE LAS COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS PROGRAMAS DE RECURSOS HUMANOS BASADOS EN LA CIE

LYLE M. SPENCER

La aceptación de los conceptos y programas de la competencia en inteligencia emocional (CIE) por parte de académicos, profesionales y organizaciones dependerá en última instancia de su validez y utilidad demostradas. Este capítulo repasa las razones fundamentales y los métodos para evaluar los programas de recursos humanos basados en CIE en términos monetarios, y también presentar estimaciones preliminares metaanalíticas acerca del valor económico añadido de estas intervenciones.

Razones fundamentales

Las razones para evaluar los proyectos de CIE en términos económicos incluyen una ética profesional y unos criterios de aceptación satisfactorios, que cumplan con requerimientos legales y demuestren su utilidad económica.

Ética profesional y aceptación

Las normas de las pruebas educativas y psicológicas preparadas por un comité de la American Educational Research Association, de la American Psychological Association y del National Council on Measurement in Education (1999), requieren que los resultados de las mediciones (y por

inferencia, los programas de recursos humanos basados en estas mediciones) sean fiables, válidos (es decir, que pronostiquen estadísticamente), y que tengan valor (económico) para los individuos y las organizaciones.

Los investigadores y profesionales de CIE son atacados con fiereza de manera regular por no publicar datos fiables y válidos: por ejemplo, Barrett (2000) denuncia las CIE como un «basura científica con una envoltura de lujo perpetrada por asesores sin escrúpulos sobre clientes ignorantes». Los datos publicados acerca de la eficacia de los programas de CIE existen (véase

capítulo 9), pero los partidarios de la CIE han fracasado a la hora de llamar la atención de los profesionales de recursos humanos (RR.HH.) sobre ella.

Normativa legal

Los tribunales de EE.UU. y Canadá, basándose en los derechos civiles (EE.UU.) y en las leyes de equiparación salarial (Canadá), han decretado que: «Cualquier proceso de toma de decisiones (en RR.HH.), desde comprobaciones de fondo a evaluaciones de rendimiento, que afecten a la posición de un empleado en una organización son test y, por tanto, están sometidos a un análisis minucioso de sus impactos adversos» (Latham y Wexley, 1981). Estos fallos amplían la normativa que afecta a la fiabilidad y validez estadísticas de cualquier valoración de selección o ascenso, de cualquier oportunidad de desarrollo, y de cualquier análisis de productividad que afecta al salario o a las oportunidades profesionales.

La normativa legal para una fiabilidad científica ha sido ampliada por la decisión de un magistrado del Tribunal Supremo de EE.UU. en el caso de *Kumho Tire, Inc. contra Carmichael* (119 Sup. Ct. 1.167 [1999]), que amplía una decisión anterior del mismo tribunal en *Daubert v. Merrell Dow Pharmaceuticals, Inc.* (509 U.S. 579 [1993]). Daubert exigió que el testimonio de los testigos expertos estuviese basado en «conocimientos científicos demostrados, en criterios razonables de fiabilidad demostrada, que hayan sido sometidos a una evaluación paritaria, que informen del tamaño de la tasa de error conocida en los descubrimientos [...] [y] que establezca si ese conocimiento disfruta de una amplia aceptación entre la comunidad científica» (Daubert, citado en Wiener, 1999).

Las oportunidades válidas de desarrollo, por ejemplo, pueden ser importantes en la posición de un empleado en la organización, y por esta razón han sido objeto de muchas batallas legales (como en *Bakke v. los regentes de la Universidad de California*). El acceso a las oportunidades de educación y formación en CIE está incluido en estas leyes. Un empleado puede quejarse: «¿Me han enviado a un curso “para sentirme bien” mientras que mis compañeros han asistido a una formación *validada* que les ayudó a demostrar unos resultados económicos superiores y a conseguir un ascenso? ¡Eso es discriminación!». ¿Irá a juicio?

La situación legal de los tests y programas psicológicos en los países de la Comunidad Europea sujetos a la normativa laboral y los convenios vigentes en cada país y en la propia Comunidad, es menos clara, pero muchos observadores opinan que los requerimientos para la validez científica de las prácticas de RR.HH. se convertirán en ley en Europa. Los vendedores multinacionales de servicios de RR.HH. (PeopleSoft y SAP, por ejemplo) están diseñando sus programas para proporcionar datos acerca de si los programas de CIE pasan las pruebas legales de fiabilidad y validez.

Utilidad económica

Los métodos de evaluación relacionados con la gestión económica de los programas de recursos humanos asumen el mismo concepto de “supervivencia de los más dotados” que gobierna en todas las empresas: es decir, el objetivo es ayudar a que el flujo de inversiones vaya de los usos menos valiosos a otros usos que generen los ingresos más elevados.

Los análisis de valor económico añadido (VEA), relación costes-beneficios y sobre rendimiento del capital invertido (RCI) hacen que los equipos de RR.HH. mejoren su práctica profesional al ayudarles a:

- Concentrarse en los problemas y oportunidades *importantes*, los que representan el mayor coste o valor, respectivamente, para la firma.
- Concentrarse en *intervenciones* que tengan el máximo impacto en problemas costosos y en oportunidades valiosas.

Demostrar el valor económico de los resultados también aumenta la longevidad, credibilidad y satisfacción profesional de los investigadores y profesionales de CIE de varias maneras.

En primer lugar, la función de RR.HH. compite con todas las demás funciones organizativas en hacerse con fondos de inversión de capital. Los profesionales de RR.HH. suelen saber convencer a sus clientes para que adopten programas cuando pueden describir los beneficios de dichos programas en términos económicos. Las proposiciones de inversión con ejemplos que demuestran convincentes proyecciones de RCI son las que acostumbran a ser financiadas. Los programas y el personal “blandos” (es decir, los que carecen de justificación económica) son los que acostumbran a ser eliminados. En segundo lugar, los programas de RR.HH. insisten cada vez

más en conseguir auditorías y premios ISO 9000, JACHO, Deming y Baldrige. La mayoría de esas evaluaciones son cualitativas. Los datos de valor económico añadido pueden proporcionar valiosas mediciones acerca de la calidad de los programas de RR.HH. Los datos concretos y reales que demuestren que las intervenciones de RR.HH. realizaron una significativa contribución comercial a una organización tienen más posibilidades que cualquier otra evaluación de abrirse camino hacia los informes de gestión y de personal y de mejorar las carreras del personal de RR.HH.

El valor económico de los programas basados en CIE

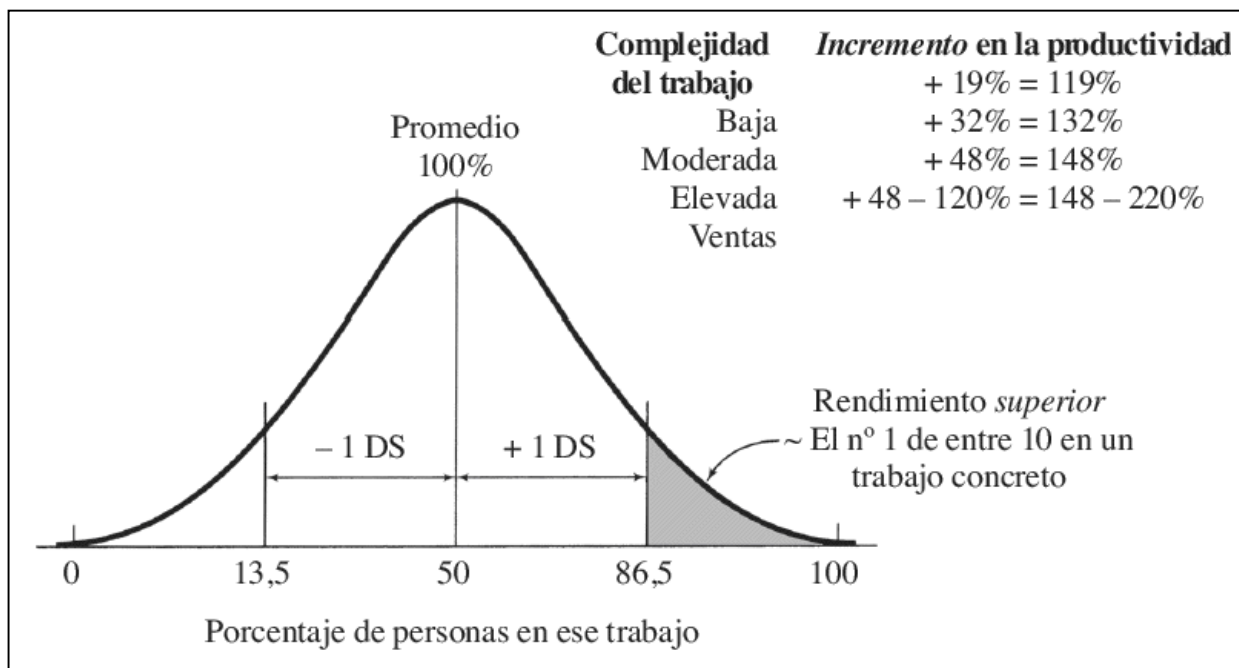
Una *competencia de inteligencia emocional* podría ser definida como:

«Una característica *subyacente* de un individuo que está *casualmente* relacionada con un rendimiento *eficaz* o *superior* (una desviación estándar por encima de la media) laboral» (Boyatzis, 1982). Esta definición podría enunciarse de manera general diciendo que una CIE es *cualquier característica individual (o combinación de características) que puede medirse con fiabilidad y que distingue el rendimiento superior del normal, o a los profesionales eficaces de los que no lo son, a niveles de significación estadística*. Esta definición de competencia como *rendimiento superior* – específicamente como un rendimiento de una desviación estándar por encima de la media (o el máximo del 14%, es decir, aproximadamente el primero de entre diez trabajadores en un puesto)– resulta preferible por dos razones: primera, porque el valor económico de los programas de CIE puede calcularse con facilidad, y segunda porque como cualquier otra valoración de productividad superior, los programas de CIE que predicen el *mejor* nivel al que puede realizarse un trabajo hacen que las aplicaciones de recursos humanos *añadan* valor, es decir, *mejoren* los resultados *medios* presentes del nivel de rendimiento de individuos y empresas.

El VEA añadido por las intervenciones basadas en CIE se obtiene: 1) determinando el VEA de rendimiento una desviación estándar por encima de la media (+ 1 DS), y 2) determinando el porcentaje de este incremento de productividad atribuible a las CIE, a diferencia de otras variables externas y de competencia. Por tanto, el valor económico añadido por las intervenciones basadas en CIE = VEA + 1 DS × % VEA atribuible a variables de CIE.

Hallar el VEA del rendimiento + 1 DS

Como aparece ilustrado en la **Figura 4.1**, Hunter, Schmidt y Judiesch (1990) demostraron que, dependiendo de la complejidad del trabajo, un rendimiento una desviación estándar por encima de la media representa entre el 19 y el 48% del valor económico añadido en empleos no dedicados a las ventas, y que resulta en un aumento de entre el 48 y el 120% en productividad en los empleos de ventas. Estos porcentajes son cifras de productividad *real* o de valor económico añadido de la “distribución del rendimiento”, y no sólo “estimaciones y cálculos aproximados” de empleados, jefes intermedios, o del personal de RR.HH. Las cifras reales de la distribución del rendimiento de los registros organizativos son desde luego preferibles a las estimaciones globales del valor creciente del rendimiento que es una desviación estándar por encima de la media.



Fuente: Datos de Hunter, Schmidt & Judiesch (1990).

Figura 4.1: VEA añadido por el rendimiento superior.

La manera más sencilla de evaluar el rendimiento superior (el que supone una desviación estándar por encima de la media) en cualquier trabajo es multiplicar el salario medio del trabajo (por ejemplo, 100.000 dólares) por el 100% más el porcentaje adicional de productividad con el que contribuyen los trabajadores superiores. Si al realizar una tarea completa un trabajador

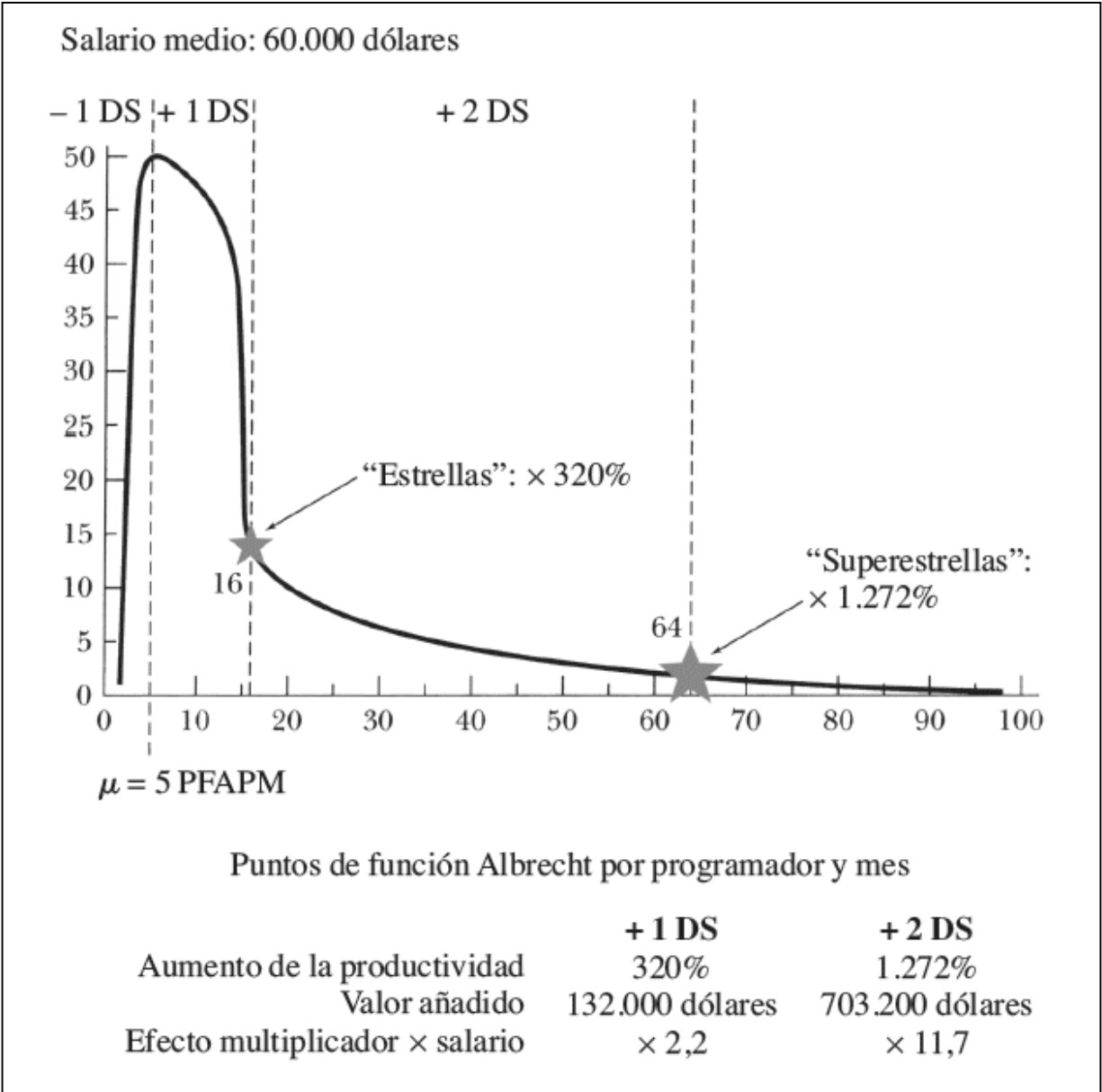
superior es el 148% más productivo que uno normal, contará con un valor productivo salarial de 148.000 dólares, aunque sólo cobre un promedio de 100.000 dólares. Por el contrario, un trabajador con una productividad pobre de una desviación estándar por debajo de la media pudiera cobrar 100.000 dólares, pero contar con un valor salarial de tan sólo 52.000 dólares.

La mayoría de los estudios acerca del valor económico añadido por parte de los trabajadores “estrella” sugieren que una estimación global tal a través del valor salarial resulta muy conservadora. En primer lugar, un método de estimación mucho mejor es utilizar el coste salarial total (salario más beneficios más gastos generales, suelen totalizar tres veces el montante del salario base) como el valor económico que un empleado debe alcanzar para que la organización logre el umbral de rentabilidad. En segundo lugar, la mayoría de los empleados que ocupan puestos valiosos pueden proporcionar beneficios económicos mucho más elevados de lo que su salario o los costes salariales pudieran sugerir.

Las Figuras 4.2-4.5 presentan distribuciones de rendimiento entre programadores informáticos, vendedores, directores de proyectos y jefes de contabilidad, respectivamente. La **Figura 4.2** muestra que los programadores normales producen cinco puntos de función Albrecht (PFA) de corrección de códigos por persona y mes. Un PFA, que toma su nombre del inventor e ingeniero de programas informáticos de IBM Alan Albrecht, es una medida de productividad programática igual a cinco aportaciones, cinco cálculos, o búsquedas de datos que producen cinco pantallas o resultados imprimibles, más un factor de ajuste de complejidad que tiene en cuenta los lenguajes de programación con interfaz distinta. Los PFA sustituyeron las líneas de código como medio preferido para medir la productividad en programación cuando los ingenieros informáticos descubrieron que los malos programadores escribían demasiadas líneas de código, lo cual resultaba en una ejecución más lenta de los programas y en mayor número de defectos: el número de errores varía directamente en relación con el número de líneas de código escritas (Martin, 1990; Jones, 1986, 1991). Como ilustra la **Figura 4.2**, los programadores superiores (aquellos que están una desviación estándar por encima de la media, el 14,6%) producen dieciséis PFA (el 320% más que la media), mientras que los programadores “superestrella” (con dos desviaciones estándar por encima de la media) producen sesenta y cuatro PFA (el 1.272%

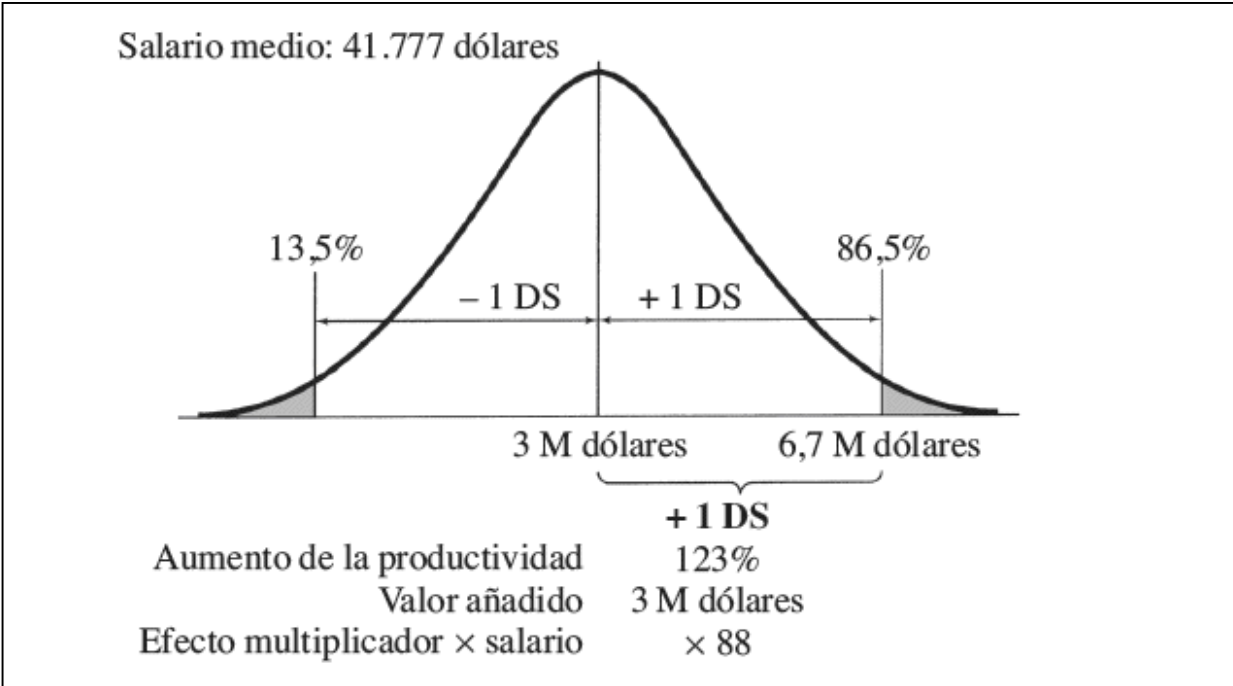
más que la media). Si un programador medio gana 60.000 dólares al año, uno “estrella” que realiza el trabajo de 3,2 programadores valdrá 192.000 dólares; por ello añade 132.000 dólares en valor económico. Eso representa un salario multiplicado por el 220%, bastante más que el 48% de incremento añadido de la productividad que ofrecen los datos de Hunter *et al.* (1990).

La **Figura 4.3** ilustra el descubrimiento de que los vendedores medios de 44 de las 500 empresas del índice Fortune, que cobran sobre 42.000 dólares como salario directo, venden 3 millones de dólares en bienes o servicios, pero que los vendedores superiores que están una desviación estándar por encima de la media venden el 123% más; es decir, bienes y servicios por un valor de 6,7 millones de dólares (Sloan y Spencer, 1991). Este 123% de diferencia entre vendedores superiores y normales está por encima de la escala del 48 al 120% hallada por Hunter *et al.* (1990). Además, hay que tener en cuenta que los 3,7 millones de dólares en valor económico añadido no es el 123% del salario, sino el 8.800%, u ochenta y ocho veces dicho salario.



Fuente: Datos de Martin, 1990; Jones, 1986, 1991.

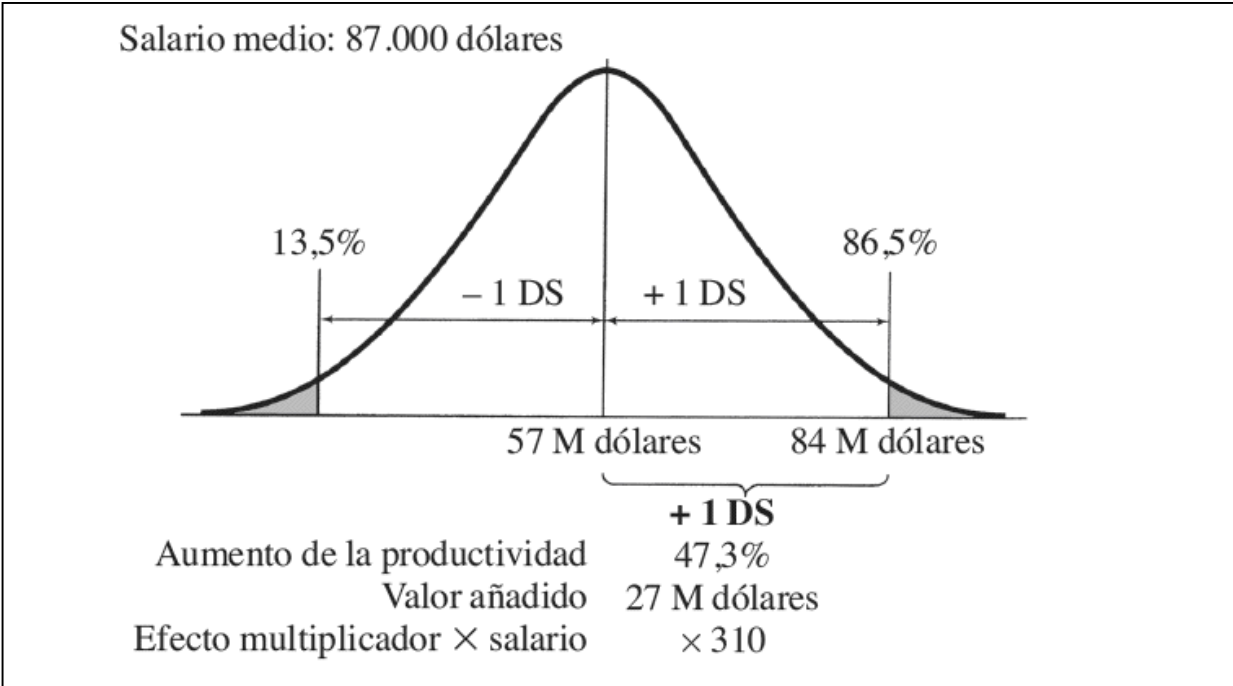
Figura 4.2: Distribución del rendimiento entre programadores informáticos.



Nota: número de firmas = 44.
Fuente: Datos de Sloan y Spencer, 1991.

Figura 4.3: Distribución del rendimiento entre vendedores de firmas estadounidenses.

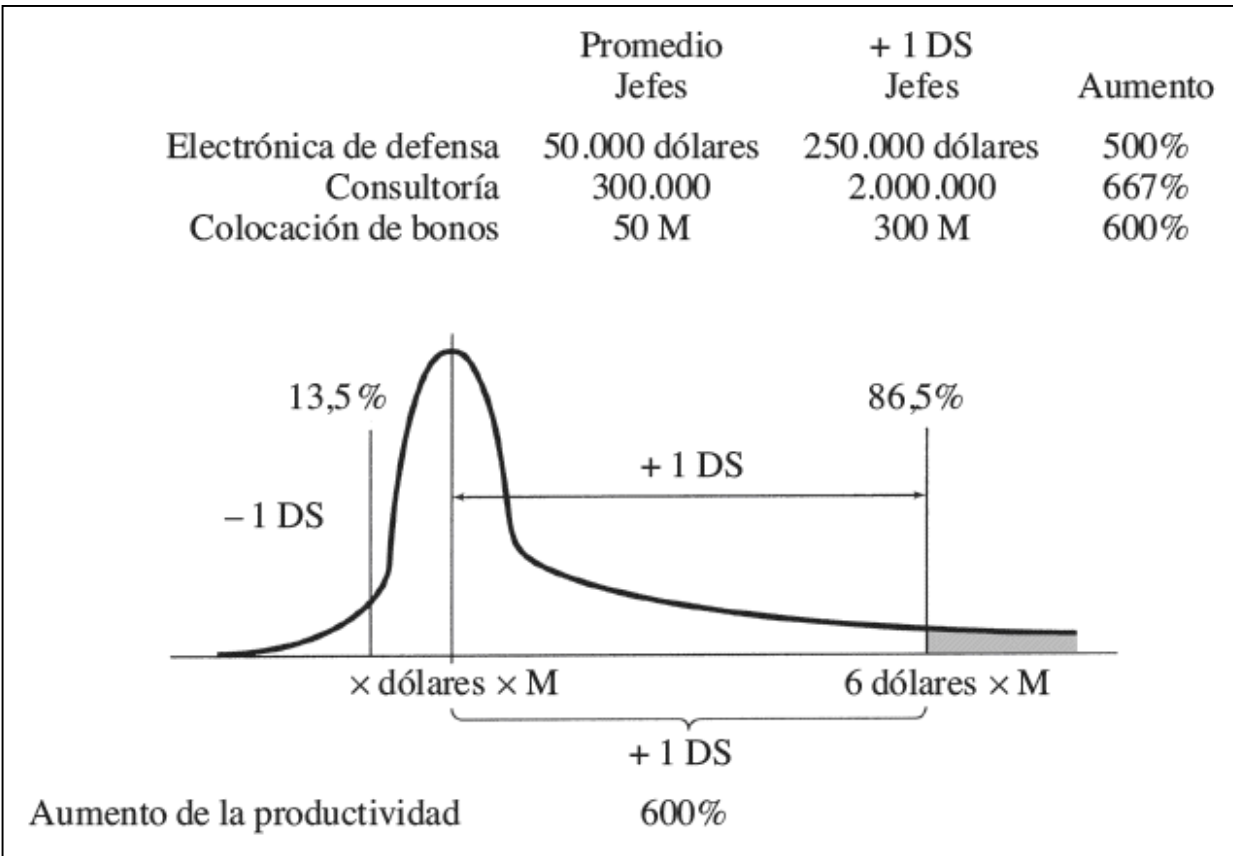
La **Figura 4.4** refleja datos que muestran que un ingeniero que gana 87.000 dólares de salario dirigió proyectos por un montante de 57 millones de dólares (Spencer, 1997). Los ingenieros superiores tenían un 47% más de valor económico, traducible en 27 millones de dólares *adicionales* (evitando costes y penalizaciones, así como la venta de proyectos adicionales). Esta diferencia del 47% entre los ingenieros superiores y los normales es casi idéntica a la del 48% predicha por Hunter *et al.* (1990). Hay que tener en cuenta que los 27 millones de dólares en valor económico añadido no representan el 47% del salario, sino el 31.000%, o 310 veces el salario.



Nota: número de ingenieros = 28.
Fuente: Datos de Spencer, 1991.

Figura 4.4: Distribución del rendimiento entre ingenieros.

La **Figura 4.5** representa el hecho de que los jefes de contabilidad superiores generan seis veces más ingresos que los normales (los salarios no son comparables, y por ello no se han calculado los multiplicadores) (Hay/McBer, 1997).



Fuente: Datos de Hay/McBer, 1997.

Figura 4.5: Distribución del rendimiento entre jefes de contabilidad.

Los métodos de distribución del rendimiento también pueden aplicarse a grupos y organizaciones. Por ejemplo, la **Figura 4.6** muestra la distribución de la producción de libras de fibra de poliéster por parte de grupos de trabajo autogestionados en las factorías estadounidenses de Hoescht Celanese. Los equipos superiores –una desviación estándar por encima de la media en producción– superaron a los equipos normales en un 30%. Los costes salariales de esos trabajadores –a 13 dólares la hora– fueron 270.400 dólares. El valor económico añadido real fueron otros siete millones de libras de fibra, a 1,40 dólares la libra, lo que significa 9,8 millones de dólares. La proporción de un 30% adicional de aumento salarial con respecto al valor económico añadido es de 1 a 121. Resulta interesante fijarse en el hecho de que el 30% adicional de aumento de la productividad hallado por Hunter *et al.* (1990) en los individuos que desempeñan trabajos moderadamente complejos también puede aplicarse a los grupos. No obstante, los grupos tienen una influencia mayor en los resultados económicos. El valor de las CIE de equipo –

motivación de logro grupal, empatía, conciencia organizativa, colaboración, liderazgo entre iguales—, que pueden verse influidas por los procesos de selección y formación de cohesión de equipo, se puede calcular en el caso de los grupos de la misma manera que para los individuos. En este caso, incluso una desviación del 1% en el rendimiento de equipo representó 98.000 dólares, lo que proporciona una justificación económica de cara a la consecución de la cohesión de grupos.

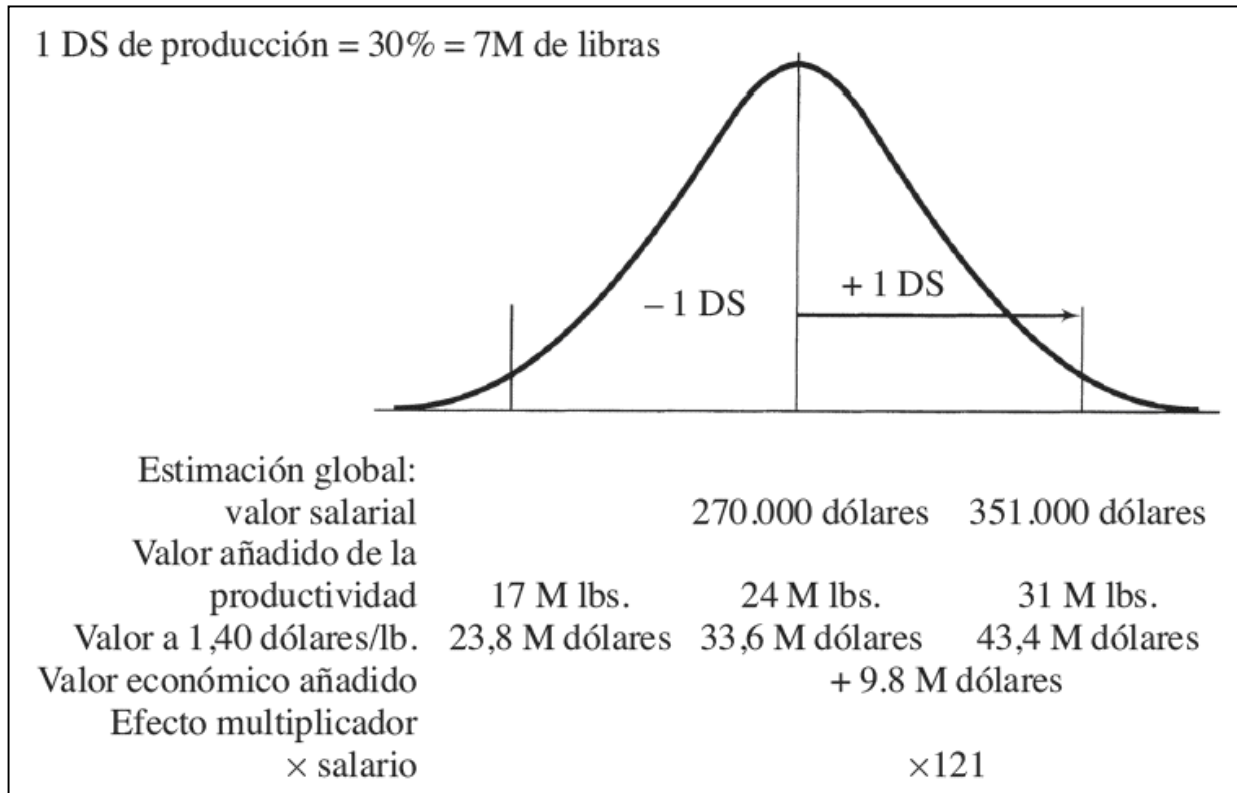


Figura 4.6: Distribución de la producción de libras de fibra de poliéster a cargo de grupos de trabajo autogestionados.

Hallar el porcentaje de VEA del rendimiento + 1 DS atribuible a las competencias en IE

Para hallar el porcentaje de VEA del rendimiento una desviación estándar por encima de la media atribuible a las CIE, primero es necesario definir qué son las CIE, diferenciándolas de otras características individuales (como CI, o tiempo de reacción) y variables externas (por ejemplo, tecnología, jefes, o economías locales). A este respecto, sobre la definición de las competencias en IE (CIE), existe un amplio consenso entre los investigadores: la **Tabla 4.1** enumera las competencias en inteligencia emocional generalmente aceptadas.

La cuestión es si algunas competencias cognitivas operantes están más relacionadas con el CI que con el CE (cociente emocional) (estaríamos hablando, por ejemplo, de pericia técnica, pensamiento analítico y pensamiento conceptual). Y si de estarlo, deberían ser incluidas o excluidas. Los estudios en neurociencia realizados por Damasio (1994) sugieren que la competencia cognitiva es indivisible y está influida por la competencia emocional. En un estudio experimental clásico, Damasio hizo trampa para asegurarse de que los participantes siempre perdían. Los sujetos normales no tardaron mucho en negarse a seguir jugando. Cuando se les preguntó por el motivo, no pudieron ofrecer una razón (cálculo de probabilidades), sino que dijeron: «No parecía buena idea». Los sensores emocionales de los sujetos (la amígdala y las estructuras límbicas relacionadas) parecieron haber detectado el carácter negativo del juego antes de que sus cortezas prefrontales de “puro razonamiento” descubriesen que algo “iba mal” y qué era ello.

Es frecuente que las competencias cognitivas, que representan aproximadamente el 20% de las variables cuantificadas en la mayoría de los estudios, no expliquen la variación en el rendimiento de los trabajos superiores. Las Figuras 4.7 y 4.8 –modelos de ecuación estructurados de variables independientes que predicen el rendimiento superior en dos tipos de ejecutivos– muestran un ejemplo y una excepción de esta regla. Las cifras de las líneas que discurren desde las variables dependientes en el lado izquierdo de cada figura hacia la variable de criterio dependiente a la derecha son coeficientes estandarizados de regresión parcial, o pesos beta. Indican la influencia aproximada que cada variable independiente tiene sobre la varianza no residual en la variable dependiente $R^2 = 0,34 - 0,35$, o de 34 a 35%, en ambos casos).

Las variables externas están bien controladas por diseños de muestras estratificados o aleatorios, o han sido comprobadas al introducirlas como variables separadas en análisis de regresión. Por ejemplo, en un estudio sobre directores de sucursales, todos los sujetos contaban con los mismos productos, promoción, tecnología (ordenadores, apoyo en red, y demás) y jefe. Los mejores y los normales se seleccionaron al azar, sobre la base de su porcentaje de crecimiento en beneficios, a fin de controlar el tamaño e historial de diversos distritos sectoriales y la variación en la fuerza relativa de las economías locales. La Figura 4.7 muestra el impacto de los ingresos por

sucursal del año anterior medidos en una ecuación de regresión. Esa variable supuso el $0,10 \times 0,34 = 3,4\%$ de la varianza mostrada en el rendimiento de un director de sucursal. Las CIE supusieron el $0,80 \times 0,34 = 27\%$ de la varianza del rendimiento.

Tabla 4.1: Diccionarios de CIE.

Grupo de CIE	Boyatzis ^a	Spencer ^b	McClelland ^c	Fetzer Consortium ^d
Logro	Orientación hacia la eficacia Iniciativa Atención al detalle	Orientación hacia el logro Iniciativa Preocupación por el orden y la calidad	Orientación hacia el logro Iniciativa	Logro Motivación Innovación Iniciativa (independencia, automotivación) Meticulosidad
Asociación	Empatía	Entendimiento interpersonal Orientación hacia el servicio de atención al cliente Trabajo en equipo y cooperación	Entendimiento interpersonal Orientación hacia el servicio de atención al cliente Trabajo en equipo y cooperación	Empatía Orientación hacia el servicio de atención al cliente Cohesión de equipo/Trabajo en equipo Colaboración y cooperación
Poder	Persuasión Comunicación escrita Comunicación oral Conciencia organizativa Contactos Negociar Negociar	Impacto e influencia Creación de relaciones	Impacto e influencia Creación de relaciones	Influencia Comunicación (oral) efectiva Conciencia organizativa Establecer vínculos Manejar relaciones Resolución/negociación de conflictos
Dirección	Desarrollar a los demás Dirección de grupo	Dirigismo Desarrollar a los demás Liderazgo de equipo	Dirigismo Desarrollar a los demás Liderazgo de equipo	Orientación y desarrollo Enseñar a otros Liderazgo

Grupo de CIE	Boyatzis ^a	Spencer ^b	McClelland ^c	Fetzer Consortium ^d
	Cognitiva	Análisis cuantitativo Planificación Uso de tecnología	Pensamiento analítico Pericia técnica	Catalizar los cambios Dirección de diversos tipos de mano de obra Aprovechamiento de la diversidad Gestión de recursos humanos Pensamiento analítico
Eficacia personal	Autoconfianza Autocontrol Flexibilidad Objetividad social Valoración adecuada de uno mismo	Autoconfianza Autocontrol Compromiso organizativo	Autoconfianza Flexibilidad Compromiso organizativo Nueva: integridad	Autoconfianza (autoestima) Optimismo y esperanza Autocontrol (autogestión, regulación de las emociones, tolerancia al estrés) Flexibilidad Adaptabilidad Honradez/Integridad Fiabilidad Dirección de diversos tipos de mano de obra Aprovechamiento de la diversidad Gestión de recursos humanos Autoconciencia emocional

^a Boyatzis, 1982; Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995.

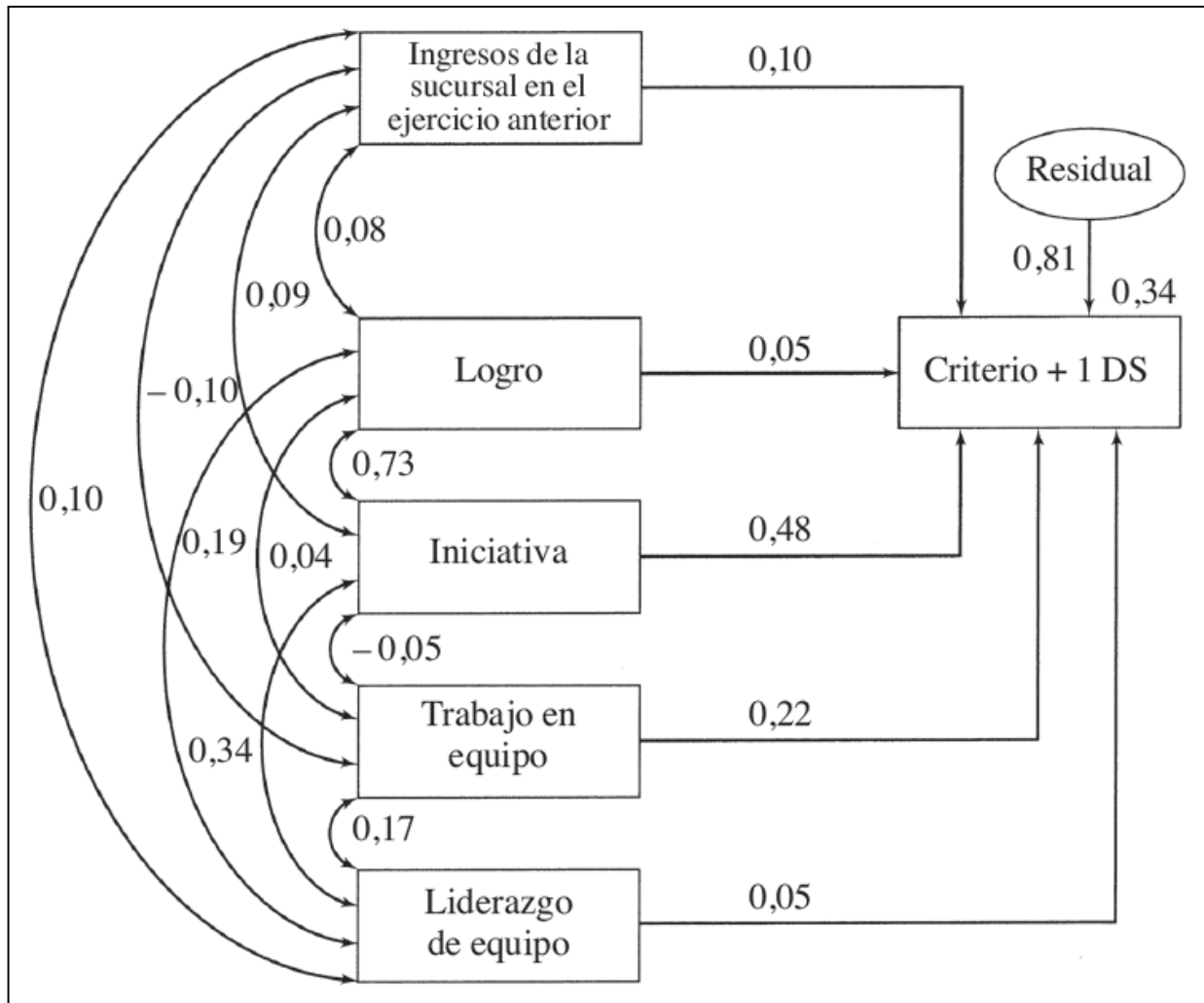
^b Spencer y Spencer, 1993.

^c McClelland, 1996.

^d Goleman, 1998b.

Los criterios concurrentes publicados y la validez de predicción de las CIE frente a las variables del producto económico van desde $r = 0,10$ a $r = 0,90$, siendo $r =$ de $0,40$ a $0,60$ ($R^2 = 0,15 - 0,35$) (McClelland, 1998; Spencer y Spencer, 1993). Estos resultados suelen alcanzarse cuando la investigación sobre CIE se lleva a cabo mediante rigurosos criterios que incluyen entrevistas

de incidentes críticos y analistas formados para obtener una fiabilidad de evaluación $r > 0,80$.



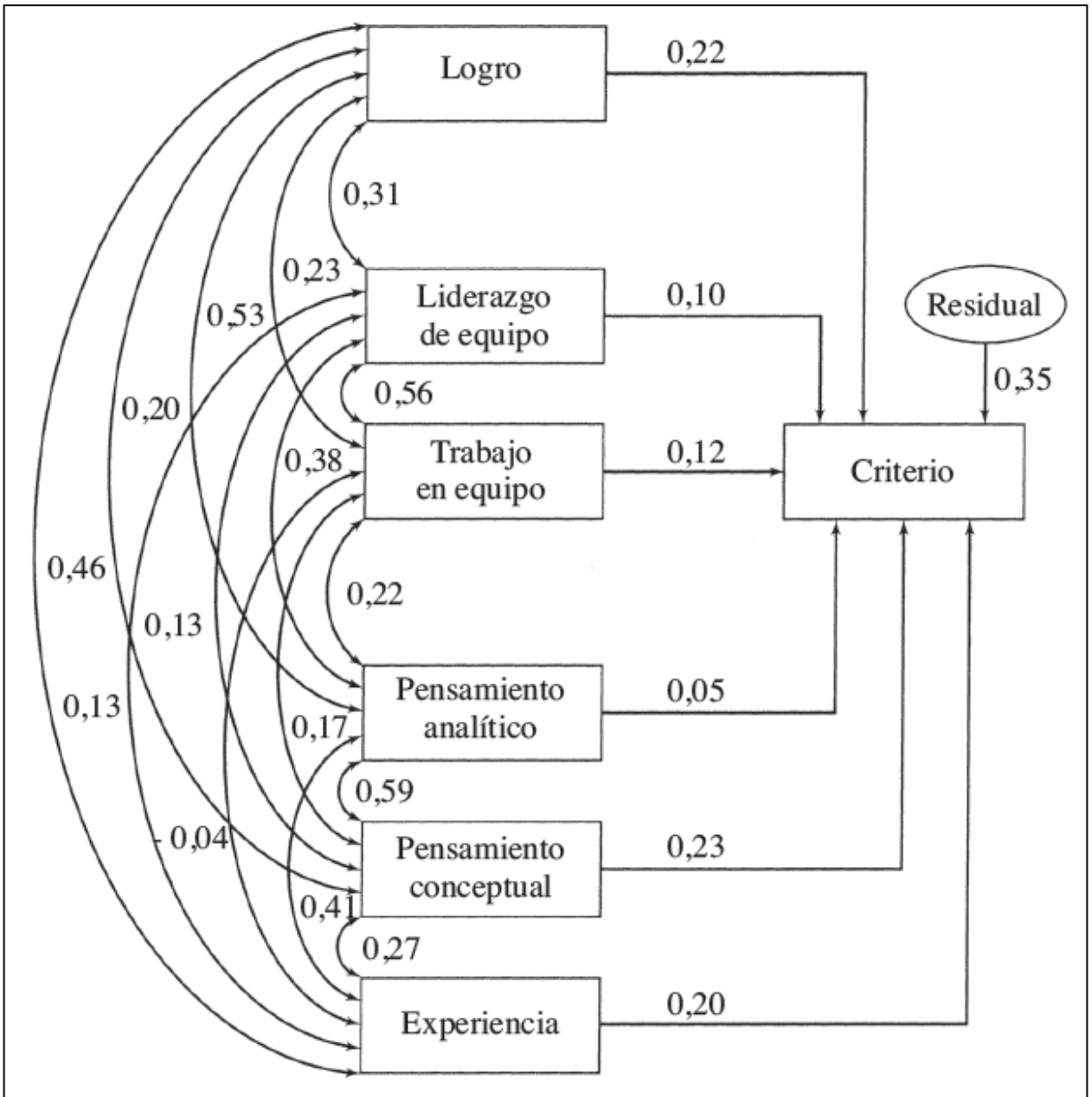
Nota: 98 directores de sucursal, en dos muestras. Una variable externa, los ingresos de la sucursal en el ejercicio anterior, significa ~ 10% de variación ($R^2 = 0,34$) las CIE significan el 80%; el análisis de regresión no incluía competencias no cognitivas.

Figura 4.7: CIE que predicen un rendimiento económico superior en una desviación estándar entre los directores de sucursal de firmas estadounidenses de control industrial.

Estos ejemplos ilustran varias cuestiones importantes acerca del método de estimación global. En primer lugar, muchos empleados influyen en el incremento de los valores económicos más que en comparación a sus salarios. Por esta razón deberían utilizarse las contribuciones económicas reales de los trabajadores superiores que están una desviación estándar por encima de la media, en lugar del método de Hunter *et al.* (1990), que emplea porcentajes de salario o coste laboral. En segundo lugar, cuanto más complejo es el trabajo y

más influye sobre el valor económico, más importancia tiene el rendimiento superior. Identificar las CIE para esos trabajos y desarrollar programas de RR.HH. que pudieran mejorarlas le añadiría un enorme valor económico. En tercer lugar, las competencias “puramente” emocionales y cognitivas, además de las variables externas, predicen un rendimiento superior. La definición de CIE utilizada en este capítulo –*cualquier característica individual (o combinación de características) que pueden medirse con seguridad y que distinguen a los trabajadores superiores de los normales, o a los trabajadores eficaces de los ineptos, a niveles de significación*– es deliberadamente amplia. Todas las variables independientes deben controlarse, medirse y analizarse para determinar el porcentaje de varianza que representan.

En cuarto lugar, *distinguir* las CIE ayuda a identificar a los trabajadores superiores respecto a los normales. Las CIE de *umbral*, o *esenciales*, son necesarias para un rendimiento mínimo adecuado o normal. Distinguir las CIE añade valor, y pueden utilizarse en cualquier trabajo como modelo en la selección de personal, planificación de sucesión, evaluación de la productividad y desarrollo. Cualquier enfoque de recursos humanos que no utilice un estándar de comparación explícito *superior* a su rendimiento actual se arriesga a lanzar a su personal, formación y dirección en brazos de la mediocridad. Un enfoque de ese tipo no mejoraría el actual nivel de rendimiento (medio). Finalmente, las distribuciones del rendimiento, la metodología de estimación global y los hallazgos de Hunter *et al.* (1990), proporcionan potentes herramientas para estimar y evaluar el valor económico de las aplicaciones de RR.HH. basadas en las CIE. El apéndice de este capítulo contiene un cuestionario y una hoja de cálculo de muestra a fin de calcular el valor de rendir una desviación estándar por encima de la media en un trabajo, y para calcular el valor económico añadido potencial de las aplicaciones de dotación de plantilla, formación y gestión del rendimiento.



Nota: N = 75 directivos. Las competencias cognitivas significan ~ 48% de variación ($R^2 = 0,35$), las CIE representan ~ 44%.

Figura 4.8: CIE que predicen + 1 DS de rendimiento económico superior entre los directivos de empresas europeas de alimentación y bebidas.

¿Cuánto valor pueden añadir las intervenciones de RR.HH. basadas en CIE?

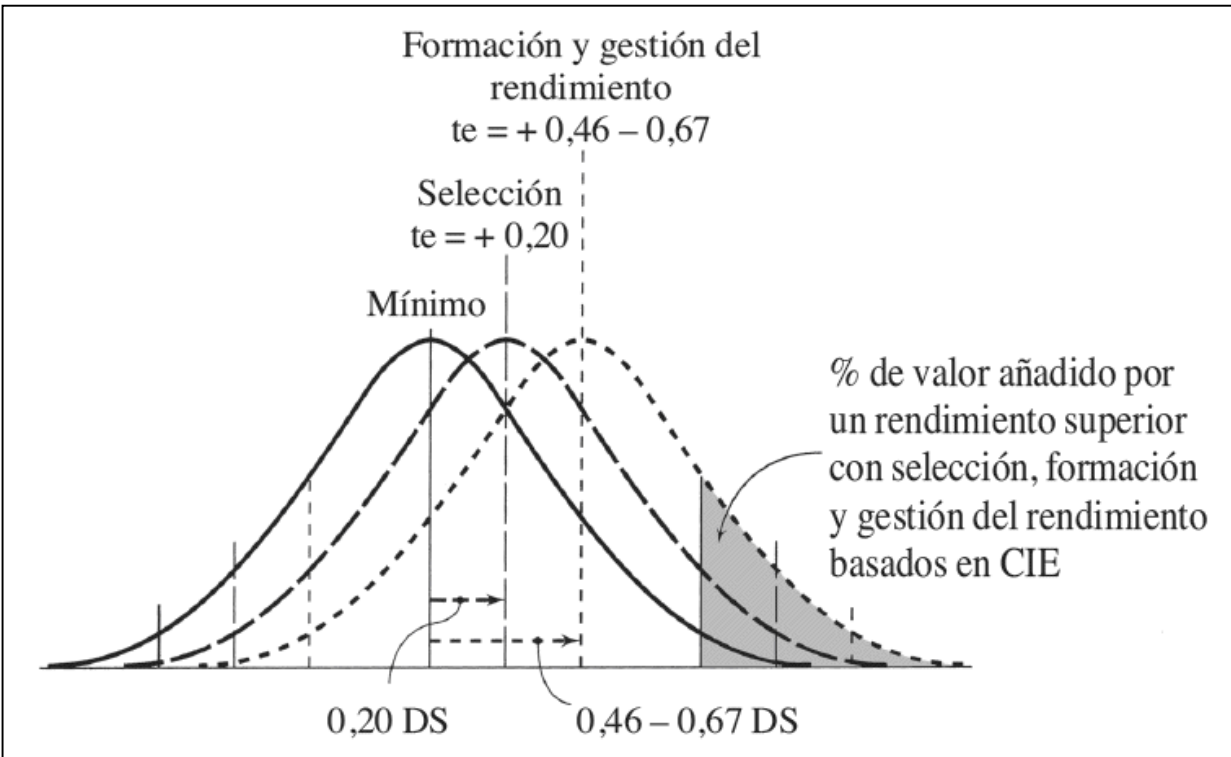


Figura 4.9: Cambios del tamaño del efecto producidos por selección y mediante formación y gestión del rendimiento.

Como ilustra la **Figura 4.9**, las intervenciones de recursos humanos añaden valor al desviar las curvas de rendimiento de los empleados hacia mayores valores económicos añadidos por empleado (una desviación a la derecha en la figura). Una vez que se conoce el valor económico de rendir una desviación estándar por encima de la media, puede utilizarse como criterio, denominado *tamaño del efecto*, para medir cuánto valor puede añadir una aplicación de RR.HH. Un tamaño del efecto corresponde a una desviación estándar; los impactos de la intervención se miden a continuación en porcentajes o múltiplos del tamaño del efecto. La **Figura 4.9** ilustra que la selección de tamaños del efecto supone una desviación estándar de 0,20 (rango = 0,12 – 0,36, DS = 0,08); y que los tamaños del efecto de formación y de gestión del rendimiento suponen del 0,46 al 0,64 (rango = < 0,00 – > 1,00 [– 0,07 – 1,07], DS = 0,37).

El valor económico añadido por una intervención equivale al valor económico añadido por un rendimiento + 1 DS × tamaño del efecto × el número de personas (o equipos) afectados. La **Figura 4.10** compendia los algoritmos utilizados y proporciona una plantilla para calcular el VEA. Los pasos en este algoritmo son:

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P					
2	VALOR ECONÓMICO DE LAS APLICACIONES DE RR.HH. BASADAS EN LA COMPETENCIA										dólares = 000										
3	Datos de entrada =		Datos calculados =			100 (números en cursiva) = datos del ejemplo										19% (los números no aparecen en cursiva) = resultados medios de un estudio metaanalítico					
1. Valor económico añadido por + 1 DS en dólares										2. % de tareas o variables independientes que influyen el VEA y que trata una intervención de RR.HH.			3. Valor económico añadido de una intervención de RR.HH.-CIE			4. Valor añadido por ETC en dólares		4. Personal afectado por año		5. Valor total añadido por aplicación de RR.HH. y año, en dólares	
4	1.1 Valor del trabajo en dólares		Elija: % de valor añadido por un rendimiento + 1 DS		1.2 VEA con + 1 DS medido en dólares			Elija:			A. Aplicación de RR.HH.-CIE		Cambio del tamaño del efecto		Elija:						
5	A. Salario en dólares/año		100 dólares		Complejidad		Elija %:			A. % de tareas cubiertas por la intervención		0,10		A. Retroalimentación de CIE y establecer objetivos		1,00					
6	o		A. Baja		19%			o			o		o		o						
7	B. Costes totales del empleo/año en dólares (-2,70 - 3 × salario)		300 dólares		o			B. % de varianza explicada por variables independientes tratadas mediante formación			0,27		B. Resultados comerciales del establecimiento de objetivos		0,19						
8	o		B. Media		32%			o			o		o		o						
9	C. Recursos económicos en dólares (ingresos, costes, presupuesto de adquisiciones) que controla la persona que ocupa el puesto		o		o			C. = A (% de tiempo de intervención dedicado a variables independientes que predicen VEA) × B (% de varianza que dichas variables provocan en VEA)			o		C. Selección		0,20						
10	o		C. Elevada		48%			o			o		D. Formación		0,44 0,67						
11	o		o		o			o			o		E. Gest. rend.		0,60						
12	o		D. Ventas		100%			o			o		o		o						
13	o		o		o			o			o		o		o						
14	o		E. Otra		o			o			o		o		o						
15	ELECCIÓN		300 dólares		×		48%		= A.		144 dólares		o		F. Otros		Estimación de la dirección		o		
16	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
17	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
18	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
19	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
20	Inversión		224 dólares		o			o			o		o		o		o		o		
21	Reembolso		1.597 dólares		o			o			o		o		o		o		o		
22	RCI (1 año)		633%		o			o			o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		300 dólares		×		48%		= A.		144 dólares		o		F. Otros		Estimación de la dirección		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN		o		o		o		o		o		o		o		o		o		
	ELECCIÓN																				

utilizando el valor económico de las CIE en el **Apéndice A**).

o

2. El valor de SALIDA: los valores de los recursos económicos (ingresos, costes, presupuesto de adquisición) que puede controlar una persona en un puesto de trabajo, y que puede aumentar o descender dependiendo de su competencia.

Elija un valor calculado mediante uno de estos tres métodos e introdúzcalo en la hoja de cálculo, en la casilla B16.

B. Elija cómo estimará el valor económico de + 1 DS por encima de la media. Las posibilidades son:

1. Elegir datos provenientes de investigación metaanalítica en la columna D de la hoja de cálculo:
 - a. 19% para bajo
 - b. 32% para moderado
 - c. 48% para elevado
 - d. 100% para trabajos de ventas.

o

- e. Utilice la estimación media global (obtenible usando el valor económico de las CIE en el **Apéndice A**) de los directivos o de otros expertos contrastados, en su propia organización. Introduzca este valor en la casilla D16. Multiplique B16 por D16 y anote este valor en F16.

o

2. Utilice el valor económico medido real (aumento de ingresos o beneficios, reducción de gastos, y demás) de un rendimiento + 1 DS por encima de la media. El valor económico real es el mejor en caso de poder obtener todos esos datos de los registros de la empresa. Introduzca ese valor en las casillas F16 y F 17 de la hoja de cálculo.

II. Calcule el porcentaje de tareas por puesto de trabajo o de las variables independientes que tienen un impacto en el VEA y que han sido objeto de una intervención de RR.HH.

Nota: estudios metaanalíticos anteriores daban por sentado que este porcentaje era del 100%, y sólo informaban del cambio del tamaño del efecto a partir de las intervenciones. Posteriores estudios intentaron valorar los efectos de las intervenciones multiplicando el valor total de tiempo en el trabajo por el porcentaje de tiempo dedicado a las tareas o CIE consideradas por la intervención. Por ejemplo, si directivos con un coste laboral total de 200.000 dólares anuales pasan el 50% de su tiempo en reuniones, un seminario de reuniones de gestión tendrá un impacto del $50\% \times 200.000 = 100.000$ dólares de valor económico. Este enfoque asume que el tiempo pasado en una tarea equivale a su propio valor económico añadido (un supuesto un tanto dudoso en el caso de gran parte de las reuniones).

Una estimación más científica –y conservadora– sería multiplicar el porcentaje de las variables independientes afectadas por una intervención mediante la varianza estadística que dichas variables provocan en los resultados comerciales (variables dependientes de VEA). El ejemplo de la **Figura 4.10** utiliza este valor de la **Figura 4.7**, 0,27, introducido en la casilla H19. Las cuatro competencias que

aparecen en la **Figura 4.7** para predecir el VEA fueron tratadas en la intervención del caso Incon del que se habla al final de este capítulo.

Si una intervención sólo tratase con algunas variables independientes, tendríamos a nuestro alcance una tercera alternativa, que sería multiplicar el tiempo de intervención pasado en las variables independientes por la varianza que esas variables causan en los resultados comerciales. La **Figura 4.8** muestra que las competencias de trabajo en equipo y liderazgo de equipo suponen el 25% de $0,34 = 8,5\%$ de varianza explicable en los beneficios de los directores de sucursal, por lo que la formación en esas competencias de equipo puede suponer el 8,5% de VEA.

A. Elija la intervención.

1. Tiempo por tarea.
2. Varianza, o
3. El producto de tiempo por tarea y varianza del impacto, cuyo resultado deberá introducirse en la casilla H19.

III. Elija el tamaño del efecto más probable para su aplicación.

A. De datos metaanalíticos:

1. 0,10 por datos de retroalimentación de CIE y establecimiento de objetivos.
2. 0,19 por resultados comerciales del establecimiento de objetivos.
3. 0,20 por selección.
4. de 0,46 a 0,67 por formación.
5. 0,60 por gestión del rendimiento

o

B. Procedente de las estimaciones de expertos reconocidos, o (mejor todavía) de los resultados medidos y registrados en su organización. Introduzca este valor en la casilla J19.

Multiplique el valor económico de + 1 DS que aparece en la casilla F19 por el porcentaje de variables independientes que causan resultados de VEA en la casilla H19 por el cambio del tamaño del efecto en la casilla J19 a fin de obtener el VEA del equivalente a tiempo completo (ETC) por empleado, y luego introduzca este valor en la casilla L19.

IV. Multiplique el VEA por el valor de ETC en la casilla L19 por el número de personas (o equipos) por año impactados (seleccionados, formados y con la actuación profesional controlada) por año en la casilla N17. El producto, en la casilla P17, es el valor económico añadido total que su aplicación de CIE puede añadir a su organización anualmente.

Dotación de personal

La dotación de personal añade valor 1) al contratar, colocar, o ascender al mayor número posible de trabajadores superiores (es decir, las personas que mejor encajan en puestos determinados, lo que aumenta tanto el rendimiento como la satisfacción); 2) no reeligiendo a los trabajadores con un rendimiento marginal (Jack Welch, director general de General Electric recolocaba cada año, sin miramientos, al 15% menos productivo de los directivos de la empresa); y 3) reduciendo la movilidad laboral (mediante una mejor correspondencia entre trabajo y persona, de manera que los empleados seleccionados rinden mejor y no son despedidos, están más satisfechos y no se marchan). Los costes de la movilidad laboral incluyen:

- Pérdida de productividad durante el tiempo necesario para contratar nuevo personal (de 55 a 57 días, o aproximadamente dos meses de ventas o de costes de producción que totalizan más o menos una tercera parte del salario del empleado durante el primer año).
- Menor productividad durante la curva del período de aprendizaje del trabajador nuevo, el tiempo desde el día en que es contratado hasta que es productivo al 100% (es decir, cuenta con la productividad media de

la persona con una experiencia media en ese puesto). La curva del tiempo de aprendizaje equivale a doce meses en el personal técnico y profesional.

- Costes directos en efectivo de la recolocación y la formación. Los costes *mínimos* de sustituir a un empleado técnico o profesional es su salario directo durante un año (Spencer, 1986); el coste real es probablemente dos o tres veces su salario directo si se tiene en cuenta el coste total de empleo, incluyendo los beneficios y los gastos generales, se añade al salario y si se pierde productividad (como, por ejemplo, perdiendo ventas, un importante contrato, o si hay retraso al comercializar un nuevo producto durante esos entre 55 y 57 días que son necesarios para sustituir a un empleado) (McClelland, 1998; Spencer y Spencer, 1993).

El aumento de los ingresos y de la productividad proceden de los mejores trabajadores; como muestran los datos de la **Figura 4.2**, los trabajadores superiores producen el 19%, 32%, 48%, y del 48 al 120% más en empleos de complejidad baja, moderada y elevada, así como en los de ventas, respectivamente. Un aumento medio del 24% en la productividad a partir de la selección basada en las competencias significa que puede realizarse la misma cantidad de trabajo con el $\{100\% - [100\% / (100\% + 24\% \text{ de mejora de la productividad})]\} = 20,50\%$ menos de plantilla.

La **Tabla 4.2** muestra un metaanálisis de ocho sistemas de selección basados en las CIE. El aumento medio de la productividad fue del 19%, la disminución media de la movilidad laboral fue del 63%, el valor económico añadido medio fue de 1,6 millones de dólares, y el rendimiento del capital invertido fue superior al 1.000%. Estas cifras parecen increíbles hasta que uno se acuerda de lo mucho que puede contribuir incluso un único trabajador “estrella” (por ejemplo, un vendedor excepcional general 3,7 millones de dólares en ingresos adicionales). PepsiCo calculó que una mala contratación en un puesto ejecutivo le costó 250.000 dólares (McClelland, 1998); un traslado desafortunado al Oriente Medio le costó a Mobil 375.000 dólares. Un programa de intervención basado en las CIE cuesta de 80.000 a 120.000

dólares. Una única contratación superior o evitar una equivocación al contratar suele justificar por sí misma el costo de la inversión en programas de dotación de plantilla basados en CIE.

Estudie más de cerca algunos de los ejemplos que aparecen en la [Tabla 4.2](#).

Tabla 4.2: Metaanálisis de los efectos de ocho sistemas de selección basados en competencia

Industria (tipo de empleo)	N	Diseño	Aumento de la productividad	Disminución de la movilidad laboral	Valor económico añadido	Rendimiento de la inversión
Minorista (ventas)	60	Control	19%	50%	720.000 dólares	2.300%
Mayorista (ventas)	80	Control	16%	50%		
Informática (en prácticas de ventas)	700	Longitudinal	–	90%	> 3,15 M dólares	> 1.000%
Alimentación y bebidas (ejecutivos)	47	Longitudinal	10%	87%	3,75 M dólares	> 1.000%
Cosméticos (ventas)	74	Control	33%	63%	2,56 M dólares	> 1.000%
Informática (programadores)	100	Longitudinal	–	99%	1,43 M dólares	> 1.000%
Minorista/servicio de atención al cliente (televendedores)	320	Longitudinal	24%	99%	> 1,6 M dólares	> 1.000%
Financieras	120	Control	24%	–	750.000 dólares	525%
Media			19%	63%	1,6 M dólares	> 1.000%

Minorista (ventas). La selección del 50% de 60 nuevas contrataciones se realizó sobre la base de las competencias evaluadas utilizando una entrevista de incidentes críticos (EIC), y el otro 50% fue seleccionado utilizando criterios tradicionales basados en datos biográficos (uno de los requerimientos era “diez años de experiencia en ventas”, lo cual significó que fueron contratados sobre todo hombres blancos de edad mediana, una aplicación práctica de la iniciativa de “discriminación positiva”). En el año siguiente a la selección, la renovación de personal o la movilidad laboral en el seno del grupo seleccionado según el criterio de competencia fue del 20% (seis personas), y la media de ventas alcanzó los 5.000 dólares semanales, en comparación al 40% de movilidad laboral (doce personas) y una media semanal de ventas de 4.200 dólares en el grupo tradicional. Los beneficios del sistema de selección basado en las competencias fueron:

- Evitación de los costes de la movilidad laboral: seis vendedores conservados que representaron un ahorro de 20.000 dólares por persona en costes de sustitución resultan en un ahorro de 120.000 dólares.

- Aumento de los ingresos: treinta vendedores produciendo 40.000 dólares en ventas suplementarias por año, con un 50% de beneficios brutos significan 600.000 dólares al año como contribución neta.

El beneficio total en un año, con una ganancia de 720.000 dólares sobre los 30.000 dólares invertidos en el estudio de competencias y formación de selección de personal fue del 2.300% (Spencer, 1986, pp. 95-96). Además, el sistema de selección basado en las competencias dio como resultado la contratación mayoritaria de vendedores mujeres y de las minorías (sin experiencia previa en ventas), disminuyendo, por tanto, la posible aparición de un problema de discriminación positiva.

Informática (programadores). Una reducción de la renovación entre los programadores seleccionados mediante el estudio de competencias le ahorró a la empresa el coste de sustituir a veintidós profesionales a 65.000 dólares cada uno, 1,43 millones de dólares de beneficio sobre una inversión de 120.000 dólares en investigación de competencias y formación en selección de personal.

Alimentación y bebidas (ejecutivos). Una reducción del 87% en movilidad laboral en ejecutivos, con un coste de 250.000 dólares por persona, le ahorró a la empresa (PepsiCo) 4 millones de dólares (McClelland, 1998).

Cosméticos (ventas). Se contrató a 33 personas utilizando la EIC y un modelo de competencias; se seleccionó un grupo de control de 41 personas sin entrevistas de incidentes. Durante los tres años siguientes, se despidieron o fueron despedidas cinco personas del grupo seleccionado mediante competencias, comparadas con diecisiete en el grupo de control. Las personas seleccionadas con el modelo de competencias aumentaron sus ventas una media de 18,70% por trimestre, comparado con el aumento medio del 10,50% de los vendedores del grupo de control. Por ejercicios anuales, las personas seleccionadas según el modelo de competencias vendieron, cada una, 91.370 dólares más que los vendedores del grupo de control, representando un aumento neto de ingresos de 2.558.360 dólares (91.370 dólares × 28 vendedores).

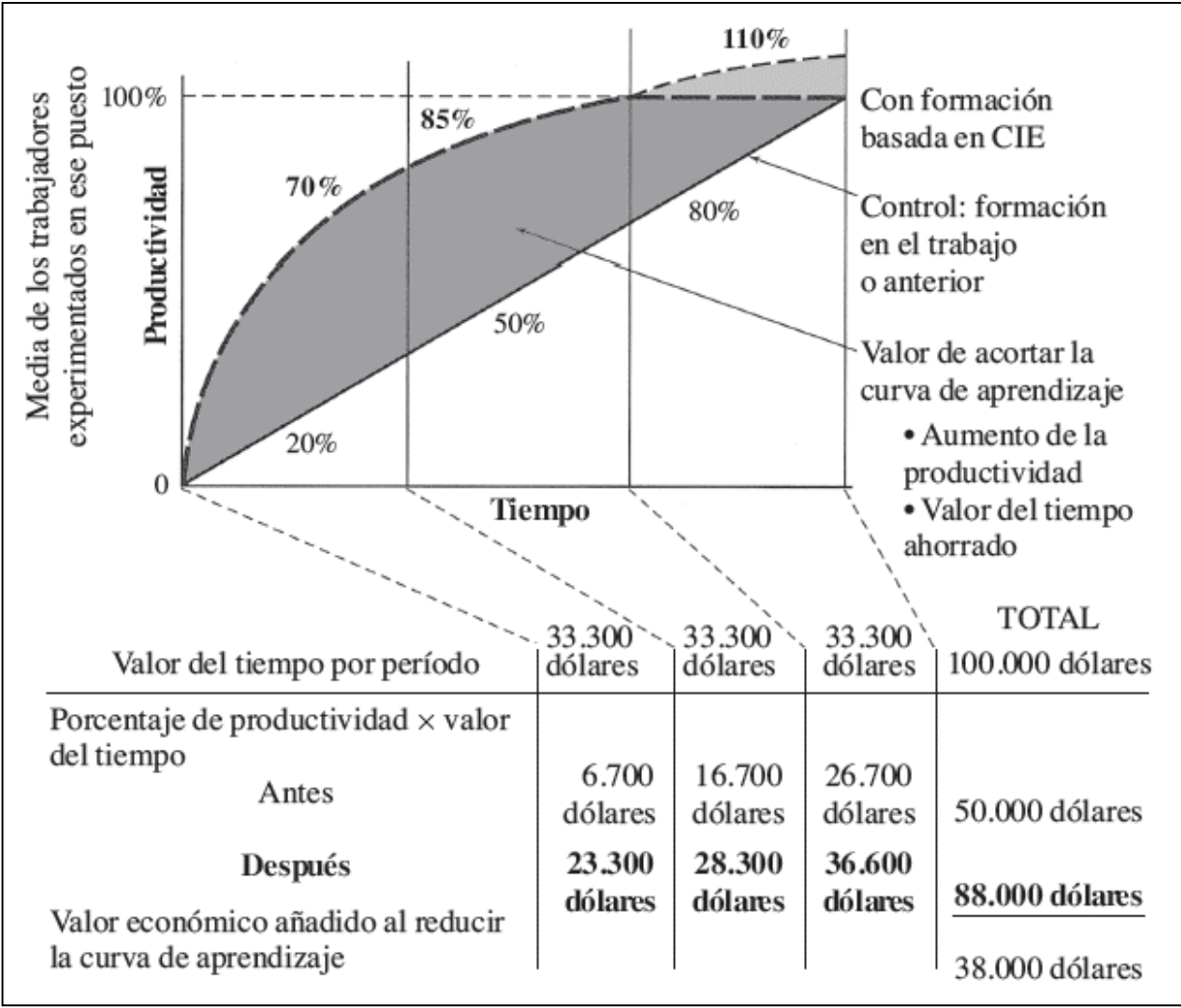
Informática (vendedores). Una importante empresa de informática decidió transformar a varios miles de empleados de categoría superior –“gente que cuesta dinero”, con una remuneración anual media de 57.000 dólares por

persona– en “vendedores que hacen dinero”. No todos los “burócratas” del personal contaban con las competencias para ser eficaces en ventas: la tasa de desgaste inicial en la formación en ventas fue del 30%, o de 210 de las 700 personas enviadas anualmente a la formación en ventas (los aprendices de vendedor eran despedidos al cabo de cuatro meses si habían fracasado tres veces consecutivas en la prueba que se realizaba a final de cada mes). Cada fracaso le costó a la firma 16.667 dólares sólo en costes salariales, que totalizaron 3,5 millones de dólares anuales por los 210 fracasos (esta cifra es conservadora porque se perdieron los costes de los beneficios de la formación y otros derivados, como instructores, material y gastos generales). Utilizando un modelo CIE desarrollado tras estudiar a sus vendedores de éxito, la firma rebajó la tasa de desgaste al 3% (veintiún abandonos), una reducción del 90% que representó 3,13 millones de dólares de ahorro (Rondina, 1988).

Formación y gestión del rendimiento

Las actividades de formación, desarrollo y gestión del rendimiento añaden valor al 1) reducir el tiempo que hace falta para que los empleados alcancen el 100% de productividad (definido como la productividad media de trabajadores medios experimentados en el trabajo), y 2) aumentando la productividad al trasladar el rendimiento de los empleados medios hacia el de los de rendimiento superior.

La **Figura 4.11** muestra el valor económico de acortar la curva de aprendizaje en un 33% al enseñar a los nuevos contratados las CIE y los mejores modelos a seguir de los trabajadores “estrella” (Spencer, 1986). La curva del tiempo de aprendizaje para alcanzar el 100% de productividad está dividida en tres períodos iguales, costando cada uno de ellos un tercio de los costes totales de contratación durante el período completo de la curva de aprendizaje (en este caso $100.000 \text{ dólares} / 3 =$ productividad de las nuevas contrataciones, donde el 100% equivale a la productividad media de un empleado medio experimentado sin formación, la condición de control) tras haber pasado por la formación basada en las CIE. El valor económico añadido de los sujetos en formación y control equivale al aumento del porcentaje estimado de productividad por el valor del tiempo durante cada subperíodo. El valor total de la productividad para los sujetos no formados es de 50.000 dólares, mientras que el de los formados asciende a 88.000 dólares; así pues, la formación añade 38.000 dólares por empleado en formación.

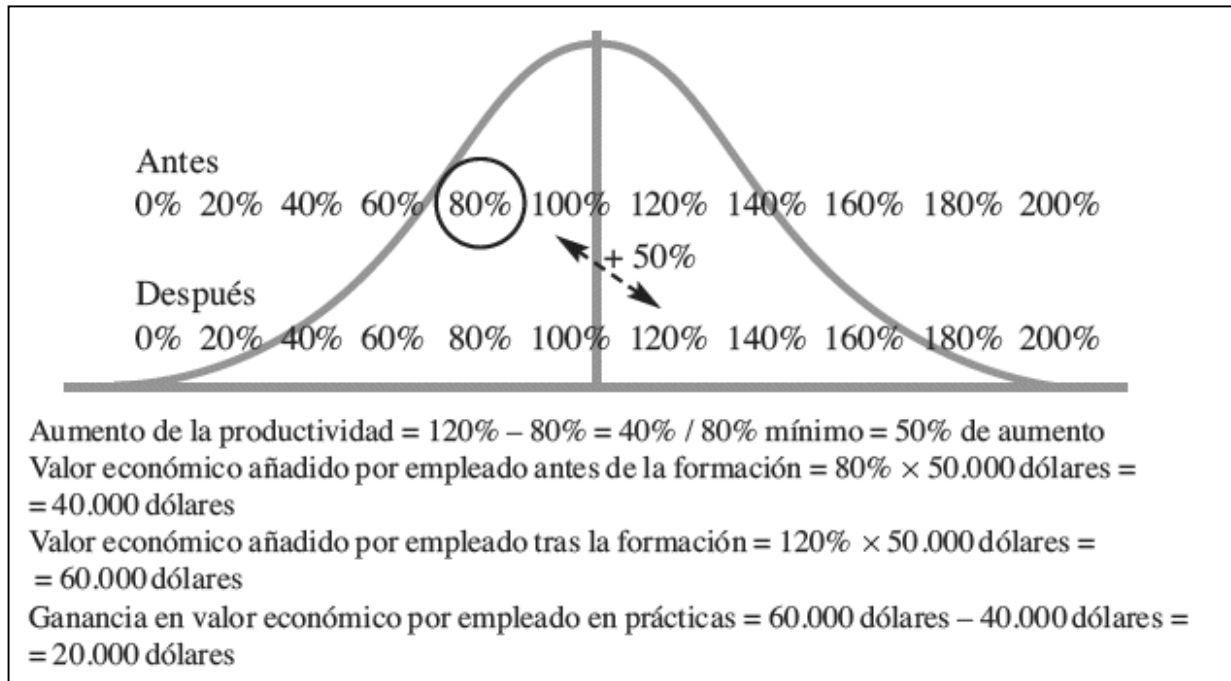


Fuente: Datos de Spencer, 1986.

Figura 4.11: Valor de acortar la curva de tiempo de aprendizaje para empleados con unos costes laborales de 100.000 dólares anuales.

Las mejoras en productividad a partir de la formación se estiman a partir de las aproximaciones realizadas por los jefes acerca de la productividad de los cursillistas antes y después de la formación, como aparece en la **Figura 4.12** (Spencer, 1986). Asumiendo que el coste del tiempo por empleado y año es tres veces su salario (33.333 dólares), o 100.000 dólares, y que el tiempo dedicado a las tareas cubiertas en la formación es el 50% del tiempo total, la formación afecta al $50\% \times 100.000 \text{ dólares} = 50.000 \text{ dólares}$ de valor económico del tiempo de los empleados. Los directivos (o los evaluadores normales: jefes, compañeros, subordinados y clientes que rodean a la persona que está siendo calificada) estiman la productividad del empleado antes de la formación y tres meses tras ella. La productividad anterior a la formación se

multiplica por el valor económico del tiempo dedicado a tareas tratadas por la formación, en este caso $80\% \times 50.000$ dólares = 40.000 dólares. Este valor básico se sustrae del valor del tiempo de productividad tras la formación, en este caso $120\% \times 50.000$ dólares = 60.000 dólares, mostrando una ganancia de 20.000 dólares por empleado en formación.



Fuente: Datos de Spencer, 1986.

Figura 4.12: Clasificación realizada por los jefes intermedios acerca de la productividad de los empleados en prácticas en ciertas tareas antes y después de la formación.

El valor económico añadido de la formación y la gestión del rendimiento también pueden estimarse de manera directa calculando lo siguiente: cambio del tamaño del efecto + valor económico conocido del rendimiento + 1 DS. La **Tabla 4.3** muestra un metaanálisis de tamaños de efecto y de rendimientos del capital invertido (RCI) en cuatro estudios. Eliminando los valores atípicos por debajo del 10º percentil y por encima del 90º, el cambio del tamaño del efecto medio de la formación en esos estudios fue de 0,44, con una desviación estándar de 0,27, y un RCI del 116%, con una desviación estándar del 154%. Los resultados del tamaño del efecto en la **Tabla 4.3** son un 28% más conservadores que la media –de 0,64 a 0,67– del cambio del tamaño del efecto tanto en cuanto a formación como a gestión del rendimiento obtenidos por Burke y Day (1986), y por Falcone, Edwards y Day (1986). El RCI varió

significativamente con la complejidad de los trabajos, tanto si los investigadores utilizaban el salario (como hizo la mayoría), el coste de la contratación, o el valor económico añadido real por parte de un rendimiento superior, como aparece demostrado en las Figuras 4.2-4.5.

El cambio idéntico del tamaño del efecto en formación y gestión del rendimiento ofrecido por Burke y Day (1986), y Falcone *et al.* (1986), es en sí mismo un hallazgo interesante. Una hipótesis es que una buena gestión del rendimiento *es* formación; es decir, en lugar de forzar simplemente a los empleados hacia el logro de objetivos, la gestión del rendimiento que implica orientación está enseñando CIE y mejores prácticas que ayudan a los empleados a mejorar el rendimiento. Por ejemplo, el metaanálisis de Latham y Locke (1979) acerca de los efectos de la definición de objetivos (que mostró una media de aumento de la productividad del 19% en empleos de diversas complejidad) apoya los resultados de los cambios del tamaño del efecto a causa de la gestión del rendimiento. Utilizando la *regla de 40* (es decir, rendir una desviación estándar por encima de la media equivale a un 40% de aumento de la productividad), la definición de objetivos tiene un tamaño del efecto de 0,475 (19% / 40%).

Los estudios metaanalíticos han hallado que los programas de formación que generan un rendimiento de una desviación estándar *por debajo* de la media tienen un tamaño de efecto negativo o cero, así como RCI negativos. La **Tabla 4.3** muestra que la mayoría de las formaciones tienen un tamaño de efecto positivo y que generan beneficios. La excepción es la formación de los altos cargos. Aunque entre las hipótesis ofrecidas para explicar este dato está la que sugiere que no se puede enseñar trucos nuevos a un perro viejo, las sesiones con altos cargos no suelen tratarse de un auténtico período de formación, sino más bien de vacaciones o gratificaciones, que se llevan a cabo en entornos de lujo con mucho tiempo para jugar a golf o esquiar, y por tanto dicha “formación” está raramente basada en CIE.

La mayoría de los estudios metaanalíticos no informan acerca del porcentaje de varianza en el tamaño del efecto que puede atribuirse a la formación en CIE frente a la formación en habilidades cognitivas, conocimientos técnicos y otras habilidades. Una excepción es el metaanálisis de Miron y McClelland (1979) sobre los efectos de la formación en motivación de logro entre pequeños empresarios, para la que se utilizó un

diseño de cuatro grupos en los que algunos empresarios fueron formados en motivación de logro, mientras que un grupo comparativo fue formado en conocimientos y habilidades comerciales (contabilidad, finanzas, manufacturación, comercialización y ventas y recursos humanos), y un tercer grupo lo fue tanto en motivación de logro como en habilidades comerciales. Como control para medir las variables dependientes en pequeñas empresas de tamaño comparable se utilizó la Standard Metropolitan Statistical Area (SMSA). Sólo la motivación de logro provocó un impacto (tamaño del efecto = 0,50) en las variables independientes: el número de empleos creados (un aumento del 32%), los ingresos e impuestos de las empresas, los propietarios y el mayor número de empleados contratados (véase **Figura 4.13**). La motivación de logro combinada con la formación de habilidades comerciales no tuvo un impacto significativo. La formación únicamente en habilidades comerciales disminuyó la actividad comercial y los resultados. Los investigadores avanzaron la hipótesis de que la formación en habilidades comerciales disminuyó la eficacia y autoconfianza de los empresarios en prácticas al dar a entender que el éxito en las prácticas comerciales resultaba demasiado complejo y difícil de alcanzar.

Tabla 4.3: Cambios en el tamaño del efecto y RCI en una cartera

Programa	Categoría del programa									
	Liderazgo ejecutivo		Dirección		Comunicación		Ventas		Técnica	
	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI
Ejecutivo-2*	- 0,05	- 105%								
Habilidades de liderazgo*	0,12	- 36%								
Jefes-1			0,76	126%						
Jefes-2			1,11	492%						
Jefes de laboratorio-1			- 0,09	- 129%						
Directores de proyecto*			0,37	60%						
Supervisores-1			0,23	- 39%						
Supervisores-2			0,38	125%						
Creación de equipos			0,12	- 86%						
Gestión del tiempo interno*			0,89	1.989%						
Gestión del tiempo comercial			0,28	106%						
Presentaciones orales					0,26	69%				

Categoría del programa										
Programa	Liderazgo ejecutivo		Dirección		Comunicación		Ventas		Técnica	
	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI
Comunicación escrita					1,07	275%				
Gestión de territorio*							0,54	85%		
Venta de la producción							0,67	3.931%		
Resolución de problemas*									0,31	16%
Energía de riesgo*									0,90	306%
Válvulas especializadas*									0,37	130%
Media proporcional	0,04	- 71%	0,37	106%	0,67	172%	0,61	2.008%	0,37	130%
Media	0,04	- 71%	0,45	294%	0,67	172%	0,61	2.008%	0,53	151%
DS	0,12	49%	0,39	661%	0,57	146%	0,09	2.720%	0,32	146%
Programa	Todas		Todas (conservadora)		+ 1 DS		- 1 DS			
	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI	Cambio en el rendimiento	RCI
Ejecutivo-2*	- 0,05	- 105%	- 0,05	- 105%					- 0,05	- 105%
Habilidades de liderazgo*	0,12	- 36%	0,12	- 36%						
Jefes-1	0,76	126%	0,76	126%						
Jefes-2	1,11	492%	1,11	492%	1,11	492%				
Jefes de laboratorio-1	- 0,09	- 129%	- 0,09	- 129%					- 0,09	- 129%
Directores de proyecto*	0,37	60%	0,37	60%						
Supervisores-1	0,23	- 39%	0,23	- 39%						
Supervisores-2	0,38	125%	0,38	125%						
Creación de equipos	0,12	- 86%	0,12	- 86%						
Gestión del tiempo interno*	0,89	1.989%	0,89		0,89					
Gestión del tiempo comercial	0,28	106%	0,28	106%						
Presentaciones orales	0,26	69%	0,26	69%						
Comunicación escrita	1,07	275%	1,07	275%	1,07	275%				
Gestión de territorio*	0,54	85%	0,54	85%						
Venta de la producción	0,67	3.931%	0,67							
Resolución de problemas*	0,31	16%	0,31	16%						
Energía de riesgo*	0,90	306%	0,90	306%	0,90	306%				
Válvulas especializadas*	0,37	130%	0,37	130%						
Media proporcional	96%	0,37	77%	0,99	0,67	306%	(0,07)	- 117%		
Media	0,46	406%	0,46	87%	0,99	358%	(0,07)	- 117%		
DS	0,37	999%	0,37	164%	0,11	117%	0,03	17%		

Coste de 100 personas en formación: 287.500 dólares (financiados por la U.S. Small Business Administration)

Beneficios: comparados con un grupo de control, los participantes en la formación de motivación de logro generaron:

- Aumento de empleos: 32% más (227 en total, o 2,3 por empresa)
- Aumento de los ingresos:

	Ingresos declarados en el primer año	Tasa impositiva	Ingresos tributarios
Empresas	615.000 dólares	22%	189.900 dólares
Propietarios	484.000 dólares	20%	97.400 dólares
Empleados	651.000 dólares	11,5%	75.000 dólares
Total en el primer año			362.300 dólares
Total en el segundo año			705.000 dólares
Total en el primer y segundo años			1.067.300 dólares

- Cambio del tamaño del efecto: – 0,5 DS
- Tiempo para recuperar el coste de la formación: 9,5 meses
- RCI: 26% el primer año; 271% los dos años

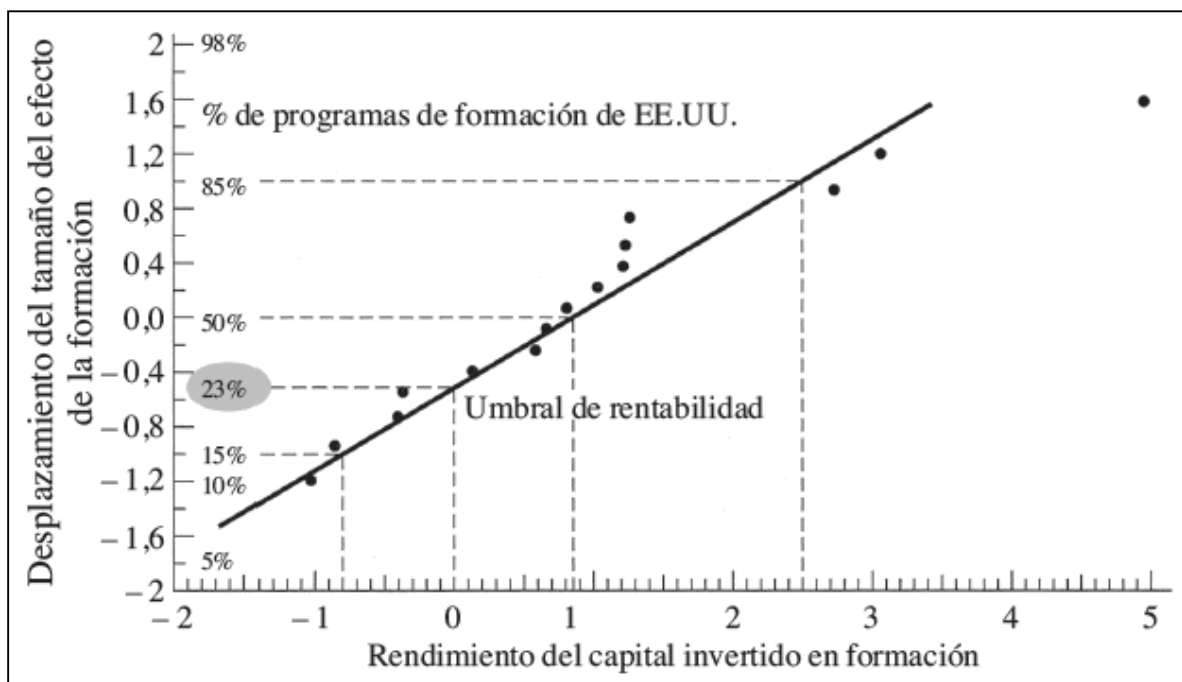
Fuente: Datos de Miron y McClelland, 1979.

Figura 4.13: Efectos de la formación en motivación de logro en pequeñas empresas.

Un análisis ulterior de los datos que aparecen en la **Tabla 4.3** trató de clasificar los programas de formación en grupos de CIE y sin CIE a fin de estimar el valor añadido de los del grupos de CIE (Spencer y Morrow, 1996). Los programas de formación se clasificaron como basados en CIE si 1) enseñaban explícitamente al menos una CIE (por ejemplo, motivación de logro), y 2) si utilizaban métodos de aprendizaje experimentales para adultos que requerían que quienes pasaban por la formación practicasen y demostrasen las CIE. Los programas de formación basados en CIE modificaban positivamente el rendimiento en un promedio de 0,70 DS y generaban unos beneficios medios de RCI del 700%. Los programas de formación con contenido de conocimientos y demás cambiaron el rendimiento en 0,41 DS y proporcionaron un RCI medio de 87%. Estos datos sugieren que la formación basada en CIE puede producir hasta 1,7 veces el cambio del tamaño del efecto, y 8 veces el RCI de formación no basadas en CIE. No obstante, estos resultados no son concluyentes porque 1) no se comprobó la fiabilidad de los criterios para clasificar formaciones CIE o no CIE; 2) el tamaño de la muestra era demasiado pequeño como para aportar niveles de significación; y 3) los resultados de la formación basada en CIE se vieron afectados por un enorme valor atípico de 3.971% de RCI en uno de los programas de formación en ventas.

La **Figura 4.14** muestra un ejemplo normalizado de los RCI por formación frente a los cambios en el tamaño del efecto y la extrapolación del tamaño del efecto y los RCI de los programas de formación de EE.UU. Las varianzas del tamaño del efecto y los ingresos potenciales a partir de la formación resultan muy útiles a la hora de desarrollar ejemplos comerciales para las intervenciones de RR.HH. de desarrollo y gestión del rendimiento. Por ejemplo, el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations ha publicado unas pautas generales para el diseño y la aplicación de programas de desarrollo basados en catorce programas modelo que han mejorado de manera significativa las CIE o los resultados de rendimiento (Cherniss y Adler, 2000). El potencial del valor económico añadido de las pautas generales del consorcio puede calcularse fácilmente. Como aparece ilustrado en la **Figura 4.14**, el cuartil inferior (23%) de los programas de formación produce un rendimiento del capital invertido negativo de entre el 80 y el 90%. Si las organizaciones estadounidenses invierten 60 mil millones de dólares anuales en formación, los esfuerzos de formación en el cuartil inferior cuestan 12.600 millones y tiene un RCI negativo de más de 10.000 millones de dólares. El cuartil siguiente (27%)

cuesta 17.400 millones y produce un RCI medio del 44% (7.700 millones). El RCI neto de los programas de formación en la mitad inferior de la distribución supone $-10.000 \text{ millones} + 7.700 \text{ millones} = -2.300 \text{ millones}$ de dólares.



Nota: $r = 0,94$. $R^2 = 0,86$, $p < 0,001$.

Figura 4.14: **Figura 4.14:** Distribución de programas de formación por tamaño del efecto y RCI.

Una estimación conservadora es que la aplicación de las pautas puede elevar la mitad inferior de la distribución –los programas de formación que cuestan 30.000 millones y rinden -2.300 millones–, con una media de 116% de RCI. Esta aplicación produce $30.000 \text{ millones} \times 1,16 = 34.800$ dólares, frente a la pérdida actual de 2.300 millones, es decir, una ganancia neta de 37.100 millones de dólares. Esta estimación asume sólo el beneficio de un único año en lugar de los generados a lo largo de dos o más años, sobre la base de que los datos aparecidos en los estudios metaanalíticos son sólo de un año y que la curva Ebbinghaus sugiere que pocos programas de formación generan beneficios multianuales.

Protocolo recomendado de análisis del valor económico

En las páginas siguientes aparece un protocolo de cinco pasos para desarrollar –así como para evaluar– ejemplos de casos empresariales para intervenciones de RR.HH. basadas en CIE, y que utiliza un caso de estudio reciente, como ejemplo. “Incon” es una firma estadounidense de controles industriales con cuatrocientos directores de sucursal (DsS) en 56 países. En 1997, Incon desarrolló un modelo de competencia y un programa de formación para DsS que se utilizó en la formación de un grupo piloto de 26 DsS norteamericanos. Al final de 1999, la dirección pidió un caso empresarial y una evaluación preliminar de este esfuerzo. A fin de realizarlo se dieron los pasos que se detallan a continuación.

Primer paso: definir el criterio de rendimiento

El paso inicial de definir el criterio de rendimiento parece obvio, pero en muchas organizaciones los directivos no pueden lograr un consenso acerca de cómo medir el rendimiento. La mayoría de las firmas cuenta con variables de *cuadro de mando integral* explícitas o de facto, pero que necesitan ser examinadas a fondo para determinar lo que la dirección valora realmente.

Caso de ejemplo

El cuadro de mando integral de Incon para los jefes de ventas incluía crecimiento de ingresos, rendimiento de ventas, reducción de costes, satisfacción de la clientela, mejora de la productividad y eficacia operativa, ventas de nuevos productos y servicios, clima organizativo y una renovación de personal cualificado, de jefes intermedios y vendedores. Bajo presión, la sección financiera dijo a RR.HH. que los únicos baremos de rendimiento que importaban era un aumento de los beneficios: crecimiento de ingresos \times rendimiento de ventas. Se utilizó este baremo como la variable dependiente al desarrollar el caso empresarial y para evaluar el programa de formación basado en competencias.

Segundo paso: desarrollar un caso empresarial

La primera cuestión a la hora de desarrollar un caso empresarial siempre debe ser: ¿existe una varianza suficiente en el valor de las variables dependientes para realizar una inversión en una intervención que valga la pena? Esta cuestión puede responderse de diversas maneras.

A. Calculando el valor económico. Calcular el valor económico del problema u oportunidad del que se ocupará el programa de RR.HH. implica varias operaciones:

- Valorización del problema (coste por incidente por número de incidentes).
- Valorización de la oportunidad: el valor económico añadido (VEA) por empleado (equipo o firma) por año según el indicador o nivel de rendimiento deseado. Por ejemplo, un criterio de ejemplo de empleados (equipos, firmas) *1 DS por encima de la media (VEA/empleado/año × número de empleados).

Tabla 4.4: Criterio de ejemplo: variación “estrella” media (+ 1 DS) y valor económico añadido.

	Ingresos	Ingresos operativos	Ganancia
Media	17,02 M dólares	5,33%	1,26 M dólares
DS	12,82 M dólares	5,66%	1,69 M dólares
VEA de trabajador superior (+ 1 DS)	29,84 M dólares	10,99%	2,94 M dólares

Caso de ejemplo

Los datos para un caso empresarial se desarrollaron fácilmente a partir de los registros financieros de la firma con estadísticas descriptivas básicas. Las ventas de los directores de sucursal fueron de 4 a 90 millones de dólares, con una media de 17 millones. Como aparece en la **Tabla 4.4**, los DsS una desviación estándar por encima de la media mostraron un 5,66% de ingresos superiores a la media, con 12,8 millones más en ventas, por un valor de 2,94 millones de dólares, el 134% más que el rendimiento medio. La variación en el rendimiento de los DsS es muy grande y, por tanto, ofrece una buena oportunidad para una intervención de RR.HH. que mejore el rendimiento medio de los DsS.

La segunda cuestión de caso empresarial es cuánto impacto tendrá la intervención de RR.HH. en las variables dependientes de los resultados comerciales, como su VEA probable en ahorro en el apartado de resolución de problemas o en las oportunidades de aumentar los beneficios.

B. Estimar el porcentaje de varianza de VEA. Una intervención de RR.HH. puede influir en la cantidad de varianza en un rendimiento superior + 1 DS debido a las competencias abordadas por la formación. Esta cuestión puede estimarse a partir de estudios metaanalíticos, o, mejor todavía, a través de un estudio empírico de competencia entre trabajadores superiores y normales. Este paso identifica variables independientes con el mayor impacto en variables dependientes del resultado, prioritarias en la formación.

Caso de ejemplo

Incon completó un estudio de competencias de directores de sucursal. Las entrevistas de incidentes críticos (EIC) y otros datos de evaluación identificaron las competencias que diferenciaban a los trabajadores superiores de los normales, prediciendo resultados, y los mejores modelos a seguir: intervenciones en procesos de trabajo, tecnología, diseño de organización/equipo/puesto de trabajo, plantilla, desarrollo, gestión del rendimiento, gratificaciones, clima y cultura, utilizadas por los trabajadores superiores para obtener resultados significativamente mejores.

Como aparece en la **Figura 4.7**, las competencias que diferenciaron a los trabajadores superiores incluían logro (LG), iniciativa (INT), trabajo en equipo (TE) y liderazgo de equipo (LE). Las competencias de los DsS significaron el 27% de varianza en el rendimiento, por un valor de $0,27 \times 1,69 \text{ M dólares} = 456.300 \text{ dólares}$.

