



## UN ENFOQUE CLAVE PARA EL APRENDIZAJE DE LOS DIRECTIVOS (\*)

Toda empresa que aspire a triunfar en el difícil ambiente competitivo de los años noventa debe empezar por resolver un dilema fundamental: el éxito en el mercado depende cada vez más del aprendizaje; sin embargo, la mayoría de las personas no saben cómo aprender. Y lo que es más, los miembros de la organización, que muchos suponen que son los mejores en lo que a aprendizaje se refiere, en realidad no son eficientes en ese aspecto. Hablo acerca de los expertos con buena formación, muy facultados, muy comprometidos con la empresa y que ocupan cargos clave de liderazgo en la empresa moderna. La mayoría de las empresas no sólo tienen una tremenda dificultad en resolver este dilema del aprendizaje, sino que ni siquiera son conscientes de su existencia. El motivo: entienden mal lo que es el aprendizaje y cómo originarlo. Como consecuencia, tienden a cometer dos equivocaciones en sus intentos de convertirse en una organización con capacidad para aprender.

En primer lugar, la mayoría de las personas definen el aprendizaje de un modo demasiado estrecho, como una mera «resolución de problemas», por lo que centran su atención en identificar y corregir errores en el entorno que les rodea. La resolución de problemas es importante; pero, para que el aprendizaje persista, los directivos y los empleados deben también mirar hacia dentro. Necesitan considerar críticamente su propio comportamiento, determinar los modos con los que a menudo inadvertidamente contribuyen a crear problemas a la empresa, y luego cambiar su modo de actuar. En particular, deben aprender cómo el mismo modo de definir y resolver los problemas puede ser una fuente de problemas en sí mismo.

He acuñado las expresiones aprendizaje de «bucle simple» y de «bucle doble» para captar esta distinción esencial. Ofreceré una analogía sencilla: un termostato, que automáticamente enciende la calefacción siempre que la temperatura de la habitación

---

(\*) Chris Argyris, «Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos», *Harvard-Deusto Business Review*, nº 48, 4º trimestre de 1991, págs. 51-63.  
Copyright © Ediciones Deusto, S. A.  
Reproducido con permiso por el IESE.  
Prohibida la reproducción.

desciende por debajo de 20 grados, es un buen ejemplo de un aprendizaje de bucle simple. Un termostato que pudiera preguntar: «¿Por qué me han fijado a 20 grados?» y luego pudiera explorar si otra temperatura podría o no lograr más económicamente el objetivo de calentar la habitación, estaría realizando un aprendizaje de bucle doble.

Los expertos altamente especializados suelen destacar en el aprendizaje de un solo bucle. Después de todo, han dedicado una parte de su vida a adquirir títulos universitarios, dominar una o varias disciplinas intelectuales y aplicar dichas disciplinas a resolver problemas del mundo real. Pero, irónicamente, este mismo hecho ayuda a explicar por qué los expertos a menudo son tan deficientes en el aprendizaje de bucle doble.

Dicho con sencillez, muchos expertos tienen casi siempre éxito en lo que hacen, rara vez experimentan el fracaso. Y porque rara vez fracasan, nunca han aprendido cómo hay que aprender de los fracasos. Por consiguiente, siempre que las estrategias de aprendizaje de bucle simple van mal, se ponen a la defensiva, rechazan las críticas y echan la «culpa» a cualquiera y a todo el mundo menos a sí mismos. Dicho con brevedad: su capacidad para aprender cesa precisamente en el momento en que más lo necesitan.

La propensión entre expertos a comportarse defensivamente ayuda a arrojar luz sobre la segunda equivocación que cometen las empresas acerca del aprendizaje. Por lo general, se supone que conseguir que la gente aprenda es en gran parte una cuestión de motivación. Cuando las personas tienen las actitudes y compromisos correctos, el aprendizaje tiene lugar automáticamente. Por tanto, las empresas centran su atención en crear nuevas estructuras organizativas –programas de retribución, exámenes de los rendimientos, culturas empresariales, etc.– que están destinadas a crear empleados motivados y comprometidos con la empresa.