C. Estimar el porcentaje de cambio que puede causar la intervención de RR.HH. La intervención de RR.HH. puede afectar variables específicas de resultado. El porcentaje de cambio o “desplazamiento del tamaño del efecto” puede estimarse a partir de los estudios metaanalíticos publicados, o, mejor todavía, evaluando intervenciones piloto que utilizan ejemplos al azar de empleados de la firma.

Caso de ejemplo

Incon utilizó unas estimaciones conservadoras acerca de las varianzas del tamaño del efecto de la formación (TE = 0,44, DS = 0,27).

D. Calcular el VEA y RCI esperados. A continuación es necesario calcular el VEA y RCI esperados de una intervención de RR.HH. Si la formación puede alcanzar una varianza del tamaño del efecto de 0,44 en el rendimiento del trabajador en prácticas medio, el valor añadido esperado (VEA) por trabajador en prácticas sería de $0,44 \times 456.300 = 200.772$ dólares, y los ingresos totales de la formación de 28 DsS a un coste de 8.000 dólares por trabajador, 5.621.616 dólares, con un RCI potencial del 2.410%, como demuestra la [Tabla 4.5](#).

E. Calcular un análisis de sensibilidad. Calcular un “análisis de sensibilidad” para la mínima varianza del tamaño del efecto debería justificar la inversión de la formación y la probabilidad de alcanzar esa varianza del tamaño del efecto y los rendimientos sobre el capital invertido.

Caso de ejemplo

Si el coste de capital de la firma es el 8,5%, y la desviación estándar de la varianza del tamaño del efecto de la formación es 0,27, la varianza del tamaño del efecto necesaria para lograr un rendimiento adecuado, y la probabilidad de lograr exitosamente dicho rendimiento, pueden calcularse de la siguiente manera:

$$te_{RCI} = \frac{I(1 + \% CC)}{VA_{te} N} = \frac{224.000 * \text{dólares} (1 + 0,085)}{200.772 * 28} = 0,04$$

donde

te_{RCI} es el tamaño del efecto necesario para lograr el RCI necesario

I = inversión en formación (224.000 dólares),

% CC es el coste de capital de la firma (8,5%)

VA_{te} = valor añadido (456.300 dólares) por el te esperado (0,44) por trabajador en prácticas = 200.772 dólares, y

N = número de personas formadas (28).

Tabla 4.5: Ejemplo de necesidad de formación en una empresa.

Varianza del TE a partir de la formación	0,44
VEA de la formación por persona	456.300 dólares
N de personas formadas en EE.UU.	28
VEA total	5.621.616 dólares
Inversión por persona formada	8.000 dólares
Inversión en formación en EE.UU.	224.000 dólares
RCI	2.410%

$$\text{Probabilidad de éxito} = p @ z = \frac{\mu_{te}(0,44) - te_{RCI}(0,04)}{DS_{te}(0,27)} = 93\%$$

donde

p es la probabilidad según el valor z calculado (disponible en cualquier texto estadístico).

En este caso, una varianza del tamaño del efecto del 4% justifica la inversión en formación, y la probabilidad de alcanzar un rendimiento del capital aceptable es del 93%, como aparece en la **Tabla 4.6**. El caso empresarial para la formación es razonable.

Tercer paso: diseño del curso y evaluación

Este proceso implica dos fases:

A. Diseño del curso. Lo ideal es que la formación basada en las competencias utilice métodos empíricos de aprendizaje para adultos a fin de desarrollar competencias individuales, que proporcionen a las personas en formación la oportunidad de practicar utilizando competencias, y que tras la formación se pongan en marcha proyectos de aprendizaje en el trabajo en los que los cursillistas apliquen las competencias (con asesoramiento, retroalimentación y asistencia técnica por parte de los instructores-consultores) con la finalidad de implementar las mejores prácticas utilizadas por los trabajadores superiores para mejorar resultados.

B. Diseño de la evaluación. Lo ideal es un diseño de tratamiento y formación asignado al azar frente a un grupo de control. Por lo general se trata de un diseño en “onda” o de “lista de espera” en el que los participantes formados en períodos posteriores sirven como grupos de control para aquellos formados con anterioridad.

Tabla 4.6: Análisis de sensibilidad y de probabilidad de éxito.

RCI requerido	8,50%
TE requerido para el RCI deseado	0,04
Z @ varianza del TE requerida	1,481
p de éxito	93%

Caso de ejemplo

En este caso, las presiones comerciales limitaron la formación a un seminario de dos días en el que 28 directores de sucursal estadounidenses aprendieron *acerca de* (las definiciones de) las CIE, recibieron retroalimentación sobre sus CIE comparadas con las de trabajadores superiores, y sentaron objetivos para mejorar sus CIE y rendimiento comercial. Un diseño de evaluación en “onda” posterior y casi experimental comparó a los 28 cursillistas con 14 jefes de ventas (como grupo de control) que no habían recibido la formación.

Cuarto paso: formar, supervisar y asesorar

En este paso, la formación se dirige, y se inician actividades de seguimiento como supervisar y asesorar.

Caso de ejemplo

El seguimiento, la supervisión, el asesoramiento y las reuniones de revisión del progreso hacia los objetivos con los cursillistas se realizan en la empresa.

Quinto paso: evaluar los efectos de la formación

El paso final de una formación basada en las CIE es evaluar el cambio en la competencia de los cursillistas y calcular el valor económico añadido en

comparación con la competencia y el VEA del grupo de control.

Caso de ejemplo

Como aparece en la **Tabla 4.7**, la definición de la intervención de CIE sobre formación, retroalimentación y definición de objetivos en Incon parece haber aumentado de manera significativa las ventas y beneficios de los directores de sucursal participantes, produciendo un RCI del 13%. El rendimiento de ventas de los cursillistas disminuyó (insignificantemente) comparado con el del grupo de control –tal vez porque los directivos formados invertían en ingresos– aumentando los esfuerzos de comercialización y ampliación de mercado. No obstante, el aumento del rendimiento comercial de los cursillistas compensó de largo este declive. La varianza del tamaño del efecto (0,04) obtenida mediante la formación fue sólo el 10% de la esperada. Eso muestra que incluso una varianza muy pequeña en rendimiento puede dar significativos resultados estadísticos y económicos cuando el valor económico del problema u oportunidad en el caso comercial es grande.

Tabla 4.7: Rendimiento del grupo formado frente al del grupo de control a lo largo de un año, tras la formación.

	Ingresos	Ingresos operativos	Ganancia
Grupo formado (<i>N</i> = 23)	3,117 M dólares	0,3%	249.000 dólares
Grupo de control (<i>N</i> = 7)	1,660 M dólares	7%	192.000 dólares
VEA de la formación	1,457 M dólares	– 0,4%	57.000 dólares
<i>p</i> (<i>t</i> test)	< 0,04	–	< 0,02

- Varianza del te: 57.000 dólares/456.000 dólares – 0,125
- Inversión: 8.000 dólares/DS formado × 28 DsS formados = 224.000 dólares
- Rendimientos: + 57.000 dólares de beneficio/DS formado × 28 DsS formados = 1.596.000 dólares de ganancia adicional
- RCI = 613%

Los cursillistas aumentaron los ingresos y ganancias mucho más que el grupo de control. El rendimiento en ventas de los cursillistas frente al grupo de control no varió de manera significativa. La varianza del 0,125 del tamaño del

efecto logrado mediante la formación y la retroalimentación es similar a la ofrecida por McClelland respecto a la evaluación de retroalimentación para ejecutivos. El que la varianza de 0,125 del tamaño del efecto sea el 28% de la media de 0,44 metaanalítica para todos los programas de formación sugiere que la formación más exhaustiva que implique proyectos de aprendizaje activo puede aumentar el rendimiento de las inversiones en formación.

¿Causó la formación el valor económico añadido? Probablemente, a través de la retroalimentación y la definición de objetivos, pero la necesidad de formación basada en competencias sigue resultando incompleta. Un protocolo completo de evaluación debería incluir un diseño (véase **Figura 4.15**) que midiese 1) el cambio en las competencias de los cursillistas, 2) el cambio en los resultados, 3) el vínculo predecible entre el cambio en las competencias y el de los resultados, y 4) análisis adicionales a fin de refutar hipótesis alternativas para los cambios en los resultados (teniendo en cuenta los efectos de los procesos de selección y las diferencias en las economías locales, los presupuestos, el estilo de dirección, el clima empresarial, y demás), si es que esas explicaciones alternativas no han sido eliminadas por estratificación o aleatoriedad.

	O ₁	X	O ₂	Tiempo ₂ -Tiempo ₁		Formación - Control (Tiempo ₂ - Tiempo ₁)
Grupo formado	comp ₁ B		comp ₂	comp ₂ - comp ₁		
A	ren econ ₁	C	ren econ ₁		(ren econ ₂ - ren econ ₁)	
						F (comp ₂ - comp ₁)- C (comp ₂ - comp ₁)
Grupo de control	comp ₁		comp ₂	comp ₂ - comp ₁	E	
	ren econ ₁		ren econ ₂		(ren econ ₂ - ren econ ₁)	F (ren econ ₂ - ren econ ₁)- C (ren econ ₂ - ren econ ₁)

Nota: comp₁ = competencias antes de la formación; comp₂ = competencias tras la formación; ren econ₁ = rendimiento económico antes de la formación; ren econ₂ = rendimiento económico tras la formación; F = grupo formado; C = grupo de control.

Figura 4.15: Diseño de evaluación para intervenciones de CIE.

El pasillo A es el actual criterio de validez entre competencias y rendimiento económico antes de la formación; el pasillo B es la validez concurrente posterior. El pasillo C es la validez predicha de competencias antes de la formación comparada con las competencias tras la formación. ¿Se vuelven los listos todavía más listos? Es decir, ¿existen competencias que predicen beneficios en la formación? Esos resultados son útiles a la hora de seleccionar individuos a los que enviar a los programas de formación y para verificar hipótesis acerca de *entornos de aprendizaje* (en el caso de ejemplo, las competencias de motivación de logro, influencia, flexibilidad y desarrollo de los demás predijeron importantes beneficios como resultado de la formación). El pasillo D es la validez predecible del rendimiento económico antes de la formación para el rendimiento económico tras la formación (¿se hacen los ricos todavía más ricos?). En el caso de ejemplo, las ventas de los DsS formados fueron bastante mayores en el Tiempo₁. Todos estos datos deben ser parcializados.

El pasillo E es crítico para demostrar la necesidad de la formación basada en competencias. Datos de nivel estadísticamente significativo sugieren que la competencia que ha sido modificada por la formación predice o causa ganancias económicas muy distintas de las manifestadas por el grupo de control. En el caso del ejemplo, los investigadores llevaron a cabo una evaluación posterior a la formación acerca de las competencias de los cursillistas para medir la diferencia causada por la formación y comprobar si las ganancias económicas podían atribuirse a las competencias modificadas resultantes de la formación. Se han formado a 250 DsS más, sobre todo en Europa, que proporcionarán ejemplos de validación cruzados.

Entre las lecciones que pueden aprenderse de este caso, están las siguientes:

1. Los análisis económicos, el desarrollo de la necesidad del caso empresarial y el diseño de la evaluación y recopilación de datos *siempre* deben preceder *cualquier* intervención de CIE. Un axioma de la ciencia conductual es: «Nunca mejora más que la variable dependiente, sólo empeora».
2. Intervenir sólo cuando dicha intervención está justificada por una necesidad del caso empresarial. Concentrarse en problemas y oportunidades importantes (seguir el consejo del premio Nobel Peter

Medewar: «La manera de ganar un premio Nobel es tener instinto para lanzarse a la yugular del problema»). Incluso una pequeña diferencia en un problema u oportunidad *grande* puede producir resultados significativos; incluso una *gran* diferencia en un problema trivial puede reportar sólo resultados triviales. Realizar análisis de sensibilidad, y calcular la probabilidad de alcanzar un RCI cuantioso.

3. Las CIE deben enseñarse en el contexto de la planificación y práctica de los mejores modelos que hay que seguir. Enseñar numerosos *trucos maestros* para ampliar los segmentos de ventas; introducir nuevos productos y servicios; reestructurar el servicio de atención al cliente (por ejemplo, contar con un punto de contacto en lugar de varios) y las operaciones internas (por ejemplo, utilizar programas informáticos valorativos o consolidando centros de costos repetidos); diseñar, organizar y liderar grupos (por ejemplo, creando grupos de ventas con vendedores e ingenieros); dotación de personal (por ejemplo, utilizando estrategias explícitas para contratar a los mejores vendedores de la competencia con el objetivo de hacerse con cuota de mercado en nuevos territorios y lanzar nuevos productos y servicios); gratificar, y otras, serán mencionadas por los trabajadores superiores en sus entrevistas. Esas prácticas deberán enseñarse a otros a fin de ilustrar de *qué modo* los trabajadores superiores demuestran sus CIE.
4. Deben requerirse proyectos de aprendizaje activo –además de la definición de objetivos normales– en los que los cursillistas utilicen CIE a fin de desarrollar los mejores modelos a seguir para mejorar el rendimiento económico.
5. El seguimiento, la supervisión, la asistencia técnica y la orientación y las reuniones de revisión de los progresos realizados (compartir conocimientos y recopilar datos tras las pruebas), deben ser parte integral de todo programa de CIE (véanse capítulos

5.7,

5. **9** y

5. **10** para más información sobre cómo diseñar intervenciones eficaces de formación y desarrollo).

Epílogo

Las normas y éticas profesionales, la aceptación de competencias de inteligencia emocional y la mejora de las prácticas, la legislación, y el deseo de los clientes de obtener un uso óptimo de su inversión, requerirán urgentemente que los investigadores y profesionales de las CIE demuestren la fiabilidad y estadísticas válidas del VEA de sus intervenciones.

La estimación global o los métodos de distribución del rendimiento (véanse **Apéndice**) hacen que recopilar esos datos resulte rápido, barato y fácil, no más caro que las “reacciones” de los balances que siguen a la mayoría de los programas de formación. Quince años de datos metaanalíticos publicados demuestran que las intervenciones de dotación de personal, formación y gestión del rendimiento, pueden añadir valor económico, aunque las varianzas del tamaño del efecto producidas por las aportaciones de CIE, en lugar de por las de contenido de conocimientos, no se han establecido de manera concluyente. Toda investigación y práctica de las CIE debe informar acerca del valor y cambios en el VEA de las variables dependientes atribuibles a las aportaciones de CIE. La alternativa es que los métodos y variables de CIE continúen siendo considerados como una “ciencia basura”, favorecida por quienes pueden obtener beneficio de ello.

Apéndice 4.1: Valor económico de un cuestionario de competencia.

Este cuestionario recopila datos que puede utilizar para justificar el costo de aplicaciones de recursos humanos basados en competencias en su organización.

Por favor, responda a las siguientes preguntas en las casillas correspondientes para todo aquel trabajo económicamente valioso que quiera analizar (lo ideal es un trabajo de ventas).

A. **INDUSTRIA** (producto/servicio) a la que pertenece su firma _____

B. **El EMPLEO o PUESTO** que quiere analizar _____

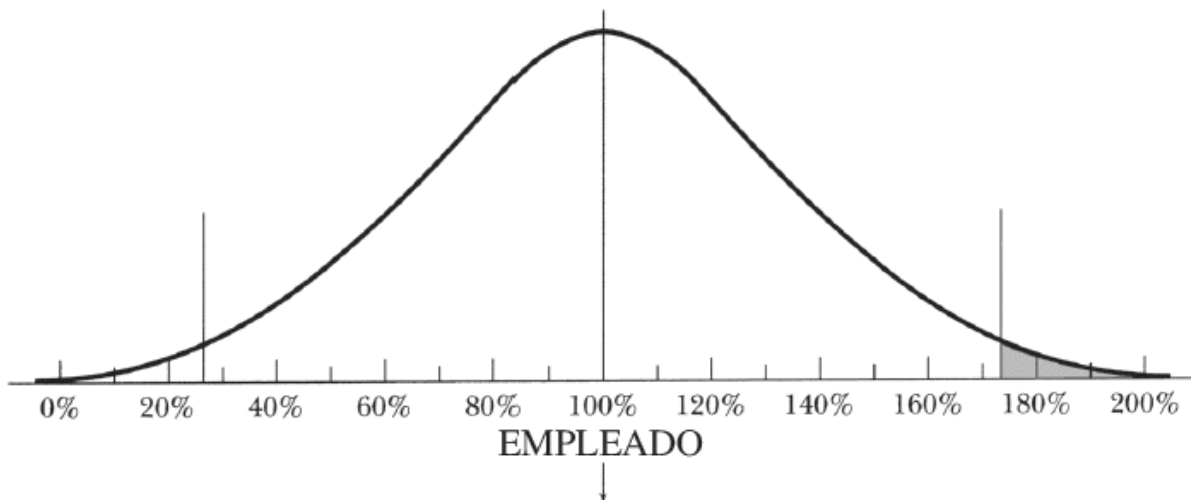
1a. **SALARIO** medio anual del puesto _____

O

1b. El **COSTE LABORAL TOTAL** (salario + beneficios + gastos generales) del puesto _____

2. Los **RECURSOS FINANCIEROS, réditos anuales, presupuesto de gastos** o nómina y/o **activos de capital** que controla la persona que ocupa ese puesto _____

C. **PRODUCTIVIDAD** del empleado normal o superior (definido como el primero de entre diez) en ese puesto.



3. **El PORCENTAJE DE PRODUCTIVIDAD** de un trabajador superior, comparado con el de un empleado experimentado normal en ese trabajo, estando definida la productividad de este último como del 100%.

Al estimar este porcentaje, y si desconoce el valor real, le ayudará pensar en

$\frac{100\%}{\text{Empleado normal}}$	$\frac{\text{Empleado superior}}{\text{(el 1º entre 10)}}$
--	--

4. **Cifras en DÓLARES u otra moneda** de las ventas anuales o de otros resultados económicos

$\frac{\text{Empleado normal}}{\text{Empleado superior}}$	$\frac{\text{Empleado superior}}{\text{(el 1º entre 10)}}$
---	--

D. **DOTACIÓN DE PERSONAL** _____

5. **NÚMERO de EMPLEADOS** en ese trabajo/puesto _____

6. **TASA DE MOVIMIENTO DE PERSONAL ANUAL (renuncias o despidos)** de empleados en ese trabajo _____

E. **FORMACIÓN, DESARROLLO, GESTIÓN DEL RENDIMIENTO**

7. **Número de EMPLEADOS FORMADOS** al año _____

8. **PORCENTAJE DE TAREAS TOTALES** tratadas en la formación _____

9. Por favor, rellene los **PORCENTAJES RELATIVOS DE TIEMPO DE FORMACIÓN** (sumando un total de 100%) dedicado a _____

a. Aprender hechos, teorías, o ideas _____

b. Practicar habilidades de motivación o conductuales _____

10. **CURVA DE APRENDIZAJE:** ¿cuántos **MESES** son necesarios para que una nueva contratación sea totalmente productiva (igual a la productividad media de una persona experimentada en el puesto)?

a. **PUNTO DE REFERENCIA: sin formación** (o con una formación menos eficaz) _____

b. **Con formación** (o nueva formación basada en competencia) _____

11. El **PORCENTAJE DE PRODUCTIVIDAD** del cursillista medio **ANTES** de la formación, en la escala 0%–200% de la curva que aparece más arriba, donde el 100% = al rendimiento medio de una persona experimentada en el trabajo

12. El **PORCENTAJE DE PRODUCTIVIDAD** del cursillista medio **DESPUÉS** de la formación, en la escala 0%–200% de la curva que aparece más arriba, donde el 100% = al rendimiento medio de una persona experimentada en el trabajo (rellene la casilla utilizando un % si la productividad tras la formación es superior al 200%)

13. ¿Durante cuántos **MESES** tras la formación se **MANTIENE ESTE INCREMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD?** _____

Nota: Obtendrá hojas de cálculo del autor que muestran cómo utilizar este cuestionario a través del correo electrónico en lyle_spencer@hotmail.com

5. MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL INDIVIDUAL

MARILYN K. GOWING

En su libro *La práctica de la inteligencia emocional*, Daniel Goleman (1998b), afirma: «Las normas que gobiernan el mundo laboral están cambiando». Y señala: «En la actualidad no sólo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podamos ser ni, o por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás» (p. 15). Goleman se refiere a estos «talentos humanos» llamándolos «inteligencia emocional» (IE).

¿Pero son estas normas realmente nuevas? El propio Goleman reconoce que las raíces de la inteligencia emocional, como él la define, ya aparecen en la teoría de la administración clásica. Por ejemplo, en 1955, Robert L. Katz afirmó que el rendimiento de un administrador eficaz dependía de tres conjuntos de habilidades fundamentales: habilidad técnica, habilidad conceptual, habilidad humana, o: «La manera en que el individuo percibe (y reconoce las percepciones de) a sus superiores, compañeros y subordinados, y la manera en que se comporta a continuación» (p. 34). Incluso antes, ya en la década de los cuarenta, los teóricos de los Ohio State Leadership Studies, bajo la dirección de Hemphill (1959), desarrollaron la configuración de “estructura y consideración”, representando esta última la eficacia del líder a la hora de establecer: «Confianza y respeto mutuos, y una cierta calidez y relación entre el supervisor y su grupo» (Fleishman y Harris, 1962, p. 43).

De igual manera, la Oficina de Servicios Estratégicos de EE.UU. (1948) desarrolló –durante la Segunda Guerra Mundial– un proceso de evaluación de la persona basado en un trabajo anterior de Murray (1938) que incluía la evaluación de capacidades cognitivas y no cognitivas. Más tarde, este

proceso evolucionó convirtiéndose en un *centro de evaluación*, que fue usado por primera vez operativamente en el sector privado por parte de AT&T en 1956 (Bray, 1964; Bray, Campbell y Grant, 1974), y en el sector público, unos diez años más tarde, en el Internal Revenue Service. Los centros de evaluación también se han utilizado para valorar el rendimiento académico. En Alverno College, en Milwaukee, Wisconsin, EE.UU., cuentan con un programa educativo que utiliza esos criterios. En lugar de realizar las pruebas tradicionales, los estudiantes deben superar exámenes de competencia, muchos de los cuales están basados en el método del centro de evaluación (Byham, 1977). Varios programas de administración de empresas han incorporado el proceso del centro de evaluación en la orientación profesional (programas de la Universidad de Stanford, Brigham Young, y Baylor, por ejemplo; véase Byham, 1977). Más recientemente, Richard Boyatzis ha incorporado, en la Case Western Reserve University, un curso de centro de evaluación administrativo en el programa para graduados en Administración de Empresas con el fin de apoyar los cambios autodirigidos (Boyatzis, 1994).

El proceso del centro de evaluación utiliza múltiples técnicas de valoración (y al menos una es una simulación laboral), múltiples evaluadores, banco de información de los evaluadores, y técnicas para evaluar comportamientos asociados con las dimensiones cognitiva y no cognitiva de los individuos. Muchas de las dimensiones tradicionalmente evaluadas por los centros de evaluación administrativa –por ejemplo, comunicación oral, desarrollo de los subordinados, sensibilidad, sensibilidad organizativa y sensibilidad extraorganizativa (Thornton y Byham, 1982)–, son semejantes a las competencias emocionales del *marco referencial de competencia emocional* de Goleman, como comunicación, desarrollar a los demás, comprender a los demás y conciencia política (véanse capítulos

2 y

3). Estas competencias han resultado predecir un rendimiento óptimo en puestos de dirección en muchas empresas, siendo la evidencia más convincente la proveniente del “estudio de progreso de dirección” de AT&T. En este estudio, los resultados del centro de evaluación se ocultaron a la dirección. Y por ello, las decisiones de ascensos no se vieron influidas por estos resultados. No obstante, quienes habían progresado en el mayor número de niveles ascendentes en AT&T resultaron ser los que, de media, contaron con los mejores niveles de rendimiento del centro de evaluación. Los centros de evaluación se han utilizado ampliamente en organizaciones tanto del sector privado como del público para muchos puestos en diversos niveles (Moses y Byham, 1977; Thornton y Byham, 1982). De igual manera, hay otros enfoques, como las entrevistas de incidentes críticos y las entrevistas de selección específicas, que se han basado en los mismos conceptos subyacentes a la metodología del centro de evaluación para asegurar una valoración objetiva de las competencias necesarias en los trabajadores superiores (véase

capítulo 7). Así pues, la comunidad de empresarios ha reconocido desde hace algún tiempo el papel crítico de la competencia emocional en el mundo del trabajo, y cuenta con una considerable experiencia a la hora de medir muchos de los componentes de la competencia emocional. Lo que resulta novedoso es el intento de medir la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia similar a la cognitiva (véase Mayer y Salovey, 1997). Las raíces de esta definición de la inteligencia emocional se encuentran en el terreno de la investigación de la inteligencia, en el campo de la psicología.

Con el actual florecimiento de la expansión económica y una fuerza laboral en proceso de envejecimiento, las empresas estadounidenses se enfrentan a desafíos en el campo de la sucesión en los escalones directivos, en el contexto de una guerra por el talento. Cada decisión de selección y promoción resulta más crítica para la futura viabilidad económica de las empresas, incluyendo su capacidad para competir en una sociedad cada vez más rápida y conectada. Cada vez contamos con más evidencias que nos indican que nuestros líderes empresariales más eficaces son aquellos que conquistan tanto las mentes como los corazones de sus empleados (Goleman, 1998b; Kouzes y Posner, 1999; Rosen, 1998). En un mundo ideal, los puestos empresariales claves deberían ser ocupados por individuos que no sólo contasen con las capacidades intelectuales necesarias para hacer frente a los desafíos cognitivos del liderazgo, sino también con las capacidades emocionales necesarias para inspirar e identificarse con otras personas.

En este capítulo, presento una actualización de las últimas cuantificaciones de la inteligencia emocional y describo sus propósitos, así como la bibliografía científica que apoya esos instrumentos. Describo algunas aplicaciones esperanzadoras de esas cuantificaciones y relaciono entre sí los diversos enfoques, señalando un marco conceptual para futuras iniciativas en investigación. Finalmente, pronostico algunas nuevas directrices a la hora de cuantificar la inteligencia emocional.

Fundamentos y distinciones conceptuales

Es importante distinguir entre dos términos: inteligencia emocional y competencia emocional. La *inteligencia emocional* hace referencia a las capacidad básica subyacente de una persona para reconocer y utilizar las emociones. Mayer y Salovey, que acuñaron el término, han llegado a afirmar que la inteligencia emocional es: «La capacidad para percibir y expresar una emoción, para asimilarla en el pensamiento, de comprender y razonar con la emoción, y de regular la emoción en uno mismo y en los demás» (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 1; véase también Mayer y Salovey, 1997). Estos autores también intentaron medir la inteligencia emocional, examinando el constructo en la capacidad. Goleman, Bar-On (1997b), Cooper y Sawaf (1997), y otros, han preferido examinar la inteligencia emocional explorando la competencia emocional. La *competencia emocional* describe las habilidades personales y sociales que conducen a un rendimiento superior en el mundo del trabajo. El primero en concentrar la atención en la palabra *competencias* fue David McClelland (1973), que recomendó que las competencias y hábitos asociados de los trabajadores “estrella” debían estudiarse, ya que claramente añadían valor económico para la organización.

En esencia, Mayer y sus colegas se basaron en la teoría de la personalidad al desarrollar sus valoraciones de la inteligencia emocional. Boyatzis y Goleman empezaron con una teoría del rendimiento en el mundo del trabajo. Reuven Bar-On parece haber bebido tanto de la teoría de la personalidad como de la teoría del rendimiento en el puesto de trabajo, y Esther Orioli, junto con Robert Cooper, ha optado por una perspectiva más amplia al clasificar el entorno, las competencias para el rendimiento y las mediciones correspondientes. Las diferentes teorías que subyacen a cada uno de los métodos de cuantificación de estos investigadores han dado como resultado herramientas de valoración muy distintas, todas ellas dedicadas a cuantificar aspectos de la inteligencia emocional.

Históricamente, han existido un cierto número de modelos de lo que podríamos denominar *inteligencia social* (Thorndike y Stern, 1937, Gardner, 1993; Sternberg, 1996, 1997). Para ayudarnos a obtener una comprensión mejor de los modelos contemporáneos de inteligencia emocional y competencia emocional, he preparado un “cruzamiento” que

ilustra la relación entre el marco referencial de competencia emocional desarrollado por Goleman (1998b) y otras cuantificaciones actuales de IE.

Goleman y su colega, Richard Boyatzis, diseñaron una herramienta de medición para cotejar el marco referencial de Goleman. Esta medida, el inventario de competencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), mantiene una relación casi de uno a uno con el marco referencial. Los otros tres modelos de los que hablaremos en este capítulo mantienen cierto grado de solapamiento, pero también muestran interesantes diferencias. Estas comparaciones posteriores se presentarán como parte de la exposición sobre la validez del constructo de los diversos sistemas de cuantificación de inteligencia emocional o de competencia emocional. Los nuevos *Standards for Educational and Psychological Testing*, preparados por la American Educational Research Association, la American Psychological Association y el National Council on Measurement in Education (American Educational Research Association, 1999), definen *constructo* como: «Una variable teórica inferida a partir de múltiples tipos de evidencia, que puede incluir las interrelaciones de las puntuaciones de las pruebas con otras variables, la estructura interna de la prueba, observaciones de procesos de respuesta, así como el contenido de la prueba» (p. 174). La *validez del constructo* se define como: «Un término utilizado para indicar que la puntuación de la prueba debe interpretarse como un indicador de la posición de quien realiza la prueba en el constructo psicológico medido por dicha prueba» (p. 174).

Este capítulo explora un cierto número de los sistemas de medición actualmente disponibles para cuantificar la inteligencia emocional y la competencia emocional (para una revisión histórica completa de algunas de las cuantificaciones que condujeron al desarrollo de estas mediciones, véase Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Describe los constructos medidos y el método empleado para evaluar esos constructos, además de analizar las evidencias acerca de la fiabilidad y validez de dichas mediciones, incluyendo un sumario del contenido, constructo, y estudios de validez relativos al criterio llevados a cabo hasta el momento. También proporciona información de contacto sobre los editores de las pruebas y, siempre que es posible, sobre manuales técnicos y demás.

El inventario de competencia emocional

La **Tabla 5.1** muestra el marco referencial de competencia emocional desarrollado por Daniel Goleman (1995a, 1998b) tras sus investigaciones en cientos de modelos de competencia en organizaciones de los sectores privado y público que empleaban a más de dos millones de personas de la fuerza laboral de EE.UU. El inventario de competencia emocional (ICE) fue diseñado en principio para medir todas las competencias en este marco referencial. Boyatzis y Goleman afirmaron que: «La inteligencia emocional puede observarse cuando una persona demuestra las competencias que constituyen conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y habilidades sociales en momentos y de maneras apropiadas y con la suficiente frecuencia para resultar eficaces en una situación» (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000, p. 3). La diferencia entre los constructos en el marco referencial y los constructos en el ICE fue resultado de una primera prueba piloto del instrumento. Tras analizar datos en la primera versión del ICE, Boyatzis y Goleman integraron los comportamientos de innovación en la escala de iniciativa. La escala de optimismo se integró en la recientemente bautizada escala de orientación hacia el logro, porque la escala de optimismo y la escala de motivación de logro eran muy correlativas. Los objetos de aprovechamiento de la diversidad eran también muy correlativos con la escala de comprensión de los demás, por lo que fueron integrados en una nueva escala bautizada como empatía. Los objetos de compromiso también eran muy correlativos con la escala de liderazgo, y por tanto, se integraron en ella. Los objetos de colaboración eran muy correlativos con la escala de habilidades de equipo, por lo que ambos fueron integrados en la nueva escala de trabajo en equipo y colaboración. Finalmente, también se realizaron dos cambios de nombre menores: conciencia política se cambió por conciencia organizativa, y conciencia emocional se convirtió en autoconciencia emocional.

Tabla 5.1: Comparación entre el inventario de competencia emocional y el marco referencial de competencia emocional de Goleman.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman 1998b)	El inventario de competencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000)
--	--

El marco referencial de competencia emocional (Goleman 1998b)	El inventario de competencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000)
Competencia personal. Cómo nos relacionamos con nosotros mismos.	
<p>A. Conciencia de uno mismo. Conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.</p> <p>A1. Conciencia emocional. Reconocer las propias emociones y sus efectos.</p> <p>A2. Valoración adecuada de uno mismo. Conocer las propias virtudes y límites.</p> <p>A3. Autoconfianza. Un intenso sentido de la propia valía y capacidades.</p>	<p>A. Conciencia de uno mismo.</p> <p>A1. Autoconciencia emocional. Reconocer las propias emociones y sus efectos.</p> <p>A2. Valoración adecuada de uno mismo. Conocer las propias virtudes y límites.</p> <p>A3. Autoconfianza. Un intenso sentido de la propia valía y capacidades.</p>
<p>B. Autogestión. Regular los propios estados, impulsos y recursos internos.</p> <p>B1. Autocontrol. Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.</p> <p>B2. Fiabilidad. Mantener elevados niveles de honradez e integridad.</p> <p>B3. Minuciosidad. Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.</p> <p>B4. Adaptabilidad. Flexibilidad para afrontar los cambios.</p> <p>B5. Innovación. Sentirse cómodo y abierto ante nuevas ideas, enfoques e informaciones.</p>	<p>B. Autogestión.</p> <p>B1. Autocontrol. Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.</p> <p>B2. Fiabilidad. Demostrar honradez e integridad.</p> <p>B3. Minuciosidad. Demostrar responsabilidad de nuestra actuación personal.</p> <p>B4. Adaptabilidad. Flexibilidad para afrontar los cambios.</p>
<p>C. Motivación. Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.</p> <p>C1. Motivación de logro. Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.</p> <p>C2. Compromiso. Secundar los objetivos de un grupo u organización.</p> <p>C3. Iniciativa. Prontitud para actuar en las oportunidades.</p> <p>C4. Optimismo. Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.</p>	<p>B5. Orientación hacia el logro. La motivación principal a la hora de satisfacer un determinado criterio de excelencia.</p> <p>B6. Iniciativa. Prontitud para actuar.</p>
<p>Competencia social. Cómo nos relacionamos con los demás.</p> <p>D. Empatía. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.</p>	<p>C. Conciencia social.</p> <p>C1. Empatía. Comprender a los demás e interesarnos activamente por la cosas que les preocupan.</p>

El marco referencial de competencia emocional (Goleman 1998b)	El inventario de competencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000)
<p>D1. Comprensión de los demás. Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas, e interesarse activamente</p> <p>D2. Desarrollar a los demás. Sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus habilidades.</p> <p>D3. Orientación hacia el servicio. Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.</p> <p>D4. Aprovechamiento de la diversidad. Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.</p> <p>D5. Conciencia política. Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.</p>	<p>C1. Empatía. Comprender a los demás e interesarnos activamente por la cosas que les preocupan.</p> <p>D1. Desarrollar a los demás. Sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus habilidades.</p> <p>D2. Orientación hacia el servicio. Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.</p> <p>C2. Conciencia organizativa. Identificarse en el nivel organizativo.</p>
<p>E. Habilidades sociales. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.</p> <p>E1. Influencia. Utilizar tácticas de persuasión eficaces.</p> <p>E2. Comunicación. Escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.</p> <p>E3. Resolución de conflictos. Capacidad de negociar y resolver desacuerdos.</p> <p>E4. Liderazgo. Inspirar y dirigir a grupos y personas.</p> <p>E5. Catalización del cambio. Iniciar o dirigir los cambios.</p> <p>E6. Establecer vínculos. Alimentar relaciones instrumentales.</p> <p>E7. Colaboración y cooperación. Trabajar con los demás en la consecución de una meta común.</p> <p>E8. Habilidades de equipo. Crear sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.</p>	<p>D. Habilidades sociales.</p> <p>D4. Influencia. Utilizar tácticas de persuasión eficaces.</p> <p>D5. Comunicación. Emitir mensajes claros y convincentes.</p> <p>D7. Resolución de conflictos. Resolver desacuerdos.</p> <p>D3. Liderazgo. Inspirar y dirigir a grupos y personas.</p> <p>D6. Catalización del cambio. Iniciar o dirigir los cambios.</p> <p>D8. Establecer vínculos. Alimentar relaciones instrumentales.</p> <p>D9. Trabajo en equipo y colaboración. Crear una visión compartida y sinergia en el equipo de trabajo, trabajar con los demás en la consecución de metas comunes.</p> <p>D9. Trabajo en equipo y colaboración. Crear una visión compartida y sinergia en el equipo de trabajo, trabajar con los demás en la consecución de metas comunes.</p>

Boyatzis y Goleman definen los *conjuntos* como grupos conductuales de las competencias deseadas (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Aunque Goleman (1998b) lanzó originalmente la hipótesis de cinco conjuntos de competencias, el inventario de competencia emocional sólo evalúa cuatro. Los conjuntos se consolidaron a la luz de los resultados de la prueba piloto

de la primera versión del ICE y del intercambio de opiniones con los investigadores de Hay/McBer, que sacaron sus conclusiones de la base de datos de Hay/McBer de información sobre evaluación de competencias en cientos de empresas.

Método de evaluación

El ICE es una evaluación completa que recopila puntuaciones acerca de uno mismo, los subordinados, los compañeros y los supervisores, sobre veinte competencias emocionales y sociales. Los encuestados utilizan una escala de 6 puntos para describirse a sí mismos, o a otra persona, en cada competencia. Cada escalón de la escala está progresivamente etiquetado, empezando con “el comportamiento sólo es ligeramente característico del individuo (por ejemplo, sólo se comporta de esa manera esporádicamente)”, y finalizando con “el comportamiento es muy característico de ese individuo (se comporta de ese modo en casi todas las situaciones en las que resulta apropiado)”. Además de la escala de 6 puntos, las opciones de respuesta también incluyen: “No lo sé”, o: “No he tenido la oportunidad de observar a la persona en el entorno apropiado”. Este instrumento contiene 110 objetos y requiere aproximadamente de treinta y cinco minutos para completarlo. El ICE está diseñado sólo para ser utilizado como herramienta de desarrollo, y no para contrataciones, ascensos, o decisiones de compensación.

Alrededor de un 40% del ICE proviene del cuestionario de autovaloración (CAV) desarrollado por Boyatzis y sus colegas (Boyatzis, 1994; Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995). El CAV fue desarrollado a partir de competencias que fueron validadas en cientos de estudios de competencia de directivos, ejecutivos y líderes de Norteamérica. El CAV también fue validado respecto al rendimiento en una serie de empleos en numerosas organizaciones industriales de Italia y en una importante institución financiera en Brasil. La fiabilidad y la validación se han establecido frente a otras mediciones de cuestionarios, así como frente a mediciones conductuales extraídas de grabaciones de vídeo y audio acerca del comportamiento de los candidatos en diversos ejercicios, y a numerosos estudios longitudinales de desarrollo de competencia (Boyatzis, Wheeler y Wright, 1997).

La primera versión de ICE se probó en el otoño de 1998 con 596 personas, incluyendo ejemplos de jefes y vendedores de varias corporaciones industriales, así como estudiantes de programas de másteres en Administración de Empresas, Ingeniería y Asistencia Social. Tras el análisis de los índices de fiabilidad y de la intercorrelación de los objetos, se revisó el ICE en diciembre de 1998. Más tarde, la herramienta pasó por otra revisión como resultado de las conversaciones ya mencionadas con el equipo de investigadores de Hay/McBer. Básicamente, esas conversaciones trataron de la disposición y construcción de diversos elementos que reflejasen las características de desarrollo escalado de las herramientas de McBer. Aunque el desarrollo escalado acaba siendo determinado empíricamente, las premisas iniciales del desarrollo escalado están basadas en opiniones expertas provenientes de estudios anteriores (Spencer y Spencer, 1993; McClelland, 1998).

Se identifican *puntos críticos* con propósitos de puntuación. Un punto crítico, determinado por estudios anteriores, es la puntuación que se espera que el individuo supere para pasar a un rendimiento superior en la competencia del trabajo. Estudios futuros ayudaran a determinar la validez de estos puntos críticos.

Evidencia de fiabilidad

Los *Standards for Educational and Psychological Testing* (American Educational Research Association, 1999) definen la *fiabilidad* como: «El grado en que las puntuaciones están libres de errores de medición en un grupo dado» (p. 180). Cuanta más evidencia de fiabilidad pueda documentarse, más confianza se tendrá en hallar evidencia de validez. Una medida de una escala de fiabilidad es su *consistencia interna*. Los *Standards for Educational and Psychological Testing* definen un *coeficiente de consistencia interna* como: «Un índice de la fiabilidad de las puntuaciones de una prueba derivado de las interrelaciones estadísticas entre las respuestas o puntuaciones en partes distintas de una prueba» (p. 176). El cociente alfa de Cronbach es una de esas medidas de consistencia interna. La **Tabla 5.2** proporciona las estimaciones alfa de Cronbach de la fiabilidad de las puntuaciones medias por objeto en la autoevaluación y la evaluación compuesta de los demás en el ICE (Boyatzis, Goleman y Rhee,

2000). La escala de fiabilidad de las autoevaluaciones va desde 0,618, para adaptabilidad, a 0,866, para catalización del cambio. Las fiabilidades para la evaluación compuesta de los demás fue del 0,798, para autoconciencia emocional, al 0,948 para empatía. Estos niveles en la evaluación de los demás resultan esperanzadores, ya que lo deseable es una escala de fiabilidad de entre 0,80 y 0,90 cuando el instrumento sea utilizado con el fin de realizar distinciones a nivel individual.

Evidencia de validez

Los *Standards for Educational and Psychological Testing* dicen que *validez* hace referencia a: «El grado en que la evidencia y teoría apoyan las interpretaciones de las puntuaciones implícitas en los usos propuestos de las pruebas. El proceso de validación implica acumular evidencia a fin de proporcionar una sólida base científica para las interpretaciones propuestas de las puntuaciones» (p. 9). Y: «Unas pocas líneas de sólida evidencia respecto a una proposición particular son mejores que numerosas líneas de evidencia de validez cuestionable» (p. 11). Históricamente, la validez ha sido compartimentalizada en contexto, constructo y validez relativa al criterio (predictiva y concurrente). Actualmente, los *Standards* tratan la validez como un “concepto unitario”, sugiriendo que: «Es el grado en el que toda la evidencia acumulada apoya la interpretación pretendida de las puntuaciones para el propósito propuesto» (p. 11). Los *Standards* presentan varias fuentes de evidencia de validez: *evidencia basada en el contenido de la prueba*, es decir, la relación entre el contenido de la prueba y el constructo que pretende medir; *evidencia basada en procesos de respuesta*, es decir, evidencia concerniente al ajuste detallado entre el constructo y la realización o respuesta ofrecida por las personas sometidas a la prueba; *evidencia basada en la estructura interna*, es decir, hasta qué grado las relaciones entre los objetos de la prueba y sus componentes conforman el constructo en el que se basan las interpretaciones propuestas de las puntuaciones de la prueba; y *evidencia basada en relaciones con otras variables*, es decir, evidencia convergente y discriminadora (las relaciones entre las puntuaciones de la prueba y otras mediciones destinadas a evaluar constructos similares proporcionan una evidencia convergente, mientras que las relaciones entre las puntuaciones de la prueba y mediciones de otros

constructos proporcionan evidencia discriminadora), relaciones prueba-criterio y validez de generalización, así como resúmenes estadísticos de metaanálisis de estudios de validación anteriores en situaciones similares que pudieran ser útiles para estimar las relaciones prueba-criterio en una nueva situación.

Tabla 5.2: Estimaciones de fiabilidad del ICE mediante el cociente alfa de Cronbach.

<i>Escala de fiabilidades en términos del cociente alfa de Cronbach para puntuaciones medias</i>		
	Autoevaluación	Evaluación Autoevaluación compuesta de los demás
Autoconciencia emocional	0,629 (668)	0,798 (427)
Valoración adecuada de uno mismo	0,715 (663)	0,886 (427)
Autoconfianza	0,825 (660)	0,909 (428)
Autocontrol	0,808 (668)	0,906 (427)
Fiabilidad	0,667 (667)	0,814 (427)
Minuciosidad	0,816 (664)	0,911 (428)
Adaptabilidad	0,618 (664)	0,834 (428)
Orientación hacia el logro	0,835 (660)	0,921 (428)
Iniciativa	0,754 (663)	0,897 (427)
Empatía	0,837 (657)	0,948 (425)
Conciencia organizativa	0,786 (660)	0,913 (426)
Desarrollar a los demás	0,818 (653)	0,927 (426)
Orientación hacia el servicio	0,854 (628)	0,938 (426)
Liderazgo	0,658 (649)	0,824 (427)
Influencia	0,767 (637)	0,881 (425)
Comunicación	0,789 (654)	0,910 (427)
Catalización del cambio	0,866 (637)	0,935 (426)
Resolución de conflictos	0,778 (660)	0,894 (426)
Establecer vínculos	0,773 (670)	0,882 (427)
Trabajo en equipo y colaboración	0,842 (645)	0,943 (426)

Nota: El tamaño de la muestra aparece entre paréntesis a continuación de cada cociente alfa.

Fuente: Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Rhee, K. "Clustering Competence in Emotional Intelligence", p. 347. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (comp.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Copyright © 2000. Reproducido con permiso de Jossey-Bass, Inc., una división de John Wiley & Sons, Inc.

El inventario de competencia emocional está apoyado por evidencia de validez del constructo, evidencia de validez del contenido y evidencia de validez de generalización de su instrumento precedente, el cuestionario de autovaloración. Actualmente, no hay evidencia de validez convergente o discriminadora con mediciones de constructos similares y distintos.

Los autores del ICE han realizado algunos trabajos para comprender la estructura interna del inventario. Sobre la base de un análisis factorial y de conjuntos preliminar, tres son los conjuntos que emergen: conciencia de uno mismo, autogestión y habilidades sociales. Los autores tienen pensado llevar a cabo análisis de conjuntos adicionales con muestras más amplia, para comprobar si su cuarto conjunto hipotético –conciencia social– puede hallar una base de apoyo empírico. Nuevas investigaciones deberían concentrarse también en las relaciones prueba-criterio, así como en la evidencia de validez convergente y discriminadora con otras mediciones de inteligencia emocional y competencia emocional, y con mediciones de otros tipos de inteli-

Editor de la prueba

El inventario de competencia emocional ha sido publicado en inglés por Hay/McBer Emotional Intelligence Services. Web site: www.eisglobal.com.

Escalas de capacidad de inteligencia emocional: la escala multifactorial de inteligencia emocional

Mayer, Caruso y Salovey han desarrollado unas escalas de aptitudes en actividades múltiples para medir la inteligencia emocional, frente a la competencia emocional. La primera escala fue la escala multifactorial de inteligencia emocional (EMIE). Mayer y Salovey (1997; véase también Salovey y Mayer, 1990) han propuesto un interesante marco referencial teórico para comprender la inteligencia emocional y sus aptitudes asociadas. También han hallado evidencias empíricas preliminares muy esperanzadoras que apoyan su teoría y las pruebas de control que han diseñado para medir esas aptitudes. En la **Tabla 5.3** aparece su marco

referencial. Mayer y Salovey (1997) se concentran específicamente en un concepto interno de inteligencia emocional: la percepción, el uso, la comprensión y el control de la emoción. Predicen, con justificación empírica, que esas aptitudes internas tienen consecuencias externas. Su medición se diferencia de la de Boyatzis y Goleman en que esta última es una medición de tipo más conductual, y por ello proporciona comportamientos muestra que pueden producirse.

Tabla 5.3: Marco referencial de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey.

D. Regular reflexivamente las emociones			
D1. Capacidad para permanecer abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables.	D2. Capacidad para, de manera reflexiva, involucrarse o desapegarse de una emoción, dependiendo de si se juzga informativa o útil.	D3. Capacidad para seguir reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a los demás, como reconocer lo claras, típicas, influyentes, o razonables, que resultan.	D4. Capacidad para controlar la emoción en uno mismo y en los demás al moderar las emociones negativas y fomentar las agradables, sin reprimir o exagerar la información que pudieran comunicar.
C. Comprender y analizar las emociones; utilizar el conocimiento emocional			
C1. Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones en sí mismas, como la relación entre gustar y amar.	C2. Capacidad para interpretar los significados que las emociones comunican respecto a las relaciones, como la tristeza que suele acompañar una pérdida.	C3. Capacidad para comprender sentimientos complejos como los simultáneos de amor y odio, o mezclas como el sobrecogimiento a modo de una combinación de miedo y sorpresa.	C4. Capacidad para reconocer las transiciones probables entre emociones, como la que se da entre la cólera y la satisfacción, o de la cólera a la vergüenza.
B. Facilitación emocional del pensamiento			
B1. Las emociones dan prioridad al pensamiento al dirigir la atención a informaciones importantes	B2. Las emociones son lo suficientemente vívidas y disponibles como para poder utilizarlas a modo de ayudas en los juicios y para la memoria de los sentimientos.	B3. Los cambios bruscos de humor emocional modifican la perspectiva del individuo, que pasa de optimista a pesimista, facilitando la consideración de múltiples puntos de vista.	B4. Los estados emocionales fomentan distintos enfoques específicos de los problemas: por ejemplo, la felicidad puede facilitar el razonamiento inductivo y la creatividad.
A. Percepción, valoración y expresión de la emoción			
A1. Capacidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios.	A2. Capacidad para identificar las emociones en otras personas, diseños, obras de arte, y demás, a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento.	A3. Capacidad para expresar emociones de manera acertada y para expresar necesidades relacionadas con éstas.	A4. Capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas o inexactas, honestas o deshonestas.

Fuente: *Emotional Development and Emotional Intelligence*, de Peter Salovey y David Sluyter, p. 11. Copyright © 1997, de Peter Salovey y David Sluyter. Reproducido con permiso de Basic Books, división de Perseus Books, L.L.C. gencia.

Básicamente, Mayer y Salovey (1997) definen la *inteligencia emocional* como algo que implica: «La capacidad para percibir, evaluar y expresar una emoción de manera adecuada; la capacidad de acceder o/y generar sentimientos cuando facilitan el pensar; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual» (p. 10). En la **Tabla 5.3**, aparecen estas cuatro ramas dispuestas a partir de los procesos psicológicos más básicos en la parte superior hasta los procesos psicológicos más integrados en la parte inferior, con percepción, valoración y expresión de la emoción en el nivel inferior. He etiquetado las capacidades y sus subcomponentes en la **Tabla 5.3** para facilitar su comparación con el modelo de competencia emocional de Goleman de la **Tabla 5.4**. La EMIE, que se basa en el modelo de inteligencia emocional de cuatro ramas de Mayer y Salovey, es la única medición diseñada como una auténtica medición de capacidad, utilizando las capacidades intelectuales relacionadas con los sentimientos y la emoción.

Tabla 5.4: Comparación entre la escala multifactorial de inteligencia y el marco referencial de competencia emocional de Goleman.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman 1998b)	La escala multifactorial de inteligencia emocional (EMIE) (Mayer y Salovey, 1997)
Competencia personal. Cómo nos relacionamos con nosotros mismos.	D. Regular reflexivamente las emociones. Regulación reflexiva de las emociones para facilitar el crecimiento emocional e intelectual.
A. Conciencia de uno mismo. Conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.	A. Percibir y expresar emoción. Percepción, valoración y expresión de la emoción.
<p>A1. Conciencia emocional. Reconocer las propias emociones y sus efectos.</p> <p>A2. Valoración adecuada de uno mismo. Conocer las propias virtudes y límites.</p>	<p>A1. Capacidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos propios.</p> <p>C1. Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones en sí mismas, como la relación entre gustar y amar.</p> <p>D1. Capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables.</p>

El marco referencial de competencia emocional (Goleman 1998b)	La escala multifactorial de inteligencia emocional (EMIE) (Mayer y Salovey, 1997)
A3. Autoconfianza. Un intenso sentido de la propia valía y capacidades.	
B. Autorregulación. Regular los propios estados, impulsos y recursos internos.	D4. Capacidad para controlar la emoción en uno mismo y en los demás al moderar las emociones negativas y fomentar las agradables, sin reprimir o exagerar la información que pudieran comunicar.
<p>B1. Autocontrol. Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.</p> <p>B2. Fiabilidad. Mantener elevados niveles de honradez e integridad.</p> <p>B3. Minuciosidad. Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.</p> <p>B4. Adaptabilidad. Flexibilidad para afrontar los cambios.</p> <p>B5. Innovación. Sentirse cómodo y abierto ante nuevas ideas, enfoques e informaciones.</p>	<p>D4. Capacidad para controlar la emoción en uno mismo y en los demás al moderar las emociones negativas y fomentar las agradables, sin reprimir o exagerar la información que pudieran comunicar.</p> <p>B4. Los estados emocionales fomentan distintos enfoques específicos de los problemas: por ejemplo, la felicidad puede facilitar el razonamiento inductivo y la creatividad.</p>
C. Motivación. Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.	
<p>C1. Motivación de logro. Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.</p> <p>C2. Compromiso. Secundar los objetivos de un grupo u organización.</p> <p>C3. Iniciativa. Prontitud para actuar en las oportunidades.</p> <p>C4. Optimismo. Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.</p>	B3. Los cambios bruscos de humor emocional modifican la perspectiva del individuo, que pasa de optimista a pesimista, facilitando la consideración de múltiples puntos de vista.
Competencia social. Cómo nos relacionamos con los demás.	<p>D. Regular reflexivamente las emociones. Regulación reflexiva de las emociones para facilitar el crecimiento emocional e intelectual.</p> <p>D4. Capacidad para controlar la emoción en uno mismo y en los demás al moderar las emociones negativas y fomentar las agradables, sin reprimir o exagerar la información que pudieran comunicar.</p>
D. Empatía. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.	A2. Capacidad para identificar las emociones en otras personas, diseños, obras de arte, y demás, a través del lenguaje, el sonido, la apariencia y el comportamiento.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman 1998b)	La escala multifactorial de inteligencia emocional (EMIE) (Mayer y Salovey, 1997)
<p>D1. Comprensión de los demás. Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas, e interesarse activamente</p> <p>D2. Desarrollar a los demás. Sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus habilidades.</p> <p>D3. Orientación hacia el servicio. Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.</p> <p>D4. Aprovechamiento de la diversidad. Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.</p> <p>D5. Conciencia política. Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.</p>	<p>C1. Capacidad para etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones en sí mismas, como la relación entre gustar y amar.</p> <p>D1. Capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables.</p> <p>D1. Capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables.</p>
<p>E. Habilidades sociales. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.</p> <p>E1. Influencia. Utilizar tácticas de persuasión eficaces.</p> <p>E2. Comunicación. Escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.</p> <p>E3. Resolución de conflictos. Capacidad de negociar y resolver desacuerdos.</p>	<p>A3. Capacidad para expresar emociones de manera acertada y para expresar necesidades relacionadas con éstas.</p> <p>D1. Capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto agradables como desagradables.</p> <p>D3. Capacidad para seguir reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a los demás, como reconocer lo claras, típicas, influyentes, o razonables, que resultan.</p>

El marco referencial de competencia emocional (Goleman 1998b)	La escala multifactorial de inteligencia emocional (EMIE) (Mayer y Salovey, 1997)
<p>E4. Liderazgo. Inspirar y dirigir a grupos y personas.</p> <p>E5. Catalización del cambio. Iniciar o dirigir los cambios.</p> <p>E6. Establecer vínculos. Alimentar relaciones instrumentales.</p> <p>E7. Colaboración y cooperación. Trabajar con los demás en la consecución de una meta común.</p> <p>E8. Habilidades de equipo. Crear sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.</p>	<p>B. Asimilar la emoción en el pensamiento. Facilitación emocional del pensamiento.</p> <p>C. Comprender las emociones. Comprender y analizar las emociones; utilizar el conocimiento emocional.</p> <p>A4. Capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas o inexactas, honestas o deshonestas.</p> <p>B1. Las emociones dan prioridad al pensamiento al dirigir la atención a informaciones importantes.</p> <p>B2. Las emociones son lo suficientemente vívidas y disponibles como para poder utilizarlas a modo de ayudas en los juicios y para la memoria de los sentimientos.</p> <p>C2. Capacidad para interpretar los significados que las emociones comunican respecto a las relaciones, como la tristeza que suele acompañar una pérdida.</p> <p>C3. Capacidad para comprender sentimientos complejos como los simultáneos de amor y odio, o mezclas como el sobrecogimiento como una combinación de miedo y sorpresa.</p> <p>C4. Capacidad para reconocer las transiciones probables entre emociones, como la que se da entre la cólera y la satisfacción, o de la cólera a la vergüenza.</p> <p>D2. Capacidad para, de manera reflexiva, involucrarse o desapegarse de una emoción, dependiendo de si se juzga informativa o útil.</p>

En algunos casos, las competencias que aparecen en el marco referencial de la competencia emocional se solapan con las capacidades de la inteligencia emocional identificadas por Mayer y Salovey (1997). Un ejemplo de ello, la “capacidad para controlar la emoción en uno mismo” parece comparable al autocontrol definido como “mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos”. En otros casos, las capacidades de Mayer y Salovey parecen ser la base de las competencias de Goleman. Por

ejemplo, la “capacidad para estar abierto a los sentimientos” y la “habilidad para seguir reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a los demás” parecen ser la base de la competencia de resolución de conflictos definida como “capacidad de negociar y resolver desacuerdos” (más tarde convertida en “resolver desacuerdos”). En muchos casos no existe una relación directa entre las competencias emocionales y las capacidades emocionales. Por ejemplo, en el modelo de Goleman no hay un equivalente al asimilar la emoción en el pensamiento o al comprender la emoción de Mayer y Salovey. Las capacidades específicas que no aparecen en el marco referencial de competencias de Goleman incluyen la “capacidad para discriminar entre expresiones de sentimientos precisas o inexactas, honestas o deshonestas”, la “capacidad para interpretar los significados que las emociones comunican respecto a las relaciones”, la “capacidad para comprender sentimientos complejos”, la “capacidad para reconocer las transiciones probables entre emociones”, y la “capacidad para, de manera reflexiva, involucrarse o desapegarse de una emoción, dependiendo de si se juzga informativa o útil”. También pudiera ser que los constructos de la inteligencia emocional definidos por Mayer y sus colegas pertenezcan a un nivel pequeño o básico, y las competencias emocionales formen parte de un nivel mayor de rendimiento. Estas diferencias deberían dar como resultado algunos estudios interesantes que utilizaran las cuantificaciones tanto de la competencia emocional como de la inteligencia emocional para ampliar nuestra comprensión de los constructos subyacentes.

Método de evaluación

La EMIE contiene doce subescalas que corresponden a las doce capacidades hipotéticas que aparecen en la **Tabla 5.3**. Las pruebas son las siguientes:

1.ª dimensión: percibir y expresar la emoción

1. Rostros (ocho estímulos, cuarenta y ocho objetos). Se presentan ocho rostros que representan una serie de emociones y el examinando responde en una escala de 5 puntos si una emoción determinada “seguro que no estaba presente” (1) o “seguro que está presente” (5), o algo entre ambas opciones.

2. Música (ocho estímulos, cuarenta y ocho objetos). Se presentan ocho fragmentos originales y breves de música, y el examinando debe puntuar el contenido emocional de la música utilizando la misma escala que con los rostros.

3. Diseños (ocho estímulos, cuarenta y dos objetos). A los examinandos se les presentan ocho diseños gráficos generados por ordenador y que expresan diversos sentimientos, que deben puntuarse mediante rostros que expresan varios grados de emoción.

4. Historias (seis estímulos, cuarenta y dos objetos). Se presentan seis historias, y los examinandos deben puntuar el contenido emocional seleccionando los adjetivos emocionales aplicables. Los adjetivos varían con las historias.

2.ª dimensión: asimilar la emoción en el pensamiento

5. Sinestesia (seis estímulos, sesenta ítems). Los examinandos imaginan un suceso que podría hacerles sentir de una manera particular, que a continuación describirán en diez escalas semánticas diferenciales. Por ejemplo, uno de los ítems pregunta: “Imagine un suceso que pueda hacer que se sienta sorprendido y algo disgustado a la vez. Ahora describa sus sentimientos en” cada una de las escalas de 5 puntos, donde 1 es “cálido” y 5 “frío”.

6. Prejuizar (cuatro estímulos, veintiocho ítems). Cuatro entradas preguntan a los examinandos que asimilen su humor actual a juicios acerca

de cómo se sienten frente a una persona ficticia en cada entrada. A continuación, los examinandos puntúan varias particularidades. Éstas varían con las entradas.

3.ª dimensión: comprender las emociones

7. Mezclas (ocho estímulos, ocho ítems). Los ítems tratan de la capacidad para analizar emociones mezcladas o complejas. Como ejemplo, a los examinandos se les pide que seleccionen las dos emociones que se combinan mejor para formar optimismo. Los ocho ítems tratan de mezclar dos, tres y cuatro emociones.

8. Progresiones (ocho estímulos, ocho ítems). Los ítems tratan de la manera en que las reacciones emocionales se expresan con el tiempo, concentrándose en la intensidad de sentimientos. Como ejemplo, a los examinandos se les pide que completen este pensamiento: “Si se siente cada vez más colérico frente a alguien, de manera que está perdiendo el control, el resultado será...”. Para estos ítems se proporcionan respuestas estandarizadas multiopcionales.

9. Transiciones (cuatro estímulos, veinticuatro ítems). Los ítems miden cómo las emociones se prosiguen unas tras otras. Un ítem afirma, por ejemplo: “Una persona tiene miedo y después está tranquila. Entre una cosa y otra, ¿de qué manera es probable que se sintiese esa persona?”. A cada ítem le siguen seis sensaciones alternativas, y los examinandos puntúan cada sensación, desde “altamente improbable” (1) a “altamente probable” (5). Las alternativas difieren para cada ítem.

10. Relatividad (cuatro estímulos, cuarenta ítems). Los ítems describen encuentros sociales que implican conflicto entre dos personajes. El examinando debe estimular los sentimientos de ambos personajes y puntuar las reacciones emocionales con la misma escala utilizada en “transiciones”.

4.ª dimensión: regular reflexivamente las emociones

11. Regular los sentimientos de los demás (ocho estímulos, veinticuatro ítems). A los examinandos se les pide que evalúen planes de acción en respuesta a personas ficticias que necesitan ayuda y que aparecen descritas en breves viñetas. Los examinandos puntúan cuatro posibles líneas de

acción en una escala de 5 puntos, desde “extremadamente ineficaz” a “extremadamente eficaz”.

12. Regular los propios sentimientos (seis estímulos, veinticuatro ítems). Al examinando se le presentan seis viñetas, cada una de ellas describiendo un problema emocional particular. Los examinandos puntúan sus respuestas con la misma escala de 5 puntos utilizada en “regular los sentimientos de los demás”.

Las pruebas fueron inicialmente calificadas por consenso de grupo (reflejando el consenso de los examinandos acerca del contenido emocional de los estímulos), juicio de expertos (reflejando el juicio de expertos sobre el contenido emocional de la prueba) y/o orientación de la puntuación (el examinando informó de la emoción que sentía o expresaba en el momento). Tras las investigaciones preliminares, resultó aparente que la mejor manera de puntuar las pruebas era el enfoque de consenso. Una vez que se adoptó dicho enfoque, aparecieron cuestiones acerca de quiénes debían pasar por la prueba y proporcionar el consenso: ¿es la muestra representativa? ¿Se utilizaron muestras estratificadas y al azar para seleccionar a la población examinada?

Evidencia de fiabilidad

La **Tabla 5.5** presenta las fiabilidades alfa de Cronbach para cada una de las doce escalas de puntuación. Los alfas para la puntuación por consenso, el método recomendado por los autores, varía de 0,40 a 0,94. Las fiabilidades inferiores son las de las escalas con menos ítems. Es de esperar que en el futuro los autores añadan ítems a las divisiones, a fin de que los alfas alcancen un nivel más elevado. Las fiabilidades de prejuizar, regulación de las emociones ajenas y regulación de las propias apenas alcanzan 0,70. Si las respuestas alternativas de las viñetas de esas tres escalas se estandarizasen en lugar de variar con la viñeta, las estimaciones de fiabilidad serían mayores. Claro está, las actuales alternativas de respuestas para cualquiera de las viñetas pudieran no aplicarse a otras, y ese tema debería resolverse antes de la estandarización. En cuanto a las dimensiones, que es el nivel al que se proporciona retroalimentación a los examinados, los alfas son: 1ª dimensión, 0,96; 2ª dimensión, 0,86; 3ª

dimensión, 0,89; 4ª dimensión, 0,81; y la puntuación de toda la escala es 0,96. Muchas de estas estimaciones de fiabilidad en las dimensiones son excelentes.

Tabla 5.5: Intercorrelaciones de las tareas de la EMIE puntuadas por consenso, con fiabilidades (coeficiente alfa) en diagonal.

Dimensión y tarea	Subescalas de la 1.ª dimensión				Subescalas de la 2.ª dimensión		Subescalas de la 3.ª dimensión				Subescalas de la 4.ª dimensión	
	Ro	Mu	Di	Hi	Si	Se	Me	Pr	Tr	Re	Ro	Rp
1. Identificación emocional												
Rostros	0,89											
Música	0,61	0,94										
Diseños	0,68	0,60	0,90									
Historias	0,54	0,47	0,54	0,85								
2. Asimilar las emociones												
Sinestesia	0,24	0,24	0,26	0,38	0,86							
Prejuzgar	0,30	0,24	0,35	0,47	0,39	0,71						
3. Comprender las emociones												
Mezclas	0,07	0,13	0,09	0,24	0,22	0,26	0,49					
Progresiones	0,10	0,15	0,14	0,25	0,34	0,35	0,41	0,51				
Transiciones	0,25	0,29	0,29	0,37	0,26	0,34	0,19	0,17	0,94			
Relatividad	0,30	0,35	0,32	0,41	0,32	0,38	0,30	0,34	0,43	0,78		
4. Regular las emociones												
Regular las de otros	0,20	0,21	0,20	0,28	0,25	0,24	0,16	0,22	0,18	0,37	0,72	
Regular las propias	0,19	0,15	0,14	0,30	0,27	0,22	0,20	0,23	0,17	0,25	0,54	0,70

Nota: N = 500. Correlaciones por encima de $r = 0,80$ son significativas más allá de $p < 0,01$.

Fuente: Reproducida de *Intelligence*, volume 24. Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P., "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", p. 282. Copyright 2000, con permiso de Elsevier Science.

Evidencia de validez

La EMIE cuenta con evidencia de validez de constructo y de contenido, y también con evidencia de validez basada en relaciones con otras variables. Resulta interesante comprobar que los autores también proporcionan evidencia basada en la estructura interna de la EMIE y evidencia basada en el proceso de respuesta. La evidencia de la estructura interna también está presente en la **Tabla 5.5**, en las intercorrelaciones entre las escalas en cada una de las cuatro divisiones. En la 1ª dimensión, identificación emocional, las intercorrelaciones están por encima de 0,40. Mayer, Caruso y Salovey (2000a) advierten que algunas de las subescalas de inteligencia verbal se correlacionan en un nivel de 0,40. Las dos escalas de la 2ª dimensión se correlacionan a 0,39. Mezclas, progresiones y relatividad tienen intercorrelaciones de 0,30 o superiores en la 3ª dimensión; no obstante, las intercorrelaciones de transiciones resultan decepcionantes. Finalmente, ocuparse de los demás y ocuparse de uno mismo cuentan con un respetable nivel de intercorrelación: 0,54. La estructura interna de la EMIE recibe más apoyo por parte de dos análisis

factoriales llevados a cabo por los autores (Mayer, Caruso y Salovey, 2000a). La **Tabla 5.6** muestra los resultados de dichos análisis. Básicamente, de la solución no rotada emergen tres factores: inteligencia emocional (un factor general de inteligencia emocional) (I en la **Tabla 5.6**), regular frente a percibir emociones (II) y regular las emociones (III).

Tabla 5.6: Soluciones de tres factores para el test de inteligencia emocional puntuado según consenso y de acuerdo al criterio de los expertos, con soluciones no rotadas y rotadas: los principales componentes aparecen descompuestos.

Dimensión y tarea	No rotada			Rotada oblicua (pauta matricial) *		
	I	II	III	I	II	III
1. Identificación emocional						
Rostros	0,67	-0,48	-0,11	-0,10	0,86	0,04
Música	0,63	-0,34	-0,04	0,02	0,70	0,02
Diseños	0,69	-0,44	-0,02	0,01	0,82	-0,03
Historias	0,73	-0,09	0,05	0,30	0,52	0,08
2. Asimilar las emociones						
Sinestesia	0,51	0,19	0,10	0,43	-0,12	0,10
Prejuzgar	0,59	0,13	0,21	0,53	-0,20	-0,00
3. Comprender las emociones						
Mezclas	0,35	0,32	0,24	0,57	-0,10	-0,01
Progresiones	0,43	0,38	0,25	0,64	-0,11	0,02
Transiciones	0,48	0,04	0,12	0,35	0,23	0,00
Relatividad	0,61	0,18	0,09	0,45	0,20	0,14
4. Regular las emociones						
Regular las de otros	0,49	0,36	-0,49	-0,05	0,00	0,81
Regular las propias	0,44	0,36	-0,38	0,03	-0,03	0,68

Nota: Las puntuaciones por encima de $\pm 0,25$ aparecen en negrita.

* Puntuaciones que indican que los tres factores eran unipolares (es decir, puntuaciones en un factor por encima de + 0,25 comparten el mismo signo). No obstante, los factores alternos II y III fueron negativos. Para aclarar resultados y facilitar la información, los pesos en los factores rotados II y III aparecen con signo invertido aquí y en los análisis posteriores.

Fuente: Reproducida de *Intelligence*, volume 24. Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P., "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", p. 284. Copyright 2000, con permiso de Elsevier Science.

La versión rotada también dio como resultado una solución de tres factores: comprensión emocional (I), percepción emocional (2) y regular las emociones (III). Los autores investigaron asimismo una solución de cuatro factores utilizando modelos de covarianza estructural y hallaron que era viable. No obstante, y debido a que dos de los cuatro factores, asimilar las emociones, y comprender las emociones, se intercorrelacionaban en 0,87,

decidieron continuar con la solución de tres factores. La evidencia preliminar del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (TIEMSC; MSCEIT en inglés) indica una solución de cuatro factores que apoya el modelo de Mayer y Salovey.

En el desarrollo de los ítems de su EMIE, Mayer, Caruso y Salovey (2000a) intentan captar tanto el contenido de situaciones emocionales como los procesos de respuesta que atraviesan las personas al responder a dichas situaciones. Esta reproducción de experiencias y reacciones emocionales proporciona evidencia de validez de contenido, así como evidencia de validez basada en el proceso de respuesta. Como esos autores utilizan los resultados de su investigación para definir sus medidas a fin de captar todo el espectro de inteligencia emocional, la comunidad investigadora se beneficiaría de la creación de esas medidas calibradoras de contenido y del proceso de respuesta.

Mayer, Caruso y Salovey (2000a) también resumen la evidencia respecto a las relaciones de la EMIE con otras variables, incluyendo una medida de CI verbal (una versión reducida de Army Alpha; alfa de Cronbach = 0,88) y una medida de empatía (diseñada por los autores; alfa de Cronbach = 0,86). Mayer *et al.* también han establecido una relación entre puntuaciones en la EMIE y puntuaciones de diversos criterios secundarios, como satisfacción vital, capacidades artísticas, calidez parental, psicoterapia y esparcimiento (espacio vital). La [Tabla 5.7](#) presenta los resultados de una muestra de 503 adultos (estudiantes universitarios a tiempo parcial y completo, empleados de empresas, asistentes de talleres profesionales y ejecutivos recolocados).

Tabla 5.7: Correlaciones entre tareas individuales en la EMIE y variables del criterio seleccionado.

Variables	Puntuación global	Puntuación subfactorial*		
		Percepción	Comprensión	Regulación
1. Criterios principales				
Capacidad				
CI verbal	0,36**	0,16**	0,40**	0,20**
Empatía				
Global	0,33**	0,20**	0,25**	0,34**

Variables	Puntuación global	Puntuación subfactorial*		
		Percepción	Comprensión	Regulación
Criterios secundarios				
Satisfacción vital	0,11**	0,01	0,11*	0,13**
Habilidades artísticas	0,05	0,03	0,07	0,00
Calidez parental	0,23**	0,20**	0,18**	0,15**
Psicoterapia	0,03	0,04	0,14*	0,02
Esparcimiento (espacio vital)				
Intereses culturales	0,00	-0,07	0,01	0,03
Autosuperación	-0,16**	-0,07	-0,22**	-0,05
Entretenimiento	-0,02	0,09	-0,04	2,05

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, pruebas bilaterales.

Fuente: Reproducida de *Intelligence*, volume 24. Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P., "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence", p. 287. Copyright 2000, con permiso de Elsevier Science.

Como era de esperar, la EMIE está asociada a la inteligencia verbal porque también es una medida de inteligencia. Aunque la puntuación global en inteligencia emocional está muy relacionada con la inteligencia verbal (0,36), la explicación parece estar en la intensa interrelación (0,40) entre comprender las emociones (que cuenta claramente con un componente cognitivo) y el CI verbal. La percepción se correlaciona sólo 0,16, y regular las emociones se correlaciona 0,20. La puntuación global de empatía se correlaciona 0,33 con la puntuación global de inteligencia emocional. Esta relación es modesta y sugiere que se están midiendo dos constructos distintos. Las correlaciones con los criterios secundarios no resultan especialmente fuertes, pero las relaciones significativas y positivas entre satisfacción vital, calidez parental e inteligencia emocional tienen sentido. Mayer, Caruso y Salovey (2000b) afirman que en sus estudios la EMIE es relativamente independiente de muchas de las escalas de autoinformes de rasgos de personalidad, como son medidos por el inventario de 16 factores de personalidad (16 FP; 16 PF en inglés). Entre la EMIE y el inventario fundamental de orientación conductual de las relaciones interpersonales (IFOCRI; FIRO-B en inglés), se hallaron algunas correlaciones interesantes, incluyendo $r = 0,22$, $p < 0,01$ de deseo de inclusión (lo que un

individuo desea estar con gente) y $r = 0,19$, $p < 0,01$ de deseo de afecto (cuánta cercanía con los demás desea un individuo).

Mayer, Salovey y Caruso (2000b) también informaron de que cuanto mayor es la inteligencia emocional, como aparece reflejada en la EMIE, menor es el comportamiento violento y tendente al conflicto entre los estudiantes universitarios. Además, Rice (1999) halló que las puntuaciones EMIE de once líderes de equipo mantenían una correlación de 0,51 con la clasificación del jefe de departamento sobre el la eficacia de esos líderes. Las puntuaciones EMIE de los miembros de los equipos también están muy relacionadas con las del jefe del departamento acerca del rendimiento del equipo en atención al cliente, $r = 0,46$. Aunque esos hallazgos resultan esperanzadores, forman parte de un estudio no publicado con una muestra bastante pequeña (164 empleados), y por ello necesita ser replicado.

Editor de la prueba

La escala multifactorial de inteligencia emocional ha sido publicada en inglés por Multi-Health Systems, Inc., Niagara Falls Blvd., North Tonawanda, NY 14120-2060; correo electrónico: oeg@mhs.com; teléfono: 800-456-3003.

El test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso

Hay un nuevo test muy parecido a la EMIE, el test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (TIEMSC; MSCEIT en inglés). Al igual que ocurre con la EMIE, el TIEMSC es una medida de la capacidad en inteligencia emocional, diseñado para ofrecer una puntuación global en inteligencia emocional así como puntuaciones secundarias de percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones. Cada una de estas cuatro áreas cuenta con varios subtests. Los constructos en el TIEMSC son parecidos a los evaluados por la EMIE.

La estructura de la inteligencia emocional puede inferirse a partir de un estudio de las intercorrelaciones entre las doce tareas de la EMIE y el TIEMSC (resultados preliminares del TIEMSC proporcionan un cuadro

parecido). El análisis factorial indica que la inteligencia emocional puede representarse en una jerarquía de dos niveles. En lo más alto de la jerarquía está la inteligencia emocional, un factor global de inteligencia emocional que representa un grupo bastante consistente de habilidades. El factor de inteligencia emocional puede descomponerse en cuatro factores subsidiarios que representan percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Mayer, Salovey y Caruso se basan en gran medida en el análisis factorial realizado para la EMIE para apoyar su estructura factorial.

Método de evaluación

Los nombres de las dimensiones y subtests del TIEMSC varían un poco con respecto a los de la EMIE, como aparece a continuación (véase Mayer, Caruso y Salovey, 2000b):

1ª dimensión: percepción de la emoción. En esta área se incluyen tres subtests: percepción de emociones en rostros, paisajes y en formas abstractas. Por lo general, los sujetos observan el rostro, el paisaje o la forma y luego deben informar de la cantidad de contenido emocional implícito en ellos, juzgando, por ejemplo, cuánta felicidad perciben, cuánta tristeza, cuánto miedo, y demás. El participante indica –utilizando una escala de 5– hasta qué punto está presente cada emoción. Las tareas de la 1ª dimensión están diseñadas para no ser contaminadas por contenido verbal. Por esa razón, las alternativas de respuesta para cada ítem en las tareas del paisaje y en el diseño abstracto vienen dadas por rostros que expresan diversos grados de emoción. No obstante, en la tarea de los rostros se utiliza una escala numérica a fin de evitar cualquier interferencia entre los rostros de los estímulos y los rostros de la escala de respuesta. Los diferentes anclajes para los tres subtests (de rostros para dos y numérico para el tercero) pueden tener efectos metodológicos.

2ª dimensión: asimilación emocional. Para evaluar si las personas utilizan emociones con el fin de asimilar las actividades cognitivas se utilizan varias subescalas. Uno de esos subtest es la escala sinestesia (también utilizada en la EMIE). Esta tarea requiere de los participantes que juzguen la similitud entre un sentimiento emocional, como el amor, y otras experiencias internas, como temperaturas y gustos. La idea es que esas comparaciones internas indican que las emociones, no sólo se sienten y perciben, sino que también se procesan con sentido.

3ª dimensión: comprender la emoción. Las tareas de esta dimensión se parecen a las de la 3ª dimensión de la EMIE en que miden mezclas, progresiones y transiciones. En el subtest de mezclas, el participante intenta hacer concordar un conjunto de emociones, como alegría y aceptación, con la emoción individual más próxima a la mezcla de emociones. Las respuestas tienen un formato de opciones múltiples. Un ítem puede preguntar qué alternativa combina “alegría y aceptación: a) culpa, b) desafío, c) manía, d) amor, o e) deseo. La tarea de transiciones se concentra en lo que sucede cuando una emoción cobra intensidad o cambia. Al sujeto se le pide que responda a este ítem: “Jamie se sentía cada vez más feliz, alegre y excitado; si esta sensación aumentara de intensidad se parecería a: a) desafío, b) admiración, c) orgullo, d) sosiego, e) éxtasis”. En progresiones, la tarea pide al participante que identifique un cambio de relación que pudiera provocar un cambio específico de humor. Por ejemplo, un participante pudiera elegir una alternativa como: “En la radio empezó a sonar una canción que le gustaba”, para explicar por qué aumentó ligeramente la felicidad de la persona.

4ª dimensión: regular la emoción. Al igual que la EMIE, el TIEMSC incluye tareas que tienen que ver con la manera óptima de regular las

emociones en uno mismo y en otras personas para evaluar la capacidad de regular las emociones. Por ejemplo, si una persona triste quisiera alegrarse, las alternativas podrían ser: “Hablar con amigos”, “ver una película violenta”, “darse un banquete” y “dar un paseo a solas”. La puntuación de las alternativas se basa en un consenso acerca de cuáles de ellas tienen más posibilidades de hacer que una persona se anime. También hay una escala que pregunta cómo regular las emociones en diversas situaciones a fin de evaluar la capacidad de regular las emociones en los demás.

Evidencia de fiabilidad

Actualmente no parece existir evidencia de fiabilidad para las tareas que integran el TIEMSC. Los alfas de coeficiente que aparecen citados son para tareas similares de la EMIE.

Evidencia de validez

Actualmente parece existir escasa evidencia acerca de validez convergente y divergente para las tareas que constituyen el TIEMSC. La mayor parte de la evidencia pertenece a la EMIE. No obstante, en un estudio se compararon las puntuaciones del TIEMSC con las del inventario del cociente emocional de Bar-On (i-CE, EQ-i in inglés) (Bar-On, 1997b). La correlación global intertest fue de 0,36 en una muestra de 137, lo que indica que ambas pruebas miden algunos aspectos relacionados (10% de la varianza en común), pero también que miden aspectos distintos de inteligencia o competencia emocional. Las escalas del TIEMSC casi no guardan relación alguna con la escala de impresión positiva del i-CE ($r = 0,16$, que no resulta significativo).

Asimismo existe escasa evidencia sobre la relación entre la puntuación de las tareas del TIEMSC y resultados de medidas de rendimiento. Las relaciones que existen son con la EMIE. Aunque Mayer, Salovey y Caruso parecen basarse en la información de fiabilidad y validez proporcionada por la EMIE para apoyar el TIEMSC, pueden existir las suficientes diferencias en las tareas de capacidad como para sugerir que debería establecerse una evidencia de fiabilidad y validez para el TIEMSC.

Editor de la prueba

El test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (TIEMSC; MSCEIT en inglés) ha sido publicado en inglés por Multi-Health Systems, Inc., 908 Niagara Falls Blvd., North Tonawanda, NY 14120-2060; correo electrónico: oeg@mhs.com; teléfono: 800-456-3003.

El inventario del cociente emocional

Reuven Bar-On es uno de los pioneros en el campo de medir la inteligencia emocional. Desde principios de la década de los ochenta, Bar-On se ha interesado en medir lo que él denomina *inteligencia emocional y social*, que define como un conjunto multifactorial de aptitudes emocionales, personales y sociales interrelacionadas, que influyen en nuestra capacidad general para salir adelante con eficacia (Bar-On, 2000a). Bar-On añade que esta inteligencia no cognitiva es un importante factor a la hora de determinar la propia capacidad para triunfar en la vida, para afrontar las situaciones cotidianas y para llevarse bien con el mundo. Las aptitudes que conforman la inteligencia emocional y social influyen directamente en el bienestar emocional general de cada uno (por ejemplo, la presente condición psicológica personal o grado de salud emocional general) (Bar-On, 1997a, 1997b). Bar-On acuñó el término de *cociente emocional* (CE) para esta medida, a imagen del término *cociente de inteligencia* (CI) utilizado en las medidas cognitivas. Su interés radica en aprender más acerca del comportamiento emocional y socialmente competente, y en último término acerca del constructo subyacente de la inteligencia emocional y social (Bar-On, 2000a).

Tabla 5.8: Los cinco metafactores y quince factores de la inteligencia emocional y social medidos por el i-CE de Bar-On.

A. CE intrapersonal	B. CE interpersonal
A1. Autoconciencia emocional	B1. Empatía
A2. Resolución	B2. Responsabilidad social
A3. Propia estima	B3. Relaciones interpersonales
A4. Desarrollo personal	
A5. Independencia	
C. CE de adaptabilidad	D. Control del estrés
C1. Comprobación de la realidad	D1. Tolerancia al estrés
C2. Flexibilidad	D2. Control de los impulsos
C3. Resolución de conflictos	
E. CE del talante general	
E1. Optimismo	
E2. Felicidad	

Fuente: Reproducida con permiso de Bar-On, 1997a, Copyright © 1997, Multi-Health Systems, Inc., 908 Niagara Falls Blvd., N. Tonawanda, NY 14120-2060; teléfono: 800-456-3003; internacional: + 1-416-492-2627; Fax: + 1-416-492-6640. Reproducida con permiso.

A lo largo de los últimos veinte años, Bar-On ha desarrollado un marco teórico de la inteligencia emocional y social que consiste en cinco metafactores (importantes componentes conceptuales) y quince factores. Estos quince factores aparecen en la **Tabla 5.8**. Más tarde, una serie de análisis factoriales clarificó el papel de esos factores. No obstante, como se trata de las escalas y subescalas del inventario del cociente emocional (i-CE), son los factores que se comparan con el marco referencial de competencia emocional de Goleman en la **Tabla 5.9**. Esta comparación entre el marco referencial de competencia emocional y las escalas y subescalas del i-CE de Bar-On muestra similitudes. En concreto, las escalas intrapersonales de Bar-On parecen asemejarse a la competencia personal de Goleman. La autoconciencia emocional es similar a conciencia emocional; la propia estima está relacionada con valoración adecuada de uno mismo; control del impulso guarda relación con autorregulación y autocontrol; responsabilidad social está relacionada con fiabilidad, minuciosidad y colaboración y cooperación; flexibilidad está relacionada con adaptabilidad; resolución de conflictos lo está con innovación; desarrollo personal es parecido a motivación de logro; y optimismo es clavado a optimismo. El mapa de habilidades interpersonales se parece a competencia social. Empatía encaja con empatía; relaciones interpersonales es similar a establecer vínculos. Algunas de las competencias de Bar-On no están incluidas en el marco referencial de Goleman: comprobación de la realidad, tolerancia al estrés y felicidad.

Tabla 5.9: Comparación entre el inventario del cociente emocional y el marco referencial de competencia emocional de Goleman.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	i-CE de Bar-On (inventario del cociente emocional) (Bar-On, 1997b)
Competencia personal. Cómo nos relacionamos con nosotros mismos.	A. Escalas intrapersonales. Relacionarnos con nosotros mismos.
A. Conciencia de uno mismo. Conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.	A. CE intrapersonal. La capacidad para conocerse uno mismo y las propias emociones lo suficientemente bien como para aceptarse y expresarse uno mismo.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	i-CE de Bar-On (inventario del cociente emocional) (Bar-On, 1997b)
<p>A1. Conciencia emocional. Reconocer las propias emociones y sus efectos.</p> <p>A2. Valoración adecuada de uno mismo. Conocer las propias virtudes y límites.</p> <p>A3. Autoconfianza. Un intenso sentido de la propia valía y capacidades.</p>	<p>A1. Autoconciencia emocional. La capacidad para ser consciente, reconocer y comprender las propias emociones.</p> <p>A3. Propia estima. La capacidad para ser consciente, comprender, aceptar y respetarse uno mismo.</p> <p>A3. Propia estima. La capacidad para ser consciente, comprender, aceptar y respetarse uno mismo.</p>
<p>B. Autorregulación. Regular los propios estados, impulsos y recursos internos.</p> <p>B1. Autocontrol. Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.</p> <p>B2. Fiabilidad. Mantener elevados niveles de honradez e integridad.</p> <p>B3. Minuciosidad. Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.</p> <p>B4. Adaptabilidad. Flexibilidad para afrontar los cambios.</p> <p>B5. Innovación. Sentirse cómodo y abierto ante nuevas ideas, enfoques e informaciones.</p>	<p>D2. Control de los impulsos. La capacidad para controlar las propias emociones y resistir o retrasar un impulso, apremio, o tentación de pasar a la acción.</p> <p>D2. Control de los impulsos. La capacidad para controlar las propias emociones y resistir o retrasar un impulso, apremio, o tentación de pasar a la acción.</p> <p>B2. Responsabilidad social. La capacidad para demostrarse a sí mismo que se es un miembro cooperador, contribuyente y constructivo, del grupo social al que se pertenece.</p> <p>B2. Responsabilidad social. La capacidad para demostrarse a sí mismo que se es un miembro cooperador, contribuyente y constructivo, del grupo social al que se pertenece.</p> <p>C. CE de adaptabilidad. La capacidad para ajustarse de manera realista y flexible a los cambios y resolver problemas eficazmente cuando éstos surgen.</p> <p>C2. Flexibilidad. La capacidad para ajustar los propios sentimientos, pensamientos y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes.</p> <p>C3. Resolución de conflictos. La capacidad para solucionar eficaz y constructivamente problemas de naturaleza personal y social.</p>
<p>C. Motivación. Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.</p> <p>C1. Motivación de logro. Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.</p> <p>C2. Compromiso. Secundar los objetivos de un grupo u organización.</p> <p>C3. Iniciativa. Prontitud para actuar en las oportunidades.</p>	<p>E. CE del talante general. La capacidad para ser optimista y positivo así como para disfrutar de la vida; contribuye a la energía emocional y a la automotivación requeridas para lidiar con las demandas y presiones cotidianas del entorno.</p> <p>A4. Desarrollo personal. La capacidad para realizar el propio potencial y hacer lo que se quiere hacer, disfrutar haciéndolo y poder hacerlo.</p> <p>B2. Responsabilidad social. La capacidad para demostrarse a sí mismo que se es un miembro cooperador, contribuyente y constructivo, del grupo social al que se pertenece.</p> <p>A5. Independencia. La capacidad de estar dirigido por uno mismo y ser autosuficiente en pensamiento y acciones, y de ser libre de la dependencia emocional.</p>

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	i-CE de Bar-On (inventario del cociente emocional) (Bar-On, 1997b)
C4. Optimismo. Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	E1. Optimismo. La capacidad para mirar el lado bueno de la vida y para mantener una actitud positiva, incluso frente a la adversidad.
Competencia social. Cómo nos relacionamos con los demás.	B. Escalas interpersonales. Gestionar nuestras relaciones.
<p>D. Empatía. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.</p> <p>D1. Comprensión de los demás. Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vistas de otras personas, e interesarse activamente por las cosas que les preocupan.</p> <p>D2. Desarrollar a los demás. Sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus capacidades.</p> <p>D3. Orientación hacia el servicio. Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.</p> <p>D4. Aprovechamiento de la diversidad. Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.</p> <p>D5. Conciencia política. Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.</p>	<p>B1. Empatía. La capacidad para ser consciente, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás.</p> <p>B1. Empatía. La capacidad para ser consciente, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás.</p> <p>B1. Empatía. La capacidad para ser consciente, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás.</p>
<p>E. Habilidades sociales. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.</p> <p>E1. Influencia. Utilizar tácticas de persuasión eficaces.</p> <p>E2. Comunicación. Escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.</p> <p>E3. Resolución de conflictos. Capacidad de negociar y resolver desacuerdos.</p> <p>E4. Liderazgo. Inspirar y dirigir a grupos y personas.</p>	<p>B. CE interpersonal. La capacidad para comprender y apreciar los sentimientos de otras personas, así como para establecer y mantener relaciones interpersonales mutuamente satisfactorias.</p> <p>A2. Resolución. La capacidad para expresar los propios sentimientos, creencias, y pensamientos, y para defender los propios derechos de manera no destructiva.</p> <p>B1. Empatía. La capacidad para ser consciente, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.</p> <p>A2. Resolución. La capacidad para expresar los propios sentimientos, creencias y pensamientos, y para defender los propios derechos de manera no destructiva.</p>

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	i-CE de Bar-On (inventario del cociente emocional) (Bar-On, 1997b)
<p>E5. Catalización del cambio. Iniciar o dirigir los cambios.</p> <p>E6. Establecer vínculos. Alimentar relaciones instrumentales.</p> <p>E7. Colaboración y cooperación. Trabajar con los demás en la consecución de una meta común.</p> <p>E8. Habilidades de equipo. Crear sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.</p>	<p>C. CE de adaptabilidad. La capacidad para ajustarse de manera realista y flexible a los cambios y resolver problemas eficazmente cuando éstos surgen.</p> <p>C2. Flexibilidad. La capacidad para ajustar los propios sentimientos, pensamientos, y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes.</p> <p>B3. Relaciones interpersonales. La capacidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que se caracterizan por la cercanía e intimidad emocionales y por un afecto que va en ambas direcciones.</p> <p>B2. Responsabilidad social. La capacidad para demostrarse a sí mismo que se es un miembro cooperador, contribuyente y constructivo, del grupo social al que se pertenece.</p>
	<p>C1. Comprobación de la realidad. La capacidad para validar los propios sentimientos y pensamientos mediante la evaluación de la correspondencia entre lo que se experimenta interna y subjetivamente y lo que existe externa y objetivamente.</p> <p>D. CE de control del estrés.</p> <p>D1. Tolerancia al estrés. La capacidad para controlar las emociones intensas, los sucesos adversos y las condiciones estresantes sin desmoronarse, al lidiar de manera activa y positiva con la situación inmediata.</p> <p>E2. Felicidad. La capacidad de sentirse satisfecho con la propia vida, de disfrutar de uno mismo y de los demás y de divertirse y expresar emociones positivas.</p>

Método de evaluación

Bar-On (2000a) describe el inventario del cociente emocional como una medida de autoinforme sobre el comportamiento emocional y socialmente competente que proporciona una estimación acerca de la propia inteligencia emocional y social. Aunque el instrumento empezó a utilizarse a principios de la década de los noventa como herramienta experimental, ya ha sido traducido a veintidós idiomas y cuenta con datos normativos de quince países. Bar-On refinó el i-CE a lo largo de los años a la luz de los resultados de los estudios normativos y publicó una nueva versión específicamente para adultos (personas a partir de 17 años) en 1997. También existe una versión joven del i-CE (i-CE:VJ; en inglés EQ-i:YV) para niños de 6 a 12

años, y para adolescentes de 13 a 17 años, que se ha aplicado a 9.500 individuos en Norteamérica. Actualmente se está desarrollando y validando una entrevista de CE semiestructurada y una evaluación de 360 grados (CE-360).

Las pruebas piloto del i-CE fueron especialmente importantes para la selección y alteración de ítems, la continuación del desarrollo de la escala y la validación y el establecimiento de la forma final del formato de respuesta antes de su publicación. La prueba piloto también proporcionó datos e información intercultural respecto a las interacciones de edad y género.

La versión publicada del i-CE contiene 133 ítems, 15 de ellos asociados con escalas destinadas a evaluar la validez de las respuestas. Estas escalas son las de índice de omisión, índice de inconsistencia, impresión positiva e impresión negativa. La puntuación de las escalas del i-CE se corrige automáticamente en relación a las puntuaciones de las escalas de impresión positiva y negativa a fin de reducir el efecto sesgado de respuestas socialmente aceptables.

Para completar el inventario hacen falta aproximadamente cuarenta minutos. Las respuestas de los ítems son recogidas en una escala Likert de 5 puntos que van desde “nada de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Al aplicarle la fórmula Flesch, en pro de su legibilidad, el inventario puede ser utilizado por alumnos de sexto grado. El encuestado recibe una puntuación de CE total, puntuaciones en las cinco escalas compuestas y puntuaciones sobre las quince subescalas. Las puntuaciones son generadas por ordenador, y los resultados se muestran numérica, verbal y gráficamente, y son seguidas por un informe textual. Las puntuaciones en bruto se tabulan automáticamente y se convierten en puntuaciones estándares basadas en una media de 100 y una desviación estándar de 15. Como ya se ha mencionado, esta estructura de puntuación se parece a varias medidas de inteligencia cognitiva (CI), de ahí el término de CE.

Como resultado de los estudios normativos llevados a cabo con casi cuatro mil personas en Estados Unidos y Canadá, Bar-On concluyó que existen: 1) diferencias significativas en el i-CE basadas en la edad, con los grupos mayores puntuando más, estando las puntuaciones más altas entre los encuestados de entre 40 y 50 años; 2) que no existen diferencias

significativas basadas en grupos raciales o étnicos, y 3) que no existen diferencias globales por géneros, sino algunas diferencias en subescalas (con las mujeres puntuando más en habilidades interpersonales y los hombres puntuando más en control del estrés y adaptabilidad).

Evidencia de fiabilidad

La **Tabla 5.10** presenta los alfas de Cronbach para las quince subescalas del i-CE. En la muestra mayor norteamericana ($N = 3.831$), van de 0,70 para responsabilidad social a 0,89 para la propia estima. Otros estudios adicionales de fiabilidad han producido unos resultados similares de consistencia interna en muestras grandes (por ejemplo, 9.500 niños y adolescentes en Estados Unidos y Canadá, 5.000 adolescentes mayores y jóvenes adultos en Israel y 1.700 adultos en Holanda) (Bar-On, 1997b). En esos ejemplos normativos, los alfas cayeron alrededor de 0,60. Resulta problemático a la luz del hecho de que el inventario se utiliza para distinguir diferencias entre personas, pero podría solucionarse añadiendo ítems a las escalas en cuestión. Bar-On también describe dos instancias de fiabilidad test-retest. En la primera, se reexaminaron con el i-CE cuarenta adultos en una muestra israelí tras un período de tres meses. El coeficiente de fiabilidad fue 0,66. En un segundo estudio de treinta y nueve adultos en Sudáfrica, que volvieron a contestar al i-CE al cabo de cuatro meses, el coeficiente fue de 0,73. Son resultados esperanzadores, pero necesitan ser replicados con muestras mucho más amplias.

Tabla 5.10: Coeficientes de consistencia interna para subescalas de i-CE examinadas con alfas de Cronbach en muestras estadounidenses y en muestras argentinas, alemanas, sudafricanas, nigerianas, israelíes e indias.

i-CE	NA1	NA2	NA3	AR	AL	SA	NI	IS	IN	MED
Autoconciencia emocional	0,80	0,78	0,80	–	–	0,76	–	–	–	0,79
Resolución	0,81	0,77	0,65	0,77	0,81	0,78	0,69	0,80	0,75	0,76
Propia estima	0,89	0,87	0,85	0,90	0,87	0,89	0,89	0,84	0,81	0,86
Desarrollo personal	0,80	0,80	0,68	0,85	0,75	0,75	0,76	0,76	0,71	0,76
Independencia	0,79	0,77	0,74	0,73	0,75	0,65	0,68	0,64	0,73	0,72
Empatía	0,75	0,77	0,75	–	–	0,69	–	–	–	0,74
Relaciones interpersonales	0,77	0,83	0,78	0,74	0,75	0,74	0,75	0,74	0,71	0,76
Responsabilidad social	0,70	0,83	0,75	0,68	0,68	0,62	0,68	0,64	0,62	0,69

i-CE	NA1	NA2	NA3	AR	AL	SA	NI	IS	IN	MED
Resolución de conflictos	0,80	0,84	0,78	0,81	0,75	0,74	0,76	0,76	0,69	0,77
Comprobación de la realidad	0,75	0,80	0,74	0,80	0,78	0,69	0,59	0,75	0,69	0,73
Flexibilidad	0,77	0,74	0,74	0,79	0,66	0,69	0,61	0,62	0,68	0,70
Tolerancia al estrés	0,84	0,81	0,74	0,86	0,85	0,77	0,67	0,81	0,83	0,80
Control de los impulsos	0,79	0,80	0,88	0,88	0,83	0,77	0,73	0,80	0,77	0,80
Felicidad	0,81	0,83	0,74	0,86	0,82	0,75	0,71	0,80	0,76	0,79
Optimismo	0,82	0,82	0,77	-	-	0,72	-	-	-	0,79

Nota: NA1 = muestra normativa norteamericana ($N = 3.831$); NA2 = muestra militar norteamericana ($N = 1.419$); NA3 = muestra militar norteamericana ($N = 1.146$); AR = argentina ($N = 446$); AL = alemana ($N = 168$); SA = sudafricana ($N = 448$); NI = nigeriana ($N = 267$); IS = israelí ($N = 418$); IN = india ($N = 235$); MED = media.

Fuente: Reproducida con permiso de Bar-On, 1997b, p. 96. Copyright © 1997, Multi-Health Systems, Inc., 908 Niagara Falls Blvd., N. Tonawanda, NY 14120-2060; teléfono: 800-456-3003; internacional: + 1-416-492-2627; Fax: + 1-416-492-6640. Reproducida con permiso.