Pero el aprendizaje eficaz de bucle doble no es simplemente una función de cómo se sienten las personas. Es un reflejo de cómo piensan, es decir, las reglas cognitivas o el razonamiento que utilizan para diseñar y poner en práctica sus acciones. Imaginemos estas reglas como en una especie de «programa maestro» almacenado en el cerebro, que rige todo el comportamiento. El razonamiento defensivo puede obstaculizar el aprendizaje incluso cuando el compromiso del individuo con él es alto, del mismo modo que un programa de ordenador con errores ocultos puede producir resultados exactamente opuestos a los que habían planeado sus creadores.

Las empresas pueden aprender el modo de resolver el dilema del aprendizaje. Lo que se necesita es hacer de los modos en que los directivos y los empleados razonan acerca de su comportamiento el foco del aprendizaje organizativo y el de los programas de perfeccionamiento continuo. Las defensas que obstaculizan el aprendizaje se derriban enseñando a las personas cómo razonar acerca de su comportamiento de modos nuevos y más eficaces.

Todos los ejemplos que siguen involucran a una clase específica de profesionales: los asesores muy competitivos de empresas importantes de asesoramiento de la dirección. Pero las consecuencias de mi argumento van mucho más allá de este grupo profesional concreto. El hecho es que cada vez un número mayor de trabajos –no importa cuál sea el título– revisten la forma de «trabajo intelectual». Las personas de todos los niveles de la empresa han de combinar el dominio de cierta pericia técnica muy especializada con la aptitud para trabajar eficazmente en equipo, formar relaciones productivas con los clientes y considerar críticamente y luego cambiar sus propios métodos de organización. Y la verdadera esencia de la dirección –ya se trate de asesores con grandes facultades o de

representantes de servicios, directivos de categoría superior o técnicos de fábrica— consiste cada vez más en orientar e integrar el trabajo autónomo, pero interconectado, de personas altamente especializadas.

### **Cómo evitan el aprendizaje los expertos**

Durante quince años, he estado realizando estudios en profundidad de los asesores de dirección. Decidí estudiar a los asesores por unas cuantas sencillas razones. En primer lugar, son el epítome de los expertos altamente instruidos que desempeñan un papel cada vez más importante en todas las organizaciones. Casi todos los asesores que he estudiado tenían títulos de master de las tres o cuatro escuelas principales de administración de empresas de Estados Unidos. Estaban también muy comprometidos con su trabajo. Por ejemplo, en una empresa, más del 90% de los asesores respondieron en una encuesta que estaban «muy satisfechos» de sus trabajos y de la firma.

Supuse también que tales asesores profesionales aprenderían con facilidad. Después de todo, la esencia de su trabajo consiste en enseñar a otros cómo hacer las cosas de un modo diferente. Descubrí, sin embargo, que estos asesores encarnaban el dilema del aprendizaje. Los más entusiastas en cuanto al perfeccionamiento continuo en sus propias organizaciones solían ser también el mayor obstáculo para el éxito completo en ellas.

Mientras las actividades de aprendizaje y cambio se centraban en factores organizativos externos —rediseño del puesto de trabajo, programas de retribución, exámenes de rendimiento y capacitación para los jefes—, los expertos participaban con entusiasmo. En efecto, la creación de nuevos sistemas y estructuras era precisamente la clase de estímulo que hacía triunfar a los expertos bien instruidos y muy motivados.

Sin embargo, en el momento en que la búsqueda de perfeccionamiento continuo se dirigía a la propia actuación de los expertos, algo iba mal. No era una cuestión de mala actitud. El compromiso de los expertos con la excelencia era auténtico, y la idea que tenían de la empresa estaba clara. No obstante, el perfeccionamiento continuo no persistía. Y cuanto más tiempo duraban las actividades de perfeccionamiento continuo, mayor era la probabilidad de que produjeran rendimientos cada vez menores. ¿Qué sucedía? Los expertos empezaban a sentirse desconcertados. Se sentían amenazados por la perspectiva de que se examinara críticamente su propio papel en la organización. A decir verdad, debido a que estaban tan bien pagados (y en general se consideraba que sus patrones les apoyaban y eran justos), la idea de que su actuación pudiera no ser la mejor les hacía sentirse culpables.

Lejos de ser unos catalizadores para el cambio real, tales sentimientos hicieron que la mayoría reaccionara defensivamente. Proyectaron la culpa de cualesquiera problemas lejos de sí mismos y con frecuencia los achacaban a la existencia de unos objetivos poco claros, de directivos insensibles e injustos y de clientes estúpidos.