Evidencia de validez

El i-CE está apoyado por evidencia de validez de contenido y de constructo basada en la estructura interna, y en evidencia basada en otras variables. El i-CE fue construido primero identificando factores clave relativos al funcionamiento eficaz emocional y social, y luego desarrollando ítems para evaluar esos factores. Bar-On (2000a) resume convincentemente los resultados de un programa de investigación exhaustivo que implica un enfoque multimetódico y multiatributivo cuyo objeto es apoyar la evidencia de la validez de constructo mediante correlaciones convergentes y divergentes. Los resultados que resultan más interesantes incluyen correlaciones extremadamente pequeñas con medidas tradicionales de CI (de 0,01 a 0,12). Como la muestra estadounidense es sólo de cuarenta, los estudios futuros deberían concentrarse en el aumento de esa muestra.

Se llevó a cabo un análisis factorial para aclarar la estructura interna del i-CE. Esos análisis se realizaron en datos a partir de una muestra normativa ($N = 3.831$), y yendo del análisis factorial exploratorio al confirmatorio. En principio, una solución de trece factores con un varimax rotatorio permitió las interpretaciones teóricas más significativas (es decir, los resultados de este análisis factorial exploratorio proporcionaron una correspondencia razonable con la estructura de la escala del i-CE). A continuación se aplicó

un análisis factorial inicial confirmatorio para resolver la diferencia entre la estructura de trece factores del i-CE y los trece factores que inicialmente emergieron del análisis factorial exploratorio. Aunque el análisis factorial confirmatorio indicó claramente una estructura de quince factores que encaja en la base teórica del i-CE, se aplicó un análisis factorial confirmatorio adicional a la misma población en un intento de explicar una estructura factorial alternativa que parece ser igualmente aceptable. Del segundo análisis factorial confirmatorio se excluyeron los ítems de cinco subescalas (independencia, desarrollo personal, optimismo, felicidad y responsabilidad social). Desarrollo personal, optimismo y felicidad se excluyeron porque un cierto número de sus ítems originalmente se hallaban juntos en un único factor junto con la propia estima, y otros en un segundo factor; además, esos tres factores aparecen en la bibliografía científica más como asimiladores de inteligencia emocional y social que como componentes reales del constructo. David Wechsler (1940, 1943) se refirió a ellos como “factores conativos”. Se excluyó independencia del análisis porque sus ítems pesaban mucho sobre resolución y también porque no aparecía en la bibliografía científica como un componente de inteligencia emocional y social. No obstante, resolución, o autoexpresión, no aparece en la bibliografía científica como parte del constructo. Por razones empíricas y teóricas similares, Bar-On decidió excluir responsabilidad social y mantener empatía. Además, a 0,80, esas dos subescalas demostraban ser los componentes más correlativos del i-CE, lo cual significaba que utilizaban constructos muy similares. El resultado final del análisis factorial confirmatorio aparece en la **Tabla 5.11**, y se trata de una solución de diez factores. Bar-On concluye que esos diez factores parecen ser los componentes clave de la inteligencia emocional y social, mientras que los cinco factores restantes sirven como importantes factores correlativos y facilitadores del constructo. Bar-On (2000a) también sugiere que los diez componentes clave y los cinco facilitadores describen y predicen comportamientos emocional y socialmente competentes. La intercorrelación media de las quince subescalas es 0,50, similar a las correlaciones entre los diversos componentes de los tests de CI.

Tabla 5.11: La estructura factorial de los componentes clave de la inteligencia emocional.

Factor	Ítem	Peso
1. Propia estima	11	0,37
	24	0,48
	40	0,53
	56	0,64
	70	0,64
	85	0,62
	100	0,74
	114	0,75
	129	0,61
2. Relaciones interpersonales	31	0,54
	39	0,69
	62	0,63
	69	0,48
	99	0,42
	113	0,67
	128	0,38
3. Control de los impulsos	13	0,73
	73	0,51
	86	0,35
	117	0,76
	130	0,75
4. Resolución de conflictos	1	0,58
	15	0,72
	29	0,66
	45	0,63
	60	0,73
	89	0,67
5. Autoconciencia emocional	7	0,76
	9	0,58
	23	0,76
	35	0,35
	52	0,74

Factor	Ítem	Peso
	116	0,64
6. Flexibilidad	14	0,40
	28	0,52
	43	0,58
	59	0,46
	74	0,53
	87	0,57
	103	0,70
	131	0,43
7. Comprobación de la realidad	8	0,39
	38	0,65
	53	0,46
	68	0,52
	83	0,68
	97	0,42
8. Tolerancia al estrés	4	0,58
	20	0,57
	33	0,64
	49	0,59
	64	0,42
	78	0,52
	108	0,54
	122	0,35
9. Resolución	37	0,57
	67	0,67
	82	0,57
	96	0,54
	111	0,54
	126	0,59
10. Empatía	61	0,50
	72	0,68
	98	0,64

Factor	Ítem	Peso
	119	0,68
	124	0,59

Fuente: Reproducida con permiso de Bar-On, 2000a, p. 371. Copyright © 1997, Multi-Health Systems, Inc., 908 Niagara Falls Blvd., N. Tonawanda, NY 14120-2060; teléfono: 800-456-3003; internacional: + 1-416-492-2627; Fax: + 1-416-492-6640. Reproducida con permiso.

La validez del constructo del i-CE fue evaluada al examinar el grado de correlación entre sus escalas y las de más de otros veinte tests psicológicos de a partir de 1983. Esos tests realizados simultáneamente incluyeron un cierto número de medidas pensadas para recabar directamente inteligencia emocional o aspectos muy cercanos de ella: por ejemplo, el test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso, la escala multifactorial de inteligencia emocional, la escala Toronto de alexitimia, la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales, y medidas que incluyen indicadores psicológicos de conciencia y expresión emocional.

El *Manual técnico* del i-CE (Bar-On, 1997b) contiene información detallada de otros siete tipos de estudios de validación realizados sobre el i-CE entre 1983 y 1997, resumiendo aproximadamente cincuenta hallazgos. Apoyándose en esos hallazgos, Bar-On concluye que el i-CE ha demostrado que predice el rendimiento académico, el ocupacional, la satisfacción en el puesto de trabajo, la capacidad para lidiar con el estrés relacionado con el trabajo, la satisfacción matrimonial, la aculturización de nuevos inmigrantes, la capacidad para lidiar con la salud física y emocional, y diversos aspectos del comportamiento delictivo.

Las puntuaciones del i-CE han demostrado ser predictivas del éxito ocupacional en reclutadores de la Fuerza Aérea estadounidense. La **Tabla 5.12** muestra las puntuaciones en el i-CE de reclutadores satisfactorios e infructuosos. Los satisfactorios cumplieron con sus cuotas de reclutamiento. Los infructuosos alcanzaron un máximo del 70% de sus cuotas. La capacidad para identificar y seleccionar reclutadores satisfactorios ahorró a la Fuerza Aérea estadounidense casi 3 millones de dólares anualmente al reducir de manera importante las incompatibilidades (contratar a las personas equivocadas para el trabajo, formarlas y pagarles sus salarios durante una media de siete meses antes de despedirlas). La Auditoría General de EE.UU. recomendó, en un informe de enero de 1998, que, dada la exitosa experiencia de la Fuerza Aérea, todo el Departamento de Defensa debía desarrollar o adquirir cuestionarios de personalidad que ayudasen en la selección de reclutadores. Como resultado de esta recomendación, el i-CE se utiliza actualmente para labores de reclutamiento y selección en el Ejército, la Marina y el cuerpo de Marines, así como en la Fuerza Aérea. El i-CE también parece tener validez a la hora de predecir el éxito académico en los militares.

Otros estudios sugieren que el i-CE pudiera tener valor al predecir la capacidad de un individuo para ajustarse a un nuevo país, o para beneficiarse de un programa de rehabilitación. No obstante, estos dos últimos estudios necesitan ser replicados con muestras más amplias antes de poder extraer conclusiones definitivas.

Tabla 5.12: Puntuación media en i-CE de reclutadores satisfactorios e infructuosos en la Fuerza Aérea de EE.UU.

i-CE	Satisfactorios	Infructuosos	t	p
CE total	104,4	101,7	2,8	0,01
Autoconciencia emocional	100,6	98,2	1,8	0,07
Resolución	106,4	100,4	4,0	0,00
Propia estima	108,8	106	2,3	0,02
Desarrollo personal	100,7	96,6	2,9	0,00
Independencia	108	105,3	2,1	0,04
Empatía	100,9	99,4	1,1	0,26
Relaciones interpersonales	99,3	97,8	0,9	0,37
Responsabilidad social	106,7	107,8	-0,8	0,41
Resolución de conflictos	106,5	101,8	3,4	0,00
Comprobación de la realidad	108,2	108	0,2	0,84
Flexibilidad	107,5	103,3	3,2	0,00
Tolerancia al estrés	106,7	102,5	3,4	0,00
Control de los impulsos	102,5	102,2	0,2	0,82
Felicidad	102,3	97,8	3,1	0,00
Optimismo	101,4	97,7	2,7	0,01

Nota: N de reclutadores satisfactorios = 461; N de reclutadores infructuosos = 149.

Fuente: Reproducida con permiso de Bar-On, 1997b, p. 143. Copyright © 1997, Multi-Health Systems, Inc., 908 Niagara Falls Blvd., N. Tonawanda, NY 14120-2060; teléfono: 800-456-3003; internacional: + 1-416-492-2627; Fax: + 1-416-492-6640. Reproducida con permiso.

Actualmente, Reuven Bar-On desarrolla una lista exhaustiva de perfiles de CE, basada en el i-CE y que utiliza una base de datos de 50.000 sujetos, para aproximadamente setenta grupos ocupacionales y profesionales diferentes. Por ejemplo, habrá perfiles de aseguradores, bomberos y ejecutivos de alta dirección exitosos. Esta información resultará especialmente valiosa en los programas de desarrollo profesional.

El i-CE fue el primer cuestionario de inteligencia emocional publicado por un editor de tests psicológicos. El i-CE también fue el primer test de inteligencia emocional que fue descrito y examinado en el *Buros Mental Measurement Yearbook*.

Editor de la prueba

El inventario del cociente emocional ha sido publicado en inglés por Multi-Health Systems, Inc., Niagara Falls Blvd., North Tonawanda, NY 14120-2060; correo electrónico: oeg@mhs.com; teléfono: 800-456-3003.

El mapa del cociente emocional (CE)

Esther M. Orioli, cofundadora, presidenta y directora general de Q-Metrics, y Robert K. Cooper, cofundador y presidente del consejo de administración de Q-Metrics, y autor de *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*, desarrollaron conjuntamente el mapa del CE. El CE se define como: «La capacidad para sentir, comprender y aplicar de manera eficaz el poder y la perspicacia de las emociones como fuente de energía humana, información, confianza, creatividad e influencia» (Q-Metrics, 1996/1997, p. 1). El mapeo se define como: «Un enfoque único, imparcial e interactivo para evaluar muchas áreas, incluyendo la inteligencia emocional, el estrés, la autoestima, la capacidad de resistencia, la creatividad, y otras. Mientras que los tests acostumbra a proporcionar una puntuación numérica indicando las habilidades o conocimientos, los mapas proporcionan una visión panorámica del paisaje, identificando los puntos fuertes y señalando las debilidades, y concentrándose en las acciones específicas que deben llevarse a cabo. El objeto del mapeo es el descubrimiento personal y el autoaprendizaje» (Orioli, Trocki y Jones, 2000, p.4).

El mapa del CE se describe como una guía multidimensional que ayuda a los encuestados a descubrir las muchas facetas que componen su inteligencia emocional personal y a comprender la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento, la creatividad y el éxito. A diferencia de las medidas de inteligencia emocional descritas anteriormente, el mapa del CE intenta captar información en el entorno actual del encuestado, en términos de presiones y satisfacciones de la vida, así como los efectos del perfil de CE sobre una serie

de resultados, incluyendo salud general, calidad de vida, cociente de relaciones y rendimiento óptimo. La estructura organizativa del mapa del CE, incluyendo los constructos medidos por sus veinte escalas, aparece en la **Tabla 5.13**.

Tabla 5.13: El marco referencial del mapa del CE.

A. 1ª parte: entorno actual	
A1. Escala 1	Presiones de la vida
A2. Escala 2	Satisfacciones de la vida
B. 2ª parte: conciencia emocional	
B1. Escala 3	Conciencia emocional de uno mismo
B2. Escala 4	Expresión emocional
B3. Escala 5	Conciencia emocional de los demás
C. 3ª parte: competencias de CE	
C1. Escala 6	Intencionalidad
C2. Escala 7	Creatividad
C3. Escala 8	Capacidad de resistencia
C4. Escala 9	Conexión interpersonal
C5. Escala 10	Descontento constructivo
D. 4ª parte: valores y actitudes de CE	
D1. Escala 11	Perspectiva
D2. Escala 12	Compasión
D3. Escala 13	Intuición
D4. Escala 14	Radio de confianza
D5. Escala 15	Poder personal
D6. Escala 16	Yo integrado
E. 5ª parte: resultados	
E1. Escala 17	Salud general
E2. Escala 18	Calidad de vida
E3. Escala 19	Cociente de relación
E4. Escala 20	Rendimiento óptimo

Fuente: Adaptada de Orioli, Jones, y Trocki, 1999.

El mapa del CE está dividido en cinco partes. La 1ª es el entorno actual, y cubre las circunstancias de la vida cotidiana incluyendo presiones, cambios, y satisfacciones, tanto en el trabajo como en casa. Estas áreas reflejan el contexto. La 2ª parte es conciencia emocional, que se interesa por los fundamentos básicos del aprendizaje emocional, por el núcleo de la inteligencia emocional, por la propia capacidad de ser consciente de uno mismo, de los demás, y por expresar esa conciencia. La 3ª parte, competencias de CE, se ocupa de las habilidades fundamentales y de las pautas de comportamiento desarrolladas a lo largo del tiempo para responder a las personas, los acontecimientos y las circunstancias de la vida. La 4ª parte, valores y actitudes, examina la manera en que uno percibe el mundo y lo que se valora en él, qué determina las elecciones que se toman y la manera en que uno vive en el mundo. La 5ª parte describe resultados, los efectos del CE en la calidad de vida, en el nivel de rendimiento laboral, en la salud en general y en las relaciones. La **Tabla 5.14** presenta esos constructos en relación al marco referencial de competencia emocional de Goleman. Resulta interesante ver que varias de esas escalas han sido tomadas de cada una de las tres dimensiones emocionales de la clasificación: conciencia emocional (en concreto, conciencia emocional de uno mismo y conciencia emocional de los demás), competencias del CE (descontento constructivo, creatividad, capacidad de resistencia, conexiones y redes de contactos interpersonales) y valores y actitudes CE (poder personal, compasión).

Tabla 5.14: Comparación entre el mapa del CE y el marco referencial de competencia emocional de Goleman.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	Mapa del CE de E.M. Orioli (publicado por Q-Metrics)
Competencia personal. Cómo nos relacionamos con nosotros mismos.	
A. Conciencia de uno mismo. Conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.	
A1. Conciencia emocional. Reconocer las propias emociones y sus efectos.	B1. Conciencia emocional de uno mismo. El grado en que se es capaz de notar los sentimientos, etiquetarlos y conectar con su fuente.
A2. Valoración adecuada de uno mismo. Conocer las propias virtudes y límites.	
A3. Autoconfianza. Un intenso sentido de la propia valía y capacidades.	D5. Poder personal. El grado en que uno cree que puede enfrentarse a los desafíos y vivir la vida que se elige.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	Mapa del CE de E.M. Orioli (publicado por Q-Metrics)
B. Autorregulación. Regular los propios estados, impulsos y recursos internos.	
B1. Autocontrol. Mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos.	C5. Descontento constructivo. La capacidad para permanecer tranquilo, concentrado y emocionalmente enraizado, incluso frente al desacuerdo o el conflicto.
B2. Fiabilidad. Mantener elevados niveles de honradez e integridad.	D4. Radio de confianza. El grado en el que uno espera que otras personas sean dignas de confianza, que le traten justamente, y que sean inherentemente buenas.
B3. Minuciosidad. Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal.	
B4. Adaptabilidad. Flexibilidad para afrontar los cambios.	
B5. Innovación. Sentirse cómodo y abierto ante nuevas ideas, enfoques e informaciones.	C2. Creatividad. La capacidad para utilizar múltiples recursos no cognitivos que permitan concebir nuevas y potentes ideas, idear soluciones alternativas y hallar nuevas y eficaces maneras de hacer las cosas.
C. Motivación. Tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.	C1. Intencionalidad. Es la capacidad para actuar deliberadamente, para decir lo que se piensa y hacer lo que se dice. La escala explora el grado de conciencia en que se es capaz de tomar decisiones coherentes con los objetivos y valores personales y profesionales.
C1. Motivación de logro. Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.	
C2. Compromiso. Secundar los objetivos de un grupo u organización.	
C3. Iniciativa. Prontitud para actuar en las oportunidades.	
C4. Optimismo. Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	C3. Capacidad de recuperación. La capacidad para recuperarse, ser flexible, mantener el sentido de la curiosidad y la esperanza respecto al futuro, incluso frente a la adversidad.
	D1. Perspectiva. La manera en que se percibe el mundo y el lugar que se ocupa en él; cómo se interpretan, positiva o negativamente, los acontecimientos y experiencias de la vida.
Competencia social. Cómo nos relacionamos con los demás.	
D. Empatía. Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.	D2. Compasión. La capacidad de ser excepcionalmente empático, de apreciar y respetar los sentimientos y puntos de vista de otra persona. La compasión también consiste en la capacidad para perdonarse a uno mismo y a los demás.

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	Mapa del CE de E.M. Orioli (publicado por Q-Metrics)
D1. Comprensión de los demás. Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vistas de otras personas, e interesarse activamente por las cosas que les preocupan.	B3. Conciencia emocional de los demás. La capacidad para escuchar, sentir, o intuir lo que pudieran estar sintiendo otras personas, a partir de sus palabras, el lenguaje corporal, u otras indicaciones directas o indirectas.
D2. Desarrollar a los demás. Sentir las necesidades de desarrollo de los demás y estimular sus habilidades.	
D3. Orientación hacia el servicio. Anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.	
D4. Aprovechamiento de la diversidad. Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.	
D5. Conciencia política. Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.	
E. Habilidades sociales. Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás.	
E1. Influencia. Utilizar tácticas de persuasión eficaces.	
E2. Comunicación. Escuchar abiertamente y emitir mensajes convincentes.	B2. Expresión emocional. El grado en que uno puede expresar sus sentimientos e instintos viscerales, permitiéndoles ser utilizados como parte integral de las acciones e interacciones cotidianas.
E3. Resolución de conflictos. Capacidad de negociar y resolver desacuerdos.	
E4. Liderazgo. Inspirar y dirigir a grupos y personas.	
E5. Catalización del cambio. Iniciar o dirigir los cambios.	
E6. Establecer vínculos. Alimentar relaciones instrumentales.	C4. Conexión interpersonal. Explora la capacidad para crear y mantener una red de relaciones con las que se puede ser como uno siente; con las que puede expresarse cariño y aprecio; con quienes se comparte las propias vulnerabilidades y esperanzas.
E7. Colaboración y cooperación. Trabajar con los demás en la consecución de una meta común.	
E8. Habilidades de equipo. Crear sinergia grupal en la consecución de metas colectivas.	

El marco referencial de competencia emocional (Goleman, 1998b)	Mapa del CE de E.M. Orioli (publicado por Q-Metrics)
	<p>A1. Presiones de la vida. Las presiones de la vida son los estresantes y tensiones de la vida, tanto en el trabajo como en casa, que se experimentan como inhibidores, difíciles, o agotadores.</p> <p>D6. Yo integrado. El grado al que el yo intelectual, emocional, espiritual y creativo encajan en un todo coherente y sincronizado.</p> <p>E1. Salud general. El efecto del perfil de CE en la salud física, conductual y emocional.</p> <p>E2. Calidad de vida. El efecto del propio perfil de CE en el sentido de autoaceptación y en la satisfacción general con la vida.</p> <p>E3. Cociente de relación. El efecto que el perfil de CE tiene en la calidad y profundidad de las conexiones interpersonales con los demás.</p> <p>E4. Rendimiento óptimo. El efecto que el perfil de CE tiene en el rendimiento cotidiano.</p> <p>A2. Satisfacciones de la vida. Las satisfacciones de la vida son esas relaciones interpersonales, situaciones, o circunstancias de la vida, que se experimentan como placenteras, satisfactorias, o gratificantes, tanto en el trabajo como en casa.</p>

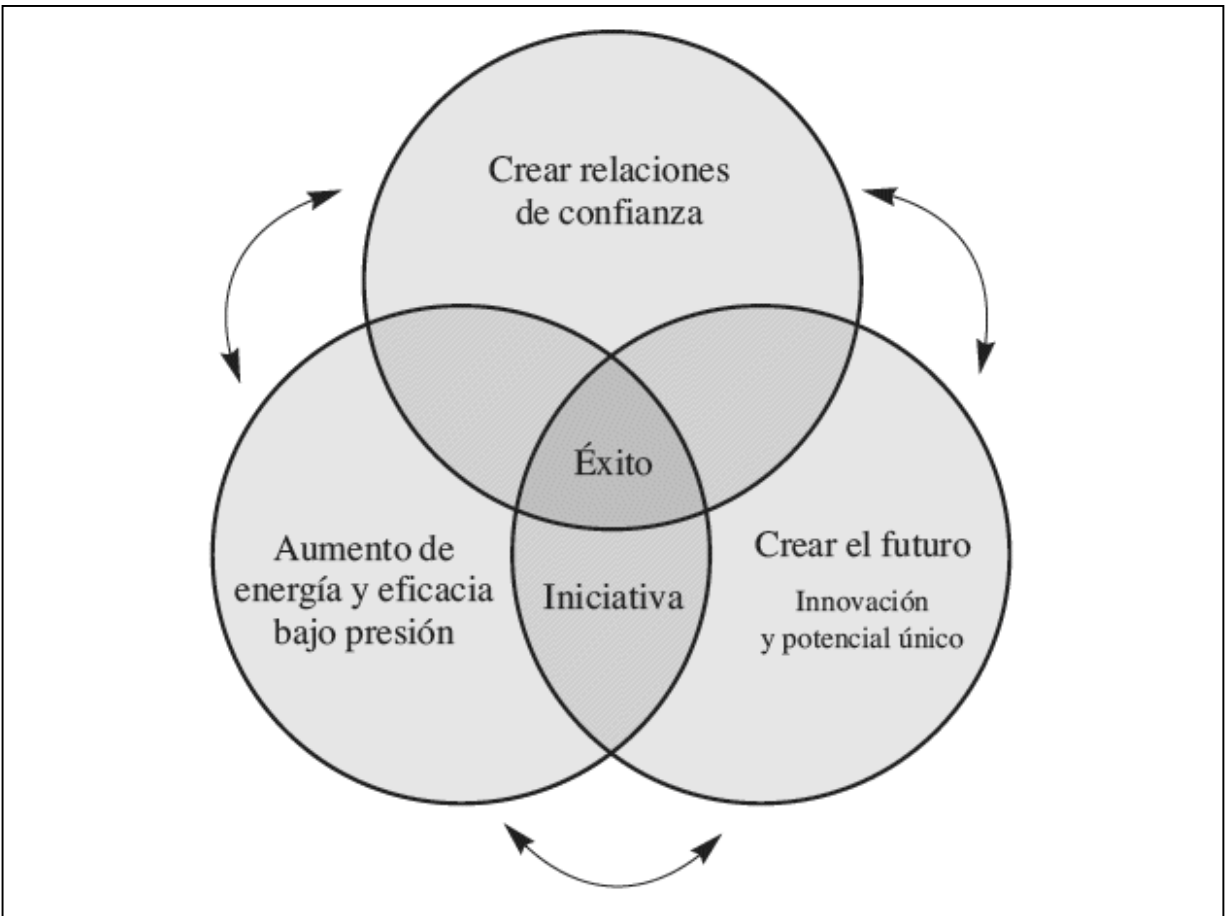
Orioli, Trocki y Jones (2000) resumieron la producción científica de investigación subyacente a las principales secciones del mapa CE en *EQ Map Technical Manual*. La relación con la bibliografía científica que existe se realiza tanto por sección (describiendo, por ejemplo, qué estudios se tuvieron en cuenta en el desarrollo de los constructos que evalúan el entorno actual) como por escala (repassando el material relevante para, por ejemplo, presiones de la vida y satisfacciones de la vida). Aunque se citan muchos estudios, no está claro de qué manera han influido éstos en el desarrollo de los ítems del mapa del CE. Para una valoración completa de la evidencia de validez de contenido y de constructo del mapa del CE, el lector deberá dirigirse a los estudios originales citados en el manual técnico.

Tabla 5.15: Análisis factorial del mapa CE. Método de extracción: análisis de los componentes principales.

	Extracción factorial
Aumento de energía y eficacia bajo presión	
Presiones de la vida	0,74
Satisfacciones de la vida	0,59
Conciencia emocional de uno mismo	0,67
Expresión emocional	0,70
Capacidad de resistencia	0,62

	Extracción factorial
Salud general	0,67
Rendimiento óptimo	0,54
Crear relaciones de confianza	
Conciencia emocional de los demás	0,73
Conexión interpersonal	0,80
Compasión	0,84
Radio de confianza	0,77
Yo integrado	0,70
Cociente de relación	0,78
Crear el futuro	
Intencionalidad	0,77
Creatividad	0,69
Descontento creativo	0,83
Perspectiva	0,86
Intuición	0,77
Poder personal	0,88
Calidad de vida	0,81

Fuente: Reproducida con permiso de Orioli, Trocki y Jones, 2000, p. 16.



Fuente: Q-Metrics. Copyright © 1997 de Robert K. Cooper y Q-Metrics. Reservados todos los derechos.

Figura 5.1: El enfoque de Q-metrics.

Los resultados de un análisis factorial de los componentes principales de las veinte escalas aparecen en la **Tabla 5.15**. Los tres factores de esta tabla, aumento de energía y eficacia bajo presión, crear relaciones de confianza y crear el futuro, fueron incorporados en *el enfoque Q-Metrics*. Este enfoque ayuda a los encuestados a determinar de qué manera lidian con las presiones, hasta qué punto confían en sí mismos y en los demás, y lo bien que piensan creativamente. El enfoque Q-Metrics, que aparece representado gráficamente en la **Figura 5.1**, es una manera interesante de reunir los datos proporcionados por las veinte escalas del mapa CE. Y sobre todo, este enfoque proporciona una manera alternativa para que los encuestados interpreten sus resultados en relación a las tres categorías generales de comportamiento. Dichas categorías son definidas de la manera siguiente:

Aumento de energía y eficacia bajo presión. Aumento de energía y eficacia bajo presión es un conjunto de aptitudes para gestionar el propio nivel de energía a lo largo del día y para optimizar las relaciones con los demás. Este factor se ocupa de capacidades que tienden a disminuir cuando nos hallamos bajo presión. Mantenerlas nos ayuda a sostener una atención excepcional y un elevado nivel de eficacia en nuestro rendimiento.

Crear relaciones de confianza. Crear relaciones de confianza es un conjunto que se ocupa de nuestras aptitudes para confiar en nosotros mismos, en los demás, y de permitir el desacuerdo creativo que tiene como resultado soluciones buenas y efectivas. Estas aptitudes pueden mejorar las relaciones con usuarios, clientes y equipos de trabajo. También pueden ahorrar tiempo y ayudarnos a conseguir realizar tareas de manera más substancial y significativa.

Crear el futuro. Crear el futuro lidia con la capacidad para pensar más allá de lo convencional, para desarrollar soluciones poco ortodoxas, y para ofrecer resultados auténticamente creativos a los compañeros, clientes, y otras personas con las que entremos en contacto en la vida. Crear el futuro desarrolla maneras poco comunes, pero muy prácticas a la hora de identificar las oportunidades más prometedoras a fin de realizar avances personales y profesionales. Este grupo capitaliza el potencial único del individuo –los talentos y puntos fuertes más importantes– y la capacidad para reconocer y ayudar a activar el potencial único de los demás (Cooper, 1997).

Método de evaluación

El mapa del CE se construyó en 1996 utilizando una serie de escalas, medidas y preguntas ya existentes, a partir de una biblioteca de herramientas de evaluación disponible en Essi Systems, Inc. Essi se asoció con Advanced Intelligence Technologies para probar la primera de las muchas versiones de lo que más tarde se convertiría en el mapa del CE. Repasando la bibliografía científica que existe, está claro que el mapa del CE debería contener una

sección sobre competencias. Es de sobra sabido que saber cómo hacer algo no implica si alguien lo hará. Decidir qué es importante y cómo actuar con dicha importancia es una cuestión del sistema personal de valores y de las creencias que se tienen. Por ello, el mapa del CE fue modificado, a fin de incluir valores y actitudes. Con el objetivo de captar el contexto de la perspectiva global de la persona, integrando todos los componentes posibles de la vida real de la manera más completa posible, se añadieron las escalas contextuales que captan el entorno actual. Finalmente se añadieron también los resultados, para tratar el papel que el CE desempeña en la vida.

El mapa del CE está escrito para un nivel de lectura de octavo grado y es una medida autoadministrada y de autoinforme, y completarlo requiere unos cuarenta minutos. El mapa del CE está diseñado estrictamente con propósitos de desarrollo, no para selección de personal o ascensos. Las veinte escalas se puntúan utilizando diversos enfoques. Por ejemplo, “presiones de la vida” se califica en una escala de cuatro puntos. A los encuestados se les pide que piensen en el mes pasado y en todo trabajo o presión personal que aparece en la lista (como seguridad en el empleo o dificultades económicas) para indicar hasta qué punto han sido fuente de desasosiego, utilizando una escala que va desde “Grande” (3) a “Ninguna/No tuvo lugar” (0). Todas las escalas de la dimensión de conciencia emocional se puntúan según el grado en que la frase describe acciones o intenciones, desde “Muy bien” (3) a “De ninguna manera” (0). En algunos casos, se invierten los valores numéricos de las escalas de respuesta, ofreciendo, por ejemplo, la posibilidad elegir desde “Me siento un fracasado” (0) a “De ninguna manera” (3). En algunos casos, las escalas de resultados también cuentan con distintas alternativas de respuesta, pero siguen utilizando una escala de 4 puntos. El mapa del CE es autopuntuado por el encuestado. A continuación, las respuestas de las veinte escalas se colocan en una de cuatro *zonas de rendimiento*, que representan los diversos niveles mapeados. Las dos zonas superiores se consideran puntos fuertes, áreas de capacidad y habilidad. Las dos inferiores reflejan áreas de vulnerabilidad y dificultad. Las cuatro zonas aparecen definidas de la manera siguiente en la *EQ Map Interpretation Guide* (Q-Metrics, 1996/1997, p. 2):

Óptima. Los principales puntos fuertes en CE; en estas áreas se demuestra una gran fortaleza, eficacia y creatividad, incluso bajo presión.

Competente. Se demuestra una eficacia de CE equilibrada y regular en la mayoría de las situaciones.

Vulnerable. Se demuestran algunas habilidades y competencias, pero se suelen tener dificultades para aplicar el CE a la vida cotidiana. El rendimiento CE general es irregular y puede variar según las situaciones.

Atención. La capacidad de CE corre peligro o necesita mejorar, y puede resultar difícil utilizarla sin una atención concentrada.

Tabla 5.16: Fiabilidad interna y fiabilidad test-retest del mapa CE.

	Número de ítems	Fiabilidad interescala (N = 824)	Fiabilidad test-retest (N = 88)
Presiones de la vida	32	0,85	0,65
Presiones laborales	17	0,83	0,64
Presiones personales	15	0,71	0,70
Satisfacciones de la vida	21	0,85	0,62
Satisfacciones laborales	13	0,80	0,70
Satisfacciones personales	8	0,86	0,51
Conciencia emocional de uno mismo	8	0,81	0,73
Expresión emocional	8	0,80	0,72
Conciencia emocional de los demás	10	0,80	0,64
Intencionalidad	9	0,82	–
Creatividad	10	0,86	–
Capacidad de resistencia	14	0,82	–
Conexiones interpersonales	10	0,78	–
Descontento constructivo	10	0,77	–
Compasión	8	0,74	–
Perspectiva	12	0,85	–
Intuición	11	0,78	–
Radio de confianza	12	0,71	–
Poder personal	11	0,83	–
Yo integrado	9	0,68	–
Síntomas físicos	9	0,61	0,74
Síntomas conductuales	12	0,53	0,66
Síntomas emocionales	10	0,89	0,68
Calidad de vida	11	0,91	0,76
Cociente de relación	7	0,81	–
Rendimiento óptimo	7	0,74	–

Fuente: Reproducida con permiso de Orioli, Trocki y Jones, 2000.

Evidencia de fiabilidad

La **Tabla 5.16** proporciona las estimaciones alfa de Cronbach de fiabilidad de las escalas del mapa del CE (en ese análisis algunas escalas están divididas en secciones, y, por tanto, el número total de escalas presentadas en la **Tabla 5.16** es superior a veinte). Las estimaciones de homogeneidad interna van de 0,53, para síntomas conductuales, a 0,91, para calidad de vida. Las fiabilidades inferiores para los tres componentes de la escala de salud general pueden mejorar si se combinan las subescalas. El resto de estimaciones alfa podrían aumentar si se añadiesen más ítems a cada escala. La **Tabla 5.16** también muestra la fiabilidad test-retest del mapa del CE. Aunque las correlaciones son esperanzadoras, se necesita evidencia adicional procedente de muestras más grandes.

Evidencia de validez

El mapa del CE está apoyado por evidencia de validez de contenido, validez de constructo y validez convergente y divergente. La evidencia de validez de contenido y constructo ya fue presentada anteriormente. Orioli *et al.* (2000) presentan los resultados de los estudios convergentes y divergentes realizados hasta la fecha. En concreto, en un estudio de validación con 131 sujetos que completó las escalas del inventario Maslach de desgaste profesional (IMDP, MBI-General Survey en inglés), del inventario breve de síntomas (IBS, BSI en inglés), una escala en impulsividad, el mapa del CE y una evaluación de habilidades emocionales, los autores pudieron obtener evidencia de validez convergente para muchas de las escalas del mapa del CE. La **Tabla 5.17** presenta la evidencia de validez convergente y divergente.

Tabla 5.17: Correlaciones entre escalas del mapa del CE, dimensiones del IMDP y dimensiones del IBS.

Escala	Correlación con el mapa del CE
Síntomas emocionales (mapa del CE)	
G.S.I. (IBS)	0,63
P.S.T. (IBS)	0,63
Ansiedad (IBS)	0,55
Sensibilidad interpersonal (IBS)	0,56
Obsesividad compulsiva (IBS)	0,63
Depresión (IBS)	0,60
Agotamiento emocional (IMDP)	0,40

Escala	Correlación con el mapa del CE
Cinismo (IMDP)	0,25
Síntomas físicos (mapa del CE)	
Somatización (IBS)	0,60
Ansiedad (IBS)	0,43
Depresión (IBS)	0,33
Agotamiento emocional (IMDP)	0,26
Compasión (mapa del CE)	
Hostilidad (IBS)	0,60
Sensibilidad interpersonal (IBS)	0,57
Satisfacciones laborales (mapa del CE)	
Agotamiento emocional (IMDP)	-0,47
Eficacia profesional (IMDP)	0,50
Cinismo (IMDP)	-0,53
Presiones laborales (mapa del CE)	
Agotamiento emocional (IMDP)	0,50
Cinismo (IMDP)	0,46
Eficacia profesional (IMDP)	-0,29
Satisfacciones personales (mapa del CE)	
Agotamiento emocional (IMDP)	-0,08
Eficacia profesional (IMDP)	-0,01
Cinismo (IMDP)	-0,05
Impulsividad	-0,17
Búsqueda de sensaciones	0,01
Poder personal (mapa del CE)	
Agotamiento emocional (IMDP)	-0,36
Eficacia profesional (IMDP)	0,34
Cinismo (IMDP)	-0,31
Sensibilidad interpersonal (IBS)	0,58
Presiones personales (mapa del CE)	
Agotamiento emocional (IMDP)	0,22
Eficacia profesional (IMDP)	0,00
Cinismo (IMDP)	0,16

Escala	Correlación con el mapa del CE
Sensibilidad interpersonal (IBS)	0,15
Depresión (IBS)	0,14
Ansiedad (IBS)	0,20

Nota: N de sujetos que completaron todos los instrumentos = 131.

Fuente: Reproducida con permiso de Orioli, Trocki y Jones, 2000, p. 16.

Editor de la prueba

El mapa del CE (EQ Map) ha sido publicado en inglés por Q-Metrics, 70 Otis St., San Francisco, CA 94103; teléfono: 888-252-MAPS (252-6277); correo electrónico: qmetricseq@aol.com.

Otras medidas

Este capítulo resume las medidas de inteligencia emocional más ampliamente utilizadas. Los investigadores han desarrollado medidas adicionales que resultan esperanzadoras de cara a aplicaciones futuras. Dos de ellas son: la encuesta de competencias laborales de Victor Dulewicz y Malcom Higgs (1998), y una medida de treinta y tres ítems desarrollada por Nicola Schutte y sus asociados, y basada en el trabajo de Salovey y Mayer (Schutte y *al.*, 1998).

Orientaciones futuras en el campo de la evaluación

Las medidas descritas en este capítulo resultan muy prometedoras de cara a investigaciones futuras. El objetivo de todas ellas es medir la inteligencia emocional y la competencia emocional, aunque parecen analizar los constructos a distintos niveles. Mayer, Salovey y sus colegas parecen interesados en el nivel de análisis más diminuto: las capacidades de la inteligencia emocional. Es decir, Mayer, Salovey y sus colegas están sobre todo interesados en las capacidades internas relacionadas con el procesamiento emocional y la predicción de importantes resultados. No obstante, algunas de esas capacidades se solapan con lo que otros definen como competencias emocionales. Goleman y Boyatzis, Bar-On y Orioli y

Cooper intentan medir las competencias emocionales. Se concentran en los comportamientos sociales positivos y en su capacidad de predecir resultados importantes. En algunos casos esas competencias se solapan, pero en otros los constructos son distintos. Finalmente, Orioli y Cooper van más allá de las competencias mediante sus intentos por incorporar variables del entorno y de resultado en su medida, el mapa del CE. La **Figura 5.2** ilustra algunas de las interrelaciones entre las diversas medidas de inteligencia emocional y competencia emocional. Esta figura puede servir como modelo para quienes investiguen la validez convergente y discriminadora entre esas medidas.

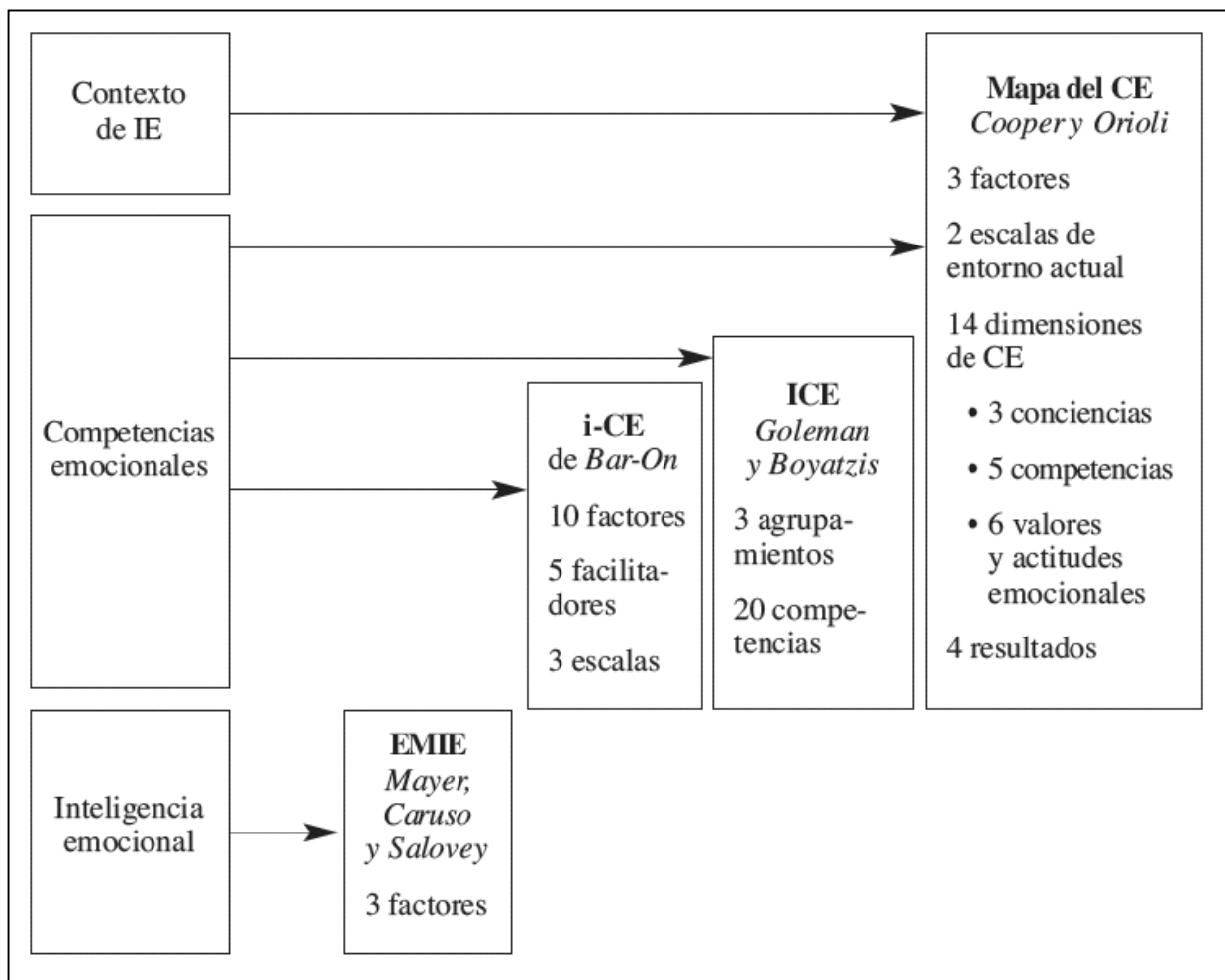


Figura 5.2: Comparación entre medidas de IE.

Es importante recordar que también existen distinciones significativas entre las medidas en términos de sus formatos de respuesta. El inventario del cociente emocional de Bar-On y el mapa del CE de Orioli son, ambos,

medidas de autoinforme con las limitaciones asociadas a ese tipo de medidas. Por fortuna, la medida de autoinforme de Bar-On ya ha demostrado validez de evidencia relativa al criterio que documenta su utilidad a pesar de su formato. El inventario de competencia emocional de Boyatzis y Goleman utiliza una evaluación de 360 grados que incluye autovaloraciones (de nuevo con los problemas asociados a las medidas de autoinforme), estimaciones por parte de los compañeros (que tradicionalmente han demostrado contar con gran validez predictiva) y de los superiores. Cuando se utiliza el proceso de 360 grados en programas de gestión de recursos humanos que no sean de formación y desarrollo (por ejemplo, de selección, o promoción, o de gestión del rendimiento), los encuestados pueden responder a los ítems de manera distinta dependiendo del propósito administrativo para el que se diseñó la herramienta. Finalmente, para una auténtica medida de capacidades y competencias, siempre resulta valioso incluir valoraciones objetivas de dichas habilidades y aptitudes a fin de contrapesar los autoinformes y las evaluaciones de 360 grados. Por ejemplo, aunque un individuo pueda afirmar que cuenta con una buena capacidad de juicio (autoinforme), e incluso aunque ese individuo sea considerado por sus compañeros y superiores como alguien con buena capacidad de juicio, como aparece reflejado en las evaluaciones de 360 grados, la puntuación de un test independiente de juicio situacional o una medida de capacidad cognitiva proporcionarán datos de más confianza acerca del auténtico nivel de capacidad de ese individuo. Por fortuna, en el área de la inteligencia emocional, Mayer, Salovey y Caruso proporcionan una medida de las capacidades internas que apoya las medidas de competencia emocional. Los estudios futuros que utilicen los tres tipos de evaluación –autoinformes, evaluación de 360 grados y tareas de capacidad– contribuirán a nuestra comprensión de los constructos de la inteligencia emocional.

Al principio de este capítulo resumí la implicación histórica de la comunidad empresarial en la evaluación de las competencias sociales o emocionales, sobre todo a través del proceso del centro de evaluación. La siguiente generación de evaluaciones parece destinada a incluir centros de evaluación informatizados, que esencialmente serán simulaciones virtuales de la realidad que replicarán experiencias del mundo laboral real. El desarrollo de esas simulaciones ofrece una oportunidad magnífica para mejorar la evaluación de las competencias emocionales. Con un clic de ratón se podrá

cambiar a los individuos de escenario para mostrar distintos tipos de emoción y un mayor o menor grado de intensidad en ellas. Por ejemplo, Jerry Goleman, de la Northwestern University –con financiación del Departamento de Justicia estadounidense–, ha desarrollado una simulación llamada “Crimen y castigo”. Dicha simulación tiene como objetivo evaluar la imparcialidad de los jueces que tratan casos, y observar a los testigos declarar ante ellos. Mediante un clic de ratón, el testigo cambia de raza, sexo, grado de contacto ocular con el juez, manera de vestir (de uniforme a ropa civil), y demás. Se pueden alterar las expresiones faciales a fin de producir diversas emociones en el juez. Es estupendo contar con medidas de inteligencia emocional tan geniales (la escala multifactorial de inteligencia emocional, el test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso, el inventario de competencia emocional, el inventario del cociente emocional de Bar-On y el mapa del CE) para poderlas administrar simultáneamente con las simulaciones virtuales de la realidad y asegurarnos de que esas nuevas simulaciones están realmente midiendo lo que dicen medir.

Aunque la mayoría de las medidas presentadas en este capítulo han sido diseñadas como una ayuda en el desarrollo de los individuos, y no para ser utilizadas en procesos de selección o ascensos (siendo la excepción el i-CE de Bar-On, que ha sido exitosamente utilizado para seleccionar reclutadores de la Fuerza Aérea), concibo un futuro en el que las medidas de inteligencia emocional serán utilizadas en los procesos de selección y ascensos en las organizaciones de los sectores tanto público como privado. Pudiera suceder que esas nuevas medidas, incluyendo las diseñadas como realidad virtual, contasen con una validez de constructo más rigurosa debido a la disponibilidad de las evaluaciones de autoinforme y de 360 grados presentadas aquí. De hecho, sin las medidas que hemos repasado en este capítulo, no sería posible contar con la siguiente generación de herramientas de evaluación.

En conclusión, es importante comprender que muchas de las medidas que se han presentado aquí son de nuevo diseño y aplicación. Y por ello, cabría pensar que la cantidad de evidencia de fiabilidad y validez seguirá aumentando con cada nuevo estudio. Los resultados hasta el momento son de lo más esperanzadores, y esos investigadores seguramente continuarán

desempeñando un importante papel ampliando nuestra comprensión de la función de la inteligencia emocional en el lugar de trabajo y en nuestras vidas.

6. INTELIGENCIA EMOCIONAL GRUPAL Y SU INFLUENCIA EN LA EFECTIVIDAD DEL GRUPO

VANESSA URCH DRUSKAT

STEVEN B. WOLFF

La utilización de grupos de trabajo en entornos organizativos ha crecido enormemente en la última década, después de que las organizaciones descubriesen que integrar distintas perspectivas, habilidades y conocimientos fomenta la innovación y mejora la toma de decisiones (Lawler, 1998). El incremento en el uso de grupos también ha provocado un gran interés en determinar qué los convierte en efectivos, para así poder facilitar su éxito. Existe un cierto número de modelos teóricos que pueden ayudar a que se responda esta cuestión mediante la definición de los factores que influyen en la efectividad de un grupo. Los factores comunes en la mayoría de los modelos son: contexto (sistema de recompensas, cultura, sistemas educativos, y demás), diseño de los grupos (tamaño, habilidades, y demás), procesos grupales y gestión de límites (Cohen, 1994; Shea y Guzzo, 1987; Hackman, 1987; Sundstrom, DeMeuse y Futrell, 1990). No obstante, en su base, un trabajo en equipo eficaz requiere en primer lugar lograr establecer una pauta de cooperación y colaboración entre los miembros del grupo. Y no obstante, no hay ninguna teoría que trate este tema con la suficiente profundidad como para resultar útil a quienes estén interesados en la creación de grupos eficaces, en las acciones y creencias que subyacen a la aparición de esos importantes procesos de interacción (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas y Volpe, 1995; Donnellon, 1996).

La necesidad de comprender con mayor claridad la manera en que se desarrollan la cooperación y la colaboración en los grupos ha ido aumentando con los años, a la vez que los grupos de trabajo –antaoño utilizados

exclusivamente en los talleres de las empresas manufactureras— se han ido introduciendo entre muchos otros trabajadores, incluyendo a los del conocimiento, que realizan y toman decisiones muy complejas e importantes. Hoy en día, los grupos de funcionalidad recíproca se usan en todos los niveles organizativos a fin de facilitar decisiones más informadas e innovadoras y tiempos de respuesta más cortos. La exigencia de esa mejora en la toma de decisiones otorga un lugar privilegiado a los procesos de interacción cooperativos que favorecen el intercambio de información, la integración de ideas y conocimientos, y la colaboración entre lo que Dougherty (1992) denomina *mundos pensantes* o tipos de habilidad distintos.

En este capítulo defendemos la idea de que determinar el modo en que los grupos desarrollan procesos de relación eficaces requiere de una comprensión previa acerca del papel de la emoción en los grupos. Como muchas emociones humanas tienen su origen en las relaciones sociales (Kemper, 1978), la emoción es una influencia general en los grupos y está relacionada sobre todo con la manera en que los integrantes de los grupos se relacionan y trabajan juntos. Afirmamos que la capacidad de un grupo para gestionar las emociones de manera inteligente desempeña un importante papel en sus procesos de relación y eficacia. También desarrollamos un modelo que examina detalladamente los procesos emocionales que existen en múltiples niveles de un entorno grupal, y presentamos el concepto de inteligencia emocional grupal (IEG), que sostenemos es necesario para manejar esos procesos emocionales. Definimos la inteligencia emocional grupal como la capacidad para desarrollar un conjunto de normas que traten con procesos emocionales, como cultivar confianza, identidad grupal y efectividad grupal. Creemos que esas creencias colectivas facilitan el desarrollo de la cooperación y colaboración entre los integrantes del grupo.

El capítulo está organizado en cinco secciones. En la primera, definimos las creencias colectivas que facilitan la cooperación y colaboración entre los integrantes. Según avanza el capítulo, definimos las normas concentradas en las emociones que se requieren para cultivar esas creencias colectivas, y perfilamos el modo en que se desarrollan las normas de grupo. La segunda sección profundiza en los procesos emocionales en grupos, incluyendo los modos en que las emociones influyen y son influidas por el grupo. La tercera sección describe los papeles que la inteligencia emocional individual y la

inteligencia emocional grupal desempeñan en los grupos y presenta un marco referencial aplicado de las normas grupales que caracterizan a la IEG. La cuarta sección describe los procesos a través de los que se desarrollan las normas de IEG en un grupo. Finalizamos con una síntesis de las maneras en que la IEG influye en la efectividad del grupo, y con un debate acerca de las implicaciones de nuestro modelo a la hora de crear grupos de trabajo eficaces.

El resultado deseable: crear cooperación y colaboración

Las investigaciones realizadas revelan de manera clara que la cooperación y la colaboración son procesos de relación fundamentales en los grupos de trabajo e ingredientes básicos en su efectividad (Ancona y Caldwell, 1992; Argote, 1989; Campion, Medsker y Higgs, 1993; Druskat, 1996; Tjosvold y Tjosvold, 1994). Utilizando la suposición de que una capacidad cognitiva notable predice el comportamiento (véase Fiske y Taylor, 1991; Scheier y Carver, 1982), repasamos la extensa bibliografía científica acerca de la dinámica de grupo y de las relaciones interpersonales a fin de determinar las creencias colectivas en grupos que predicen y facilitan la cooperación y colaboración. Identificamos tres de esas creencias: confianza, identidad de grupo y eficacia de grupo. En las páginas que siguen a continuación afirmamos que la inteligencia emocional grupal es un requisito necesario para construir esas creencias colectivas y, como resultado de ellas, efectivos procesos de relación (es decir, cooperación y colaboración).

Son muchos los investigadores que están de acuerdo en que la confianza es un ingrediente esencial para desarrollar cooperación en grupos (Coleman, 1988; Jones y George, 1998; McAllister, 1995). Las definiciones de confianza consideran que emana del afecto y la amistad (es decir, del aprecio y la consideración) y de cogniciones basadas en cálculos (por ejemplo, confío en que podrás y harás lo que has dicho) (véase McAllister, 1995; Rousseau, Sitkin, Burt y Camerer, 1998). Parece estar claro que la confianza es tanto afectiva como cognitiva y que implica un sentido de expectativa, de obligación (Coleman, 1990) y reciprocidad (Clarkson, 1998). Coleman (1990) asegura que el entorno social también desempeña un importante papel en la

confianza. Por ejemplo, un entorno social digno de confianza facilita la suposición de que se cumplirá con una obligación y de que se colmará una expectativa, creando así un sistema de confianza mutua. No es ningún secreto que las obligaciones, expectativas y la reciprocidad son constructos relacionados que pueden convertir la confianza en un potente recurso grupal que favorezca la cooperación y el compañerismo, o la colaboración.

La segunda creencia colectiva que consideramos necesaria para crear procesos de relación efectivos en grupos es la identidad de grupo, definida como una creencia grupal colectiva que es una entidad única, importante y atractiva. La identidad de grupo «alza una frontera» (Yan y Louis, 1999) alrededor de un grupo que define claramente la afiliación y facilita sentimientos de inclusión y apego. Dadas estas características, la identidad grupal crea la sensación de seguridad que Kahn (1998) describe como ingrediente necesario para la ejecución de las tareas durante períodos de incertidumbre organizativa. Las investigaciones han descubierto que los directivos de éxito se esfuerzan por crear identidad de grupo en sus grupos de trabajo (utilizando símbolos como nombres de grupo, por ejemplo) a fin de aumentar la cooperación entre los miembros y el compromiso hacia el grupo y sus tareas (Boyatzis, 1982). Así pues, la identidad de grupo es una creencia colectiva que favorece la sensación, entre los integrantes del grupo, de que sus objetivos y futuros están positivamente vinculados. Eso aumenta el compromiso de los integrantes entre sí y facilita la cooperación y colaboración necesarias para el éxito del grupo.

La última creencia colectiva que consideramos necesaria para crear procesos interactivos competentes es la eficacia de grupo, definida como la creencia colectiva en un grupo de que éste puede ser efectivo (Lindsley, Brass y Thomas, 1995). Las investigaciones sobre el terreno han hallado de manera determinante que la sensación de eficacia de un grupo está vinculada con su efectividad en el desempeño de las tareas (Campion, 1993; Shea y Guzzo, 1987; Silver y Bufanio, 1996). Afirmamos que la eficacia de grupo es un facilitador de cooperación y colaboración porque proporciona a los miembros del grupo el sentido de que pueden ser más efectivos como unidad que individualmente. Como tal, la eficacia de grupo se convierte en una profecía que implica su cumplimiento (véase Darley y Fazio, 1980).

Juntas, estas tres creencias colectivas son un potente recurso grupal que mejora la toma de decisiones y la efectividad de grupo al facilitar la cooperación y la colaboración (Ancona y Caldwell, 1992; Clarkson, 1998; Coleman, 1990; Dirks, 1999; Edmondson, 1999, y Jones y George, 1998). En el siguiente debate acerca del papel de las emociones en el contexto grupal, sostenemos que la manera en que se tratan las emociones en un grupo influye en la aparición de esas creencias colectivas. Y en concreto, sugerimos que las normas de IEG facilitan el desarrollo de confianza, identidad grupal y eficacia grupal, que a su vez favorecen unos efectivos procesos de concentración en las tareas, incluyendo cooperación y colaboración.

Las emociones en el contexto grupal

Muchas emociones humanas tienen su origen en las relaciones sociales (Kemper, 1978), lo cual convierte a la emoción en una influencia inevitable y de gran importancia en la vida grupal (Barsade y Gibson, 1998). Conocer la forma en que las emociones afectan al comportamiento en los grupos sería, pues, muy útil para poder comprender y predecir el comportamiento grupal. En esta sección detallamos el proceso a través del que las emociones ejercen su influencia en el comportamiento y, a continuación, describimos cómo la comprensión de este proceso proporciona entendimiento sobre la influencia de las emociones en los grupos de trabajo.

La representación teórica de la emoción que utilizamos se basa en la bibliografía antropológica y en la obra de Levy (1984). Una perspectiva antropológica es útil para comprender la emoción en grupos porque incorpora la influencia cultural en la interpretación y regulación de la emoción. Sostenemos que las normas culturales de los grupos, al igual que las normas culturales en comunidades y sociedades, ejercen una poderosa influencia en el proceso y expresión de las emociones por parte de los miembros de un grupo. La perspectiva de Levy (1984) utiliza una teoría de estimación cognitiva de la emoción (véase Lazarus, 1991) que sugiere que el proceso emocional se produce en una secuencia que empieza con un suceso desencadenante y que sigue de la siguiente manera: 1) conciencia del suceso o situación desencadenante, 2) interpretación de la situación de manera que el despertar emocional o una *sensación emocional* penetra en la percepción consciente, y

3) selección de una acción o comportamiento como respuesta a la sensación. Este proceso aparece representado en la **Figura 6.1**.

Desde hace tiempo, los antropólogos han propuesto que las culturas cuentan con convenciones y normas que influyen en la regulación de las emociones (véase Ekman, 1980; Lutz, 1988). Es decir, que las normas o reglas culturales crean similitud y predictibilidad entre los individuos en su interpretación y respuesta a estímulos emocionales. Como ilustra la **Figura 6.1**, la cultura cuenta con la oportunidad de influir en los procesos emocionales en dos puntos. Primero: la interpretación de un individuo de un suceso desencadenante esta modelada por la cultura. Por ejemplo, en algunas culturas llegar tarde a una reunión es interpretado como socialmente correcto, mientras que en otras se considera inaceptable. La diferencia entre las dos culturas en la interpretación de la tardanza provocará, por tanto, emociones distintas en los individuos afectados. Segundo: la cultura influye en la selección de una respuesta frente a la emoción. Levy (1984) considera la cultura como un: «Sistema de control interiorizado para producir un comportamiento integrado, adaptado y sano» (p. 232). Así pues, la cultura proporciona una “disposición de reglas” que influyen en la selección de una respuesta culturalmente aceptable (Ekman, 1980). Por ejemplo, Kleinman (1988) halló que en la cultura china es inaceptable expresar depresión, y, por tanto, la sensación de depresión suele expresarse como una dolencia física.

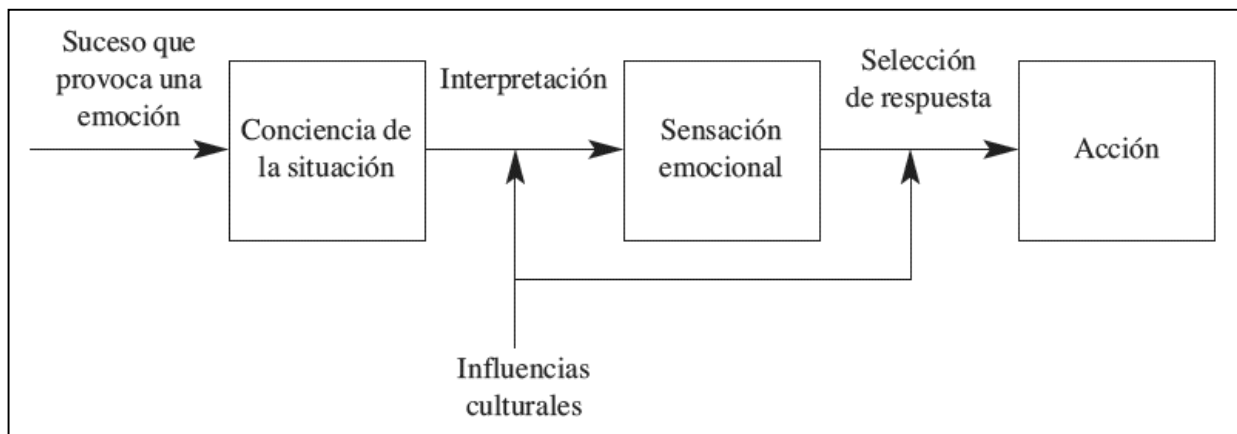


Figura 6.1: El proceso emocional.

Hay tres aspectos de este modelo en particular que nos ayudan a comprender el papel de la emoción en los grupos de trabajo. En primer lugar, el modelo ilustra que las emociones contienen información importante que

puede alertar a los miembros del grupo frente a temas que requieren de la atención y respuesta del grupo (Fein, 1990), como, por ejemplo, una sensación de tensión puede alertar a un miembro del grupo frente a un conflicto no resuelto en el seno del grupo. En segundo lugar, el modelo postula una conexión entre las emociones y el comportamiento. Al hacerlo, subraya que las emociones desempeñan un papel a la hora de dirigir el comportamiento de los miembros del grupo. En tercer lugar, el modelo propone que, una vez que las emociones alcanzan la conciencia, su interpretación y expresión están influidas por expectativas o normas como las que existen formando parte de la cultura grupal.

Una cuarta implicación para los grupos de trabajo surge de la relación emoción-comportamiento. Según Folkman y Lazarus (1988), un ciclo emocional se crea a partir de esta relación. La emoción conduce al comportamiento, que provoca cambios en la relación entre el individuo y el entorno (es decir, el grupo y sus integrantes), que a su vez provoca una emoción. Además, este ciclo puede tomar direcciones positivas o negativas. Puede crear una espiral de confianza ascendente, identidad y eficacia de grupo, o bien puede crear una espiral descendente de conflicto disfuncional y desapego (Hackman, 1990; Lindsley, Brass y Thomas, 1995). Sugerimos que las respuestas emocionalmente inteligentes a los estímulos contribuyen al desarrollo de un ciclo positivo. No obstante, también proponemos que, en el contexto del grupo, la inteligencia emocional individual no basta para mantener el ciclo positivo. Dicho mantenimiento requiere tanto de inteligencia emocional individual como grupal.

La influencia de las normas culturales en la interpretación de un estímulo emocional y en el comportamiento resultante conforma la base de nuestra definición de inteligencia emocional grupal. Un elemento integral de esa definición es la capacidad del grupo para crear normas (es decir, influencias culturales de grupo) que canalicen la interpretación de los estímulos emocionales y de los comportamientos subsecuentes de manera que tengan un impacto positivo en la efectividad del grupo. Más adelante presentamos una definición completa de IEG y del proceso de su creación. A fin de facilitar el camino para esa definición, primero hablaremos de la inteligencia emocional individual y de su papel en el grupo.

La inteligencia emocional

Goleman (1998b) propone que la inteligencia emocional cuenta con dos categorías globales de competencia, y que ambas están relacionadas a la regulación del proceso emocional acabado de describir. La primera es *competencia personal* e implica conciencia de uno mismo, autorregulación y automotivación. La velocidad asombrosa con la que se produce el proceso emocional convierte en importantes en situaciones sociales a las dos primeras competencias personales. Evitan que la persona responda a los estímulos emocionales antes de contemplar las consecuencias de tal respuesta. En realidad, la inteligencia emocional implica una aguda conciencia del proceso emocional y la capacidad de regularlo de manera eficaz (Goleman, 1995a, 1998b; Mayer y Salovey, 1997). La conciencia de uno mismo y la autorregulación aumentan la capacidad individual de movilizar una interpretación culturalmente apropiada a los estímulos emocionales, y a poner en práctica una respuesta conductual situacionalmente apropiada. La automotivación, la tercera competencia personal, es lo que ayuda a los individuos a controlar emociones, para que éstas puedan guiar y facilitar la consecución de objetivos.

La segunda categoría de competencia que define la inteligencia emocional es *competencia social* (Goleman, 1998b). Eso implica conciencia social (es decir, empatía) y habilidades sociales, que a su vez incluyen la capacidad para etiquetar y reconocer las emociones, necesidades y preocupaciones de los demás, y la capacidad para ayudar a los demás a regular sus emociones a fin de obtener respuestas deseables (por ejemplo, aumentar los resultados positivos y moderar los negativos) (Goleman, 1995a, 1998b; Mayer y Salovey, 1997). La **Figura 6.2** representa la inclusión de la inteligencia emocional individual en nuestro modelo, donde influye en las interpretaciones de una situación y en las reacciones conductuales frente al estímulo emocional.

El ciclo de comportamiento emocional que hemos discutido revela de qué manera la inteligencia emocional individual puede influir en un grupo. Cuando se estimula la emoción en una situación social (por ejemplo, conflicto de grupo), cualquier respuesta afecta la relación de los implicados, creando más emoción (Folkman y Lazarus, 1988). El ciclo emoción-respuesta-

emoción puede alimentar una espiral de emociones positivas o negativas que con el tiempo creen un sistema de creencias colectivas acerca de temas como confianza, seguridad y eficacia de grupo. Las respuestas emocionalmente inteligentes frente a estímulos contribuyen a desarrollar un ciclo positivo. Por ejemplo, Wolff (1998) descubrió que un comportamiento respetuoso y alentador entre los integrantes del grupo alimenta creencias acerca de seguridad en el grupo, creencias que a su vez crearán cohesión y satisfacción de grupo. No obstante, pensamos que crear una espiral ascendente de confianza, identidad de grupo y eficacia grupal requiere algo más que unos cuantos integrantes del grupo demuestren un comportamiento emocionalmente inteligente. Requiere la capacidad de desarrollar normas de grupo que influyan en las etapas del proceso emocional (conciencia de las emociones, interpretación de sucesos, y respuestas conductuales frente a la emoción) de manera constructiva, o lo que hemos denominado inteligencia emocional grupal.

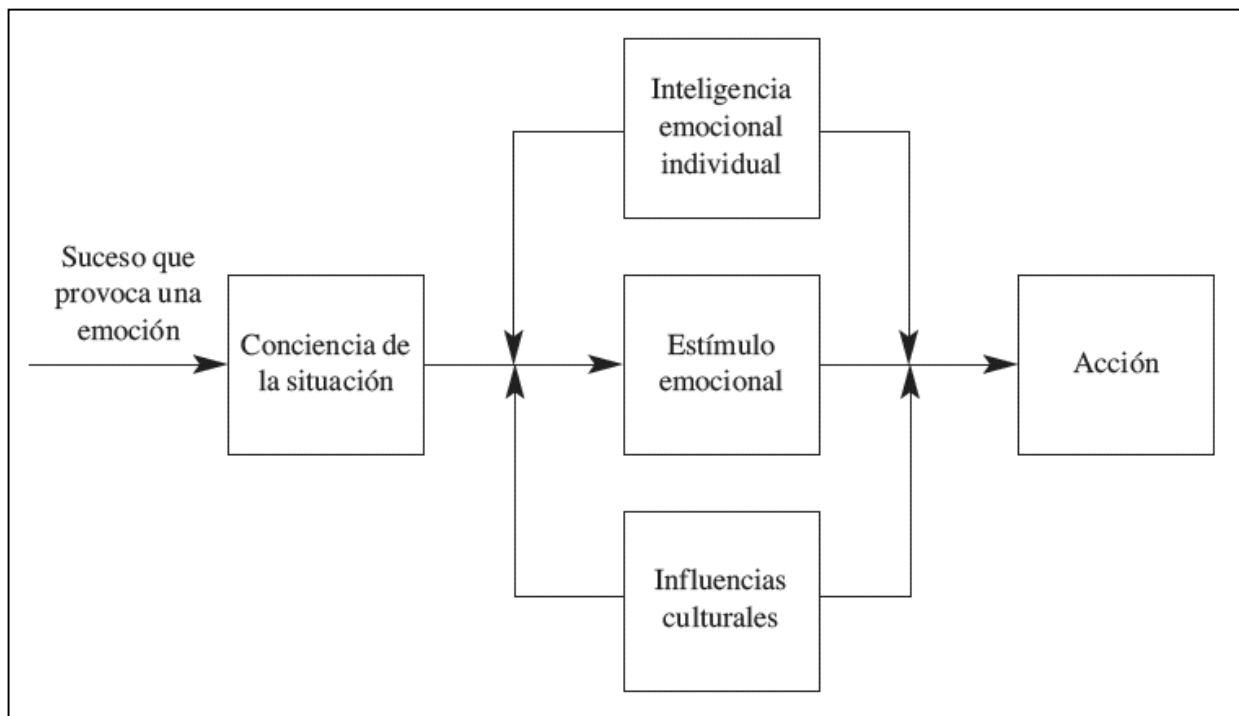


Figura 6.2: La inteligencia emocional y el proceso emocional.

La inteligencia emocional grupal

Definimos la inteligencia emocional grupal como la capacidad de un grupo para generar o compartir un conjunto de normas que regulen el proceso emocional de manera que cree confianza, identidad grupal y eficacia de grupo. Como ya hemos dicho, el ciclo emoción-respuesta-emoción puede evolucionar positiva o negativamente. Un grupo con una inteligencia emocional elevada puede crear un ciclo positivo mediante las normas que desarrolle para influir en el proceso emocional.

La inteligencia emocional grupal opera a través de dos mecanismos. Recordemos dos de las principales características del proceso emocional en grupos: 1) que las normas culturales grupales influyen en la interpretación y la respuesta situacional frente a la emoción, y que 2) la conciencia emocional proporciona información acerca de temas que pudieran requerir de la atención del grupo. Así pues, la IEG puede operar por medio de normas que regulen la interpretación y respuesta frente a estímulos emocionales (es decir, mediante mecanismos de regulación), y puede operar a través de normas que afectan al grado en que el grupo se hace consciente de la información emocional (es decir, mediante mecanismos de conciencia).

Una característica diferenciadora del contexto grupal es que los mecanismos de conciencia y regulación se concentran en tres entornos de relación particulares: interpersonal, grupal y fuera del grupo. Por ello, el grupo debe desarrollar normas que faciliten la conciencia y regulación de 1) las emociones de los miembros individuales (aquí, conciencia y regulación son similares a la empatía y las habilidades sociales como aparecen definidas en la teoría de la inteligencia emocional individual), 2) las emociones compartidas, o grupales (similar a atmósfera de grupo, Lewin, 1948, o a la mente grupal, McDougall, 1920), y 3) las emociones inherentes a las relaciones con grupos e individuos fuera de los límites del grupo. En cada uno de estos entornos, el comportamiento emocionalmente competente crea confianza, identidad grupal y eficacia de grupo, unas creencias que se han vinculado empíricamente a la efectividad grupal. La **Figura 6.3** añade IEG a nuestro modelo y revela la conexión entre el proceso emocional y las creencias colectivas. La IEG sustituye a las influencias culturales –de tono más general– que aparecen en la **Figura 6.2**. También añadimos una flecha que va directamente desde IEG a estímulo emocional a fin de representar la capacidad del grupo para desarrollar normas que faciliten la conciencia del

estado emocional del grupo y su capacidad para utilizar la información inserta en la emoción.

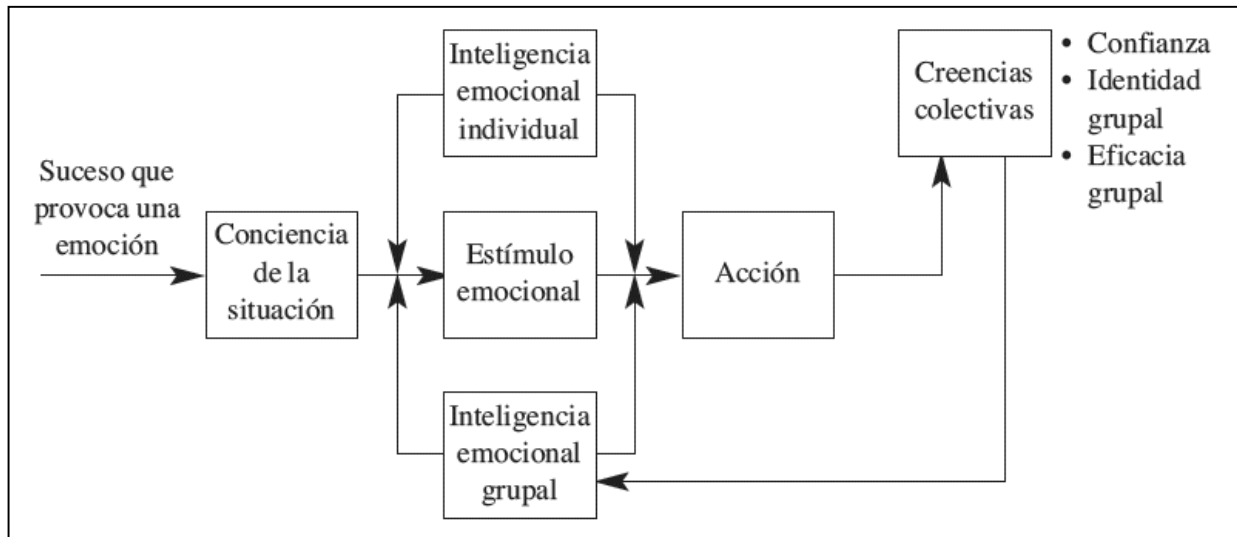


Figura 6.3: Relación entre el proceso emocional y las creencias colectivas.

Regular las emociones en el entorno individual

Las normas de inteligencia emocional grupal que facilitan la conciencia de las necesidades individuales y que regulan el comportamiento para atender a dichas necesidades tendrán un impacto positivo en la efectividad grupal. En su estudio sobre la inteligencia grupal y el rendimiento grupal, Williams y Sternberg (1988) hallaron que incluso un único miembro del grupo que se muestre demasiado entusiasta o autoritario inhibe significativamente la calidad del rendimiento del grupo. Podría deberse al *contagio emocional* descrito por Barsade (1998), que halló que un miembro con una emoción intensa puede influir en la emocionalidad de todo el grupo. Por ello, el primer conjunto de normas de IEG debe actuar para equilibrar el atender a las emociones y necesidades individuales de cada miembro, influyendo o regulándolas de manera que induzca comportamientos y actitudes deseables en sus miembros. Como quedó esbozado en la [Figura 6.4](#), proponemos dos elementos de IEG concentrada en el individuo: 1) conciencia grupal de las emociones de cada uno de sus miembros (sentimientos, necesidades, preferencias, recursos y preocupaciones) y 2) regulación grupal de la expresión emocional de cada uno de sus miembros. Los apartados siguientes revisan las normas específicas de IEG que pueden incluirse en cada una de estas categorías.

Conciencia grupal de los miembros. La teoría y las investigaciones en ese campo sugieren dos normas de IEG interrelacionadas que facilitan la conciencia de los miembros acerca de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de otros miembros. La primera norma es *tomar perspectiva* (Boland y Tenkasi, 1995; Schober, 1998). Tomar perspectiva se produce en las conversaciones y se demuestra como la disponibilidad a considerar temas desde el punto de vista de la otra persona. Una conversación satisfactoria (Schober, 1998) y una resolución de conflictos satisfactorios (Boland y Tenkasi, 1995) requieren que los participantes coordinen sus perspectivas. Schober (1998) propone que las perspectivas derivan de cuatro fuentes: 1) del tiempo, lugar e identidad de un interlocutor (por ejemplo, el papel específico de un integrante del grupo en la cadena de montaje podría resultar en una perspectiva única del proceso de trabajo); 2) la conceptualización de un interlocutor (por ejemplo, una caracterización específica del problema del grupo); 3) las intenciones conversacionales de un interlocutor (por ejemplo, un miembro puede estar evitando el conflicto porque quiere acabar una reunión antes), y 4) la base de conocimientos del interlocutor (por ejemplo, un miembro con conocimientos en finanzas probablemente aportará una perspectiva distinta a las discusiones que la de otro miembro con experiencia en comercialización). Boland y Tenkasi (1995) afirman que la innovación requiere tomar perspectiva. Nosotros afirmamos que tomar perspectiva como norma de grupo beneficia la eficacia del grupo de dos maneras. La primera es que facilita la asimilación satisfactoria de información importante. Y la segunda es que un miembro que sienta que se atiende su punto de vista confiará y se identificará más con su grupo y con las decisiones que éste adopte (Ashforth y Mael, 1989; McAllister, 1995) y, por tanto, es más probable que ofrezca su energía y atención a los trabajos del grupo (Kahn, 1990).

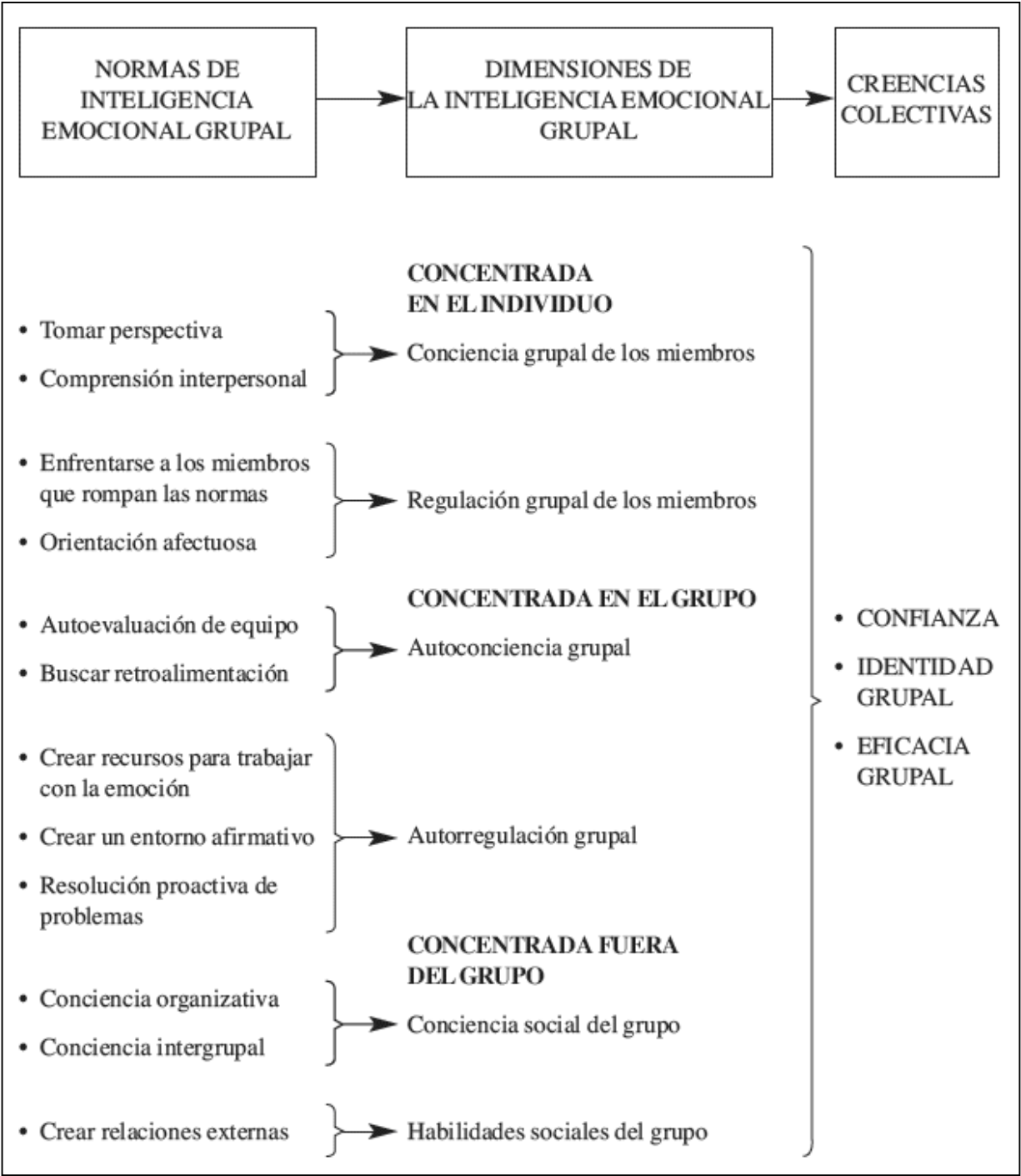


Figura 6.4: Dimensiones de la inteligencia emocional grupal.

La segunda norma de grupo importante para la conciencia grupal de los miembros es la *comprensión interpersonal*, la comprensión atinada de los sentimientos, intereses, preocupaciones, virtudes y defectos –tanto públicos como ocultos– de los miembros del grupo. Esta comprensión permite que los

miembros puedan predecir y lidiar con el comportamiento cotidiano de los demás. Este argumento proviene de la investigación de Druskat (1996), que halló que los miembros de los grupos de trabajo de alto rendimiento mostraban niveles más elevados de comprensión interpersonal que los miembros de equipos de menor rendimiento. Descubrió que, cuando las normas del grupo apoyaban la comprensión interpersonal, sus miembros interpretaban atinadamente las expresiones emocionales y el comportamiento no verbal de otros miembros, y sabían cuándo uno de sus compañeros tenía problemas relacionados con el trabajo, o necesitaba tomarse un descanso.

Regulación grupal de los miembros. Los grupos deben crear un equilibrio entre asegurar un comportamiento predecible de sus integrantes y permitirles un cierto sentido de control e individualidad. Los teóricos han asegurado que, paradójicamente, cuanto más permite un grupo ejercer su individualidad a sus miembros, más dispuestos estarán éstos a que se deje su individualismo de lado por el bien del grupo (Smith y Berg, 1987). Aquí proponemos dos normas de IEG interrelacionadas que cuando se ponen en práctica conjuntamente crean un equilibrio entre la regulación del comportamiento de los miembros y permitir control individual. La primera norma bajo esta dimensión es *enfrentarse a los miembros que rompen las normas*, y se define como decir lo que uno piensa cuando un miembro hace algo que se considera inadecuado. Está basada en las investigaciones de Druskat (1996), que descubrió que a los miembros que rompían normas se les enfrentaban otros miembros más a menudo en equipos de trabajo de alto rendimiento que entre los miembros de equipos con un rendimiento relativamente inferior. Estos últimos solían preferir no iniciar discusiones por temor a aumentar los problemas y perjudicar relaciones. Esta norma también está apoyada por las investigaciones de Murnighan y Conlon (1991), que hallaron que los miembros de cuartetos de cuerda de éxito utilizaban el enfrentamiento con más frecuencia que las técnicas de evitación de conflictos o compromiso utilizadas más a menudo por cuartetos con menos éxito.

La segunda norma vital de IEG para la regulación grupal de los miembros es una *orientación afectuosa* (Kahn, 1998; Wolff, 1998), definida como comunicar un aprecio, una consideración y un respeto positivos. A través de la orientación afectuosa, los miembros del grupo comunican que el grupo valora la presencia y contribución de cada uno de sus miembros. En un estudio realizado en 67 grupos de trabajo, Wolff (1998) halló que una orientación afectuosa en un grupo contribuía a la efectividad grupal al aumentar la sensación de seguridad, cohesión y satisfacción de los miembros, que a su vez facilitaba la ejecución de las tareas. Kahn (1998) dice que una orientación afectuosa crea relaciones laborales que proporcionan una “base segura” para los individuos, y que esta base les permite aceptar riesgos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo personal. Tanto Wolff (1998) como Kahn (1998) indican que afectuosa no tiene por qué significar relaciones íntimas. Lo que requiere es la validación y el respeto de los miembros.

En su conjunto, las normas de IEG acerca de enfrentarse a los miembros que rompen las normas y de hacer gala de una orientación afectuosa ayudan a equilibrar uniformidad e individualidad en el grupo. En cualquier grupo, las creencias, asunciones y expectativas de un individuo son parcialmente compartidas con otros miembros del grupo y parcialmente únicas del individuo. Por ello, un aspecto importante de la regulación grupal de los miembros es la capacidad del grupo para percibir, hacer aflorar y regular las tensiones emocionales que surgen a causa de las diferencias entre las necesidades individuales y grupales. Smith y Berg (1987) describen la paradoja de la participación como un intento de: «Engranar necesidades y deseos individuales con las necesidades y deseos del grupo» (p. 95). Cuando un individuo no comparte el mismo impulso de acción que el resto del grupo y, no obstante, las normas grupales obligan a plegarse a la acción del grupo, se produce la *disonancia cognitiva* (Festinger, 1957). La disonancia cognitiva crea un estado impulsivo negativo que debe ser resuelto por el individuo. Un grupo emocionalmente inteligente cuenta con la capacidad de tornarse consciente de esta tensión (a través de la conciencia de sus miembros, como ya hemos visto antes) y ayudar al miembro en cuestión a que resuelva la disonancia de un modo que aumente, o al menos que no agote, la confianza o sentido de pertenencia. Un grupo bajo en inteligencia emocional fracasa a la

hora de reconocer y hacer frente a la tensión o de tratarla de un modo que reduce la confianza del miembro del grupo y su sentido de pertenencia.

La **Figura 6.5** resume los resultados de algunas de las maneras en que un grupo puede regular la disonancia cognitiva y resolver la tensión. El grupo puede intentar obligar al individuo a que actúe de acuerdo con los deseos del grupo (lo cual es probable que acabe con la confianza); el grupo puede utilizar una argumentación persuasiva a fin de tratar que el individuo acabe compartiendo las bases del grupo para la acción (que es probable que tenga escaso efecto en la confianza); el grupo puede modificar su comportamiento con el objetivo de alinearlos más de acuerdo al pensamiento del individuo (que creará tensiones adicionales en otros miembros y, por tanto, acabará con la confianza); el individuo puede decidir convertirse en rebelde y actuar contra el grupo (lo cual es una manera de acabar con la confianza); o el grupo puede enfrentarse con el miembro de manera amable, algo que aumenta el consenso y acerca interpretaciones y comportamientos compartidos (probablemente aumentará la confianza y el sentido de identidad del grupo).

Un estudio etnográfico sobre prácticas de control utilizadas en grupos autogestionados ilustra la necesidad de que los grupos practiquen la creación de consenso como un proceso continuo. Barker (1993) determinó que, al principio de la formación de los equipos, el control está enraizado en normas basadas en valores consensuados. No obstante, con el paso del tiempo, las circunstancias y las afiliaciones cambian, y el control del equipo se aleja de los valores consensuados, acercándose a una forma de control coercitivo, estricto e inflexible. Uno de los elementos que contribuyen a este cambio es la renovación de la afiliación. Los nuevos miembros no han formado parte de las primeras actividades creadoras de consenso y no poseen mucho sentido de la propiedad respecto a las normas y valores del grupo que se espera que sigan. Por ello, cada vez se necesitan más reglas con el fin de cumplir las normas. Lo que está claro es que la confianza y la identidad grupal disminuyen en equipos que cuentan con reglas para el cumplimiento de las normas de equipo.

En su conjunto, las normas de IEG acerca de tomar perspectiva, comprensión interpersonal, enfrentarse a los miembros que rompen las normas y orientación afectuosa, crean un sentido de apoyo y aceptación social que ayudan a equilibrar las necesidades del grupo y de los individuos. Sarason, Sarason y Pierce (1990) proponen que los individuos que se sienten

apoyados tienen la sensación de que son miembros valiosos, capaces y valorados de un grupo, y de que tienen a su disposición los recursos que necesitan para buscar y alcanzar sus objetivos, tanto en sí mismos como a través de una combinación de sus propios esfuerzos y de los de otros miembros del grupo. La teoría y las investigaciones también revelan que la aceptación social y un sentimiento de pertenencia fomentan la autoestima individual (Baumeister, Goethals y Pittman, 1998; Leary, Tambor, Terdal y Downs, 1995), reducen la ansiedad, y aumentan las habilidades interpersonales (Sarason *et al.*, 1990).

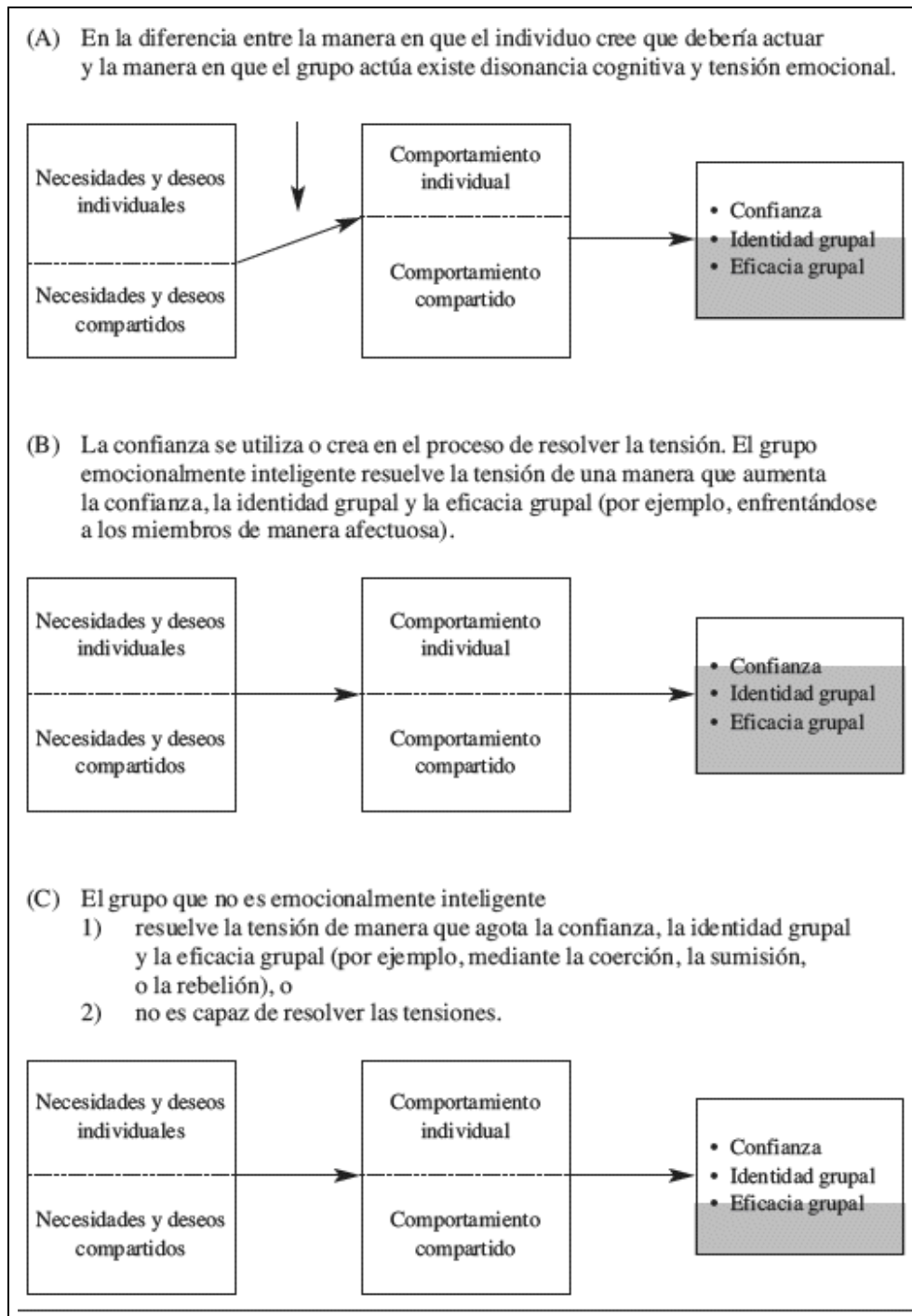


Figura 6.5: Regular la disonancia cognitiva de miembros del grupo.

Regular las emociones en el entorno grupal

LeBon (1895/1917) fue el primero en proponer que la emoción en un contexto grupal puede crear una potente fuerza que supere las diferencias individuales en cuestión de emociones y que cree un carácter colectivo grupal.

Más tarde, McDougall (1920) denominó *mente grupal* a dicho fenómeno. En la base de las controvertidas teorías de LeBon y McDougall está la proposición de que el constructo de un grupo puede ser mayor que la suma de sus partes individuales (Barsade y Gibson, 1998). Tres décadas después de McDougall, Lewin (1948) se refirió a *atmósfera grupal* como un fenómeno similar en el grupo con una gran influencia en el comportamiento de sus integrantes. Desde entonces, los investigadores han definido y examinado empíricamente un gran número de constructos de grupo que están influidos por las emociones y que conforman el comportamiento y las actitudes de los integrantes. Entre los ejemplos están la cohesión de grupo (Festinger, Schacter y Back, 1950; Gully, Devine y Whitney, 1995; Whyte, 1943), el tono emocional o afectivo grupal (Cartwright y Zander, 1968; George, 1990), apoyo social (Campion *et al.*, 1993; Gladstein, 1984) y normas de conflicto (Jehn, 1995, 1997).

El intenso efecto potencial de las emociones en el grupo (Barsade y Gibson, 1998) requiere de normas de IEG que faciliten la conciencia de la emoción y que la regulen. Así pues, regresando a lo esbozado en la **Figura 6.4**, proponemos dos dimensiones de IEG en el entorno grupal: 1) autoconciencia grupal y 2) autorregulación grupal.

Autoconciencia grupal. La teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1998b) propone que la conciencia de uno mismo, la autoconciencia, es una competencia emocional clave. La conciencia de uno mismo aparece definida como: «Conocer los propios estados internos, las preferencias, recursos e intuiciones» (p. 26). Nos basamos en esta definición para definir autoconciencia grupal como la capacidad de los miembros para ser conscientes de los estados emocionales, preferencias y recursos del grupo. Proponemos que esa conciencia puede ayudar a que un grupo piense de manera inteligente acerca de sí mismo y de sus necesidades. En realidad, se ha dicho que comprender esos aspectos de una cultura organizativa puede facilitar decisiones que apoyen la competencia básica de la organización y, por tanto, concentrar y aumentar la eficacia organizativa (Prahalad y Hamel, 1990; Schein, 1985). Proponemos que puede aplicarse lo mismo al contexto grupal.

La primera norma grupal que proponemos en esta dimensión es *autoevaluación grupal*, que se define como la capacidad de un grupo para evaluarse a sí mismo, incluyendo sus estados emocionales y las fortalezas y debilidades de sus modelos de interacción y operación como equipo. Las investigaciones indican que los equipos con una elevada efectividad tienden – más que los equipos con menor rendimiento– a contar con una norma que apoya la autoevaluación de equipo (Druskat, 1996; McIntyre y Salas, 1995). Druskat (1996) halló que la autoevaluación de equipo suele manifestarse a través de la recopilación de información sobre otros equipos y la subsiguiente comparación del propio equipo con ellos. Este comportamiento es coherente con lo que Festinger (1954) denominó *comparación social*. La teoría de Festinger afirmaba que la única manera de llegar a saber verdaderamente lo bueno que uno mismo era haciendo algo era compararse con otros. Para obtener dichas comparaciones, los equipos eficaces del estudio de Druskat solían observar y discutir las actitudes y hábitos laborales de otros equipos, utilizando esa información para definir lo que estaba bien o mal en su propio equipo.

McIntyre y Salas (1995) proponen que la autoconciencia grupal también está avalada por una norma que apoya el valor de la retroalimentación y de la crítica constructiva. Por ello, la segunda norma grupal de la dimensión de autoconciencia grupal en IEG es *buscar retroalimentación*, definida como buscar retroalimentación de fuentes externas. Una norma de buscar retroalimentación crea un clima en el que puede producirse una mejora continua. En una revisión de treinta y tres estudios de laboratorio que examinaban el impacto de la retroalimentación en el comportamiento grupal, Nadler (1979) concluyó que la retroalimentación puede provocar cambios positivos en un grupo merced a su impacto en la motivación y la señalización (es decir, llamar la atención sobre temas importantes). También determinó que la retroalimentación positiva puede mejorar la atracción hacia el grupo, el orgullo grupal, el compromiso y la estima grupal. En su investigación con equipos de trabajo autogestionados, Druskat (1996) halló asimismo que los equipos de mayor rendimiento eran los que solían buscar y hacer más caso de la retroalimentación proveniente del exterior.

Autorregulación grupal. Mayer y Salovey (1997) proponen que la inteligencia emocional individual incluye la capacidad de regular la emoción para así facilitar el crecimiento emocional e intelectual. Nos apoyamos en esta definición a fin de proponer que la IEG implica la capacidad del grupo para regularse a sí mismo y así facilitar el bienestar emocional y su desarrollo. Para conseguirlo, la dimensión de autorregulación debe operar asociada con la de autoconciencia. La autoconciencia grupal saca a la palestra temas que requieren la atención del grupo, pero no garantiza que el grupo trate de manera eficaz dichos temas. La autorregulación grupal hace referencia a la capacidad del grupo para regular sus estados emocionales y crear las respuestas deseables. Incluye lo que Holmer (1994) califica como tratar con, o regular, el *desafío emocional*.

El desafío emocional es el grado de amenaza psicológica que se percibe en una situación dada. En su teoría de “orientación y respuesta al desafío emocional”, Holmer (1994) afirma: «La calidad de nuestra respuesta ante tal desafío [definido por Holmer como nuestra *capacidad emocional*] afecta de manera muy clara a nuestras percepciones e interpretaciones de “los hechos”, y por ende a nuestra capacidad para llevar a cabo las acciones adecuadas» (p. 53). Un grupo con una capacidad emocional baja responde al desafío emocional: «Autoengañándose y evitando la realidad» (p. 50). Por ejemplo, un equipo de desarrollo de productos puede llegar a incumplir sus plazos porque hay tensiones subyacentes que reducen la eficacia del equipo. Un grupo con baja capacidad emocional podría preferir ignorar las tensiones para evitar el conflicto, o bien sus miembros podrían echar la culpa a causas ajenas. No obstante, un grupo con una elevada capacidad emocional, respondería con: «Total dedicación y responsabilidad» (p. 50), por ejemplo, los miembros reconocen y se enfrentan al problema. Las normas de autorregulación grupal están relacionadas con la habilidad de un grupo para crear capacidad emocional y movilizar respuestas eficaces a desafíos emocionales. La investigación y la teoría sugieren tres normas necesarias para que un grupo regule su respuesta ante un estímulo emocional.

La primera norma es *crear recursos para trabajar con la emoción*. Un grupo facilita una interpretación y una respuesta efectivas ante los estímulos

emocionales proporcionando recursos que favorezcan el reconocimiento de los estímulos emocionales, y eso ayuda a sus integrantes a hablar de cómo se sienten respecto a esos estímulos (Levy, 1984). Levy (1984), como ya hemos visto, defiende que las personas echan mano de los recursos culturales para desarrollar su capacidad de procesar sentimientos. Sin esos recursos, lo más probable es que la emoción fuese ignorada o suprimida. En los individuos, las emociones suprimidas ocasionan disfunciones como depresión (Kleinman, 1988). En los grupos, las emociones suprimidas pueden manifestarse como apatía o falta de motivación. Un grupo emocionalmente inteligente acepta la emoción como una parte inherente de la vida de grupo. Legitima la discusión de temas emocionales y crea un vocabulario para hablar de ellos.

Legitimar la discusión de temas emocionales crea un recurso que los integrantes del grupo pueden utilizar para examinar y tratar con sus emociones. Por ejemplo, aprender puede asociarse con riesgo, incerteza y ansiedad (Schein, 1993). A menos que un grupo legitime esos temas emocionales y disponga de tiempo para tratarlos, aprenderá menos. Duck (1993) describe un equipo responsable de una compleja conversión informática que lidia eficazmente con las emociones programando un tiempo durante sus reuniones para poder expresar los sentimientos asociados con la dificultad y el estrés implícitos en el proyecto. A esta sesión de quince minutos le siguió una *sesión de fanfarroneo* donde se celebraron pequeñas victorias. Estos intercambios dieron como resultado un aumento de la identidad y eficacia grupal, o confianza, que facilitó la finalización óptima del trabajo. Los miembros del equipo se sintieron más cerca unos de otros, y sintieron que formaban parte de un equipo ganador.

Otro importante recurso que los grupos deben crear a fin de trabajar con las emociones, es un lenguaje común y aceptable para hablar de la emoción (Levy, 1984). Por ejemplo, si las normas grupales limitan el uso de la palabra *miedo*, los integrantes del grupo pueden interpretar la sensación de miedo como cólera y actuar de acuerdo con ello. También podrían buscar a alguien a quien culpar, mantener infructuosas sesiones de quejas, o intentar hallar maneras de vengarse de la fuente de su “cólera”. O bien, puede intentar suprimirse la sensación, lo que provocaría disfunción y apatía (Holmer, 1994, Kleinman, 1988). Por el contrario, aprobar el uso de la palabra “miedo” y dar

el nombre adecuado a esta emoción pueden conducir al tipo apropiado de respuesta utilizada por el equipo técnico del que hemos hablado.

Una vez que un grupo ha aceptado la emoción y creado los recursos para trabajar con ella, puede canalizar su energía para *crear un entorno afirmativo* que cultive imágenes positivas del pasado, presente y futuro del grupo. Ésta es la segunda norma de la autorregulación grupal. Como ya hemos dicho antes, la emoción puede resultar contagiosa en un entorno grupal (Barsade y Gibson, 1998); por ello, las imágenes constructivas y positivas pueden tener un importante impacto en la manera en que se acaban experimentando las emociones en un entorno grupal. Las investigaciones realizadas por Cooperrider (1987) sugieren que las imágenes positivas facilitan el afecto positivo, el comportamiento positivo y resultados positivos. Por ejemplo, en un entorno afirmativo, lo más probable es que los miembros del grupo interpreten un obstáculo inesperado como un desafío en lugar de una dificultad, y por ello es probable que movilicen energía positiva para lidiar con el obstáculo y generar una sensación de eficacia de grupo. Cooperrider (1990) dice que las imágenes: «Integran cognición y afecto y se convierten en una fuerza catalítica a través de su cualidad de evocar sentimientos» (p. 104). Efectivamente, las investigaciones de Isen y sus colegas demuestran que el afecto positivo ayuda a crear una reforzada sensación de optimismo acerca del futuro (Isen y Shalcker, 1982) y predispone a las personas hacia actos susceptibles de apoyar un afecto positivo continuo, como ayudar (Isen, Shalcker, Clark y Karp, 1978).

Hay investigaciones que confirman el poder de las imágenes positivas y que consisten en estudios que examinan la confirmación de expectativas, o predicción ineluctable, a menudo llamada también el efecto Pigmalión. Estas investigaciones (véase Rosenthal y Rubin, 1978, para un resumen de 345 estudios) revelan que las propias expectativas acerca de las capacidades de otro individuo tienden a confirmarse. Un ejemplo de ello es el estudio en el que a un profesor se le dice que un grupo de estudiantes es muy brillante y capaz, y que un segundo grupo no lo es. De hecho, ambos grupos de estudiantes habían sacado las mismas puntuaciones en los exámenes. Y no obstante, cuando esos estudiantes volvieron a pasar por los exámenes de final de curso, los que el profesor creía más capaces sacaron puntuaciones más altas. En esta situación, la confirmación de expectativas se produce a causa de

la imagen positiva o negativa mantenida por el profesor y la manera en que esa imagen influye en cómo trata y trabaja con los estudiantes a lo largo del curso. Una imagen positiva crea una espiral ascendente positiva de aliento y éxito, mientras que una negativa crea una espiral descendente negativa de interacciones desalentadoras y fracaso.

Crear un entorno grupal afirmativo puede conseguirse a través de normas que guíen la interpretación de estímulos emocionales. Los acontecimientos que desencadenan las emociones suelen ser ambiguos, y por eso las personas se basan en las normas culturales para ayudarse a interpretarlos y comprender sus sentimientos (Levy, 1984). Interpretar y etiquetar acontecimientos ambiguos mediante imágenes positivas puede dar como resultado predicciones ineluctables en el interior de los grupos. Por ejemplo, puede interpretarse el fracaso como una oportunidad constructiva de aprender. En realidad, las investigaciones más recientes indican que los grupos eficaces tienden a interpretar los fracasos como oportunidades para aprender (Edmondson, 1999). Las imágenes negativas que rodean el fracaso tienden a dar como resultado un afecto negativo y una disminución de la sensación de eficacia grupal (Fein, 1990), que a su vez puede crear una espiral emocional negativa en un grupo de trabajo.

La tercera norma asociada con la autorregulación grupal es *resolución proactiva de problemas* (Druskat, 1996), que implica tomar la iniciativa para resolver problemas que se interponen en el camino de las tareas. Por ejemplo, los profesores de las escuelas públicas actuales deben mejorar la instrucción y, no obstante, deben hacerlo con un presupuesto impuesto por el distrito escolar. Pueden elegir concentrarse en las limitaciones impuestas por el presupuesto, o bien implicarse en esfuerzos proactivos como conceder becas para obtener fondos adicionales. Al hacerse con el control de la situación, crean una sensación de eficacia grupal y reducen el desafío emocional experimentado por el grupo (Fein, 1990). En su estudio de grupos de trabajo autogestionados, Druskat (1996) descubrió que los equipos eficaces se hacían con el control proactivo de situaciones ambiguas o difíciles. Los integrantes de un equipo muy eficaz que experimentaba frecuentes averías en su equipo decidió que, en lugar de continuar soportando la larga espera mientras el equipo de mantenimiento llevaba a cabo las reparaciones, la próxima vez que los mecánicos reparasen un problema les observarían de cerca y que, aunque iba

en contra de la política de la fábrica, repararían por sí mismos los futuros problemas. Otros equipos con normas que apoyaban la resolución proactiva de problemas diseñaron piezas nuevas en lugar de tolerar un equipo difícil de manejar o utilizar. El resultado en esos equipos fue un aumento de la sensación de control sobre su entorno, un mayor sentido de la eficacia grupal y un aumento del rendimiento.

Regular las emociones fuera de los límites del grupo

Las investigaciones indican que la eficacia grupal también requiere de redes de contactos y relaciones con individuos y grupos fuera de los límites del propio grupo (Ancona y Caldwell, 1992; Argote, 1989; Druskat, 1996; Gladstein, 1984). Y Yan y Louis (1999) afirman que la comunicación de funcionalidad recíproca, sobrepasando los límites del grupo, requerida para un funcionamiento organizativo óptimo, que antaño se daba a través de los canales jerárquicos formales, ahora es responsabilidad de los grupos de trabajo. Así pues, la tercera área de la IEG se ocupa de la conciencia grupal de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de individuos y grupos importantes en los límites externos al propio grupo. También implica las habilidades sociales requeridas para desarrollar relaciones con esos individuos a fin de ganar su confianza. Con el objetivo de gestionar las emociones fuera de los límites del grupo proponemos dos dimensiones de la IEG: 1) conciencia social del grupo, y 2) habilidades sociales del grupo.

Conciencia social del grupo. Los papeles y actividades en los grupos eficaces están dirigidos tanto hacia afuera como hacia adentro, de manera que esos grupos pueden obtener influencia externa y recursos que sólo existen fuera de sus límites (Ancona y Caldwell, 1992; Yan y Louis, 1999). Para iniciarse de manera eficaz en esas actividades, un grupo deberá comprender en primer lugar las necesidades y expectativas de los sistemas organizativos más amplios y de los individuos y grupos específicos con quienes deberán relacionarse (Druskat, 1996). Hemos identificado dos normas de IEG relacionadas con este tipo de conciencia social: conciencia organizativa, y conciencia intergrupala.

Conciencia organizativa hace referencia a la capacidad del grupo para ser consciente y comprender el sistema social y político del que forma parte. En su estudio de los equipos de trabajo autogestionados, Druskat (1996) halló que los equipos muy eficaces cuentan con una mejor comprensión de la cultura de la organización, incluyendo cómo y por qué los directivos toman ciertas decisiones. Esa comprensión es de mucha utilidad entre los equipos cuando necesitan recursos externos. Por ejemplo, un equipo que había requerido una nueva pieza de equipamiento que consideraba necesaria para continuar sus operaciones con normalidad. Cuando la dirección pospuso tomar la decisión de adquirir el equipo, reconstruyeron su demanda y aseguraron que peligraba su seguridad. A continuación asistieron a una reunión de seguridad en la fábrica y se enfrentaron a los jefes de planta y a la dirección a fin de defender la necesidad del nuevo equipo. Este equipo comprendió que la seguridad era de importancia capital para la dirección. También comprendieron que al anunciar la cuestión de su propia seguridad en un lugar público acabarían obteniendo la atención de la dirección. Y así fue, consiguieron el nuevo equipo que pedían.

Los grupos emocionalmente inteligentes también reconocen las expectativas y necesidades de otros grupos en la organización; hemos denominado a esta norma *conciencia intergrupala*. En un estudio llevado a cabo en treinta unidades de urgencias hospitalarias, Argote (1989) halló que las unidades más eficaces contaban con grupos con elevados niveles de acuerdos intergrupales sobre normas. Por ello llegó a la conclusión de que los acuerdos entre equipos acerca de normas y procesos intergrupales eran más importantes para la eficacia de la unidad que los procesos específicos adoptados.

Habilidades sociales del grupo. Ser consciente de los temas y expectativas organizativas e intergrupales resulta vital, pero no suficiente en sí mismo con el fin de influir y movilizar los recursos necesarios para la efectividad grupal. Un grupo también debe contar con la habilidad de desarrollar relaciones que ayuden a asegurarse esos recursos. Hemos identificado la norma de *crear relaciones externas* como representativa de esta categoría de IEG.

Un estudio de la gestión de actividades limítrofes grupales y de su relación con la efectividad en equipos (Ancona y Caldwell, 1992), determinó que los más eficaces empleaban normas y estrategias que implicaban emplearse en lo que los investigadores denominaron *actividades diplomáticas*, por ejemplo, comunicándose a menudo con quienes están por encima de ellos jerárquicamente, persuadiendo a la gente para que apoye al equipo y manteniendo a los demás informados sobre las actividades del equipo. Los equipos menos efectivos son los etiquetados como *aislacionistas*, porque evitan implicarse en actividades externas al grupo, y ni siquiera hablan de las actividades del grupo fuera de su contexto. Druskat (1996) halló que los equipos muy eficaces también crean buenas relaciones con otros equipos. Algunos de los equipos eficaces de su estudio se tomaron muchas molestias para ayudar a un equipo con problemas de material, o que se retrasaba en su ritmo de producción. Un equipo incluso nominó a otro equipo para el premio al “equipo del mes” de la empresa. Un factor importante en estos ejemplos es que esos equipos sabían que su ayuda y respeto serían correspondidos. Los grupos emocionalmente inteligentes reconocen que forman parte de un sistema social más amplio y trabajan para desarrollar contactos y relaciones que puedan facilitar su efectividad.

Desarrollar inteligencia emocional grupal

Hemos definido la IEG como la capacidad para desarrollar un conjunto de normas. Una cuestión importante es cómo aparecen esas normas y cómo se aplican. El *interaccionismo simbólico* (véanse Layder, 1994; Stryker y Statham, 1985) propone que las normas grupales emergen a través de las relaciones de los miembros. A través de la relación y la negociación, los miembros crean activamente expectativas acerca de cómo deberían pensar y actuar en su grupo. Sherif (1936) fue el primero en realizar experimentos de laboratorio que examinaban la emergencia de normas sociales. Para estudiar la formación de dichas normas utilizó el efecto autocinético, que es la percepción visual de que una lucecita estacionaria se mueve cuando se observa en una habitación oscura. Cuando se examinaron sujetos experimentales, uno a uno, en una habitación oscura, cada uno de ellos estableció su propia estimación de hasta dónde se movía la luz. Cuando los

mismos sujetos entraron en un habitación en grupos de tres o cuatro y escucharon las respuestas de los demás, cambiaron sus juicios individuales, convergiendo para adoptar un juicio grupal. Las pruebas realizadas en los individuos a solas, tras los tests en grupo, mostraron que incluso cuando volvieron a estar a solas su pensamiento continuó estando influido por la anterior norma del grupo. Hay investigaciones que también han demostrado la resistencia de las normas grupales. Cuando miembros antiguos del grupo lo abandonan y otros nuevos pasan a formar parte de él, las normas grupales originales perduran durante cuatro o cinco generaciones.

Investigaciones y estudios posteriores han proporcionado importantes datos acerca de los procesos específicos que se producen durante el desarrollo de las normas grupales (ver Bettenhausen y Murnighan, 1985; Feldman, 1984; Festinger, 1954; Weick y Bougon, 1986). Estas investigaciones sugieren que las normas características de la inteligencia emocional grupal emergen a través de un proceso de cuatro fases. En la primera fase del desarrollo normativo, los integrantes del grupo se juntan y basan su comportamiento y expectativas en su experiencia previa sobre situaciones similares (Bettenhausen y Murnighan, 1983; Feldman, 1984). Así pues, para que se desarrollen normas de IEG, algunos miembros individuales necesitan llegar con las competencias requeridas de inteligencia emocional y una creencia de que comportarse de manera emocionalmente inteligente aumentará el bienestar y la efectividad del grupo. Si todos los miembros contasen con experiencias pasadas similares que les llevasen a creer en la utilización de las emociones para pensar de manera inteligente y a pensar inteligentemente acerca de las emociones, entonces las normas de IEG se desarrollarían sin necesitar mucha negociación o desafío. No obstante, cuando los miembros mantienen expectativas diferentes, la discusión y las negociaciones se llevan a cabo en las fases siguientes.

La siguiente fase da comienzo cuando los integrantes del grupo empiezan a relacionarse. A través de sus acciones, observaciones y reflexiones, los miembros empiezan a crear y extraer conclusiones de las experiencias comunes, que a su vez empiezan a dar forma a sus expectativas (Bettenhausen y Murnighan, 1985). Según la teoría de la comparación social de Festinger (1954), las ambigüedades experimentadas en la primera fase hacen que los miembros busquen información entre sí acerca de la corrección de sus

comportamientos y creencias. Esas comparaciones sociales llevan al grupo hacia la convergencia y uniformidad a fin de crear comodidad y validación para los individuos cuando se comportan y piensan de manera parecida. La composición de lugar que se hacen los miembros en esa fase también implica experimentos con comportamientos arriesgados y reflexiones acerca de las consecuencias de ese tipo de comportamiento (Weick y Bougon, 1986). Los miembros pueden aprender participando en esos experimentos, o limitándose a observarlos mientras otros corren los riesgos.

Un ejemplo de cómo las normas de IEG emergen a partir de una serie de interacciones, observaciones y reflexiones lo tenemos en el proceso de creación de relaciones (Gabarro, 1987; Golembiewski y McConkie, 1975). Ponerse al descubierto puede ser importante para crear relaciones cercanas, pero implica una serie de comportamientos arriesgados correspondidos (Jourard, 1971). Una persona corre el riesgo de revelarse. La segunda persona responde indicando que ponerse al descubierto no le reportará ningún perjuicio, y a continuación demuestra su aprobación correspondiendo y poniéndose al descubierto ella misma. Si el ciclo se repite, cada persona crece confiando en la otra más profundamente con cada interacción, y con el tiempo la relación se definirá mediante esas pautas de comportamiento repetidas. Proponemos que en el desarrollo de las normas grupales que caracterizan a la IEG existe el mismo tipo de proceso iterativo y reflexivo. Es decir, cuando los miembros exhiben comportamientos emocionalmente inteligentes, como el de tomar perspectiva, que implica la conciencia de los puntos de vista y emociones de los demás, este comportamiento es correspondido y, finalmente, si es aprobado por el grupo, se incorpora como norma.

En la fase tres del proceso de desarrollo normativo, los miembros empiezan a desafiar el *status quo* emergente del grupo y a plantear preferencias alternativas (Bettenhausen y Murnighan, 1985). Este tipo de desafío se produjo en la mayoría de los grupos estudiados por Bettenhausen y Murnighan, que hallaron que el desafío puede tomar dos caminos: puede provocar debate y negociaciones que den como resultado una alteración en el rumbo del grupo, o bien pueden descartarse, confirmando la idoneidad percibida de la dirección actual. Habría que señalar que sólo se desarrollan normas para aquellos comportamientos y actitudes que son considerados importantes por la mayoría de los miembros del grupo (Hackman, 1976). Por

ello, si emergen normas de IEG, lo más probable es que sean desafiadas durante esta fase y deban ser apoyadas por una mayoría de miembros del grupo si han de perdurar. De otro modo, si las normas de IEG no emergen, se tratará de una ocasión importante para que los individuos realicen intervenciones en apoyo de normas de IEG y traten de influir en otros miembros del grupo al respecto.

Proponemos que existen cinco tipos de influencia que pueden demostrar la importancia de un comportamiento emocionalmente inteligente a los ojos de la mayoría del grupo: la influencia de 1) líderes de equipo formales, 2) líderes de equipo informales, 3) valientes seguidores, 4) formación, y 5) cultura organizativa. Los primeros tres tipos de influencia implican intervenciones por parte de individuos que creen en la trascendencia de normas de IEG y que están dispuestos a abogar por la causa de pensar inteligentemente acerca de las emociones y de utilizar las emociones para pensar inteligentemente. Los líderes formales del equipo pueden utilizar su autoridad formal para intervenir al principio del proceso de creación normativa del grupo a fin de fomentar el comportamiento emocionalmente inteligente (véase Bass, 1990). También pueden facilitar la adopción de IEG proporcionando asesoramiento individual a los miembros que necesiten crear las competencias necesarias para apoyar las normas de IEG. Los líderes informales, definidos como miembros del grupo con un *status* elevado e influyentes, pueden desempeñar un papel crítico a la hora de desarrollar IEG porque probablemente el resto de los integrantes se dirigirá a ellos cuando traten de hallar comportamientos y actitudes apropiados (De Souza y Klein, 1995; Wheelan y Johnston, 1996). Los valientes seguidores (Chaleff, 1995) no son miembros con un *status* elevado, pero creen con la fuerza suficiente en la importancia de adoptar comportamientos emocionalmente inteligentes como para dar un paso adelante y ofrecer su apoyo a las normas que sustentan la IEG. Las dos últimas influencias provienen de factores disponibles en el entorno. Los programas de formación ofrecidos al principio del desarrollo del equipo pueden abogar por el desarrollo de normas de IEG y ayudar a los miembros a crear las competencias individuales y grupales necesarias para apoyar dichas normas. Se sabe ya desde hace tiempo que las intervenciones de formación tienen una importante influencia en el desarrollo normativo (véase Hackman, 1976). Y por último, una cultura organizativa que apoya y recompensa el

comportamiento emocionalmente inteligente puede fomentar y reforzar la emergencia de una normativa grupal emocionalmente inteligente.

En la cuarta fase, la última en el proceso de desarrollo normativo, los miembros del grupo empiezan a comportarse de acuerdo a las expectativas del grupo en lugar de las propias (Bettenhausen y Murnighan, 1985). Una vez que las normas están formadas tienen una gran influencia en el comportamiento de los miembros porque las desviaciones suelen conllevar sanciones (McGrath, 1984).

Conclusión e implicaciones prácticas

Nuestro modelo completo acerca de la manera en que la inteligencia emocional grupal influye en la cooperación y la colaboración aparece en la **Figura 6.6**. Este modelo es una aportación a la teoría sobre la eficacia grupal al explicar cómo crear grupos de trabajo efectivos. Aunque son varias las teorías actuales que describen el tipo de comportamientos que un grupo necesita adoptar para ser efectivo, no acaban de ser del todo útiles para los directivos interesados en saber cómo crear dichos comportamientos (Cannon-Bowers *et al.*, 1995; Donnellon, 1996). Nosotros proponemos que crear grupos efectivos requiere la creación de confianza grupal, de identidad grupal, y de eficacia grupal. Y vamos más allá al sugerir que la forma en que un grupo lidia con la emoción en los entornos individual, grupal y más allá de los límites del grupo, tiene una importancia fundamental a la hora de crear esas creencias colectivas. Este modelo cuenta con varias implicaciones prácticas para aquellos directivos que deseen desarrollar grupos de trabajo efectivos. La primera es que proporciona una dirección clara hacia dos destinos principales: la inteligencia emocional grupal y la cooperación y colaboración entre los miembros del grupo. Y la segunda es que esboza nuestro mapa detallado para llegar a esos destinos a través de normas y comportamientos grupales que apoyan las dimensiones de la inteligencia emocional grupal.

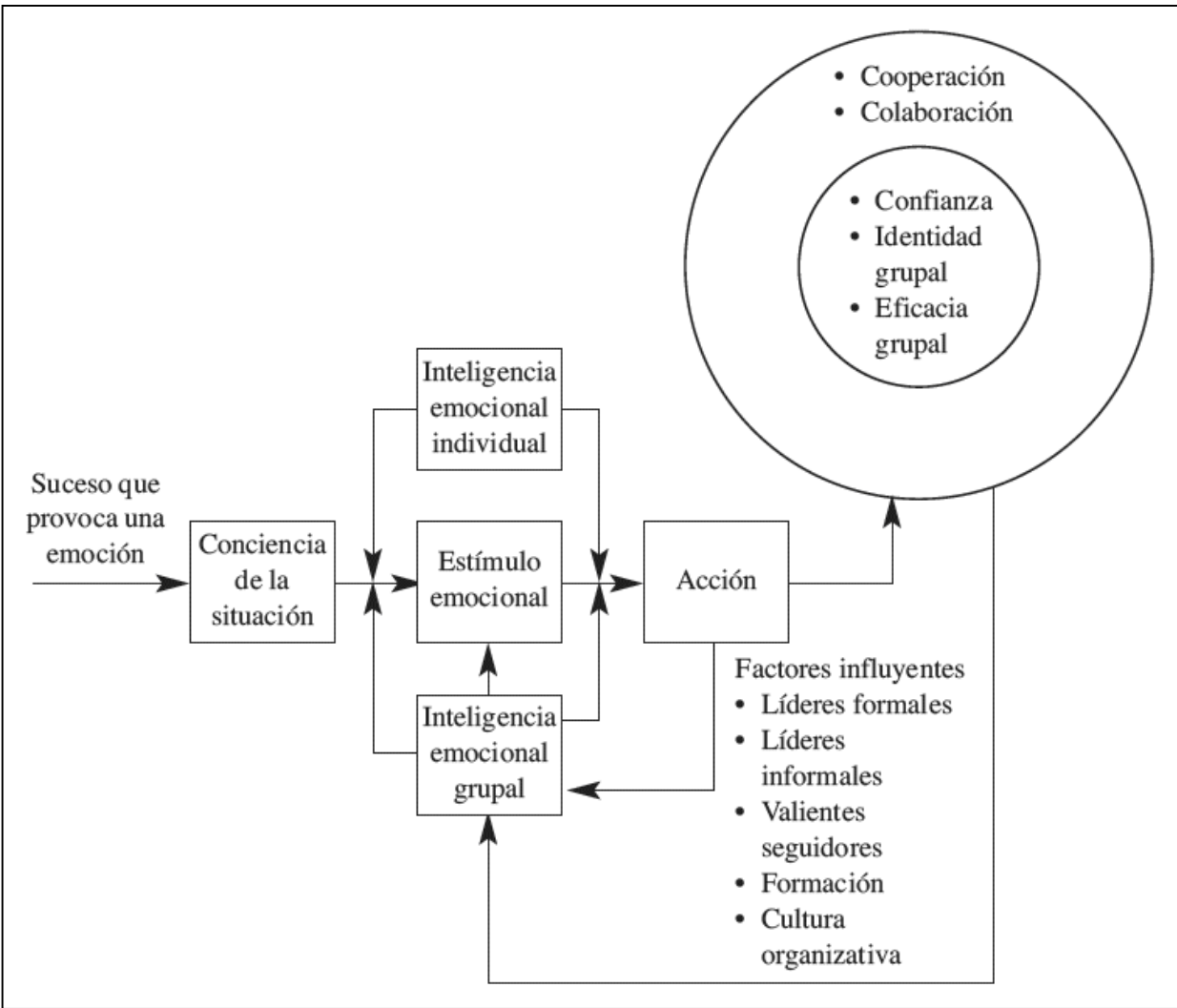


Figura 6.6: Cómo la IEG influye en la cooperación y la colaboración.

En suma, al igual que otros teóricos grupales (véanse Cohen, 1994; Shea y Guzzo, 1987; Hackman, 1987; Sundstrom, DeMeuse, y Futrell, 1990), creemos que hay ciertos factores en el contexto de un grupo (sistema de recompensas, cultura y sistemas educacionales, por ejemplo) que son importantes a la hora de crear un grupo de éxito. No obstante, discrepamos de los demás en nuestra creencia de que el actual énfasis de la era de la información en los equipos de trabajo de funcionalidad recíproca y muy facultados significa que los procesos de interacción grupal y las relaciones entre los miembros del grupo se están convirtiendo rápidamente en los factores determinantes del nivel de efectividad de un grupo. También creemos, como corolario a esta creencia, que los grupos desempeñan un papel al crear sus propios contextos, al elegir y construir –de manera activa– normas que

prescriben la manera en que los miembros se tratarán entre sí, trabajarán juntos y tratarán con quienes no pertenezcan al grupo. Al incorporar normas que crean inteligencia emocional grupal, los grupos pueden crear espirales autoalimentadas de relaciones atentas, de intensos apegos emocionales, de procesos de interacción efectivos y de efectividad grupal.

PARTE II:

APLICACIONES DE RECURSOS
HUMANOS E INTELIGENCIA
EMOCIONAL

7. UTILIZAR FUNCIONES DE RECURSOS HUMANOS PARA AUMENTAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

RUTH L. JACOBS

En una economía mundial cada vez más global y más basada en la información, las organizaciones deben adaptarse rápidamente a unos mercados muy cambiantes y competitivos. Las organizaciones emocionalmente inteligentes pueden utilizar el talento de sus miembros para afrontar a estos desafíos de manera más eficaz. Esas organizaciones cuentan con importantes competencias, como son trabajo en equipo y colaboración, adaptabilidad, orientación hacia el logro y orientación hacia el servicio; y tienden a estar más conectadas y a ser más flexibles que las jerárquicas organizaciones tradicionales. Como están cada vez más conectadas, son más reticuladas, requieren más inteligencia emocional entre sus miembros que las jerárquicas organizaciones tradicionales. En las organizaciones reticulares que trabajan en red las personas suelen trabajar juntas en equipos, y a menudo los integrantes del equipo dirigen a otras personas que no dependen directamente de ellos. Para tener una buena actuación profesional en este tipo de organización son necesarias la mayoría de las competencias de inteligencia emocional. Los miembros deben ser capaces de trabajar bien con otras personas (autocontrol, empatía, trabajo en equipo y colaboración, resolución de conflictos, comunicación), influir en otras personas de manera cooperativa (empatía, influencia, liderazgo) y hallar maneras más rápidas de hacer las cosas (iniciativa, orientación hacia el logro). Resulta más fácil crear equipos virtuales cuando los miembros del equipo son capaces de concentrarse en solucionar problemas, crear nuevas ideas, atender a los clientes, o adaptarse a los cambios del mercado.

El objetivo de este capítulo es presentar medios mediante los cuales las organizaciones puedan aumentar su inteligencia emocional utilizando las funciones normales de recursos humanos (RR.HH.) –sistemas de contratación, formación y desarrollo y gestión del rendimiento– y afrontando con éxito las demandas de un mercado cambiante.

Básicamente, hay dos maneras de aumentar la inteligencia emocional en una organización: 1) contratar personal emocionalmente inteligente, o 2) desarrollar la inteligencia emocional en la plantilla actual. La contratación (o la selección) es uno de los medios más rápidos de aumentar la inteligencia emocional en una organización; pero a menos que la organización contrate una masa crítica (normalmente más del 20%) de personal emocionalmente inteligente, no habrá ningún impacto. Además, si el clima de la organización no apoya o recompensa un comportamiento emocionalmente inteligente, es probable que el personal que intenta mantener en nómina acabe marchándose. Así pues, es importante para organizaciones y empresas desarrollar y mantener inteligencia emocional en sus plantillas actuales. Este capítulo sugiere la manera en que las organizaciones pueden utilizar aplicaciones de RR.HH., como contratación, formación, la orientación de directivos (*coaching*) y la gestión del rendimiento a fin de realizar selecciones satisfactorias para desarrollar la inteligencia emocional en sus organizaciones.

Seleccionar basándose en la inteligencia emocional

La manera más rápida de aumentar las competencias de inteligencia emocional en los miembros de una organización es seleccionar a individuos que demuestren esas competencias y comportamientos. Por desgracia, los procesos típicos de selección de RR.HH. tienden a concentrarse en lo que aparece en el currículum del candidato: nivel de estudios, habilidades y experiencia. Aunque esos factores son importantes y a menudo conforman el punto de partida esencial para realizar satisfactoriamente un trabajo, rara vez diferencian entre un desempeño sobresaliente y otro normal (Spencer, McClelland y Spencer, 1992). Aparte de eso, las decisiones de contratación suelen dejarse en manos de las *intuiciones* del entrevistador, o depender de la *química* entre entrevistador y candidato. Una incapacidad o fracaso a la hora

de clasificar *con exactitud* lo que al entrevistador le proporciona una impresión positiva puede dar paso a tomar decisiones deficientes. A veces, el buen ambiente entre entrevistador y candidato puede deberse a que el candidato es *como* el entrevistador: pueden compartir los mismos valores o ética laboral, por ejemplo; a ambos puede gustarles jugar a golf; pueden tener historiales parecidos. Lo mejor que puede suceder al confiar en ese tipo de similitudes es que su impacto sea mínimo en el rendimiento laboral. El peor de los escenarios de basar ese tipo de decisiones en esa clase de sensaciones es que resulte discriminatorio o negativo para el desempeño del puesto.

Las competencias de inteligencia emocional, aunque más difíciles de detectar, han demostrado marcar grandes diferencias entre trabajadores normales y sobresalientes (McClelland, 1998; Goleman, 1998b). Si las organizaciones quieren aumentar esas competencias en sus plantillas, el proceso de selección de RR.HH. debe incluir un método para identificar dichas competencias en los candidatos.

Utilizar el modelo de competencia en inteligencia emocional

El modelo revisado, o marco referencial, de Goleman acerca de la inteligencia emocional consiste en realidad en veinte competencias emocionales distribuidas en cuatro conjuntos (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Seleccionar teniendo en cuenta el total de las veinte competencias sería una tarea extremadamente difícil y costosa. Por fortuna, David McClelland aboga que no existe un único grupo de características que lleven al éxito, sino más bien configuraciones y combinaciones alternativas de competencias que producen los resultados.

No puedo dejar de insistir en la importancia de reconocer que existen combinaciones de características alternativas que conducen al éxito en un trabajo en particular. Son demasiados los consultores y empresas que operan con el supuesto de que debemos descubrir el *único y el mejor conjunto* de competencias que lleven al éxito. Eso es utilizar “moldes de galletas”. Intentamos hallar el mejor modelo de competencia para así poder escoger o dar forma a los individuos para que encajen en el molde. *Pero, no obstante, todo el mundo que lleva algún tiempo en este negocio se ha dado cuenta de que a veces el mismo trabajo ha sido realizado igual de bien por dos personas que aparentemente tenían características*

distintas. El hecho es que a menudo son varias las combinaciones de competencias que conducen al éxito (en cursiva en el original) [McClelland (1994)].

McClelland se refería a este fenómeno como una fórmula, o algoritmo, para el éxito. Los algoritmos de los modelos de competencia operan en el conjunto. A fin de demostrar el dominio en un conjunto, hay que cumplir los criterios de ese conjunto. Por ejemplo, creemos un conjunto llamado obtener resultados, que consistirá en las siguientes competencias:

- Confianza en uno mismo
- Orientación hacia el logro
- Iniciativa

Digamos también que el algoritmo de este conjunto requiere que el individuo demuestre un cierto nivel de dominio en al menos dos de las tres competencias. Si el individuo controla sólo una de las competencias, iniciativa, por ejemplo, no satisfará los criterios del conjunto y, por tanto, no cumplirá con el algoritmo del modelo de competencia.

Entender los conjuntos de competencias

Se pueden requerir de manera individual algunas de las competencias que aparecen en un grupo, mientras que otras pueden aparecer juntas, como en el ejemplo anterior. Richard Boyatzis habla de cuatro modos de relaciones distintos que pueden existir entre competencias en un conjunto: complementaria, manifestaciones alternas, compensatoria y antagonista.

Las competencias que mantienen una relación complementaria aumentan la eficacia de una persona cuando se utilizan en conjunción entre sí. Demostrar una competencia no interfiere con la capacidad para demostrar la otra. Por ejemplo, Boyatzis (1999a) explora las relaciones entre adaptabilidad y conciencia: «Una persona puede demostrar flexibilidad al adaptarse a las situaciones. Su demostración de fiabilidad y consistencia (por ejemplo, meticulosidad) no interferirá con la demostración de adaptabilidad, pero si la persona utiliza ambas competencias su efectividad aumentará en muchas situaciones. Por ejemplo, si la situación cambia pero sigue necesitándose una

respuesta fiable, utilizar adaptabilidad y meticulosidad permitirá la continuidad del comportamiento adecuado incluso en la nueva situación».

La segunda relación entre competencias, manifestaciones alternas, se da entre competencias que representan el mismo conjunto de capacidades aunque cada competencia posee comportamientos que son específicos de la situación. Por ejemplo, dirigir a otros y catalizador de los cambios son manifestaciones alternas de comportamiento de liderazgo. Dirigir a otros es más general y puede apreciarse en los papeles tradicionales de liderazgo, mientras que catalizar los cambios es una manifestación de liderazgo específica de organizaciones que pasan por cambios, como resultado de fusiones, reestructuraciones, o rápido crecimiento, por ejemplo.

Las competencias que mantienen una relación compensatoria pueden “compensar” la falta de uso o la debilidad que existe entre ellas. Tanto si se utiliza una u otra competencia, los resultados son los mismos. Orientación hacia el logro e iniciativa son ejemplo de competencias compensatorias. Como escribe Boyatzis (1999a):

«Una persona puede demostrar mucha preocupación en hacerlo bien, tener en cuenta un análisis de relación coste-beneficios, y demás (por ejemplo, orientación hacia el logro). Eso puede conllevar un cierto grado de innovación, a la vez que descubre maneras nuevas y mejores de lograr los objetivos. Pero al mismo tiempo, otra persona en la misma situación puede hallar nuevas y mejores maneras de lograr los objetivos porque ha empezado a hacerlo antes de que nadie haya pensado en ello, buscando información de modo distinto, y demás (por ejemplo, demostrando iniciativa). Aunque los resultados son los mismos, el comportamiento específico utilizado y la intención subyacente al comportamiento son distintos.

El cuarto y último tipo de relación entre competencias es el antagonista. Ser muy fuerte en una competencia puede impedir el uso o la manifestación de otra. A menudo, la persona que cuenta con la capacidad para equilibrar el uso de competencias antagonistas es la que manifiesta el mejor rendimiento. En el modelo de competencias de inteligencia emocional, autocontrol puede ser antagonista de iniciativa. Como dice Boyatzis (1999a): «Si alguien

demuestra mucho autocontrol e inhibe sus impulsos y acciones, sentirá cada vez más dificultad en demostrar iniciativa y en iniciar cosas antes que nadie se lo pida».

Crear algoritmos

Los algoritmos se crean empíricamente mediante un riguroso proceso que implica una clasificación correcta entre los trabajadores *sobresalientes* y los *normales* a un nivel de significación estadística. Los algoritmos se desarrollan durante el proceso de creación de modelos o de formación de conceptos, mientras los investigadores repasan las transcripciones de las entrevistas de incidentes críticos y buscan competencias en la población bajo observación. Tras repasar las transcripciones y hacerse una idea acerca de cómo operan juntos los comportamientos en el contexto de un trabajo o desempeño, los investigadores desarrollan una hipótesis sobre cómo operan juntas dichas competencias.

Por ejemplo, un aspecto crítico de un desempeño pudiera ser la ejecución y aplicación. Tras revisar las transcripciones, los investigadores podrían observar que los encargados de la aplicación utilizaban comportamientos asociados *tanto* con iniciativa como *con* orientación hacia el logro, o confianza en uno mismo. A continuación, podrían crear la hipótesis de que, a fin de sobresalir, un individuo ha de dominar al menos una de esas tres competencias. Para comprobar la hipótesis crearían una matriz de dos por dos que clasificase a los trabajadores sobresalientes y a los normales según ese criterio. En este caso, si contasen con una muestra de veinte trabajadores sobresalientes y veinte normales, la distribución sería parecida a la que aparece en la **Tabla 7.1**.

En este cuadro hipotético, el algoritmo ha clasificado correctamente el 83% de la muestra. Los trabajadores sobresalientes fueron correctamente identificados en dieciocho de veinte ocasiones, o con el 90% de exactitud. Los normales fueron correctamente identificados en quince de veinte ocasiones, o con el 75% de exactitud. Los normales tienen una tasa de falsa alarma del 25%. Estos resultados tuvieron un nivel de significación estadística de $p < 0,001$.

A veces, los cuadros hipotéticos son más complejos. Por ejemplo, una competencia como confianza en uno mismo puede resultar tan crítica para

triunfar que debe ser dominada independientemente del resto de puntos fuertes que un individuo pudiera poseer. Al mismo tiempo, puede que no baste en sí misma para predecir un rendimiento sobresaliente. Así pues, ahora contamos con un escenario en el que, a fin de ser sobresaliente, una persona debe demostrar confianza en uno mismo y también orientación hacia el logro o iniciativa. Los resultados del algoritmo para este cuadro aparecen en la **Tabla 7.2**. En el nuevo escenario, el algoritmo clasifica correctamente el 90% de la muestra. Cuando se añade confianza en uno mismo como competencia obligatoria, los trabajadores sobresalientes son, igual que antes, identificados en el 90% de las ocasiones. No obstante, la tasa de falsa alarma en el caso de los trabajadores normales cae desde el 25% al 10%, demostrando el aumento de exactitud del algoritmo. Este proceso de creación de escenarios se repite hasta que la combinación de competencias produce la clasificación más exacta, con un índice de probabilidad de error menor del 5% ($p < 0,05$).

Tabla 7.1: Competencias de trabajadores sobresalientes y normales.

Demuestra al menos 1 de 3 competencias	Sobresalientes	Normales
Sí	18	5
No	2	15

Nota: Chi-cuadrado = 17,29, $p < 0,001$.

Tabla 7.2: Resultados al utilizar un algoritmo más complejo.

	Autoconfianza		Logro o iniciativa		Número que cumple el algoritmo
	Sí	No	Sí	No	
Sobresalientes	20	0	18	5	18
Normales	2	18	5	15	2

Nota: Chi-cuadrado = 25,6, $p < 0,001$.

A través de este proceso, nosotros, en Hay/McBer, hemos creado algoritmos para numerosos modelos, como el descrito por McClelland (1994). Este conocimiento de base es el fundamento del algoritmo propuesto en la **Figura 7.1** para el modelo de competencias de inteligencia emocional de Daniel Goleman. Describo cada grupo en los párrafos siguientes.

Conciencia de uno mismo. El conjunto de conciencia de uno mismo consiste en una competencia obligatoria (confianza en uno mismo) y en dos competencias compensatorias (autoconciencia emocional y valoración

adecuada de uno mismo). A fin de cumplir con el algoritmo para el conjunto de conciencia de uno mismo –es decir, a fin de ser susceptible de ser un trabajador sobresaliente–, un profesional debe demostrar confianza en sí mismo y bien autoconciencia emocional o bien valoración adecuada de uno mismo.

Autogestión. El conjunto de la autogestión consiste en una competencia obligatoria y dos grupos de competencias adicionales. El autocontrol debe demostrarse, ya que es la base del regularse a uno mismo y a los propios motivos. Una persona también debe demostrar fiabilidad, o minuciosidad, o adaptabilidad. Fiabilidad y minuciosidad pueden considerarse manifestaciones compensatorias, o alternas, entre sí. Fiabilidad tiende a asociarse con puestos ejecutivos y directivos, mientras que minuciosidad tiende a asociarse con trabajos de contribución individual y de apoyo administrativo. Ambas competencias son en cierto modo antagonistas de adaptabilidad. Mientras que fiabilidad y minuciosidad tratan de estabilidad y fiabilidad, adaptabilidad trata de flexibilidad y de estar abierto a los cambios. Finalmente, una persona debe demostrar bien orientación hacia el logro o bien iniciativa. Como ya mencionamos anteriormente, estas dos competencias son compensatorias. Ser fuerte en una puede compensar la falta de uso de la otra.

<p style="text-align: center;">Conciencia de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional o Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo 	<p style="text-align: center;">Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia organizativa u Orientación hacia el servicio
<p style="text-align: center;">Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Fiabilidad o Meticulosidad o Adaptabilidad • Motivación de logro o Iniciativa 	<p style="text-align: center;">Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Dirigir a otros o Desarrollar a los demás • Establecer vínculos o Trabajo en equipo y colaboración o Resolución de conflictos • Comunicación o Catalizar los cambios

Figura 7.1: Algoritmo del modelo de competencias de inteligencia emocional.

Originalmente, Goleman conceptualizó el conjunto de autogestión en dos grupos: autorregulación y motivación. Autorregulación incluía regular o controlar los propios impulsos, y motivación implicaba energizar o dirigir el propio comportamiento. Un análisis de grupos realizado por Boyatzis (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000) reveló que los dos grupos no eran distintos. Aunque las competencias de autorregulación son antagónicas respecto a las de motivación, lo que maximiza la efectividad es el equilibrio entre ambas.

Conciencia social. En el centro del conjunto de conciencia social está la competencia obligatoria de empatía, una conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás. De empatía derivan las otras dos competencias: conciencia organizativa y orientación hacia el servicio. Conciencia organizativa y orientación hacia el servicio son manifestaciones alternas entre sí. Conciencia organizativa tiende a utilizarse en alta dirección y en puestos ejecutivos donde comprender y dirigir la organización resulta crítico para alcanzar el éxito. Orientación hacia el servicio tiende a ser

importante en puestos relacionados directamente con la atención a los clientes (externos o internos). El personal de primera línea, los representantes del servicio de atención al cliente, los consultores, los vendedores, los colaboradores individuales y otros parecidos, ocupan estos puestos.

Habilidades sociales. El conjunto de habilidades sociales contiene competencias que tienden a tratar más con situaciones específicas que las competencias de otros grupos. No obstante, la competencia de influencia ocupa el lugar central del conjunto de habilidades sociales. El resto del conjunto de habilidades sociales está dividido en dos subgrupos principales. El primero –liderar a otros y desarrollar a los demás– demuestra la capacidad de liderar y dirigir a los demás. El segundo –establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración y resolución de conflictos– demuestra la capacidad de trabajar bien con otros. El algoritmo de este conjunto requiere que un individuo demuestre al menos una competencia en cada uno de estos subgrupos. Además, este conjunto contiene competencias adicionales –comunicación y catalizar los cambios– que pueden ser críticas o no (dependiendo de la situación) y, por tanto, se consideran opcionales.

Seleccionar para tipos de trabajos distintos

El algoritmo que aparece en la **Figura 7.1** es una buena guía general para seleccionar en relación a competencias de inteligencia emocional. Puede considerarse un modelo genérico de inteligencia emocional, importante a la hora de crear el potencial global de una organización. No obstante, si lo que se busca es un impacto más inmediato, a corto plazo, necesitará tener en cuenta los requerimientos del trabajo en cuanto a competencias. Como han demostrado Spencer y Spencer (1993): «Cuanto mejor encajan los requisitos de un trabajo y las competencias de una persona, más elevado será el rendimiento de la persona en ese puesto, y la satisfacción en el empleo».

Competence at Work (1993), de Spencer y Spencer, presentó un cierto número de modelos genéricos desarrollados a partir de un metaanálisis de más de doscientos modelos de competencia procedentes de la base de datos de Hay/McBer. Una revisión de éstos de competencia específicos reveló que la mayoría de las diferencias en los modelos se manifiestan en el conjunto de habilidades sociales. Y la causa de ello es que conciencia de uno mismo, autogestión y conciencia social son los cimientos sobre los que se levantan las

competencias de habilidades sociales. Como gran parte de la obra de Spencer y Spencer es precursora de la de Goleman, se pueden acotar muchos de sus modelos genéricos para el modelo de competencias en inteligencia emocional.

En los siguientes párrafos he acotado cuatro de los modelos genéricos de Spencer y Spencer para el paradigma de la inteligencia emocional. Estos modelos son para competencias de directivos, de colaboradores individuales, vendedores, y trabajadores de asistencia social.

Directivos. El modelo del directivo pone el acento en competencias que facilitan dirigir o influir en los demás (véase [Figura 7.2](#)). En el conjunto de conciencia de uno mismo, la confianza en uno mismo resulta especialmente importante entre directivos. En el banco de datos de Hay/McBer esta competencia resultó ser un diferenciador crítico de directivos sobresalientes en todos los estudios. Lo mismo puede decirse de fiabilidad, también conocida como integridad en muchos modelos de competencia. A fin de que los directivos sean eficaces deben actuar coherentemente basándose en los valores y creencias adoptados. La orientación hacia el logro, o sentar y alcanzar objetivos que representan un desafío, también fue un diferenciador clave en los metaanálisis de Spencer y Spencer; y en estudios longitudinales se ha descubierto que autocontrol, el núcleo de autogestión, predice el éxito en directivos, sobre todo en los que cuentan con una elevada motivación (McClelland y Boyatzis, 1982; Jacobs y McClelland, 1994). En el conjunto de autoconciencia social, la empatía y la conciencia organizativa son competencias críticas para directivos. Al ir ascendiendo en los peldaños jerárquicos de la organización, se hace cada vez más necesario –a fin de tener éxito– comprender los temas y políticas subyacentes. En el conjunto de habilidades sociales, el énfasis en los puestos de dirección está en influir y dirigir a los demás. Por ello, la competencia de influencia, junto con las competencias de liderar a otros y desarrollar a los demás, se considera especialmente importante. Además, resolución de conflictos y comunicación también han demostrado ser importantes comportamientos a demostrar por los directivos.

<p style="text-align: center;">Conciencia de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional o Valoración adecuada de uno mismo • Autoconfianza 	<p style="text-align: center;">Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia organizativa u Orientación hacia el servicio
<p style="text-align: center;">Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Fiabilidad o Minuciosidad o adaptabilidad • Orientación hacia el logro o Iniciativa 	<p style="text-align: center;">Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Liderar a otros o Desarrollar a los demás • Establecer vínculos o Trabajo en equipo y colaboración o Resolución de conflictos • Comunicación o Catalizar los cambios

Figura 7.2: Modelo de competencias de inteligencia emocional para directivos.

Colaboradores individuales. Uno de los diferenciadores más críticos acerca de colaboradores individuales, profesionales y empresarios sobresalientes ha sido la motivación de logro (McClelland, 1985; Spencer y Spencer, 1993). En el modelo de competencias de inteligencia emocional, los comportamientos relativos a la motivación de logro aparecen representados en las competencias de orientación de logro e iniciativa, pertenecientes al conjunto de autogestión (véase [Figura 7.3](#)). Una característica de los colaboradores individuales en la motivación de logro es que compararse con un estándar de excelencia les energiza. Por ello, valoración adecuada de uno mismo, conocer las propias fortalezas y debilidades, suele caracterizar a esta población. En términos del conjunto de conciencia social, la orientación hacia el servicio suele ser más importante para los colaboradores individuales que la conciencia organizativa, porque la primera está más centrada en ayudar, consultar, o asistir a clientes y usuarios. En último término, los colaboradores individuales de éxito, sobre todo entre los profesionales, crean redes de contactos y trabajan bien con otros. Por ello, en el conjunto de habilidades

sociales, las competencias de establecer vínculos y trabajo en equipo y colaboración son más importantes para estas personas que las de dirigir a otros o desarrollar a los demás.

<p style="text-align: center;">Conciencia de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional <i>o Valoración adecuada de uno mismo</i> • Autoconfianza 	<p style="text-align: center;">Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia organizativa <i>u Orientación hacia el servicio</i>
<p style="text-align: center;">Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Fiabilidad o Minuciosidad <i>o adaptabilidad</i> • Orientación hacia el logro <i>o Iniciativa</i> 	<p style="text-align: center;">Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Liderar a otros o Desarrollar a los demás • Establecer vínculos o Trabajo en equipo y colaboración <i>o Resolución de conflictos</i> • Comunicación o Catalizar los cambios

Figura 7.3: Modelo de competencias de inteligencia emocional para colaboradores individuales.

Vendedores. Al igual que los colaboradores individuales sobresalientes, los vendedores sobresalientes se caracterizan por una elevada motivación de logro. Por eso también son importantes las mismas competencias de autogestión: orientación de logro e iniciativa (véase **Figura 7.4**). No obstante, los vendedores se diferencian de otros colaboradores individuales en que su principal objetivo es influir en otros para que compren un servicio o producto. Por ello –como han demostrado Spencer y Spencer–, la competencia de influencia resulta especialmente importante en los vendedores sobresalientes. A fin de influir satisfactoriamente en otras personas, los vendedores deben apoyarse en algunas de las competencias de conciencia social, sobre todo en empatía y orientación hacia el servicio. Deben comprender las necesidades y motivos subyacentes en cada cliente y trabajar de cara a esas necesidades.

Además, muchos vendedores crean relaciones a largo plazo con sus clientes, haciendo las veces de asesores de confianza. Eso requiere la competencia de establecer vínculos, perteneciente al conjunto de habilidades sociales.

<p style="text-align: center;">Conciencia de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional o Valoración adecuada de uno mismo • Autoconfianza 	<p style="text-align: center;">Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia organizativa u Orientación hacia el servicio
<p style="text-align: center;">Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Fiabilidad o Minuciosidad o Adaptabilidad • Orientación hacia el logro o Iniciativa 	<p style="text-align: center;">Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Liderar a otros o Desarrollar a los demás • Establecer vínculos o Trabajo en equipo y colaboración o Resolución de conflictos • Comunicación o Catalizar los cambios

Figura 7.4: Modelo de competencia emocional para vendedores.

Trabajadores de servicios sociales. Los trabajadores de los servicios sociales incluyen a los asistentes sociales, terapeutas, personal médico como enfermeras, enfermeros y médicos, profesores, y demás. Una de las características principales de los trabajadores sobresalientes de servicios sociales es un elevado motivo social, que indica que estas personas disfrutan al tener un impacto e influencia benéfica en los demás y en la organización (McClelland, 1985). Así pues, la competencia de influencia, así como la de desarrollar a los demás, resultan especialmente vitales para quienes triunfan en estas profesiones (véase [Figura 7.5](#)). La naturaleza de esos puestos de ayuda requiere de una intensa conciencia social. La empatía es una condición básica, y orientación hacia el servicio va por delante de conciencia organizativa. Las personas que realizan esos trabajos necesitan comprenderse

y regularse bien a sí mismos a fin de poder ser útiles a los demás. Eso requiere autocontrol, autoconfianza y valoración adecuada de uno mismo. Además, deben poder trabajar bien con otros, utilizando las competencias de trabajo en equipo y colaboración y de resolución de conflictos.

<p style="text-align: center;">Conciencia de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional <i>o Valoración adecuada de uno mismo</i> • Autoconfianza 	<p style="text-align: center;">Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia organizativa <i>u Orientación hacia el servicio</i>
<p style="text-align: center;">Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Fiabilidad <i>o</i> Minuciosidad <i>o</i> Adaptabilidad • Orientación hacia el logro <i>o</i> Iniciativa 	<p style="text-align: center;">Habilidades sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Liderar a otros <i>o</i> Desarrollar a los demás • Establecer vínculos <i>o</i> Trabajo en equipo y colaboración <i>o</i> Resolución de conflictos • Comunicación <i>o</i> Catalizar los cambios

Figura 7.5: Modelo de competencias de inteligencia emocional para los trabajadores de los servicios sociales.

Utilizar herramientas de selección: la EIC

Una vez que se conozcan las competencias que se buscan, se necesitará una metodología válida para medirlas. En el capítulo 5, Marilyn Gowing presenta algunas de las herramientas que pueden utilizarse para evaluar la inteligencia emocional. Siempre que sea posible, a mí me gusta recomendar utilizar diversas herramientas en lugar de tan sólo una, a fin de poder disponer de una imagen más precisa y fiable de la persona. Sin embargo, en ocasiones puede ser una opción poco económica o práctica. Como el proceso de entrevistas es el método de selección más utilizado, adaptar técnicas de entrevistas para medir las competencias emocionales puede ser práctico y resultar muy revelador.

Una de las mejores técnicas, y también una de las más utilizadas en la selección de competencias emocionales, es la entrevista de incidentes críticos (EIC) (McClelland, 1998). El propósito de la EIC es captar con fiabilidad los comportamientos, pensamientos y sentimientos de un candidato durante incidentes que resultaron especialmente importantes a nivel personal. La EIC es una medida operante diseñada para captar comportamientos que suceden de manera natural. Al permitir que el entrevistado elija los sucesos, la EIC apunta hacia las competencias que el candidato probablemente exhibirá.

Una EIC completa puede durar más de tres horas. Consiste en pedirle al candidato que recuerde cuatro incidentes del pasado reciente, dos positivos y dos negativos. El entrevistador repasa cada uno de ellos con el candidato como si se tratase de un relato, empezando desde el principio del suceso. El entrevistador busca datos concretos que revelen lo que el entrevistado *hizo, dijo, pensó, o sintió* en realidad. Se evitan las preguntas capciosas. El propósito es permitir que el candidato hable acerca de lo que es importante para él. El papel del entrevistador es obtener una información específica y detallada del candidato. Se desalienta el uso de generalizaciones (por ejemplo: «Normalmente lo que hago...», o: «Mi filosofía de trabajo es...»). Cuando se incide en una, el entrevistador puede preguntar: «¿Puede pensar en un ejemplo concreto en que hizo eso?».

El objetivo es conseguir una instantánea precisa de los comportamientos representativos de la persona, algo tan concreto como un documental del candidato filmado en el trabajo, pero obtenible en formato de entrevista. A continuación, y utilizando un riguroso proceso de evaluación, unos codificadores formados y fiables transcriben y analizan la EIC en busca de evidencia acerca de la demostración de competencias emocionales. El codificador extrae un perfil a partir de la entrevista, que proporciona información sobre las virtudes y debilidades del candidato. Esta información es a continuación añadida a la información acerca de la formación y experiencia del candidato, proporcionando una perspectiva más amplia.

La EIC es una potente herramienta para la selección de ejecutivos cuando las competencias emocionales resultan especialmente críticas. David McClelland estudió una organización internacional que adoptó la técnica de selección de la EIC con el fin de reducir la movilidad laboral de sus ejecutivos en un 49% en dos años. La empresa estimó el coste de la pérdida de un

ejecutivo en aproximadamente 250.000 dólares. Sumando el valor monetario de la pérdida de dieciséis ejecutivos al año, la empresa comprendió que esa movilidad laboral le estaba costando 4 millones de dólares al año. Dos años después de que empezase a utilizar la EIC en la selección de competencias emocionales críticas durante el proceso de contratación de ejecutivos, descubrió que la tasa de movilidad laboral había disminuido del 49% al 6,3%, con una estimación de 3,5 millones de dólares ahorrados (McClelland, 1998).

Aunque la EIC es una de las mejores técnicas de selección de inteligencia emocional, puede resultar cara y lenta. Es recomendable que los entrevistadores estén acreditados en la técnica de EIC y que los codificadores también lo estén en el reconocimiento de competencias. Lo ideal sería que los entrevistadores no codificaran sus propias entrevistas. Las EIC suelen ser muy utilizadas para puestos ejecutivos o de mucha influencia, donde es crítico tomar las decisiones adecuadas al contratar.

Existen variaciones de la EIC que también pueden utilizarse con grupos más amplios de candidatos. Conocidas como *entrevistas específicas de incidentes críticos*, pueden realizarse en menos de una hora. Las EIC específicas utilizan preguntas diseñadas para concentrar a los candidatos en incidentes que probablemente revelen competencias pertinentes al puesto que debe cubrirse. Por ejemplo, una entrevista que busque representantes para el servicio de atención al cliente podría preguntar: «¿Puede hablarme de una ocasión en la que tuvo que lidiar con un cliente difícil?». Aunque las preguntas son más específicas que las de una EIC completa, el entrevistador emplea las mismas técnicas y pruebas básicas.

Otra técnica que ahorra tiempo y dinero es formar al entrevistador para reconocer y codificar competencias emocionales *durante* la entrevista. Aunque esta técnica es menos fiable que contar con un codificador acreditado que analice una entrevista transcrita, sigue siendo una buena fuente de información útil. Al emplear esta técnica, el entrevistador apunta cualquier evidencia de competencia en las respuestas del candidato en el transcurso de la entrevista. La dificultad radica en hallar a alguien con mucha experiencia en la técnica de EIC que sea capaz de llevar a cabo las tareas de entrevistar y codificar.

Otras organizaciones y empresas han puesto en práctica las *EIC de panel*. El panel consiste en un entrevistador formado, el directivo contratador, y otras

partes relevantes formadas para reconocer o codificar competencias emocionales. Durante la EIC, el panel toma nota de cualquier evidencia *codificable* de las competencias. La evidencia codificable es específica, concreta y directamente atribuible al entrevistado. Por ejemplo: «Alcanzamos el objetivo» *no es* codificable, pero: «Alcancé el objetivo porque hice...», *sí* que lo es. Tras la entrevista, el panel revisa los datos y se pone de acuerdo acerca de las virtudes y debilidades del candidato. Aunque este método es más fiable que el del entrevistador único, el entrevistado puede sentirse intimidado por el panel. Una alternativa a la entrevista de panel es realizar una grabación de vídeo o audio de las entrevistas y contar con codificadores que las analicen más tarde.

Formación y desarrollo

Aunque el proceso de selección es una manera relativamente rápida de obtener competencias de inteligencia emocional en la fuerza laboral, también puede resultar caro. Los nuevos empleados deben ser formados e iniciados rápidamente en términos de conocimiento del trabajo, prácticas, procesos, y demás. Los costes de la contratación también pueden incluir cosas como comisiones de contratación y todos los gastos del tiempo de trabajo perdido en las entrevistas. Suele ser más práctico que una organización aumente la inteligencia emocional en la fuerza laboral con la que ya cuenta, mediante la formación y el desarrollo.

Goleman está a favor de que las competencias de inteligencia emocional *pueden* desarrollarse. No obstante, el desarrollo requiere tiempo, compromiso y apoyo. Además, las empresas suelen impedir más que facilitar el proceso de desarrollo. El énfasis en producir resultados inmediatos suele dar paso a métodos de desarrollo coercitivos o poco inteligentes emocionalmente, que a su vez refuerzan los malos comportamientos y que tienen un precio a la larga en la salud de la organización y de sus miembros. Incluso en las numerosas organizaciones que proporcionan formación normalmente, el modelo de dicha formación suele estar diseñado para producir un cierto nivel de habilidades técnicas o cognitivas, y Goleman (1998b) señala que: «La formación técnica es fácil comparada con desarrollar inteligencia emocional. Todo nuestro

sistema de educación está orientado hacia las habilidades cognitivas. Pero cuando se trata de aprender competencias emocionales, ese mismo sistema no sabe qué hacer».

Cherniss y Goleman, con la ayuda del Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, han publicado ciertas líneas maestras de desarrollo de programas de formación en inteligencia emocional que producen un cambio mensurable (véase

capítulo 9). Las siguientes páginas exploran algunas de esas líneas maestras que cuentan con implicaciones sobre la manera en que la función de recursos humanos pone en práctica los programas de formación y desarrollo en su organización.

Crear un entorno alentador

Distintas organizaciones cuentan con diferentes niveles de disponibilidad para alentar el desarrollo y los cambios. Antes de que una organización lleve a cabo un programa de formación y desarrollo de inteligencia emocional, debe existir una importante necesidad de dicho programa. El compromiso de desarrollar inteligencia emocional debe tomarse desde la dirección. Como ya dije anteriormente, el desarrollo cuesta tiempo y trabajo. Si la empresa no considera importante o valiosa esta actividad, entonces la gente la abandonará rápidamente, invirtiendo ese tiempo en lo que les dará la impresión de ser necesidades más inmediatas y apremiantes. Desarrollar la competencia en inteligencia emocional en organizaciones puede tener éxito sólo si el liderazgo valora dicha competencia y comunica la importancia de la inteligencia emocional a sus miembros. En realidad, el proceso de comunicar, así como de desarrollar un clima que aliente la inteligencia emocional, requiere de cierto número de competencias emocionales. Los líderes triunfadores *reflejan* inteligencia emocional. En muchos de los estudios de ejecutivos que hay en la base de datos de Hay/McBer, aparece como indicador crítico de liderazgo sobresaliente la integridad o fiabilidad. Los miembros de la organización deben creer que un líder es auténtico antes de comprometerse con la empresa. Los líderes sobresalientes comunican visiones convincentes que conectan y motivan a los empleados. Lograrlo requiere de competencias emocionales, como liderazgo, influencia, empatía y comunicación. Cuando un líder no exhibe inteligencia emocional, los miembros de la organización suelen experimentar desconexión. Es difícil aumentar las competencias emocionales en una organización cuando el líder pierde los estribos en público de manera regular, o no escucha, o no se comunica bien con los demás. Crear inteligencia emocional en una organización empieza por el liderazgo.

Los sistemas de RR.HH. deben tener en cuenta los siguientes pasos antes de iniciar un esfuerzo para aumentar la inteligencia emocional en una organización:

- Asegurarse de que los líderes comprenden y aceptan los beneficios a largo plazo de desarrollar la inteligencia emocional en la organización.
- Lograr que los líderes experimenten la formación o las intervenciones a fin de aumentar su propia competencia emocional antes de que participe el resto de la organización.
- Ayudar a los líderes a comunicar el propósito y la importancia del esfuerzo de cambio.
- Proporcionar a los líderes una retroalimentación continua sobre el desarrollo de sus competencias emocionales y de su impacto en la organización.

Calibrar la disposición

Hay que calibrar la disposición frente al cambio tanto a nivel individual como organizativo. Boyatzis (1999a) ha demostrado que el aprendizaje adulto se aprovecha mejor cuando es autodirigido. Los individuos se sienten motivados para cambiar cuando comprometen sus ideales y aspiraciones. Los esfuerzos a fin de desarrollar competencias emocionales fracasan cuando la única motivación es que: «Mi jefe u organización quiere que lo haga». Recomiendo que cualquier programa extenso de desarrollo de competencia sea voluntario. Forzar a alguien a que pase por un programa cuando no quiere hacerlo es malgastar tiempo y dinero.

Evaluación individual

A fin de desarrollar competencias emocionales, los individuos deben en primer lugar contar con una evaluación clara de sus puntos fuertes y sus limitaciones. Esta evaluación se convertirá en el catalizador del proceso de cambio, ya que los individuos sentirán una discrepancia entre su yo ideal y la retroalimentación acerca de su ser real. Esta discrepancia, o disonancia

cognitiva, energetiza y motiva a los individuos para tomar un plan de acción y aplicar los cambios (véase también el

capítulo 10). En realidad, el desarrollo adulto es improbable que ocurra sin dicha evaluación. Esta evaluación objetiva debe realizarse a través de una entrevista de incidentes críticos, como ya se dijo al inicio de este capítulo. No obstante, dichas entrevistas requieren de mucho tiempo y no suelen resultar prácticas para un número elevado de personas. Por ello, las organizaciones se sienten más tentadas a utilizar procesos de 360 grados en el momento de evaluar competencias. Una evaluación de 360 grados proporciona retroalimentación a los participantes, no sólo a partir de una autoevaluación, sino también procedente de variadas y distintas perspectivas, incluyendo las de la dirección, jefes directos, compañeros, clientes y socios comerciales. Tienden a ser más útiles que una autoevaluación y proporcionan retroalimentación específica sobre la manera en que el individuo es percibido por otros y acerca del impacto que ese individuo tiene en los demás a distintos niveles de la organización y en situaciones diferentes. Éstas son algunas directrices para utilizar una evaluación de 360 grados a fin de medir la inteligencia emocional:

Hacer hincapié en el desarrollo. Un proceso de 360 grados que mida la inteligencia emocional deberá llevarse a cabo *sólo con propósitos de desarrollo*. Es importante que ese propósito sea claramente comunicado a la organización. De no ser así, la gente suele creer que hay motivos ocultos que afectan áreas vitales, como la seguridad en el trabajo, el salario y los ascensos. Además, cuando se utilizan encuestas de 360 grados con otros propósitos, las personas tienden a menoscabar la utilidad del proceso al sobrevalorar a sus compañeros a fin de protegerlos. Finalmente, los miembros de la organización pueden considerar el proceso como algo punitivo en lugar de una oportunidad para obtener una retroalimentación útil en su desarrollo personal, y es menos probable que interioricen verdaderamente sus resultados.

Comunicar. La comunicación informativa es crítica para la aplicación de una evaluación de 360 grados satisfactoria. La comunicación inicial debería

tratar estos temas:

- El propósito general de la evaluación (¿cómo encaja en la estrategia de la organización?).
- ¿Para qué se utilizará? (¿cómo ayuda al desarrollo personal?).
- ¿A qué se parecerá? (¿cuánto tiempo requerirá? ¿Cuándo se tendrán los resultados?).
- La confidencialidad de los resultados (¿quién tendrá acceso a ellos?). Es probable que la evaluación de 360 grados resulte más beneficiosa cuando los datos de cada participante sean totalmente confidenciales, y sólo estén disponibles para el participante y su formador. Además, no deberá ser posible asociar a un evaluador con datos específicos. Por ello, la regla estándar es que cualquier grupo de evaluadores, aparte de uno mismo y el director, debe contar al menos con tres evaluadores antes de que se informe de los datos del grupo.
- Qué espera la organización de los individuos (¿qué grado de mejora se espera? ¿Qué clase de esfuerzo por aprender se espera?).

Seleccionar evaluadores. Los participantes deberán seleccionar el número suficiente de evaluadores con perspectivas variadas (de entre la dirección, jefes intermedios, compañeros, clientes, y demás) a fin de proporcionar una retroalimentación transversal fiable para grupos y situaciones. Con el objetivo de obtener una evaluación fiable, cada participante debe contar con al menos siete evaluadores aparte de sí mismo. Los evaluadores deben conocer muy bien al participante y mantener con él contacto frecuente, si no, las evaluaciones pueden tener más que ver con habladurías que con un comportamiento real y observable. Debe animarse a los participantes a

seleccionar a sus propios evaluadores y a pedirles personalmente que lo hagan. Eso aumenta el compromiso y el índice de respuestas.

Proporcionar retroalimentación. La retroalimentación siempre hay que darla en un entorno asistido porque es posible que el participante tenga dificultades a la hora de procesar las discrepancias entre su autoimagen y la manera en que le ven otras personas. La asistencia también proporciona un proceso para que el participante reconozca y comprenda sus puntos fuertes y debilidades a fin de crear un plan de acción de desarrollo. La asistencia puede realizarse sobre una base de uno a uno, con un instructor ejecutivo o un consultor de RR.HH. interno o externo, o puede llevarse a cabo en el entorno de un taller, con asistentes formados en ayudar a los participantes a asimilar sus datos.

Una vez que los participantes han recibido retroalimentación y aplicado sus planes de desarrollo, les será de utilidad informar de nuevo a sus evaluadores. Por lo general, cuando se le pide a alguien que se tome un tiempo para hacer algo, también hay que ofrecerle alguna cosa a cambio. En el caso de los participantes que resultan contar con importantes déficits de inteligencia emocional, el proceso de acercarse a sus evaluadores debe ser cuidadosamente planeado con un instructor. De no ser así, el proceso podría irse al traste, ya que los evaluadores sentirían que su confidencialidad había sido violada y que los participantes la tomaban con ellos. En último término, este proceso debería incluir un debate constructivo a través del cual los evaluadores pudieran ayudar al participante a controlar sus comportamientos y su impacto en los demás.

Proporcionar retroalimentación sobre el rendimiento

Otra de las líneas maestras de Cherniss y Goleman para permitir el cambio es que a las personas hay que ofrecerles una retroalimentación y un apoyo continuos. La retroalimentación les permite afinar sus comportamientos y también les indica cuándo se salen por la tangente. La mejor retroalimentación es inmediata, específica y conductual. La

retroalimentación general –comentarios del tipo: «¡Carece de autocontrol!»– resulta vaga y desmoralizadora. En lugar de ello, lo más conveniente es utilizar afirmaciones específicas. Por ejemplo: «En la reunión de esta mañana usted empezó a gritar a uno de sus empleados. A mí me pareció que tenía un efecto desmotivador en esa persona y en otras más. Después de ese incidente, la gente ya no dice lo que piensa». Esa retroalimentación describe un incidente específico e ilustra acerca del impacto del comportamiento en otras personas. La retroalimentación específica ayuda a crear conciencia de uno mismo, así como conciencia social.

La retroalimentación también es una importante herramienta motivacional. Por lo general, las personas pasan más tiempo en las cosas en las que se muestran capaces. Cuando se aprenden nuevos conceptos y habilidades, necesitan apoyo y aliento para continuar avanzando contra los obstáculos, y también celebrar los éxitos. Cuando las personas no reciben retroalimentación y apoyo, tienden a perder motivación, o interés en sus objetivos y actividades. Los programas de formación de las organizaciones suelen fracasar a la hora de crear un cambio sostenido porque no hay programas de seguimiento, ni sistemas para medir y recompensar los progresos una vez que finaliza el programa formal.

Para mantener energizados a los miembros de una organización en el tema del desarrollo de competencias de inteligencia emocional, una organización deberá, como mínimo, proporcionar retroalimentación entre nueve y doce meses tras el programa de formación inicial. Las investigaciones realizadas por McClelland (1994) demuestran que los jefes que recibieron retroalimentación puntual mostraron importantes mejoras en el rendimiento comparados con los que no la recibieron, o la recibieron al cabo de un año de la evaluación. Esa retroalimentación puede proporcionarse a través del proceso de evaluación de 360 grados, como esbozamos anteriormente. Aunque esas evaluaciones tras el programa son útiles, resultan insuficientes para obtener un cambio real y sostenido. A fin de que las personas practiquen y afinen satisfactoriamente nuevos comportamientos, necesitan una retroalimentación y un apoyo continuos en sus vidas cotidianas.

Contar con apoyo

Contar con apoyo es un factor de éxito fundamental para el cambio en los adultos. Y no obstante, suele no tenerse en cuenta en los programas de formación organizativos. Lo más común es que después de que el personal asista al programa no haya más seguimiento, ni medidas, ni ningún otro paso para animar y comprobar los progresos. Antes de poner en práctica programas de formación para el desarrollo de la inteligencia emocional, las organizaciones deberían considerar crear mecanismos de apoyo que permitiesen a las personas practicar sus competencias, experimentar con ellas y recibir retroalimentación continuada. Se puede organizar el apoyo de diversos modos. Tradicionalmente lo han ofrecido los ejecutivos orientadores (*coaches*). Los grupos referentes son otra fuente del apoyo tan necesario.

Orientadores (*coaches*) de ejecutivos. Muchas organizaciones proporcionan orientadores o consultores para entrevistarse regularmente con los ejecutivos. Los orientadores pueden resultar de mucha ayuda entre los ejecutivos de alta dirección que no pueden disponer de grupos de la misma categoría, como un foro en el que hablar de problemas, obtener retroalimentación y llevar a cabo tareas de desarrollo similares. Los instructores pueden ser cajas de resonancia, y pueden trabajar con ejecutivos en objetivos de desarrollo o planes de acción, así como ofrecer retroalimentación y valiosas sugerencias.

Aunque la orientación de directivos (*coaching*) es una potente herramienta de desarrollo, puede requerir de una importante inversión en términos de tiempo y dinero. Por ello, esos servicios están reservados principalmente para ejecutivos y otros puestos que tienen un impacto significativo en la cuenta de resultados de la organización.

¿Cómo pueden las organizaciones proporcionar el mismo tipo de retroalimentación al resto de sus miembros? Un medio para conseguirlo es formar y animar a los jefes intermedios a fin de que proporcionen una retroalimentación conductual a sus empleados. Aunque la mayoría de los jefes intermedios carecen del tiempo para hablar de desarrollo a largo plazo

con los empleados, las investigaciones llevadas a cabo por Hay/McBer con más de tres mil jefes han demostrado que emplear un estilo de gestión orientativo tiene un impacto significativo en los esfuerzos discrecionales y en el compromiso de los empleados con su trabajo (Kelner, Rivers y O'Connell, 1994). En otras palabras, los jefes que se concentran en la consecución de tareas y resultados a corto plazo cuentan con organizaciones *menos eficaces* que aquellos que dedican tiempo a los empleados y a su desarrollo personal a largo plazo. Por desgracia, en las organizaciones rara vez se utiliza el estilo orientador. Aumentar el uso del estilo orientador entre los jefes implica formar, proporcionar modelos (es decir, los jefes de los jefes también deben orientar) y recompensar a los jefes por desarrollar a sus empleados.

Grupos de referencia. Otro modo de proporcionar retroalimentación continua es organizar grupos de apoyo o *de referencia* para los miembros que hayan pasado por formación y que se hayan comprometido al desarrollo de ciertas competencias de inteligencia emocional. Boyatzis (1999a) ha demostrado que esos grupos son un factor clave a la hora de desarrollar competencias emocionales. Los grupos deben ser pequeños, de no más de cuatro integrantes, de manera que exista el tiempo suficiente para que las personas compartan sus experiencias, preocupaciones y triunfos. Deben reunirse de manera regular (una vez al mes, por ejemplo) y contar con el apoyo de la organización. Si los directivos o la organización no consideran importantes a los grupos, éstos no sobrevivirán. Los integrantes sentirán que sus reuniones son una pérdida de tiempo, y las reuniones se cancelarán mientras los miembros se concentran en objetivos a corto plazo.

Los grupos de referencia también pueden ser informales. Los programas de formación satisfactorios permiten que los participantes creen lazos entre sí. Estos individuos pueden mantenerse en contacto de manera personal, compartir historias y obtener retroalimentación. Un programa completo debería proporcionar a los participantes unas pautas para proporcionarse retroalimentación entre sí. Los individuos también pueden crear relaciones

de “colegas” con las que entrar en contacto a fin de obtener retroalimentación en el trabajo tras un incidente crítico. Esa retroalimentación deberá ser conductual –describir lo que la persona *hizo o dijo*– y también debería describir el impacto que el comportamiento tuvo en otras personas. Los colegas serán muy eficaces cuando trabajen directa y frecuentemente entre sí porque eso multiplicará las oportunidades para observar distintos comportamientos.

Hasta el momento hemos visto cómo utilizar el proceso de selección y cómo llevar a cabo la formación y el desarrollo para aumentar la inteligencia emocional en una organización. A continuación echemos un vistazo a la gestión del rendimiento, uno de los métodos más utilizados en la evaluación del rendimiento.

Gestión del rendimiento

Los objetivos y métodos de la gestión del rendimiento en las organizaciones para aumentar el proceso de gestión del rendimiento varían de manera significativa. Aunque muchas organizaciones consideran el proceso como una revisión anual de la productividad relacionada con el sueldo, otras incorporan procesos de desarrollo y orientación a largo plazo. Frank Hartle (1992) incorpora inteligencia emocional en su convincente definición de la gestión del rendimiento como: «un proceso o conjunto de procesos para establecer una comprensión compartida acerca de lo que se logra (y cómo lograrlo), y de dirigir a las personas de manera que aumente la probabilidad de lograrlo». Con el fin de obtener el nivel más alto de efectividad, Hartle recomienda que los sistemas de gestión del rendimiento operen como un proceso integrado, incluyendo elementos como objetivos de rendimiento, orientación y asesoramiento, revisión del rendimiento, formación en habilidades, sueldos relacionados con la productividad y formación y desarrollo. Cuando la gestión del rendimiento integra objetivos determinados, orientación continuada y formación y desarrollo en un proceso de todo un año, puede representar una excelente oportunidad a la hora de evaluar las competencias en inteligencia emocional que en último

término conducen a un rendimiento sobresaliente, proporcionar retroalimentación sobre ellas y apoyar su desarrollo.

No obstante, las competencias emocionales también pueden integrarse en un proceso típico de revisión del rendimiento, que implica definir objetivos o metas comerciales, proporcionar retroalimentación acerca de la consecución de dichos objetivos y vincularlo todo al sueldo. Cuando este proceso incluye retroalimentación sobre inteligencia emocional, el jefe y el empleado pueden identificar puntos fuertes y debilidades, y desarrollar un plan de actuación para que el empleado alcance los objetivos.

El ejemplo de la **Tabla 7.3** ilustra cómo puede integrarse la inteligencia emocional en un proceso de gestión del rendimiento o de revisión de éste. Se establece un objetivo comercial; en este caso, vender 250.000 dólares en servicios para una cierta fecha. Recomiendo que las recompensas continúen basándose en la consecución del objetivo comercial. Se deciden los pasos que la persona deberá dar para alcanzar su meta. Luego se determinan las competencias emocionales necesarias, proporcionando un marco referencial para los tipos de comportamiento necesarios en el momento de aplicar con éxito los pasos. Así pues, si asociarse con compañeros es el paso clave para hacer negocio, la persona deberá demostrar comportamientos relacionados con las competencias de establecer vínculos y trabajo en equipo y colaboración. Estos comportamientos pueden implicar compartir información, identificar y fomentar oportunidades de colaboración transversal entre grupos de la organización, y ampliar y mantener una red de relaciones beneficiosas con compañeros. De este modo, y aunque el proceso de gestión del rendimiento siga concentrándose en el logro de los objetivos comerciales y el participante sea recompensado por ese logro, las competencias emocionales aumentan el valor del proceso al incrementar las posibilidades de que la persona sea capaz de demostrar los comportamientos que logren alcanzar los objetivos.

Tabla 7.3: Integración de la inteligencia emocional en la gestión del rendimiento.

Objetivo	Plazo de tiempo	Pasos necesarios	Competencias emocionales
----------	-----------------	------------------	--------------------------

Objetivo	Plazo de tiempo	Pasos necesarios	Competencias emocionales
Vender 250.000 dólares en servicios	Para finales del 4 ^a trimestre	Hallar nuevos clientes Crear negocios con antiguos clientes Asociarse con compañeros	Autoconfianza Iniciativa Orientación hacia el servicio Establecer vínculos Trabajo en equipo y colaboración

No obstante, quienes forman parte de los sistemas de RR.HH. han de tener cuidado al incorporar el proceso de desarrollo de la inteligencia emocional en individuos en el proceso de revisión del rendimiento si está vinculado al sueldo y los ascensos. Según Boyatzis, el desarrollo de la competencia en adultos cuenta con todas las posibilidades de tener éxito cuando es autodirigido e implica las aspiraciones de la persona (en otras palabras, cuando está intrínsecamente motivado). Aunque las gratificaciones y los ascensos (recompensas extrínsecas) pueden proporcionar claridad de objetivo y motivación para trabajar hacia unos logros específicos, no suelen ser buenos incentivadores a largo plazo en el desarrollo de la competencia en adultos. Las investigaciones han demostrado que esas recompensas o incentivos extrínsecos tienen un efecto a corto plazo en el comportamiento, mientras que la motivación intrínseca predice un cambio conductual *sostenible* a largo plazo (Koestner, Weinberger y Healy, 1988). Como desarrollar inteligencia emocional es un empeño a largo plazo, concentrarse únicamente en recompensas extrínsecas no es suficiente. Eso no quiere decir que un sistema de recompensas debería basarse únicamente en resultados. Debe contar con un componente que considere *cómo* se obtuvieron los resultados, un tema tratado en el ejemplo de la **Tabla 7.3**. Por lo general, este componente aparece reflejado en una gratificación extraordinaria más que en su salario base.

Conclusión

En este capítulo he hablado de los modos en que pueden utilizarse las aplicaciones de recursos humanos para aumentar la inteligencia emocional en la organización. Las aplicaciones se concentran en principio en el

proceso de selección, y en formación y desarrollo. Aunque también he hablado de métodos para incorporar las competencias de inteligencia emocional en el proceso de gestión del rendimiento, quiero insistir en la función de desarrollo de esas competencias, en que dominarlas puede mejorar el propio rendimiento, en lugar de utilizarlas como una herramienta de evaluación relacionada con sueldo y ascensos. Una vez más, y como ha demostrado Boyatzis, el aprendizaje y el desarrollo en adultos cuentan con más posibilidades de tener éxito cuando son autodirigidos e implican los ideales y aspiraciones a largo plazo del individuo. Aunque a través del sueldo se pueda motivar a las personas para trabajar en desarrollo a corto plazo, a menudo no es suficiente para mantener el desarrollo a largo plazo. En última instancia, la organización debe proporcionar un entorno que refuerce, aliente y apoye el proceso de desarrollo autodirigido.

8. EL DESAFÍO DE CONTRATAR EJECUTIVOS DE ALTA DIRECCIÓN

CLAUDIO FERNÁNDEZ-ARÁOZ

Como los ejecutivos de alta dirección tienen una influencia tan enorme en los resultados y la moral de toda organización, los criterios en el momento de su selección son de vital importancia para ésta. Y no obstante, los criterios tradicionales para contratar ejecutivos de alta dirección son disfuncionales porque por lo general ignoran las competencias de inteligencia emocional. Ya es hora de cambiar todo el proceso de selección. Este capítulo trata de por qué es necesario hacerlo, dónde debe ser reforzado, qué hay que medir y quién debe llevar a cabo la evaluación.

La contratación de ejecutivos de alta dirección tiene un enorme impacto

Pregúntele a cualquier director general, miembro del consejo de administración, o ejecutivo de dirección de cualquier gran empresa, acerca de la decisión más importante a la que debe enfrentarse, y cuenta con muchas posibilidades de que su respuesta sea la contratación. Contratar al ejecutivo adecuado es el desafío más importante a causa de su impacto, sus consecuencias a largo plazo, su irreversibilidad, su creciente complejidad y su cada vez mayor importancia. Esta decisión añade o destruye una enorme cantidad de valor económico para la organización. Mientras que la decisión adecuada puede iniciar o continuar una pauta de crecimiento y aumentar la moral y la motivación, otra de signo contrario puede llevar a la empresa al borde del desastre financiero e incluso a la quiebra, e iniciar una tendencia descendente en el clima organizativo, con un impacto dramático en la cuenta de resultados de la empresa.

Aunque el impacto de contratar al directivo adecuado siempre ha sido grande, esta tarea se ha ido tornando cada vez más importante y visible en los últimos tiempos. A lo largo de los últimos años, y siempre que he leído en las noticias algo sobre la contratación o la salida de un alto ejecutivo, he analizado el cambio en el valor de mercado de la empresa en cuestión. En la mayoría de los casos, el valor de mercado ha aumentado o descendido de manera significativa, en algunos casos incluso el 10% en pocas horas, que en las grandes empresas se traduce en miles de millones de dólares en el valor de sus acciones.

Si el impacto de contratar al ejecutivo clave adecuado es grande en la cuenta de resultados y en el balance financiero de incluso enormes y conocidas corporaciones, para las empresas de nueva creación y los nuevos proyectos puede significar la diferencia entre la vida y la muerte. Durante la puesta en marcha de una empresa de telecomunicaciones estadounidense de propiedad pública, el consejo llegó a la conclusión de que el director general necesitaba un vicepresidente ejecutivo y director de operaciones con una amplia cuota de poder que pudiera complementar las habilidades del director general. Seis meses después de la contratación del nuevo director de operaciones, el precio de las acciones se había cuadruplicado. Ese aumento del 300% en los valores estaba justificado, en opinión de los analistas financieros, por la trayectoria y la credibilidad del nuevo directivo, que demostró al reunir rápidamente un gran equipo de dirección, y acelerando la llegada al mercado de nuevos y prometedores productos y servicios. William Sahlman (1997), una autoridad en economía empresarial, ubicó mejor que nadie el impacto de la selección de ejecutivos en las empresas de nueva creación: «Cuando recibo un plan de actuación, lo primero que leo siempre es la sección de currículum. No porque lo más importante de la nueva iniciativa sean los participantes, sino porque sin el equipo adecuado el resto no tiene mucha importancia» (p. 100).

Además, el rápido aumento de títulos y acciones en manos de particulares, que adquieren un valor importante al actualizar la directiva de las compañías adquiridas, y la actividad sin parangón en las adquisiciones, confirman el impacto crucial de contar con la directiva adecuada. En sentido contrario, ha habido algunos casos recientes de importante destrucción del valor de una compañía, al fracasar negociaciones de fusión ya avanzadas entre grandes

empresas que cotizan en Bolsa, a causa del ego de los ejecutivos, o de la falta de química entre los equipos directivos.

Las decisiones acerca de la contratación de ejecutivos de alta dirección también son cruciales a causa de sus efectos duraderos. Una vez que una empresa pasa por problemas graves, normalmente cuesta años reactivarla, si es que llega a recuperarse. Tomemos el caso de una firma de capital riesgo con un pésimo historial de contratación de directores generales en varias de sus empresas adquiridas. En una de ellas, una compañía de servicios, en el espacio de tan sólo dos años se contrató y despidió a cuatro directores generales. Dado este historial, nadie capacitado para ocupar el puesto quiso pasar a formar parte de la lista en calidad de siguiente “víctima”. La firma de inversiones se vio incapaz de atraer el talento requerido durante más de un año. Al final se vio obligada a salir de la empresa, algo que le reportó bastantes pérdidas.

Las decisiones de contratación equivocadas también son críticas porque son difíciles de invertir. Reconocer un importante error en una cuestión tan vital resulta muy difícil para la mayoría de nosotros. El resultado es que en muchos casos el error se sigue manteniendo mucho tiempo después de haber sido diagnosticado, provocando un descenso acumulado del valor empresarial. Las compañías y los ejecutivos de dirección se enfrentan a un dilema sin salida: reconocer un error garrafal o continuar destruyendo valor económico. Ése fue el caso de otra firma de capital riesgo, que acabó sus actividades un año después de realizar la elección equivocada para el puesto de director general de una importante adquisición. La firma de capital riesgo sólo pudo operar dieciocho meses antes de finalizar su papel inversor, y estaba claro que al menos harían falta otros seis meses para conseguir que alguien ocupase el lugar de director general. La dirección adoptó una actitud nada ética, tratando de ocultar el error en la contratación, antes de perpetuar una gran destrucción de valor en la compañía adquirida y de convertir el error en algo potencialmente irreversible.

No obstante, contratar es una tarea muy difícil

¿Está la dirección a la altura de las circunstancias en la cuestión de la contratación? Por desgracia, la evidencia indica que la dirección tiene una

actuación bastante mala en este apartado. En su artículo clásico de 1985, «How to Make People Decisions», Peter Drucker llegó a la conclusión de que el “promedio goleador” de la alta gerencia en cuanto a ascensos y decisiones relativas al personal era bajísimo, ¡de un tercio! Mi propia experiencia es que la situación no ha mejorado desde entonces. El aumento de la movilidad laboral en los escalones superiores, el de las noticias publicadas acerca de importantes despidos, el de la actividad en adquisiciones y absorciones, e incluso el aumento de la caza de talentos y de la recolocación, apunta hacia un mal desempeño empresarial en esta importante tarea. Las investigaciones sobre los resultados y sistemas de evaluación en la selección de ejecutivos de alta dirección siguen siendo muy limitadas; no obstante, los estudios más recientes indican que el proceso continúa siendo poco fiable, con algunas estimaciones acerca de fracasos rotundos rondando entre el 30 y el 50% de los nombramientos de alta dirección (Ciampa y Watkins, 1999).

Desde 1915 se han publicado importantes estudios realizados en el campo de la contratación, y en especial acerca de las técnicas utilizadas para mejorar la evaluación y selección de candidatos. Los resultados de estas investigaciones no son muy prometedores y confirman la dificultad extrema de la tarea. La mayoría de los estudios se han concentrado en puestos de nivel bajo o intermedio. E incluso en los puestos de nivel bajo, la validez para predecir el rendimiento en el trabajo es del orden de 0,6 en algunas de las mejores técnicas disponibles (como una entrevista bien estructurada), lo cual implica que mediante los resultados de la evaluación puede explicarse menos del 40% del rendimiento del individuo contratado (Andersen y Shackleton, 1994; Eder y Harris, 1999a). Francamente, no resulta nada alentador. ¿Y qué sucede con el 60% restante?

Además, aunque la tarea de contratar ejecutivos de alta dirección siempre ha sido difícil, el grado de dificultad ha aumentado recientemente. En primer lugar, el ritmo acelerado del cambio tecnológico y el aumento de la competencia global requieren respuestas acertadas mucho más rápidas. Puede que no haya una segunda oportunidad, que no exista la opción de rectificar un error de contratación. En segundo lugar, proliferan las nuevas formas y prácticas organizativas (como las sociedades conjuntas, las asociaciones estratégicas, procesos horizontales basados en equipos y organizaciones con menos niveles). ¿Cómo juzgarán las organizaciones la relevancia de la

experiencia previa de un candidato a la hora de instalarse en un entorno organizativo totalmente distinto y en un mundo cada vez más globalizado y competitivo? Finalmente, cada vez resulta más evidente que lo que realmente importa a la hora de obtener un rendimiento superior en los puestos de dirección y en los líderes de las grandes empresas, no son sólo sus currículos y CI, sino también la manera en que se relacionan consigo mismos y con los demás (Goleman 1998a). Las competencias en los campos de empatía y habilidades sociales, en particular las relacionadas con la creación de equipos, el cambio en la dirección y la automotivación, son ahora fundamentales en la mayoría de los puestos de alta dirección. No obstante, estas habilidades “blandas” son muy difíciles de evaluar, mucho más que la experiencia y el CI. Aunque los avances en el campo de la informática han hecho que resultase disponible una gran cantidad de información sobre los directivos de alto nivel, esta información abarca únicamente su experiencia y antecedentes educativos. Puede resultar importante para algunos de los aspectos “duros”, pero normalmente dice bien poco (y si lo hace es de escasa fiabilidad) acerca de los otros aspectos críticos “blandos”, como muchas de las competencias de inteligencia emocional esenciales para predecir el desempeño directivo.

¿Por qué fracasan los directores generales? fue la pregunta de portada en un número reciente de la revista *Fortune*. «¿Por qué la fastidian los directores generales? Sobre todo por la incapacidad de situar a la gente adecuada en el puesto correcto, y el fracaso relacionado a la hora de tratar de solucionar a tiempo los problemas de personal» (Charan y Colvin, 1999, p. 70). Este artículo confirma no sólo que los nombramientos de alto nivel suelen ser erróneos, sino también que una de las principales razones del fracaso de los directores generales es, a su vez, la dificultad que experimentan para realizar nombramientos de alto nivel que sean eficaces.

Para complicar más las cosas, está cada vez más claro que esta nueva década ha traído consigo una guerra global en pos del talento en los ejecutivos de altos vuelos. Esta guerra viene alimentada por factores demográficos que están dando como resultado un creciente desajuste entre oferta y demanda sin tendencias compensatorias a la vista (como la tendencia anterior de incorporar a la mujer en el mundo del trabajo), y por la cada día mayor contratación del talento ejecutivo por parte de pequeñas y medianas empresas (ahora un grupo mayor y con un crecimiento más rápido que el de empresas grandes),

incluyendo muchos nuevos proyectos de la nueva economía (Chambers, Foulon, Handfield-Jones, Hankin y Michaels, 1998).

En suma, contratar a un ejecutivo de alto nivel es el desafío más peliagudo con el que se enfrenta la dirección, con implicaciones cada vez mayores, más duraderas, y frecuentemente irreversibles. Y promete tornarse más complejo y crítico en los años venideros.

Cuanto más alto es el nivel, mayor el riesgo

Una de las grandes paradojas que he descubierto en el mundo de la contratación es que cuanto más alto es el nivel del puesto a cubrir, mayor el riesgo. Dadas las enormes consecuencias de un error de contratación en el nivel superior, uno esperaría que se adoptasen las acciones apropiadas para controlar el riesgo. Pero la experiencia me ha enseñado que no es así.

En primer lugar, el impacto de la contratación aumenta con el nivel del puesto a cubrir. Y es así por dos factores: el mayor impacto de los puestos de más nivel, como ya hemos dicho antes, y el diferencial más elevado en el rendimiento ejecutivo en los puestos de más alto nivel. Investigaciones llevadas a cabo ya hace una década demostraron el aumento del diferencial del rendimiento ejecutivo, un diferencial que crece exponencialmente con la complejidad del trabajo. El diferencial en rendimiento en una cadena de montaje que existe entre un obrero sobresaliente y otro en la zona baja puede llegar a ser del 300%. No obstante, el diferencial entre rendimiento superior y bajo aumenta de manera exponencial al ascender la escala jerárquica, convirtiéndose en algo gigantesco entre directores generales de alto y bajo rendimiento (Hunter, Schmidt y Judiesch, 1990).

En segundo lugar, la fiabilidad y validez del proceso de evaluación tienden a disminuir en los puestos superiores. Los puestos muy importantes no acostumbran a ser ocupados más que por pocas personas, y por ello es más difícil aprender a contratar para dichos puestos. Las técnicas más útiles para mejorar la fiabilidad y validez, como realizar entrevistas de incidentes críticos con trabajadores normales y sobresalientes a fin de identificar competencias clave diferenciadoras, no resultan fáciles de llevar a cabo con los puestos superiores dada la carencia de una muestra adecuada de directivos comparable. Eso suele provocar que las organizaciones caigan en la trampa de

redactar un conjunto de especificaciones únicas y también poco realistas, que sólo pueden colmar Superman, Spiderman y Batman, ¡pero juntos! Una dificultad añadida es que los puestos superiores tienen poca estabilidad, y que la naturaleza del trabajo del mañana será probablemente muy distinta de la actual, y ciertamente distinta de la pasada.

Una razón adicional para la escasa fiabilidad y validez de las evaluaciones de ejecutivos de alta dirección es la cada vez mayor importancia de los factores “blandos” en los directivos y líderes, como las competencias de inteligencia emocional, por encima de la experiencia y el CI, como demostró Daniel Goleman (1998b) en su libro *La práctica de la inteligencia emocional*. Estos factores blandos cuentan con una fiabilidad de medición inferior si se utilizan técnicas de selección tradicionales (como entrevistas) que los factores duros, incluyendo la experiencia y el CI.

Las evaluaciones de ejecutivos superiores también se ven comprometidas por el factor tiempo. En la mayoría de los casos, las contrataciones para los puestos superiores se realizan en forma reactiva, a menudo en respuesta al despido o la súbita pérdida del titular anterior. El consejo, los accionistas más importantes y la comunidad financiera esperan llenos de ansiedad, y resulta difícil resistirse a sus presiones en favor de una solución rápida y en su lugar tomarse todo el tiempo necesario para obtener la mejor solución. Y contratar bien para los puestos superiores puede requerir tiempo. En primer lugar, la organización debe invertir tiempo en la definición de problemas, en identificar y confirmar las competencias clave requeridas ahora y en el futuro, en lugar de caer en la trampa de buscar un ejecutivo parecido al anterior pero sin sus defectos obvios. Además, la organización debe tomarse el tiempo necesario para llevar a cabo una búsqueda sistemática interna y externa, para realizar una evaluación en profundidad de los candidatos, y luego contratar e integrar al mejor de ellos. Resistirse a la presión del tiempo a fin de conseguirlo es, no obstante, bastante difícil.

Otro factor que amenaza la contratación de ejecutivos superiores ¡es la falta de competencia de los evaluadores! En muchos casos, los evaluadores están mal preparados para la extrema complejidad de la tarea. A causa de la importancia de esta evaluación, normalmente quien quiere hacerlo es el jefe en persona. Pero sin embargo, el jefe no es el más ni el mejor preparado en técnicas de contratación. Los encargados de adoptar las decisiones en la

empresa no han sido formados para realizar este tipo de decisión. La mayoría de los miembros del consejo, directores generales y ejecutivos superiores, sobre todo en Occidente, han llegado a sus puestos como resultado de factores “duros”, de su experiencia educativa y profesional. Lo más probable es que el director general de una empresa activa haya estudiado contabilidad o ingeniería, y tal vez haya obtenido un máster en Administración de Empresas y, luego, alcanzado la dirección general tras ejercer su carrera profesional en una función comercial. El líder de un conglomerado empresarial puede haber progresado, con un historial de formación similar, a través de la función financiera. No es probable que ambos hayan recibido formación alguna para elegir ejecutivos. Puede que hayan acumulado una significativa experiencia práctica. Sin embargo, la experiencia práctica no implica necesariamente competencia en el campo de la selección de ejecutivos. No obstante, dada la importancia de la decisión, los ejecutivos superiores quieren realizar esas funciones personalmente. Y tienen todo el derecho.

Pero los evaluadores carentes de la formación y la preparación adecuadas tienden a confiar en entrevistas no estructuradas, que sigue siendo la técnica más utilizada a la hora de contratar ejecutivos de dirección a pesar de su escasa validez demostrada. Tienden a caer en una serie de trampas de contratación, como considerar a las personas por su apariencia y evaluarlas en términos absolutos en lugar de en términos que hacen que encajen o no en el trabajo específico. Tienden a mostrarse ingenuos acerca de las referencias, acostumbran a contratar a personas parecidas a ellos, y a menudo cometen errores en etapas críticas del proceso de contratación.

Aunque los evaluadores de los candidatos a ocupar puestos directivos no suelen estar formados para ello, los propios candidatos sí que lo han sido en técnicas de entrevistas. Además, si ocupan puestos superiores en su campo y están empleados, acostumbran a mostrar una baja tolerancia frente a una evaluación exhaustiva. Son, por lo general, individuos seguros de sí mismos, triunfadores que creen realmente en sus capacidades. Disponen de poco tiempo, no buscan un nuevo empleo, y les preocupa enormemente la confidencialidad de todo el proceso, durante el cual deberán no estar disponibles para realizar otras funciones o tratar con otras personas. En pocas palabras, tienen un nivel muy bajo de aceptación del proceso de evaluación.

Y por último, la integridad del proceso de contratación en los puestos superiores suele hallarse amenazada por presiones políticas, a menudo muy complejas. Tomemos el caso de una gran corporación industrial que ha tenido que despedir a su director general porque, además de su pobre rendimiento, carecía de estabilidad personal. El ajetreo de la actividad cotidiana le paralizaba. Tras realizar un análisis completo del potencial directivo disponible dentro de la organización, el consejo de dirección decidió buscar un nuevo director general fuera de la compañía. No obstante, a la vez, los miembros del consejo temían el impacto que una búsqueda pública abierta pudiera tener en la comunidad financiera. Así pues, decidieron mantener este cambio de dirección “en familia” identificando posibles candidatos entre sus propias amistades y relaciones comerciales. Los nombres avanzados por distintos miembros del consejo fueron discutidos por todos los integrantes del consejo de administración, y la larga lista se redujo a una persona que era la propuesta por el presidente del consejo (una personalidad fuerte y prestigiosa y un líder inspirador). La recomendación forzada desde la presidencia bastó para conseguir el acuerdo de todos los miembros del consejo, y otra vez, a fin de preservar la confidencialidad, no se examinó ningún tipo de referencias externas acerca del candidato triunfador (y único). Al cabo de menos de un año ya resultó evidente que el director general nombrado era un fracaso, pues carecía de flexibilidad y de visión estratégica, decidido como se mostraba a ocuparse de todo, y temeroso de nombrar subordinados fuertes y competentes. Al igual que en este ejemplo la contratación para los puestos superiores suelen verse afectada por todo tipo de presiones políticas provenientes de todas las categorías de accionistas con todo tipo de intenciones claras y ocultas, que quieren meter a su candidato favorito en el puesto en cuestión.