Considérese este ejemplo. En una de las principales firmas de asesoramiento de la dirección, el jefe de un equipo de una aplicación convocó una reunión para examinar la actuación del equipo en un reciente trabajo de asesoramiento. El cliente estaba muy satisfecho y había concedido al equipo calificaciones relativamente altas; pero el jefe creía que el equipo no había creado el suficiente valor añadido del que era capaz y que la firma de asesores había prometido. Dentro del espíritu de perfeccionamiento continuo, consideró que el equipo debía hacerlo mejor. A decir verdad, así había ocurrido con alguno de los miembros del equipo.

El jefe sabía lo difícil que era para la gente reflejar críticamente su propio rendimiento en el trabajo, especialmente en presencia de su jefe, por lo que tomó una serie de medidas para hacer posible un debate sincero y abierto. Invitó a la reunión a un asesor externo a quien los miembros del equipo conocían y en el que confiaban, «simplemente para actuar honradamente», dijo él. Aceptó también que toda la reunión se grabase en cinta magnetofónica. De ese modo, cualesquiera confusiones o desacuerdos subsiguientes acerca de lo que ocurriera en la reunión podrían comprobarse cotejándolos con la transcripción. Por último, el jefe inició la sesión subrayando que no existía ningún tema que estuviera fuera de los límites, incluso su propio comportamiento.

«Me doy cuenta de que ustedes pueden creer que no pueden enfrentármese –dijo el jefe–. Pero yo les animo a que me reten. Tienen ustedes la responsabilidad de decirme dónde creen que su jefe cometió equivocaciones, del mismo modo que yo tengo la responsabilidad de determinar cualquiera de las que crea que ustedes han cometido. Y todos nosotros debemos reconocer nuestras propias equivocaciones. Si no mantenemos un diálogo abierto, no aprenderemos.»

Los expertos aceptaron del jefe la primera mitad de su invitación, pero hicieron caso omiso de la segunda. Cuando se les pidió que señalaran los problemas clave en la experiencia con el cliente, miraron totalmente fuera de sí mismos. Los clientes no cooperaban y eran arrogantes. «Ellos no creen que podamos ayudarles.» Los propios jefes del equipo no se encontraban disponibles en los momentos necesarios y estaban deficientemente preparados. «A veces, nuestros jefes no se habían preparado antes de iniciar las reuniones con el cliente.» En efecto, los expertos afirmaron que eran incapaces de actuar de modo distinto: no a causa de alguna limitación propia, sino debido a las limitaciones de los otros.

El jefe escuchó cuidadosamente a los miembros del equipo y trató de responder a sus críticas. Habló de las equivocaciones que él había cometido durante el proceso de asesoramiento. Por ejemplo, un experto formuló reparos acerca del modo en que el jefe había dirigido las reuniones del trabajo de asesoramiento. «Veo que el modo en que formulé las preguntas cerraba las discusiones –respondió el jefe–. Yo no tenía intención de hacer eso, pero puedo ver cómo ustedes pudieron creer que yo ya había decidido.» Otro miembro del equipo se quejó de que el jefe había cedido ante la presión de su superior para que el trabajo de asesoramiento se presentara con demasiada rapidez, habida cuenta de la pesada carga de trabajo del equipo. «Creo que debí haber dicho “no” –admitió el jefe–. Estaba claro que todos teníamos una inmensa cantidad de trabajo.»

Por último, tras unas tres horas de análisis acerca de su propio comportamiento, el jefe empezó a preguntar a los miembros del equipo si existían errores que *ellos* pudieran haber cometido. «Después de todo –dijo él–, este cliente no era diferente de muchos otros. ¿Cómo podemos ser más eficaces en el futuro?»

Los expertos repitieron que la culpa era realmente de los clientes y de sus propios jefes. Tal como uno de ellos lo expresó, «ellos tienen que estar abiertos al cambio y desear aprender». Cuanto más intentaba el jefe que el equipo examinara su propia responsabilidad por el resultado, más pasaban por alto los expertos las preocupaciones de su jefe. Lo más que uno de ellos sugirió fue que «el equipo debería prometer menos», dando a entender que no existía realmente ningún modo de que el grupo mejorara su actuación.

Los miembros del equipo reaccionaron defensivamente para protegerse, aunque su jefe no actuó de un modo que una persona ajena a la firma pudiera calificar de amenazador.

Aunque había cierta parte de verdad en sus acusaciones –los clientes quizás se habían comportado de un modo arrogante y cerrado, y sus propios directivos fríos y reservados– el *modo* de exponer estas quejas mostraba un obstáculo insalvable para la viabilidad del aprendizaje. Salvo pocas excepciones, los expertos hacían imputaciones acerca del comportamiento de los clientes y de los directivos, pero nunca probaban públicamente sus quejas. Por ejemplo, decían que los clientes no estaban motivados para aprender, pero nunca presentaban realmente ninguna prueba en apoyo de esta afirmación. Cuando se les señaló su falta de pruebas concretas, se limitaron a repetir sus críticas de un modo más vehemente. Si aquellos profesionales se manifestaban con tanta dureza sobre estas cuestiones, ¿por qué nunca las habían mencionado durante la labor de asesoramiento? Según los expertos, incluso esto era culpa de los demás. «Nosotros no quisimos que se enemistara el cliente –argumentó uno–. No queríamos que se nos considerara unos plañideros», dijo otro.

Los expertos utilizaban sus críticas a los demás para protegerse ante la posible situación embarazosa de tener que admitir que quizá ellos también habían contribuido a la actuación poco perfecta del equipo. Y lo que es más, el hecho de que ellos siguieran reiterando sus acciones defensivas ante los esfuerzos del jefe por dirigir la atención del grupo a su propio papel demuestra que esta actitud defensiva se había convertido en una rutina reflexiva. Desde el punto de vista de los expertos, ellos no estaban resistiéndose: estaban centrando su atención en las causas «reales». En realidad, ellos tenían que ser respetados, cuando no felicitados, por la labor que habían realizado en condiciones tan difíciles.

El resultado final fue una conversación paralela improductiva. Tanto el jefe como los expertos eran sinceros: expresaban sus puntos de vista con fuerza. Pero ellos hablaban entre sí sin escucharse unos a otros, no encontrando nunca un lenguaje común para describir lo que sucedía con el cliente. Los expertos seguían insistiendo en que la culpa era de los demás. El jefe seguía intentando, sin éxito, conseguir que los expertos vieran cómo ellos contribuían a ese estado de cosas que criticaban. El diálogo de esta conversación paralela es algo como lo que sigue:

*Los expertos:* «Los clientes tienen que ser francos. Deben querer cambiar.»

*Su jefe:* «Nuestra tarea consiste en ayudarles a ver que a quienes les interesa el cambio es a ellos.»

*Los expertos:* «Pero los clientes no estaban de acuerdo con nuestros análisis.»

*Su jefe:* «Si ellos no creían que nuestras ideas eran correctas, ¿cómo podríamos haberles convencido?»

*Los expertos:* «Quizá necesitemos tener más reuniones con los clientes.»

*Su jefe:* «Si no estamos suficientemente preparados y si los clientes no nos consideran creíbles, ¿de qué servirá que tengamos nuevas reuniones?»

*Los expertos:* «Debería existir una mejor comunicación entre los miembros del equipo y la dirección.»

*Su jefe:* «Estoy de acuerdo. Pero son ustedes los que deben tomar la iniciativa para instruir a sus jefes directos acerca de los problemas que tienen.»

*Los expertos:* «Nuestros jefes no están disponibles y se muestran reservados y distantes.»

*Su jefe:* «¿Cómo esperan ustedes que nosotros lo sepamos si no nos lo cuentan?»

Conversaciones como ésta ilustran de un modo muy efectivo el dilema del aprendizaje.

El problema de las quejas de los expertos no es el de que estén equivocados, sino el de que no son útiles. Al desviar constantemente el centro de atención de su propio comportamiento hacia el de los otros, los expertos retrasan e interrumpen el aprendizaje. Su jefe sabe dónde está la trampa, pero no sabe cómo salir de ella. Para aprender cómo hacerlo hace falta profundizar en la dinámica del razonamiento defensivo, y en las causas especiales que hacen que los expertos sean tan propensos al mismo.

### **El razonamiento defensivo y el bucle fatal**

¿Qué es lo que explica la actitud defensiva de los expertos? No precisamente su actitud acerca del cambio o el compromiso con el perfeccionamiento continuo; ellos quieren realmente trabajar de un modo más eficaz. Más bien, el factor clave es su modo de razonar acerca de su comportamiento y el de los demás.