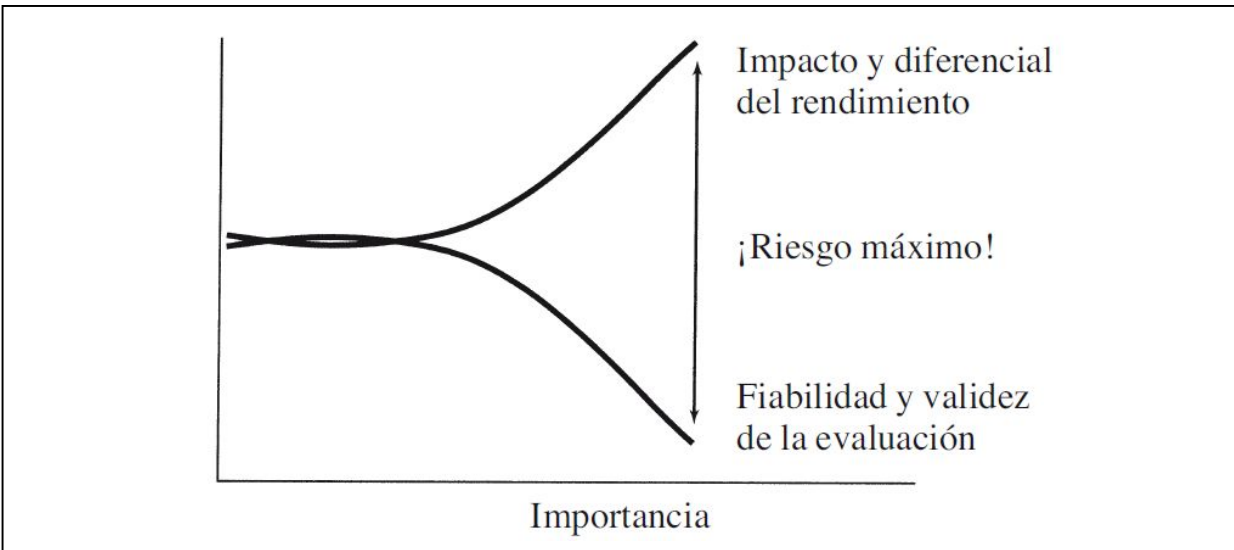


Figura 8.1: El riesgo cada vez mayor implícito en la contratación de ejecutivos de alta dirección.

Así pues, las fuerzas que se oponen a la fiabilidad y validez de las evaluaciones de los ejecutivos de alta dirección son la singularidad del puesto, la falta de estabilidad laboral, la carencia de conocimientos acerca de las competencias clave, la falta de fiabilidad de la evaluación, la presión del tiempo, las incompetencias de los evaluadores, las presiones políticas y la baja aceptación del proceso por parte del candidato. Y la mayor de las paradojas es que, cuanto más elevada es la posición del puesto, mayor es el riesgo implícito en la contratación, a causa del cada vez mayor impacto potencial del rendimiento del ejecutivo y por la escasa fiabilidad y validez del proceso de evaluación. La **Figura 8.1** resume esta cuestión.

Las competencias de inteligencia emocional son clave para la contratación a niveles superiores

A lo largo de los últimos quince años he llevado a cabo personalmente más de doscientos proyectos de búsqueda de ejecutivos de alta dirección. Como líder de desarrollo profesional de las cincuenta y ocho oficinas de nuestra firma de selección de ejecutivos en todo el mundo, he estado expuesto a los resultados de varios miles de casos de selección de ejecutivos de alta dirección en todo el mundo. Esta experiencia me ha proporcionado la seguridad acerca de la relevancia de la inteligencia emocional en el éxito de la

alta dirección. Además, hace un par de años, tuve la oportunidad de dirigir una investigación que demostró claramente esa cuestión. Este estudio, que resumo a continuación, demuestra claramente que el perfil clásico que las organizaciones buscan al contratar a un ejecutivo de alto nivel (experiencia y CI sobresaliente) es precisamente un pronosticador más de fracaso que de éxito a menos que se hallen presentes competencias relevantes de inteligencia emocional. De hecho, carencias en el terreno de la inteligencia emocional predicen el fracaso a niveles superiores con una sorprendente exactitud. Por el contrario, en ausencia de candidatos con una experiencia relevante, la combinación de una elevada inteligencia emocional y de un CI elevado funciona bastante bien a la hora de producir éxito.

La primera vez que investigué ese tema fue en Latinoamérica. Lo que hice fue revisar casos de ejecutivos que conocía y cuya carrera había seguido de cerca durante la década anterior, y los clasifiqué como *éxitos* (estrellas de verdad, los mejores en sus categorías) y *fracasos* (no necesariamente despedidos, pero ejecutivos más bien normales o mediocres). En cada caso analicé el momento de la contratación, fijándome en el tipo de alternativas consideradas como candidatos al puesto y la posición relativa del ejecutivo en ese momento en tres dimensiones: 1) experiencia previa, 2) elevada inteligencia emocional, y 3) CI sobresaliente.

La relevancia de la experiencia previa de cada candidato fue evaluada considerando el conocimiento situacional, funcional y de la industria específica requerido en cada caso. En cada candidato alternativo, la posición relativa de la dimensión del CI se evaluó sobre la base de los antecedentes académicos y de rendimiento, razonamiento lógico y habilidades de resolución de problemas.

En el momento en que se llevó a cabo ese estudio no existía ninguna medida fiable ni válida de inteligencia emocional. Así pues, las valoraciones subjetivas relativas de los candidatos se realizaron basándose en la información proveniente de entrevistas estructuradas y de una comprobación a fondo de las referencias. Las típicas competencias emocionales personales discriminadas eran autoconfianza, autocontrol, fiabilidad, minuciosidad, adaptabilidad, motivación de logro, compromiso e iniciativa. Las competencias sociales observadas con mayor frecuencia fueron comprender a

los demás, conciencia política, influencia, comunicación, liderazgo y colaboración y capacidad de trabajar en equipo.

Como era de esperar, muchos de los ejecutivos “estrella” estaban fuertes en las tres dimensiones. A fin de forzar una discriminación, identifiqué para cada ejecutivo las dos dimensiones más sobresalientes de entre las tres, también en relación a los otros candidatos considerados en el puesto para el que había sido contratado el ejecutivo, o al que había ascendido. Así pues, para cada ejecutivo obtuve una o dos (como máximo) áreas de relativa fortaleza. Tras procesar la información de todos los casos, obtuve los perfiles típicos de éxito y fracaso.

Aunque esas evaluaciones eran relativas y subjetivas, la diferencia entre los perfiles de éxito y fracaso era tan marcada que no albergué dudas acerca de la fiabilidad y validez de las conclusiones, que se basaban en una muestra de unos doscientos ejecutivos de Latinoamérica, la mayoría de ellos en Argentina. Cuando compartí los resultados con Daniel Goleman, éste se mostró interesado en explorar otras dos culturas: Alemania y Japón. Tres colaboradores en esos países (Horst Broecker, Ken Whitney y Tomo Watanabe) realizaron análisis similares. Los resultados fueron casi idénticos en esas tres culturas tan distintas. Sumando los datos de Japón, Alemania y Latinoamérica, una muestra total de 515 ejecutivos, resultó que la diferencia entre los perfiles de éxito y fracaso era muy importante.

La **Figura 8.2** resume esos perfiles. En los éxitos, la inteligencia emocional fue la característica más frecuente y relevante, seguida de cerca por la experiencia pertinente. El CI sobresaliente venía en último lugar, a una distancia significativa. En el caso de los fracasos la clasificación fue la siguiente: su característica más relevante y frecuente fue la experiencia pertinente previa, seguida de cerca por un CI sobresaliente. Además, los fracasos casi siempre contaban con alguna debilidad importante en algunas competencias de base emocional, y por tanto, una debilidad relativa en su inteligencia emocional global comparada con otros candidatos para el mismo puesto. En otras palabras, si las personas fueron contratadas por su experiencia y CI, era probable que más adelante fuesen despedidas por su falta de inteligencia emocional. La diferencia más grande entre éxitos y fracasos era que existía en el campo de la inteligencia emocional. Aunque de esta investigación se desprenden otras implicaciones, el punto relevante aquí es

que las competencias de inteligencia emocional tienen una importancia clave en el éxito de las contrataciones de ejecutivos de alta dirección.

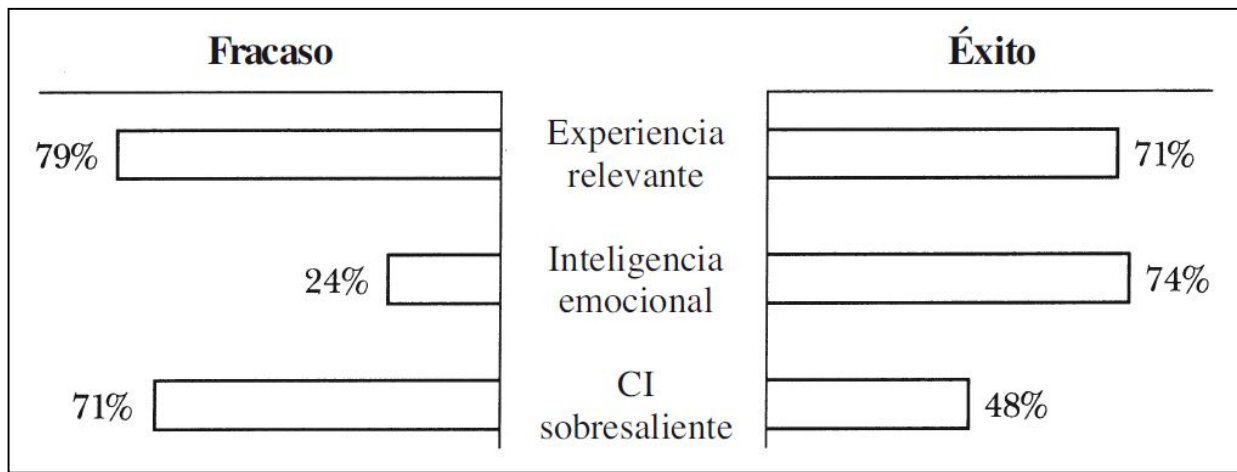


Figura 8.2: Perfiles de éxito y fracaso.

Los criterios tradicionales de contratación son inoperantes

Los criterios tradicionales de contratación para puestos de dirección han dado importancia, bien de manera explícita o implícita, a dos dimensiones: la experiencia previa relevante y un elevado CI. Por lo general, los candidatos potenciales son analizados en primer lugar por escrito, aplicándose dos filtros a esos C.V.: una experiencia previa relevante y unos antecedentes de estudios avanzados (tomados como correlativos con el CI). A continuación, la mayoría de los procesos de contratación continúan mediante entrevistas no estructuradas que se concentran en la relevancia de la experiencia previa y en la capacidad del candidato para responder bien a las preguntas del entrevistador. No obstante, la combinación de experiencia y CI es un conjunto de criterios inoperantes en el sentido de que no ayudarán a avanzar de manera eficaz hacia el objetivo de contratar al directivo más capaz de dar el máximo en el trabajo. La discusión en esta sección analiza las implicaciones de esta práctica inoperante desde el punto de vista de un modelo teórico de rendimiento en evolución, de la distribución de candidatos y de los criterios de decisión. Sería muy de desear una comprobación empírica de este modelo.

El desempeño sobresaliente en cada trabajo es desde luego resultado de un conjunto específico de competencias, único para cada puesto. Sin embargo, si tuviera que generalizar, diría que como indican los perfiles de la **Figura 8.2** el éxito en los puestos de importancia requiere de tres componentes: 1) una experiencia previa relevante, o experiencia específica, 2) de un elevado CI, y 3) de una serie de competencias relevantes de inteligencia emocional (IE). Con el propósito de simplificar el modelo de esta exposición, he integrado las dos primeras dimensiones en una, que denomino experiencia y CI. Las investigaciones apoyan este paso ya que suele existir una correlación positiva entre esas dos variables en los individuos en la vida real. Así pues, el modelo analiza tanto las funciones de rendimiento como los criterios de decisión en dos dimensiones: experiencia y CI y competencias de IE (el conjunto relevante de umbral de IE y de competencias diferenciadoras para un puesto superior dado en un contexto organizativo específico). Para el modelo I también asumo que las dos dimensiones son sinérgicas: elevados niveles de ambas producen un efecto mayor que el de sumar sus contribuciones independientes. Así pues, para simplificar el análisis, asumo que el rendimiento es una función del producto de estas dos variables:

$$\text{RENDIMIENTO} = (\text{EXPERIENCIA Y CI})^3 (\text{COMPETENCIAS DE IE})$$

Aceptando los supuestos de este modelo, cuanto más elevado sea el producto de estas dos dimensiones, más elevado será el rendimiento esperado del ejecutivo.

La **Figura 8.3**. presenta una serie de tres curvas. Cualquiera de los puntos de estas tres curvas representa una combinación diferente de ambas dimensiones que seguirá produciendo el mismo nivel de rendimiento. Por ejemplo, el punto Y sería un muy experimentado ejecutivo con un elevado CI, del que se espera un rendimiento elevado, mientras que el punto Z sería un ejecutivo con unas competencias sobresalientes de IE y el mismo nivel de rendimiento esperado (a pesar de contar con una experiencia y un CI más limitados). Cuanto más se alejan del origen, más elevado es el rendimiento esperado (de hecho, el rendimiento crece con el cuadrado de la distancia del origen). Dada la sinergia de las dos variables, la forma de las curvas debe ser convexa respecto al origen porque hace falta un nivel más que proporcional de

una variable para compensar una deficiencia en la otra. En realidad, las curvas de esos modelos son hipérbolas equiláteras.

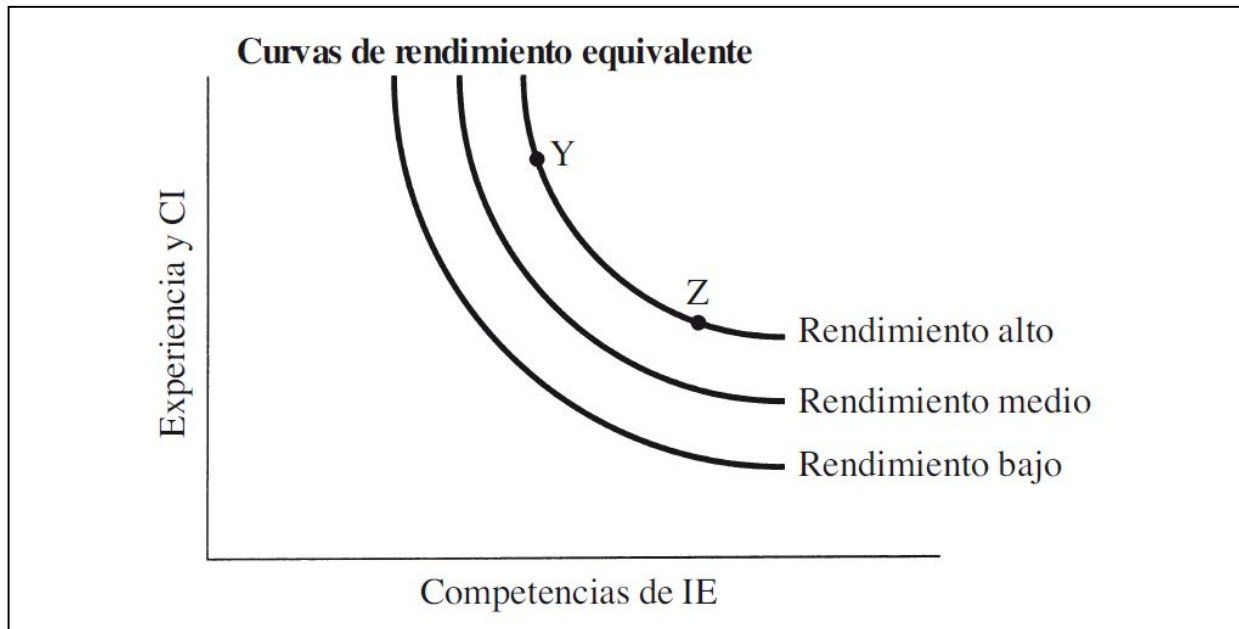


Figura 8.3: Experiencia y CI frente a competencias de IE como pronosticadores de rendimiento.

En cuanto a la distribución de los candidatos, doy por sentado que las dos dimensiones son independientes. En otras palabras, los candidatos con mucha experiencia relevante y elevado CI no cuentan necesariamente con un elevado nivel agregado de importantes competencias de IE. Un diagrama de puntos de candidatos representados en esas dos dimensiones no indicaría ningún tipo de correlación –ni positiva ni negativa– entre ellos.

La **Figura 8.4**, añade un conjunto de candidatos potenciales, en un círculo, a las funciones de rendimiento. En un modelo tridimensional de rendimiento, este círculo sería la base de una campana. La mayoría de los candidatos están en el centro del círculo, y su número disminuye al acercarnos a sus límites.

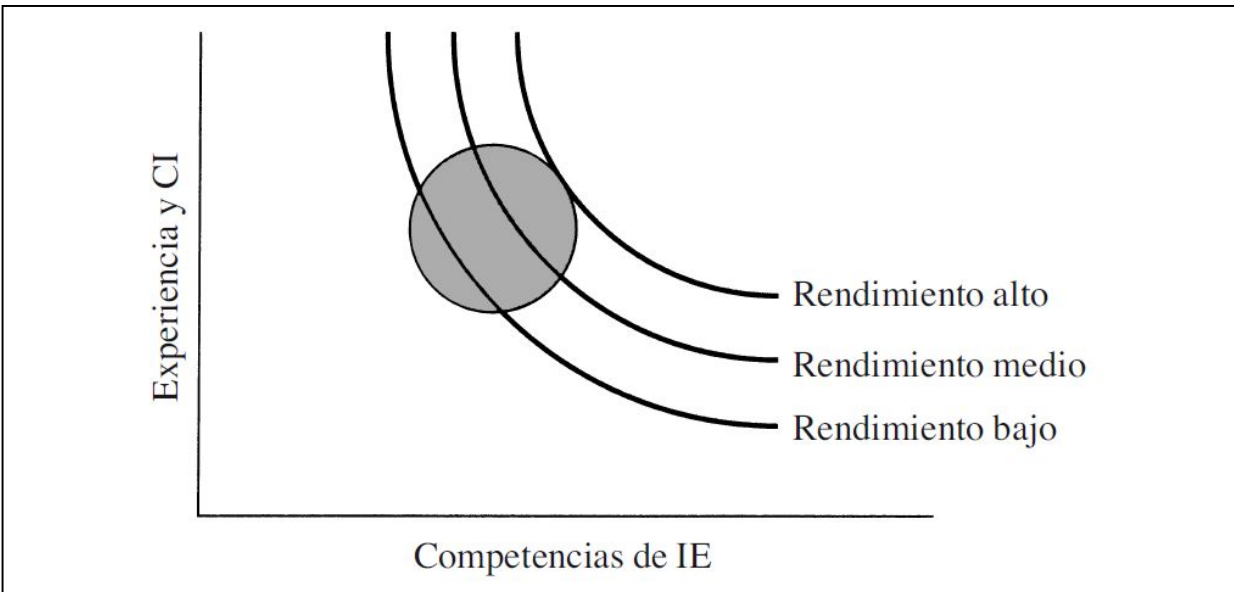


Figura 8.4: Candidatos en relación al rendimiento.

El elemento final del modelo de rendimiento es el conjunto de criterios de decisión para seleccionar candidatos. Como puede verse en los perfiles de éxito y fracaso (**Figura 8.2**), utilizar un conjunto de criterios de evaluación que maximiza la importancia de combinar experiencia y CI, y que ignora las competencias de IE, es más probable que produzca un fracaso que un acierto en la contratación de un ejecutivo. Eso implica un modelo con líneas de evaluación paralelas al eje horizontal, como en la **Figura 8.5**. Si en la evaluación sólo se usan la experiencia y el CI, se considerará que los candidatos A y B cuentan con la misma predicción de rendimiento. Y al candidato D se le considerará inferior al C, al que se considerará como poseedor del mejor potencial absoluto de toda la población de candidatos. Después de todo, ¿cómo se puede fracasar si se contrata al más experimentado e inteligente (en el sentido del CI) de todos los candidatos posibles?

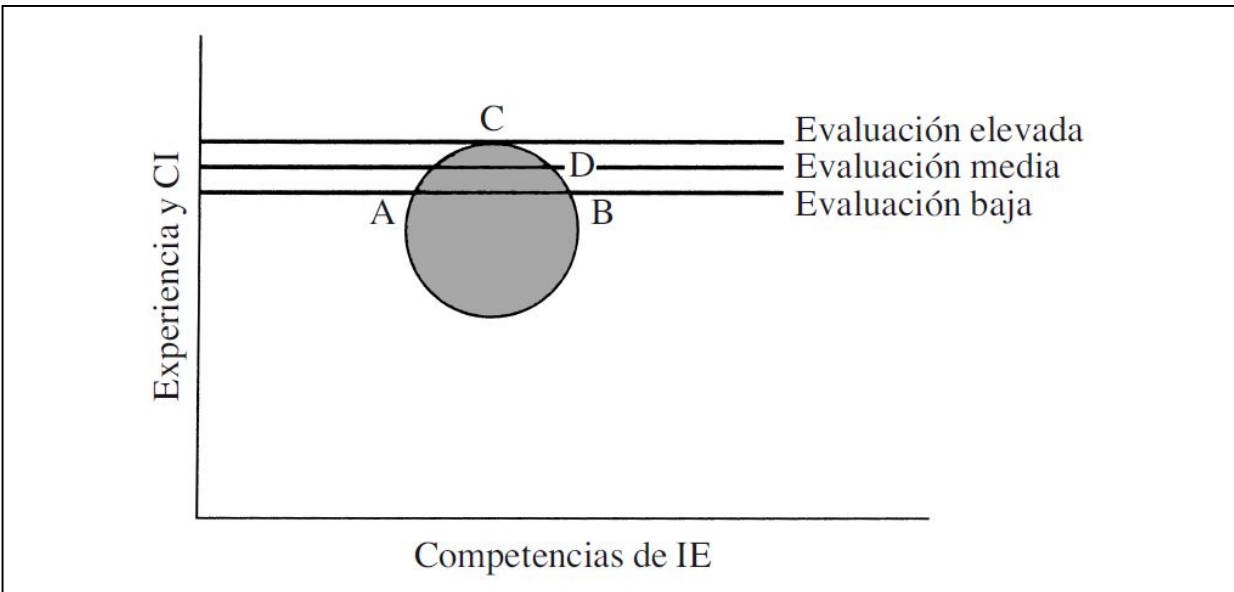


Figura 8.5: Selección tradicional.

La **Figura 8.5** no es sólo resultado de un ejercicio intelectual. En mi opinión, en realidad, representa al menos los criterios implícitos y a veces explícitos utilizados en la selección de los puestos superiores. Cuando, por ejemplo, las especificaciones incluyen un nivel de estudios avanzados, como un máster en Administración de Empresas con distinción, entonces los criterios de decisión ignoran las competencias de IE y maximizan implícitamente el CI (que sigue siendo correlativo con el rendimiento académico en los programas educativos más tradicionales). De igual manera, pedir una experiencia específica implica que la experiencia es crítica, pero no tiene nada que ver con las competencias de inteligencia emocional requeridas para el puesto. Y de nuevo, la experiencia no implica competencia en la mayoría de los trabajos.

La **Figura 8.6** identifica al individuo con el rendimiento más elevado de toda la población. Se trata del candidato D (el contiguo a la curva más alejada), en lugar del C (el que sería elegido como resultado de aplicar el modelo de selección tradicional). Es decir, utilizando el conjunto tradicional de criterios inoperantes o disfuncionales, un candidato con un rendimiento esperado bastante inferior sería el elegido (hay que recordar que la diferencia en rendimiento esperado aumenta perpendicularmente con la distancia de la curva), probablemente un individuo normal. También, y como es probable que el nivel de umbral de experiencia y CI pase a ser una consideración, el

candidato D (de nuevo el mejor) pudiera no ser tenido en consideración; apenas está en el nivel de umbral del conjunto de criterios disfuncionales.

El modelo que vemos aquí parece confirmar una serie de recientes hallazgos empíricos que demuestran que el diferencial en inteligencia emocional explica la mayor parte de la diferencia en el rendimiento superior (Goleman, 1998b). Es algo que puede apreciarse claramente en la **Figura 8.7**. En el conjunto de candidatos tenidos en cuenta (los que se hallan en el interior del arco por encima del nivel de umbral), maximizar la experiencia y el CI significaría pasar del candidato F al C (el que se considera mejor). No obstante, los candidatos C y F están de hecho casi al mismo nivel en la curva de rendimiento. En cambio, maximizar las competencias de inteligencia emocional implica pasar del candidato G al D (el mejor de verdad), cuyas curvas de rendimiento son las más separadas, no sólo entre el subconjunto de candidatos considerados sino de casi toda la población de candidatos. El diferencial de rendimiento entre G y D es de nuevo proporcional al cuadrado de la distancia de ambas curvas. Tras aplicar los filtros implícitos en la dimensión de CI (como sucede cuando las especificaciones son el nivel de estudios y criterios similares), la dimensión de inteligencia emocional es la que explica mejor –y el mejor pronosticador de– el rendimiento superior en los puestos de dirección.

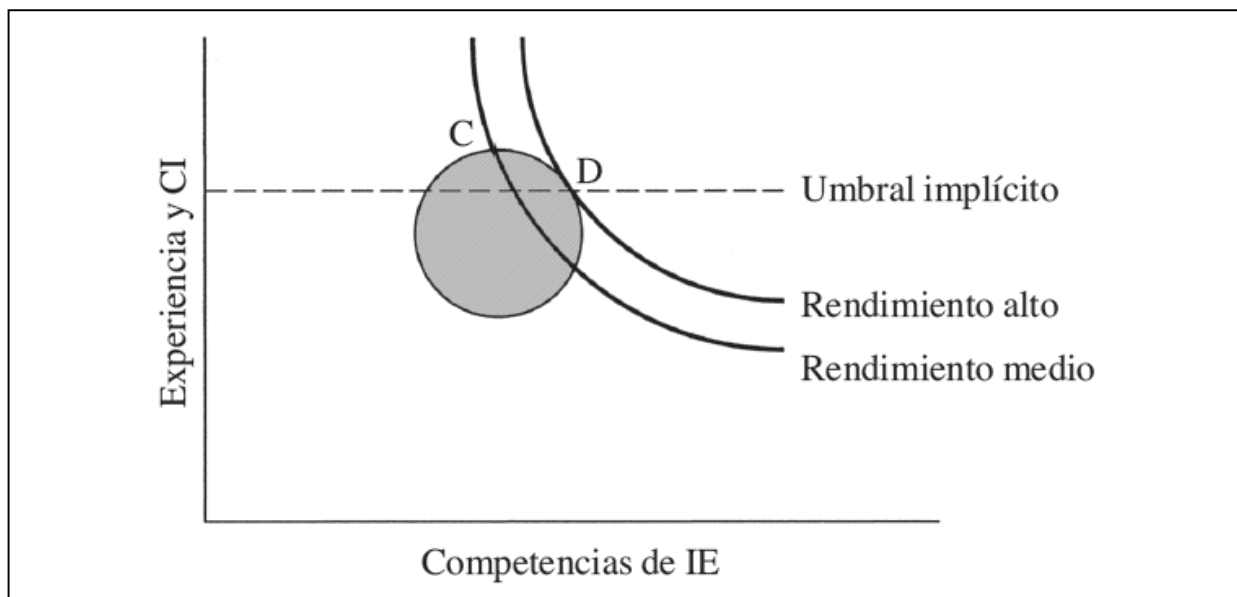


Figura 8.6: Descubrir a los individuos de rendimiento superior.

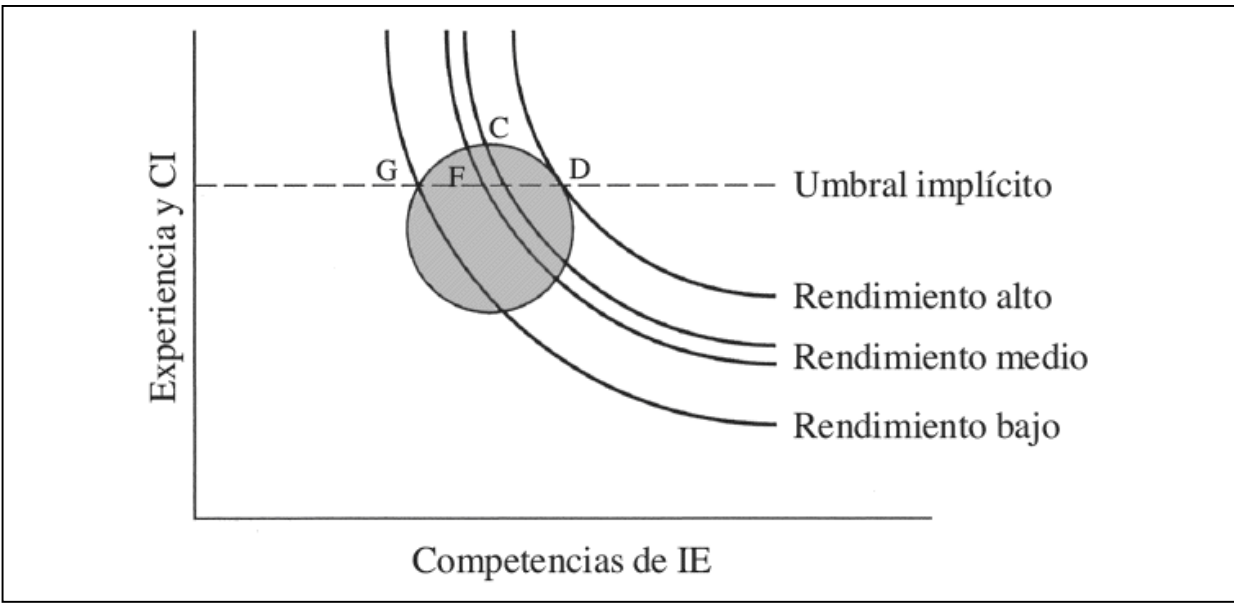


Figura 8.7: Utilizar la inteligencia emocional para predecir el rendimiento.

Hasta el momento he centrado esta argumentación en una consecuencia crítica del criterio de selección disfuncional tradicional: contratar individuos de rendimiento normal cuando se busca a los mejores. Seguir el proceso tradicional también implica otras consecuencias negativas, como pagar demasiado a cambio de una gestión menos cualificada. Dada la sobrevaloración social del CI, candidatos como C (el que se supone mejor), extremadamente inteligentes y experimentados, estarán más buscados que el candidato D (el mejor de verdad, a pesar de hallarse marginalmente por encima del nivel umbral en términos de CI y de ser menos experimentado). Como resultado del proceso de contratación tradicional, ¿una organización puede estar pagando mucho más por un directivo mucho menos competente! Un caso clarísimo de la inoperancia del sistema tradicional.

Por último, existe otra consecuencia bastante cara del proceso tradicional: limita enormemente el número de candidatos considerados. En el contexto de la actual guerra en pos del talento, se trataría realmente de un error muy caro. La **Figura 8.8** demuestra esta cuestión. Como se ha mencionado, los candidatos considerados se hallarían en el arco superior, por encima del umbral implícito. No obstante, todos los candidatos en la zona más sombreada por debajo del umbral y por encima de la curva de rendimiento del candidato A tendrían un rendimiento esperado superior que el de A. Como el número de casos en esta zona es proporcional al volumen bajo la curva tridimensional

por encima del círculo, la implicación es que el proceso tradicional deja fuera a una vasta mayoría de candidatos potencialmente válidos. Y también deja fuera a algunos de los mejores candidatos potenciales, como H, que a pesar de hallarse significativamente por debajo del umbral implícito, son mucho mejor candidatos que otros como C (el mejor considerado).

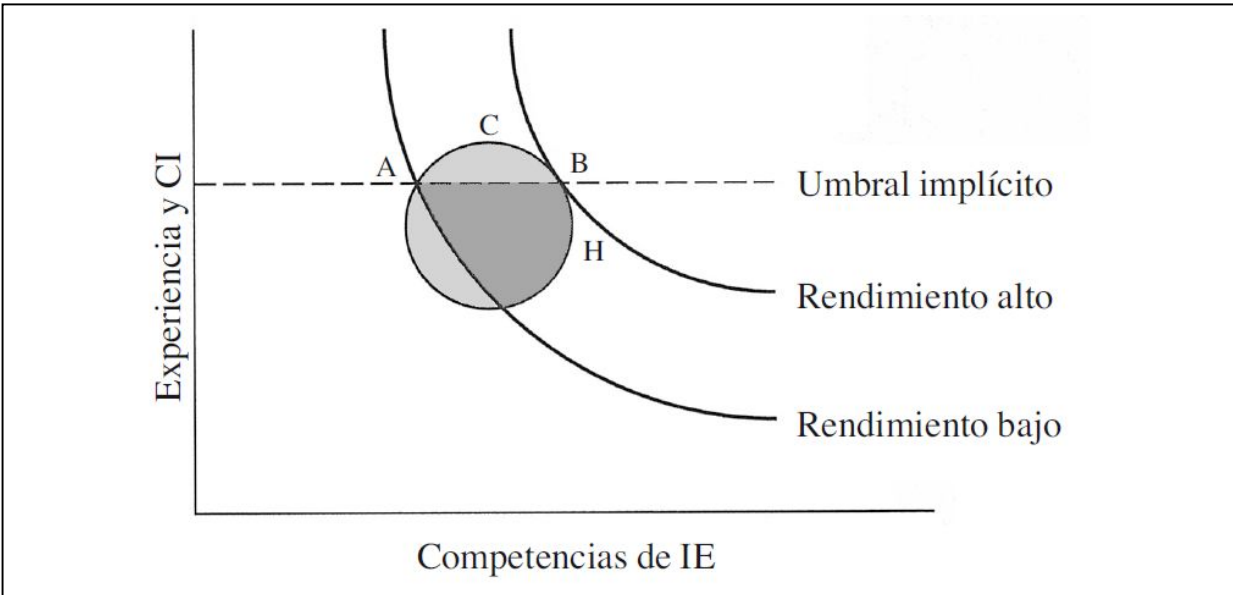


Figura 8.8: Dejando fuera algunos de los mejores.

En suma, que el criterio de selección tradicional es disfuncional. Aunque se intente maximizar el rendimiento esperado del candidato contratado, sin darse cuenta de ello se está pagando demasiado a trabajadores normales, y lo que resulta todavía más costoso para la organización: al ignorar las competencias de IE se dejan de considerar algunos de los candidatos con el mejor potencial de rendimiento.

Sugerencias para cambiar el proceso

Hasta el momento me he concentrado sobre todo en los problemas asociados con contratar ejecutivos de alta dirección y en las razones por las que resulta necesario cambiar todo el proceso. Creo que debería modificarse porque expone a la organización a un gran riesgo, al ejecutar un proceso de gran importancia con baja fiabilidad y validez. Como ya hemos visto, el criterio de selección tradicional suele ignorar las competencias de inteligencia

emocional, y el resultado es la contratación de ejecutivos de alta dirección que no son los mejores, y que pueden estar muy lejos de serlo, para el puesto. El resto del capítulo repasa unas cuantas cuestiones importantes sobre cómo solucionar este proceso de contratación disfuncional, concentrándose en los puntos en que debería ser reforzado, qué habría que medir y quién debería llevar a cabo la evaluación.

Dónde hay que reforzar el proceso

Contratar es un proceso que comienza, como cualquier cuestión decisoria, con una definición de un problema. Continúa con la generación de alternativas y su evaluación, y finaliza con un auténtico esfuerzo por reclutar al candidato que se considera el mejor. Según mi experiencia, y aunque la mayoría de las empresas se desenvuelven razonablemente bien en dos de estos cuatro pasos (generar candidatos y motivarlos para que pasen a formar parte del personal), con frecuencia invierten menos en el primer paso (definir el problema) y tienen un bajo desempeño en el tercero (evaluar a los candidatos). El resultado de ello es que la contratación de ejecutivos de alta dirección puede tanto salir bien como mal.

El primer desafío importante al que hay que someter al proceso actual es tener la disciplina suficiente como para invertir tiempo y atención en la etapa inicial del proceso, porque una buena definición del problema representa la mitad de la solución. Invertir por adelantado en la contratación de ejecutivos de alta dirección viene justificado por el impacto organizativo de esos puestos, así como por su singularidad, es decir: la persona que la organización busca es, en muchos casos, alguien bastante especial. Además, esta inversión en tiempo puede ayudar a las organizaciones a evitar muchas de las trampas normales implícitas en este proceso, como el enfoque reactivo (buscar a alguien parecido a quien ha ocupado el puesto previamente pero sin sus defectos más obvios), demandas poco realistas y el efecto “parecido a mí”. Invertir tiempo por adelantado, no sólo puede mejorar la efectividad del proceso al identificar a la persona adecuada, sino también insuflar eficacia al proceso al concentrarse en la dirección correcta desde el principio.

Y por último, esta inversión inicial puede aumentar significativamente la integridad del resto del proceso. En la práctica, y como la mayoría de las decisiones de contratación siguen siendo reactivas y –como resultado de una crisis o de una oportunidad– estando bajo la presión del tiempo, la primera

tentación es saltar sobre la solución más cercana y simple. Sin embargo, por lo general eso no hace sino empeorar el problema y agravar las consecuencias a la larga. A fin de aliviar parte de la presión y atenerse estrictamente a un enfoque disciplinado para suplir la vacante, quienes dirijan el proceso de contratación deberán llegar a ciertos acuerdos con los miembros del consejo antes de lanzarse a una búsqueda interna o externa. Hay que aclarar los pros y contras potenciales que pueden surgir como resultado de las diversas decisiones de la contratación (las ventajas y desventajas comparativas de una búsqueda interna o externa de candidatos, los costes probables, y otros). La estrategia subyacente, las prioridades de la dirección y las competencias esenciales requeridas también deberían confirmarse en esta etapa. Una vez alcanzado el consenso, los responsables de la contratación deberán comprometerse a cumplir con las necesidades confirmadas, resistiendo valientemente todas las presiones restantes.

Un ejemplo excelente del valor de esta inversión de tiempo inicial, y de atenerse estrictamente a las necesidades, aparece en la reciente contratación de un director general para una de las Bolsas de valores internacionales más importantes. Esta Bolsa de valores había sido privatizada y vendida a un grupo de bancos, que contaban cada uno con un representante en el consejo de administración. Colectivamente, estos accionistas representaban el mercado, y, por tanto, la mayoría de los candidatos potenciales ya trabajaba con ellos, o mantenía algún tipo de relación. Comprensiblemente, cada uno de los miembros del consejo estaba interesado en promocionar a alguien que conocía para que fuese el director general; en algunos casos, el candidato era incluso un amigo o un cliente importante. El presidente de la Bolsa, de quien iba a depender jerárquicamente el nuevo director general, fue, no obstante, muy hábil a la hora de dirigir satisfactoriamente todo el proceso. Dejó bien claro desde el principio que, como responsable último del nombramiento, iba a ser totalmente independiente e imparcial. Desarrolló una lista muy clara de competencias, la mayoría tan objetiva que resultó muy fácil estar de acuerdo con su evaluación. Se mostró inflexible en su insistencia de dejar fuera a candidatos nominados que no cumplieran con los criterios, a pesar de todo tipo de presiones internas y externas, frente a las especulaciones de la prensa acerca de los candidatos potenciales. Eligió a un finalista que en principio no estaba interesado en el puesto y, mediante un insistente esfuerzo, consiguió

sentarle en el consejo. El rendimiento sobresaliente del nuevo director general en el país aumentó todavía más cuando desarrolló importantes acuerdos con otras Bolsas de valores internacionales.

El segundo punto del proceso que suele necesitar ser reforzado es la evaluación de candidatos. Eso a su vez implica una ejecución mejorada de la combinación adecuada de entrevistas estructuradas y una pormenorizada comprobación de referencias. Asumiendo que se han hecho los deberes y realizado los análisis de manera correcta en cuanto a la definición del problema, a continuación debe existir una comprensión de lo que hay que buscar durante la evaluación. Todo ello necesita, comprensiblemente, traducirse en las competencias críticas esenciales para triunfar en el nuevo trabajo. Estas competencias son capacidades, no sólo experiencia. Sería muy raro identificar más de media docena de competencias realmente críticas en una situación dada, es decir, competencias que no pueden ser suministradas por el resto de la organización. Esas pocas competencias clave deben definirse de la manera más clara posible, *en términos conductuales*, para que esté claro qué es lo que debe poder hacer la persona que cuenta con la competencia. Las organizaciones no deberían confiar en términos descriptivos generales que pueden tener sentidos muy distintos para personas muy diferentes. Hay que intentar preguntar a varias personas su propia definición del término *compañero de equipo o líder con visión estratégica*. Las respuestas serán de todo tipo.

Una vez definido claramente el conjunto de competencias, la primera mejora que vale la pena hacer en el paso de evaluación es contar con la disciplina necesaria para preparar una guía adecuada de la entrevista, con el mejor conjunto posible de preguntas relevantes a fin de medir cada competencia, que idealmente debería buscar ejemplos de comportamientos pasados como mejor evidencia. Y el principal desafío de la contratación de directivos es contar con la disciplina para seguir la estructura del proceso y la guía de entrevistas. A causa de la baja aceptación del proceso de evaluación de los candidatos de muy alto nivel, entre otras razones, contratar puestos directivos requiere de entrevistadores extremadamente competentes que puedan mantener tanto disciplina como tacto a lo largo de esa tarea crucial.

Un segundo punto importante para mejorar la tarea de evaluación es tomarse en serio las referencias. La mejor manera de evaluar a una persona es

observándola en acción, observando lo que hace, cómo lo hace, y las consecuencias de sus acciones en situaciones similares a las que pueden surgir en el nuevo trabajo. Como es bastante improbable que tengamos la oportunidad de hacerlo, lo más conveniente es comprobar referencias, hablar con personas que hayan trabajado previamente con un candidato. No obstante, la manera en que normalmente se procesa esa información le resta gran parte de su valor. En primer lugar, esos asesores son en general seleccionados por el candidato. En segundo lugar, aunque esos asesores pudieran ser útiles a fin de contrastar falsas declaraciones (como mentiras sobre el puesto desempeñado en la empresa anterior, o en la longitud del período trabajado), acostumbran a ofrecer evaluaciones generosas y están más influidos por la preocupación acerca de la relación con el candidato que por el deseo de ayudar a que alguien desconocido realice una buena contratación. Además, si no conocemos a la persona que ofrece las referencias, ¿cómo podemos juzgar la autenticidad y fiabilidad de sus opiniones?

Aunque una comprobación superficial de las referencias no añade valor alguno, éstas siguen siendo esenciales. Siempre que sea posible, el evaluador debería intentar hallar a alguien que conozca y que, a su vez, también conozca al candidato; eso podría producir más sinceridad y franqueza. Si no fuese posible, debería concentrarse en las fuentes más veraces (normalmente antiguos jefes) e intentar verlos personalmente. Durante la comprobación de referencias, el evaluador no debería pedir la opinión general sobre el candidato, sino más bien describir la situación y la contribución esperada e intentar descubrir si el candidato se enfrentó a desafíos similares antes y cómo los afrontó. Finalmente, una comprobación fiable de referencias debería incluir hablar con varias personas que hayan trabajado con el candidato en situaciones importantes.

Qué hay que medir

Además de invertir en la definición del problema y en los pasos de evaluación del proceso, las organizaciones deben aclarar la cuestión de qué es lo que hay que medir. A pesar de que cada situación es única, pueden avanzarse unas cuantas consideraciones generales acerca de las competencias que se han de incluir en el perfil ideal del puesto y más tarde en la evaluación.

En primer lugar, empezamos con la estrategia. La misión de la empresa conduce la estrategia, y la estrategia dirige a la organización y es la que

determina el perfil de los ejecutivos de dirección (y en particular del director general). Sin una estrategia organizativa clara, ni siquiera se puede empezar a contratar.

Además, las referencias acerca de situaciones genéricas pueden, en ocasiones, ser de cierta ayuda inicial en esta etapa. Al hablar de *selección estratégica*, Gerstein y Reisman (1983) afirmaron que la mayoría de situaciones empresariales pueden clasificarse en uno de los siguientes grupos: puesta en marcha, cambio total, racionalización, crecimiento, reorganización, desinversión y nueva adquisición. Y que cada una de estas situaciones cuenta con un conjunto específico de requerimientos del puesto que ayudan a definir las características específicas de los candidatos ideales. Por ejemplo, según Gerstein y Reisman, una situación de cambio total cuenta con dos requerimientos principales: un diagnóstico rápido y acertado del problema y arreglar los problemas a corto plazo y, finalmente, a largo plazo. Estos requerimientos implican que la persona necesaria para gestionar esta situación deberá contar con un perfil con estos elementos: tener un enfoque de “tomar las riendas”; la capacidad de ser un líder fuerte; contar con habilidades analíticas y de diagnosis, especialmente financieras; ser un excelente estratega empresarial; disponer de un elevado nivel de energía; aceptar los riesgos; soportar bien la presión; buenas habilidades de gestión de crisis; ser buen negociador.

Aunque en principio las referencias de situaciones genéricas puedan resultar útiles, en última instancia lo que importará es comprender el futuro trabajo del nuevo directivo. Una estrategia útil para este propósito es tratar de identificar las prioridades de gestión del puesto durante los dos primeros años. En otras palabras: ¿cómo vamos a decir, de aquí a dos años, si el nuevo directivo ha tenido éxito? ¿Qué esperamos que haga, y cómo debería hacerlo en nuestra organización? ¿Cuáles son los objetivos iniciales con los que estamos de acuerdo? Si tuviéramos que implantar un sistema de incentivos a corto y medio plazo, ¿cuáles serían las variables y parámetros más importantes?

Otro valioso ejercicio consiste en identificar una serie de *incidentes críticos* para el nuevo puesto, recopilando descripciones de situaciones frecuentes en las que las acciones del nuevo ejecutivo demostrarán si su estilo es aceptable o no . Con el fin de reunir esos incidentes pueden utilizarse

diversas tácticas, como buscar directivos cualificados o parcialmente cualificados que ocupen puestos similares y buscar las razones del fracaso de sus predecesores.

Además, como ya mencioné antes, la persona ideal que lo sabe *todo* y que puede hacerlo *todo* perfectamente bien por sí misma, no existe. Hay que hacer un esfuerzo para que la lista de competencias reales y esencialmente diferenciadoras sea corta. Lo que importa es identificar esas competencias esenciales que condicionan la implantación de una estrategia bien pensada y que no están presentes en la organización, ni están disponibles mediante externalización. Ése fue el enfoque utilizado por el director general de un gran conglomerado de empresas europeas que se hizo cargo de la compañía a principios de la década de los noventa, con una cuenta de resultados terrible y muchos interrogantes estratégicos sobre varias de sus unidades económicas, y que llevó a cabo una reorganización total, con cambios dramáticos en la estrategia y la composición de la cartera de negocios, y con resultados estupendos tanto en el balance general como en la cuenta de resultados. ¿Cómo lo logró? Encontró nuevos líderes para todas las unidades económicas, a veces a través de ascensos internos, y en otras ocasiones utilizando su propia red de contactos, y en otras más llevando a cabo búsquedas externas. No obstante, en todos los casos, demostró ser especialmente bueno a la hora de definir la necesidad, de identificar lo que se requería y que no estaba presente en la organización, tanto si se trataba de conocimientos como de capacidades, o incluso de características personales. En todos los casos, los directivos que nombró no eran los más populares en sus ramos, pero aportaron lo que se necesitaba, y nada más. Y eso provocó un aumento ininterrumpido del valor de las acciones, durante la última década.

Otra práctica muy útil para definir qué es lo que se medirá es explorar los requisitos del trabajo no sólo en sentido descendente (observando al grupo de directivos y los esperados resultados en el balance y cuenta de resultados), sino también lateralmente (examinando las relaciones externas deseadas tanto dentro como fuera de la organización). De manera análoga, los requisitos del puesto también deben ser explorados en sentido ascendente. Los conflictos con sus jefes como resultado de diferencias de estilo y motivaciones contrapuestas son una de las causas más frecuentes de problemas entre los ejecutivos de alta dirección recién contratados. Invertir un poco de esfuerzo en

esta etapa no sólo puede aclarar la necesidad, sino también confirmar el papel y el mandato, ambos elementos clave para una integración realizada con suavidad. Este tipo de clarificación es de vital importancia cuando se hallan implícitas nuevas formas organizativas, como alianzas estratégicas y sociedades conjuntas.

Contratar actualmente es como acertarle a una doble diana móvil. ¿Cómo podemos predecir el éxito en un entorno organizativo tan complejo y dinámico? La estrategia es menos compleja que el problema: para un impacto a corto plazo hay que buscar a gente que, además de una capacidad de gestión relevante dictada por la situación, cuente al menos con un mínimo de experiencia también relevante (al menos funcional y situacional). Aunque la experiencia no siempre es tan esencial para el éxito como otras muchas competencias emocionales, lo cierto es que acelera el paso a través del período de aprendizaje, y los resultados rápidos generan credibilidad. A partir de ese momento, algo muy importante si lo que se busca es un rendimiento óptimo a largo plazo, es que esa persona cuente con una serie de factores personales e interpersonales, siendo el más importante la habilidad para desarrollar buenas relaciones durante el primer año con personas clave en la organización (incluyendo al propio jefe y a los subordinados). Estas relaciones, y la adaptabilidad del nuevo ejecutivo, facilitarán el ajuste a otros cometidos y prioridades. Acertar en la doble diana móvil requiere, por tanto, concentrarse en lo blando (características personales e interpersonales) así como en lo duro (experiencia).

Finalizaré esta sección sobre lo que debería medirse con algunas generalizaciones referentes a las ventajas y desventajas que existen en las tres características de una contratación satisfactoria: una experiencia previa relevante, una elevada inteligencia emocional y un CI sobresaliente. ¿Qué ocurre cuando sólo se consiguen dos de las tres? ¿Qué pareja es la mejor combinación, y cuál la peor? Para responder a esta pregunta procesé de manera distinta los datos de la investigación sobre los perfiles de éxito y fracaso. En lugar de buscar la característica más sobresaliente, analicé la frecuencia relativa en la que estaban presentes éxito y fracaso, respectivamente, en las tres culturas de las que tenía datos, mostrando todas las parejas posibles entre las tres características: 1) experiencia + inteligencia emocional, 2) experiencia + CI, y 3) inteligencia emocional + CI. Los

resultados aparecen en la **Figura 8.9**. Las conclusiones principales que extraje de ese análisis fueron que, cuando sólo se pueden obtener dos características al contratar para puestos de alto nivel, entonces:

- La combinación más potente para predecir éxito es la experiencia previa relevante y un alto nivel de inteligencia emocional. Aceptar un nivel moderado de CI es la concesión.
- El CI puede estar complementado por la inteligencia emocional de manera favorable cuando no se dispone de experiencia previa relevante. En otras palabras, la segunda mejor combinación es IE y CI.
- La combinación tradicional de experiencia previa relevante y elevado CI parece ser, otra vez, más un pronosticador de fracaso que de éxito cuando la inteligencia emocional es baja.

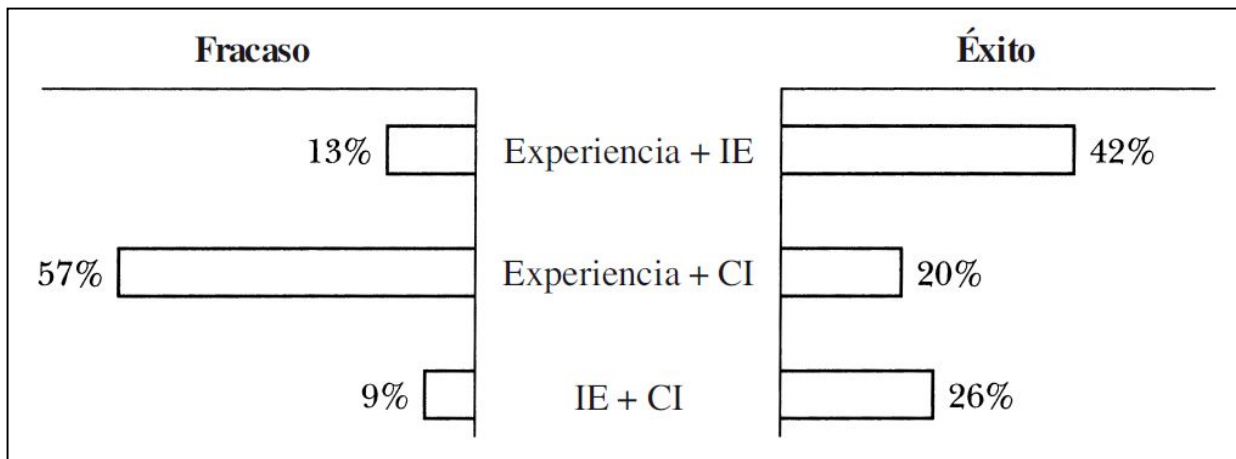


Figura 8.9: Equilibrios entre experiencia, IE y CI en relación a éxito o fracaso.

Quién debe llevar a cabo la evaluación

Un elemento clave que suele pasarse por alto es ¿quién debe evaluar a los candidatos para un puesto de dirección? En mi opinión, los investigadores y académicos no suelen comprender este tema capital, o no aciertan a comunicar sus hallazgos a los profesionales. Las investigaciones y las publicaciones resultantes tienden a concentrarse más en las técnicas de evaluación (aunque, como ya hemos mencionado, todas ellas siguen siendo inaceptablemente poco fidedignas e inoperantes) que en la persona que las aplica. No obstante, el margen de validez entre varios individuos que apliquen una determinada

técnica de evaluación puede ser más elevado que el que se da entre técnicas de evaluación. En otras palabras, elegir al evaluador adecuado puede incluso ser más importante que aplicar la “mejor” técnica.

Las investigaciones sobre este tema son muy limitadas. En la edición más reciente del clásico de Eder y Harris, *The Employment Interview Handbook*, Graves y Karren (1999) revisan esta cuestión y presentan un plan para futuras investigaciones. Afirman que hasta la fecha sólo seis estudios han examinado las diferencias individuales en la validez de los juicios de entrevistadores. Sin embargo, cinco de esos seis estudios proporcionan evidencia de diferencias individuales en la validez del entrevistador. Una conclusión similar puede aplicarse a las diferencias individuales en el uso de la información por parte de los entrevistadores. Eso no debería ser una sorpresa dado el desafío enormemente complejo y difícil de predecir el rendimiento futuro de un ejecutivo de alto nivel en lo que, por lo general, es una combinación dinámica y única de prioridades de gestión y organizativas. Si, como ya dijimos antes, el rendimiento crece exponencialmente con la complejidad de la tarea, evaluar a un ejecutivo de dirección debería ser una tarea en la que algunas personas son mucho mejores que otras.

A pesar de los antecedentes globalmente mediocres del personal directivo superior en este importante desafío, y de las poderosas razones para ese historial, algunos líderes empresariales sobresalen gracias a su habilidad para contratar y ascender. Lo hacen extremadamente bien, una y otra vez, a pesar de las presiones de todo orden, incluidas las políticas. En esta sección me he basado en mi experiencia para presentar unas pocas recomendaciones sobre cómo elegir a quienes deberán realizar la evaluación de ejecutivos de alta dirección.

La experiencia sola no basta para que los ejecutivos tengan buenas evaluaciones porque la retroalimentación sobre esa experiencia no es ni instantánea ni clara a causa de los numerosos factores incontrolables que afectan al desempeño de los líderes contratados. Además, existe un error potencialmente muy caro que les pasa desapercibido a la mayoría de las organizaciones: el de rechazar a un candidato altamente cualificado. No obstante, el hecho de que algunas personas sean mucho mejores que otras a la hora de tomar decisiones de contratación, no es un factor reconocido por parte de la mayoría de las empresas y organizaciones. Cuando pregunto a líderes y

altos ejecutivos sobre individuos creativos en sus equipos de dirección o de asesores excepcionales o de buenos líderes, siempre parecen tener las respuestas. Cuando les pregunto quienes son los mejores para evaluar a un candidato potencial, siempre indican que el más cercano a ese puesto, o los situados en los puestos superiores, independientemente de su competencia a la hora de evaluar. Cuando les pregunto por qué son los más idóneos para esa tarea, su respuesta habitual es: «Porque sufrirán las consecuencias». Y sin embargo, al igual que ocurre con cualquier otra tarea, la motivación no basta para un buen desempeño.

La práctica más común es incluir al futuro jefe del directivo, a un ejecutivo importante de recursos humanos, o a ambos. No es una mala elección, siempre que el jefe inmediatamente superior esté familiarizado y formado en los mejores ejemplos de evaluación (como las entrevistas de incidentes críticos) y que el profesional de RR.HH. sea puesto totalmente al corriente acerca de las necesidades específicas de la empresa. Así pues, la primera recomendación es cumplir con esta condición.

A continuación, y como estar enterado de una tarea no implica necesariamente ser competente en ella, recomiendo a los encargados de la evaluación que hagan un seguimiento sobre la eficacia de su contratación, no sólo con propósitos motivacionales, sino también para crear un historial documentado de sus antecedentes. Es algo que resultará de utilidad tanto para el propio conocimiento de cada directivo como para las futuras decisiones de la organización acerca de quién asignar para esta labor crítica de la evaluación. Mi segunda recomendación, pues, debería resultar obvia: asignar, siempre que sea posible, para ejecutar esta labor a aquellas personas con los mejores historiales.

La responsabilidad y la motivación también son importantes para una evaluación satisfactoria. Quienes cuentan con una motivación alta en el momento de realizar una tarea la desempeñan considerablemente mejor. Es cuestión de sentido común (intentamos elegir bien con quien casarnos, dadas las importantes consecuencias personales implícitas), y también ha sido adecuadamente documentado a través de investigaciones (Taft, 1955; Eder y Harris, 1999b).

Finalmente, cuando nos fijamos en las características más comunes del rendimiento de los evaluadores de puestos superiores, no demuestran ser

ninguna excepción respecto a la conclusión general que expusimos anteriormente: aunque la experiencia y el CI son importantes, la inteligencia emocional es absolutamente vital para el éxito. Antes ya hice referencia a un artículo que hablaba de la razón principal del fracaso de los directores generales, y que era la incapacidad para situar a las personas idóneas en los puestos apropiados (Charan y Colvin, 1999). Esos directores generales tenían, desde luego, muy buena experiencia a la hora de tomar decisiones de personal y eran inteligentes en el sentido tradicional del CI. Pero fracasaron en las decisiones clave respecto al personal a causa de una falta de inteligencia emocional. Éste es el fragmento completo cuyo principio cité antes:

¿Por qué la fastidian los directores generales? Sobre todo por la incapacidad de situar a la gente adecuada en el puesto correcto, y el fracaso relacionado con tratar de solucionar a tiempo los problemas de personal. En concreto, los directores generales que fracasan suelen ser incapaces de lidiar con unos pocos subordinados clave cuyo bajo rendimiento continuado perjudica enormemente a la empresa. Lo que resulta sorprendente, como nos comentaron muchos de ellos, es que normalmente saben que hay un problema; su voz interior se lo dice, pero ellos la acallan. Quienes rodean al director general suelen ser los primeros en reconocer el problema, pero él no busca recabar información de múltiples fuentes. Como dice un director general: «Lo tenía delante mismo de la cara, pero me negaba a verlo». *El fracaso es de fortaleza emocional* (p. 70, la cursiva ha sido añadida).

La inteligencia emocional es vital no sólo para tratar con los trabajadores de bajo rendimiento, sino también en la mayoría de las decisiones importantes de personal, incluyendo la contratación. Consideremos las funciones de estas competencias específicas:

- La valoración adecuada de uno mismo es esencial a la hora de realizar contrataciones de líderes, a fin de contemplar el problema con una perspectiva complementaria y también para evitar los típicos sesgos evaluatorios, como el efecto “parecido a mí”.

- El autocontrol, la meticulosidad y la fiabilidad también son ingredientes necesarios en un evaluador que deberá resistirse a las presiones de tiempo y de carácter político que suelen asediar el proceso de la contratación de líderes empresariales.
- También se necesitan elevados niveles de orientación y motivación de logro, para poder dar con la auténtica excelencia a la hora de contratar.
- La empatía en grandes dosis, bajo la forma de comprender a los demás, también es esencial, no sólo para obtener una evaluación fiable y válida, sino también con el fin de aplicarla en el trabajo final de atraer al mejor candidato.
- En último lugar, una contratación excelente también requiere de habilidades sociales muy desarrolladas, sobre todo bajo la forma de las competencias de influencia y comunicación, que sirven tanto para evaluar como para ser utilizadas en el proceso final de atraer al candidato deseado.

Conclusión

Las primeras secciones de este capítulo se concentraron en por qué hay que cambiar todo el proceso de contratación de líderes empresariales. Los criterios tradicionales de selección suelen ignorar las competencias de inteligencia emocional y, por tanto, resultan disfuncionales para la empresa. Las secciones finales se han concentrado en unas cuantas cuestiones importantes de cara a la solución, examinando dónde hay que reforzar el proceso, qué hay que medir, y quién debe realizar la evaluación.

De la misma manera que el mensaje primordial de la primera parte del capítulo es la necesidad de desarrollar un proceso de contratación que se concentre en las competencias de inteligencia emocional de los candidatos, mi recomendación más importante para lograr ese proceso es el empleo de evaluadores muy inteligentes emocionalmente.

PARTE III:

**APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL
EFECTIVO EN LAS ORGANIZACIONES**

9. UN MODELO DE FORMACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

CARY CHERNISS

DANIEL GOLEMAN

No hace mucho oímos hablar sobre un nuevo programa de formación en inteligencia emocional. Lo utilizan algunas de las empresas más importantes del mundo. La longitud puede variar entre uno y cuatro días, pero prácticamente todas las empresas que lo han utilizado hasta la fecha han optado por la versión de un día. Admite hasta treinta participantes a la vez. El programa cuenta con un formador, una persona que no posee más formación que una licenciatura en Psicología. Y a las empresas que compran el programa se les hace creer que éste aumentará significativamente la inteligencia emocional de los participantes, aunque no se haya llevado a cabo ningún tipo de investigación acerca del impacto del programa (los participantes explican que “disfrutan” del programa y que lo encuentran “útil”).

¿Es posible que los adultos puedan llegar a ser más competentes social y emocionalmente? Quienes diseñaron este programa de formación y las empresas que lo utilizan al parecer así lo creen. De hecho parecen pensar que resulta más bien fácil. No obstante, muchos líderes empresariales se muestran menos seguros. Por ejemplo, el decano de una importante escuela de Administración de Empresas, cuando se le preguntó acerca de la importancia de la inteligencia emocional en el trabajo, estuvo de acuerdo en que era vital. Pero cuando le preguntaron la manera en que su escuela trataba de aumentar la inteligencia emocional de los estudiantes de másteres en Administración de Empresas, dijo: «No hacemos nada. No creemos que pueda aumentarse la inteligencia emocional de nuestros estudiantes cuando

llegan aquí. Ya son adultos, y esas cualidades se desarrollan en la primera etapa de la vida, sobre todo con la familia».

Así pues, ¿quién tiene razón? ¿Los escépticos que no creen que pueda hacerse nada para mejorar la inteligencia emocional de los adultos después de cumplir 15 años, o los entusiastas que afirman que pueden convertir a tarugos emocionales en Einsteins emocionales en una tarde? Como suele ocurrir, la respuesta anda por el medio. Un creciente número de estudios sobre el aprendizaje emocional y el cambio conductual sugiere que es posible ayudar a personas de cualquier edad a ser más emocionalmente inteligentes en el trabajo. No obstante, el proceso requiere de un esfuerzo más sostenido del que mucha gente imagina.

En la primera parte de este capítulo presentamos investigaciones sobre algunas intervenciones de formación y desarrollo. Estas investigaciones vienen a decir que es posible ayudar a las personas a ser más inteligentes emocionalmente y más eficaces en el puesto de trabajo. En la segunda sección presentamos un modelo para diseñar programas efectivos, basado en investigaciones sobre aprendizaje social y emocional (ASE; en inglés, SEL) en contextos diversos.

Intervenciones eficaces de formación y desarrollo

Como el concepto de inteligencia emocional (IE) es relativamente reciente en el mundo del trabajo, son pocas las intervenciones de formación y desarrollo bien estudiadas que traten de ella específicamente. No obstante, si reconocemos que la IE consiste en un cierto número de competencias emocionales y sociales (véase

capítulo 2), entonces podemos pasar a considerar cualquier intervención que se haya centrado en una o en más de esas competencias. Cuando redefinimos el tema de investigación de esta manera, descubrimos que habían existido un buen número de intervenciones relevantes, que se remontaban a más de cuarenta años. Hemos seleccionado ejemplos de los estudios realizados sobre dichas intervenciones, demostrando que podemos ayudar a los empleados a ser más competentes emocionalmente.

Formación en relaciones humanas

Uno de los primeros ejemplos de un esfuerzo satisfactorio de formación en IE fue un programa de formación en “relaciones humanas” para supervisores desarrollado en la década de los cincuenta por la Pennsylvania State University (Hand y Slocum, 1972). El programa, que fue puesto en práctica en numerosas ocasiones en empresas del Nordeste estadounidense, se concentraba en varias competencias sociales y emocionales, incluyendo conciencia de uno mismo, empatía y liderazgo. La formación consistía en sesiones de 90 minutos una vez a la semana durante 38 semanas (un total de 42 horas). La primera fase, que implicaba un aprendizaje cognitivo básico, estaba dedicada a una presentación de estilos de gestión y duraba aproximadamente nueve horas. La segunda fase era sobre todo experiencial, empírica, en la que se ofrecían numerosos ejercicios individuales y grupales, incluyendo autoevaluaciones, un ejercicio práctico, un ejercicio de escucha, y una entrevista correctora en la que se representaban papeles. Había 30 horas dedicadas a este aprendizaje empírico. La fase final del programa, que duraba unas tres horas, estaba dedicada a hablar de las teorías motivacionales de Porter, McGregor, Herzberg y Maslow.

Dos científicos behavioristas realizaron un riguroso estudio de evaluación de este programa cuando se puso en práctica en una acería en Pennsylvania. El diseño del estudio incluía tanto un grupo formado de directivos como un grupo de control sin ninguna formación al respecto. También incluía medidas de actitudes, de comportamiento del liderazgo percibido por los subordinados y de rendimiento calificado por los superiores, tanto en la fase de preformación, como de postformación, así como un importante seguimiento de todas ellas. Las medidas postformación se completaron al cabo de 90 días de finalizar el programa, y la valoración del seguimiento a largo plazo se produjo al cabo de 18 meses de su finalización. Los resultados no mostraron

diferencias entre ambos grupos en la valoración al cabo de los 90 días, tras haber acabado la formación, pero sí algunas muy significativas en el seguimiento de 18 meses. Para entonces, los jefes formados se habían tornado bastante más autoconscientes y más sensibles frente las necesidades de los demás. Sus subordinados también percibieron que éstos habían mejorado en la manera de relacionarse y en comunicación bilateral. Por el contrario, el grupo de control no cambió sus actitudes, y sus subordinados les percibieron como bastante menos considerados que en la valoración previa a la formación. Los ratios de rendimiento también mejoraron en los jefes formados, mientras que disminuyeron en los no formados.

Formación de modelado de conducta para supervisores

A partir de la aparición de la influyente obra de Goldstein y Sorcher (1974), el modelado de conducta se ha utilizado para formar al personal de supervisión en diversos entornos, incluyendo asistencia sanitaria, comunicaciones, educación y en la industria manufacturera. Este método está basado en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que sugiere que las personas aprenden en parte observando y luego emulando modelos. El programa típico de formación de modelado de la conducta enseña competencias sociales y emocionales, como valoración adecuada de uno mismo, adaptabilidad, iniciativa e innovación, empatía y comunicación.

El programa está dividido en módulos, cada uno de los cuales enseña comportamientos específicos para tratar con diversos problemas de los empleados, como conflictos entre dos empleados, o un empleado que llega siempre tarde. Uno de los módulos empieza con una presentación corta, didáctica y concentrada en los contenidos. A continuación, los cursillistas observan un modelo positivo, un vídeo de una persona ejecutando las habilidades apuntadas, y hablan acerca de lo que han visto. El paso siguiente del proceso implica un desempeño de papeles muy intenso mientras los participantes intentan aplicar y practicar lo que han observado. Tras cada ronda de prácticas, los participantes reciben retroalimentación por parte de sus compañeros y de su formador sobre cómo han utilizado las habilidades. Siempre que resulta posible, a cada medio día (al menos) de formación le siguen un par de semanas de vuelta al trabajo. Eso permite que los participantes dispongan de tiempo para desarrollar nuevas habilidades y recibir retroalimentación sobre su desempeño e intervenciones. A

continuación, los participantes llevan esas experiencias otra vez al ámbito del grupo en formación a fin de descubrir qué puede haber impedido la aplicación de sus habilidades recién adquiridas. El formador tiene entonces la oportunidad de reforzar la aplicación correcta de las nuevas habilidades y de mostrar cómo superar o rodear cualquier impedimento que pudiera parecer que bloquea el camino (Pesuric y Byham, 1996).

Los programas de modelado de conducta han sido sometidos a varias evaluaciones utilizando diseños experimentales, y en general los resultados han sido impresionantes (Burnaska, 1976; Byham, Adams y Kiggins, 1976; Latham y Saari, 1979; Moses y Ritchie, 1976; Russ-Eft y Zenger, 1997; Smith, 1976). Por ejemplo, en un caso se aplicó el programa a un grupo de supervisores en una empresa de productos forestales (Porras y Anderson, 1981). Al cabo de dos meses de completar el programa de modelado de conducta, los resultados indicaron que los supervisores formados habían aumentado de manera importante su uso de los cinco comportamientos tratados. Ningún cambio comparable se produjo en un grupo de control. Además, la mayor parte de esas mejoras se mantuvieron o incrementaron durante los seis meses siguientes. Y lo que todavía resultó más impresionante es que los grupos de trabajo de los supervisores formados superaron a los grupos de control en varias medidas de rendimiento y productividad, con un aumento de la producción mensual, una mejora de las tasas de recuperación y un descenso de la movilidad y el absentismo laboral, por ejemplo.

En un estudio de evaluación de una firma manufacturera, el tiempo perdido por los empleados a causa de accidentes después de que sus supervisores fueran formados, descendió en un 50%. Además, las quejas formales descendieron de un promedio de cinco a tres por año, y el valor de la producción superó los objetivos de productividad en 250.000 dólares (Pesuric y Byham, 1996). Por ello, el modelado de conducta es otro ejemplo de una intervención de formación en competencias de IE que ha ayudado a las personas a mejorar su rendimiento laboral.

Formación en autogestión para empleados con problemas

Un ejemplo de programa que implica la formación en autogestión demuestra que los empleados sin responsabilidades de supervisión también pueden aprender cómo ser más competentes emocionalmente en el trabajo. La formación en autogestión fue en principio desarrollada y utilizada por

psicólogos clínicos (Kanfer, 1986). La premisa subyacente era que los individuos que necesitan cambiar tienen más probabilidades de conseguirlo cuando controlan el proceso de cambio. En lugar de que un psicólogo aplique principios conductistas para provocar cambios en un individuo, a esa persona se le enseñan dichos principios y se la ayuda a aplicarlos por sí misma. Cuando las personas se encargan de su propio programa de cambio, es más probable que noten su eficacia, y que sus cambios sean más duraderos que cuando sienten que se encarga de ello otra persona. Los programas de autogestión pueden influir en cierto número de competencias emocionales, incluyendo valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo, autocontrol, meticulosidad, y motivación de logro.

Una de las primeras aplicaciones de la formación en autogestión en el entorno laboral tuvo lugar en una agencia gubernamental estatal (Frayne y Latham, 1987; Latham y Frayne, 1989). Los participantes estaban empleados en el departamento de mantenimiento como carpinteros, pintores y electricistas, y contaban con un historial de ausencias frecuentes. El programa de formación consistió en ocho sesiones semanales de grupo de una hora, con una sesión individual de media hora para cada participante a continuación de cada sesión grupal.

La primera sesión grupal semanal era una orientación en la que se explicaron los principios de la autogestión. En la siguiente, los participantes identificaron razones para coger bajas de enfermedad. Luego aprendieron cómo desarrollar una descripción de los problemas de comportamiento, identificar las condiciones que provocaban y mantenían dichos comportamientos, e identificar estrategias específicas para atenderlos. La tercera sesión se concentró en definir objetivos. El objetivo a largo plazo era aumentar la asistencia en un plazo de tiempo concreto, como uno o dos meses. El objetivo a corto plazo era identificar los comportamientos específicos necesarios para conseguir el objetivo a largo plazo. Durante la cuarta sesión, los participantes aprendieron cómo controlar sus propios comportamientos a través del uso de gráficos y diarios. En la quinta sesión, los participantes aprendieron cómo administrar recompensas y castigos seleccionados por ellos mismos. Luego desarrollaron reglas para asignar las recompensas y los castigos a comportamientos específicos. En la sexta sesión redactaron un contrato de comportamiento consigo mismo en el que especificaron sus

objetivos por escrito, y el plazo que se concedían para alcanzarlos, las consecuencias de alcanzarlos o de fracasar en el empeño, y los comportamientos necesarios para lograrlo. El segmento final del programa (las sesiones siete y ocho) se ocupan del mantenimiento. El formador ayudó a los participantes a pensar en los temas que podrían provocar una recaída en el absentismo. Luego planearon estrategias para lidiar con esas situaciones en caso de manifestarse.

Durante las sesiones individuales semanales, el formador ayudó a los empleados a diseñar el programa de acuerdo a sus necesidades específicas. Los empleados también contaron con la oportunidad de hablar de las preocupaciones que tenían y de las que les resultaba difícil hablar en público.

Este programa concreto de autogestión se evaluó mediante un diseño de grupo de control pre y posformación (Frayne y Latham, 1987; Latham y Saari, 1979). En principio se presentaron como voluntarios al programa 40 personas, superando los criterios de idoneidad. A la mitad se les asignó al azar a fin de recibir la formación, y la otra mitad sirvió como grupo de control. Las medidas de resultados incluyeron reacciones de los participantes, rendimiento en un test que medía las habilidades de resistencia y las tasas de asistencia. Además de una evaluación realizada tres meses después de finalizar la formación, se llevaron a cabo evaluaciones al cabo de seis y nueve meses.

Los resultados fueron positivos en las tres ocasiones. En primer lugar, aunque muchos de los participantes se mostraron en principio hostiles a la formación (uno acusó al formador de ser un espía de la dirección), ninguno lo abandonó, y al final del programa calificaron la experiencia como muy favorable. En segundo lugar, tras la formación, los participantes obtuvieron una puntuación superior a la del grupo de control en un test acerca de su capacidad para afrontar los problemas de asistencia (no había diferencia previa a la formación entre los dos grupos). Y lo más importante, los empleados formados mejoraron sus tasas de asistencia. Antes de la formación, los empleados en el grupo de formación tenían una tasa de asistencia registrada de 33,10 horas semanales (de las 40 posibles), parecida a la del grupo de control. Tres meses después de la formación, los asistentes habían aumentado su asistencia a 35 horas semanales, mientras que la del grupo de control descendió ligeramente. Eso significó un cambio estadísticamente fundamental, que se mantuvo durante tiempo: al cabo de seis meses, la

asistencia de los participantes en la formación mejoró hasta las 38,60 horas, y al cabo de doce meses era de 38,40 horas. Mientras tanto, la asistencia del grupo de control continuó al mismo nivel bajo durante los mismos nueve meses.

Qué significa todo eso

Existen otras intervenciones que también han demostrado su efectividad a la hora de ayudar a empleados directivos y no directivos a ser más inteligentes emocionalmente en el trabajo (Cherniss y Adler, 2000). En su conjunto, todas esas intervenciones demuestran que los adultos pueden desarrollar competencias de IE. Así pues, la cuestión deja de ser si las organizaciones pueden enseñar habilidades de IE, para pasar a ser cómo pueden enseñarlas. En la siguiente sección nos dedicamos a dicho tema.

Métodos para desarrollar áreas específicas de IE

Los medios para incrementar la inteligencia emocional son infinitos. En esta sección describiremos brevemente sólo unas pocas de las técnicas utilizadas en los esfuerzos de formación y desarrollo para ayudar a las personas a aumentar su competencia en cada una de las cinco áreas de IE identificadas por Goleman (1998b) (utilizamos el modelo de cinco áreas a fin de proporcionar una gama de opciones más amplia).

Fomentar la conciencia de uno mismo

Existen muchas maneras de ayudar a las personas a adquirir un conocimiento mejor de sus estados internos, preferencias, recursos e intuiciones, pero el enfoque más eficaz utiliza evaluaciones seguidas de retroalimentación sobre los resultados de dichas evaluaciones (Boyatzis, 1994). El método de evaluación más antiguo para dichos propósitos utiliza tests psicológicos como el indicador de tipo Myers-Briggs (Myers, 1987), el inventario multifásico de personalidad Minnesota (IMPM; en inglés, MMPI), o el FIRO-B (Campbell y Van Velsor, 1985). Hay enfoques más recientes que utilizan centros de evaluación, en los que los participantes son observados, evaluados, y en ocasiones filmados mientras participan en una simulación (Bray, 1976). También son populares los métodos de evaluación de 360

grados, en los que los jefes, compañeros y subordinados de la persona evaluada califican a esa persona en diversas dimensiones. En algunos programas de formación y desarrollo también se obtienen calificaciones de amigos y familiares ajenos al trabajo.

Asimismo existen otros dos métodos utilizados principalmente en las intervenciones orientadoras (*coaching*). El primero es *autoobservación* (Peterson, 1996), en la que los participantes adquieren conocimientos “observándose” a sí mismos de distintas maneras. Por ejemplo, pueden reservar cierto tiempo cada día para reflexionar acerca de sus sensaciones y acciones. Apuntar sus reflexiones en un registro puede aumentar el efecto. Otro de los enfoques que pueden utilizarse es filmarse o grabarse a sí mismos en diferentes situaciones para luego estudiar las cintas. El otro método de evaluación empleado en la orientación son las *entrevistas en profundidad*. El entrevistador ayuda al entrevistado a desarrollar conciencia de uno mismo actuando como un espejo y ofreciendo interpretaciones sobre los pensamientos y acciones del participante.

La efectividad de las intervenciones de conciencia de uno mismo basadas en evaluaciones depende de dos factores. El primero es la validez y credibilidad del método de evaluación. El segundo es la calidad del proceso de retroalimentación. Tanto el entrevistado como el formador suelen confiar en que los datos valorativos son válidos. Además, el entrevistado debe contar con la oportunidad de diferir, integrar y reflexionar sobre la evaluación durante el proceso de retroalimentación. Proporcionar demasiada información en un corto período de tiempo puede debilitar el impacto de este enfoque. El impacto también disminuirá si el participante no se siente seguro a causa de una de las personas que ofrece la retroalimentación, o por el entorno en que se produce.

Otra de las estrategias para aumentar la conciencia de uno mismo es la *meditación*. Existen muchos tipos de meditación que pueden resultar útiles para ayudar a la gente a ser más conscientes de la manera en que sus emociones afectan su comportamiento. Uno de los más eficaces es la *meditación de atención plena*, diseñada específicamente con el fin de ayudar a que las personas se tornen más conscientes de su experiencia interna (Kabat-Zinn, 1990).

Favorecer la autorregulación

La meditación asimismo puede resultar útil para ayudar a las personas a que regulen sus estados internos. Los métodos más comúnmente utilizados en el control del estrés también pueden ser útiles. Por ejemplo, los enfoques cognitivos de la autorregulación pueden ayudar a las personas a que aprendan a modificar las creencias e ideas que desencadenan respuestas emocionales indeseables (Meichenbaum, 1985).

Puede hallarse un buen ejemplo del uso de esos enfoques para desarrollar autorregulación en algunos programas de regulación de las conductas agresivas. En uno de esos programas, los participantes aprenden en primer lugar cómo hacerse más conscientes de los pensamientos y sensaciones anotando sus pensamientos cínicos u hostiles nada más percibirlos. A continuación aprenden dos técnicas de control de dichos pensamientos: detener los pensamientos y sustituir de manera deliberada los pensamientos cínicos y hostiles por otros razonables, durante situaciones de prueba. Finalmente, los participantes aprenden maneras para empatizar con otra persona, o aceptar sus puntos de vista (Williams y Williams, 1997).

Otro de los enfoques que facilita la autorregulación es el contracondicionamiento, en el que el individuo se sumerge repetidamente en los comportamientos que se han revelado como más problemáticos (Prochaska, 1999). Pensemos en una persona que se angustia cuando habla con su jefe o con otras figuras de autoridad y que por ello evita su contacto todo lo que puede. Con la ayuda de un programa de formación en competencia emocional, empieza a buscar oportunidades para mantener conversaciones con su jefe de manera regular. Tras adoptar este proceder durante dos meses resultará que la mayor parte de la angustia se habrá disipado y que conversará con su jefe mucho más a menudo.

Favorecer la automotivación

Muchos de los métodos que funcionan para la autorregulación también pueden ayudar a las personas en el campo de la automotivación, las tendencias emocionales que facilitan la consecución de objetivos. Por ejemplo, las mismas estrategias cognitivas que ayudan a las personas a modificar creencias que contribuyen a la manifestación de una angustia inquietante pueden utilizarse para ayudarles a perseverar frente a adversidades descorazonadoras (Seligman, 1991). Otro método también muy útil es la formación en autogestión que describimos en la sección anterior. Ahí, los participantes, que

aprenden a dirigir su comportamiento hacia objetivos deseados, utilizan técnicas conductuales como autoobservación, definir objetivos, autorreforzamiento y contratos conductuales escritos (Frayne y Geringer, 2000).

Otro método que favorece la automotivación es la *formación en motivación de logro*, desarrollada por David McClelland y sus colegas (Aronoff y Litwin, 1971; Miron y McClelland, 1979). En este programa, los participantes desarrollan una mayor motivación de logro mediante diversos ejercicios. En principio, los participantes se reúnen en pequeños grupos de debate a fin de analizar situaciones en las que uno de los factores más importantes es la motivación de logro. Después se tornan más conscientes de su estado actual de motivación de logro escribiendo relatos y luego puntuando el nivel de motivación de logro reflejado en los relatos. También participan en simulaciones que implican motivación de logro. Luego practican *pensamiento de logro* redactando nuevos relatos, tratando de saturarlos en esta ocasión de pensamientos de logro. A continuación, los participantes hacen lo mismo con un conjunto de situaciones comerciales. En la última parte del programa, los participantes desarrollan un plan de acción personal, y los formadores les ayudan a identificar técnicas que pueden utilizar para aumentar su motivación de logro.

Favorecer la empatía

Muchos de los métodos más utilizados para ayudar a las personas a tornarse más conscientes de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás se denominan globalmente *capacitación en sensibilidad*. Por desgracia, esos esfuerzos bien intencionados suelen estar mal diseñados y ejecutados. Los enfoques más eficaces apuntan directamente a la empatía, la competencia subyacente. A los participantes se les muestran fotografías de actores que expresan diversas emociones, y deben tratar de identificarlas. La tarea se va haciendo progresivamente más difícil mediante la ocultación parcial de los rostros de los actores (Rosenthal, 1977).

Entrevistar a personas cuyas perspectivas difieren de las propias también puede ser un método eficaz para favorecer la empatía siempre que vaya acompañado de oportunidades de reflexión bien diseñadas. Un ejemplo de ello es una técnica utilizada como parte de un proyecto para rediseñar el modelo de automóvil Lincoln Continental (Goleman, 1998b). En lugar de basarse

únicamente en estudios de mercado, los ingenieros del proyecto pasaron una semana hablando con propietarios del modelo actual del Continental y escuchando atentamente lo que decían sobre el vehículo. Pusieron especial atención en detectar las reacciones emocionales subyacentes de los propietarios. Se filmaron las entrevistas, y cuando los ingenieros las vieron juntos trataron de identificar los aspectos de la experiencia de conducir que creaban las reacciones emocionales más intensas en los propietarios.

Favorecer las habilidades sociales

El modelado de conducta, descrito en una sección anterior, es una estrategia especialmente eficaz para ayudar a las personas en el desarrollo de su capacidad a fin de inducir las respuestas deseadas en los demás (Goldstein y Sorcher, 1974; Latham y Saari, 1979). En este enfoque, los participantes observan y hablan en primer lugar de un modelo que utiliza dichas habilidades, en una simulación. Luego practican utilizando ellos mismos esas habilidades interpretando diversas situaciones simuladas y recibiendo retroalimentación acerca de sus interpretaciones. Finalmente, intentan poner en práctica esas habilidades en el trabajo, y luego regresan para hablar de sus experiencias y recibir ayuda con el fin de lidiar con cualquier problema que haya podido surgir.

Desde luego, existen otros métodos muy útiles para desarrollar habilidades sociales. De hecho, como las habilidades sociales surgen de otras áreas de la inteligencia emocional, todas las técnicas que hemos descrito hasta ahora pueden desempeñar un papel muy útil en los programas de capacitación.

Los ingredientes para una intervención eficaz

La eficacia de cualquier desarrollo de IE depende no sólo de las técnicas utilizadas, sino también de su diseño y aplicación. Un cuidadoso análisis de la mayoría de los modelos efectivos puede revelar algunos de los ingredientes de una aplicación eficaz. Más útil todavía es la investigación sistemática de los procesos subyacentes del aprendizaje social y emocional. Por desgracia, los investigadores en el campo de la formación y el desarrollo no se han concentrado especialmente en el ASE. Como apuntan Tannenbaum y Yukl (1992), quienes estudian la formación «han tendido a considerar toda la

formación como igual, sin pararse a considerar el propósito de la formación o el tipo de aprendizaje implícito» (p. 401). ¿Dónde podrán entonces hallar las organizaciones informaciones relevantes sobre los ingredientes necesarios para unas intervenciones efectivas?

Creemos que existen un cierto número de fuentes aplicables. Una fuente de conocimientos especialmente rica es la investigación en psicoterapia y cambio conductual. A primera vista, esas investigaciones pudieran parecer de una relevancia dudosa. Después de todo, existe una gran diferencia entre psicoterapia (o asesoramiento) y formación y desarrollo. La psicoterapia está diseñada para ayudar a los individuos que experimentan un importante desasosiego personal e interpersonal. Suele empezar con un individuo que tiene un problema identificable, y el objetivo es eliminar el problema, o reducir su gravedad. Los programas de formación y desarrollo –incluso los que apuntan a competencias emocionales– están normalmente diseñados para individuos que ya funcionan a un nivel relativamente elevado y que desean ser todavía más eficaces.

A pesar de unas diferencias tan obvias, existe también una similitud importante entre psicoterapia, asesoramiento, y los esfuerzos de formación y desarrollo dirigidos a diversos aspectos de la inteligencia emocional: todos implican aprendizaje social y emocional. Así pues, existen razones para creer que los procesos de cambio subyacentes serían muy similares, si no idénticos, en cada caso. Además, durante las últimas tres décadas se han realizado una importante cantidad de investigaciones sobre los procesos de cambio subyacentes en la psicoterapia y el asesoramiento. Creemos que los resultados de esos estudios, junto con parte de la investigación en formación y desarrollo, pueden apuntar hacia los ingredientes más fundamentales para el éxito en las intervenciones de aprendizaje social y emocional.

Un modelo de IE

Hemos desarrollado un modelo de acción basado en investigaciones sobre ASE (véase **Figura 9.1**). Este modelo se fundamenta en parte en la obra de Prochaska (1999). Las investigaciones de Prochaska han revelado que las personas atraviesan varias etapas antes de estar listas para emprender esfuerzos a fin de cambiar. En la etapa de *precontemplación*, no tienen ningún

interés ni planes en cambiar. En la siguiente etapa, a la que Prochaska denomina *contemplación*, los individuos son conscientes de algunos de los posibles beneficios del ASE, pero siguen sin estar seguros de si es deseable y posible trabajar en la mejora de su propia competencia emocional. Ya no se resisten de manera activa, pero tampoco están convencidos de que deban embarcarse en un esfuerzo de cambio. Sólo en la tercer etapa, en *preparación*, deciden las personas someterse al programa de cambio personal y hacen planes concretos para ello.

Las investigaciones sobre los factores comunes que contribuyen al cambio positivo en todos los tipos de terapia y asesoramiento han revelado que el compromiso del cliente en el tratamiento es con toda probabilidad el factor individual de cambio más importante (Asay y Lambert, 1999; Bachelor y Horvath, 1999; Kolb, Beutler, Davis, Crago y Shanfield, 1985). Por desgracia, muchas personas que inician programas de cambio carecen de la suficiente motivación. Prochaska (1999) descubrió que sólo el 20% de las personas que necesitaban cambiar estaban motivadas. En el puesto de trabajo, incluso las personas que acuden a un taller, o participan en una intervención de orientación, pueden no estar dispuestas o preparadas para acometer un ASE continuado. Por ejemplo, en un programa de formación en IE para toda la empresa, muchos de los participantes sólo acudieron porque formaban parte de un equipo de gestión regional y el vicepresidente regional había decidido que tenía que participar todo el mundo. Otros participantes eran directivos nuevos, y la formación en IE era un requisito del desarrollo de nuevos directivos. Y otros participantes se apuntaron al programa porque sus jefes les aseguraron que sería beneficioso para ellos. Además, incluso las personas que deciden libremente participar en programas de ASE pueden sentir cierta ambivalencia acerca de emprender cambios personales.

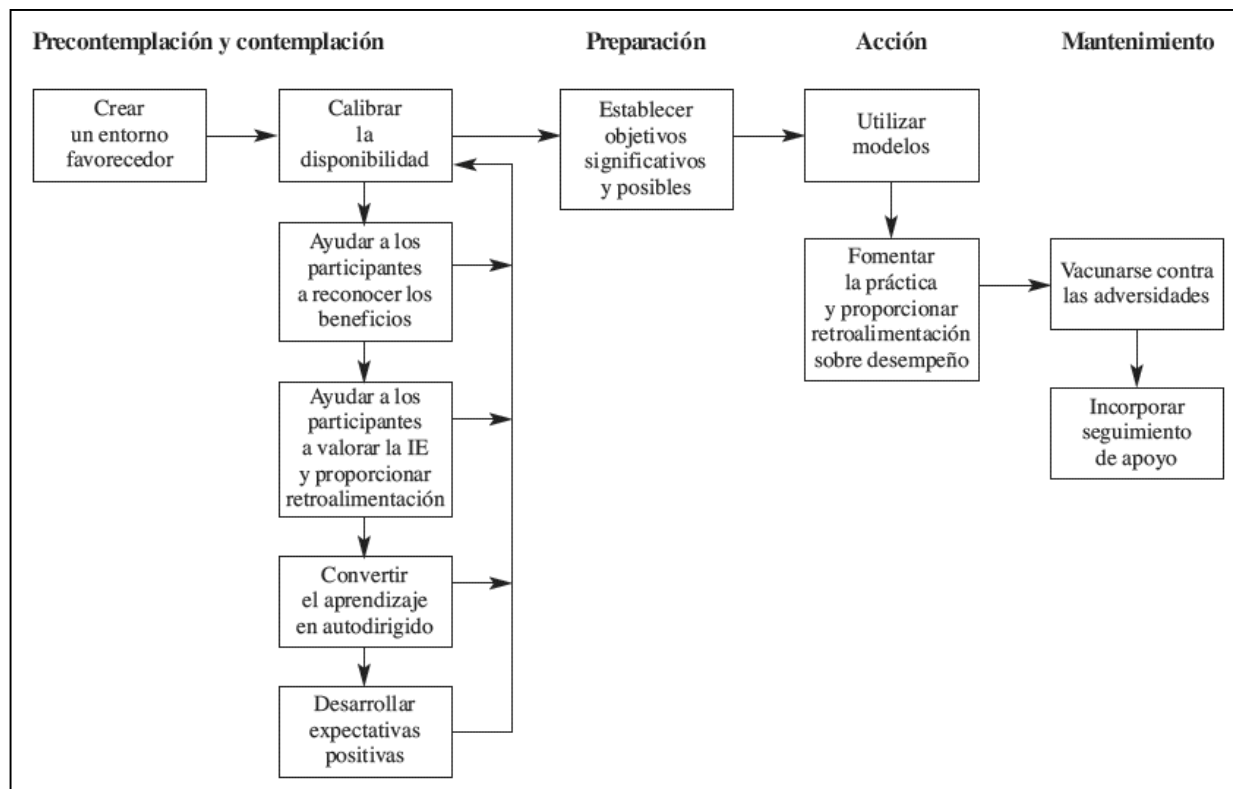


Figura 9.1: El proceso óptimo para fomentar la IE en las organizaciones empresariales.

Como muchas de las personas que participan en esfuerzos de ASE pueden sentir resistencia o ambivalencia, los diseñadores, formadores y asesores de los programas deben dedicar más atención al desarrollo de estrategias que aumenten la motivación y el compromiso de las personas respecto al proceso de cambio. La mayoría de los programas de ASE están diseñados para personas que están motivadas al iniciar el programa; llegan dispuestas a pasar a la acción a fin de cambiar sus comportamientos. Pero habría que dedicar más atención a la observación de las motivaciones de los participantes y a la creación de procesos que generen el nivel de motivación y esfuerzo sostenido para un cambio satisfactorio. Las dos primeras etapas del modelo de acción contienen varios de esos procesos.

El proceso de cambio óptimo, como aparece esbozado en el modelo, empieza con un entorno apropiado. Quienes deseen fomentar la IE en organizaciones deben asegurarse de que el entorno apoyará dichos esfuerzos. Si no fuese así, el primer paso sería crear un entorno más dispuesto. La siguiente tarea es calibrar la disponibilidad de los participantes. Si ya cuentan con la motivación necesaria para el esfuerzo sostenido, entonces estarán listos

para definir objetivos. Si no están dispuestos, el modelo sugiere varias maneras con las que ayudarles en el desarrollo de la motivación necesaria para pasar a la fase preparatoria: puede ayudarse a los participantes a que reconozcan los beneficios del ASE, en la evaluación de su IE y a continuación ofrecerles los resultados, darles el control del proceso y desarrollar sus expectativas de cambio positivas. Tras cualquier intento de aumentar el compromiso de los participantes por cambiar, es necesario volver a calibrar su disponibilidad. Cuando estén dispuestos para pasar a la fase preparatoria, hay un proceso muy útil que es ayudarles a definir objetivos de cambio difíciles pero posibles. Acabar la tarea de definir objetivos conduce a los participantes a la fase activa. Al principio de esta fase necesitan desarrollar una imagen clara de las competencias que desean desarrollar. En ese paso son útiles los modelos. A continuación, deben practicar a menudo las nuevas habilidades y recibir retroalimentación acerca de su desempeño. Finalmente, los participantes pasan a la fase de mantenimiento, preparándose para los contratiempos inevitables que sucederán al aplicar en el entorno laboral lo que aprendieron. Crear varios tipos de apoyos en el entorno natural también ayuda a los participantes a que mantengan sus cambios. A continuación pasaremos a estudiar más detalladamente cada paso del modelo.

1. Crear un entorno favorecedor

El ASE no se produce en el vacío. La motivación de los participantes estará muy influida por el entorno social de la organización. Cualquier cosa hecha o propuesta por los diseñadores del programa, los formadores, o los orientadores, puede resultar poco convincente si el entorno no apoya el ASE (Asay y Lambert, 1999).

El liderazgo marca la pauta. Los participantes observan al liderazgo de la organización para comprobar en cuánto valora éste el ASE. Aquí pesan más las acciones que las palabras. Cuando se implantó un programa de formación en IE en dos empresas, los presidentes de ambas lo apoyaron. No obstante, en la primera de ellas, el presidente participó activamente en el programa, junto con sus directivos. Entre sesiones hacía continuamente referencia a ideas tratadas en el programa durante las reuniones con sus directores, y realizó un esfuerzo visible a fin de aplicar todo lo aprendido. También animó y recompensó a sus directivos por hacer lo mismo. En la segunda empresa, el presidente ofreció una breve introducción a los participantes al principio de la

primera sesión del programa y, luego, se marchó. Aunque se trataba del mismo programa, los resultados en ambas compañías variaron enormemente. El programa fue muy satisfactorio cuando el presidente participó de manera activa, pero fue un fracaso en la empresa en la que el presidente sólo participó “de boquilla”. Además, por muy importante que sea el liderazgo, los líderes no pueden crear el entorno adecuado por sí mismos. Asimismo hay otros implicados en la organización que deben auspiciar un entorno que facilite el ASE. Por ejemplo, en la empresa donde el programa triunfó, el director de formación también ayudó continuamente, comprobando, motivando, animando y apoyando a los participantes para aplicar lo aprendido.

Las investigaciones apoyan la proposición de que el entorno organizativo es vital, y señalan maneras específicas en que las personas de una organización pueden crear un entorno favorecedor. Por ejemplo, Baldwin y Magjuka (1991) hallaron que los cursillistas de una firma manufacturera afirmaron contar con una intención mayor de aplicar lo que aprendiesen una vez que recibieron información sobre el programa, antes de iniciarlo, y reconocieron que sus supervisores les harían responsables de utilizar lo aprendido, creyendo que el programa era obligatorio. Otra investigación ha demostrado que en las organizaciones en que la dirección ha demostrado un compromiso real en aprender proporcionando una formación intensiva y recurrente, los empleados también han mostrado una aceptación mayor. El seguimiento que se hace de los participantes a fin de comprobar si aplican lo aprendido también es importante (Helmreich y Foushee, 1993).

El programa de competencia emocional de American Express Financial Advisors (AEFA) (véase el estudio del caso en el

capítulo 12) proporciona un buen ejemplo de la utilización de la formación intensiva y recurrente para crear una cultura que apoye el ASE. Se ofreció un programa inicial a asesores financieros veteranos. Estaba diseñado con el objetivo de ayudarles a vender más seguros de vida mejorando sus capacidades para afrontar las tensiones emocionales asociadas con el proceso de venta. Después de que el primer programa demostrase ser un éxito, el personal del programa desarrolló una segunda versión para los asesores de los directivos regionales, diseñado en arte con el fin de convertirlos en *orientadores emocionales*. Los diseñadores del programa fueron incluso más lejos al animar a los equipos de dirección regional a que pasasen juntos por la formación. Finalmente, se ofrecieron varias versiones del programa como parte integral del proceso de formación y desarrollo de nuevos directivos, nuevos asesores y grupos de gestión de oficinas corporativas.

El entorno del aprendizaje también influye en la motivación de los asistentes. Algo muy importante es que el entorno se sienta como seguro (Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995; Kolb y Boyatzis, 1970a). Es posible que muchas personas se acerquen al ASE albergando cierta aprensión. Les preocupa parecer débiles o tontos. Si el entorno de aprendizaje no se percibe como seguro, muchos de los cursillistas no se sentirán motivados en el momento de emprender el programa. Los programas eficaces incluyen componentes diseñados con la finalidad de que los participantes se sientan seguros. En un programa diseñado para ayudar a las tripulaciones de las líneas aéreas a que trabajasen más eficazmente como grupos, los miembros de la tripulación desarrollaron habilidades participando en misiones simuladas. Las simulaciones fueron filmadas, y los participantes se observaron a sí mismos interactuando. Los formadores lograron que el entorno de aprendizaje resultase seguro borrando las filmaciones tras cada sesión (Gregorich y Wilhelm, 1993).

Una parte especialmente importante del entorno de aprendizaje es el formador u orientador. Las investigaciones en formación y desarrollo en el lugar de trabajo han ignorado en gran parte el papel del formador, en particular sus características personales (Goldstein, 1993). Sin embargo, las investigaciones en psicoterapia y asesoramiento han dedicado una atención

considerable a las cualidades del terapeuta y a la relación entre terapeuta y cliente (Asay y Lambert, 1999). Los terapeutas que son afectuosos, empáticos, cálidos y tolerantes crean entornos de aprendizaje seguros para sus clientes y proporcionan modelos positivos de ASE. Estas cualidades personales (que son aspectos de inteligencia emocional) son mucho más importantes a la hora de influir en los resultados que las diferencias entre terapeutas en cuanto a formación o experiencia (Tallman y Bohart, 1999). Además, este efecto se ha hallado tanto en terapia de grupo como en tratamientos individuales (Bachelor y Horvath, 1999). Las investigaciones también sugieren que mientras que las técnicas y estrategias específicas que los terapeutas o consejeros utilicen en el tratamiento pueden suponer alrededor del 15% de la varianza en resultados, la relación terapeuta-cliente supone tanto como el 30% de la varianza (Lambert, 1992). Así pues, la relación entre terapeuta y cliente parece ser la clave.

Los programas más eficaces de ASE dedican una considerable atención a la selección, formación y observación continua del formador u orientador. El programa JOBS, que ayuda a los trabajadores desempleados a desarrollar las competencias emocionales y sociales necesarias para reincorporarse rápidamente a la fuerza laboral activa, selecciona a sus formadores de entre las filas de los desempleados y realiza “audiciones” de candidatos llevando a cabo una breve sesión de formación como parte de la entrevista de trabajo (Caplan, Vinokur, y Price, 1996). El hecho de que los propios formadores hayan sido desempleados les proporciona credibilidad y facilita que se cree una relación más positiva y confiada entre formador y cursillistas.

Además de contar con las cualidades personales para crear relaciones positivas, los formadores eficaces llevan a cabo acciones específicas que contribuyen en la creación de un entorno de aprendizaje positivo. En el programa de competencia emocional de AEFA, los formadores solían telefonar a los participantes antes de empezar el programa para saber lo que esperaban obtener de él y si albergaban alguna preocupación. En el programa JOBS, los formadores fomentan una relación y un entorno de aprendizaje positivo exponiéndose parcialmente (Caplan *et al.*, 1996). Los formadores eficaces también observan la atmósfera emocional durante el proceso de formación prestando atención a sus propias sensaciones y a las

de los participantes, y abordan los problemas directamente cuando éstos aparecen (Bachelor y Horvath, 1999). Éstos son algunos de los medios con los que un formador consigue que un entorno de aprendizaje resulte seguro y motivador.

2. Calibrar la disponibilidad

Si el entorno resulta alentador para el ASE, la siguiente tarea es calibrar el nivel de motivación de los participantes. Como ya dijimos, muchas personas que participan en programas de ASE no están todavía dispuestas a llevar a cabo esfuerzos activos para cambiar. Si los formadores y orientadores utilizan estrategias de intervención más apropiadas en la fase activa que en las fases de precontemplación o contemplación, en realidad pueden estar aumentando la resistencia de los participantes (Prochaska, 1999). Por ello, el primer paso es determinar la fase en que se hallan los participantes. Si se encuentran en la fase de preparación, estarán listos para pasar a la fase activa del modelo. No obstante, si todavía se hallan en las fases de precontemplación o contemplación, entonces requerirán de intervenciones diseñadas a fin de aumentar su motivación de cambio. Los procesos siguientes son muy apropiados para los individuos que pertenecen a este último grupo.

Ayudar a los participantes a reconocer los beneficios de la IE. Cuando las personas todavía no están listas para cambiar, consideran los costes del cambio (tiempo, esfuerzo, posible bochorno) como algo más importante que los beneficios (Prochaska, 1999). Por ello, las estrategias adecuadas de intervención para las personas en las fases de precontemplación o contemplación incluyen ayudarles a que evalúen de manera realista los beneficios y los costes de cambiar. Una de dichas estrategias es educativa: el formador proporciona datos, información y ejemplos que demuestran a los participantes que las competencias de IE pueden ayudarles en el logro una mayor satisfacción en su trabajo y en el resto de sus vidas, y también que dichas competencias pueden enseñarse y aprenderse.

Los participantes renuentes suelen motivarse más si ven una relación entre el ASE y temas importantes de desempeño. En el programa de competencia emocional de AEFA, la empresa investigó y demostró una clara relación entre un rendimiento superior en ventas y un elevado nivel de competencia emocional. Al principio del programa de formación, los formadores presentaron los resultados de las investigaciones a los participantes. El mensaje era: «Si quiere tener más éxito en su trabajo, ésta es la manera de conseguirlo». A los participantes también se les ayudó en el reconocimiento de la relevancia de la competencia emocional mediante un ejercicio en el que debían dividirse en grupos de tres y pensar conjuntamente sobre maneras en que las emociones influyen en el lugar de trabajo. Al cabo de media hora, muchos de los participantes escépticos descubrieron por sí mismos –y ayudaron a convencer a otros– que la competencia emocional es valiosa. Prochaska (1999) ha sugerido una técnica similar pero más directa. Pide a las personas que todavía no están dispuestas a cambiar que identifiquen los beneficios de cambiar. Por lo general enumeran cuatro o cinco. A continuación les explica que existen muchos más beneficios y les desafía a aumentar el número. Normalmente ofrecen muchas más razones para cambiar, lo cual les ayuda a que pasen a un estado superior de disponibilidad.

Otra técnica que ayuda a los participantes a que vean los beneficios del ASE ha sido la utilizada con ejecutivos masculinos de una firma de corretaje que participaban en un programa sobre cómo ser tutores más eficaces de jefas intermedias. Antes de la primera sesión, los formadores entrevistaron a cada participante, preguntándoles acerca de las prácticas de tutoría, los factores más importantes a la hora de desarrollar ejecutivos de alta dirección, y las experiencias que habían conducido al éxito a alguien que conociesen. Durante la primera sesión, los formadores presentaron los resultados de las entrevistas a los participantes, y el grupo las utilizó para desarrollar un conjunto de los mejores modelos de tutoría. A continuación, en una labor de la segunda sesión, cada participante entrevistó a un empleado o empleada de una minoría racial a fin de aprender más acerca de su experiencia en la firma.

La información que genera la estimulación emocional puede ser especialmente eficaz a la hora de motivar a una persona a que participe activamente en el ASE (Prochaska, 1999). El miedo, la inspiración, la culpa y la esperanza no pueden por sí mismos provocar cambios duraderos en la inteligencia emocional, pero sí que pueden generar la motivación y el entusiasmo necesarios para que la persona pase de la contemplación a la preparación y la acción. Las actividades de formación y orientación que generan este tipo de respuesta emocional pueden ser muy útiles con todas aquellas personas reticentes a la hora de persuadirles de que el ASE es deseable para ellas.

Ayudar a los participantes en la evaluación de su competencia emocional y social en la y proporción retroalimentación. Puede que incluso después de que los participantes hayan reconocido el valor de las competencias sociales y emocionales, todavía no acaben de estar convencidos de que necesitan trabajar en esas competencias hasta que vean qué medida dan en ellas. Existen unos cuantos métodos para evaluar la competencia emocional con propósitos de desarrollo, incluyendo autoobservación y observación, tests psicológicos, evaluaciones de 360 grados, simulaciones y centros de evaluación y entrevistas. Hay fuentes de evaluación que a algunos participantes les parecen más creíbles y convincentes que otras. Para una persona lo que cuenta puede ser la opinión de su jefe sobre su desempeño; para otra pueden ser las de sus compañeros o subordinados. A un participante los resultados de un test psicológico le pueden parecer de lo más persuasivo; y otro puede convencerse mediante la autoobservación. Algunos participantes necesitan recibir el mismo mensaje sobre sus competencias desde fuentes variadas antes de estar convencidos de que deberían pasar por un proceso de ASE.

La manera en que se le proporciona al participante la información de evaluación es tan importante como las fuentes de la información. Ya hemos hablado de lo importantísimo que es que el entorno de aprendizaje resulte

seguro. Y eso tiene una especial relevancia cuando se trata de recibir retroalimentación. Los participantes tienden a desdeñar o ignorar la retroalimentación si sienten ansiedad acerca de sus consecuencias. Varios estudios han descubierto que la retroalimentación negativa suele rechazarse. Los mecanismos de defensa y parcialidades en favor de uno mismo tienden a hacer que la gente eche la culpa a otras personas de su retroalimentación negativa (Born y Mathieu, 1996; Ilgen, Fisher y Taylor, 1979). No obstante, la retroalimentación negativa no siempre es perjudicial. Aunque una retroalimentación negativa repetida suele tener como resultado una disminución del esfuerzo, objetivos menores y rechazo a la retroalimentación, la retroalimentación negativa inicial tiende a producir un aumento del esfuerzo (Nease, Mudgett y Quinones, 1999). Por ello, la retroalimentación debería proporcionarse con habilidad, a través de una fuente neutral y de confianza, y con salvaguardas pertenecientes al proceso.

Competencia y desarrollo en la gestión, un curso del programa de másteres en Administración de Empresas de la Weatherhead School of Business, proporciona un modelo especialmente bueno de evaluación y retroalimentación. Todos los estudiantes de primer año deben pasar por el curso. Dedicar las tres primeras semanas a la realización de ejercicios de evaluación, como aprender un perfil de habilidades de la vida cotidiana (LSP en inglés), entrevistas de incidentes críticos, ejercicios de discusión de grupo, ejercicios de presentación oral e inventario de valores. Las siete semanas siguientes están dedicadas a retroalimentación y reflexión. A continuación, los estudiantes pasan las últimas cuatro semanas desarrollando planes de aprendizaje personales (Boyatzis, 1996; Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995). Cuando los estudiantes alcanzan la etapa del plan de acción personal, ya han desarrollado una considerable motivación de cambio, sobre todo como resultado de la calidad y la cantidad de datos evaluatorios y de la manera cuidadosa en que los instructores del curso les ayudan a reflexionar sobre los resultados.

Aprendizaje autodirigido. Otro medio de acrecentar la motivación y el compromiso en el momento de iniciar un proceso de cambio es convertir el proceso de aprendizaje en autodirigido (véase

capítulo 10 para más detalles). Las investigaciones en psicoterapia y otros métodos para producir cambios en el comportamiento sugieren que los cambios pueden ser más duraderos en individuos que atribuyen los cambios a sus propios esfuerzos, y que lo mismo es probablemente cierto en el caso del aprendizaje social y emocional en el lugar de trabajo (Lambert y Bergin, 1994). Una manera de convertir en autodirigido el ASE es ofrecer a los participantes más de una opción de aprendizaje, pidiéndoles que elijan la que creen que será más efectiva para ellos (Prochaska, 1999). Los esfuerzos por cambiar también suelen ser más efectivos cuando enseñan habilidades que los participantes pueden utilizar para alcanzar resultados que *ellos* valoran. Por ejemplo, en programas de ASE para tripulaciones de líneas aéreas, los participantes muestran una mayor motivación a la hora de aprender cuando se concentran en temas que les interesan especialmente, por ejemplo, “cómo hacer que un equipo despegue bien, cómo lidiar con el cambio de personal del equipo... o cómo tratar conflictos entre la tripulación de manera constructiva” (Wiener, Kanki y Helmreich, 1993, p. 51).

Desarrollar expectativas positivas de cara al éxito. Querer cambiar es necesario pero no suficiente. Los participantes también deben creer que les es posible realizar los cambios necesarios para lograr los resultados deseados: un fenómeno denominado *eficacia propia* (Bandura, Adams y Beyer, 1977; Bandura y Cervone, 1983). No basta con reconocer que uno debería cambiar y que existe una manera de hacerlo. Asimismo hay que creer que se cuentan con las capacidades necesarias a fin de tener éxito en el empeño (Caplan *et al.*, 1996). Las investigaciones en psicoterapia sugieren que tras los factores extraterapéuticos y relacionales, la esperanza y la expectativa representan la varianza mayor en los resultados, un 15%,

según Lambert (1992). La expectativa es tan poderosa que produce su propio efecto: el conocido efecto placebo. Un estudio sobre resultados en psicoterapia, por ejemplo, descubrió que el cliente medio no sólo iba mejor que el 79% del grupo de control sin tratamiento, sino que el cliente medio que recibía un tratamiento placebo también iba mejor en un 66 % que los grupos de control sin tratamiento (Asay y Lambert, 1999). Es probable que descubriésemos una pauta similar en las intervenciones de ASE en el lugar de trabajo. Frank y Frank (1991) identificaron cuatro factores que contribuyen a expectativas positivas en psicoterapia (y en otros tipos de ASE): 1) una relación emocionalmente cargada y confiada con un ayudante o guía que está esperanzado y dispuesto a ayudar; 2) un entorno terapéutico o de aprendizaje que comunica al cliente el mensaje de que puede esperar un cambio satisfactorio; 3) un “mito” o explicación terapéutica convincente a la hora de explicar por qué el cliente experimenta sus problemas y por qué le ayudará una forma particular de tratamiento, y 4) el ritual terapéutico, es decir, los procedimientos utilizados por un terapeuta.

La eficacia propia puede aumentarse de diversos modos. El más efectivo es una acción satisfactoria (Bandura y Cervone, 1983). Las personas suelen creer que pueden tener éxito cuando *son* afortunadas. Esta experiencia de éxito puede lograrse en terapia animando al individuo a que dé pasos pequeños y posibles hacia el objetivo. Un ejemplo de ello es un programa de abandono del tabaco en el que a los participantes escépticos se les urgió a dar un paso pequeño, como retrasar el primer cigarrillo de la mañana durante treinta minutos. En muchos casos, el éxito a la hora de lograrlo aumentó su eficacia propia lo suficiente como para comprometerse en un programa sistemático sobre dejar de fumar totalmente (Prochaska, 1999).

3. Ayudar a los participantes a establecer objetivos claros, significativos y posibles

Establecer objetivos es la tarea principal de la fase de preparación. Cuando un participante está listo para embarcarse en un programa de cambio, definir objetivos puede aumentar la motivación y ayudar al individuo a que mantenga esa motivación durante un extenso período de tiempo (Locke y Latham, 1990). Por ejemplo, Kolb, Winter y Berlew (1968) hallaron que el rendimiento en un programa de formación aumentaba cuando los participantes establecían objetivos concretos de cambio. El poder de motivación de dichos objetivos puede aumentarse mediante los procesos de declararlos en público y ponerlos por escrito (Heatherton y Nichols, 1994; Prochaska, 1999).

Lograr que los objetivos sean concretos y posibles es muy importante. En general, los objetivos concretos son más efectivos que los de tipo vago a la hora de ayudar a las personas a mantener la motivación (Locke y Latham, 1990). Por ejemplo, un estudiante del curso de valoración y desarrollo de las aptitudes de gestión empresarial de la Weatherhead, formuló en principio el objetivo de desarrollar una mayor confianza en sí mismo. Como alcanzar este objetivo puede resultar abrumador, la facultad le ayudó a dividirlo en pasos factibles. En primer lugar, elaboró un objetivo más específico, el de desarrollar la autoconfianza necesaria para encontrar un trabajo a tiempo parcial. Luego dividió ese objetivo en una serie de pasos razonables, empezando con actualizar su currículum, para luego pasar al objetivo más difícil de ponerse en contacto con gente que conocía a fin de preguntarles acerca de empleo, y finalmente llamar a los potenciales empleadores (Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995). El estudiante alcanzó satisfactoriamente todos esos objetivos y, como resultado de ello, aumentó su confianza en sí mismo. Si no hubiese sentado los objetivos, o si estos hubieran resultado demasiado difíciles, el proceso habría sido abortado.

4. Utilizar modelos de las habilidades deseadas

La primera tarea en la etapa de pasar a la acción es asegurarse de que los participantes tienen claro qué competencias van a desarrollar y cómo lo harán (Spencer y Spencer, 1993). Puede ser muy útil ofrecer a los participantes oportunidades para observar modelos vivos de las habilidades que se aprenderán. En cualquier tipo de aprendizaje es importante que los participantes tengan claro qué es lo que hay que aprender. En el ASE, uno

no puede confiar sólo en las palabras para aclarar lo que hay que aprender porque las zonas emocionales del cerebro no utilizan ideas o palabras. Los modelos proporcionan un medio de acceso directo a esas zonas más antiguas del cerebro que desempeñan un papel vital en la inteligencia emocional (Goleman, 1998b).

El valor de los modelos ha sido ilustrado en dos estudios con personal médico. En el primero, a los médicos residentes se les enseñaba cómo comunicarse eficazmente con los pacientes en el tema del VIH. A un grupo se le enseñó a través de una disertación, y al otro se le mostró un modelo. El grupo del modelo puntuó mejor tanto en conocimiento como en desempeño (Falvo, Smaga, Brenner y Tippy, 1991). En el segundo estudio, a los estudiantes de Medicina de un grupo se les enseñaron habilidades para entrevistar observando un modelo filmado. Un segundo grupo vio un modelo, y también vieron y criticaron sus propias entrevistas. Un tercer grupo vio y criticó sólo sus propias entrevistas. Las habilidades interpersonales de los estudiantes se evaluaron mediante simulaciones antes y después de la formación. Los investigadores descubrieron que ver únicamente un modelo era tan eficaz con ver el modelo y visionar y criticar el propio comportamiento. Criticar el propio comportamiento sin haber visto primero un modelo resultó menos eficaz, aunque era preferible a que no se recibiese formación alguna (Mason, Barkley, Kappelman, Carter y Beachy, 1988).

5. Fomentar la práctica y proporcionar retroalimentación sobre desempeño

Si durante la primera fase la tarea más difícil para los participantes puede ser crear la motivación suficiente, la tarea más crítica durante la segunda incluye mantener el esfuerzo. Un error bastante común a la hora de planificar programas de ASE es creer que los individuos pueden aumentar su competencia emocional con sólo participar en unos seminarios o talleres relativamente cortos, o entrevistándose con un orientador durante dos o tres sesiones. Esas actividades pueden ser útiles, pero sólo si forman parte de un esfuerzo de desarrollo mayor que se extienda a lo largo de un período de meses y que implique la práctica activa de nuevos comportamientos por parte del participante en situaciones diversas.

La práctica y la repetición son muy valiosas en cualquier tipo de aprendizaje, pero especialmente en el ASE a causa de las zonas del cerebro implicadas (Edelman, 1987). El aprendizaje cognitivo, como el que se produce en aprender cómo crear un plan de actuación, implica sobre todo al neocórtex, la parte del cerebro que utiliza palabras e ideas. Ese tipo de aprendizaje requiere encajar nuevos datos e ideas en marcos de asociación y comprensión ya existentes. En el cerebro, eso significa desarrollar nuevos senderos neuronales con pocas interferencias por parte de otros senderos más antiguos y establecidos.

El aprendizaje social y emocional –como aprender a ser más positivamente resuelto con el propio jefe o con los compañeros, o más empático hacia los propios subordinados– es distinto. Aunque sigue implicando al neocórtex, hay otras zonas de cerebro que entran en juego. También participan los circuitos de la amígdala, y entre la amígdala y los lóbulos prefrontales. Se trata de una zona del cerebro mucho más antigua, una zona que no procesa palabras e ideas. En un área del cerebro que se desarrolló antes de que los seres humanos contasen con palabras o ideas. El único modo de entrenar a esta parte más antigua del cerebro es mediante acciones repetidas. Y, a diferencia de gran parte de las formaciones de tipo técnico, el ASE suele implicar desaprender (extinguir) viejas pautas de pensamientos, sensaciones y acciones, junto con el desarrollo y refuerzo de otras nuevas. Eso significa que en el cerebro deben debilitarse las viejas conexiones neuronales y que deben reforzarse otras nuevas, que apoyen un nuevo repertorio. Este cambio requiere de una práctica frecuente, a lo largo de un período de meses; pues las nuevas conexiones y comportamientos asociados sólo pueden convertir las nuevas conexiones y sus comportamientos asociados en la opción por defecto del cerebro tras una práctica prolongada.

La práctica no sólo es importante, sino que debe repetirse a lo largo de un extenso período de tiempo. Una de las leyes del aprendizaje mejor establecidas es que la práctica repartida es superior a la práctica masiva. Aunque esta ley puede aplicarse a todo tipo de aprendizajes, resulta especialmente cierta en el caso del aprendizaje que incluye a las partes más antiguas del cerebro. Un reciente metaanálisis de investigación sobre el

efecto de la práctica repartida descubrió que los participantes que utilizaban dicha práctica contaban con un desempeño superior a los que empleaban una práctica masiva en casi media desviación estándar (Donovan y Radosevich, 1999). El efecto era todavía mayor en las tareas motoras simples; las más complejas tareas verbales se veían menos afectadas. El ASE es distinto del aprendizaje motor, pero implica zonas del cerebro cercanas a los centros motores, parecidos en cuanto a edad evolutiva. Así pues, es muy probable que la práctica repartida resulte especialmente útil en el ASE.

Los participantes en programas ASE pueden reconocer de manera intuitiva la importancia de la práctica repetida en un aprendizaje efectivo. Por ejemplo, un participante en el programa de formación en competencia emocional de American Express descubrió que tras los dos primeros días de formación había comprendido los conceptos y que podía utilizar las habilidades, pero como dijo en su formulario de evaluación del curso: «Todavía no es algo que se haya convertido en automático». No tenía problemas a la hora de utilizar sus nuevas habilidades en el trabajo, pero todavía no se habían convertido en parte de su *modus operandi*. Y no las utilizaba tan a menudo como podría. Otro participante se hacía eco de este sentimiento, afirmando que la habilidad «todavía tiene que convertirse en algo natural para que la gente la utilice bien. Por eso es necesaria la repetición».

Por último, cuando los asistentes practican las nuevas habilidades suelen necesitar retroalimentación acerca de su desempeño. Esa retroalimentación proporciona una información muy valiosa que ayuda al participante a que mejore gradualmente. También puede convertirse en un refuerzo, ayudándole a que permanezca motivado durante la etapa de acción (Goldstein, 1993; Komaki, Collins y Penn, 1982).

Los programas de modelado de conducta proporcionan un buen ejemplo del uso de las tres actividades de modelado, práctica y retroalimentación. Como ya dijimos, los programas más eficaces empiezan enseñando a los participantes un modelo que demuestra la aplicación satisfactoria de las habilidades sociales o emocionales que se aprenderán. A continuación, los participantes practican esas habilidades en situaciones simuladas. Tras cada

práctica simulada, los participantes reciben retroalimentación del instructor y del resto de cursillistas. El instructor marca la pauta proporcionando retroalimentación de un modo que aumenta la autoconfianza, señalando concretamente todas las cosas que el asistente hizo bien, y sugiriendo lo que puede hacer para mejorar su actuación en la siguiente ocasión. Por último, los participantes practican repetidamente las nuevas habilidades hasta que alcanzan un elevado nivel de dominio y confianza.

6. *Vacunar a los participantes contra las adversidades*

Una vez que los participantes dominan las nuevas competencias en el entorno de formación, estarán listos para aplicar lo aprendido en el entorno laboral. Por desgracia, esta transición no siempre resulta sencilla. Las investigaciones sobre mantenimiento tras esfuerzos de cambio conductual sugieren que un gran porcentaje de individuos deja gradualmente de utilizar sus nuevas habilidades (Marlatt y Gordon, 1985). Aunque son varios los factores que contribuyen a estas recaídas, uno especialmente importante es el modo en que el individuo responde frente a los obstáculos y adversidades. En un escenario típico, el cursillista empieza a aplicar nuevos modos de pensar y actuar en el entorno laboral. Aunque esos nuevos comportamientos resultan a veces satisfactorios, en otras situaciones no funcionan según lo planeado. Tal vez el jefe que intenta aplacar su mal genio explota durante una reunión de personal. O tal vez tiene éxito a la hora de aplacar su genio, pero los resultados positivos esperados no se manifiestan de inmediato. Se desanima y empieza a cuestionar si realmente puede cambiar, o si el cambio tendrá como resultado los beneficios esperados. Y por ello, deja de intentarlo al cabo de poco tiempo.

Una manera de tratar este problema es preparar a los cursillistas de antemano. Una técnica, denominada *prevención de recaídas*, ayuda en la vacunación de los cursillistas contra las recaídas al anticiparles los obstáculos y considerar posibles respuestas (Marlatt y Gordon, 1985; Marx, 1982). Por ejemplo, en el satisfactorio programa JOBS, se anima a los participantes a que identifiquen de antemano todo lo que pudiera ir mal cuando utilicen lo que han aprendido en situaciones reales. Luego identifican cómo podrían pensar y sentir cuando las cosas se tuerzan. Finalmente, desarrollan y ensayan estrategias que pueden utilizar para

aprovechar positivamente las adversidades (Caplan *et al.*, 1996). Numerosos estudios documentan la eficacia de la prevención de recaídas en los esfuerzos de cambio conductual (Marlatt y Gordon, 1985). Aunque la mayoría de esos estudios fueron realizados con clientes en tratamiento psicoterapéutico, hay unos cuantos que demuestran que esta técnica también puede resultar eficaz en los programas de ASE en el lugar de trabajo (Gist, Bavetta y Stevens, 1990; Gist, Stevens y Bavetta, 1991; Tziner, Haccoun y Kadish, 1991).

7. Incorporar seguimiento de apoyo

Puede que la formación en prevención de recaídas no baste para ayudar a las personas a que transfieran y mantengan las habilidades que han aprendido a menos que el entorno natural organizativo anime y apoye sus esfuerzos. Ya hemos señalado que la cultura organizativa debe apoyar el cambio deseado al principio de la formación. Además, la psicología conductista sugiere que pueden utilizarse el *control de estímulos* y la *dirección por contingencia* para ayudar a las personas en el mantenimiento de sus pautas de pensamiento y conducta recién desarrolladas. El control de estímulos implica «modificar el entorno para aumentar señales que estimulen» las respuestas deseadas (Prochaska, 1999, p. 243). Esas señales pueden ser físicas o sociales, y pueden ser proporcionadas por los propios participantes o por otras personas. La dirección por contingencia implica sentar un sistema de recompensas y castigos que anime continuamente al cursillista en la utilización de sus nuevas habilidades.

Por ejemplo, tras la formación en gestión de recursos en las cabinas de aviones, hay pilotos de control que proporcionan aliento y apoyo, y que observan a las tripulaciones en vuelo y que a continuación les ofrecen retroalimentación sobre cómo han utilizado las habilidades. Las tripulaciones también regresan periódicamente para recibir sesiones de recuerdo adicionales y práctica simulada (Gregorich y Wilhelm, 1993). Los grupos de apoyo pueden ser especialmente eficaces como fuente de sostén a posteriori. Como señalan Spencer y Spencer (1993): «El aprendizaje se mantiene mejor si, después de la formación, los participantes reciben ayuda y orientación por parte de... un “grupo de referencia reforzado” a base de coparticipantes que puedan apoyarse y animarse entre sí a fin de utilizar la

nueva competencia. En el mejor de los casos, la formación proporciona al participante la afiliación a un prestigioso y nuevo grupo que habla una nueva lengua común, que comparte nuevos valores, y que está comprometido a mantener vivo el aprendizaje de los socios» (p. 288). Aunque el apoyo sólo provenga de una única persona –un tutor, orientador, o compañero–, puede bastar para suministrar los ánimos suficientes a fin de que los trabajadores en prácticas continúen aplicando lo que aprendieron (Kram, 1996). En otro estudio, los participantes se emparejaron con otra persona que les recordaba que utilizaran lo que habían aprendido y que les proporcionaba refuerzos continuos para conseguirlo. Los resultados indicaron que emparejar a los cursillistas de esta manera consiguió una mayor transferencia de la formación (Flemming y SulzerAzeroff, 1990). Los estímulos y refuerzos por parte del supervisor de un cursillista resultan especialmente eficaces (Baldwin y Ford, 1988; Noe y Schmitt, 1986). En un estudio, los participantes en un programa de formación en administración tendían más a aplicar lo aprendido cuando, tras la formación, sus supervisores les recordaron sus objetivos y les animaron a utilizar sus habilidades (Rouillier y Goldstein, 1991). Por desgracia, las encuestas sobre esfuerzos de formación y desarrollo en la industria sugieren que dichos seguimientos son raros (Saari, Johnson, McLaughlin y Zimmerle, 1988).

Aunque el apoyo social es incalculable, los participantes pueden proporcionarse estímulos e indicaciones a sí mismos. De hecho, en algunos casos, el autorreforzamiento ha resultado más eficaz que el refuerzo social de cara al mantenimiento a largo plazo (Prochaska, 1999). En la evaluación de un programa de regulación del estrés tenemos un ejemplo sobre cómo puede utilizarse ese tipo de estrategia en la formación. Los investigadores descubrieron que añadir un componente de autogestión al final de cada sesión aumentaba de manera significativa el impacto del programa en el aprendizaje, la presión sanguínea, los síntomas somáticos y la ansiedad de los participantes. También redujo el deterioro postformación a lo largo de los seis meses siguientes. La formación en autogestión mostró a los participantes cómo regular el uso de las habilidades aprendidas y cómo reforzarse a sí mismos mediante dichas habilidades.

Aplicación del modelo: el problema de los recursos

El modelo que hemos presentado puede ser una guía para quienes deseen desarrollar programas eficaces de aprendizaje social y emocional en el lugar de trabajo. No obstante, uno de los problemas del modelo es que puede resultar caro. Por ejemplo, el diseño original del programa de competencia emocional de AEFA habría encajado en el modelo. Debería haber un orientador por participante, así como sesiones de grupo, y la práctica debería repartirse en una sesión por semana durante doce semanas, con una duración por sesión de una a dos horas. El seguimiento consistiría en tres reuniones adicionales cada dos semanas y, a continuación, en una reunión al mes durante dos meses. En total, el programa se extendería a lo largo de más de ocho meses. Lamentablemente, este programa resultaría tan caro que la empresa no lo apoyaría. La versión reducida y al final aplicada ofrecía cinco días de formación proporcionada en dos bloques separados unos dos meses entre sí, sin seguimiento ni orientación individual. Las investigaciones demostraron que el programa seguía siendo efectivo, pero incluso en su versión reducida fue el programa de formación más caro ofrecido en la empresa. Por ello, la empresa decidió ahorrar dinero reduciéndolo todavía más. Una versión que se ofreció a nuevos asesores consistió únicamente en ocho horas de formación, ofrecida por personas sin ninguna formación especial en competencias de inteligencia emocional.

Resultaría fácil condenar a la empresa por ofrecer una versión diluida del programa, pero ese tipo de respuesta no se ocuparía de manera adecuada del problema de los recursos. Mientras los profesionales piensen en términos de que las intervenciones son muy costosas, es improbable que muchos esfuerzos incorporen todos los ingredientes necesarios para el éxito. El resultado será el fracaso y la desmotivación. Es necesario esforzarse más para hallar maneras de ofrecer un ASE de alta calidad a precios más económicos. Un enfoque a propósito de ello es combinar el ASE con otros tipos de formaciones ofrecidas por las organizaciones. En AEFA, por ejemplo, se gasta mucho más dinero en la formación técnica que en la de competencia emocional. Parte de la formación técnica está destinada a enseñar a los asesores cómo conseguir nuevos clientes y cómo

vender y comercializar los productos. Si la formación en competencia emocional pudiera combinarse con estos otros esfuerzos, habría más recursos disponibles. Los miembros de la organización también recibirían el mismo mensaje y utilizarían las mismas habilidades en contextos distintos, lo que facilitaría la transferencia y el mantenimiento. Esta solución es sólo una de las muchas que podrían utilizarse para economizar el ASE. Conseguirlo facilitaría que los programas de ASE siguiesen un modelo de intervención eficaz.

Conclusión

En este capítulo hemos defendido que los teóricos y los profesionales ya saben mucho acerca de cómo fomentar la inteligencia emocional en las organizaciones. Hay ejemplos bien documentados de estrategias de intervenciones eficaces y mucha investigación sobre ASE que proporciona pautas que se han de seguir. No obstante, esa labor sólo representa el principio. Los investigadores deben continuar evaluando prometedoras y nuevas intervenciones para el aumento de las competencias de IE. También deben concentrarse en investigaciones de tipo teórico que identifiquen los aspectos del modelo que son necesarios y suficientes a fin de que se produzca un cambio significativo. Creemos que sólo una sólida base investigatoria evitará que el trabajo aplicado en inteligencia emocional se convierta en otra moda pasajera.

10. CÓMO Y POR QUÉ LOS INDIVIDUOS SON CAPACES DE DESARROLLAR INTELIGENCIA EMOCIONAL

RICHARD E. BOYATZIS

Más allá de los beneficios inherentes a comprenderse uno mismo, el atractivo del concepto de inteligencia emocional radica en la esperanza de desarrollo. Son muchos los investigadores de este concepto que afirman que una persona puede desarrollar las características que constituyen la inteligencia emocional. Pero pocos de ellos han dedicado tiempo a la evaluación de manera rigurosa de los esfuerzos de cambio. Este capítulo presenta un modelo de cambio individual basado en años de investigaciones sobre el desarrollo en individuos de los conjuntos de características que ahora denominamos inteligencia emocional. Esta evidencia ofrece esperanzas acerca del desarrollo de las competencias de inteligencia emocional. Las evidencias provienen de múltiples fuentes, pero sobre todo de tres: en primer lugar, de las investigaciones de David McClelland, David Winter y sus colegas de las décadas de los sesenta y los setenta en el desarrollo de la motivación de logro y de poder; en segundo lugar, de los trabajos de David Kolb y sus colegas de la década de los sesenta y principios de la de los setenta sobre cambio conductual autodirigido; en tercer lugar, de los trabajos de numerosos estudiantes de doctorado y de mis colegas de la Weatherhead School of Management en la Case Western Reserve University a finales de la década de los ochenta y a lo largo de la de los noventa, sobre desarrollo de competencias. Éstas son las investigaciones que se repasan como evidencia de un modelo, o teoría, de cambio individual sostenido en inteligencia emocional.

La inteligencia emocional puede desarrollarse

En este capítulo, al igual que en todos los demás de este volumen, la inteligencia emocional es definida como el conjunto combinado de capacidades que permite que una persona se regule a sí misma y a los demás (Goleman, 1995a, 1998b). Esta definición puede resultar más precisa si añadimos que la frecuencia con la que una persona demuestra o utiliza las capacidades constituyentes, o competencias, inherentes a la inteligencia emocional, determina la manera en que se relaciona consigo misma, con su vida y con su trabajo y con los demás (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Aunque las etiquetas y conceptualizaciones concretas de esas competencias pueden variar, atienden a la 1) conciencia de uno mismo incluyendo autoconciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo, y confianza en uno mismo; 2) autogestión, incluyendo orientación de logro, adaptabilidad, iniciativa, fiabilidad, minuciosidad y autocontrol; 3) conciencia social, incluyendo empatía, orientación hacia el servicio y conciencia organizativa; y 4) habilidades sociales, como liderazgo, influencia, comunicación, desarrollar a los demás, catalizar el cambio, resolución de conflictos, establecer vínculos y trabajo en equipo y colaboración (Goleman, 1998b; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

¿Puede una persona mejorar sus competencias de IE?

Décadas de investigaciones sobre los efectos de la psicoterapia (Hubble, Duncan y Miller, 1999), los programas de autoayuda (Kanfer y Goldstein, 1991), la terapia de conducta cognitiva (Barlow, 1985), los programas de formación (Morrow, Jarrett y Rupinski, 1997) y en educación (Pascarella y Terenzini, 1991; Winter, McClelland y Stewart, 1981) han demostrado que las personas pueden cambiar sus comportamientos, talentos y autoimagen. Pero la mayoría de los estudios se han concentrado en una única característica (como mantenimiento de sobriedad o reducción de una ansiedad específica) o en un conjunto de características determinadas por el instrumento de evaluación, como las escalas del MMPI. Por ejemplo, el impacto de la formación en motivación de logro provocó un gran aumento en la creación de pequeñas empresas, con los participantes creando más trabajos nuevos, iniciando nuevos negocios, y pagando más impuestos que los individuos en los grupos de control (McClelland y Winter, 1969; Miron y McClelland, 1979). El impacto de la formación en motivación de poder quedó demostrado por un

aumento en el mantenimiento de la sobriedad (Cutter, Boyatzis y Clancy, 1977).

La actual conceptualización de la inteligencia emocional (IE) crea una pregunta de difícil respuesta: ¿puede una persona cambiar sus capacidades por un conjunto de competencias que constituyen la inteligencia emocional y que han demostrado que determinan un rendimiento laboral sobresaliente en muchas ocupaciones, incluyendo puestos de dirección y profesionales?

En la Weatherhead School of Management (WSOM) de la Case Western Reserve University se desarrollan una serie de estudios longitudinales que han demostrado que a las personas les cuesta entre dos y cinco años poder cambiar a esas competencias. Los estudiantes de másteres de Administración de Empresas, que tienen una media de 27 años al entrar en el programa, mostraron unos cambios muy importantes en los ejemplos de comportamiento filmados y grabados, y en las medidas de los cuestionarios acerca de esas competencias, como aparece resumido en las Tablas 10.1 y 10.2, como resultado del programa de máster en Administración de Empresas basado en competencias y orientado hacia los resultados, implantado en la escuela en 1990 (Boyatzis, Baker, Leonard, Rhee y Thompson, 1995; Boyatzis, Leonard, Rhee y Wheeler, 1996; Boyatzis, Wheeler y Wright, 1997).

Cuatro grupos de estudiantes del máster a tiempo completo, graduados en 1992, 1993, 1994 y 1995, mostraron una *evidencia sólida* de mejoría (es decir, de una mejoría estadísticamente significativa en múltiples años con múltiples medidas en competencia) en el 71% (cinco de cada siete) de las competencias del conjunto de autorregulación (orientación de eficacia, planificación, iniciativa, flexibilidad, autoconfianza), del 100% (dos) de las competencias del conjunto de conciencia social (empatía y objetividad social), y del 50% (tres de cada seis) de las competencias del conjunto de habilidades sociales (redes de contactos, comunicación oral y dirección de grupo). Por su parte, los estudiantes del máster a tiempo parcial graduados en 1994, 1995, y 1996 mostraron una fuerte mejora en el 71% de las competencias del conjunto de autorregulación (orientación de eficacia, iniciativa, flexibilidad, atención al detalle y autoconfianza), en el 50% de las competencias del conjunto de conciencia social (objetividad social), y en el 83% de las competencias del conjunto de habilidades sociales. En un estudio de seguimiento de dos de esas clases de licenciados a tiempo parcial, Wheeler (1999) demostró que, durante

los dos años siguientes a la graduación, mostraron una mejora estadísticamente significativa en una medida de conducta mediante grabación sonora de las competencias de los grupos de conciencia social y habilidades sociales (empatía y persuasión) en las que no habían demostrado ninguna mejoría de importancia durante el programa del máster.

Estos estudiantes contrastan con los graduados de WSOM del programa de máster en Administración de Empresas más tradicional de 1988 y 1989, que demostraron una gran mejoría en sólo una competencia del conjunto de autogestión (tanto en los grupos de 1989 y 1989, los estudiantes a tiempo completo mostraron mejoría en autoconfianza, y los de tiempo parcial mostraron mejoría en flexibilidad). También vale la pena señalar que los estudiantes a tiempo completo que se graduaron en el programa de máster basado en competencias demostraron una *evidencia sólida* o *algo de evidencia* de mejora en el 100% de todas las competencias de inteligencia emocional evaluadas, y que los estudiantes a tiempo parcial demostraron una evidencia muy fuerte o algo de evidencia de mejoría en el 93% de las competencias evaluadas (algo de evidencia se define como una mejoría estadísticamente significativa en un año o en una medida). En un estudio longitudinal de cuatro clases que finalizaron el Professional Fellows Program (un programa educativo para ejecutivos) de la WSOM, Ballou, Bowers, Boyatzis y Kolb (1999) demostraron que los profesionales y ejecutivos entre 45 y 55 años habían mejorado de manera estadísticamente significativa en autoconfianza, liderazgo, ayuda, definición de objetivos y habilidades de acción. Representaban el 67% de las competencias de inteligencia emocional evaluadas en ese estudio.

Tabla 10.1: Mejora de IE entre los estudiantes a tiempo completo del programa antiguo y en el moderno.

Evidencia de mejoría	Programa antiguo			Programa nuevo		
	Gestión de objetivos y acción	Dirección de personal	Razonamiento analítico	Gestión de objetivos y acción	Dirección de personal	Razonamiento analítico
Evidencia sólida		Autoconfianza	Uso de conceptos Pensamiento de sistemas Análisis cuantitativo Uso de tecnología Comunicación escrita	Orientación de eficacia Planificación Iniciativa Flexibilidad	Autoconfianza Red de contactos Comunicación oral Empatía Dirección de grupo	Uso de conceptos Pensamiento de sistemas Reconocimiento de pautas Objetividad social Análisis cuantitativo Uso de tecnología Comunicación escrita

Evidencia de mejoría	Programa antiguo			Programa nuevo		
	Gestión de objetivos y acción	Dirección de personal	Razonamiento analítico	Gestión de objetivos y acción	Dirección de personal	Razonamiento analítico
Algo de evidencia	Orientación de eficacia Iniciativa Flexibilidad	Empatía Red de contactos	Objetividad social	Autocontrol Atención al detalle	Desarrollar a los demás Persuasión Negociación	
Sin evidencia	Planificación (Atención al detalle y autocontrol no fueron codificadas)	Persuasión Negociación Dirección de grupo Desarrollar a los demás Comunicación oral				
Evidencia negativa			Reconocimiento (verbal) de pautas			

Tabla 10.2: Mejora de IE entre los estudiantes a tiempo parcial del programa antiguo y en el moderno.

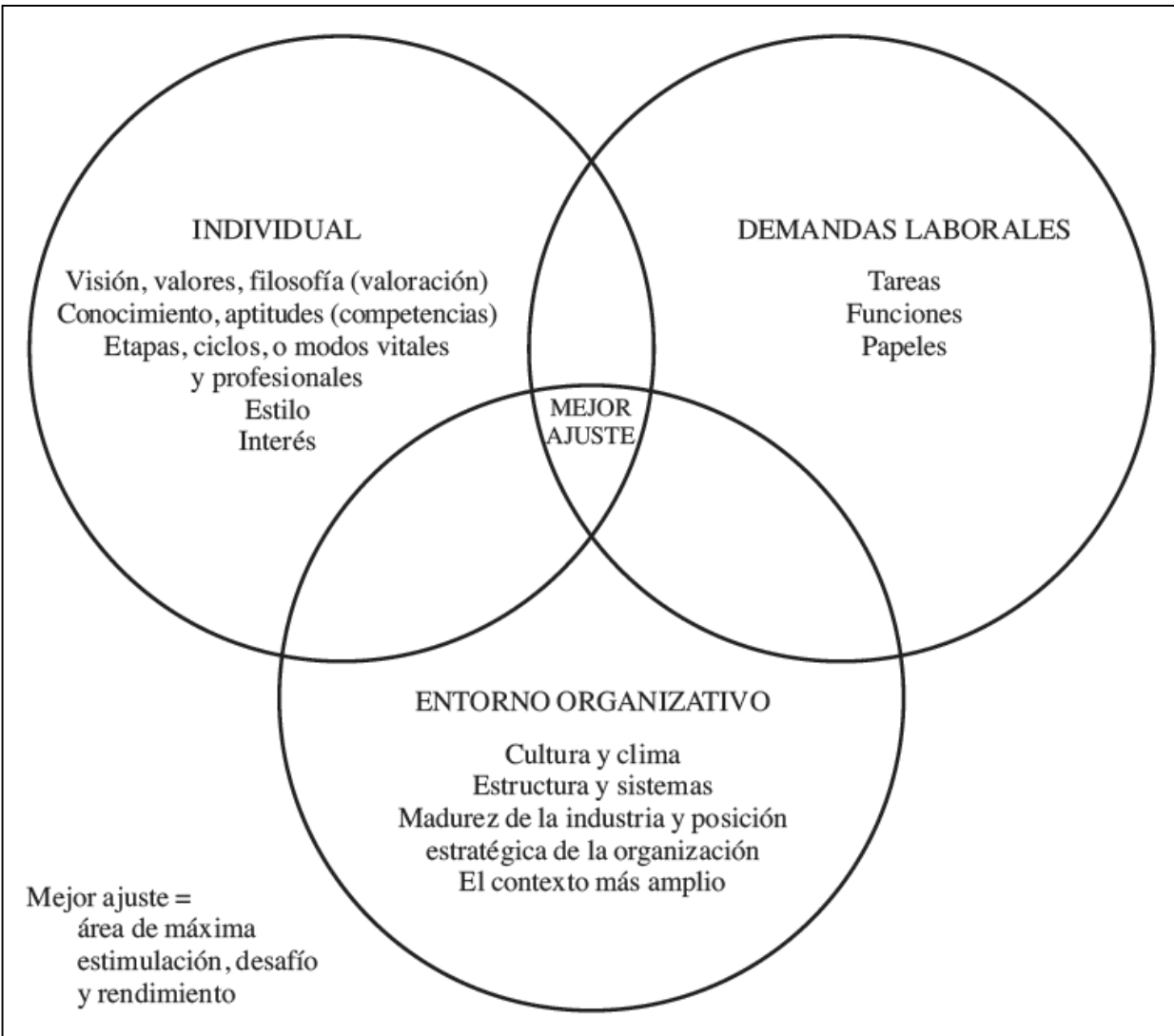
Evidencia de mejoría	Programa antiguo			Programa nuevo		
	Gestión de objetivos y acción	Dirección de personal	Razonamiento analítico	Gestión de objetivos y acción	Dirección de personal	Razonamiento analítico
Evidencia sólida	Flexibilidad		Pensamiento de sistemas Análisis cuantitativo	Orientación de eficacia Iniciativa Flexibilidad Atención al detalle	Dirección de grupo Autoconfianza Red de contactos Comunicación oral Desarrollar a los demás Negociación	Uso de conceptos Objetividad social Uso de tecnología Reconocimiento de pautas Análisis cuantitativo Pensamiento de sistemas Comunicación escrita
Algo de evidencia	Orientación de eficacia	Negociación	Comunicación escrita Objetividad social	Planificación	Empatía Persuasión	
Sin evidencia	Planificación Iniciativa (Atención al detalle y autocontrol no fueron codificadas)	Persuasión Autoconfianza Red de contactos Dirección de grupo Comunicación oral Desarrollar a los demás	Uso de conceptos Reconocimiento de pautas	Autocontrol		
Evidencia negativa		Empatía	Uso de tecnología			

¿Por qué desearían cambiar las personas?

Existen tres razones por las que una persona desearía desarrollar su inteligencia emocional. Primera: una persona puede querer aumentar su eficacia en el trabajo, o aumentar su potencial de cara a un posible ascenso. Eso podría considerarse un objetivo de desarrollo profesional. Segunda: una persona podría querer ser mejor persona. Eso podría considerarse un objetivo de crecimiento personal. Tercera: una persona podría querer ayudar a que los

demás desarrollasen inteligencia emocional, o que trataran de alcanzar alguno de los objetivos mencionados.

La efectividad y el éxito, que no son sinónimos, requieren de un buen *ajuste* entre la persona (es decir, su capacidad o competencias, valores, intereses, y demás), las demandas de un trabajo o desempeño concreto y el entorno organizativo, como aparece en la **Figura 10.1** (Boyatzis, 1982). En la gestión de recursos humanos, una práctica común consiste en identificar las competencias necesarias y contratarlas para el puesto de trabajo, o bien desarrollar dichas competencias en personas que ya pertenezcan a la organización (Boyatzis, 1996). La relación entre las competencias de inteligencia emocional y el desempeño ha sido revisada y compendiada por Goleman (1998b). Por desgracia, las competencias, incluso las que han sido empíricamente determinadas como relacionadas con un desempeño laboral sobresaliente, y también las competencias de inteligencia emocional, son *necesarias pero no lo suficiente* como para predecir el rendimiento (Goleman, 1998b). Nos ayudan a comprender *lo que* una persona es capaz de hacer y lo que ha hecho en el pasado, pero no lo que hará. Las competencias explican y describen *cómo* rendimos, pero no *por qué* lo hacemos o no. A fin de verificar de qué manera afectará el compromiso para con la organización –y su compatibilidad con la visión y cultura de la organización– el deseo de una persona de utilizar las competencias con las que cuenta, necesitamos saber más acerca de la motivación y los valores de esa persona. También afectará su deseo de desarrollar o mejorar otras competencias. En algunos enfoques de la investigación de competencias, como los de Boyatzis (1982), Spencer y Spencer (1993) y McClelland (1973), los investigadores incorporaron *intención* a la definición. Aunque eso hace que el perfil de competencia para un rendimiento laboral máximo se torne más completo, sigue sin abordar la *voluntad o el deseo* de utilizar las propias capacidades a la hora de desarrollar o mejorar otras. Al observar las necesidades en competencia del rendimiento superior en los trabajos y en otros papeles en la vida, siempre acabamos regresando a la necesidad de intencionalidad: ¿cuál es la intención o razón de una persona para utilizar ese comportamiento y capacidad?



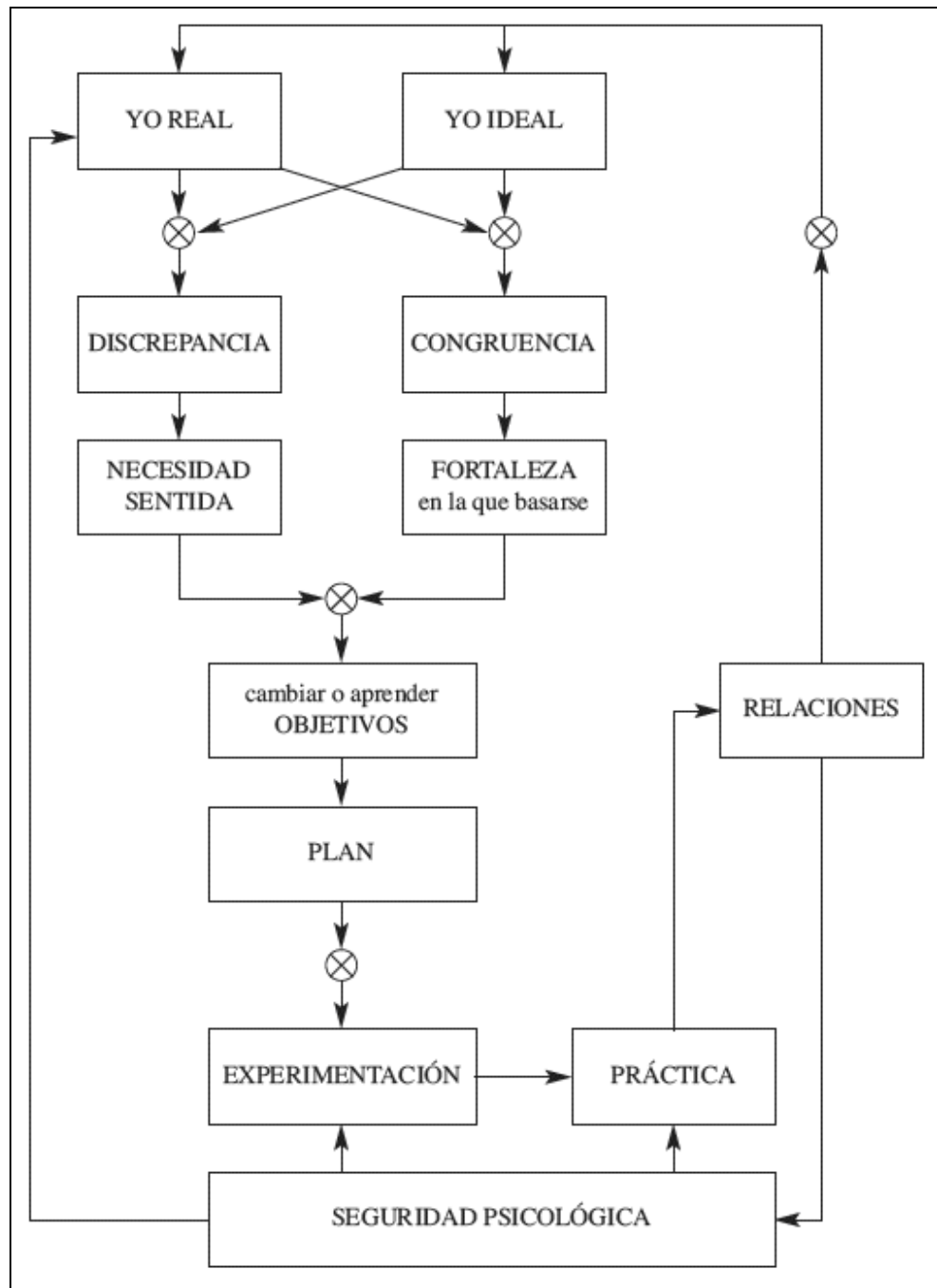
Fuente: Adaptada de Boyatzis, 1982.

Figura 10.1: Teoría contingente de la acción y del rendimiento laboral.

Lo mismo sucede con el cambio conductual. Los adultos se cambian a sí mismos; y eso resulta especialmente cierto en el cambio conductual sostenido. En otras palabras, los adultos deciden qué o cómo cambiarán. También resulta evidente en el aprendizaje. Las personas aprenden lo que quieren aprender. Las ideas y comportamientos en los que no están interesados pueden adquirirse de manera temporal (por ejemplo, para un examen), pero se olvidan pronto (Specht y Sandlin, 1991). Estudiantes, hijos, pacientes, clientes y subordinados pueden actuar como si se interesasen en aprender algo y cumplir con todas las formalidad del aprendizaje, pero a continuación procederán a dejar de lado u olvidar lo aprendido, a menos que haya algo que deseen

aprender. Incluso en situaciones en que una persona se halle bajo amenaza u obligación para realizar un cambio conductual, el comportamiento acabará normalmente aniquilado, o bien revertirá a su forma original una vez que desaparezca la amenaza. Los cambios químicos u hormonales en el cuerpo de una persona no están sujetos a este desentendimiento u olvido. Pero incluso en esas situaciones, la interpretación de un cambio y el comportamiento conductual resultante se verán afectados por la voluntad, los valores y las motivaciones de la persona.

Parece que la mayoría, si no todos, de los cambios conductuales sostenidos son intencionados. *El cambio autodirigido en un cambio intencional de un aspecto de quién es uno mismo (es decir, en el yo real), o de quién se quiere ser (es decir, el yo ideal), o en ambos. El aprendizaje autodirigido es un cambio autodirigido en el que se es consciente del cambio y se comprende su proceso.* El proceso de cambio y aprendizaje autodirigido aparece ilustrado gráficamente en la **Figura 10.2** (Boyatzis, 1999a). Este modelo es una mejora de modelos anteriores desarrollados por Kolb, Winter y Berlew (1968), Boyatzis y Kolb (1969), Kolb y Boyatzis (1970a, 1970b) y Kolb (1971). El resto de este capítulo describe y explica el proceso, deteniéndose en cuatro puntos de discontinuidad y ofreciendo puntos de aprendizaje para llevar a cabo el proceso. Una discontinuidad es parte de un proceso que puede –y que a menudo no es– un suceso lineal y fluido. Va acompañado de la sorpresa. El comportamiento de una persona puede parecer persistente durante largos períodos de tiempo para cambiar de moto súbito. Eso es una discontinuidad. A lo largo de este capítulo se utilizan conceptos de la teoría de la complejidad a fin de describir el modelo de cambio y aprendizaje autodirigido. Una persona puede iniciar el proceso de cambio y aprendizaje autodirigido en cualquier punto del proceso, pero a menudo empieza cuando la persona experimenta una discontinuidad, una epifanía, o un momento de conciencia asociado con un sentido de urgencia. Este modelo describe el proceso tal y como ha sido diseñado para un curso específico y con elementos de programas revisados para ejecutivos y de máster en Administración de Empresas implantados en 1990 en la Weatherhead School of Management. La experimentación y la investigación de varios programas y componentes del curso han resultado en el refinamiento de esos componentes y del modelo. Para una detallada descripción del curso, ver Boyatzis (1995, 1994).



Fuente: Boyatzis, 1999a.

Figura 10.2: Proceso de cambio y aprendizaje autodirigido.

La primera discontinuidad: decidir quién soy y quién quiero ser

La primera discontinuidad y el punto de partida potencial del proceso de cambio y aprendizaje autodirigido es descubrir quién es uno mismo y quién se quiere ser. Eso puede ocurrir en forma de una decisión que se realiza entre elecciones para el yo real (¿quién soy yo?) y el yo ideal (¿quién quiero ser?).

Atrapar los sueños y alimentar la pasión

Nuestro yo ideal es una imagen de la persona que queremos ser. Emerge de las ideas del ego, los sueños y las aspiraciones. Las investigaciones a lo largo de los últimos veinte años han revelado el poder de las imágenes, o la visualización en deportes, en el análisis apreciativo (Cooperrider, 1990), en la meditación y la biorretroalimentación, así como en otras situaciones psicofísicas. Se cree que la fuerza de concentrar los propios pensamientos en el estado deseado para la propia condición está dirigida por los componentes emocionales del cerebro (Goleman, 1995a). Siguiendo el camino abierto por las primeras investigaciones sobre las pulsiones de acercamiento frente a evitación (Miller, 1951) y el poder de la volición consciente (James, 1892), se ha creído que los sueños y aspiraciones llevaban en ellos pulsiones inconscientes más potentes que los pensamientos conscientes. El yo ideal es un reflejo de las pulsiones intrínsecas de la persona. Muchos estudios han mostrado que los motivos intrínsecos tienen un impacto más duradero en el comportamiento de una persona que los de tipo extrínseco (Deci y Ryan, 1994). Nuestros sueños, aspiraciones y estados deseados están conformados por nuestros valores, filosofía (Boyatzis Murphy, y Wheeler, 2000), etapas vitales y profesionales (Boyatzis, y Kolb, 1999), motivos (McClelland, 1985), modelos, y otros factores. Las investigaciones indican que podemos acceder y aprovechar un profundo compromiso y una profunda energía psíquica si asumimos nuestras pasiones y atrapamos conceptualmente nuestros sueños en nuestra imagen del yo ideal.

Es una anomalía que conozcamos la importancia de considerar el yo ideal y que, no obstante, cuando nos embarcamos en un proceso de cambio y aprendizaje, solamos pasar por alto la formulación o articulación clara de nuestra imagen del yo ideal. Si un padre, esposo, jefe o profesor nos dice que hay algo en nosotros que debería cambiar, nos está dando *su* versión de nuestro yo ideal. Nuestra reluctancia a aceptar las expectativas o deseos de cambio de los demás respecto a nosotros es una de las muchas razones por las que tal vez ;no estemos a la altura de las expectativas o deseos de los demás y

no cambiemos o aprendamos de acuerdo a sus deseos! En psicología, la versión de los demás de lo que debería ser nuestro yo ideal se denomina el *yo debido*.

Podemos ser víctimas de las expectativas de los demás y del poder seductor de las imágenes populares de los medios de información, los famosos y nuestros grupos de referencia. En su libro *El espíritu hambriento: más allá del capitalismo, en busca del propio sitio en el mundo moderno* (1997), Charles Handy describe la dificultad de determinar su propio ideal:

Me pasé la primera parte de la vida tratando por todos los medios de ser otra persona. En el colegio quise ser un gran atleta, en la universidad alguien admirado y conocido, después un hombre de negocios y, más tarde, el jefe de una gran institución. No me costó mucho descubrir que no estaba destinado para tener éxito en ninguna de esas guisas, pero no por eso deje de intentarlo, y de ser continuamente decepcionado por mí mismo. El problema radicaba en que intentando ser otro me olvidé de concentrarme en la persona que podía ser. Por entonces, esa idea me resultaba demasiado aterradora. Me sentía mejor cumpliendo con los convencionalismos de la época, midiendo el éxito en términos de dinero y posición, trepando escaleras que otros colocaban en mi camino, coleccionando cosas y contratos, en lugar de dar expresión a mis propias creencias y personalidad (p. 86).

De este y de otros modos parecidos solemos anestesiar a nosotros mismos mediante nuestros sueños y perdemos de vista nuestro sentido y yo ideal.

Conciencia de lo real: ¿seré una rana hervida?

Nuestra conciencia de nuestro yo actual, de la persona que los demás ven y con la que se relacionan, es escurridiza. Es normal que nuestras psiques humanas nos protejan de la realización automática y consciente de toda la información acerca de nosotros mismos. Esos mecanismos de defensa egoicos sirven para protegernos. También conspiran para embaucarnos a fin de que construyamos una imagen de quién somos que se alimente de sí misma, se autoperpetúe y que, finalmente, pueda convertirse en disfuncional (Goleman, 1985).

¿Cómo puede suceder eso en personas sensibles y razonablemente inteligentes? Una de las razones es el desarrollo lento y gradual en los individuos de la percepción de su autoimagen.

Aquí puede aplicarse el *síndrome de la rana hervida*. Se dice que, si uno echa una rana en una olla de agua hirviendo, la rana saltará fuera debido a su mecanismo de defensa instintivo. Pero si metemos la rana en una olla de agua fría y aumentamos gradualmente la temperatura, la rana continuará sentada en el agua hasta quedar hervida. Los ajustes lentos son aceptables de camino hacia un cambio importante, pero el mismo cambio realizado súbitamente no es tolerado. Si queremos un ejemplo más directo, no tenemos más que pensar en cómo la gente que aumenta de peso, o que pierde su sentido del humor, no parece percatarse de los cambios en su yo actual porque se han ido desarrollando mediante pasos pequeños y ajustes iterativos. En *En tierra peligrosa 2*, una reciente película de acción y aventuras, el héroe le pregunta a una residente local de las colinas de Virginia sobre el humo que sale del suelo procedente de una mina de carbón abandonada. Cuando le explica que lleva así desde hace más de doce años, él pregunta cómo es que no le molesta a nadie. La mujer le dice que ya no le importa a nadie... dale el tiempo suficiente y todo parece normal.

La mayor dificultad para obtener una imagen precisa de uno mismo (es decir, verse uno mismo como le ven los demás y de un modo coherente con el resto de los propios estados internos, creencias, emociones, y demás) es el síndrome de la rana hervida. A este síndrome contribuyen varios factores. En primer lugar, las personas que nos rodean puede que no nos permitan ver un cambio. Pueden no ofrecernos retroalimentación o información sobre cómo lo ven. También puede suceder que sean víctimas del síndrome de la rana hervida, y que ajusten su percepción a diario. Por ejemplo, si no hemos visto al hijo de un amigo durante dos años, al verle podemos quedarnos boquiabiertos al comprobar lo que ha crecido. Pero el padre es consciente del crecimiento del hijo sólo cuando le tiene que comprar zapatos o ropa nueva, o cuando un cambio súbito en el equilibrio hormonal provoca un comportamiento inusual hasta ese momento.

En segundo lugar, los posibilitadores –quienes olvidan el cambio, les asusta, o no les preocupa– pueden hacer que pase desapercibido. Nuestras relaciones y contextos interpersonales median e interpretan señales

provenientes del entorno. Nos ayudan a interpretar lo que significan las cosas. Si le preguntamos a una amiga: «¿Estoy engordando?», y ella responde: «Qué va, tienes un aspecto estupendo». Aparte de si resulta tranquilizador o no para la persona que ha preguntado, resulta confuso para la propia autoimagen y puede no estar proporcionando retroalimentación a la pregunta que hicimos en primer lugar. Pero claro, si ella dijese: «No, sólo es que te ensanchas con la edad», o: «No, son los efectos normales de la gravedad», tampoco habríamos obtenido ninguna información de utilidad.

En tercer lugar, en un intento de resultar agradables, o de protegerse de una información parecida sobre ellos mismos, los demás pueden fomentar o perpetuar una falsa ilusión sobre la imagen actual del yo real. Hagamos esta prueba: ¿hay algo acerca de nosotros que en una ocasión dijimos que no dejaríamos que pasase, pero que ha sucedido? ¿Nos descubrimos, por ejemplo, adoptando de manera gradual cada vez más características o manierismos de uno de nuestros padres? Las transiciones en la vida o en la carrera profesional pueden ocasionar cambios en el comportamiento que pasen desapercibidos hasta que interfieren de golpe en el funcionamiento cotidiano.

En sesiones de asesoramiento con directores generales y ejecutivos eficaces de empresas sin ánimo de lucro, me ha sorprendido enterarme de que no se ven a sí mismos como líderes. Puede que otros sí les vean así. A veces la humildad bloquea esa percepción de cara a uno mismo. A veces es el contexto interpersonal o cultural. Cuando se es uno de los dioses del Olimpo, uno no sobresale porque todo el mundo cuenta con los mismos superpoderes. En el planeta Kryptón, Superman era un ciudadano más. No admitirse a sí mismo lo que resulta obvio para los demás también puede suceder cuando se atraviesan oscurecimientos espirituales prolongados, cuando se pierden de vista los propios valores centrales y la propia filosofía.

Desafíos y caminos hacia la conciencia del yo real y del yo ideal

Este punto de discontinuidad ofrece dos *puntos de aprendizaje* importantes, muy útiles al sumergirse en un proceso de cambio y aprendizaje autodirigido:

1. Librarse a la pasión y crear los propios sueños.
2. ¡Conócete a ti mismo!

Se ponen ambos puntos de aprendizaje en práctica descubriendo y utilizando múltiples fuentes de retroalimentación acerca del yo real y el ideal. Las fuentes de comprensión sobre el yo real pueden incluir informaciones recopiladas sistemáticamente de los demás, así como retroalimentación de 360 grados, muy de moda actualmente en las empresas. Esta fuente ofrece validez de constructo. Es decir, escuchando la información que se recoge acerca de cómo actuamos y de cómo les parecemos a los demás (supervisor, compañeros, subordinados, clientes y usuarios, familia y esposo o esposa, y demás), uno va creando una imagen de uno mismo validada consensualmente. Hasta qué grado ese consenso que es una imagen del *yo real* depende del grado en que: 1) esos demás ven, observan y se relacionan con uno y, 2) lo que uno les revela de uno mismo. Otra posible fuente de comprensión acerca del yo real puede ser la retroalimentación conductual a partir de relaciones filmadas o grabadas, como las que se producen en los centros de validación. Existen diversos tests psicológicos que también pueden ayudarnos a determinar o explicitar aspectos internos del yo real como valores, filosofía, atributos y motivos.

Las fuentes de comprensión sobre el yo ideal son más personales y escurridizas que las del yo real. Hay varios ejercicios y pruebas que pueden ayudarnos a explicitar los sueños o aspiraciones que se albergan de cara al futuro. Hablar con amigos o tutores puede ayudar. Permitirse a uno mismo pensar acerca del futuro deseable –no sólo una mera predicción del futuro más previsible– es la fuente más difícil de aprovechar. Estas conversaciones y exploraciones deben llevarse a cabo en un entorno psicológicamente seguro. A menudo, las normas implícitas en nuestros grupos sociales y de trabajo inmediatos no permiten ni animan ese tipo de conversaciones. Puede que le interese buscar grupos de personas que piensen en cambiar sus vidas; esos grupos pueden tomar la forma de programas académicos, talleres de desarrollo profesional, o programas de experiencias de crecimiento personal.

La segunda discontinuidad: el equilibrio entre conservación y adaptación

La segunda discontinuidad e inicio potencial del cambio y aprendizaje autodirigido puede producirse cuando uno determina el equilibrio entre los aspectos de uno mismo que se quieren conservar, mantener y apreciar, y los que se querrían cambiar, estimular el crecimiento, o adaptar a nuestro entorno o situación. La conciencia, o realización, de esos componentes y el equilibrio entre ellos es la disponibilidad que se tiene a cambiar para el cambio.

El equilibrio entre continuidad y cambio (conservación y adaptación)

El equilibrio entre conservación y adaptación, o continuidad y cambio, constituye un equilibrio e interacción *yin-yang* en nuestro interior. Es decir, antes de que podamos considerar realmente cambiar una parte de nosotros mismos, debemos tener claro lo que valoramos y queremos conservar. Por ello, considerar lo que se quiere conservar de uno mismo implica admitir aspectos de uno que se querrían cambiar o adaptar de algún modo. La conciencia y exploración de cada una de esas partes de uno mismo se produce en el contexto de la conciencia y exploración de la otra.

Demasiado a menudo las personas exploran cuestiones de crecimiento o desarrollo concentrándose en sus “fisuras” o deficiencias. Los programas de formación organizativa y los directivos que llevan a cabo *repasos* anuales suelen cometer el mismo error. Se da por sentado que podemos dejar de lado todo lo que está bien y concentrarnos en las zonas que necesitan trabajarse. No es de extrañar que muchos de esos programas, o procedimientos que pretenden ayudar a una persona a desarrollarse, acaben consiguiendo que la gente se sienta maltratada, asediada y herida, y de ninguna manera ayudada, animada, motivada, o guiada. No obstante, puede que las fisuras nos llamen la atención porque impiden el progreso o el fluido (R. Fry, comunicación personal, abril de 1998).

La exploración de uno mismo en el contexto del propio entorno (¿encajo en este escenario? ¿Qué piensan los demás de mi actuación? ¿Formo parte de este grupo, organización, o sistema familiar?), y el examen del yo real en el contexto del yo ideal, implica juicios tanto comparativos como de evaluación. Una visión amplia incluye las fortalezas y las debilidades. Es decir, para contemplar una posibilidad de cambio, uno debe contemplar la estabilidad. Con el fin de identificar y comprometerse a cambiar partes de uno mismo, hay que identificar las partes que quieren mantenerse y posiblemente mejorarse. La adaptación no implica ni requiere la “muerte”, sino la evolución del yo.

La disponibilidad para cambiar, o la disposición para hacerlo, descansa en la articulación de este equilibrio de conservación y adaptación y en la comprensión de *ambos* factores. En varias conceptualizaciones de la disposición a cambiar, Guglielmino (1978) y Guglielmino, Guglielmino, y Long (1987) se concentran en las características personales que preceden al cambio y que parecen ayudar a avanzar con el proceso. En el modelo presentado en este capítulo, la disposición propia para cambiar, e incluso la deseabilidad y el compromiso de hacerlo, están afectados por la articulación y el equilibrio de los elementos de conservación y de adaptación. Este modelo describe los procesos de cambio. El tema del modelo no es el *cambio*. El cambio en sí mismo no es el objeto. El ideal o fin deseado es el objeto. Este resultado final deseado en el proceso de cambio puede incluir aspectos del yo real actual, así como otros del yo ideal todavía por alcanzar.

Este resultado implica hacer malabarismos con el presente y el futuro al mismo tiempo. Es decir, conservación y adaptación están orientadas hacia el presente y el futuro, respectivamente. La conservación requiere conservar el núcleo, la estabilidad o, en los términos de Fry, la *continuidad* (Fry y Srivasta, 1992). Ésa es la parte de nosotros mismos que valoramos, disfrutamos y que queremos conservar; suele estar apoyada en nuestra identidad, autoimagen (autoesquema), persona, y posiblemente incluso en nuestra imagen pública. En ese sentido es el presente. Una *historia de continuidad* nos habla de nuestro núcleo. Puede utilizarse una historia vital o autobiografía para generar el núcleo. Por otra parte, adaptación es “estimular el cambio”, o el crecimiento, y aspirar hacia algún yo ideal es ir tras algo en el futuro. Esta adaptación personal es análoga a las fuerzas de adaptación y conservación que Collins y Porras (1994) documentaron como vitales para el cambio y la supervivencia de las organizaciones.

Desafíos y caminos posibles frente a la disposición a cambiar

Este punto de discontinuidad ofrece dos importantes puntos de aprendizaje, muy útiles al sumergirse en un proceso de cambio y aprendizaje autodirigido:

1. Identificar y articular los puntos fuertes (esos aspectos de uno mismo que se quieren conservar) y las fisuras o discrepancias entre el yo real

y el ideal (los aspectos de uno mismo que se quieren mantener y los que se desean adaptar o cambiar).

2. Mantenga la atención en ambos grupos de factores, ¡no permita que la conservación o la adaptación se conviertan en su preocupación!

Como ya mencionamos anteriormente, algunas culturas organizativas fomentan una preocupación con las fisuras. Algunos individuos cuentan con filosofías, u orientaciones de valores, que les empujan a concentrarse en áreas de mejora (un valor de orientación pragmática, Boyatzis, Murphy, y Wheeler, 2000, por ejemplo, o una necesidad subyacente dominante de logro, McClelland, 1985). Algunos individuos cuentan con un nivel tan bajo de confianza en sí mismos o autoestima que asumen que son indignos; desconfían de la retroalimentación positiva y se centran en los temas negativos.

Para poder poner en práctica esos puntos de aprendizaje, hay que concentrar las fuerzas en el plan de aprendizaje o desarrollo en el que se esté trabajando. Al mismo tiempo, no hay que utilizar una de las fortalezas como razón para negar o evitar la adaptación y el cambio. Busque el equilibrio.

La tercera discontinuidad: la decisión de cambiar

La tercera discontinuidad e inicio potencial de un proceso de cambio y aprendizaje autodirigido es la decisión de cambiar. Prochaska, DiClemente y Norcross (1992) la denominaron el movimiento de la *contemplación* a la *preparación* para cambiar (véase

Capítulo 9). Se trata del paso emocional o intelectual siguiente tras haber desarrollado conciencia de las propias virtudes y defectos y de las discrepancias y congruencias entre el yo real y el ideal, lo que se querrá conservar y lo que se quiere adaptar. Durante esta parte del proceso se articula y hace explícita (es decir, consciente) la dirección e intención del esfuerzo por cambiar. Una gran parte de este proceso implica definir objetivos.

Definir objetivos

Definir objetivos y crear planes para alcanzarlos ha formado parte integral de modelos y teorías de los procesos de cambio, y en particular de los procesos de cambio autodirigidos, desde hace varios siglos (Kolb y Boyatzis, 1970b). William James describió la importancia de la volición consciente en el cambio personal. Y desde luego, incluso con anterioridad, Benjamin Franklin esbozó un proceso para convertirse en una persona virtuosa definiendo objetivos diarios y semanales a fin de aumentar el propio comportamiento virtuoso. En los últimos años, McClelland (1965) formuló un proceso de adquisición de motivos que incluía la definición de objetivos y los planes de acción, y luego procedía a establecer la eficacia de esos pasos en estudios sobre motivación de cambio entre empresarios (McClelland y Winter, 1969; Miron y McClelland, 1979; McClelland, Davis, Kalin y Wanner, 1972). Kolb, Winter y Berlew (1968), Kolb y Boyatzis (1970a, 1970b), Boyatzis y Kolb (1969) y Kolb (1971) empezaron a elaborar los puntos en el proceso en el que definir objetivos y planes de acción son esenciales para que el cambio ocurra. La integración de los pasos de McClelland sobre adquisición de motivos y de los modelos de Kolb y Boyatzis resultó en un modelo para el *proceso de adquisición de competencia* (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993).

Formando parte de uno de los estudios longitudinales de la Weatherhead School of Management, Leonard (1996) demostró que los másteres en Administración de Empresas que desearon cambiar en ciertas competencias y que definieron objetivos para lograrlo, cambiaron significativamente en dichas competencias comparados con otros que no lo hicieron. Artículos de investigación publicados con anterioridad demostraron la manera en que los objetivos afectan ciertos cambios en competencias específicas (Locke y

Latham, 1990), pero no se ha establecido evidencia de cambio conductual en el conjunto global de competencias que constituyen la inteligencia emocional.

Dificultades para decidirse a cambiar

La tercera discontinuidad ofrece un importante punto de aprendizaje muy útil al sumergirse en un proceso de cambio y aprendizaje autodirigido:

1. ¡Cree su propio programa personal de aprendizaje!

Los demás no pueden decirle cómo debe cambiar; es decir, pueden decírselo, pero eso no tiene por qué ayudarlo a sumergirse en el proceso de cambio. Los padres, profesores, esposo o esposa, jefes, y a veces incluso los hijos, intentan imponer objetivos de cambio o aprendizaje. No obstante, las personas sólo aprenden lo que quieren aprender.

El final de la década de los sesenta y el principio de la de los setenta fueron testigos de la aparición y difusión en las organizaciones de un programa llamado *gestión por objetivos*. Fue tan popular que pasó a ser utilizado en otros campos; podían hallarse libros y talleres sobre aprendizaje por objetivos, enseñanza por objetivos, y demás. En todos esos programas, sólo existía un único enfoque acerca de cómo definir objetivos y planes de acción. Especificaba el desarrollo de objetivos conductuales específicos, observables, graduables y desafiantes (es decir, que incluyesen un riesgo moderado). Desafortunadamente, este enfoque “de talla única” careció de una alternativa creíble hasta que McCaskey (1974) sugirió que algunas personas planifican “identificando ámbitos y direcciones”. Más tarde, y formando parte de los estudios longitudinales de la Weatherhead, McKee (y luego London) (1991) estudió la manera en que los graduados en los másteres de Administración de Empresas planificaban el mejoramiento personal. Descubrió cuatro tipos distintos de planificación: orientada hacia los objetivos; de ámbito y dirección; orientada hacia las tareas (o actividades), y orientada hacia el presente. Esta última parecía ser una orientación existencial hacia la participación en actividades de desarrollo y podría considerarse un estilo no planificador.

El principal obstáculo a la hora de comprometerse en la definición de objetivos y los planes de acción radica en que las personas ya están ocupadas y no pueden añadir nada más a sus vidas. En esos casos, el éxito en el cambio y aprendizaje autodirigido sólo se produce cuando las personas pueden determinar a lo que decir no y cómo detener algunas actividades que desarrollan en sus vidas con el fin de hacer sitio a otras nuevas. Otra amenaza potencial para el éxito es el desarrollo de un plan que conlleve que una persona se comprometa en actividades que impliquen un estilo de aprendizaje distinto de su estilo preferido, o más allá de su flexibilidad de aprendizaje (Kolb, 1984; Boyatzis, 1994). Cuando esto sucede, la persona suele desmotivarse y detener las actividades, o bien se impacienta y decide que los objetivos no compensan el esfuerzo.

La cuarta discontinuidad: la decisión de pasar a la acción

La cuarta discontinuidad, y el inicio potencial del cambio y aprendizaje autodirigido, es experimentar y practicar con los cambios deseados. Poner en práctica el plan de acción y dirigirse hacia los objetivos implica numerosas actividades. Por lo general, las personas se sumergen en estas actividades en el contexto de la experimentación del nuevo comportamiento. Normalmente, y tras un período de experimentación, la persona practica los nuevos comportamientos en el trabajo y en otros entornos en los que desea utilizarlos. Durante esta parte del proceso, el cambio y aprendizaje autodirigido empieza a parecer un proceso de *mejora continua*.

Experimentación y práctica

A fin de desarrollar o aprender un nuevo comportamiento, una persona debe hallar maneras de aprender más de las experiencias corrientes. Es decir, experimentación y práctica no siempre requiere asistir a cursos o una nueva actividad. Puede tratarse de intentar algo distinto en un entorno conocido, reflexionar sobre lo ocurrido, y experimentar más en el mismo entorno. En ocasiones, esta parte del proceso requiere buscar y utilizar

oportunidades de aprendizaje y cambio. Puede que a las personas ni siquiera se les ocurra pensar que han cambiado hasta que han probado un nuevo comportamiento en un entorno laboral o en el mundo real. Rhee (1997) estudió a los estudiantes de máster de Administración de Empresas a tiempo completo en uno de los grupos de Weatherhead a lo largo de un período de dos años. Los entrevistó, examinó, filmó y grabó cada seis u ocho semanas. Aunque a finales del segundo semestre de su programa halló evidencia de mejoras significativas en numerosas aptitudes interpersonales, los estudiantes no percibieron que habían cambiado o mejorado en sus aptitudes hasta que regresaron de sus prácticas estivales.

Dreyfus (1990) estudió a jefes de científicos e ingenieros que eran considerados trabajadores superiores. Una vez que documentó que utilizaban bastante más algunas capacidades que sus homólogos menos eficaces, estudió cómo habían desarrollado algunas de esas capacidades. Una de las capacidades características era gestión de grupo, también denominada formar equipo. Descubrió que muchos de esos jefes de mediana edad habían experimentado con las aptitudes de formar equipo en el instituto y la universidad, en actividades deportivas, clubs, y otros grupos. Más adelante, cuando se convirtieron en “científicos e ingenieros de despacho” trabajando en problemas en un relativo aislamiento, siguieron utilizando y practicando formar equipo y gestión de grupo en organizaciones sociales y comunitarias, como en los clubs 4-H y en asociaciones profesionales, preparando conferencias y demás.

La experimentación y la práctica son extremadamente eficaces cuando se desarrollan en condiciones en que la persona se siente segura (Kolb y Boyatzis, 1970b). Esta sensación de seguridad psicológica crea una atmósfera en la que la persona puede intentar un nuevo comportamiento, así como nuevas percepciones y pensamientos, corriendo un riesgo relativamente bajo de sentir bochorno y de experimentar fracaso.

Nuestras relaciones son una parte esencial de nuestro entorno. Nuestras relaciones más fundamentales suelen ser con grupos que tienen una importancia particular para nosotros. Esas relaciones y grupos nos proporcionan un sentido de identidad, nos guían hacia un comportamiento adecuado y “bueno” y nos proporcionan retroalimentación al respecto. En

sociología se denominan *grupos de referencia*. Crean un contexto en el que podemos interpretar nuestros progresos respecto a los cambios deseados y la utilidad del nuevo aprendizaje, e incluso contribuir de manera significativa a la formulación de nuestra imagen del yo ideal (Kram, 1996). Por ello, nuestras relaciones son mediadores, moderadores, intérpretes, fuentes de retroalimentación, de apoyo, y nos otorgan permiso para cambiar y aprender. También pueden llegar a ser nuestra fuente de protección más importante frente a las recaídas en nuestras anteriores formas de comportamiento. Wheeler (1999) analizó hasta qué punto los graduados de másteres de Administración de Empresas trabajaban en sus objetivos en múltiples *esferas vitales* (trabajo, familia, grupos recreativos, y demás). En un estudio de seguimiento de dos años de dos de las clases de estudiantes de máster a tiempo parcial, se descubrió que quienes trabajaban en sus objetivos y planes en múltiples entornos de relaciones eran los que mejoraban más, más que los que lo hacían en un único entorno, como en el trabajo o en una relación.

En un estudio acerca del impacto de un programa de desarrollo ejecutivo de un año de duración para médicos, abogados, profesores, ingenieros y otros profesionales, mencionado anteriormente, Ballou *et al.* (1999) descubrieron que los participantes ganaban en confianza en uno mismo durante el programa. Los observadores habrían dicho que esos participantes ya tenían una dosis muy elevada de confianza en sí mismos al principio del programa, y por ello se trató de un hallazgo muy curioso. La mejor explicación al respecto provino de las respuestas de los graduados del programa a preguntas del seguimiento. Explicaron el aumento evidente en confianza en sí mismos como un aumento de su confianza en que podían cambiar. Sus grupos de referencia (familia, grupos en el trabajo, grupos profesionales, grupos de la comunidad) tenían un interés en que permaneciesen al mismo nivel aunque ellos querían cambiar. El Professional Fellows Program les permitió desarrollar un nuevo grupo de referencia que animaba al cambio.

Según las teorías de la identidad social y los grupos de referencia, y ahora de las teorías relacionales, nuestras relaciones median y moderan nuestra sensación de quiénes somos y quiénes queremos ser. Desarrollamos

o elaboramos nuestro yo ideal a partir de esos contextos. Etiquetamos e interpretamos nuestro yo real a partir de esos contextos. Interpretamos y valoramos nuestros puntos fuertes (los aspectos que consideramos nuestro núcleo y que deseamos conservar) a partir de esos contextos. Interpretamos y evaluamos nuestras fisuras (aspectos que consideramos debilidades y cosas que deseamos cambiar) a partir de esos contextos.

Dificultades frente a la decisión de pasar a la acción

Esta discontinuidad ofrece tres importantes puntos de aprendizaje muy útiles al sumergirse en un proceso de cambio y aprendizaje autodirigido:

1. Experimente y practique, ¡e intente aprender más de sus experiencias!
2. Descubra los entornos en los que se siente psicológicamente a salvo para experimentar y practicar.
3. Desarrolle y utilice sus relaciones como parte de su proceso de cambio y aprendizaje.

Comparación con otros modelos de cambio individual

El modelo propuesto de cambio autodirigido es consecuente con otras teorías para comprender por qué cambian las personas. En la bibliografía profesional no existen muchas teorías de cambio individual basadas en investigaciones empíricas o en metaanálisis conceptuales. En la **Tabla 10.3**, se compara este modelo con las doce proposiciones para la adquisición de motivos y cambio de McClelland, con el modelo de Prochaska, y con el modelo de los mejores modelos para desarrollar la inteligencia emocional compilado por el Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Este último es una síntesis de las prácticas de catorce programas de modelo estudiados por los miembros del consorcio y que han publicado evidencias de un impacto positivo en la inteligencia emocional.

Tabla 10.3: Comparación de modelos de cambio individual.

Elementos del proceso CAD	Adquisición de motivos^a de McClelland	Los mejores modelos a seguir del consorcio^b	Modelo de Prochaska^c
Hacerse consciente del yo real	Mejora de la autoimagen	Calibrar la disponibilidad de los participantes Realizar una evaluación continua	Precontemplación
Hacerse consciente del yo ideal	Crear que el cambio puede y debe tener lugar Consistencia con las demandas de la realidad exterior Mejora en los valores culturales en vigencia	Crear expectativas positivas	Precontemplación
Comprender discrepancias o fisuras Comprender congruencias o puntos fuertes		Evaluar a los individuos y ofrecer los resultados con cuidado	Contemplación Contemplación
Definir objetivos	Conceptualiza claramente los cambios como mejoras en la autoimagen Comprometerse a conseguir los objetivos	Convertir el aprendizaje en autodirigido Definir objetivos claros, significativos y posibles	Preparación
Articular un plan	Vincula el cambio deseado con las acciones Vinculación con los sucesos de la vida cotidiana		Preparación
Experimentar y practicar	Mantiene un registro de progresos El entorno aumenta el autoestudio y lo aparta de la vida cotidiana	Proporcionar práctica y retroalimentación Confiar en métodos empíricos Utilizar modelos “vivos”	Acción
En un contexto de relaciones y seguridad psicológica	En una atmósfera interpersonal de calidez, apoyo real y respeto Persistencia del cambio si el nuevo comportamiento es un signo de pertenencia a un nuevo grupo de referencia	Fomentar una relación positiva entre formador y participante Vacunar contra las adversidades Crear un entorno favorecedor Ofrecer apoyo	Mantenimiento

^aMcClelland, 1965.

^bCherniss y Adler, 2000 (también incluye un cierto número de pautas acerca de la evaluación y la preparación de la organización para el programa o esfuerzo de desarrollo).

^cProchaska *et al.*, 1992.

Conclusión

Puede que nuestro futuro no esté totalmente en nuestras manos, pero gran parte de lo que somos entra dentro de nuestras posibilidades de creación. Mi intención es que el proceso de cambio y aprendizaje autodirigido descrito en este capítulo proporcione un itinerario y la guía necesaria para aumentar la eficacia de los esfuerzos de cambio y aprendizaje. Como pensamiento final, ofrezco unas cuantas líneas de la traducción de John Anster (1835) del *Fausto* de Goethe. En el prólogo un personaje declara:

Lo que puedas hacer, o soñar, inícialo,
pues el arrojio contiene genio, poder y magia.

11. DESARROLLAR COMPETENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LAS RELACIONES EN EL TRABAJO

KATHY E. KRAM

CARY CHERNISS

Existe un creciente consenso entre estudiosos y profesionales acerca de que en el contexto actual –un mundo caracterizado por la globalización, el rápido cambio tecnológico, la diversidad en el lugar de trabajo y la turbulencia ambiental constante– la inteligencia emocional es esencial para un rendimiento eficaz a nivel individual y organizativo. Aunque el conocimiento técnico y cognitivo continúa siendo muy importante para el éxito estratégico en el mercado, está claro que no es suficiente. Son muchos los estudios y ensayos que afirman que cualidades personales como la conciencia de uno mismo, la automotivación, la flexibilidad y la integridad, así como habilidades interpersonales como negociación, escuchar, empatía, resolución de conflictos y colaboración, son ingredientes vitales para un lugar de trabajo de alto rendimiento (véase, por ejemplo, Spencer, McClelland y Kelner, 1997; Spencer y Spencer, 1993; Hall *et al.* Associates, 1996; Boyatzis, 1982).

El propósito de este capítulo es examinar la manera en que los individuos desarrollan competencias personales y sociales esenciales a través de sus relaciones en el trabajo. Aunque los estudiosos y los especialistas en formación han hecho grandes avances a la hora de definir los parámetros para una formación adecuada en competencias sociales y emocionales (véanse capítulos

9y

10; véanse también Cherniss y Adler, 2000; Young y Dixon, 1996; Pesuric y Byham, 1996; Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995), nuestra opinión es que existe un potencial desaprovechado de aprendizaje social y emocional (ASE) en las relaciones fuera del medio de formación. Como el tiempo y los presupuestos para formación son recursos cada vez más escasos, y como las medidas sobre la efectividad de la formación resultan poco claras, tenemos frente a nosotros un amplio campo de investigación (Morrow, Jarrett y Rupinski, 1997).

Esta perspectiva no es nueva del todo. Durante las últimas dos décadas, las investigaciones sobre tutoría han demostrado el valor de las relaciones de desarrollo en el aprendizaje personal en cada etapa de la carrera personal (Kram, 1988, 1996; Thomas, 1990, 1993). En primer lugar, se ha reconocido que los ejecutivos jóvenes podrían desarrollar autoestima, confianza en sí mismos, claridad de la identidad profesional, y algunas de las habilidades sociales necesarias para avanzar en sus carreras a través del contacto con ejecutivos de alta dirección a los que admiren. Además, las investigaciones indican que los ejecutivos de alta dirección también se benefician de las mismas alianzas, obteniendo autoestima y satisfacción personal, y perfeccionando habilidades personales e interpersonales a través de la orientación y reflexión que ofrecen a sus protegidos (Allen, Poteet y Burroughs, 1997). Tras una década de esas investigaciones, los estudiosos empiezan a demostrar que las relaciones con los compañeros también pueden dar lugar al aprendizaje social y emocional (Kram e Isabella, 1985; Ibarra, 1992, 1993). Más recientemente, se ha postulado que las relaciones de desarrollo están siendo transformadas por el contexto actual de diversidad y turbulencia en relaciones que se caracterizan por el aprendizaje mutuo, su corta duración y la heterogeneidad (Higgins y Kram, en prensa; Kram y Hall, 1996).

Trabajos recientes sobre el desarrollo de las mujeres apoyan esos hallazgos y vierten más luz sobre cómo y por qué los individuos desarrollan competencias sociales y emocionales a través de sus relaciones con los demás (Fletcher, 1994; Miller, 1991; Jordan, Kaplan, Miller, Stiver, y Surrey, 1991). Los estudiosos del desarrollo femenino afirman que, por ejemplo, las capacidades de conciencia de una misma, autorreflexión, empatía y escucha, se producen cuando las mujeres crean relaciones interdependientes que proporcionan apoyo y validación, así como funciones de modelo (Miller y

Stiver, 1997). El desarrollo se considera un proceso de comprensión de uno mismo cada vez más relacionado con los demás en lugar de un proceso de diferenciación de uno mismo respecto a los demás (Fletcher, 1996).

Esta perspectiva sobre el crecimiento a través de las relaciones implica que la actividad relacional que apoya el aprendizaje funciona en ambos sentidos, que ambas partes acceden a la relación esperando ser tanto expertos como aprendices, dar y recibir, permitir y ser permitido. Miller y Stiver (1997) afirman en concreto que las teorías tradicionales sobre el desarrollo que retratan las relaciones como sucesos unidireccionales en los que un individuo aprende y el otro enseña, y en las que el objetivo es la independencia y la separación (en vez de la interdependencia y la relación), resultan insuficientes. En su lugar proponen una teoría relacional del desarrollo que dice que los individuos, en cualquier etapa de su carrera profesional, pueden aprender y contribuir al aprendizaje de los demás y que el objetivo global es la interdependencia (frente a independencia). A su vez, la interdependencia apoya tanto la resolución de tareas como el aprendizaje social y emocional (Fletcher, 1996; Kram, 1996).

Aunque las relaciones pueden ser de vital importancia y utilidad para el desarrollo de la competencia emocional, esa utilidad dependerá de la calidad de dichas relaciones. No todas ellas resultarán igualmente beneficiosas para el fomento de la competencia emocional. Las hay que incluso pudieran ser destructivas. En este capítulo consideraremos dos cuestiones principales. La primera: ¿cómo ayudan las relaciones en el desarrollo de una mayor competencia emocional y la facilitación del aprendizaje social y emocional? Y segunda: ¿qué factores influyen en las relaciones y en su capacidad de facilitar el aprendizaje social y emocional?

Nuestras respuestas a esas cuestiones aparecen resumidas en el modelo ilustrado en la **Figura 11.1**. En el extremo derecho del modelo está el ASE. El modelo sugiere que el aprendizaje social y emocional de un individuo se verá afectado por la calidad de sus relaciones en el entorno laboral. En la primera parte de este capítulo, describimos con más detalle cómo las relaciones positivas de desarrollo pueden contribuir a un aumento de la competencia emocional a través del ASE. En el lado izquierdo del modelo aparecen un cierto número de factores que influyen en la calidad de las relaciones y en su capacidad para fomentar la competencia emocional y el ASE. A nivel

individual está la *inteligencia emocional básica* que cada persona aporta a la relación. Sostenemos que la capacidad de una relación para facilitar el aprendizaje social y emocional depende en parte de los niveles de base de los participantes. Además, sugerimos que el *grado de desarrollo* de un individuo, y su postura asociada hacia la autoridad, la identidad y la competencia, influirán en su disposición y capacidad para entablar relaciones que faciliten el ASE.

Acercas del nivel interpersonal y de grupo, el modelo sugiere que las *pertenencias a grupos notables*, como raza y género, de los individuos implicados en la relación afectarán al potencial de desarrollar una mayor competencia emocional. Por ejemplo, una relación en la que una de las partes es afroamericana y la otra es euroamericana ofrecerá algunas oportunidades únicas para el desarrollo de ciertas competencias emocionales. Por ejemplo, existe la oportunidad y el reto para que el individuo mejore sus habilidades sociales y aumente su autoconciencia de sus prejuicios y valores, y el modo en que su relación como persona negra o blanca ha dado forma a esos prejuicios y valores. Las diferencias en la pertenencia a grupos también representan desafíos que pueden dificultar el desarrollo de ciertos tipos de competencias emocionales. Podríamos, por ejemplo, pensar en el caso de la empatía, más fácil de desarrollar en relaciones entre quienes comparten unos antecedentes raciales similares.

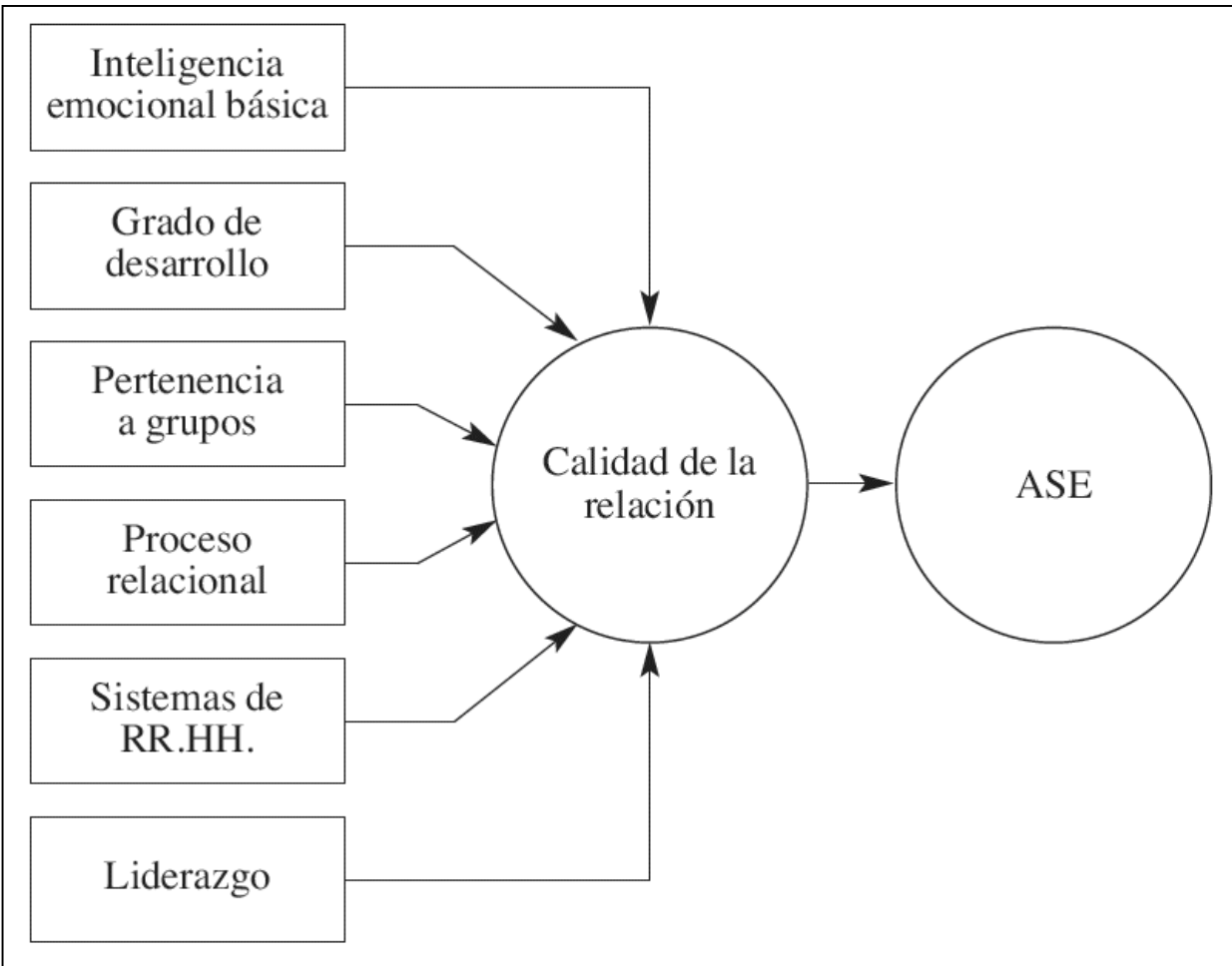


Figura 11.1: Factores que conforman el ASE a través de las relaciones.