Es imposible razonar de nuevo en cada situación. Si tuviéramos que pensar las respuestas posibles cada vez que alguien nos pregunta «¿Cómo está usted?», el mundo no nos prestaría atención. Por consiguiente, cada uno desarrolla una teoría de la acción: un conjunto de reglas que los individuos utilizan para planear y poner en práctica su comportamiento, así como para comprender el comportamiento de los demás.

Usualmente, estas teorías de las acciones llegan a darse tan por sentadas que la gente ni siquiera se da cuenta de que las está utilizando.

Sin embargo, una de las paradojas del comportamiento humano es que el programa maestro que la gente utiliza realmente rara vez es el que creen que están utilizando. Si pedimos a las personas en una entrevista o en un cuestionario que indiquen las reglas que utilizan para regir sus actos nos ofrecerán lo que yo denomino su «teoría adoptada» de la acción. Pero si observamos el comportamiento de estas mismas personas, veremos rápidamente que esta teoría adoptada tiene muy poco que ver con el modo en que realmente se comportan. Por ejemplo, los expertos del equipo antes citado dijeron que creían en un perfeccionamiento continuo y, sin embargo, actuaban invariablemente de un modo que hacía imposible ese perfeccionamiento.

Cuando se observa el comportamiento de las personas y se intenta proponer unas reglas que tengan sentido para el mismo, se descubre una teoría muy distinta de la acción: lo que yo denomino la «teoría en uso» del individuo. Dicho con sencillez: las personas actúan invariablemente de un modo falto de coherencia, sin darse cuenta de la contradicción existente entre la teoría que han adoptado y su «teoría en uso», entre el modo que creen que están actuando y el modo en que realmente actúan.

Y lo que es más, la mayoría de las «teorías en uso» se basan en el mismo conjunto de valores rectores. Parece existir una tendencia universal humana a plantear los propios actos invariablemente de acuerdo con cuatro valores básicos:

1. Ser los únicos controladores de la situación.
2. Maximizar el «ganar» y reducir al mínimo el «perder».
3. Suprimir los sentimientos negativos.
4. Ser lo más «racional» posible, con lo cual la gente quiere decir definir objetivos claros y evaluar su comportamiento desde el punto de vista de si se han logrado o no.

La finalidad de todos estos valores es evitar la situación embarazosa o la amenaza, evitar el sentirse vulnerable o incompetente. A este respecto, el programa maestro que la mayoría de las personas utilizan es profundamente defensivo. El razonamiento defensivo anima a los individuos a mantener secretas las premisas, inferencias y conclusiones que conforman su comportamiento y evitar comprobarlas de un modo verdaderamente independiente y objetivo.

Debido a que las imputaciones que entran en el razonamiento defensivo nunca se comprueban realmente, surge un bucle cerrado, notablemente impermeable a los puntos de vista opuestos. La respuesta inevitable a la observación de que alguien está razonando defensivamente es otra vez más un razonamiento defensivo. En el caso del equipo, por ejemplo, siempre que alguien les señalaba su comportamiento defensivo, su reacción inicial era buscar la causa en otra persona: podían ser los propios clientes, que eran tan sensibles que se habrían disgustado si los asesores les hubieran criticado, o un directivo del cliente tan débil que no hubiera aceptado que los asesores le plantearan sus preocupaciones respecto a él. Dicho de otro modo, los miembros del equipo rechazaban una vez más su propia responsabilidad al exteriorizar el problema y trasladárselo a otra persona.

En tales situaciones, el simple acto de fomentar una averiguación más abierta es considerado a menudo por los otros como «intimidador». Los que así piensan se enfrentan con sus sentimientos acerca de la posibilidad de estar equivocados, echándole la culpa al individuo más abierto por provocar estos sentimientos y trastornarlos.

No es necesario decir que tal programa maestro inevitablemente cortocircuita el aprendizaje. Y por una serie de razones singulares de su psicología, los expertos bien instruidos son especialmente susceptibles a esto.