Otro factor interpersonal o de grupo que tiene importancia implica los *procesos relacionales*. Existen pautas de comportamiento rutinarias que a menudo son conscientes e intencionadas, aunque no siempre es así. Forman parte del modelo porque tienen un impacto significativo en la cuestión de si la relación facilitará la competencia emocional. Un ejemplo de un proceso de ese tipo es tomarse algo de tiempo al final de una reunión para reflexionar sobre cómo ha ido la reunión y cómo podrían mejorarse ese tipo de reuniones en el futuro. En algunos grupos, una reflexión así, acerca de la marcha de la relación de grupo, se da de manera regular; de hecho, es normativa. Nosotros afirmamos que cuando un proceso relacional de este tipo se da de manera regular en una relación, ésta cuenta con un mayor potencial para fomentar la competencia emocional.

El último conjunto de factores del modelo incluye características de la organización. Hablamos brevemente de dos de ellas que presentan una influencia significativa en el potencial de desarrollo de las relaciones. La primera es *sistemas ordinarios de recursos humanos*, como contratación y selección, formación y desarrollo, evaluación del rendimiento y plan de sucesión. Los planes normales de formación, por ejemplo, pueden ayudar a las personas a entablar relaciones (como sucede en los programas formales de tutoría, por ejemplo) contributivas al desarrollo de competencia emocional. El segundo factor organizativo es el *liderazgo*. Los líderes, a través de sus decisiones sobre política organizativa y su comportamiento, influyen en cómo la cultura de la organización y su sistema de recompensas fomentarán y reforzarán la competencia social y emocional. Eso a su vez influye en la medida en que los individuos se tomarán el tiempo necesario para crear relaciones de desarrollo y para reflexionar de manera regular acerca de ellas a fin de mejorar las competencias personales y sociales de forma continua.

Como ocurre con todos los modelos, el nuestro resulta muy simplista en algunos aspectos. Uno de los más notables es que no muestra cómo se influyen entre sí esos seis factores. Por ejemplo, el liderazgo organizativo influirá en los sistemas de RR.HH., y los sistemas de RR.HH. pueden a su vez facilitar el desarrollo de procesos relacionales que fomenten la competencia emocional. Para hacerse una idea de dichas influencias, piense en el líder que aboga tanto por la tutoría formal e informal modelando la tutoría en sus relaciones con sus subordinados directos y apoyando los sistemas de tutoría ordinarios y las actividades de formación relacionadas. Este líder puede favorecer más los procesos relacionales que refuerzan las relaciones que facilitan la competencia emocional apoyando un sistema de gestión del rendimiento que observe, evalúe y recompense esos procesos en el trabajo. Al hablar de los diferentes aspectos del modelo nos referiremos con frecuencia a ese tipo de interconexiones.

Empezaremos nuestra exposición observando el propio ASE (en el extremo derecho del modelo que aparece en la [Figura 11.1](#)) y ofreciendo algunas ilustraciones acerca de los diversos modos en que los individuos pueden desarrollar competencias personales y sociales específicas a través de sus relaciones en el trabajo. A continuación consideraremos la manera en que los múltiples factores esbozados anteriormente (a la derecha en el modelo)

conforman el curso de los diversos tipos de relaciones, y a su vez el desarrollo de la competencia emocional. A fin de cuentas, nuestra intención es destacar hipótesis de trabajo que puedan servir de guía para futuras investigaciones en este tema y extraer implicaciones prácticas para todos aquellos ocupados en crear las condiciones positivas adecuadas para el desarrollo del ASE en entornos laborales.

Formas de aprendizaje social y emocional a través de las relaciones

El aprendizaje social y emocional a través de las relaciones adopta muchas formas en el lugar de trabajo. Si tuviéramos que considerar sistemáticamente cómo facilitar dicho aprendizaje, sería útil, en primer lugar, esbozar el paisaje de posibilidades. Consideremos los ejemplos siguientes, que utilizan la tipología de Goleman (1998b) de competencias personales y sociales.

Ejemplo 1. Una joven asociada, de origen asiático, en una importante financiera recibe retroalimentación en el proceso de evaluación anual acerca de que se la percibe como no suficientemente resuelta en sus tratos con los clientes. En una cena con otras compañeras, las escucha hablar sobre sus maneras de abordar a los clientes, y se da cuenta de dónde radica la diferencia en su estilo. Al reflexionar sobre la retroalimentación y lo que ha escuchado de labios de sus compañeras, se da cuenta de cómo sus antecedentes culturales influyen en su estilo profesional. Comprende que su estilo entra en conflicto con lo que la firma espera y recompensa. Decide que le gustaría tratar de modificar su estilo y consigue el apoyo de varias compañeras. También comunica a su jefe su nuevo objetivo de desarrollo (las competencias implícitas son conciencia de uno mismo, automotivación y habilidades sociales).

Ejemplo 2. Un profesional de nivel intermedio en una gran empresa de alta tecnología soporta mayor ambigüedad y numerosas demandas y expectativas en el trabajo. A causa de una reciente reducción de plantilla en su organización ha aumentado considerablemente el ámbito que abarca su trabajo. A pesar de que se da cuenta de que está considerado como un trabajador sobresaliente —y que por esa razón se le ha pedido que haga más—,

experimenta preocupación y ansiedad acerca de cómo va a poder hacerlo. Finalmente decide confiar sus preocupaciones a su tutor, un ejecutivo superior que se ha tomado cierto interés en su desarrollo desde que ocupó su nuevo puesto hace un año. Su tutor le escucha y orienta acerca de cómo sentar prioridades, cómo hacer lo que es más importante y dejar el resto; en esencia, cómo desarrollar una respuesta de adaptación. Su tutor también le anima a hacer ejercicio y practicar otros hábitos de relajación en su vida cotidiana (está aprendiendo autorregulación y automotivación).

Ejemplo 3. Un importante ejecutivo se entera a través de un proceso de retroalimentación de 360 grados que muchas personas en su organización le perciben como inaccesible y no especialmente interesado en su desarrollo. Tras hablar largo y tendido con uno de sus compañeros, decide hablar informalmente con varios jefes intermedios para recopilar información sobre cómo podría mejorar su imagen y papel. Se entera de que los jóvenes de raza blanca están relativamente contentos con sus consejos y disponibilidad, y que son las jefas femeninas y pertenecientes a las minorías las que experimentan más distancia y desinterés. Una jefa en particular proporciona ejemplos específicos tanto de las acciones realizadas como de las omitidas que han minado su credibilidad. Así que solicita consejo a esa jefa y sugiere que vuelvan a reunirse en seis meses para ver si sus acciones se han hecho más sensibles (está trabajado en conciencia de uno mismo, empatía y habilidades sociales).

En estos tres ejemplos, las personas desarrollan competencia emocional a través de la actividad relacional. Aunque los procesos de retroalimentación normales facilitan el cambio en dos instancias, el aprendizaje social y emocional se produce sin ninguna formación o actividad de desarrollo en todos los casos. Además, no resulta difícil darse cuenta de que las relaciones naturales que se llevan a cabo en cada caso pueden ser maestros más eficaces que una clase formal o un taller. Los ejemplos también muestran la manera en que las relaciones pueden alentar cualquiera de las competencias básicas asociadas con la inteligencia emocional, incluyendo autorregulación, automotivación y habilidades sociales, y en particular conciencia de uno mismo y empatía.

La diferencia más aparente entre los tres escenarios es la naturaleza de las relaciones utilizadas para aprender. En el primero, las compañeras son una

fuente de motivación, revelación y estrategia (aunque fue el jefe inmediato de la empleada el que sugirió el tema y puso en marcha el proceso de reflexión). En la segunda situación se busca un tutor informal y de confianza como confidente y asesor. En la tercera, el ejecutivo de alto nivel consulta con un compañero de confianza y luego solicita información a diversos subordinados. La textura del aprendizaje relacional es bastante distinta en cada caso, lo cual sugiere la existencia de un amplio abanico de posibilidades.

Las posibilidades del ASE a través de las relaciones laborales pueden clasificarse en cuatro tipos (véase **Tabla 11.1**). En primer lugar tenemos en cuenta si la relación ha sido dispuesta por la organización, o si se trata de una relación natural que se ha creado a través de la relación informal de los individuos. En segundo lugar, consideramos si el propósito principal de la relación es facilitar el desarrollo personal y profesional, o conseguir que se haga el trabajo que contribuye a los objetivos de la empresa. Aunque una relación puede combinar ambos objetivos, por lo general es una u otra la que proporciona el ímpetu principal de la relación. A pesar de que la tabla simplifica la naturaleza compleja de las relaciones (porque una relación puede tener propósitos dobles), no obstante, proporciona un marco referencial con el que considerar el potencial único y los constreñimientos de cada tipo de relación, y los modos en que tanto los individuos como las organizaciones fomentan dichas alianzas con el propósito de desarrollar competencias sociales y emocionales específicas. Aunque todavía hay que someter a una evaluación sistemática la medición del impacto real de cada una de esas posibilidades, podemos basarnos en investigaciones parecidas, sobre tutoría y desarrollo del liderazgo, así como en nuestras propias experiencias y observaciones, para especular sobre el impacto potencial.

Tabla 11.1: Tipo de relaciones en organizaciones.

Propósito inicial	Modo de inicio	
	Organizadas formalmente	Suceden de manera natural
Desarrollo	Relaciones asignadas de tutoría Relaciones asignadas de orientación	Relaciones emergentes de tutoría Relaciones emergentes de orientación
Realizar un trabajo	Relaciones de supervisión Relaciones en el interior de equipos	Relaciones emergentes entre compañeros Redes de relaciones organizativas

Relaciones de tutoría y orientación asignadas formalmente

La asignación formal de alianzas de tutoría con propósito de desarrollo se ha convertido en una estrategia normal de recursos humanos a lo largo de las dos últimas décadas (Kram y Bragar, 1992; Phillips-Jones, 1982; Zey, 1991; Kram y Hall, 1996; Hunt y Michael, 1983). En principio, la intención era que la tutoría se destinase a grupos de empleados específicos que era improbable que estableciesen relaciones de tutoría de manera natural. Así, por ejemplo, a finales de la década de los setenta y principios de la de los ochenta, aparecieron toda una batería de programas de tutoría, diseñados para reunir a mujeres y minorías de elevado potencial junto con directivos blancos, con el propósito de ofrecer a esos empleados oportunidades de crecimiento y mejora que no habían experimentado previamente (Kram y Bragar, 1992; Morrison, 1992). Pero ya antes de eso, algunos directivos de elevado potencial solían asociarse con ejecutivos de dirección a fin de acelerar su avance (Collins y Scott, 1978; Roche, 1979; Shapiro, Haseltine, y Rowe, 1978).

Los programas normales de tutoría varían en cuanto a su estructura y función, y las organizaciones normalmente proporcionan directrices a los participantes. Esas directrices pueden sugerir que las parejas asignadas se reúnan de manera regular para hablar de temas de desarrollo profesional y personal que interesan al ejecutivo más joven. También pueden sugerir ciertos temas como vehículo en el momento de empezar. Las organizaciones asimismo suelen ofrecer orientación y formación para ayudar a las personas a que desarrollen una comprensión del potencial de esas relaciones y, en algunos casos, para desarrollar las habilidades interpersonales esenciales asociadas con la tutoría (por ejemplo, la escucha activa, la orientación, y solicitar y ofrecer retroalimentación); cuanto más completos son esos programas formales, más probable es que aumenten las competencias personales y sociales. Además, generalmente suele establecerse algún tipo de proceso de observación a fin de evaluar el progreso de esas parejas a lo largo de un período establecido. Esta infraestructura de formación y seguimiento aumenta la probabilidad de que se establezcan los procesos que favorecen el ASE.

Aunque los resultados de esas relaciones varían según los objetivos personales, las etapas de la carrera profesional y las habilidades interpersonales de los individuos implicados, así como según la calidad del programa, el potencial para mejorar las competencias personales y sociales es

muy grande. Mediante el modelo a imitar y la orientación, la persona más joven de la pareja cuenta con la oportunidad de adquirir nuevos enfoques acerca de las situaciones difíciles sobre las que se reflexiona y analiza en el contexto de esta relación. Con el tiempo se ponen a prueba nuevas estrategias para lidiar con situaciones específicas, cuyos resultados serán revisados en subsecuentes encuentros. Las habilidades sociales relativas, por ejemplo, a la resolución de conflictos o a liderar eficazmente un equipo, son algunas de las que pueden desarrollarse en esos períodos alternos de acción y reflexión. Por otra parte, también pueden mejorarse conciencia de uno mismo y automotivación, ya que la persona más joven comparte sus experiencias personales, recibiendo retroalimentación del asesor más experimentado. Según va aumentando la confianza y el entendimiento mutuo, se van ampliando los límites de lo que se discute, y por tanto también lo hace el potencial del ASE.

Aunque este resultado sea tal vez el menos aparente, quienes participan como tutores pueden asimismo desarrollar competencias personales y sociales. Por ejemplo, el directivo que es asignado para tutelar y orientar a uno menos experimentado tiene la oportunidad de desarrollar habilidades de escucha, de ofrecer retroalimentación y de desarrollar a los demás. Por otra parte, el tutor al que el tutelado considera un modelo a seguir puede reflexionar sobre sus experiencias, y al hacerlo aumentar su conciencia de sí mismo o autorregulación. Al ir conociendo los desafíos y preocupaciones de la persona que le ha sido asignada, el tutor también puede desarrollar más conciencia social (como empatía), habilidades sociales, al ir evolucionando la relación. Los tutores nuevos, además, pueden sentirse más motivados y capaces de desarrollar competencias sociales y emocionales cuando se les da la oportunidad –en un programa formal– de evaluar sus habilidades tutoras y de practicar las que resultan esenciales para iniciar y crear unas relaciones de desarrollo eficaces.

Los programas de tutoría también pueden contribuir a intensificar la inteligencia emocional de manera menos directa. Los directivos que se convierten en tutores formales y que reciben formación en competencia emocional como parte de su preparación para dicho papel, pueden utilizar esas competencias en otros contextos. Por ejemplo, las habilidades de orientación (*coaching*) y escucha practicadas durante la formación diseñada para tutores

asignados formalmente pueden utilizarse en las relaciones con subordinados y compañeros en el trabajo. De igual manera, la empatía que desarrolla un tutor durante la experiencia de ir conociendo al protegido asignado, tal vez de otra raza o sexo, puede resultar de gran utilidad a la hora de reforzar relaciones con otros compañeros de su entorno laboral inmediato. En última instancia, si una masa crítica de individuos ha participado en la formación que fomenta las competencias personales y sociales necesarias para una tutoría eficaz, y si los sistemas de RR.HH. están alineados (es decir, que reconocen y facilitan la tutoría y los procesos relacionales asociados), un programa de tutoría puede contribuir al desarrollo de una cultura organizativa que aliente el comportamiento emocionalmente inteligente.

En el impacto de la tutoría sobre la competencia emocional existe una notable carencia de evaluación sistemática. No obstante, algunos datos sugieren que las relaciones establecidas de manera formal tienden a ser instrumentales, concentrándose en ayudar a la persona más joven a que se prepare para avanzar profesionalmente (Noe, 1988). Otros estudios han demostrado que esas alianzas suelen correlacionarse con una movilidad laboral inferior, un incremento del compromiso organizativo, o con el avance profesional (Scandura, 1992; Ragins y Scandura, 1994; Whitely y Coetsier, 1993; Whitely, Dougherty y Dreher, 1991). Todavía no se ha completado una exploración explícita acerca de las condiciones que facilitan el aprendizaje social y emocional en esas alianzas. Parece ser que cuando se ofrece formación en habilidades interpersonales junto con un programa formal de tutoría, y cuando hay otros sistemas de RR.HH. congruentes con los objetivos del programa (ofreciendo, por ejemplo, prácticas de retroalimentación de 360 grados, recompensas por ofrecerse a tutelar, planes de desarrollo que informan y son informados por la relación asignada), aumenta el potencial de esas relaciones de convertirse en entornos de ASE.

Además de los programas de tutoría, cada vez son más comunes como herramienta de desarrollo las relaciones formales de orientación (*coaching*) (Kinlaw, 1993; Mink, Owen y Mink, 1993; Pryor, 1994; Hall, Otazo y Hollenbeck, 1999). De alcance más limitado que las relaciones de tutoría, y generalmente de uso entre ejecutivos, los orientadores internos o externos se emparejan con individuos que tienen en mente objetivos específicos de desarrollo. Muy a menudo se utilizan orientadores junto con un proceso de

retroalimentación de 360 grados a fin de ayudar a los ejecutivos en la interpretación de la retroalimentación que han recibido, y para desarrollar nuevas competencias que faciliten su eficacia en dimensiones concretas (Hollenbeck, 1992). Si el emparejamiento es efectivo (es decir, si se desarrollan fácilmente la confianza y el entendimiento mutuo y el estilo del orientador resulta aceptable para el ejecutivo), las reuniones periódicas en las que el orientador fomenta la acción y la reflexión, pueden llevar a alcanzar nuevas competencias personales y sociales.

Relaciones emergentes de tutoría y orientación

Frente a las alianzas de tutoría formales están las relaciones emergentes, que son las que evolucionan de manera natural a partir de la relación y la atracción mutua (Kram, 1988). La química personal pone en marcha la relación, y con el tiempo ambas partes reconocen el valor de su relación continua. Existen varios puntos de inicio de las alianzas emergentes de tutoría: un proyecto de trabajo compartido, formar parte de un grupo de trabajo, pedir y ofrecer consejo en un proyecto en particular, o simplemente la intuición de que se comparten valores e intereses. Sean cuales fueren los sucesos que ponen en marcha la relación, las partes implicadas sólo reconocen que forman una alianza de desarrollo al mirar hacia atrás.

Examinando el proceso a través del cual evolucionan las relaciones emergentes vemos que un requisito previo para que esas alianzas se pongan en marcha es un nivel básico de inteligencia emocional. En ausencia de un programa formal que legitimize y facilite los primeros encuentros, ambos individuos deben confiar en su disposición para dedicarse a la relación y en sus capacidades para iniciar el contacto, escuchar, pedir y ofrecer retroalimentación y facilitar una comunicación continua. Así pues, las relaciones emergentes de tutoría sólo evolucionarán cuando ambas partes aporten cierto grado de conciencia de uno mismo, automotivación, empatía y habilidades sociales a la relación. Una vez que eso suceda, esas competencias personales y sociales se harán más profundas y se ampliarán con el tiempo a través de diversas funciones de desarrollo, como modelos a seguir, orientación y asesoría.

A diferencia de las relaciones asignadas de tutoría, las alianzas de desarrollo carecen de límites en cuanto a su número. Si las condiciones organizativas son favorables –si la cultura valora la actividad de desarrollo y

anima a los individuos a dedicarles tiempo— y si los individuos cuentan con una inteligencia emocional básica, entonces podrán beneficiarse de múltiples alianzas de desarrollo. En realidad, los programas formales de tutoría suelen hacer las veces de trampolín a la tutoría informal, siendo una manera de incrementar las relaciones emergentes de regreso en el entorno laboral, proporcionando a los individuos la oportunidad de aprender las habilidades personales y sociales requeridas (Kram y Bragar, 1992; Kram y Hall, 1996).

Como la fuerza laboral se ha hecho más diversa y las investigaciones sobre tutoría han ido aumentando, cada vez resulta más claro que las alianzas emergentes de tutoría tienden a establecerse entre individuos con antecedentes demográficos similares (Kram, 1998; McKeen y Burke, 1989; Thomas, 1990). No resulta sorprendente, pues lo que subyace a la motivación de alimentar una nueva relación y lo que se convierte en el cemento que solidifica el nuevo vínculo interpersonal suele ser la identificación (Wenger, 1998). Además, las investigaciones sobre alianzas de tutoría entre sexos e interracial han demostrado que, antes de que se dé la sociabilidad, los estereotipos de género y razas y las dinámicas intergrupales significan una amenaza para los individuos que quieren entablar relaciones con otros con antecedentes distintos (Ibarra, 1993; Kram y Hall, 1996; Thomas y Alderfer, 1989; Thomas y Gabarro, 1999).

Por ejemplo, las mujeres tienden menos que sus homólogos masculinos a entablar relaciones con tutores masculinos (Dreher y Ash, 1990; Ragins, 1989). Existen varios factores que dificultan las alianzas entre sexos. En primer lugar, tanto hombres como mujeres pueden experimentar incomodidad tomando la iniciativa para facilitar la relación por temor a que dichas acciones se malinterpreten. En segundo lugar, aunque llegue a establecerse la relación, cada una de las partes impondrá inconscientemente estereotipos de género, que limitan el potencial de la relación y de la otra parte (Ragins, 1989; Ragins y McFarlin, 1990; Kram, 1988). Por ejemplo, a una protegida pudiera no ofrecérsele una tarea en particular porque su tutor asume que no tendrá ganas de hacer todos los desplazamientos requeridos, o una protegida pudiera intentar evitar un conflicto con su tutor porque ha sido calificada como de bajo rendimiento por estar en desacuerdo en otras cuestiones. Finalmente, y debido a la sutilidad y el profundo arraigo de los estereotipos, los comportamientos que resultan aceptables e incluso valorados en un hombre

por parte de una organización no siempre sirven para las mujeres; por ello, el papel de modelo y los consejos en las relaciones entre los sexos pudieran resultar deficientes.

En las alianzas interraciales funcionan unas dinámicas similares (Thomas, 1989, 1990, 1993; Thomas y Gabarro, 1999). La aceptación de los estereotipos, por ejemplo, podría limitar la variedad de los comportamientos aceptables para el protegido perteneciente a una minoría racial. La confianza y el entendimiento mutuos pueden resultar difíciles como resultado de supuestos tácitos por ambas partes acerca de intereses, valores e historia personal. Por ello, a ambas partes les puede resultar difícil hablar de situaciones espinosas de las que se beneficiarían si pudieran reflexionarse y planificarse en el marco de la relación. Ambas partes podrían frustrar inconscientemente oportunidades de adquirir nuevas perspectivas y enfoques. No obstante, si son capaces de trascender estos obstáculos (aumentando la conciencia de uno mismo y las habilidades sociales), su potencial de aprendizaje mutuo puede llegar a ser muy grande. En relaciones tan diversas os pueden desarrollar una conciencia acerca de las opiniones mantenidas por miembros de otros grupos demográficos. Ese tipo de aprendizaje aumenta la conciencia social y las habilidades sociales, y sobre todo las capacidades para liderar, gestionar, e influir en una fuerza laboral diversa.

A lo largo de los últimos años, las organizaciones han empezado a fomentar la tutoría y las relaciones de orientación emergentes, sobre todo entre los individuos que comparten características demográficas (Hodgetts y Hodgetts, 1996). Por ejemplo, ahora resulta bastante común crear oportunidades para que las ejecutivas se reúnan periódicamente a fin de hablar de temas de interés mutuo. Esas reuniones permiten que las mujeres descubran el valor de establecer un diálogo con otras mujeres que se enfrentan a dificultades similares en su trabajo. Con el tiempo, ese diálogo facilita alianzas emergentes de tutoría y orientación, que existen con el propósito de crecimiento y desarrollo. Algunos de esos grupos homogéneos se han creado específicamente a fin de ayudar a mujeres a las que resulta difícil o imposible entablar alianzas emergentes de tutoría con ejecutivos masculinos. En esos foros pueden surgir alianzas entre compañeras que proporcionen unas funciones de tutoría parecidas (Hodgetts y Hodgetts, 1996; Kram y Hall, 1996; McDougall y Beatty, 1997).

Relaciones de supervisión y en el interior de los equipos

El principal objetivo de muchos de los tipos de relación que existen en las organizaciones es realizar trabajos (a diferencia de fomentar el aprendizaje y el desarrollo). Las más obvias a este respecto son las relaciones formalmente definidas por la estrategia y estructura de la empresa. Entre todas las relaciones existentes como resultado de objetivos formales y diseño de una organización, las de supervisión y en el interior de los equipos son las que con más probabilidad pueden ofrecer un entorno para el ASE.

Tradicionalmente, las principales responsabilidades de supervisión incluyen distribuir el trabajo entre los subordinados y evaluar el desempeño de manera regular respecto a objetivos determinados. En los últimos años, el papel de supervisión ha ido ampliándose hasta incluir las actividades de orientación y asesoramiento diseñadas para mejorar el rendimiento, la conservación y el desarrollo de los empleados (Pfeffer, 1998; Baird y Kram, 1983). Cuando los supervisores amplían sus funciones para implicarse en actividades que evalúan el rendimiento y orientan a fin de mejorar el rendimiento, se multiplican las oportunidades de aumentar las competencias personales y sociales (véase

capítulo 7). No sólo son los subordinados los que se benefician de esa situación. Al desempeñar un papel más amplio, los supervisores pueden adquirir y practicar cierto número de competencias personales y sociales esenciales en la tarea en cuestión. Esos resultados positivos para los supervisores tenderán a darse en organizaciones donde se ofrezca retroalimentación de manera regular, tanto informalmente como a través de un proceso de 360 grados.

Así pues, por ejemplo, a un empleado se le puede pedir que participe de manera activa en la evaluación su rendimiento en el proceso de revisión anual. Al prepararse para la tarea, el subordinado tiene la oportunidad de reforzar un cierto número de competencias personales (por ejemplo, conciencia de uno mismo, automotivación y autorregulación). Al repasar su autoevaluación con su supervisor, obtiene retroalimentación, que puede confirmar o no la autoevaluación y también ofrecer nuevos datos acerca de áreas del desempeño que debieran reforzarse. Si el subordinado está abierto a la retroalimentación contarían con la oportunidad de comprometerse en el desarrollo de objetivos de competencias personales y sociales que podrían mejorarse al ir alcanzando futuros objetivos laborales. De manera similar, al ofrecer una retroalimentación y orientación efectivas, el supervisor puede practicar habilidades sociales críticas a fin de gestionar el rendimiento y el desarrollo de los subordinados de manera eficaz.

Las relaciones de supervisión pueden facilitar el ASE a lo largo de todo el año, y no sólo en la revisión anual. Cuando los supervisores convierten la orientación y el desarrollo de los subordinados en el núcleo de su trabajo, es probable que aprovechen las oportunidades diarias que surgen en el trabajo y que invitan al diálogo con los subordinados acerca de las tareas cotidianas y de las dificultades a las que se enfrentan al esforzarse por alcanzar sus objetivos. Del mismo modo, cuando los subordinados consideran esas relaciones como oportunidades potenciales de aprendizaje, es más probable que busquen retroalimentación y orientación de sus supervisores. Al igual que las relaciones que tienen el desarrollo como su propósito principal, las relaciones centradas en el trabajo que incluyen objetivos de aprendizaje y desarrollo cuentan con más posibilidades de desarrollarse cuando la cultura organizativa fomenta, recompensa y atiende dichas cuestiones. Por ello,

cuando sistemas de gestión de recursos humanos, como evaluación del rendimiento, desarrollo del empleado, planes de sucesión y planificación de la carrera profesional, están bien diseñados y son fáciles de utilizar, los supervisores cuentan con las herramientas y la motivación necesarias para fomentar un desarrollo continuo. Y cuando los individuos de todas las categorías son evaluados, no sólo según sus competencias técnicas, sino también teniendo en cuenta sus competencias personales o sociales, el aprendizaje a través de las relaciones se considerará como una parte central del trabajo que hay que realizar.

Las oportunidades de ASE en el contexto de las relaciones en el interior de los equipos de trabajo puede que no resulten tan obvias. Y no obstante, en la actualidad la mayoría de los individuos trabajan en organizaciones basadas en equipos y pasan una buena parte de su tiempo laboral relacionándose con miembros de varios tipos de grupos y equipos permanentes y temporales, como equipos de desarrollo de productos, equipos de ingeniería, equipos de ventas, departamentos, equipos de trabajo, y demás. No es nuestro propósito examinar aquí las variadas estructuras de equipo o grupo existentes. En lugar de ello, lo que pretendemos ilustrar es que, cuando existe un énfasis en el aprendizaje relacional, las relaciones con compañeros de diversos equipos se convierten en lugares de aprendizaje de competencias personales y sociales.

Al colaborar con sus compañeros de equipo en la realización de una tarea, las personas cuentan con varias oportunidades para desarrollar competencias personales y sociales. En primer lugar, pueden observar a sus colegas manejando situaciones concretas con clientes, compañeros, y superiores. Al hacerlo pueden estar siendo expuestos a estrategias distintas a las suyas, que pueden añadir a su repertorio conductual. En segundo lugar, los compañeros pueden pedirles consejo u orientación; al responder a esas demandas, los individuos cuentan con la oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias, aumentando la conciencia de sí mismos, así como su conciencia social o habilidades sociales. En esa situación, los miembros de los equipos invitan a los otros miembros a que sirvan de modelos y orientadores en cuestiones en las que se considera y percibe que tienen experiencia. Finalmente, cuando se trabaja en equipos, las personas suelen

enfrentarse a dificultades relacionadas con liderar, gestionar conflictos, ofrecer retroalimentación, negociar y comunicar; por ello, formar parte de equipos proporciona un laboratorio prefabricado para practicar todo un abanico de habilidades sociales (Bennis y Biederman, 1997).

Al igual que ocurre con las oportunidades de ASE en las relaciones de supervisión, estas oportunidades de ASE a través de las relaciones en el interior de los equipos acostumbran a establecerse cuando la cultura organizativa anima, recompensa y reconoce los esfuerzos de implicarse en ese aprendizaje relacional. Por ejemplo, en una división de una financiera, un jefe de departamento dedicaba una mañana al mes a pasar revista a objetivos laborales importantes. Durante esas reuniones se esperaba que todos los presentes proporcionasen un informe acerca de sus progresos y que identificasen las dificultades que requerían de asistencia y apoyo. Cuando cada integrante del equipo ofrecía su informe, los otros miembros escuchaban atentamente, haciendo preguntas interesantes y proporcionando orientación y apoyo basados en sus propias experiencias. El jefe de departamento consideraba estas reuniones como un elemento que apoyaba el trabajo de los integrantes. Se diseñaron para apoyar a todos sus miembros al enfrentarse con problemas importantes en el trabajo y para adquirir nuevas habilidades de orientación y retroalimentación, así como otras habilidades sociales. Estas reuniones regulares de departamento estaban centradas en cumplir con importantes trabajos, a la vez que se facilitaba el ASE a través de las relaciones entre los miembros del equipo.

En otro entorno laboral, en una firma de alta tecnología, los equipos de diseño solían formarse de manera regular alrededor de iniciativas de desarrollo de nuevos productos. El departamento de desarrollo organizativo reconocía la necesidad de apoyar de manera activa a los nuevos equipos, y por ello ofrecía una serie de actividades de cohesión de equipo que ayudaban a que los nuevos equipos estableciesen objetivos importantes, procedimientos de trabajo y sistemas de control. En los primeros pasos de esos equipos se establecía que entre los objetivos importantes era necesario incluir los de aprendizaje continuo y desarrollo para todos sus integrantes. Al mantener esta visión para los equipos, sus miembros se describían a sí mismos como orientadores de sus compañeros, con la responsabilidad

explícita de ayudar a sus colegas en la adquisición de nuevas habilidades mientras el equipo iniciaba su andadura laboral. No pasaba mucho tiempo antes de que, tanto los miembros del equipo como los consultores, tuvieran claro que, además de adquirir nuevas competencias técnicas, los miembros necesitaban adquirir las competencias personales y sociales requeridas si querían resultar innovadores y productivos en un entorno de equipos nucleares.

Alianzas emergentes entre compañeros y redes organizativas

De entre todos los tipos de relación en los entornos laborales, las emergentes con los compañeros y otras personas que constituyen las redes sociales de los individuos son tal vez las que cuentan con menos probabilidades de ser consideradas entornos de aprendizaje social y emocional. Estas alianzas suelen existir con el propósito de realizar trabajos, y la mayoría se caracteriza por una interacción menos frecuente y con menor implicación emocional que las anteriormente revisadas. Y no obstante, tras una inspección ulterior, resulta claro que el apoyo instrumental y social que proporcionan las redes de relaciones organizativas pueden permitir que los individuos desarrollen competencias personales y sociales específicas.

En primer lugar, las relaciones con compañeros fuera del grupo o equipo de trabajo inmediato se suelen formar para acceder a información, recursos, o ayuda en una iniciativa laboral concreta. Por ejemplo, un ingeniero puede buscar información y ayuda de un compañero de la sección de ventas para una idea de diseño. Un encuentro de ese tipo puede proporcionar al ingeniero una oportunidad a fin de desarrollar más ciertas competencias personales y sociales. Por ejemplo, el vendedor puede sugerir cómo rehacer la idea del producto y lograr que resulte más atractiva para los clientes, a la vez que proporciona retroalimentación sobre cómo presentar la idea a la dirección, aumentando así las competencias de comunicación y liderazgo del ingeniero.

En segundo lugar, cuando las personas consideran oportunidades para aprender ese tipo de relaciones entre compañeros, suelen invertir energía en iniciarlas y mantenerlas (Wenger, 1998; Wellman, Carrington y Hall, 1988; Wellman, Wong, Tindall y Nazer, 1997). En la medida en que los individuos

mantengan esta perspectiva respecto a las relaciones y mientras el contexto recompense el aprendizaje y la creación de relaciones, los individuos desarrollarán (tal vez sin darse cuenta) una red de relaciones que presentará oportunidades regulares para aumentar su conciencia social y habilidades sociales. Dado que esas relaciones se inician por razones instrumentales y que son de acceso menos rápido que las relaciones con el grupo de trabajo más inmediato, no podemos esperar que esas alianzas aumenten la autoconciencia de uno mismo, la autorregulación y la automotivación, porque el aprendizaje en esas áreas parece requerir de más intimidad y contacto que las que esas alianzas pueden permitirse. No obstante, lanzamos la hipótesis de que los individuos dispuestos a exponerse, reflexionar, y pedir ayudar a otros fuera de su grupo de trabajo inmediato y sistema de apoyo social, también pueden desarrollar esas competencias personales.

Las redes de relaciones organizativas más extensas incluyen relaciones con colegas en otros departamentos, divisiones y ubicaciones, y a diversos escalones jerárquicos. Se ha escrito mucho sobre la importancia de esas alianzas emergentes a la hora de permitir que los individuos cumplan con su trabajo y que mantengan relaciones que puedan utilizar con el propósito de obtener encargos de tareas que representen un desafío, oportunidades para destacar y posibilidades de avanzar en su carrera profesional (Ibarra, 1993; Higgins y Kram, en prensa). Al igual que las alianzas emergentes entre compañeros, este amplio abanico de relaciones también puede proporcionar información y recursos, así como apoyo instrumental y social. Aunque, por definición, esas relaciones se inician a fin de alcanzar un objetivo laboral, las investigaciones sobre tutoría sugieren que pueden evolucionar convirtiéndose también en relaciones que apoyen el desarrollo personal y profesional (Higgins y Kram, en prensa; Kram, 1988). Asimismo, igual que el resto de relaciones de las que ya hemos hablado, éstas tienden a contar con los requisitos previos de la disponibilidad de los miembros para considerar las redes organizativas como entornos potenciales de aprendizaje y una cierta base de inteligencia emocional.

Además, existe una serie de factores distintos que pueden modelar la naturaleza de las redes de relaciones emergentes en las organizaciones. Tal

vez los más importantes sean las características demográficas de la fuerza laboral de una empresa, incluyendo su representación en la relación de sexos, y de grupos raciales, étnicos y de edad a diversos niveles y en varios grupos ocupacionales. Existen muchos estudios que indican, por ejemplo, que es más probable que las mujeres experimenten relaciones de desarrollo positivas con otras mujeres de su red de contactos sociales cuando existe una representación relativamente elevada de mujeres ocupando puestos importantes en la organización (Ely, 1994). Cuando esta representación es baja, las relaciones emergentes entre mujeres tienden a caracterizarse por la competencia y la ausencia de apoyo mutuo. Cuando mujeres y miembros de grupos de minorías están insuficientemente representados en los puestos más poderosos, las mujeres, las personas de color y las minorías étnicas no acostumbran a hallar modelos y apoyo psicosocial, y, por tanto, es improbable que dispongan de oportunidades para desarrollar conciencia de sí mismos y otras competencias personales y sociales en sus relaciones con otras personas que comparten su pertenencia a esos grupos.

Las características demográficas de una organización representan constreñimientos particulares para las mujeres y las minorías raciales que provocan que su redes de contactos difieran de las de sus homólogos masculinos blancos (Ibarra, 1993). Asumiendo que los individuos realicen elecciones estratégicas acerca de cómo crear y gestionar sus redes de contactos organizativos, Ibarra dice que esas elecciones vienen conformadas por el contexto organizativo y que las mujeres y las minorías cuentan con alternativas estructuralmente limitadas. En un estudio empírico sobre pautas de interacción de hombres y mujeres que se desarrolló en una empresa de publicidad, los hombres tendían a formar lazos homófilos a través de múltiples redes de contactos y a mantener lazos homófilos más fuertes, mientras que las mujeres evidenciaron una pauta de redes distinta, en la que obtenían apoyo y camaradería de mujeres y acceso instrumental a través de redes de contactos con hombres (Ibarra, 1992).

Influencias en la calidad de las relaciones

Los ejemplos que utilizamos al principio de este capítulo y la exposición ulterior demuestran de qué manera pueden contribuir al desarrollo de la competencia emocional los diversos tipos de relaciones laborales existentes. También sugieren diversos factores que influyen en el grado en que esas relaciones proporcionarán un terreno fértil para dicho aprendizaje. Ahora pasamos a la siguiente parte de nuestro modelo y a considerar de manera sistemática esos factores que tanto las investigaciones como la experiencia creen más esenciales.

Niveles básicos de competencia en inteligencia emocional

El modelo sugiere que una relación resultará más eficaz a la hora de fomentar la competencia emocional si los individuos implicados aportan un cierto nivel de competencia emocional. Antes ya sugerimos que la existencia de un nivel básico de inteligencia emocional era un requisito previo para poder aprovechar las oportunidades de desarrollo tanto en las relaciones formales como en las emergentes. En ausencia de esas competencias, muchas de esas oportunidades pueden pasar desapercibidas o, como mucho, ser infrautilizadas. La disposición para mostrarse vulnerable y la capacidad de entablar relaciones con el propósito de aumentar el aprendizaje social y emocional son condiciones necesarias para poder darse cuenta del potencial de las relaciones en el trabajo. No obstante, parece que los individuos varían en su disposición y capacidad para dichas interacciones.

Esta proposición plantea tres preguntas. Primera: ¿cuál es la competencia emocional mínima requerida? Segunda: ¿cuáles son las competencias concretas necesarias? Y tercera: ¿qué proceso de selección permitirá a las organizaciones contratar a personas que lleguen con competencias emocionales críticas? No conocemos ningún tipo de investigación definitiva que pueda contestar a las tres cuestiones. Sin embargo, sí que podemos especular acerca de la segunda de esas cuestiones y ofrecer algunas hipótesis, basándonos en trabajos anteriores que aclaran las competencias más importantes que subyacen a la inteligencia emocional (Goleman, 1998b; véase también el

capítulo 2) y en las obras existentes sobre cómo evolucionan con el tiempo las relaciones de desarrollo en el lugar de trabajo (Kram, 1988; Thomas, 1990; Thomas y Gabarro, 1999).

Tal vez, las candidatas más obvias a competencias necesarias pertenecerían a los grupos de habilidades sociales y empatía, es decir, las competencias sociales. Podemos plantear la hipótesis de que un nivel moderadamente alto de comprensión de los demás, desarrollo de los demás, aprovechamiento de la diversidad, comunicación, resolución de conflictos, establecimiento de vínculos y colaboración y cooperación son necesarios para el desarrollo de relaciones que alimenten la competencia emocional. Además, Goleman (

capítulo 3) ha afirmado que esas competencias sociales se basan en ciertas competencias personales. Así pues, también podemos lanzar la hipótesis de que los individuos requieren de un cierto nivel de autoconciencia emocional, de valoración adecuada de uno mismo y de confianza en uno mismo. Asimismo son importantes autocontrol, fiabilidad, compromiso (con la relación), iniciativa y optimismo. El nivel óptimo dependerá de la competencia y de los requisitos del trabajo (o de las demandas situacionales). Por ejemplo, la persona que cuenta con suficiente confianza en sí misma e iniciativa para requerir retroalimentación por parte de sus compañeros, y que también dispone de suficiente conciencia de sí misma, es probable que se beneficie más de las prácticas de retroalimentación de 360 grados y de otras retroalimentaciones informales, que aquella que carezca de esas competencias personales. Por el contrario, la persona que carezca de conciencia de sí misma, no se embarcará en una valoración adecuada de una misma, y no se mostrará optimista acerca del potencial de las relaciones en cuanto a apoyo para el aprendizaje, y no es probable que trate de beneficiarse de dichas oportunidades.

El nivel mínimo necesario de una competencia depende, en parte, de la naturaleza de la relación. Por ejemplo, en ciertas relaciones se pueden necesitar elevados niveles de una competencia, como aprovechamiento de la diversidad, a fin de que esa relación facilite el aumento de competencia emocional. Los factores situacionales también desempeñan un papel. Por poner un caso, es más probable que los individuos requieran de más iniciativa y adaptabilidad para mantener relaciones de desarrollo productivas en una organización que pasa por una reducción de plantilla, o que padece otras formas de turbulencia.

Posición de desarrollo

La motivación y la iniciativa requeridas para convertir las relaciones en entornos de aprendizaje pueden venir dadas por el grado de desarrollo del individuo, incluyendo la etapa de la vida en la que se encuentra, la etapa de la carrera profesional y la psicología de su ego. Podemos plantear la hipótesis de que esas características de desarrollo influyen en la disposición y capacidad de las personas para entablar relaciones que faciliten el aprendizaje social y emocional. Por ejemplo, gracias a modelos de

desarrollo en adultos y de desarrollo de la carrera profesional sabemos que las personas se enfrentan a tareas de desarrollo únicas en diferentes períodos de sus vidas y carreras (Dalton y Thompson, 1986; Schein, 1978; Hall, 1976; Levinson Darrow, Levinson, y McKee, 1978; Dalton, 1989; Super, 1957, 1986). Esas tareas reflejan desafíos a los que los individuos deben enfrentarse frente si quieren experimentar eficacia personal y pasar a etapas ulteriores. Cada modelo subraya un aspecto particular de crecimiento y desarrollo. Por ejemplo, Dalton (1989) señala los papeles que las personas desempeñan cuando pasan de aprendiz a colaborador independiente, a tutor y a patrocinador. Levinson *et al.* (1978) ponen el acento en el concepto de la estructura de vida, que encarna las relaciones con el yo, el trabajo, la familia, la comunidad, y otras que existen con el propósito de crear y realizar el sueño de una vida. Otros, como Super (1957, 1986), hablan del concepto de identidad, sugiriendo que la tarea evolutiva a lo largo de una carrera es desarrollar un sentido claro y consecuente del yo y de autoestima.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, podemos especular que en cada oportunidad de relación los individuos aportan una cierta disposición y capacidad modeladas y limitadas por el grado de desarrollo. Por ejemplo, los individuos de mediana edad y a mitad de su carrera profesional se enfrentan a un conjunto de tareas de desarrollo generalmente caracterizadas por la reconsideración y reorientación, y suelen estar motivados por un deseo interno de modificar o ampliar la estructura vital creada en la primera mitad de la edad adulta (Levinson *et al.*, 1978; Schein, 1978). A menudo, las personas en esta etapa de la vida o de su carrera hallarán una satisfacción renovada en ayudar al crecimiento de los adultos jóvenes (Kram, 1988; Levinson *et al.*, 1978). En realidad, las alianzas de tutoría suelen resultar muy interesantes y satisfactorias para los miembros mayores de los emparejamientos precisamente porque esas oportunidades relacionales se convierten en foros para tratar sus propias tareas de desarrollo durante ese período. En las relaciones con compañeros más jóvenes, los individuos que pasan por esta fase pueden mostrarse especialmente disponibles para facilitar conciencia de uno mismo, autorregulación y automotivación, y para orientar en habilidades sociales críticas; pues es justamente al realizar este trabajo de relación cuando se

presentan oportunidades para reflexionar, reconsiderar y ampliar su propio repertorio de actividades. Podemos asumir que los profesionales de nivel intermedio descritos con anterioridad encuentran un apoyo y una orientación considerables en las relaciones con su tutor porque, en parte, éste se encuentra en una etapa de desarrollo en la que implicarse en ese aprendizaje relacional aumentará su capacidad para reconsiderar y reorientar su propia vida.

Kegan (1982, 1994) ofrece una visión distinta, y no obstante complementaria, acerca del nivel de desarrollo del individuo. Su teoría del *desarrollo implícito* sugiere que a lo largo de la vida las personas están inmersas en un proceso de dar sentido. Este proceso les lleva de estar sumergidos en su propia subjetividad a contar con una capacidad cada vez mayor para considerar el mundo –incluyéndose a sí mismos– como un objeto. Esta *dialéctica sujeto-objeto* se manifiesta como el grado en el que los individuos pueden equilibrar sus anhelos opuestos de pertenencia e independencia. A diferencia de las teorías de fases o etapas (como las de Levinson, o de Dalton y Thompson, por ejemplo), la de Kegan afirma que el nivel de desarrollo no tiene por qué concordar estrictamente con la etapa de la edad o en la carrera profesional, aunque puede ser correlativo. El desarrollo se representa en el tiempo como una hélice con un movimiento pendular entre los intensos deseos de pertenencia y de separación; la regulación de esas necesidades opuestas se produce sobre todo a nivel subconsciente, aunque afecta enormemente a la manera en que los individuos consideran las relaciones. En la etapa más avanzada, la *interindividual*, los individuos pueden implicarse en relaciones más íntimas y que fomenten el crecimiento.

La forma en que los individuos regulan la tensión continua entre autonomía y relación influirá, pues, en su disposición y capacidad para entablar relaciones laborales que fomenten el crecimiento. El modelo de hélice de Kegan sugiere que, en los puntos inferiores de la hélice (es decir, previos en el tiempo), los individuos pueden estar demasiado imbuidos en relaciones (o por el contrario, demasiado desapegados de ellas) como para reflexionar objetivamente al respecto e integrar cualquier lección que se les ofrezca. Por ejemplo, la teoría sugiere que el individuo al nivel *impulsivo*

primario que está “entregado a una fantasía” se sobreidentificará en las relaciones y, por tanto, quedará limitado en el terreno de conciencia de uno mismo que podría derivarse de relacionarse con los demás. Más tarde, cuando el individuo pasa de esta posición a la siguiente –la *imperial*– la tensión se resuelve en favor de la autonomía. Cuando el individuo pasa de la “autosuficiencia blindada” de la posición *imperial* a la posición *interpersonal* “sobreincluida”, la tensión entre autonomía y pertenencia queda temporalmente resuelta en favor de la pertenencia. Cuando el individuo pasa de la posición interpersonal a la *institucional* –“autónoma y autorregulada”–, la autonomía y la diferenciación se tornan dominantes. Finalmente, al pasar a la posición *interindividual* (la más avanzada en la hélice de desarrollo), el individuo alcanza una nueva forma de apertura en la que se experimentan con mayor intensidad tanto la individualidad como la relación (Kegan, 1982).

En términos de aprendizaje social y emocional, especulamos que la estructura del aprendizaje en las relaciones laborales cambiará a lo largo de la vida, según los individuos vayan cambiando de posición. Creemos que se profundizará en conciencia de uno mismo, autorregulación y automotivación, y que el aprendizaje relacionado con las competencias tanto personales como sociales será más complejo cuando los individuos adquieran la capacidad de estar en relación con los demás a la vez que mantienen una sensación de yo separado del contexto laboral y relacional.

Los modelos relacionales de crecimiento también identifican de manera similar la interdependencia al entablar relaciones que facilitan el crecimiento y el aprendizaje personal (Miller, 1986; Jordan *et al.*, 1991; Fletcher, 1996). Esta nueva perspectiva sobre crecimiento y desarrollo refuerza la hipótesis de que los individuos que alcanzan las posiciones de desarrollo *institucional* o *interindividual* de las que habla Kegan, y que pueden mantener una actitud de interdependencia hacia la autoridad y, no obstante, contar con un nivel mínimo de competencias emocionales que incluyan empatía, autorreflexión, flexibilidad (o ir y venir entre papeles de aprendiz y experto), colaboración y fiabilidad, son los que con toda probabilidad experimentarán aprendizaje social y emocional a través de las relaciones en el trabajo.

Principales grupos de pertenencia

Otros factores que influirán en el potencial de una relación a la hora de fomentar la competencia emocional son la raza y el sexo de los participantes. Existe una evidencia considerable, por ejemplo, de que, como resultado de la socialización de los sexos, las mujeres tienen una tendencia más acusada que los hombres para apreciar el potencial de crecimiento en las relaciones con los demás y a contar con las habilidades personales e interpersonales a fin de sumergirse en ese aprendizaje relacional (Miller, 1986; Jordan *et al.*, 1991; Kram y McCollom, 1998). Por ejemplo, la disponibilidad a mostrarse vulnerables, a expresar sentimientos, a escuchar de manera activa, a mostrar afecto y a colaborar, son comportamientos más reforzados en muchachas y mujeres que en chicos y hombres (Miller y Stiver, 1997). Efectivamente, esas capacidades suelen emerger de manera regular en estudios sobre directivas como cualidades que les ayudan a ser efectivas en sus funciones empresariales (Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule, 1986; Marshall, 1984; Rosener, 1990). De modo semejante, Noe (1988), al estudiar los programas formales de tutoría de las instituciones educativas, descubrió que las mujeres parecían utilizar a sus tutores más eficazmente que los hombres. Además, Van Velsor y Hughes (1990) hallaron que las líderes empresariales tendían a utilizar el aprendizaje obtenido de otras personas como una herramienta clave de desarrollo con más frecuencia que los líderes masculinos. También destacaron que las mujeres aprendían más mediante reflexión y autovaloración que sus homólogos masculinos.

A causa precisamente de esas diferencias entre ambos sexos existe un considerable potencial para el aprendizaje social y emocional en las relaciones entre ambos sexos en el trabajo. Por ejemplo, aunque las mujeres tienden a ser más fuertes en algunas esferas (como en conciencia de uno mismo, empatía y autorreflexión), también hay indicaciones de que los hombres son más fuertes en autorregulación (cuentan con más autocontrol y con la capacidad para desenvolverse bajo un grado de estrés muy elevado y manejar demandas múltiples) (Goleman, 1998b). Cuando individuos que cuentan con competencias emocionales diferentes entablan una relación, cada uno de ellos cuenta con la oportunidad de observar, reflexionar y

considerar la posibilidad de experimentar con modos alternativos de manejar situaciones difíciles. Cuando consideran las relaciones como lugares de aprendizaje, tanto hombres como mujeres descubren que es posible ampliar sus repertorios de competencias personales y sociales a través de ellas. De igual manera, las relaciones que traspasan las fronteras raciales o étnicas cuentan con el potencial de mejorar las competencias personales y sociales en diversas áreas. Por ejemplo, en alianzas interraciales, tanto los miembros del grupo minoritario como del mayoritario disponen de la oportunidad de desarrollar empatía, sobre todo de cara a los puntos de vista del otro grupo, y así tornarse más efectivos al crear alianzas de colaboración en el contexto de una fuerza laboral diversa (Kram y Hall, 1996; Thomas, 1990). Las investigaciones realizadas sobre tutoría interracial también dan a entender que esas alianzas de desarrollo ofrecen, a ambos participantes, la oportunidad de mejorar su repertorio de habilidades sociales –incluyendo empatía, comunicación, influencia y resolución de conflictos– al esforzarse por entrar en relación con otras personas que aportan a la organización experiencias y perspectivas vitales radicalmente distintas (Thomas, 1990, 1993). Así, por ejemplo, el protegido perteneciente a una minoría recibe orientación y patrocinio para alcanzar puestos de mayor responsabilidad y cuenta con la oportunidad de adquirir nuevas habilidades sociales. Y al hacerlo, el protegido contribuye a la empatía y capacidad del tutor para trabajar con individuos de procedencias diversas.

Aunque el potencial para el ASE es enorme en las alianzas entre ambos sexos, interraciales e interculturales, estas relaciones también pueden dificultar el aprendizaje y el desarrollo. Ese tipo de relaciones no está disponible en la mayoría de los entornos (Koberg, Boss, Chappell y Ringer, 1994; Cox y Nkomo, 1991), e incluso cuando lo está, los estereotipos sexuales y raciales suelen impregnarlas, hasta el punto de que los individuos se hallan constreñidos en papeles improductivos. Por ejemplo, Thomas (1989, 1990) ha demostrado lo negativos que son los arquetipos resultantes de la historia de las relaciones raciales en Estados Unidos desde los días de la esclavitud, y que siguen dificultando la posibilidad de que negros y blancos conformen alianzas de desarrollo positivas entre sí. La

consecuencia de ello es que, en el contexto de las alianzas interraciales, los hombres negros son considerados como inadecuados o demasiado agresivos, las mujeres negras experimentan la atención de los hombres blancos como humillante o sexual, y que los hombres blancos puedan a su vez experimentar una gran incomodidad al relacionarse con sus colegas negros. A menudo, estos estereotipos negativos operan a nivel inconsciente, y hasta que son examinados conscientemente amenazan el desarrollo de relaciones en las que pudiera darse el aprendizaje personal (Thomas y Alderfer, 1989). De igual manera, estudios sobre la dinámica entre los sexos han ilustrado la manera sutil –y no tan sutil– en que ésta puede impedir alianzas de desarrollo entre hombres y mujeres más allá de la fase inicial (Kram, 1988; Bowen, 1984; Burke, 1984). Las tensiones sexuales y miedos a la intimidad pueden hacer que tanto hombres como mujeres se muestren cautelosos frente a la posibilidad de pasar cierto tiempo informal entre ellos, siendo, por otra parte, unas ocasiones en las que podría producirse una profunda reflexión personal y un aprendizaje mutuo. Además, los estereotipos acerca del comportamiento adecuado pueden encerrar a hombres y mujeres en papeles que limiten su efectividad y aprendizaje (Owen y Todor, 1993; O’Leary e Ickovics, 1992; Alderfer, 1983). Por ejemplo, los hombres maduros blancos pueden proporcionar voluntariamente más protección a sus protegidas que a otros hombres, y las mujeres jóvenes pueden cooperar actuando como si necesitasen protección. Aunque a corto plazo esa protección puede resultar útil en entornos manifiestamente hostiles, a largo plazo menoscaba la capacidad de las mujeres a la hora de establecer autonomía y autoridad.

Está claro, pues, que el potencial para el ASE en las relaciones entre ambos sexos, interraciales e interculturales sólo puede materializarse cuando los individuos cuentan con la inteligencia emocional suficiente como para reconocer que los estereotipos antiguos limitan su propio comportamiento y aprendizaje, así como el de los demás. A menudo es posible ser consciente y comprender esos obstáculos del aprendizaje en relaciones entre individuos de origen similar. Las mujeres aprenden acerca de sus relaciones con hombres mayores en su organización al hablar de ello con sus compañeras. Y los negros descubren modos de navegar en una

organización predominantemente blanca gracias a sus relaciones con compañeros y tutores negros. Como ha descubierto Thomas (1990, 1993; Thomas y Alderfer, 1989; Thomas y Gabarro, 1999), los directivos negros se benefician de una estrategia de *doble apoyo*: las relaciones tanto con directivos negros como blancos.

Aunque las oportunidades para las alianzas de contactos entre el mismo sexo y la misma raza que faciliten el ASE pueden ser más limitadas entre las mujeres y las minorías raciales, también es posible que con un nivel básico de inteligencia emocional y con la voluntad de considerar las relaciones como entornos para adquirir competencias personales y sociales, las mujeres y las minorías puedan descubrir otras ventajas en la pauta de contactos diferenciada. A pesar de que debe ser sistemáticamente comprobada, nuestra hipótesis es que cuando los participantes están armados con empatía y habilidades sociales suficientes, las relaciones entre ambos sexos, interraciales, o interétnicas, pueden convertirse en entornos para un importante aprendizaje. Tanto hombres como mujeres, y tanto los de raza blanca como los miembros de grupos minoritarios, pueden adquirir una mayor empatía hacia las perspectivas de los otros grupos, nuevas habilidades sociales derivadas de observar y modelar el comportamiento de aquellos que utilizan enfoques distintos para lidiar con las situaciones, y aumentar sus capacidades para comunicarse, negociar y tratar con personas de orígenes culturales distintos.

Procesos relacionales

Se conoce todavía menos acerca del impacto de los procesos relacionales sobre las relaciones que fomentan el aprendizaje social y emocional. No obstante, creemos que el potencial de las relaciones para fomentar la competencia emocional puede aumentar enormemente cuando los individuos adoptan con regularidad ciertas pautas de comportamiento. Por ejemplo, pensemos en dos relaciones de tutoría hipotéticas. Ambas existen en la misma organización, y los individuos mayores y más jóvenes de ambas son muy parecidos en sus niveles básicos de competencia emocional. Sin embargo, una de las parejas ha acordado reunirse un par de horas al mes, después de acabar de trabajar, para hablar sobre las experiencias laborales de la persona más joven. Además, han acordado que,

durante los últimos quince minutos de sus encuentros, hablarán acerca de cómo funciona la propia relación y de si hay algún modo de hacerla más productiva y significativa para ambas partes. Como resultado de esos dos procesos relacionales –reuniones regulares y reflexión acerca de la misma relación– es probable que la primera relación de tutoría sea un vehículo de ASE más productivo.

El que se utilicen procesos relacionales depende en parte de otros factores definidos en nuestro modelo. Por ejemplo, un proceso de ajuste que tenga en cuenta las etapas de desarrollo, estilos personales y valores de los participantes, aumenta las posibilidades de que relaciones formalmente asignadas acaben resultando atractivas para ambas partes. De igual manera, un programa de formación para tutores y tutelados, proporcionado por el departamento de RR.HH. de la organización, hace que sea más probable que las parejas utilicen los procesos relacionales sugeridos en nuestro ejemplo hipotético. Algunas organizaciones han experimentado con *grupos de diálogo*, creados con el propósito de facilitar la reflexión y la investigación sobre las relaciones entre individuos de distinta procedencia cultural (Walker, 1996). Como resultado de ello, una mejora en conciencia de uno mismo, empatía y habilidades sociales, permitieron la continuidad de la reflexión y del aprendizaje personal de regreso al trabajo. Finalmente, si el líder de una organización dedica de manera periódica algo de tiempo al final de las reuniones para reflexionar sobre los procesos del grupo y anima a otros grupos de la organización a que hagan lo mismo, es probable que más gente en la organización acabe adoptando esa práctica.

Una tarea para investigaciones futuras sería identificar algunos de los procesos relacionales que pudieran resultar más productivos para el aprendizaje social y emocional en las relaciones y evaluar si en efecto influyen en el ASE. Las comparaciones sistemáticas de resultados de aprendizaje en quienes participen y en quienes no lo hagan ayudaría a identificar los procesos relacionales que tengan un impacto significativo. Otra área de investigación, así como de práctica, es experimentar con modos de animar a las personas cuanto que utilicen prácticas relacionales de manera regular. Cuando se diseñan esas intervenciones como proyectos

de investigación activos es posible identificar factores que facilitan u obstaculizan la adopción de esas prácticas.

Sistemas de recursos humanos

Ofrecer formación diseñada a fin de facilitar procesos relacionales efectivos es un ejemplo de la manera en que los sistemas de recursos humanos pueden influir en la medida en la que las relaciones contribuyen a la competencia emocional. Al pasar del nivel interpersonal y grupal al organizativo de nuestro modelo, nos concentraremos en medidas y prácticas sistemáticas que recompensen o socaven la atención hacia las relaciones y el desarrollo. De particular importancia es el grado al que las prácticas de recursos humanos fomentan la atención al aprendizaje y el desarrollo. Como sugiere Hall (Hall y Mirvis, 1996), las organizaciones y sus líderes deben evaluar hasta qué punto una batería de prácticas de recursos humanos –como sistemas de gestión del rendimiento, programas de formación y educación, prácticas de desarrollo, diseño de equipo y esfuerzos de desarrollo y desarrollo del liderazgo– están ayudando a crear una *cultura de desarrollo*.

Las más importantes en este caso son las prácticas directamente relacionadas con la gestión del rendimiento, esos sistemas que controlan y evalúan el rendimiento y que proporcionan incentivos para el comportamiento consecuente con objetivos estratégicos. Entre ellas hay sistemas normales, como evaluación del rendimiento, plan de sucesión y recompensa y reconocimiento (incluyendo pero no limitándose a la compensación). Cuando estos sistemas están diseñados para reconocer la importancia de la orientación y el asesoramiento, cuando se controla si los individuos asisten al desarrollo del aprendizaje de sus subordinados y compañeros, se proporciona retroalimentación a los directivos acerca de cómo se realiza este trabajo relacional y se recompensa a los jefes de manera apropiada, entonces contribuyen a una cultura que apoya el aprendizaje y el desarrollo relacional.

Por ejemplo, en Eli Lilly se aplicó un proceso de tutoría de ejecutivos para fomentar que los directivos apoyasen de manera activa el aprendizaje y desarrollo de jefes intermedios con un alto potencial. Uno de los principales objetivos de esta iniciativa era desarrollar seriamente a mujeres y miembros

de las minorías para que ocupasen puestos ejecutivos. Reconociendo que con toda probabilidad los directivos necesitarían ayuda para aprender a entablar relaciones más allá de las diferencias de sexos y razas, y para facilitar el aprendizaje de competencias sociales y emocionales, el equipo encargado del desarrollo de los ejecutivos ofreció continuas reuniones de formación y seguimiento a fin de proporcionar ese apoyo vital. Así, el componente de recursos humanos de la organización está contribuyendo al potencial de las relaciones de desarrollo a la hora de mejorar la competencia emocional.

Existen otras maneras en las que la educación y la formación pueden facilitar el aprendizaje social y emocional mediante las relaciones. Es cierto que los programas que apoyan los sistemas de gestión del rendimiento, ofreciendo formación en las habilidades intrapersonales vitales de escuchar, ofrecer y recibir retroalimentación, orientación, y demás, han demostrado ser bastante útiles (véase

capítulo 9). La formación también puede ayudar a los participantes tanto en las relaciones de tutoría asignadas formalmente como en las que se han creado de manera natural, y asimismo puede asistir a los individuos a reconocer el valor de entablar relaciones con el propósito de aprender y desarrollarse (véanse también Phillips-Jones, 1993; Kram y Hall, 1996). Tanto introducidos junto con un programa de tutoría formal, como formando parte de un programa de desarrollo profesional, o de diversas iniciativas, esos foros pueden ayudar a los individuos a desarrollar las habilidades de valoración de uno mismo y de automotivación necesarias para discernir mejor las oportunidades de entablar alianzas de desarrollo dentro del propio grupo de trabajo y fuera de él. Además de concentrarse en las competencias personales, ese tipo de formación puede diseñarse con el fin de fomentar la conciencia social y las habilidades sociales, que permiten que los individuos empiecen a construir una red de relaciones que apoye un aprendizaje continuo.

En los últimos años se han presentado diversas prácticas de desarrollo que podrían contribuir al aprendizaje social y emocional (véase

capítulo 9). Esas iniciativas –como la retroalimentación de 360 grados, la orientación para ejecutivos, los grupos de diálogo, los centros de evaluación y el aprendizaje activo– crean oportunidades para la reflexión estructurada, la retroalimentación personal y la práctica de aptitudes. Mientras participan en una de esas prácticas, los individuos disponen de una oportunidad para reforzar las competencias sociales y personales que pueden guiarles a la hora de aprovechar oportunidades para continuar el aprendizaje a través de las relaciones en el trabajo.

Es probable que continúen apareciendo innovadoras prácticas de desarrollo que atiendan a la creciente necesidad, por parte de individuos de todos los niveles y disciplinas, de aprender continuamente, para trabajar en colaboración con los demás, y para adquirir las competencias personales y sociales que pueden aprovechar las relaciones de cara a objetivos tanto de aprendizaje como laborales. Y aunque falta una evaluación sistemática, la información anecdótica sugiere que esas prácticas pueden aportar importantes contribuciones a la hora de preparar a las personas para establecer relaciones con el propósito de aprendizaje social y emocional.

Liderazgo

Los excelentes sistemas de gestión del rendimiento combinados con una formación efectiva y un abanico de innovadoras prácticas de desarrollo sólo tendrán el impacto proyectado cuando las prácticas de liderazgo de la organización estén alineadas con ellas. Los directivos y otros líderes empresariales deben ejemplarizar y apoyar activamente el aprendizaje relacional y de desarrollo que esas prácticas de recursos humanos pretenden fomentar (véanse también capítulos

2,

3y

8, acerca de la importancia del liderazgo). Contamos con demasiados ejemplos en cuanto a destinar enormes sumas en elaborados programas que producen resultados mínimos (Morrow *et al.*, 1997). Por lo general, esos fracasos pueden atribuirse a la falta de apoyo al programa y a la falta de compromiso con él por parte del equipo directivo de la empresa. Como han señalado Schein (1985) y Hall (1994), el que una organización logre una cultura de desarrollo dependerá en gran parte de las acciones y valores de sus líderes.

No resulta sorprendente que frecuentemente hallemos una diferencia entre las declaraciones de apoyo de la dirección respecto al desarrollo y sus acciones posteriores, sobre todo en estos tiempos turbulentos, de rápidos cambios tecnológicos y de mercados globales cada vez más competitivos. Aunque los líderes pueden creer que la capacidad individual y organizativa de aprendizaje continuado es una ventaja competitiva esencial, existen otras cuestiones de orden externo que pueden apartar su atención de esta preocupación. Lo cierto es que, según nuestra propia experiencia, los ejecutivos suelen estar de acuerdo en la importancia de la tutoría y la orientación en su propio aprendizaje y desarrollo profesional. Como consecuencia de ello, aceptan y aplican el uso de esas herramientas de desarrollo en sus organizaciones. Pero cuando se les pide que tutelen y orienten activamente a sus propios subordinados, no responden a las expectativas de éstos o de sus propios orientadores y consultores. La carencia de las competencias personales y sociales adecuadas y la falta de tiempo, les impiden convertirse en modelos positivos.

El impacto de esta diferencia entre los objetivos aceptados y las acciones reales es significativo. Hemos presenciado cómo fracasaban programas de tutoría, procesos de retroalimentación de 360 grados y sistemas de gestión del rendimiento porque a los directivos les obligaban más las presiones para obtener resultados a corto plazo que su responsabilidad a la hora de desarrollar a sus subordinados, o servir como orientadores a sus compañeros. Su percepción de lo que es importante se debe en gran parte a las señales que les envía la alta dirección, ya que también sus integrantes se ven obligados a dedicar el tiempo a temas comerciales inmediatos; un tiempo que podrían haber dedicado a establecer

relaciones de orientación con sus subordinados. Por ello, casi sin darse cuenta, los jefes y líderes a todos los niveles aportan su granito de arena en la perpetuación de una cultura orientada hacia la obtención de resultados y que penaliza las oportunidades para aprender competencias personales y sociales vitales a través de las relaciones laborales.

Esta dinámica resulta muy difícil de cambiar. En nuestra opinión existen grandes impedimentos para darse cuenta del potencial en los individuos (por no mencionar el de equipos y organizaciones) de mejorar continuamente la inteligencia emocional a través de las relaciones en el trabajo. En realidad, reconocer la brecha que existe entre las creencias y las acciones, y desarrollar la disposición y habilidades para llevar a cabo más acciones en línea con las creencias declaradas, requiere de considerable conciencia de uno mismo y de autorreflexión, y de mucho examen de conciencia (Argyris, 1993; Hall, 1994). Captar la atención de líderes que funcionan en circunstancias muy exigentes, con el propósito de comprometerlos en un aprendizaje personal que contribuiría al éxito estratégico de la organización, es un empeño muy difícil. Por fortuna, se han realizado progresos a la hora de identificar las condiciones que facilitan una tarea de esa naturaleza (Argyris, 1986, 1994; Hall, 1994).

Argyris y Schön han demostrado que pautas de comportamiento no examinadas interiorizadas suelen atrapar a los ejecutivos en círculos viciosos de comportamiento disfuncional y de toma de decisiones (Argyris, 1994; Schön, 1990; Argyris y Schön, 1978). Lo que se necesita es un proceso claro y sencillo a través del cual los ejecutivos puedan comprometerse en un autoaprendizaje que puede estar directamente relacionado con los objetivos estratégicos de su firma. Por ejemplo, si los líderes de la empresa saben que una clientela cada vez más global y diversificada requiere de un equipo directivo más diverso, podrían ser motivados para que examinasen comportamientos que pudieran socavar el desarrollo y la promoción de las mujeres y de las personas de color. De igual manera, si el aprendizaje continuado y los equipos de desarrollo de productos son esenciales a fin de poder mantener una posición sólida en un determinado segmento del mercado, podrían sentirse motivados para examinar cómo fomentar y apoyar equipos diversos de elevado

rendimiento. Los profesionales de recursos humanos deben diseñar un proceso de aprendizaje que resulte fácil e importante de cara a los actuales desafíos estratégicos. Este proceso debería contener muchos de los elementos ya repasados: retroalimentación de 360 grados, aprendizaje activo y un orientador personal. En el contexto de oportunidades de reflexión estructuradas, los ejecutivos mejorarían competencias personales (es decir, conciencia de uno mismo) y conciencia social y habilidades sociales para poder liderar sus organizaciones con más efectividad. En último término, los cambios en el comportamiento ejecutivo darían como resultado que pasasen a convertirse en modelos de aprendizaje a través de las relaciones (es decir, orientando y desarrollando a sus subordinados, orientando a sus compañeros y solicitando retroalimentación de sus subordinados) que a su vez ayudarían a crear una cultura que valore la atención a las relaciones que facilitan el crecimiento y apoyan el desarrollo.

Más allá de la organización

Aunque nuestro modelo finaliza con las influencias organizativas, debe quedar claro que los factores que influyen en el ASE a través de las relaciones van más allá de los límites organizativos. Estas macro tendencias –incluyendo la globalización, los rápidos progresos tecnológicos, el aumento de la diversidad de la fuerza laboral y la persistente turbulencia económica (Handy, 1989; Wheatley, 1992; Mirvis y Hall, 1996)– ya han dado como resultado reestructuraciones organizativas, reducciones de personal, y dramáticas reorientaciones estratégicas destinadas a desarrollar respuestas más fáciles y efectivas frente al mercado (Friedman, 1999). Las organizaciones que están teniendo éxito a la hora de mantener cuota de mercado, y penetrando en mercados nuevos y más competitivos, están desarrollando estructuras laborales más flexibles y autónomas que permiten que los individuos y los equipos respondan rápidamente a los cambios que se producen en el entorno externo. En la última década hemos presenciado numerosos ejemplos de nuevos diseños laborales y de programas de reestructuración y de mejora continuada, un aumento del número de fusiones y de sociedades temporales, con el propósito de reinventar la corporación, y la proliferación del comercio electrónico (véanse también Lawler, Mohrman y Ledford, 1992; Mirvis y Marks, 1992). Se utilizan

términos como *flex-form* (Toffler, 1990) y las *3F*, *fast, free and flexible* (Hall, 1993), para describir principios de diseño claves de este nuevo lugar de trabajo.

Está claro que este nuevo entorno requiere de una fuerza laboral compuesta de individuos que dispongan del amplio abanico de competencias personales y sociales necesarias para funcionar como aprendices continuos, para crear relaciones con una cada vez más diversificada población de clientes y compañeros de trabajo, para tratar la complejidad cada vez mayor y la turbulencia de sus situaciones laborales inmediatas, y para dirigir su propio desarrollo frente a un contexto profesional incierto. Hall (1986a, 1986b) sugiere que este nuevo entorno requiere de individuos que posean dos *metacompetencias*, dos habilidades para aprender a aprender: crecimiento de identidad (la capacidad de manejar más complejidad, más autorreflexión y más autoaprendizaje) y adaptabilidad. Son bastante parecidas a las competencias personales y sociales que tanto Goleman como otros han esbozado en este volumen (véase también Goleman, 1995a, 1998b).

Lo que ya no está tan claro es cómo y de qué manera este entorno podría impedir el desarrollo de estas competencias emocionales críticas, sobre todo a través de las relaciones en el trabajo. Y todavía más importante es la posibilidad de que el ritmo acelerado y los trabajos cada vez más exigentes acaben por no dejar tiempo para crear alianzas de desarrollo o para la reflexión. Los individuos experimentan una creciente presión para producir e invertir tiempo en aprendizaje y desarrollo pudiera parecerles un lujo que la mayoría no puede permitirse. Además, los líderes empresariales están cada vez más ocupados con mantenerse al corriente de las tendencias globales y de las fuerzas competitivas, y creando asociaciones estratégicas, todas ellas tareas que les distraen del desafío igualmente importante de crear una organización donde el aprendizaje reporta un elevado rendimiento. En realidad, las macrotendencias funcionan en ambos sentidos: presionan a los ejecutivos para que pongan un mayor énfasis en desarrollar competencia emocional al mismo tiempo que alzan barreras que impiden llevar a cabo ese desarrollo.

Conclusión: implicaciones para la investigación y la práctica

Un desafío al que se enfrentan los estudiosos y profesionales del tema es aclarar de qué manera pueden los individuos y las organizaciones establecer las condiciones necesarias para crear un ciclo de aprendizaje positivo a través de las relaciones. Como hemos señalado, este desafío se ha convertido en un imperativo estratégico. Ahora ya resulta patente que las macrotendencias esbozadas anteriormente requieren que las organizaciones y sus integrantes sean adaptables, flexibles y capaces de aprender de manera continuada a partir de la experiencia si quieren seguir siendo rentables y contar con oportunidades en nuevos mercados. Crear equipos heterogéneos de alto rendimiento que sean innovadores a pesar de contar con ciclos temporales cortos, y alimentar y formar una fuerza laboral diversa que sea innovadora porque las diferencias serán valoradas y aprovechadas de manera eficaz, son sólo dos de las numerosas tareas que convierten en una necesidad la adquisición del personal y de las competencias sociales esbozadas por Goleman (1995a; 1998b) y otros (Hall, 1986a; Boyatzis, Cowen y Kolb, 1995).

Nuestro modelo sugiere algunas maneras mediante las cuales las relaciones pueden ayudar a las personas a desarrollar esas competencias vitales. También sugiere un cierto número de cuestiones de cara a investigaciones futuras (véase **Exposición 11.1**). En primer lugar, las relaciones de diversos tipos ofrecen oportunidades únicas para desarrollar competencias personales y sociales específicas. Por ejemplo, en las relaciones jerárquicas de tutoría, los más jóvenes tienen la oportunidad de mejorar en conciencia de uno mismo, autorregulación, y en algunas de las habilidades sociales requeridas a la hora de abrirse camino en el mundo empresarial. En esas mismas relaciones, los ejecutivos superiores disponen de la oportunidad de mejorar las habilidades de orientación, escucha y de retroalimentación, y también de aumentar la conciencia de uno mismo compartiendo sus propias experiencias, y de aumentar empatía al comprender las experiencias de los jóvenes. En las relaciones en el interior de los equipos abundan las oportunidades de aumentar negociación,

colaboración, resolución de conflictos y habilidades de liderazgo, a la vez que los individuos se esfuerzan por alcanzar objetivos laborales en este contexto.

Nuestro marco referencial sugiere que las relaciones que existen principalmente con el propósito de alcanzar objetivos laborales también pueden facilitar el aprendizaje social y emocional. Por ejemplo, a través de las relaciones de supervisión puede desarrollarse todo un abanico de competencias personales y sociales. No obstante, lanzamos la hipótesis de que el componente evaluatorio en las relaciones de supervisión limita la amplitud de las posibilidades. Centrarse en la gestión del rendimiento y en el cumplimiento del trabajo puede entrar en conflicto con mostrarse vulnerable, autorreflexión y con la disposición necesaria para el ASE. Además, y aunque considerar el impacto de las relaciones disfuncionales en el aprendizaje social y emocional está más allá del objetivo de este capítulo, parece que es importante tener en cuenta la manera en que esas relaciones podrían servir como marcos para el ASE cuando los individuos se esfuerzan por lidiar con esas difíciles situaciones.

Asimismo hemos sugerido que el potencial para el aprendizaje social y emocional dependerá de la competencia emocional que los individuos aporten a la relación. Un nivel básico de competencia emocional es un requisito previo para poner el ASE en movimiento. Sin la disposición y la capacidad para reflexionar sobre las experiencias, una escucha activa y acometer una autoevaluación periódica, no es probable que pueda darse el aprendizaje personal. Además, aunque el nivel básico de inteligencia emocional se halle presente, las dificultades que suponen las relaciones entre los sexos, interraciales e interculturales son muy importantes. Esas relaciones heterogéneas cuentan con el potencial de fomentar las competencias personales y sociales, ya que los individuos aprenden a entablar relaciones con otros que cuentan con valores, perspectivas e historias personales distintas. En realidad, las oportunidades de desarrollar conciencia de uno mismo, empatía hacia los puntos de vista de los demás y las habilidades sociales de resolución de conflictos y aprovechamiento de la diversidad en varias dimensiones, abundan en las relaciones entre distintos sexos e interraciales. No obstante, las investigaciones han demostrado que

poderosos estereotipos enraizados en la historia y las relaciones interfieren con el potencial de crecimiento aparentemente elevado que existe en esas relaciones (Thomas, 1993, 1989; Kram, 1988; Ragins, 1989). Así pues, otra hipótesis es que la heterogeneidad racial y de sexos en las relaciones podría contribuir al ASE sólo si ambas partes cuentan con un alto nivel de ciertas competencias, como empatía.

Exposición 11.1: Programa para futuras investigaciones.

Tipos de relación

1. ¿Qué diferencia existe entre las *relaciones formales* y las *emergentes* en la medida en que fomentan el ASE?
2. ¿Qué diferencia existe entre las *relaciones de tutoría* y las de *orientación* en la medida en que fomentan el ASE?
3. ¿Cómo fomentan las *relaciones entre compañeros* el desarrollo de *competencias personales y sociales* específicas?
4. ¿Cómo permiten las *relaciones de supervisión* que los individuos desarrollen *competencias personales y sociales* específicas?
5. ¿Existen *pautas relacionales* identificables que aumenten *competencias personales y sociales* específicas?

Factores individuales

6. ¿Qué niveles de *competencias personales y sociales* son *mínimamente necesarios* para que los individuos establezcan relaciones que fomenten más competencia?
7. ¿Cómo influye la *posición de desarrollo* de un individuo en su *disposición y capacidad* para aumentar las competencias personales y sociales en las relaciones?

Factores interpersonales y grupales

8. ¿Bajo qué condiciones sirven las relaciones entre los sexos e interraciales como entornos para desarrollar *conciencia de uno mismo, empatía y habilidades sociales*?
9. ¿Qué *procesos relacionales* aumentan el desarrollo de competencias emocionales en las relaciones y en el trabajo?
10. ¿Cómo pueden incorporarse *procesos relacionales* en los equipos de trabajo para facilitar el ASE en las relaciones entre equipos?

Factores organizativos

11. ¿Cómo pueden diseñarse *procesos relacionales* para que las organizaciones contraten a individuos que posean el nivel básico de competencia emocional?
12. ¿Cómo pueden los *sistemas de recursos humanos* –evaluación del rendimiento, formación, retroalimentación de 360 grados y orientación para ejecutivos, por ejemplo– fomentar el ASE en las relaciones?
13. ¿Qué *estrategias de intervención* son las más efectivas a la hora de comprometer a los líderes en un aprendizaje que aumente sus *competencias personales y sociales*?
14. ¿Qué *estrategias de intervención* son las más efectivas a la hora de comprometer a los líderes a crear y reforzar una cultura de desarrollo?
15. ¿Cómo pueden *estudiosos y profesionales colaborar* para inventar, evaluar y aprender de intervenciones diseñadas para fomentar el ASE a través de las relaciones en el trabajo?

De igual manera, ofrecemos la hipótesis de que la posición de desarrollo de cada individuo en una relación dará forma al potencial de esa relación como entorno donde adquirir competencia personales y sociales específicas.

Son varias las teorías del desarrollo que convergen en la hipótesis de que la postura de los individuos respecto a la autoridad, la tendencia a ser vulnerables en los intercambios con los demás y las tareas de desarrollo actuales relacionadas con su identidad en el trabajo, moldearán la manera en que entablen relaciones con los superiores, subordinados, o compañeros, con la expectativa de una mutua colaboración y un aprendizaje personal (compárense Levinson *et al.*, 1978; Kegan, 1994; Kahn y Kram, 1994). Cuando, por ejemplo, un individuo se encuentra en una etapa precoz de desarrollo adulto, es probable que considere a quienes ejercen la autoridad como expertos en lugar de compañeros; teniendo en cuenta esta perspectiva, su aprendizaje en esa etapa estará limitado a competencias emocionales que pueden mejorarse a través de un aprendizaje multidireccional (conciencia de uno mismo, por ejemplo, que aumenta mediante la retroalimentación y la orientación por parte de un jefe o tutor).

Asimismo, planteamos la hipótesis de que ciertos procesos relacionales aumentarán el potencial de desarrollo de las relaciones. Y concretamente, que las relaciones contribuirán a una mayor conciencia de uno mismo y a un aumento de las habilidades sociales si los individuos reservan tiempo periódicamente para reflexionar acerca de sus propias relaciones y, a continuación, crean nuevas normas para lidiar con cualquier dificultad que esa reflexión pudiera revelar. De igual manera, los equipos que reflexionan sobre sus propios procesos pueden descubrir prácticas que faciliten la adquisición por parte de sus integrantes de nuevas competencias personales y sociales.

El modelo también sugiere que las relaciones pueden fomentar el aprendizaje social y emocional cuando existen sistemas de recursos humanos que apoyan dicho aprendizaje. Esos sistemas podrían incluir procesos de gestión del rendimiento que incorporen explícitamente aprendizaje social y emocional así, como formación para apoyar los procesos. Por ejemplo, los programas formales de tutoría que incorporen formación en competencia social y emocional deberían dar como resultado relaciones más productivas en materia de desarrollo que aquellos programas que carezcan de dichos objetivos de aprendizaje y de la formación relativa.

Finalmente, hemos sugerido que el liderazgo organizativo influirá en el grado en el que las relaciones en la organización mejoren el aprendizaje social y emocional. En concreto, planteamos un proceso paralelo en el que las relaciones entre líderes al más alto nivel de la organización se conviertan en modelos para las relaciones a niveles inferiores. Si los líderes de la organización valoran el aprendizaje relacional y se dedican a ello de manera regular, habrá otras personas en la organización que también se sentirán dispuestas a hacerlo. No podemos dejar de insistir en la importancia de las maneras en que los líderes de la organización apoyan o socavan los esfuerzos para facilitar el ASE a través de las relaciones. Sabemos que combinar oportunidades para reflexionar sistemáticamente sobre las experiencias, en un contexto cómodo y relevante respecto a temas estratégicos vitales, y una retroalimentación de 360 grados, así como la orientación personal, pueden ser métodos muy eficaces que permitan a los líderes modelar el proceso (Argyris, 1994, 1994; Hall, 1994). Estudiosos y profesionales cuentan con la oportunidad de realizar importantes contribuciones para la comprensión de las condiciones que fomentan la inteligencia emocional en el puesto de trabajo si sus esfuerzos por comprometer positivamente en este empeño a la dirección están basados en investigaciones y en una práctica efectiva, y si a continuación reflexionan sobre las lecciones aprendidas al hacerlo.

Nuestra intención en este capítulo ha sido ir más allá de los límites de lo que la investigación en este campo ya ha demostrado. Las intervenciones diseñadas para fomentar el aprendizaje social y emocional son un próximo paso de vital importancia. En nuestro repaso de las prácticas de recursos humanos que influyen en las relaciones en el trabajo, hemos sugerido que existen muchas oportunidades de aumentar los sistemas de formación y gestión del rendimiento para alcanzar este objetivo. Además, ya disponemos de unas cuantas innovadoras prácticas de desarrollo –como la retroalimentación de 360 grados, los grupos de diálogo, el aprendizaje activo y la orientación de ejecutivos– que cuentan con un historial de efectividad demostrada que sugiere que pueden apoyar el objetivo de crear oportunidades de aprendizaje a través de las relaciones. Parece que sería muy importante considerar cómo convertir las competencias personales y

sociales en objetivos específicos de esas iniciativas y evaluar de manera sistemática el impacto de dichas competencias en el comportamiento de los individuos, en las relaciones y dinámicas de equipo y en el rendimiento organizativo (Cherniss y Adler, 2000).

Esperamos que los investigadores y profesionales de relaciones humanas se concentren en cómo lograr maximizar la posibilidad de que las relaciones en el trabajo se conviertan en entornos de aprendizaje social y emocional. Las dificultades que hemos esbozado en este capítulo requieren de la colaboración activa de especialistas y profesionales (Price, Friedland, Choi y Caplan, 1998; Price y Politser, 1980). Esas colaboraciones pueden probar y evaluar algunas de las estrategias de intervención que hemos sugerido, inventar nuevos enfoques todavía no articulados, y contribuir a comprender los modos en los que (y las condiciones necesarias para que) los individuos puedan desarrollar la disposición y capacidad para establecer relaciones en el trabajo que faciliten el crecimiento.

12. PUESTA EN PRÁCTICA DE PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ORGANIZACIONES

CARY CHERNISS

ROBERT D. CAPLAN

American Express Financial Advisors se enorgullece de ayudar a los clientes a desarrollar planes financieros que incluyen la adquisición de seguros de vida. Pero en 1991, el vicepresidente primero a cargo de la división de seguros de vida en American Express Financial Advisors (AEFA) se dio cuenta de que había algo que no funcionaba. El 73% de los clientes de esos planes nunca compraban un seguro de vida. Ésta es la historia de cómo el proceso de investigación del vicepresidente condujo, un año más tarde, a una solución novedosa: AEFA formaría a sus asesores financieros y directivos en “competencia emocional”. Era el año 1991. Cuatro años más tarde, el primer libro de Daniel Goleman sobre inteligencia emocional (1995a) convirtió prácticamente ese concepto en una palabra conocida por casi todo el mundo en los pasillos de la América empresarial.

¿Cómo vio la luz el programa de AEFA? ¿Y cuál fue su impacto en las ventas?

Con el objetivo de obtener las respuestas, uno de nosotros (Cary Cherniss) visitó en varias ocasiones la central de AEFA en Minneapolis a fin de enterarse de la historia del programa de inteligencia emocional. Al estudiar lo que habíamos aprendido, nos dimos cuenta de que este ejemplo tenía mucho que enseñarnos acerca de cómo implantar programas de inteligencia emocional (IE) en grandes empresas. Las lecciones destacaron

las dos claves para el éxito y algunos problemas y errores que pueden dificultar la puesta en práctica de un programa de IE.

Visión de conjunto del programa

El programa de competencia emocional en American Express Financial Advisors se diseñó en principio para ayudar a los asesores de la empresa a lidiar con las reacciones emocionales que surgían al intentar vender seguros de vida. Los asesores aprendieron acerca del impacto de las emociones en el comportamiento humano y pudieron aprender a identificar y regular sus propias reacciones emocionales. Actualmente se ofrecen –y en el pasado se han ofrecido– varias versiones del programa. Una de ellas forma parte integral de la formación que reciben todos los nuevos asesores. Otra de las versiones es para jefes y forma parte del programa de desarrollo de nuevos jefes. Una tercera versión se ofrece a los jefes de los equipos de ventas regionales. También existen versiones diseñadas para consultores de ventas, asesores varios y equipos de administración de oficinas corporativas. En las primeras versiones del programa, la formación la proporcionaban psicólogos externos, que ahora siguen aplicando las versiones para los equipos regionales y de liderazgo, pero actualmente los encargados de formar a los nuevos consultores son los consultores veteranos.

Se han evaluado dos versiones del programa. Los resultados sugieren que los asesores que reciben la formación generan más ingresos por ventas que los que no la recibieron. Además cuando se forma a los equipos directivos regionales, sus asesores generan más ingresos que los que trabajan en regiones en los que los equipos directivos no recibieron la formación. Por ejemplo, un estudio demostró que cuando un grupo de vicepresidentes y sus subordinados inmediatos recibieron formación en competencia emocional, sus asesores generaron el 10% más de crecimiento en ventas durante un período de 15 meses que unos asesores cuyo equipo directivo no pasó por la formación. La empresa calculó que esta diferencia significaba más de 200 millones de dólares en ventas. Además, el programa

es apreciado: el 91% de los participantes informó de un beneficio personal positivo, y el 88% de los líderes afirman que es relevante para sus puestos.

Una breve historia

En 1991, el vicepresidente primero a cargo de la división de seguros de vida se dio cuenta de que, aunque los planes financieros de muchos clientes mostraban abiertamente la necesidad de concertar un seguro de vida, sólo unos pocos de ellos lo habían hecho. Al principio creyó que había algo erróneo en el producto, pero la gente de márketing no pudo descubrir nada grave que pudiera ocasionar un porcentaje de ventas tan bajo. Así que creó un equipo especial de cuatro personas de distintas procedencias socioculturales y les dio seis meses para estudiar el problema y desarrollar una solución. Dispondrían de autonomía total y de su propio presupuesto. Las únicas restricciones eran que debían apoyar cualquier conclusión con datos y que debían mostrarse innovadores. Aunque este enfoque tan poco convencional extrañó a muchos, hubo poca oposición porque este ejecutivo contaba con mucha credibilidad. Había llegado a la empresa hacía unos pocos años y no había tardado en forjarse un historial estelar. Se le consideraba uno de los ejecutivos con más éxito de la industria aseguradora. También hay que tener en cuenta que en esa época la empresa era muy rentable.

El equipo especial encargó una serie de estudios a una firma consultora ajena a la empresa. Los resultados sugerían que a muchos asesores les desagradaba vender seguros de vida a sus clientes. Les hacía sentirse culpables, abochornados e incluso avergonzados. Sentían que vender no encajaba con su papel o valores. Esas reacciones emocionales negativas parecían ser un gran impedimento para las ventas. Los métodos tradicionales de motivación animaban a los asesores a ignorar o a superar su resistencia emocional. No obstante, esos métodos parecían empeorar el problema.

Los “especiales” pidieron permiso para comprobar una teoría acerca de por qué no se vendían más seguros de vida. Propusieron llevar a cabo un

programa piloto. Dicho programa enseñaría a los asesores a hacerse conscientes de sus reacciones emocionales y a tratar con ellas de manera adaptable. Por ejemplo, en un ejercicio, los participantes aprenderían cómo detenerse y concentrarse en lo que estaban sintiendo en ese momento; una lista de *sentimientos* les ayudaría a identificar sus sensaciones. En otro ejercicio, aprenderían a ser conscientes del *monólogo interior* que provocaban sensaciones negativas como la falta de confianza en sí mismo o vergüenza, y sustituirlo por otro monólogo interior más constructivo. La dirección dio permiso a los miembros del grupo especial para llevar a cabo el experimento. Diseñaron y aplicaron el programa, evaluando su impacto en las ventas. Descubrieron que los asesores que pasaban por la formación generaban más ingresos que un grupo de control que no lo hizo.

Tras esta satisfactoria aplicación piloto, su garante empresarial, el vicepresidente primero encargado de los seguros de vida, decidió que el programa debía pasar a formar parte de la formación normal de asesores. El presidente primero para ventas estuvo de acuerdo. Hacía tiempo que afirmaba que los procesos de ventas estaban muy influidos por las emociones. Se convirtió en un defensor a ultranza del programa, mencionándolo frecuentemente en sus conversaciones con asesores de todo el país y animándoles a apuntarse.

El equipo especial también cambió más o menos en esa época (1994). Tres de los cuatro miembros originales lo abandonaron para asumir otras responsabilidades en la empresa, y un nuevo miembro pasó a formar parte de él. Los formadores y consultores de fuera de la empresa también ayudaron en la planificación. Los miembros del equipo desarrollaron una nueva versión del programa para equipos de directivos regionales, dirigido a enseñar a los jefes, cómo convertirse en *orientadores emocionales* de los asesores. Por desgracia, la primera versión del programa piloto fue una calamidad. Los formadores y su material fracasaron a la hora de conectar con los participantes. Éstos sintieron que los formadores no estaban familiarizados con el proceso de la asesoría financiera y que su material era en gran parte “psicocháchara”. El problema se debía en parte al diseño de la formación y a una falta de ajuste entre las cualidades del personal de capacitación y las expectativas de los participantes. Había demasiadas

charlas, y los formadores se presentaron a sí mismos más como expertos que como guías y facilitadores. Otra de las dificultades surgió de la dinámica social en el interior del grupo de participantes. Éstos provenían de dos oficinas regionales que se habían fusionado hacía poco, y seguía existiendo una considerable tensión entre la gente de las distintas oficinas (como resultado de esta experiencia, ahora los formadores son informados de antemano acerca de la dinámica de los grupos con los que trabajarán, para que puedan tener en cuenta esas cuestiones durante la formación).

Por fortuna, dos miembros del equipo de competencia emocional revisaron el programa tras la desastrosa experiencia piloto y dieron al material una orientación más relevante y comercial, y seleccionaron a nuevos participantes. Un tercer miembro del equipo utilizó su influencia para conseguir una segunda oportunidad con el fin de probar el programa. La segunda sesión funcionó mucho mejor, y esta versión de liderazgo del programa se hizo popular entre los equipos directivos regionales a lo largo de los dos años siguientes.

Con el tiempo, el programa evolucionó tanto en diseño como en dirección. El equipo especial acabó disolviéndose, y dos de sus miembros fueron asignados a grupos distintos de la empresa. Uno se hizo cargo de las versiones de liderazgo del programa, y el otro se concentró en las versiones para asesores. Aunque existían investigaciones que sugerían que el programa había tenido un impacto positivo en las ventas, y que el vicepresidente primero para ventas continuaba proporcionándoles un fuerte apoyo, continuó existiendo resistencia al programa. A la jefa del programa a cargo de las versiones de liderazgo le fueron asignadas otras responsabilidades y se le advirtió que no debía dedicar tiempo al programa de competencia emocional. Así que continuó trabajando en el programa en su “tiempo libre”, y como resultado de ello bajó su rendimiento. Finalmente, a finales de 1998, se le dijo que no había más dinero en el presupuesto ni para ella ni para el programa. En lugar de intentar conseguir otro puesto en la empresa, decidió despedirse a fin de fomentar la formación en competencia emocional en un entorno más receptivo. La resistencia al programa persistía porque algunos directivos y asesores

seguían sin estar convencidos de que el hecho de ser más hábiles a la hora de manejar emociones se traduciría en un aumento de las ventas.

No obstante, y a pesar de esa resistencia, la empresa continuó ofreciendo el programa. Dos meses después de que se despidiese la directora del programa, el jefe de la formación para asesores asignó a alguien para que lo supervisase. Seis meses más tarde, el programa era más popular que nunca, y la empresa empezó a venderlo a otras (en la [Tabla 12.1](#) aparece una cronología de este caso).

Análisis del caso

A pesar de la continua resistencia y de un futuro que sigue siendo incierto, el programa de competencia emocional representa una puesta en práctica satisfactoria a muchos niveles. Fue creado en una gran empresa varios años antes de que la competencia emocional se convirtiese en un tema “correcto” en las organizaciones empresariales, y ha sobrevivido durante más de ocho años. Creemos que el éxito del programa radica sobre todo en dos factores. El primero es lo bien que ha superado las tres etapas críticas requeridas para la satisfactoria puesta en práctica de una innovación. El segundo es la inteligencia emocional de los aplicadores del programa.

Price, Friedland, Choi y Caplan (1998) han sugerido que la adopción y puesta en práctica satisfactoria de prácticas innovadoras requiere superar tres etapas: exploración, innovación y adaptación mutua, e institucionalización. Creemos que el programa de competencia emocional de American Express Financial Advisors fue satisfactorio por la manera en que superó esas tres etapas. También creemos que los problemas al tratar de establecer el programa de manera segura y duradera están relacionados con el fracaso a la hora de realizar algunas de las tareas asociada con cada etapa.

Tabla 12.1: Cronología del desarrollo y aplicación del programa.

1991	El vicepresidente primero de seguros de vida crea un proyecto especial para descubrir por qué los clientes no compran más seguros de vida. Para formar el equipo selecciona a cuatro personas.
1992-	El equipo especial realiza tres estudios acerca del papel de las emociones en el negocio e informa de los resultados en

1993	toda la empresa.
1993	El equipo desarrolla y pone en práctica el primer programa de formación para un grupo de asesores.
1994	El equipo informa de los resultados del primer programa de formación. Dejan el equipo tres de sus cuatro integrantes originales, y un nuevo miembro se une al proyecto. Los formadores y consultores externos ayudan en la planificación. El proyecto pasa de la división de seguros de vida a la de formación en ventas; ahora se halla bajo la protección del vicepresidente ejecutivo para ventas.
1994-1995	Se desarrolla una versión del programa para líderes y se prueba con un grupo de gestión regional. El primer módulo es un desastre. Se rediseña el programa, se cambian los formadores y se presenta el segundo módulo al mismo grupo. El resultado es mucho más positivo.
1995	Se repite en distintas regiones la versión de liderazgo del programa. Existe mucha demanda de él y la retroalimentación es positiva. Una iniciativa de formación en toda la empresa proporciona recursos para ofrecer el programa en todas las regiones. Se diseña una nueva versión del programa para asesores veteranos. Se añade la formación en competencia emocional a la formación estándar para los nuevos asesores. Otra versión del programa pasa a formar parte del programa de desarrollo de nuevos jefes.
1996	La versión del programa para asesores veteranos se reduce de 3 días a sólo 1. Los resultados son desalentadores. El programa se ofrece a equipos del liderazgo corporativos.
1997	Se desarrolla una versión del programa para consultores de ventas. El director del programa empieza a comercializarlo en otras empresas.
1998	La directora original del programa se despide de la empresa.
1999	Se selecciona un nuevo director de programa, y se aumentan los esfuerzos para comercializar el programa fuera de la empresa.
2000	Continúa aplicándose el programa en la empresa y en otras distintas.

Primera etapa: exploración

Durante la fase exploratoria, un programa innovador necesita un defensor, que debe ser capaz de demostrar que existe una necesidad crítica en la empresa y que esa innovación se ocupa de esa necesidad. Además, a los empleados que se supone que deberán adoptar la nueva práctica se les debe mostrar una evidencia lo suficientemente convincente de que podrán adoptar dicha práctica (véase, por ejemplo, Lawler, 1973). Después de todo, ¿de qué sirve una solución perfecta si nadie se siente capaz de ponerla en práctica? Estos tres ingredientes –un defensor, demostración de que la innovación se ocupa de la necesidad crítica y evidencia convincente de que funciona– se hallaban presentes en el ejemplo del programa de competencia emocional.

Defensa de la innovación: patrocinio de un poderoso ejecutivo. Para bien o para mal, las organizaciones son entidades políticas. Y por ello, el apoyo de un ejecutivo influyente que pueda proporcionar protección política y sostén económico puede significar la diferencia entre el éxito y el fracaso para cualquier nueva iniciativa que fomente la inteligencia emocional.

El programa de competencia emocional de AEFA contaba con *dos* poderosos patrocinadores que ayudaron a establecer el programa y a que éste se ganase un reconocimiento amplio. El primero era el vicepresidente primero de seguros de vida. Él reunió a las cuatro personas que acabaron desarrollando el programa de competencia emocional. Cuando recomendaron una solución que formaría a los asesores para que pudieran manejar mejor sus sentimientos, encontraron mucho escepticismo e incredulidad. El vicepresidente tuvo que escuchar muchos comentarios del tipo: «¿Por qué quiere destinar dinero a esa tontería sensiblera?». Pero proporcionó la protección que necesitaban los diseñadores del proyecto a fin de poder continuar y validar sus hallazgos. Ese ejecutivo fue un patrocinador especialmente eficaz por varias razones. Había llegado a la empresa hacía unos cuantos años y contaba con un historial muy sólido. En esa época era el responsable de la división de seguros de vida de mayor crecimiento del país, y muchos le consideraban como una persona muy influyente en la industria aseguradora. Además, era actuario de seguros de formación, y a los actuarios se les considera muchas cosas, pero no imprudentes o excéntricos. Esas credenciales le proporcionaban mucha credibilidad e influencia. Con esa clase de patrocinio, el nuevo programa pudo seguir adelante con su mensaje poco corriente. La obra de French y Raven (1959) sugiere que el poder del patrocinador dependerá de un cierto número de factores, incluyendo su posición en la organización, habilidad percibida y simpatía. El ejecutivo que proporcionó inicialmente el apoyo para el programa de competencia emocional tenía una puntuación muy alta en todas esas “bases de poder social”.

Una vez que el programa fue probado y evaluado, el primer patrocinador lo transfirió al vicepresidente primero encargado de las ventas,

que se convirtió en un patrocinador del programa todavía más entusiasta que el primero. Y también él fue una poderosa fuente de apoyo. Este ejecutivo de ventas llevaba veinte años en la empresa y había empezado como asesor recién salido de la universidad. Ya desde el principio tuvo un éxito arrollador. El primer año le pidieron que ayudase a formar nuevos asesores, y al cabo de dos años fue ascendido a jefe de distrito. Su distrito fue el primero del país durante siete de un total de ocho años. Cuando empezó a apoyar el programa llevaba más de cinco años como ejecutivo a cargo de las ventas. Se le consideraba un “excelente líder de ventas” y era muy bien considerado tanto en las sucursales como en la central. También encabezaba una de las divisiones más valiosas de la empresa; como dijo una persona a la que entrevistamos: «Las nuevas ventas son lo que generan ingresos para la empresa». Al vicepresidente de ventas le gustó el programa. Creía desde hacía tiempo que las emociones eran vitales en las ventas. Estaba convencido de que su propio éxito tenía mucho que ver con ayudar a las personas a tratar las emociones. Incluso había escrito un libro en el que hablaba de la importancia de las emociones y la motivación en las ventas. Así que cuando se convirtió en el “propietario” del programa, le proporcionó algo más que un hogar y un presupuesto. Se convirtió en su abogado y proporcionó al programa un buen empujón en cada ocasión que habló con un nuevo grupo de asesores. Casi todo el mundo con el que hablamos nos dijo que el apoyo de ese patrocinador fue crucial para la aceptación y la supervivencia del programa. Como nos dijo alguien: «La gente de esta industria podrían haberlo liquidado, y lo habrían hecho, de no haber sido por su apoyo».

Demostración de la necesidad. Uno de los factores más importantes que contribuyeron a la adopción del programa fue que se desarrolló como una respuesta directa a una necesidad empresarial. Demasiados clientes dejaban de seguir las recomendaciones sobre la adquisición de seguros de vida. La gente de márketing intentó varios enfoques sin conseguir gran cosa. Finalmente, un estudio comercial que también incluyó a los asesores demostró que la empatía de los asesores resultaba crucial a la hora de

desarrollar una relación de confianza con el cliente. Esos estudios también sugirieron que la falta de confianza en sí mismos de los asesores era uno de los principales obstáculos para vender. Por ello, se desarrolló y ofreció un programa de formación en competencia emocional como solución a un problema empresarial.

La cercana relación del programa a una necesidad empresarial se vio reforzada por el hecho de que fue desarrollado como un esfuerzo de comercialización en lugar de formar parte de una iniciativa de RR.HH. En principio no fue diseñado como un curso para mejorar las habilidades en relaciones humanas de los empleados. Fue el vicepresidente encargado de seguros, y no el de RR.HH., el que dio los primeros pasos en esta área. Ninguno de los cuatro miembros del equipo especial original venía de RR.HH. Más adelante, el programa pasó a manos del vicepresidente para ventas. Su sólida base investigadora también ayudó a reforzar el vínculo entre el nuevo programa y la necesidad empresarial. El iniciador del programa de competencia emocional esperaba que se basase en investigaciones desde el principio. A los miembros del equipo especial que desarrolló el programa se les dijo que contaban con una libertad casi total para hacer lo que quisieran, pero que, fracasasen o acertasen, debían “aprender algo”. Uno de los pocos criterios empleados fue que las “recomendaciones debían apoyarse en investigaciones”. En consecuencia, una de las primeras acciones llevadas a cabo por el equipo fue contratar a una firma de consultoría para realizar un estudio sobre cómo las emociones influían en el proceso de vender y adquirir seguros de vida. Tras realizar un estudio inicial concentrado en las emociones de los clientes, la misma empresa realizó otro centrándose en las emociones experimentadas por los asesores cuando intentaban vender seguros de vida. Los resultados mostraron que muchos de ellos se sentían incómodos con esta parte de su trabajo. A fin de confirmar los resultados del estudio, el equipo propuso otro para observar la correlación entre los asesores con éxito y su capacidad para lidiar con las emociones. Cuando los resultados sugirieron que los asesores más exitosos eran, de hecho, los más aptos para lidiar con el lado emocional de la actividad comercial, el equipo realizó un estudio más: creó

un programa de formación experimental diseñado para enseñar a los asesores cómo tratar con sus emociones, y a continuación evaluó si quienes habían pasado por el programa vendían más seguros de vida que un grupo de control.

Varias de las personas a las que entrevistamos confirmaron que esos estudios fueron importantes y que ayudaron a demostrar la necesidad de una formación en competencia emocional. Una persona nos dijo que al principio se había mostrado escéptico acerca de todo el proyecto, pero que cuando vio los resultados de las investigaciones, “se sobresaltó”. Una vez obtenidos los resultados, el equipo realizó numerosas presentaciones enfocados a distintos grupos en la empresa. El hecho de que los estudios fuesen realizados por expertos externos con sólidas credenciales académicas ayudó a proporcionar credibilidad a los resultados. No obstante, no todas las investigaciones resultaron convincentes. Los dos primeros estudios no fueron especialmente convincentes para muchas personas de la empresa. A pesar de ello, lo fueron suficientemente como para que el equipo obtuviese un apoyo continuado a la hora de realizar más investigaciones y labores de desarrollo. Finalmente, el equipo proporcionó datos convincentes sobre ventas, y eso fue lo que causó el impacto mayor. Sin embargo, los datos cualitativos que tocaban una fibra valorativa también fueron importantes. Por ejemplo, a algunos ejecutivos les perturbó leer informes procedentes del estudio de asesores en los que éstos afirmaban: «Cada vez que intento colocar un seguro de vida me siento como un vendedor de coches usados», o: «Va contra mi ética». Así pues, el máximo impacto fue resultado de la combinación de datos sobre las ventas y de anécdotas emocionalmente conmovedoras. Pero claro está, algunos directivos y ejecutivos de la empresa siguieron mostrándose escépticos. Una de las personas con la que hablamos afirmó: «Los datos de la evaluación no han sido nada convincentes. Todo el mundo sabe que puedes hacer que los datos digan lo que tu quieres. Los datos se aceptaron con reticencia». Para esta persona, y para otras, fue más importante que el programa contase con el apoyo de poderosos patrocinadores y que les gustase a muchos participantes. Sin embargo, a muchos en la empresa les impresionó el hecho de que el programa estuviese basado en una línea de investigación tan sólida.

Los planificadores continuaron concentrándose en la relación del programa con necesidades empresariales cuando pasó al nivel regional. Por ejemplo, los planificadores se pasaron bastante tiempo colgados al teléfono con cada vicepresidente regional a fin de enterarse de las necesidades comerciales de ese grupo en particular, y estuvieron siempre dispuestos a modificar el programa para acomodarlo a las necesidades específicas de una región. Al aplicar el programa, los formadores también se concentraron inicialmente en vincular el programa a necesidades empresariales. Al principio de la formación pasaron bastante tiempo diseñando ejercicios que mostrasen a los participantes cómo la competencia emocional contribuía al proceso de asesoría. En ese caso, sólo se desarrolló un intenso apoyo por el programa cuando los partidarios de éste *demonstraron* que los asesores podían aprender competencia emocional y utilizarla para aumentar las ventas.

Durante los primeros años del programa se invirtió bastante tiempo en demostrar su relevancia de cara a importantes necesidades empresariales, pero según fue siendo adoptado por diversas divisiones de la empresa, los directivos y formadores empezaron a dedicar menos tiempo a esta importante tarea. El resultado es que la empresa parece haber perdido fuelle en la tercera y crítica fase de puesta en práctica: institucionalizar la innovación. La resistencia continuada frente al programa, incluso tras varios años de existencia, puede deberse en parte a esta disminución del énfasis de vincularlo a necesidades empresariales. En lugar de convertirse en una parte institucionalizada de la cultura, daba la impresión de que el programa era una demanda continua de cambio, una de las cosas que desencadenan una reacción de resistencia al cambio más intensa (Coch y French, 1948).

Proporcionar evidencia de que las personas pueden utilizar la nueva práctica. A diferencia de otras innovaciones que podrían introducirse en una organización, el programa de competencia emocional no fue inicialmente *observable*, y eso dificultó que los partidarios del programa pudieran convencer a otros jefes y empleados de que podían utilizarse las prácticas que enseñaba. Como nuevo programa creado en la propia

empresa, sólo podía ser observado por sus creadores y por los ejecutivos de la empresa a través de una prueba piloto. Por fortuna, los planificadores obtuvieron permiso para dirigir dicha prueba. La exitosa prueba piloto, junto con los datos que avalaban que la formación provocaba un aumento en las ventas, demostró convincentemente que la formación en competencia emocional podía llevarse a cabo en la empresa.

Segunda etapa: innovación y adaptación mutua

Una vez que durante la fase exploratoria se toma la decisión de aplicar un cambio, a los equipos hay que proporcionarles una libertad considerable para *experimentar y explorar* a fin de innovar y adaptar, es decir, de descubrir lo que funciona. Al ir evolucionando los principios generales también es necesaria una considerable flexibilidad para que el innovador pueda adaptar la novedad a fin de que se ajuste a las necesidades y recursos de los lugares de implantación y a contingencias específicas.

Proporcionar autonomía y apoyo para poder experimentar. En el desarrollo del programa de competencia emocional, el hecho de utilizar un equipo especial proporcionó la libertad y flexibilidad necesarias para superar la segunda fase de la adopción y aplicación de las prácticas innovadoras. Los miembros del equipo desarrollaron y probaron más de una versión del programa. Controlaron de cerca cada prueba, y pasaron muchas horas debatiendo entre ellos y modificando lo que habían diseñado. Poner el proyecto en manos de un equipo especial ayudó a protegerlo de conocidos *asesinos de la creatividad*, como el seguimiento cercano, la evaluación y los límites de tiempo arbitrarios (Amabile, 1988). Los equipos en comparación con menos formalidades, más flexibilidad y más canales de información abiertos parecen mejor adaptados para desarrollar iniciativas como programas de inteligencia emocional (Kanter, 1989). En otras palabras: las innovaciones exitosas tienen más posibilidades de florecer en grupos basados en los principios de la *organización autoevaluadora* (Senge,

1990). En la formación del programa de competencia emocional, AEFA cumplió esas condiciones al utilizar la técnica de los equipos especiales.

Al establecer un equipo especial, no sometido a los parámetros normales de control, el vicepresidente primero para seguros de vida eligió a cuatro personas que consideraba dispuestas a correr riesgos, y les dijo que les daba seis meses y medio millón de dólares para que se enterasen de por qué los clientes no estaban comprando más seguros de vida. También les dijo que debían ser creativos e innovadores, aunque eso significase el fracaso. «No importa si se la pegan mientras aprendan algo», fueron sus palabras. Los estatutos escritos del grupo decían: «El equipo debe batear en busca de un cuadrangular en cada ocasión, incluso si eso significa acabar 0 a 27. ¡Y no vale darle flojo a la pelota! Jugar a lo seguro, a fin de obtener un resultado sin progresos para así poder decir que conseguimos algo concreto, no será aceptable». Aunque los miembros del equipo aportaron diferentes clases de experiencia y experiencias, al principio no hubo líder ni papeles definidos. La primera actividad del equipo fue contratar a una firma de consultoría especializada en formación creativa a fin de organizar y dirigir un retiro para ellos y unos pocos empleados de la empresa.

Las investigaciones sobre innovación sugieren que, además de un elevado grado de flexibilidad, los grupos de desarrollo necesitan líderes que les protejan de interferencias y distracciones externas y que identifiquen una dirección clara sin apretar demasiado. También necesitan recursos suficientes, apoyo por parte de la dirección y una atmósfera libre de amenazadoras evaluaciones. Finalmente, necesitan un desafío que surja de la naturaleza del problema o de su importancia para la organización (Amabile y Conti, 1997). El equipo especial contaba con todas esas ventajas. El vicepresidente para seguros de vida proporcionó el tiempo, los recursos, y la protección necesaria para que el equipo pudiera dedicarse a innovar y experimentar.

El propio mecanismo especial de los equipos especiales desempeñó un papel crucial en el desarrollo del programa. Varias de las personas con las que nos entrevistamos dijeron que no creían que algo tan innovador, es decir, la formación en competencia emocional, pudiera emerger de un equipo que ya existía y de corte tradicional como los que ya había en la

empresa. Además de autonomía y del mandato de ser creativos, otro de los aspectos más importantes en la creación de este equipo especial fue un plazo de tiempo relativamente extenso. La previsión inicial se amplió al cabo de los primeros seis meses, hasta que por fin el equipo contó con casi dos años y más de un millón de dólares para incubar el programa. Sin ese tiempo para aprender, reflexionar y experimentar, con toda probabilidad el equipo no habría tenido éxito a la hora de crear el programa.

Un equipo con una disposición especial como éste también trabaja mejor en combinación con algunos de los otros factores que ya hemos repasado. Por ejemplo, Kanter (1989, p. 219) afirma que los grupos “innovadores” «necesitan estar relacionados con patrocinadores poderosos pertenecientes a la organización normal». También sugiere que: «las necesidades de la alta dirección para marcar el contexto al definir objetivos a los que pueden aspirar innovadores potenciales, asignando recursos para experimentar, y luego reintegrar la novedad en la corriente empresarial principal» (p. 221). Eso es lo que hizo precisamente el líder empresarial que creó el proyecto para el grupo especial en AEFA.

Equilibrar autonomía y pertenencia. La eficacia del equipo especial durante la fase de adaptación mutua depende en gran parte de su autonomía y libertad. No obstante, demasiada autonomía puede resultar perjudicial, puede llevar al aislamiento y a la marginación del grupo y sus actividades. Una tarea clave para el grupo es que sus fronteras con los demás grupos de la organización permanezcan óptimamente permeables (Alderfer, 1980). En el caso del programa de competencia emocional, el grupo especial gozaba de una autonomía considerable, pero no se hallaba desconectado por completo del resto de la organización. Los miembros del grupo procedían de otros grupos de la empresa, y esperaban regresar a ellos tras un cierto período. También se esforzaron mucho en mantener la comunicación con otros grupos y en evitar excluirlos, tratándolos como si no tuviesen importancia para la tarea que realizaban. Por ejemplo, cuando dispusieron

que un consultor dirigiese un retiro para ellos sobre pensamiento creativo, invitaron a asistir a ese retiro a otras personas de la compañía que no pertenecían al equipo.

Algunos problemas en la etapa de adaptación. Algunos de los problemas con los que hay que enfrentarse durante la etapa de adaptación tuvieron su origen en la dinámica de grupo del equipo especial, y otros estaban relacionados con la naturaleza de la propia innovación.

Aunque el proyecto de equipo especial demostró ser muy eficaz en muchos sentidos, también tuvo una desventaja. La mayor parte de su existencia estuvo plagada de tensión y problemas internos. Algunos de los problemas radicarón en que una persona fue designada “administradora” del grupo, y otra fue introducida en él por sus “habilidades procesales”. Y no obstante, se suponía que nadie era el “líder”. Así que no resultó sorprendente que esas dos personas ejerciesen una gran influencia y que de vez en cuando chocasen. Además, la persona con las habilidades procesales era la única seleccionada explícitamente por su competencia social y emocional. Así que, además de su falta de estructura y de una autoridad clara, todo el equipo parecía carecer de competencias vitales a nivel personal e interpersonal que pudieran ayudarles a enfrentarse con mayor eficacia a la tensión interna.

La informalidad y flexibilidad del equipo especial también se convirtieron en inconvenientes cuando pasó a funcionar en modo operativo y empezó a diseñar y ofrecer programas. Llegados a ese punto, el grupo estaba necesitado de una estructura más tradicional. Por fortuna, cuando ciertos miembros del grupo original lo abandonaron y fueron sustituidos, se creó una estructura más viable, con una persona como claro líder.

Además, aunque los planificadores del programa de competencia emocional disfrutaban de una autonomía considerable, su capacidad para modificar y adaptar el programa que iba evolucionando se vio obstaculizada por dificultades inherentes a la propia innovación. La adaptación satisfactoria de una innovación a un entorno organizativo específico requiere que la propia innovación sea divisible, fácil de instalar, y de fácil

uso (Glaser y Taylor, 1973; Heller, 1996; Howes y Quinn, 1978; Klein y Sorra, 1996). El programa de competencia emocional encontró dificultades en esos tres campos. En primer lugar, la innovación no resultaba fácilmente divisible. Y tras las primeras aplicaciones satisfactorias del programa, empezó a ofrecerse en distintas formas a diferentes divisiones de la compañía. Cuando empezaron a trabajar con él grupos nuevos, intentaron reducir las horas necesarias para su puesta en práctica. También intentaron usar como formadores a personal interno, e incluso a asesores financieros veteranos sin formación en el programa ni en psicología. Esos esfuerzos resultaron descorazonadores. En segundo lugar, la innovación no era fácil de instalar. Parecía requerir de profesionales altamente formados con una experiencia especial, así como de un control minucioso por parte de un director de programa. Finalmente, la innovación había demostrado no ser fácil de utilizar. El equipo de planificación se esforzó mucho en hacer que el programa fuese una experiencia agradable, pero la formación en competencia emocional no puede ser tan fácil de utilizar como otros tipos de formación porque implica un elevado nivel de esfuerzo y algo de riesgo personal por parte de los participantes y sus jefes. Estos tres aspectos de la innovación limitaron el grado al que los planificadores pudieron adaptar la innovación para ajustarla a las necesidades de distintos usuarios.

A pesar de esos problemas, el equipo especial acabó teniendo éxito a la hora de lanzar el nuevo programa. En general, el elevado grado de autonomía y falta de estructura del equipo demostraron ser una ventaja durante la segunda fase del proceso de aplicación, cuando investigación y experimentación se convirtieron en las tareas centrales.

Tercera etapa: institucionalización

Una vez que se ha desarrollado, probado y refinado una innovación a fin de que se ajuste a las necesidades locales, los planificadores estarán listos para pasar a la tercera fase de la puesta en práctica. El desafío para la organización en esta última fase es convertir la nueva práctica en parte de la cultura cotidiana, integrarla en la organización. Debe existir una defensa constante de la innovación a todos los niveles de la dirección y la administración. Aunque el programa de competencia emocional hizo algunos progresos en la realización de las tareas necesarias para una

institucionalización satisfactoria, quedaba todavía mucho por hacer. Y la demostración de que así era nos la proporciona el hecho de que muchas personas de la empresa creen que el programa no sobreviviría si su patrocinador actual le retirara el apoyo. No obstante, los directores del programa han puesto en práctica algunas estrategias que han contribuido a cierto grado de institucionalización.

Implantar el programa en la organización. Una manera a través de la que un programa de competencia emocional puede alcanzar cierta institucionalización es implantarlo en toda la organización. En principio, el programa fue diseñado para los asesores. Tras la prueba piloto, el equipo propuso que se desarrollase una versión distinta dirigida a grupos de gestión regional. La razón fundamental para ello fue que los directivos regionales se reunían semanalmente con los asesores, y que podían utilizar ese tiempo con el fin de reforzar las lecciones de competencia emocional si habían sido expuestos a la formación. Finalmente se desarrolló otra versión adicional para los asesores, de forma que ahora existía una versión para nuevos asesores, que se ha convertido en parte integral del programa de formación de nuevos asesores, y otra para asesores veteranos. Algo más adelante se desarrolló una versión distinta del programa para nuevos directores. También pasó a formar parte integral de la formación de ese grupo. La siguiente versión se desarrolló teniendo en mente a los equipos de gestión de oficina. Finalmente se desarrolló una versión más del programa para los consultores de ventas. Hay individuos que proporcionan asistencia técnica a asesores sobre diversos temas. Uno de los gestores del programa pudo convencer al jefe de este grupo de que muchas de las situaciones que los consultores de ventas tratan con los asesores cuentan con un componente de competencia emocional grande. Al formar a los consultores de ventas para convertirlos en *orientadores emocionales*, la empresa aumentaría enormemente los recursos a disposición de los asesores.

Además de las tres versiones distintas del programa, una de las directoras del programa halló otro medio de implantar la competencia emocional en la empresa. Cuando fue asignada a un esfuerzo de planificación de sucesión de importancia para los puestos ejecutivos superiores de la empresa, descubrió maneras de “infiltrar” competencia emocional en el proceso, convirtiéndolo en parte de las competencias sobre las que se evaluaba a los ejecutivos. En pocas palabras, la implantación de múltiples versiones del programa en la organización ayudó a la formación en competencia emocional a sobrevivir durante largo tiempo y a establecerse en la empresa.

Establecer y mantener normas de calidad. Otra tarea importante para los directores del programa en la etapa de institucionalización es crear sistemas de seguimiento, retroalimentación y recompensa para mantener el cambio. El control de calidad cobra una importancia particular. Las normas de calidad deben establecerse claramente. El seguimiento y la retroalimentación deben detectar y corregir errores y desviaciones con respecto a las normas de calidad. Hay que administrar “vacunas de refuerzo” a fin de evitar una desviación con respecto a las prácticas vitales. Mantener un elevado control de calidad resulta especialmente importante en los programas de inteligencia emocional. Si un programa de inteligencia emocional es asociado con un trabajo chapucero y superficial, aumentará la resistencia contra él. Quienes se oponen a dicha formación necesitan pocas excusas para acabar con ella. Así pues, la calidad de un programa nuevo de inteligencia emocional será otro de los factores que afecta a su puesta en práctica. Los programas de alta calidad cuentan con más oportunidades de ser aceptados y de sobrevivir.

En el caso del programa de competencia emocional de AEFA, a la directora del programa le preocupó su calidad desde el principio. No dejaba de prestar atención a aquellas áreas en las que pudiera resultar vulnerable a la crítica. Por esa razón, controló muy de cerca a los formadores, y despidió

a más de uno porque no estaba a la altura de sus niveles de exactitud. Insistió en emplear a psicólogos doctorados para hacer las veces de formadores, en parte porque creía que asegurarían un cierto nivel de calidad. Durante el año posterior a la prueba piloto, la directora del programa y otro miembro del equipo especial asistieron a todas las presentaciones del programa, aunque ello significó viajar por todo el país y pasarse treinta días observando cómo se ofrecía el programa. Tras cada presentación, la directora dedicaba varias horas a hablar con los formadores. Aunque este control tan exhaustivo resultaba caro, lo cierto es que contribuyó a dotar al programa de un elevado nivel de calidad.

No obstante, uno de los problemas radicó en que este énfasis en la calidad nunca fue normalizado o formalizado. El único criterio de calidad claramente establecido trataba de las credenciales de los formadores: como ya hemos dicho debían ser psicólogos con doctorado. A todo el mundo le parece que no es suficiente, que los formadores necesitan algo más que una formación normal en ciencia conductual; no obstante, el resto de cualidades que se requerían a los formadores nunca estuvieron claras. Ni siquiera se cuestionó la necesidad del doctorado. Aunque el grupo de planeamiento original estaba convencido de que los formadores debían ser psicólogos con doctorado, otros directivos en la empresa creían que cualquier formador eficaz podía ofrecer esta formación. Esta ambigüedad y la incerteza dificultaron la institucionalización de la innovación.

Formar a los individuos para que utilicen la formación. Otro de los requisitos de la fase de institucionalización es que a fin de aplicar la innovación hay que formar a muchos miembros de la organización. La controversia acerca de quién está cualificado para ser un formador y la dependencia continua de dos personas ajenas a la empresa para llevar a cabo gran parte de la formación significaron que el programa de competencia emocional tampoco hizo grandes avances en este frente. En principio, el programa dependió totalmente de personas ajenas a la empresa (psicólogos profesionales) con una formación especial para ofrecer el

programa. Dos años después, algunas divisiones de la empresa intentaron poner en práctica el programa con formadores no formados. En la versión desarrollada para nuevos asesores, el programa fue ofrecido por asesores veteranos sin ningún tipo de formación especial. Algunos de estos formadores ni siquiera habían pasado por el programa. Se les seleccionó porque formaban parte de un grupo de asesores veteranos que se dedicaban a formar a los nuevos. En la empresa no hubo nadie que estuviese formado para ofrecer el programa a los asesores nuevos hasta hace bien poco.

Así pues, la empresa todavía no ha descubierto una manera satisfactoria de formar a empleados de la propia empresa a fin de ofrecer el programa de competencia emocional. Depender de personas ajenas o utilizar a miembros de la empresa sin formación carecerá de la base estable necesaria para la institucionalización del programa.

Establecer rutinas de procedimientos. La institucionalización de una innovación también requiere establecer rutinas de procedimientos y asegurar que el programa pasa a formar parte normal de las operaciones organizativas. En parte, el programa de competencia emocional ha realizado ciertos progresos en este tema. Ahora forma parte de la formación tanto de asesores nuevos como de nuevos directivos. Por otro lado, todavía no se ha alcanzado el nivel necesario de rutina como para lograr institucionalizar la innovación. Aunque el programa forma parte de la formación normal, es un módulo separado que puede ser eliminado fácilmente.

Ofrecer incentivos económicos para el uso de la innovación. Otro factor que ha impedido la institucionalización es la falta de incentivos económicos. Directivos y asesores cuentan con escasos incentivos para participar, aparte de la esperanza de ver aumentar sus ingresos. De hecho, los asesores cuentan con un freno a la hora de utilizar la innovación porque

deben renunciar a tiempo y oportunidades de venta a fin de asistir al programa.

Así pues, y aunque el programa continúa prosperando, todavía no ha superado la tercera y última fase de puesta en práctica. El resultado de ello es que su supervivencia a largo plazo es dudosa.

La inteligencia emocional de los planificadores y gestores del programa

Poner en práctica programas de inteligencia emocional en organizaciones depende en parte de la superación de las tres etapas descritas en las secciones previas. Sin embargo, también depende de *cómo* se superen dichas etapas, y eso a su vez depende en gran parte de la inteligencia emocional de quienes llevan a cabo el esfuerzo de la puesta en práctica.

Quienes aplicaron el programa de competencia emocional utilizaron muchas competencias sociales y emocionales durante las tres fases del proceso. Como ya hemos mencionado, cuando el vicepresidente primero que puso en marcha el proyecto eligió a cuatro personas para trabajar en él al principio, a una de ellas se la eligió por su inteligencia emocional en concreto o, como se decía en aquellos tiempos, por sus “habilidades procesales” y por el hecho de que “diría la verdad”. Acabaría convirtiéndose en la líder y gestora a cargo del programa. Durante los cinco años siguientes continuó siendo la encargada principal de supervisar su aplicación. Esta persona demostró muchas competencias emocionales y sociales al fomentar el uso del programa de puertas adentro.

A la hora de establecer el nuevo programa fueron de gran importancia las competencias de autocontrol, meticulosidad y adaptabilidad. Como dijo uno de los miembros del equipo original: «Para hacer lo que hicimos tenías que llevarte bien con la ambigüedad y con los fracasos. Debías poder aprender de los fracasos en lugar de que éstos te pudiesen a ti». La líder del equipo contaba con esta capacidad vital. Un buen ejemplo de ello es cómo fue capaz de responder con adaptación al fracaso se produjo tras la prueba piloto de la versión de liderazgo del programa. Fue un absoluto desastre. Cuando el equipo se reunió para hablar al final del programa, el ambiente estaba cargado de ansiedad y desesperanza. La mayoría de los miembros del equipo se hallaban sentados, echando la culpa a los participantes y a la falta

de tiempo para preparar el programa de manera adecuada. Nadie quería ponerse a trabajar para solucionar el problema. El facilitador externo abandonó el proyecto y se tomó unas vacaciones. Pero la líder del equipo se rehizo enseguida y se pasó todas las vacaciones de Navidad revisando el diseño del programa. Luego, otro miembro del equipo pudo convencer a un vicepresidente regional a fin de que diese otra oportunidad al programa.

La directora también demostró una elevada orientación hacia el logro en cómo fomentó el uso del programa. Estableció elevadas normas de calidad y supervisó el programa de cerca. Por ejemplo, durante aproximadamente el primer año, fue precisamente ella la que asistió a cada presentación del programa. Tras cada sesión de formación se reunió con los formadores y pasó incontables horas hablando con ellos a fin de hallar modos para mejorar el programa. Cuando los formadores no estaban a la altura de sus niveles de calidad, los despedía.

La mayoría de las personas con las que hablamos afirmaron que el programa nunca hubiera tenido éxito sin el liderazgo visionario de su directora. Asumió el liderazgo desde casi el principio e inspiró a otros a seguirla. Uno de sus jefes –alguien que no apoyaba especialmente el programa– dijo: «Su pasión resultaba convincente». Otra persona con la que nos entrevistamos, que no sentía especial simpatía por el programa, dijo: «Si hubiera tenido que elegir entre la continuidad del programa y recibir más reconocimiento para sí misma, habría elegido el programa». Ella misma afirmó: «Soy una criada de la idea». La fortaleza de su liderazgo y compromiso se hicieron bien patentes cuando, tras ser directora del programa durante tres años, fue trasladada a un puesto distinto con un nuevo jefe al que no le gustaba nada el programa. En esa época la dirección del programa se dividió, y a ella le tocó ser responsable de las versiones de liderazgo. Su jefe le asignó otras responsabilidades y la desanimó para que no continuase trabajando en el programa de competencia emocional. De hecho, un año bajó su índice de productividad porque su jefe pensó que pasaba demasiado tiempo con el programa. No obstante, ella se las apañó para continuar, en su “tiempo libre”. Ese tipo de compromiso inspiró a otros.

La directora del programa también habría sacado una elevada puntuación en influencia. Siempre estaba pensando en maneras de fomentar el programa y de generar apoyos hacia él. Por ejemplo, como la mayoría de los asesores eran hombres, se aseguró de que el programa enseñase técnicas utilizadas por los atletas profesionales de más éxito. Incluso contrató a un psicólogo deportivo entre los primeros formadores.

La directora también hacía buen uso de la resolución de conflictos. Al hablar acerca de cómo hacer frente a las resistencias, dijo que intentaba buscar un “terreno común” y “soluciones beneficiosas para ambas partes”. Por ejemplo, el enfoque inicial del equipo especial sobre el programa parecía ser incompatible con las opiniones del vicepresidente primero para ventas. En lugar de enfrentarse o ceder, la directora compró el libro sobre ventas escrito por el vicepresidente y lo leyó a fin de encontrar similitudes con el programa. Descubrió bastantes. Así que los miembros del equipo formularon lo que hacían utilizando los términos de la obra del vicepresidente, y éste acabó siendo un patrocinador totalmente convencido del programa.

Otra de las competencias que demostraron ser importantes en este esfuerzo fue trabajo en equipo y colaboración. A la directora del programa la incluyeron en el equipo original porque se consideró que poseía esa competencia, y la verdad es que hizo honor a su fama. Uno de los miembros del equipo recordó que ella era «fenomenal con los procesos, al ayudar a las personas a dar sentido a la información y en la toma de decisiones». También era buena a la hora de lograr que un equipo se dedicase a una tarea, y al mismo tiempo sabía mostrarse comprensiva y alentadora. También era justa. Un miembro del equipo nos dijo: «Nunca permitía que temas personales la afectasen como miembro del equipo».

Los innovadores no sólo necesitan utilizar muchas de las competencias asociadas con la inteligencia emocional, sino que también deben utilizar unas más que otras en diversos momentos del proceso de implantación. Por ejemplo, durante la fase exploratoria resultan especialmente importantes competencias como orientación hacia el servicio y conciencia organizativa. Durante la fase de adaptación mutua, las competencias críticas son adaptación e iniciativa. Finalmente, en la fase de institucionalización las

importantes son orientación de logro y minuciosidad. La primera directora del programa de competencia emocional no sólo contaba con muchas de las competencias críticas para el éxito, sino que sabía utilizarlas en el momento adecuado. Podría mostrarse adaptable y flexible durante las fases de exploración y adaptación mutua, y también podía ejercer un fuerte liderazgo y permanecer concentrada en los logros durante la fase de institucionalización. Además, utilizó establecer vínculos, iniciativa y otras competencias para conseguir la ayuda de muchas otras personas que contaban con competencias de las que ella carecía.

Al igual que todos nosotros, la directora del programa no era perfecta, desde luego. También cometió errores. Por ejemplo, su preocupación acerca de la calidad la llevó en ocasiones a ser demasiado “controladora”. Su independencia y franqueza le reportaron problemas en más de una ocasión. Y su compromiso y pasión por la idea a veces se convirtieron en un inconveniente en lugar de ventaja. Pero en general, el programa se benefició enormemente de la inteligencia emocional y del elevado nivel de competencia personal y social que ella aportó.

Conclusión: el papel de un buen sentido de la oportunidad

Este análisis acerca de la aplicación del programa de competencia emocional sugiere cierto número de lecciones y pautas específicas para quienes deseen poner en práctica programas similares en grandes empresas:

1. Vincular el programa propuesto a una necesidad empresarial.
2. Asegurarse el patrocinio de un ejecutivo poderoso.
3. Proporcionar a los aplicadores del programa un elevado nivel de autonomía, recursos y un mandato para experimentar.
4. Crear el programa sobre una sólida base de investigación.
5. Supervisar el programa de cerca para asegurar una alta calidad.
6. Implantar el programa en toda la organización.

7. Asegurarse de que los aplicadores cuentan con las competencias emocionales que contribuyen a un rendimiento eficaz.

Estas lecciones pueden ayudar a directores, formadores, y consultores a establecer iniciativas de inteligencia emocional en las empresas. También hay otro factor –el sentido de la oportunidad– que siempre es importante. En un momento dado de la vida de cualquier organización, las condiciones pueden ser más o menos favorables para la puesta en práctica de actividades de formación y desarrollo de inteligencia emocional. El programa de competencia emocional se benefició enormemente de un buen sentido de la oportunidad, es decir, de que las condiciones en AEFA eran las favorables en el momento de su puesta en práctica. Por ejemplo, cuando se creó el proyecto del equipo especial, a la empresa le iba muy bien. Existía poca presión o turbulencia. Eso significó que las personas implicadas, incluyendo al ejecutivo que la patrocinó al principio, podían correr ciertos riesgos. Si en lugar de ello hubieran estado preocupados por cada céntimo que gastaban, lo más probable es que no hubiesen desarrollado algo tan radical como un programa de formación en competencia emocional. También fue oportuno en otro aspecto. Cuando el equipo de diseño finalizó el primer programa piloto y estuvo listo para ofrecerlo a toda la empresa, acababa de iniciarse otra formación en toda la empresa para los empleados dedicados a las ventas. De repente hubo mucho dinero disponible para formación, y el programa de competencia formaba parte de las ofertas entre las que podían elegir los grupos de gestión. Este clima favorable a la formación no duró mucho; al cabo de un año empezaron a disminuir los generosos subsidios proporcionados a la formación, y al cabo de tres años éstos habían desaparecido por completo. Por fortuna, para entonces el programa ya estaba bien establecido y era conocido en toda la empresa.

Por ello, la primera tarea que deberán realizar quienes deseen crear más inteligencia emocional en sus organizaciones será considerar si es el momento adecuado para hacerlo. De ser así, el ejemplo del que aquí hemos hablado, el programa de competencia emocional, les proporcionará valiosas lecciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderfer, C.P. (1980). "Consulting to underbounded systems". En C.P. Alderfer y C.L. Cooper (comp.), *Advances in experiential social processes* (vol 2, pp. 267-296). Nueva York: Willey.
- . "An intergroup perspective on group dynamics". En J.W. Lorsch (comp.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 190-222). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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, pp. 70-89.
- Amabile, T. (1988). "The intrinsic motivation principle of creativity". En B. Staw y L.L. Cummings (comp.), *Research in organizational behavior* (vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.
- y Conti, R. (1997). "Environmental determinants of work motivation, creativity, and innovation: The case of R&D downsizing". En G. Raghu y P.R. Nayar (comp.), *Technological innovation: Oversights and foresights* (pp. 111-125). Nueva York: Cambridge university Press.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ancona, D.G. y Caldwell, D.F. (1992). "Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams". *Administrative Science Quarterly*, 37, pp. 634-666.

- Andersen, N. y Shackleton, V. (1993). *Successful selection interviewing*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Argote, L. (1989). "Agreement about norms and work-unit effectiveness: Evidence from the field". *Basic and Applied Social Psychology*, 10(2), pp. 131-140.
- Argyris, C. (1986, septiembre-octubre). "Skilled incompetence". *Harvard Business Review*, pp. 74-79.
- (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass. [Versión en castellano: *Conocimientos para la acción*. Barcelona: Granica, 1999.]
- (1994, julio-agosto). "Good communication that blocks learning". *Harvard Business Review*, pp. 77-85.
- y Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aronoff, J. y Litwin, G.H. (1971). *Achievement motivation training and executive advancement*. *Journal of Applied Behavioral Science*, 7(2), pp. 215-229.
- Asay, T.P. y Lambert, M.J. (1999). "The empirical case for the common factors in therapy: Quantitative findings". En M.A. Hubble, B.L. Duncan y S.D. Miller (comp.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 33-56). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ashforth, B.E. y Mael, F. (1989). "Social identity theory and the organization". *Academy of Management Review*, 14, pp. 20-39.
- Bachelor, A. y Horvath, A. (1999). "The therapeutic relationship". En M.A. Hubble, B.L. Duncan y S.D. miller (comp.), *The heart and*

soul of change: What works in therapy (pp. 133-178). Washington, DC: American Psychological Association.

Bachman, W. (1988). "Nice guys finish first: A SYMLOG analysis of U.S. Naval commands". En R.B. Polley, A.P. Hare y P.J. Stone (comp.), *The SY MLOG practitioner: Applications of samall group research* (pp. 133-153). Nueva York: Praeger.

Baird, L. y Kram, K.E. (1983, verano). "Career dynamics: Managing the superior-subordinate relationship". *Organizational Dynamics*, pp. 46-64.

Baldwin, T.T. y Magjuka, R.J. (1991). "Organizational training and signals of importance: Effects of pre-training perceptions on intentions to transfer". *Human Resource development*, 2, pp. 51-65.

Ballou, R., Bowers, D., Boyatzis, R.E. y Kolb, D.A. (1999). "Fellowship in lifelong learning: An executive development program for advanced professionals". *Journal of Mangement Education*, 23(4), pp. 338-354.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. [Versión en castellano: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1987.]

– Adamas, N. y Beyer, J. (1977). "Cognitive processes mediating behavioral change". *Journal of personality and Social Psychology*, 35, pp. 125-139.

– y Cervone, D. (1983). "Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems". *Journal of personality and Social Psychology*, 45, pp. 1.017-1.028.

Barker, J.R. (1993). "Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams". *Administrative Science Quarterly*, 38, pp. 408-437.

- Barlow, D.H. (comp.) (1985). *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual*. Nueva York: Guilford Press.
- Bar-On, R. (1988). *The development of an operational concept of psychological well-being*. Tesis doctoral no publicada, Rhodes University, Sudáfrica.
- (1997a, agosto). *Development of the Bar-On EQ-i: A measure of emotional and social intelligence*. Informe presentado en el 105º congreso anual de la American Psychological Association, Chicago, EE.UU.
 - (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
 - (2000a). “Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory”. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (comp.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
 - (2000b, mayo). Ponencia presentada en la Linkage Emotional Intelligence Conference, Londres, Inglaterra.
- Barrett, G.V. (2000, abril). *Emotional intelligence: The Madison Avenue approach to professional practice*. Ponencia presentada en la 15ª asamblea anual de la Society for industrial and organizational Psychology, Nueva Orleans, EE.UU.
- Barrick, M.R. y Mount, M.K. (1991). “The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis”. *Personal Psychology*, 44, pp. 1-26.
- Barrick, M.R. y Mount, M.K. y Strauss, J.P. (1993). “Conscientiousness and performance of sales representatives: Test

- of the mediating effects of goal setting”. *Journal of Applied Psychology*, 78, pp. 715-722.
- (1998). *The ripple effect: Emotional contagion in groups* (borrador de trabajo). New Haven, CT: Yale University, Yale Graduate School of Management.
- Barsade, S.G. y Gibson, D.E. (1998). “Group emotion: A view from top and bottom”. En D.H. Fruenfeld, B. Mannix y M. Neale (comp.). *Research on managing froups and teams: Composition* (vol. 1, pp. 81-102). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bass, B.M. (1990). *The Bass and Stogdill handbook of leadership* (3^a ed.). Nueva York: Free Press.
- Baumeister, R.F., Goethals, G.P. y Pittman, T.S (1998). “The interface between intrapsychic and interpersonal processes: Cognition, emotion, and self as adaptations to other people”. En J.M. Darley y J. Cooper (comp.), *Attribution and social interaction* (pp. 201-242). Washington, DC: American Psychological Association.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. y Tarule, J.M. (1986). *Women’s ways of knowing*. Nueva York: Basic Books.
- Bennis, W.G. y Biederman, P.w. (1997). *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bettenhausen, K.L. y Murnighan, J.K. (1985). “The emergence of norms in competitive decision-making groups”. *Administrative Science Quarterly*, 30, pp. 20-35.
- Boland, R.J. y Tenkasi, R.V. (1995). “Perspective making and perspective taking in communities of knowing”. *Organization Science*, 6(4), pp. 350-372.
- Born, D.H. y Mathieu, J.E. (1996). “Differential effects of survey-guided feedback: The rich get richer and the poor get poorer”.

- Group and Organization Management*, 21, pp. 388-403.
- Bowen, D.D. (1984). "The role of identification in mentoring female protégés". *Group and Organization Studies*, 9, pp. 61-77.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: Wiley.
- (1994). "Stimulating self-directed change: A required MBA course called Managerial Assessment and Development". *Journal of Management Education*, 18(3), pp. 304-323.
 - (1995). "Cornerstones of change: Building the path for self-directed learning". En R.E. Boyatzis, S.C. Cowen y D.A. Kolb (comp.), *Innovation in Professional Education: Steps on a journey from teaching to learning*, pp. 50-91. San Francisco: Jossey-Bass.
 - (1996). "Consequences and rejuvenation of competency-based human resource and organization development. En R.W. Woodman y W.A. Pasmore (comp.), *Research in organizational change and development* (vol. 9, pp. 101-122). Greenwich, CT: JAI Press.
 - (1999a). *Developing emotional intelligence* (ponencia no publicada). Cleveland: Case Western Reserve University, Department of Organizational Behavior.
 - (1999b). *The financial impact of competencies in leadership and management of consulting firms* (ponencia no publicada). Cleveland: Case Western Reserve University, Department of Organizational Behavior.
 - , Baker, A., Leonard, D., Thee, K. y Thompson, L. (1995). "Will it make a difference? Assessing a value-based, outcome-oriented, competency-based professional program". En R.E., Boyatzis, S.S. Cowen y D.A. Kolb (comp.), *Innovations in professional education:*

- Steps on a journey from teaching to learning* (pp. 167-204). San Francisco: Jossey-Bass.
- y Burrus, J.A. (1995). *The heart of human resource development: Counseling competencies*. Manuscrito no publicado.
 - , Cowen, S.S. y Kolb, D.A. (1995). *Innovation in Professional Education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - , Goleman, D. y Rhee, K. (2000). “Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)”. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (comp.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, asesment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
 - y Kolb, D.A. (1969). *Feedback and self-directed behavior change* (borrador de trabajo n° 394-69), Cambridge, MA: MIT Sloan School of Management.
 - y Kolb, D.A. (1999). “Performance, learning, and development as modes of growth and adaption throughout our lives and careers”. En M. Peiperl, M.B. Arthur, R. Coffee y T. Morris (comp.), *Career Frontiers: New conceptions of working lives* (pp. 76-98). Londres: Oxford University Press.
 - , Leonard, D., Rhee, K. y Wheeler, J.V. (1996). Competencies can be developed, but not the way we thought. *Capability*, 2(2), pp. 25-41.
 - , Murphy, A.J. y Wheeler, J.V. (2000). “Philosophy as a missing link between values and behavior”. *Psychological Reports*, 86, pp. 47-64.
 - , Wheeler, J.V. y Wright, R. (1997, septiembre). “Competency development in graduate education: A longitudinal perspective”.

Ponencia presentada en la primera conferencia mundial sobre aprendizaje autodirigido, grupo para la investigación interdisciplinaria sobre autonomía y formación, Montreal, Quebec, Canadá.

- Bray, D.W. (1964). "The management progress study". *American Psychologist*, 19, pp. 419-420.
- (1976). "The assessment center method". En R.L. Craig (comp.), *Training and development handbook*. Nueva York: McGraw-Hill.
- , Campbell, R.J. y Grant, D.L. (1974). *Formative years in business: A long-term A T&T study of managerial lives*. Nueva York: Wiley-Interscience.
- Brothers, L. (1989). "A biological perspective on empathy". *American Journal of psychiatry*, 146, pp. 10-19.
- Bunker, K.A. (1997). "The power of vulnerability in contemporary leadership". *Consulting Psychology Journal*, 49(2), pp. 122-136.
- Burke, R. (1984). "Mentors in organizations". *Group and Organization Studies*, 9, pp. 353-372. Burke, M. y Day, R. (1986). "A cumulative study of the effectiveness of managerial training". *Journal of Applied Psychology*, 71, pp. 232-245.
- Burnaska, R.F. (1976). "The effects of behavior modeling training upon managers' behaviors and employees' perceptions". *Personnel Psychology*, 29, pp. 329-335.
- Byham, W.C. (1997). "Application of the assessment center method". En J.L. Moses y W.C. Byham (comp.), *Applying the assessment center method* (pp. 31-43). Nueva York: Pergamon Press.
- , Adams, D. y Kiggins, A. (1976). "Transfer of modeling training to the job". *Personnel Psychology*, 29, pp. 345-349.

- Campbell, D.P. (1990, primavera). "Inclings". *Issues and Observations*, 10, pp. 11-12.
- Campbell, D.P. y Van Velsor, E. (1985). *The use of personality measures in the leadership development program*. Greensboro, N.C.; Center for Creative Leadership.
- Campion, M.A., Medsker, G.J. y Higgs, A.C. (1993). "Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups". *Personnel Psychology*, 46, pp. 823-850.
- Cannon-Bowers, J.A., Tannenbaum, S.I., Salas, E. y Volpe, C.E. (1995). "Defining competencies and establishing team training requirements". En R.A. Guzzo, E. Salas y Asociados, *Teaj effectiveness and decision making in organizations* (pp. 333-380). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caplan, R.D., Vinokur, A.D. y Price, R.H. (1996). "From job loss to reemployment: Field experiments in prevention-focused coping". En G.W. Albee y T.P. Gullota (comp.), *Primary prevention works: Issues in children's and families's lives* (vol. 6, pp. 341-379). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1968). "Origins of group dynamics". En D. Cartwright y A. Zander (comp.), *Group dynamics: Research and theory* (3ª ed., pp. 4-21). Nueva York: HarperCollins. [Versión en castellano: *Dinámica de grupos: investigación y teoría*. México D. F.: Trillas, 1975.]
- Catholic Health Association (1994). *Transformational leadership for the healing ministry: Competencies for the future*. S. Luis, MO: autor.

- Chaleff, I. (1995). *The courageous follower: Standing up to and for our leaders*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Chambers, E.G., Foulon, M., Handfield-Jones, H., Hankin, S.M.M y Michaels, E.O., III. (1998). "The war for talent". *McKinsey Quarterly*, 3, pp. 44-57.
- Charan, R. y Colvin, G. (199, junio). "Why CEOs Fail". *Fortune*, pp. 68-75.
- Cherniss, C. y Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Ciampa, D. y Watkins, M. (1999). *Right from the start*. Boston: Harvard Business School Press.
- Clarkson, A. (1998). *Relationships at work that get things done: Social capital in organizational settings*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Boston, Boston, EE.UU.
- Coch, L. y French, J.R.P., Jr. (1948). "Overcoming resistance to change". *Human Relations*, 1, pp. 512-532.
- Cohen, S.G. (1994). "Designing effective self-managing work teams". En M.M. Beyerlein y D.A. Johnson (comp.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams* (vol. 1, pp. 67-102).
- Coleman, J.S. (1988). "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Belknap Press.
- Collins, E. y Scott, P. (1978, julio-agosto). "Everyone who makes it has a mentor". *Harvard Business Review*, pp. 89-101.
- Collins, J.C. y Porras, J.I. (1994). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. Nueva York: HarperCollins. [Versión en

- castellano: *Empresas que perduran: principios básicos de las compañías con visión de futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.]
- Cooper, R.K. (1997). *EQ map overview*. San Francisco: Q-Metrics.
- y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Nueva York: Grosset/Putnam.
- Cooperrider, D.L. (1987). “Appreciative inquiry in organizational life”. En R.W. Woodman y W.A. Pasmore (comp.), *Research in organizational change and development* (vol. 1, pp. 129-169). Freenwich, CT: JAI Press.
- (1990). “Positive image, positive action: The affirmative basis of organizing”. En S. Srivastva, D. L. Cooperrider y asociados, *Appreciative management and leadership: The power of positive thought and action in organizations* (pp. 91-125). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cox, T.H. y Nkomo, S.M. (1991). “A race and gender group analysis of the early career experiences of MBAs”. *Work and Occupations*, 18, pp. 431-446.
- Cutter, H., Boyatzis, R.E. y Clancy, D. (1977). “The effectiveness of power motivation training for rehabilitating alcoholics”. *Journal of Studies on Alcohol*, 26, pp. 1.196-1.207.
- Dalton, G.W. (1989). “Developmental views of careers in organizations”. En M.B. Arthur, D.T. Hall y B.S. Lawrence (comp.), *Handbook of career theory* (pp. 89-109). Nueva York: Cambridge University Press.
- y Thompson, P. (1986). *Novations: Strategies for career management*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Damasio, A. (1994). *Descartes’ error: Emotion, reason, and the human brain*. Nueva York: Grosset/Putnam. [Versión en castellano:

- El error de Descartes*. Barcelona: Crítica, 1996.]
- (1994). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. Nueva York: Harcourt Brace. [Versión en castellano: *La sensación de lo que ocurre*. Barcelona: Debate, 2001.]
- Darley, J.M. y Fazio, R.H. (1980). “Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence”. *American Psychologist*, 35, pp. 867-881.
- Davidson, R.J., Jackson, D.C. y Kalin, N.H. (2000). “Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience”. *Psychological Bulletin*, 126(6), pp. 890-909.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R.D. (1998). “Emotional intelligence: In search of an elusive construct”. *Journal of personality and Social Psychology*, 75, pp. 989-1.015.
- De Souza, F. y Klein, H.K. (1995). “Emergent leadership in the group goal-setting process”. *Small Group Research*, 26(4), pp. 475-496.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1994). “Promoting self-determined education”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), pp. 3-14.
- Dirks, K.T. (1999). “The effects of interpersonal trust on work group performance”. *Journal of Applied Psychology*, 84, pp. 445-455.
- Donnellon, A. (1996). *Team talk: The power of language in team dynamics*. Boston: Harvard Business School Press.
- Donovan, J.J. y Radosevich, D.J. (1999). “A meta-analytic review of the distribution of practice effect: Now you see it, now you don’t”. *Journal of Applied Psychology*, 84, pp. 795-805.
- Dougherty, D. (1992). “Interpretative barriers to successful product innovation in large firms”. *Organization Science*, 3(2), pp. 179-202.

- Dreher, G.F. y Ash, R.A. (1990). "A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional and technical positions". *Journal of Applied Psychology*, 75, pp. 539-546.
- Dreyfuss, C. (1990). *The characteristics of high performing managers of scientists and engineers*. Tesis doctoral no publicada, Case Western Reserve University, Cleveland, EE.UU.
- Drucker, P. (1985). "How to make people decisions". *Harvard Business Review*.
- Druskat, V.U. (1996, agosto). *Team-level competencies in superior self-managing manufacturing teams*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Academy of Management, Cincinnati, OH, EE.UU.
- Ducks, J.D. (1993, noviembre diciembre). "Management change: The art of balancing". *Harvard Business Review*, pp. 109-118.
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (1998). "Emotional intelligence: Can it be measured reliably and validly using competency data?". *Competency*, 6(1), pp. 28-37.
- Edelman, G. (1987). *Neural Darwinism: The theory of neuronal group selection*. Nueva York: Basic Books.
- Eder, R.W. y Harris, M.M. (1999a). "Contextual effects". En R.W. Eder y M.M. Harris (comp.), *The employment interview handbook* (ed. rev. pp. 197-216). Thousand Oaks, CA: Sage.
- y Harris, M.M. (1999b). *The employment interview handbook* (ed. rev.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edmondson, A. (1999). "Psychological safety and learning behavior in work teams". *Administrative Science Quarterly*, 44, pp. 350-383.
- Ekman, P. (1980). *The face of man: Expressions of universal emotions in a New Guinea village*. Nueva York: Garland STPM Press.

- Ely, R.J. (1994). "Organizational demographics and the dynamics of relationships among professional women". *Administrative Science Quarterly*, 39, pp. 203-238.
- Falcone, A.J., Edwards, J.E. y Day, R.R. (1986). *Meta-analysis of personnel training techniques for three populations*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Academy of Management, Chicago, EE.UU.
- Falvo, D.R., Smaga, S., Brenner, J.S. y Tippy, P.K. (1991). "Lecture versus role modeling: A comparison of educational programas to enhance residents' ability to communicate with patients about HIV". *Teaching and Learning in Medicine*, 3(4), pp. 227-231.
- Fein, M.L. (1990). *Role change: A resocialization perspective*. Nueva York: Praeger.
- Feist, G.J. y Barron, F. (1996, junio). *Emotional intellifence and academic intelligence in career and life success*. Ponencia presentada en la convención anual de la American Psychological Society, San Francisco, EE.UU.
- Feldman, D.C. (1984). "The development and enforcement of group norms". *Academy of Management Review*, 9, 47-53.
- Fernández-Aráoz, C. (1999, julio-agosto). "Hiring without firing". *Harvard Business Review*, pp. 108.120.
- Festinger, L. (1954). "A theory of social comparison precesses". *Human Relations*, 7, pp. 117-140. Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Nueva York: HarperCollins. [Versión en castellano: *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1975.]
- Festinger, L., Schacter, S. y Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. Nueva York: HarperCollins.

- Fiske, S.T. y Taylor, S.E. (1991). *Social cognition* (2ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Fleishman, E.A. y Harris, E.F. (1990). "Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover". *Personnel Psychology*, 15, pp. 43-56.
- Flemming, R.K. y Sulzer-Azeroff, B. (1990). *Peer management: Effects on Staff teaching performance*. Ponencia presentada en la 15ª reunión anual de la Association for Applied Behaviour Analysis, Nashville, TN, EE.UU.
- Fletcher, J. (1994). *Toward a theory of relational practice in organizations: A feminist reconstruction of "real" work*. Tesis doctoral no publicada, Boston University, School of Management, Boston, EE.UU.
- Fletcher, J. (1996). "A relational approach to the Protean worker". en D.T. Hall y Asociados, *The career is dead: Long live the career* (pp. 105-131). San Francisco: Jossey-Bass.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1988). "Coping as a mediator of emotion". *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 466-475.
- Frank, J.D. y Frank, J.B. (1991). *Persuasion and healing* (3ª ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Frayne, C.A. y Geringer, J.M. (2000). "Self-management training for improving job performance: A field experiment involving sales people". *Journal of Applied Psychology*, 85, pp. 361-372.
- Frayne, C.A. y Latham, G.P. (19). "Application of social learning theory to employee selfmanagement of attendance". *Journal of Applied Psychology*, 72, 387-392.

- French, J.R.P., Jr. y Raven, B. (1959). "The bases of social power". En D. Cartwright (comp.), *Studies in social power*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Friedman, H. y DiMatteo, R. (1982). *Interpersonal issues in health care*. Nueva York: Academic Press.
- Friedman, T.L.(1999). *The Lexus and the olive tree: Understanding globalization*. Nueva York: Farrar, Straus y Giroux.
- Fry, R.E. y Srivastva, S. (1992). "Change and continuity in organizational growth". En S. Srivastva, R.E. Fry y Asociados, *Executive and organizational continuity: Managing the paradoxes of stability and change* (pp. 1-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gabarro, J.J. (1987). "The development of working relationships". En J.W. Lorsch (comp.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 172-189). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ganesan, S. (1993). "Negotiation strategies and the nature of channel relationships". *Journal of Marketing Research*, 30, p. 183-203.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. [Versión en castellano: *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1987.]
- (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- (1999). *Intelligence reframed*. Nueva York: Basic Books. [Versión en castellano: *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.]
- George, J.M. (1990). "Personality, affect, and behavior in groups", *Journal of Applied Psychology*, 75, pp. 107-116.

- y Bettenhausen, K. (1990). “Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group level analysis in a service context”. *Journal of Applied Psychology*, 75, pp. 698-709.
- Gerstein, M.S. y Reisman, H. (1983, invierno). “Strategic selection: Matching executives to business conditions”. *Sloan Management Review*, pp. 33-49.
- Gist, M.E., Bavetta, A.G. y Stevens, C.K. (1990). “Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level”. *Personnel Psychology*, 43, pp. 501-523.
- , Stevens, C.K. y Bavetta, A.G. (1991). “Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills”. *Personnel Psychology*, 44, pp. 837-861.
- Gladstein, D.L. (1984). “Groups in context: A model of task group effectiveness”. *Administrative Science Quarterly*, 29, pp. 499-517.
- Glaser, E.M. y Taylor, S.H. (1973). “Factors influencing the success of applied research”. *American psychologist*, 28, pp. 140-146.
- Goldstein, A.P. y Sorcher, M. (1974). *Changing supervisory behavior*. Nueva York: Pergamon Press.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (3ª ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Goleman, D. (1985). *Vital lies, simple truths: The psychology of self-deception*. Nueva York: Simon & Schuster. [Versión en castellano: *El punto ciego*. Barcelona: Plaza & Janés, 1999.]
- (1995a). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- (1995b, noviembre-diciembre). “What’s your emotional intelligence quotient? You’ll soon find out”. *Utne Reader*.

- (1998a, noviembre-diciembre). “What makes a leader?”. *Harvard Business Review*, pp. 92-102.
 - (1998b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
 - (2000a). “Emotional intelligence”. En B. Sadock y V. Sadock (comp.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (7ª ed.). Filadelfia: Lippincott Williams & Wilkins.
 - (2000b, marzo-abril). “Leadership that gets results”. *Harvard Business Review*, pp. 78-92.
- Golembiewski, R.T. y McConkie, M. (1975). “The centrality of interpersonal trust in group processes”. En C.L. Cooper (comp.), *Theories of group processes* (pp. 131-185). Nueva York: Wiley.
- Graves, L. y Karren, R. (1999). “Are some interviewers better than others?”. En R.W. Eder y G.R. Ferris (comp.), *The employment interview handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gregorich, S.E. y Wilhelm, J.A. (1993). “Crew resource management training assessment” en E. L. Wiener, B. G. Kanki & R. L. Helmreich (Eds.), *Cockpit resource management* (pp. 173-198). Nueva York: Academic Press.
- Guglielmino, L.M. (1978). “Development of a self-directed learning readiness scale” (tesis doctoral, Case Western Reserve University, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 38, p. 6.467 A.
- Guglielmino, P.J., Guglielmino, L.M. y Long, H.B. (1987). “Self-directed learning readiness and performance in the workplace: Implications for business, industry, and higher education”. *Higher Education*, 16, pp. 303-317.
- Gully, S.M., Devine, D.J. y Whitney, D.J. (1995). “A meta-analysis of cohesion and performance: Effects of level of analysis and task

- interdependence". *Small Group Research*, 26(4), pp. 497-520.
- Hackman, J.R. (1976). "Group influences on individuals". En M.D. Dunnet (comp.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1.455-1.525). Glenview, IL: Rand McNally.
- (1987). "The design of work teams". En J.W. Lorsch (comp.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 315-342). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
 - (1990). "Conclusion: Creating more effective work groups in organizations". En J.R. Hackman (comp.), *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork* (pp. 479-505). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, D.T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- (1986a). "Breaking career routines: Midcareer choice and identity development". En D.T. Hall y asociados, *Career development in organizations* (pp. 120-159). San Francisco: Jossey-Bass.
 - (1986b). "Dilemmas in linking succession planning to individual and executive learning". *Human Resource Management*, 25, pp. 235-265.
 - (1993). *The new career contract: Wrong on both counts* (informe técnico). Boston: Boston University, School of Management Executive Development Roundtable.
 - (1994). *Executive careers and learning: Aligning strategy, selection, and development* (informe técnico). Boston: Boston University, School of Management Executive Development Roundtable.
 - (1996). *The career is dead: Long live the career*. San Francisco: Jossey-Bass.

- y Mirvis, P.H. (1996). “The new protean career: Psychological success and the path with the heart”. En D.T. Hall y asociados, *The career is dead: Long live the career*. (pp. 15-45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, D.T., Otazo, K.L. y Hollenbeck, G.P. (1999, invierno). “Behind closed doors: What really happens in executive coaching”, *Organizational Dynamics*, pp. 39-53.
- Hand, H.H. y Slocum, J.W. (1972). “A longitudinal study of the effects of a human relations training program on managerial effectiveness”. *Journal of Applied Psychology*, 57, pp. 412-417.
- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. Boston: Harvard Business School Press. [Versión en castellano: *La edad de la sinrazón: como afrontar los cambios del mundo*. Arganda del Rey: Apóstrofe, 1995.]
- (1997). *The hungry spirit: Beyond capitalism: A quest for purpose in the modern world*. Londres: Hutchinson. [Versión en castellano: *El espíritu hambriento: más allá del capitalismo, en busca de propósito en el mundo moderno*. Arganda del Rey: Apóstrofe: 1998.]
- Hartle, F. (1992). “Performance management: Where is it going?”. En A. Mitrani, D. Dalziel y D. Fitt (comp.), *Competency-based human resource management*. Londres: Kegan Paul.
- Hay/McBer (1997, octubre). *Competency study database*. Boston: autor.
- (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Informe de Hay/McBear para el Departamento de Educación y Empleo (en línea) británico. Disponible en: <http://bit.ly/13p6tH9>

- Helmreich, R.L. y Foushee, H.C. (1993). "Why crew resource management? Empirical and theoretical bases of human factors training in aviation". En E.L. Wiener, B.G. Kanki y R.L. Helmreich (comp.), *Cockpit resource management* (pp. 3-46). Nueva York: Academic Press.
- Hemphill, J.K. (1959). "Job description for executives". *Harvard Business Review*, 37(5), pp. 55-67.
- Higgins, M.C. y Kram, K.E. (en prensa). "Reconceptualizing mentorin at work: A developmental network perspective". *Academy of Management Review*.
- Hodgetts, J.L. y Hodgetts, W.H. (1996). "Finding sanctuary in post-modern life". En D.T. Hall y asociados, *The career is dead: Long live the career*. (pp. 297-313). San Francisco: Jossey-Bass.
- Holahan, C.K. y Sears, R.R. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford, CA: Standord University Press.
- Hollenbeck, G (1992). *360 degree feedback and development plants* (informe técnico). Boston: Boston University, School of Management Executive Development Roundtable.
- Holmer, L.L. (1994). "Developing emotional capacity and organizational health". En R.H. Kilmann, I. Kilmann y asociados, *Managing ego energy: The transformation of personal meaning into organizational success* (pp. 49-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- House, R.J. (1988). "Charismatic and non-charismatic leaders: Differences in behavior and effectiveness". En J.A. Conger, R.N. Kanungo y asociados, *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howes, N. y Quinn, R.E. (1978). "Implementing change: From research to a prescriptive framework". *Group and Organization*

Studies, 3, pp. 71-84.

- Hubble, M.A., Duncan, B.L. y Miller, S.D. (comp.) (1999). *The heart and soul of change: What works in therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hunt, D. y Michael, C. (1983). "Mentorship: A career training and development tool". *Academy of management Review*, 8, pp. 475-485.
- Hunter, J.E., Schmidt, F.L. y Judiesch, M.K. (1990). "Individual differences in output variability as a function of job complexity". *Journal of Applied Psychology*, 75, pp. 28-42.
- Ibarra, H. (1992). "Homophily and differential returns: Sex differences in network structure and access in an advertising firm". *Administrative Science Quarterly*, 37, pp. 422-447.
- Ibarra, H. (1993). "Personal networks of women and minorities in management: A conceptual framework". *Academy of Management Review*, 18, pp. 56-97.
- Ilgen, D.R., Fisher, C.D. y Taylor, M.S. (1979). "Consequences of individual feedback on behavior in organizations". *Journal of Applied Psychology*, 64, pp. 349-371.
- Isen, A. y Shalke, T. (1982). "The influence of mood state on evaluation of positive, neutral, and negative stimuli". *Social Psychology Quarterly*, 45, pp. 58-63.
- , Shalke, T., Clark, M. y Karp, L. (1978). "Affect, accessibility of material in memory and behavior: A cognitive coop?". *Journal of personality and Social Psychology*, 36, pp. 1-12.
- Jacobs, R. y McClelland, D.C. (1994). "Moving up the corporate ladder: A longitudinal study of the leadership motive pattern and

- managerial success in women and men”. *Consulting Psychology Journal*, 46(1), pp. 32-40.
- James, W. (1892). *Psychology: A briefer course*. Nueva York: Holt. [Versión en castellano: *Compendio de psicología*. Madrid: Daniel Jorro, 1916.]
- Jehn, K.A. (1995). “A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict”. *Administrative Science Quarterly*, 42, pp. 256-282.
- (1997). “A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups”. *Administrative Science Quarterly*, 42, pp. 530-557.
- Jones, C. (1986). *Programming productivity*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Jones, C. (1991). *Applied software measurement*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Jones, G.R. y George, J.M. (1998). “The experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork”. *Academy of Management Review*, 23, pp. 531-546.
- Jordan, J.V., Kaplan, A.G., Miller, J.B., Stiver, I.P. y Surrey, J.L. (comp.) (1991). *Women’s growth in connection*. Nueva York: Guilford Press.
- Jourard, S.M. (1971). *Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self*. Nueva York: Wiley.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Nueva York: Delacorte Press. [Versión en castellano: *Vivir con plenitud las crisis*. Barcelona: Kairós, 2004.]

- Kahn, W.A. (1990) "Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work". *Academy of Management Journal*, 33, pp. 692-724.
- (1998). "Relational systems at work". En L.L. Cummings y B.M. Staw (comp.), *Research in organizational behavior* (vol. 20, pp. 39-76). Greenwich, CT: JAI Press.
- y Kram, K.E. (1994). "Authority at work: Internal models and their organizational consequences". *Academy of Management Review*, 19, pp. 17-50.
- Kanfer, F.H. (1986). "Implications of a self-regulation model of therapy for treatment of addictive behaviors". En W.R. Miller y N. Heather (comp.), *Treating addictive behaviors: Vol. 2. Processes of change* (pp. 272-314). Nueva York: Plenum.
- y Goldstein, A.P. (comp.) (1991). *Helping people change: A textbook of methods* (4ª ed.). Nueva York: Pergamon Press.
- Kanter, R.M. (1989). *When giants learn to dance: Mastering the challenge of strategy, management, and careers in the 1990s*. Nueva York: Simon & Schuster. [Versión en castellano: *Cuando los gigantes aprenden a bailar*. Barcelona: Plaza & Janés, 1990.]
- Kaplan, R.E. (1991). *Beyond ambition: How driven managers can lead better and live better*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Katz, R.L. (1995, enero-febrero). "Skills of an effective administrator". *Harvard Business Review*, pp. 33-42.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Versión en castellano:

Desbordados: cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.]

- Kelley, R. (1998). *How to be a star at work.* Nueva York: Times Books.
- Kelner, S., Rivers, F. y O'Connell, K (1994). *The impact of managerial styles on climate.* Informe interno, McBer and Company, 1994.
- Kemper, R.D. (1978). *A social interactional theory of emotions.* Nueva York: Wiley.
- Kinlaw, D.C. (1993). *Coaching for commitment.* San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Klein, K.J. y Sorra, J.S. (1996). "The challenge of innovation implementation". *Academy of Management Review*, 21, pp. 1.055-1.080.
- Kleinman, A. *Rethinking psychiatry: From cultural category to personal experience.* Nueva York: Free Press.
- Koberg, C.S., Boss, R.W., Chappell, D. y Ringer, R.C. (1994). "Correlates and consequences of protégé mentoring in a large hospital. *Group and Organization Management*, 19, pp. 219-239.
- Koestner, R., Weinberger, J. y Healy, J. (1988). *How motives and values interact with task and social incentives to affect performance.* Ponencia no publicada, Universidad de Boston, Departamento de Psicología.
- Kolb, D.A. (1971). *A cybernetic model of human change and growth* (borrador de trabajo nº 526-71). Cambridge, MA: MIT Sloan School of Management.
- (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Upper Saddle river, NJ: Prentice Hall.

- , Beutler, L.E., Davis, C.S., Crago, M. y Shanfield, S. (1985). “Patient and therapeutic process variables relating to dropout and change in psychotherapy”. *Psychotherapy: Research, Theory, and Practice*, 22, pp. 702-710.
- y Boyatzis, R.E. (1970a). “On the dynamics of the helping relationship”. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6(3), pp. 267-289.
- y Boyatzis, R.E. (1970b). “Goal-setting and self-directed behavior change”. *Human Relations*, 23, pp. 439-457.
- Kolb, D.A., Winter, S.K. y Berlew, D.E. (1968). “Self-directed change: Two studies”. *Journal of Applied Behavioral Science*, 4(4), pp. 453-471.
- Komaki, J.L., Collins, R.L. y Penn, P. (1982). “The role of performance antecedents and consequences in work motivation”. *Journal of Applied Psychology*, 67, pp. 334-340.
- Kouzes, J.M. y Posner, B.Z. (1999). *Encouraging the heart: A leader’s guide to rewarding and recognizing others*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kram, K.E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD: University Press of America.
- (1996). “A relational approach to career development”. En D.T. Hall y asociados, *The career is dead: Long live the career*. San Francisco: Jossey-Bass.
- y Bragar, M.E. (1992). “Development through mentoring: A strategic approach”. En D. Montross y C. Shinkman (comp.), *Career development: Theory and practice* (pp. 221-254). Springfield, IL: Thomas.

- y Hall, D.T. (1996). “Mentoring in a context of diversity and turbulence”. En E. Kossek y S. Lobel (comp.), *Human resource strategies for managing diversity* (pp. 132-157). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- e Isabella, L.E. (1985). “Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development”. *Academy of management Journal*, 28, pp. 110-132.
- y McCollom, M. (1998). “When women lead: The visibility-vulnerability spiral”. En E.B. Klein, F. Gabelnick y P. Herr (comp.), *The psychodynamics of leadership* (pp. 193-218). Madison, CT: Psychosocial Press.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press. [Versión en castellano: *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1971.]
- Lambert, M.J. (1992). “Implications of outcome research for psychotherapy integration”. En J.C. Norcross y M.R. Goldfried (comp.), *Handbook of psychotherapy integration* (pp. 94-129). Nueva York: Wiley.
- y Bergin, A.E. (1994). “The effectiveness of psychotherapy”. En A.E. Bergin y S.L. Garfield (comp.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4ª ed., pp. 143-189). Nueva York: Wiley.
- Latham, G.P. y Frayne, C.A. (1989). “Self-management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication”. *Journal of Applied Psychology*, 74, pp. 411-416.
- y Locke, E.A. (1979, otoño). “Goal setting. A motivational technique which works”. *Organizational Dynamics*, pp. 68-80.

- y Saari, L.M. (1979). “Application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling”. *Journal of Applied Psychology*, 64, pp. 239-246.
- y Wexley, K.N. (1981). *Increasing productivity through performance appraisal*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lawler, E.E., III. (1973). *Motivation in work organizations*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- , III, Mohrman, S.A. y Ledford, G.E., Jr. (1992). *Employee involvement and total quality management: Practices and results in Fortune 1000 companies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- , III, Mohrman, S.A. y Ledford, G.E., Jr. (1998). *Strategies for high performance organizations: The CEO report: Employee involvement, TQM, and reengineering programas in Fortune 1000 corporations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Layder, D. (1994). *Understanding social theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lazarus, R.S. (1991). “Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion”. *American psychologist*, 46, pp. 819-834.
- Leary, M.R., Tambor, E.S., Terdal, S.K. y Downs, D.L. (1995). “Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis”. *Journal of personality and Social Psychology*, 68, pp. 518-530.
- LeBon, G. (1977). *The crowd*. Nueva York: Penguin, 1977 (obra original publicada en 1895). [Versión en castellano: *Psicología de las masas*. Madrid: Morata, 2000.]
- Lees, A. y Barnard, D. (1999). *Highly effective headteachers: An analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers*. Informe preparado por hay/McBer, Boston.

- Leonard, D. (1996). *The impact of learning goals on self-directed change in management development and education*. Tesis doctoral no publicada, Case Western Reserve University, Cleveland.
- Levinson, D.K., Darrow, D., Levinson, M. y McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- Levy, R.I. (1984). "Emotion, knowing, and culture". En R.A. Sweder y R.A. LeVine (comp.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 214-237). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. Nueva York: HarperCollins.
- Lewis, T. Amini, F. y Lannon, R. (2000). *A general theory of love*. Nueva York: Random House. [Versión en castellano: *Una teoría general del amor*. Barcelona: RBA Libros, 2001.]
- Lindsley, D.H., Brass, D.J. y Thomas, J.B. (1995). "Efficacy performance spirals: A multi-level perspective". *Academy of Management Review*, 20, pp. 645-678.
- Litwin, G.H. y Stringer, R.A., Jr. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Division of Research.
- Locke, E.A. y Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lusch, R.F. y Serkenci, R.R. (1990). "Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail managers". *Journal of marketing*, 54(1), pp. 85-101.
- Lutz, C.A. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory*. Chicago: University of Chicago Press.

- Marlatt, A. y Gordon, J. (1985). *Relapse prevention*. Nueva York: Guilford Press.
- Marshall, J. (1984). *Women mangers: Travelers in a male world*. Nueva York: Wiley.
- Martin, J. (1990). *Rapid application development*. Nueva York: Macmillan.
- Marx, R.B. (1982). "Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavior change". *Academy of Management Journal*, 35, pp. 828-847.
- Mason, J.L., Barkley, S.E., Kappelman, M.M., Carter, D.E. y Beachy, W.V. (1988). "Evaluation of a self-instructional method for improving doctor-patient communication. *Journal of medical Education*, 63, pp. 629-635.
- Mayer, J. (2000, mayo). Informe presentado en la Lingake Emotional Intelligence Conference, Londres, Inglaterra.
- , Caruso, D.R. y Salovey, P. (2000a). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 24, pp. 267-298.
- , Caruso, D.R. y Salovey, P. (2000b). "Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales". En R. Bar-On y J.E.A. Parkercomp., *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?". En P. Salovey y D.J. Sluyter (comp.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

- , Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). “Models of emotional intelligence”. En R.J. Sternberg (comp.), *Handbook of human intelligence* (2ª ed., pp. 396-420). Nueva York: Cambridge University Press.
- y Stevens, A. (1994). “An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood”. *Journal of Research in Personality*, 28, pp. 351-373.
- McAllister, D.J. (1995). “Affectand cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations”. *Academy of Management Journal*, 38, pp. 24-59.
- McBane, D. (1995). “Empathy and the salesperson: A multidimensional perspective. *Psychology and Marketing*, 12, pp. 349-370.
- McCaskey, M.B. (1974). “A contingency approach to planning: Planning with goals and without goals”. *Academy of Management Journal*, 17, pp. 281-291.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold. [Versión en castellano: *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en desarrollo económico*. Madrid: Guadarrama, 2 vols., 1968.]
- (1965). “Toward a theory of motive acquisition”. *American Psychologist*, 20, pp. 321-333.
- (1973). “Testing for competence rather than intelligence”. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington. [Versión en castellano: *El poder es el gran motivador*. Barcelona: Deusto, 1979.]

- (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman. [Versión en castellano: *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea, 1989.]
 - (1994, noviembre). *Where do we stand on assessing competencies?* (adaptado de una ponencia presentada en la National Conference on Using Competency-Based Tools and Applications to Drive Organizational Performance).
 - (1998). “Identifying competencies with behavioral-event interviews”. *Psychological Science*, 9(5), pp. 331-340.
 - y Boyatzis, R.E. (1982). “Leadership motive-pattern and long-term success in management”. *Journal of Applied Psychology*, 67, pp. 737-743.
 - , Davis, W.N., Kalin, R. y Wanner, E. (1972). *The drinking man: Alcohol and human motivation*. Nueva York: Free Press.
 - y Winter, D.G. (1969). *Motivating economic achievement*. Nueva York: Free Press.
- McDougall, M. y Beatty, R.S. (1997). “Peer mentoring at work: The nature and outcomes of non-hierarchical developmental relationships”. *Management Learning*, 28(4), pp. 423-437.
- McDougall, W. (1920). *The group mind*. Nueva York: Putnam.
- McGrath, J.E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McIntyre, R.M. y Salas, E. (1995). “Measuring and managing for team performance: Emerging principles from complex environments”. En R.A. Guzzo, E. Salas y asociados, *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 9-45). San Francisco: Jossey-Bass.
- McKee (Londres), A. (1991). *Individual differences in planning for the future*. Tesis doctoral no publicada, Case Western Reserve

University, Cleveland, Ohio.

- McKeen, C.A. y Burke, R.J. (1989). "Mentor relationships in organizations: Issues, strategies, and prospects for women". *Journal of Management Development*, 8(6), pp. 33-42.
- Meichenbaum, D. (1985). *Strees inoculation training*. Nueva York: Pergamon Press. [Versión en castellano: *Manual de inoculación de estrés*. Madrid: Martínez Roca, 1987.]
- Miller, J.B. (1986). *The new psychology of women*. Boston: Beacon Press. [Versión en castellano: *Hacia una nueva psicología de la mujer*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.]
- (1991). "The development of women's sense of self". En J.V. Jordan, A.G. Kaplan, J.B.
- Miller, I.P. Stiver y J.L. Surrey (comp.), *Women's growth in connection* (pp. 11-27). Nueva York: Guilford Press.
- y Stiver, I.P. (1997). *The healing connection: How women form relationships in therapy and in life*. Boston: Beacon Press.
- Miller, N.E. (1951). "Comments on theoretical models illustrated by the development of a theory of conflict behavior. *Journal of Personality*, 20, pp. 82-100.
- Mink, O.G., Owen, K.Q. y Mink, B.P. (1993). *Developing high performance people: The art of coaching*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Miron, D. y McClelland, D.C. (1979). "The impact of achievement motivation training on small businesses". *California Management Review*, 21(4), pp. 13-28.
- Mirvis, P.H. y Hall, D.T. (1996). "New organizational forms and the new career". En D. T. Hall y asociados, *The career is dead: Long live the career* (pp. 72-101). San Francisco: Jossey-Bass.

- y Marks, M.L. (1992). *Managing the merger*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Morrison, A.M. (1992). *The new leaders: Guidelines on leadership diversity in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morrow, C.C., Jarrett, M.Q. y Rupinski, M.T. (1997). “An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training”. *Personnel Psychology*, 50, pp. 91-119.
- y Byham, W.C. (comp.). (1977). *Applying the assessment center method*. New York: Pergamon Press.
- Moses, J.L. y Ritchie, R.J. (1976). “Supervisory relationship training: A behavioral evaluation of a behavior modeling program”. *Personnel Psychology*, 29, pp. 337-343.
- Murnighan, J.K. y Cordon, D.E. (1991). “The dynamics of intense work groups: A study of British string quartets”. *Administrative Science Quarterly*, 36, pp. 165-186.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Myers, I.B. (1987). *Introduction to type: A description of the theory and application of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nadler, D.A. (1979). “The effects of feedback on task group behavior: A review of the experimental research”. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, pp. 309-338.
- Nease, A.A., Mudgett, B.O. y Quinones, M.A. (1999). “Relationships among feedback sign, self-efficacy and acceptance of performance feedback”. *Journal of Applied Psychology*, 84, pp. 806-814.
- Noe, R.A. (1988). “An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships”. *Personnel Psychology*, 41, pp.

457-477.

- y Schmitt, N. (1986). “The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model”. *Personnel Psychology*, 39, pp. 497-523.
- Nygren, D.J. y Ukeritis, M.D. (1993). *The future of religious orders in the United States*. Nueva York: Praeger.
- O’Leary, V.E. e Ickovics, J.R. (1992). “Cracking the glass ceiling: Overcoming isolation and alienation”. En U. Sekaran y F. Leong (comp.), *Womanpower: Managing in times of demographic turbulence* (pp. 7-31). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orioli, E.M., Trocki, K.H. y Jones, T. (1999). *EQ Map technical manual*. San Francisco: QMetrics.
- , Trocki, K.H. y Jones, T. (2000). *EQ Map technical manual*. San Francisco: Q-Metrics.
- Owen, C.L. y Todor, W.D. (1993). “Attitudes toward women as managers: Still the same”. *Business Horizons*, 36, pp. 12-16.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pesuric, A. y Byham, W.C. (1996). “The new look in behavior modeling”. *Training and Development*, 50(7), pp. 25-33.
- Peterson, D.B. (1996). “Executive coaching at work: The art of one-on-one change”. *Consulting Psychology Journal*, 48(2), pp. 78-86.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Boston: Harvard Business School Press. [Versión en castellano: *La ecuación humana*. Barcelona: Gestió 2000, 1998.]
- Phillips-Jones, L. (1982). *Mentors and protégés*. Nueva York: Arbor House.

- (1993). *The mentoring program design package* (2^a ed.). Grass Valley, CA: Coalition of Counseling Centers.
- Pilling, B.K. y Eroglu, S. (1994). “An empirical examination of the impact of salesperson empathy and professionalism and merchandise salability on retail buyers’ evaluations”. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 14(1), pp. 55-58.
- Porras, J.I. y Anderson, B. (1981, primavera). “Improving managerial effectiveness through modeling-based training”. *Organizational Dynamics*, pp. 60-77.
- Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1990, mayo-junio). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, pp. 79-91.
- Price, R.H., Friedland, D.S., Choi, J.N. y Caplan, R.D. (1998). “Job-loss and work transitions in a time of global economic change”. En X.B. Arriaga y S. Oskamp (comp.), *Addressing community problems: Psychological research and interventions* (pp. 195-222). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Price, R.H. y Politser, P. (comp.) (1980). *Evaluation and action in the social environment*. Nueva York: Academic Press.
- Prochaska, J.O. (1999). “How do people change, and how can we change to help many more people?”. En M.A. Hubble, B.L. Duncan y S.D. Miller (comp.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 227-258). Washington, DC: American Psychological Association.
- , DiClemente, C.C. y Norcross, J.C. (1992). “In search of how people change: Applications to addictive behaviors”. *American Psychologist*, 47, pp. 1.102-1.114.
- Pryor, S.E. (1994). *Executive coaching: Sign of stoma or success?* (informe técnico). Boston: Boston University, School of

Management Executive Development Roundtable.

Q-Metrics. (1996/1997). *EQ Map interpretation guide*. San Francisco: autor.

Ragins, B.R. (1989). "Barriers to mentoring: The female manager's dilemma". *Human Relations*, 42, pp. 1-22.

Ragins, B.R. y McFafin, D.B. (1990). "Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships". *Journal of Vocational Behavior*, 37, pp. 321-339.

– y Scandura, T. (1994). "Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships". *Academy of Management Journal*, 37, pp. 957-971.

Rahim, M.A. y Psenicka, C. (1996). "A structural equations model of stress, locus of control, social support, psychiatric symptoms, and propensity to leave a job". *Journal of Social Psychology*, 136, pp. 69-84.

Rhee, K. (1997). *Journey of discovery: A longitudinal study of learning during a graduate professional program*. Tesis doctoral no publicada, Case Western Reserve University, Cleveland.

Rice, C.L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Tesis de máster no publicada, Pepperdine University, Malibu, CA.

Roche, G.R. (1979, enero-febrero). "Much ado about mentors". *Harvard Business Review*, pp. 14-28.

Rondina, P. (1988, octubre). *Impact of competency-based recruiting techniques on dropout rates in sales training programs*, ponencia presentada en el simposio con motivo de 25º aniversario de McBer, Boston, EE.UU.

- Rosen, R. (1998). "Leadership in the new organization". En M.K. Gowing, J. Kraft y J.C. Quick (comp.), *The new organizational reality: Downsizing, restructuring and revitalization* (pp. 221-238). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rosener, J. (1990, noviembre-diciembre). "Ways women lead". *Harvard Business Review*, pp. 119-125.
- Rosenthal, R. (1977). "The PONS Test: Measuring sensitivity to nonverbal cues". En P. McReynolds (comp.), *Advances in psychological assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenthal, R. y Rubin, D. (1978). "Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies". *Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 377-415.
- Rosier, R.H. (comp.) (1996). *The competency model handbook* (vol. 3). Boston: Linkage.
- Rouillier, J.Z. y Goldstein, I.L. (1991, abril). *Determinants of the climate for transfer of training*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Society for Industrial and Organizational Psychology.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. y Camerer, C. (1998). "Not so different after all: A cross discipline view of trust". *Academy of Management Review*, 23, pp. 393-404.
- Russ-Eft, D. E. y Zenger, J.H. (1997). "Behavior modeling training in North America: A research summary". En L.J. Bassi y D.F. Russ-Eft (comp.), *What works* (pp. 89-109). Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Saari, L.M., Johnson, T.R., McLaughlin, S.D. y Zimmerle, D.M. (1988). "A survey of management training and education practices in U.S. companies". *Personnel Psychology*, 41, pp. 731-743.

- Saarni, C. (1997). "Emotional competence and self-regulation in childhood". En E. Salovey y D.J. Sluyter (comp.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 69-91). Nueva York: Basic Books.
- Sahlman, W.A. (1997, julio-agosto). "How to write a great business plan". *Harvard Business Review*, pp. 98-108.
- Saks, A.M. (1995). "Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment". *Journal of Applied Psychology*, 80, pp. 211-225.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- y Sluyter, D.J. (comp.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. y Pierce, G.R. (1990). "Social support: The search for theory". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), pp. 133-147.
- Scandura, T.A. (1992). "Mentorship and career mobility: An empirical investigation". *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp. 169-174.
- Scheier, M. E. y Carver, C.S. (1982). "Cognition, affect, and self-regulation". En M.S. Clark y S.T. Fiske (comp.), *Affect and cognition: The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp. 157-184). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schein, E.H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. [Versión en castellano: *La cultura empresarial y el*

- liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janés, 1988.]
- (1993, invierno). “How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room”. *Sloan Management Review*, pp. 85-92.
- Schober, M.F. (1998). “Different kinds of conversational perspective-takingw. En S.R. Fussell y R.J. Kreuz (comp.), *Social and cognitive approaches to interpersonal communication* (pp. 145-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schön, D.A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass. [Versión en castellano: *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevos diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.]
- Schulman, P. (1995). “Explanatory style and achievement in school and work”. En G. Buchanan y M. Seligman (comp.), *Explanatory style* (pp. 159-171). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). “Development and validation of a measure of emotional intelligence”. *Personality and Individual Differences*, 25, pp. 167-177.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. Nueva York: Knopf. [Versión en castellano: *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo, 1998.]
- y Csikszentmihalyi, M. (2000). “Positive psychology: An introduction”. *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. Nueva York: Doubleday, Currency. [Versión en castellano: *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica, 1993.]

- Shapiro, E., Haseltine, F. y Rowe, M. (1978, primavera). "Moving up: Role models, mentors, and the patron system". *Sloan Management Review*, pp. 51-58.
- Shea, G.P. y Guzzo, R.A. (1987, primavera). "Group effectiveness: What really matters?". *Sloan Management Review*, pp. 25-31.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Nueva York: HarperCollins.
- Silver, W.S. y Bufanio, K.M. (1996). "The impact of group efficacy and group goals on group task performance". *Small Group Research*, 27(3), pp. 347-359.
- Sloan, S. y Spencer, L.M. (1991). *Participant survey results*. Salesforce Effectiveness Seminar. Atlanta, GA: Hay Group.
- Smith, K.K. y Berg, D.N. (1987). *Paradoxes of group life: Understanding conflict, paralysis, and movement in group dynamics*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, L. (1993, diciembre). "The executive's new coach". *Fortune*, pp. 126-134.
- Smith, P. (1976). "Management modeling training to improve morale and customer satisfaction". *Personnel Psychology*, 29, pp. 351-359.
- Specht, L. y Sandlin, P. (1991). "The differential effects of experiential learning activities and traditional lecture classes in accounting". *Simulations and Gaming*, 22(2), pp. 196-210.
- Spencer, L.M. (1986). *Calculating human resource costs and benefits*. Nueva York: Wiley.
- (1997, septiembre). *Project management com petencies*. Ponencia presentada en la reunión anual meeting de la Engineering Construction and Contracting Association, San Diego, CA.

- , McClelland, D.C. y Kelner, S. (1997, octubre). *Competency assessment methods: History and state of the art*. Ponencia presentada en una reunión del Consortium for Social and Emotional Competence in the Workplace, Boston.
 - , McClelland, D.C. y Spencer, S. (1992). *Competency assessment methods*. Boston: Hay/McBer Research Press.
 - y Morrow, C.C. (1996). *The economic value of competence: Measuring ROI*. Ponencia presentada en la Conference on Using Competency-Based Tools and Applications to Enhance Organizational Performance, Boston.
 - y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nueva York: Wiley.
- Steele, C.M. (1997). “A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance”. *American Psychologist*, 52, pp. 613-629.
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. Nueva York: Simon & Schuster. [Versión en castellano: *Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1998.]
- (1997). “The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success”. *American Psychologist*, 52, pp. 1.030-1.045.
- Stryker, S. y Statham, A. (1985). “Symbolic interaction and role theory”. En G. Lindzey y E. Aronson (comp.), *The handbook of social psychology* (3ª ed., vol. 1, pp. 311-378). Nueva York: Random House.
- Sundstrom, E., DeMeuse, K.P. y Futrell, D. (1990). “Work teams: Applications and effectiveness”. *American Psychologist*, 45, pp.

120-133.

- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. Nueva York: HarperCollins. [Versión en castellano: *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp, 1962.]
- (1986). “Life career roles: Self-realization in work and leisure”. En D.T. Hall y asociados, *Career development in organizations* (pp. 95-119). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sweeney, P. (1999, 14 de febrero). “Teaching new hires to feel at home”. *Nueva York Times*, p. C4.
- Taft, R. (1955). “The ability to judge people”. *Psychological Bulletin*, 52, pp. 1-23.
- Tagiuri, R. y Litwin, G.H. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School Press.
- Tallman, K. y Bohart, A.C. (1999). “The client as a common factor: Clients as self-healers”. En M.A. Hubble, B.L. Duncan y S.D. Miller (comp.), *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 91-132). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tannenbaum, S.I. y Yukl, G. (1992). “Training and development in work organizations”. *Annual Review of Psychology*, 43, pp. 399-441.
- Taylor, G.J., Parker, J.D.A. y Bagby, R.M. (1999). “Emotional intelligence and the emotional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis”. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27(3), pp. 339-354.
- Thomas, D. (1989). “Mentoring and irrationality: The role of racial taboos”. *Human Resource Management*, 28(2), pp. 279-290.

- (1990). “The impact of race on managers’ experiences of developmental relationships: An intra-organizational study”. *Journal of Organizational Behavior*, 11, pp. 479-492.
 - (1993). “Racial dynamics in cross-race developmental relationships”. *Administrative Science Quarterly*, 38, pp. 169-194.
 - y Alderfer, C.P. (1989). “The influence of race on career dynamics: Theory and research on minority career experiences”. En M.B. Arthur, D.T. Hall y B.S. Lawrence (comp.), *Handbook of career theory* (pp. 133-158). Nueva York: Cambridge University Press.
 - y Gabarro, J.J. (1999). *Breaking through: The making of minority executives in corporate America*. Boston: Harvard Business School Press.
- Thorndike, E.L. (1920). “Intelligence and its uses”. *Harper’s*, 140, pp. 227-235.
- Thorndike, R.L. y Stern, S. (1937). “An evaluation of the attempts to measure social intelligence”. *Psychological Bulletin*, 34, pp. 275-284.
- Thornton, G.C., III y Byham, W.C. (1982). *Assessment centers and managerial performance*. Nueva York: Academic Press.
- Tjosvold, D. y Tjosvold, M. (1994). “Cooperation, competition, and constructive controversy: Knowledge to empower for self-managing work teams”. En M.M. Beyerlein y D.A. Johnson (comp.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams* (vol. 1, pp. 119-144). Greenwich, CT: JAI Press.
- Toffler, A. (1990). *Powershift*. Nueva York: Bantam. [Versión en castellano: *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza & Janés, 1991.]
- Totterdell, P., Kellett, S., Teuchmann, K. y Briner, R.R. (1998). “Evidence of mood linkage in work groups”. *Journal of Personality*

and Social Psychology, 74, pp. 1.504-1.515.

- Tziner, A., Haccoun, R.R. y Kadish, A. (1991). "Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies". *Journal of Occupational Psychology*, 64, pp. 167-177.
- U.S. General Accounting Office (1998). *Military recruiting: DOD could improve its recruiter selection and incentive systems*. GAO/NSIAD-pp. 98-58. Washington, DC: autor.
- U.S. Office of Strategic Services (1948). *Assessment of men: Selection of personnel for the Office of Strategic Services*. Austin, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- Van Velsor, E. y Hughes, M. (1990). *Gender differences in the development of managers: How women managers learn from experience*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Walker, B.A. (1996). "The value of diversity in career self-development". En D. T. Hall y asociados, *The career is dead: Long live the career* (pp. 265-277). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wechsler, D. (1940). "Nonintellective factors in general intelligence". *Psychological Bulletin*, 37, pp. 444-445.
- (1943). "Nonintellective factors in general intelligence". *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, pp. 100-104.
- (1952). *The range of human capacities*. Nueva York: Hafner.
- Weick, K.E. y Bougon, M.G. (1986). "Organizations as cognitive maps". En H.P. Sims, D.A. Gioia y asociados, *The thinking organization: Dynamics of organizational social cognition* (pp. 102-135). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wellman, B., Carrington, P.J. y Hall, A. (1988). "Networks as personal communities". En B. Wellman y D. Berkowitz (comp.), *Social*

- structures: A network approach* (pp. 130-184). Nueva York: Cambridge University Press.
- , Wong, R.Y., Tindall, D. y Nazer, N. (1997). “A decade of network change: Turnover, persistence and stability in personal communities”. *Social Networks*, 19, pp. 27-50.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press. [Versión en castellano: *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.]
- Wheatdey, M.J. (1992). *Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly universe*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wheelan, S.A. y Johnston, F. (1996). “The role of informal member leaders in a system containing formal leaders”. *Small Group Research*, 27(1), pp. 33-55.
- Wheeler, J.A. (1999). *Organizational and environmental supports and opportunities for selfdirected learning following graduate education*. Tesis doctoral no publicada, Case Western Reserve University, Cleveland.
- Whitely, W.T. y Coetsier, P. (1993). “The relationship of career mentoring to early career outcomes”. *Organization Studies*, 14(3), pp. 419-441.
- Whitely, W.T., 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, pp. 331-351.
- Whyte, W.H., Jr. (1943). *Street corner society*. Chicago: University of Chicago Press. [Versión en castellano: *La sociedad de las esquinas*.

México D. F.: Diana, 1971.]

- Wiener, E.L., Kanki, B.G. y Helmreich, R.L. (1993). *Cockpit resource management*. Nueva York: Academic Press.
- Wiener, R.L. (1999, junio). “Extending Daubert beyond scientific expert testimony: Technical and other specialized knowledge must be reliable to be admissible”. *Psychological Monitor*, 30(6).
- Williams, D. (1994). *Leadership for the 21st century: Life insurance leadership study*. Boston: Hay Group.
- Williams, V. y Williams, R. (1997). *Lifeskills*. Nueva York: Times Books/Random House.
- Williams, W.M. y Sternberg, R.T. (1988). “Group intelligence: Why some groups are better than others”. *Intelligence*, 12, pp. 351-377.
- Winter, D.G., McClelland, D.C. y Stewart, A.J. (1981). *A new case for the liberal arts: Assessing institutional goals and student development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolff, S.B. (1998). *The role of caring behavior and peer feedback in creating team effectiveness*. Tesis doctoral no publicada, Boston University, Boston.
- Yan, A. y Louis, M.R. (1999). “The migration of organizational functions to the work unit level: Buffering, spanning and bringing up boundaries”. *Human Relations*, 52, pp. 25-47.
- Young, D.P. y Dixon, N.M. (1996). *Helping leaders take effective action: A program evaluation*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Zey, M.G. (1991). *The mentor connection: Strategic alliances in corporate life*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Zipkin, A. (2000, 31 de mayo). “The wisdom of thoughtfulness”. *New York Times*, pp. C1, C10.

¿Qué es la inteligencia emocional? ¿En qué influye? ¿Cuál es la mejor manera de propiciarla en el entorno laboral? Dos líderes en este campo, Cary Cherniss y Daniel Goleman, junto con un selecto grupo de colaboradores, ofrecen sus puntos de vista sobre cómo medir la inteligencia emocional, cómo utilizarla como base de selección y cómo mejorarla a nivel individual, grupal y organizativo. Cary Cherniss y Daniel Goleman – autor del best-seller mundial *Inteligencia emocional*– enseñan a los directivos, ejecutivos, consultores y psicólogos del área de recursos humanos (RR.HH.) cómo ir más allá trabajando con los individuos para aumentar el rendimiento de toda la organización.

Inteligencia emocional en el trabajo incluye quince modelos a seguir que han sido probados y validados empíricamente en organizaciones reales. Los autores demuestran así la manera en que dichas organizaciones aumentaron las competencias sociales y emocionales de los trabajadores, utilizando una o más de las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: autoobservación, autogestión, conciencia social y habilidades sociales. Identifican un total de veintidós líneas maestras –basándose en una exhaustiva revisión de los estudios e investigaciones publicados respecto a formación y desarrollo, asesoramiento y cambios conductuales– que directores y ejecutivos pueden utilizar en sus organizaciones y empresas a fin de promover la inteligencia emocional.

Inteligencia emocional en el trabajo es, en suma, un libro indispensable que debería estar en las estanterías de todo profesional de recursos humanos, un libro revolucionario que mejora la inteligencia emocional de las empresas y, con ello, su eficacia organizativa.

Diseño cubierta: Ana Pániker

Ensayo