Casi todos los asesores a quienes he estudiado tienen expedientes académicos sobresalientes. Irónicamente, su mismo éxito en educación ayuda a explicar los problemas que tienen con el aprendizaje. Antes de entrar en el mundo del trabajo, sus vidas estaban fundamentalmente llenas de éxitos, por lo que rara vez han experimentado situaciones embarazosas, ni la sensación de amenaza que llega con el fracaso. Como consecuencia, muy pocas veces ha sido activado su razonamiento defensivo. Sin embargo, las personas que rara vez sufren fracasos terminan no sabiendo cómo enfrentarse a ellos de un modo efectivo. Y esto sirve para reforzar la tendencia humana normal a razonar defensivamente.

En una encuesta hecha a varios centenares de jóvenes asesores de las organizaciones que he estado estudiando, estos expertos se describen a sí mismos como

impulsados internamente a conseguir resultados por un ideal irrealísticamente elevado: «La presión sobre el trabajo es autoimpuesta.» «Yo no sólo debo hacer un buen trabajo; debo también hacer el mejor.» «Las personas que hay por aquí son muy brillantes y trabajan con ahínco; están muy motivadas para hacer un trabajo sobresaliente.» «La mayoría de nosotros no sólo desea el éxito, sino también lograrlo con la máxima rapidez.»

Estos asesores estaban siempre comparándose con los mejores que les rodeaban y constantemente trataban de mejorar su propio rendimiento. Y, sin embargo, no les gustaba que se les requiriera para competir abiertamente entre sí. Lo consideraban algo inhumano. Preferían alcanzar los resultados de modo individual, algo que podría considerarse como un deseo de trabajar en solitario.

Detrás de esta gran aspiración al éxito, estaba un miedo igualmente grande al fracaso y una propensión a sentirse avergonzados y culpables cuando no conseguían lograr unos resultados de alto nivel. «Hay que evitar las equivocaciones» —dijo uno—. «Detesto cometerlas. Muchos de nosotros tememos al fracaso, lo admitamos o no.»

En la medida en que estos asesores han conseguido éxitos en sus vidas, no han tenido que preocuparse del fracaso y de los sentimientos de vergüenza y culpa que le son afines. Pero exactamente en la misma medida, tampoco han desarrollado nunca una tolerancia que ampare los sentimientos propios del fracaso, ni tampoco las técnicas que les permitan hacer frente a dichos sentimientos. Lo cual, a su vez, les ha conducido no sólo a temer al fracaso, sino también a temer al temor en sí del fracaso. Pues ellos saben que no le hacen frente de un modo perfecto, siendo la perfección lo normal en sus aspiraciones.

Los asesores utilizan dos intrigantes metáforas para describir este fenómeno. Se refieren a él como si se sintieran expuestos a una perspectiva o dentro de un círculo cerrado, sin salida, fatales.

Es frecuente que los expertos logren buenos resultados trabajando en equipo; pero, debido a que no realizan sus trabajos a la perfección, ni reciben elogios de sus jefes, entran en el círculo fatal de la desesperación. Y no entran en ese círculo lentamente, sino de pronto.

Como consecuencia, muchos expertos tienen personalidades extremadamente «frágiles». Cuando súbitamente se enfrentan con una situación que no pueden manejar inmediatamente, tienden a desmoronarse. Frente al cliente, ocultan su apuro. Hablan sobre ello constantemente con sus compañeros miembros del equipo. Es interesante observar que estas conversaciones suelen adoptar la forma de una crítica desleal de los clientes.

Tal fragilidad origina una sensación inapropiadamente grande de desaliento, o incluso de desesperación, cuando la gente no logra los resultados brillantes a los que aspira. Tal desaliento rara vez es psicológicamente devastador pero, cuando se combina con el razonamiento defensivo, puede dar lugar a una formidable predisposición contra el aprendizaje.

No existe mejor ejemplo de cómo esta fragilidad puede trastornar una organización que las evaluaciones de los resultados logrados. Estas, al tener que utilizar la comparación entre lo conseguido y los objetivos esperados, están hechas casi a la medida para empujar al experto hacia el círculo fatal. De hecho, la constatación de unos logros deficientes en el caso de cualquier consultor en particular, es posible que trascienda mucho más allá del mero ámbito individual y que se desencadene un talento defensivo en toda una empresa.

En una firma de asesoramiento, la dirección estableció un nuevo procedimiento de evaluación de los resultados obtenidos que estaba destinado a conseguir que las evaluaciones fueran más objetivas y también más útiles para quienes eran evaluados. Los asesores participaron en el diseño del nuevo sistema y, en general, se mostraron entusiasmados, porque correspondía a sus valores adoptados de objetividad y honradez. Sin embargo, al cabo de sólo dos años de aplicación del nuevo procedimiento, éste se había convertido en objeto de insatisfacción. El catalizador de esta media vuelta fue la primera evaluación insatisfactoria.

Los directivos de mayor categoría habían identificado a seis asesores cuya actuación consideraban que estaba por debajo del nivel estándar fijado. En concordancia con el nuevo procedimiento de evaluación, hicieron todo lo que pudieron para comunicar sus preocupaciones a los seis y para ayudarles a mejorar. Los directivos se reunieron con cada persona por separado durante el tiempo suficiente y con la frecuencia requerida para explicar los motivos en que se basaba la evaluación y discutir lo que era necesario hacer para mejorar, pero sin resultado. Sus niveles de rendimiento continuaron al mismo bajo nivel y, finalmente, los seis abandonaron la firma.

Cuando la noticia del despido se difundió por toda la empresa, la gente respondió con confusión y ansiedad. Después de que una docena aproximadamente de asesores se quejaran airadamente a la dirección, el director general mantuvo dos prolongadas reuniones en las que los empleados pudieron expresar su preocupación.

En las reuniones, los expertos expusieron diversidad de quejas. Algunos decían que el procedimiento de evaluación de los rendimientos era injusto, porque los juicios eran subjetivos y estaban sesgados y porque los criterios para un rendimiento mínimo no estaban claros. Otros sospechaban que la verdadera causa de los despidos era económica y que el procedimiento de evaluación de los rendimientos era sólo una hoja de parra para ocultar el hecho de que la empresa estaba en apuros. Otros argumentaron que el procedimiento de evaluación era pernicioso para el aprendizaje. Si la empresa fuera verdaderamente una organización de aprendizaje, tal como se afirmaba, entonces a las personas que actuaban por debajo del nivel mínimo debía enseñárseles el modo de alcanzarlo. Tal como lo expresó un experto: «Se nos dijo que la firma no tenía una política de “o se mejora o se despide”. Esta política no es coherente con el aprendizaje. Ustedes nos han engañado.»

El director general trató de explicar la lógica en que se basaba la decisión de la dirección, fundándola en los hechos del caso y pidiendo a los expertos que ofrecieran pruebas que pudieran contradecir estos hechos.

¿Hay subjetividad y sesgo en el procedimiento de evaluación? Sí, respondió el director general, pero «nos esforzamos en reducir estos defectos. Tratamos constantemente de mejorar el procedimiento. Si tienen ustedes alguna idea, hagan el favor de comunicárnosla. Si saben de alguien que haya sido tratado injustamente, por favor, expongan el caso. Si alguno de ustedes considera que ha sido tratado injustamente, discutámoslo ahora o, si quieren, en privado.»

¿Es demasiado vaga la definición del nivel mínimo de aptitud? «Estamos trabajando para definir con mayor claridad la aptitud mínima» –respondió–. «En el caso de los seis despidos, sin embargo, su rendimiento era tan deficiente que no fue difícil llegar a una decisión.» La mayor parte de los seis había recibido la oportuna retroinformación acerca de sus problemas. Y en los dos casos en que las personas no la habían recibido, el motivo fue que nunca habían aceptado la responsabilidad de buscar que se midieran sus resultados y, a

decir verdad, lo habían evitado activamente. «Si disponen ustedes de algunos datos que indiquen lo contrario –añadió el director general–, hablemos de ellos.»

¿Se despidió a los seis en cuestión por motivos económicos? No, dijo el director general. «Tenemos más trabajo del que podemos realizar, y dejar que unos profesionales se marchen es extremadamente costoso para nosotros. ¿Dispone alguno de ustedes de alguna información que indique lo contrario?»

En cuanto a lo de que la firma actuaba contra el aprendizaje, en realidad, todo el procedimiento de evaluación estaba destinado a lo contrario. Cuando un experto actúa por debajo del nivel mínimo, explicó el director general, «nosotros, conjuntamente con el individuo, diseñamos la forma de ponerle remedio. Luego, buscamos indicios de mejora. En los casos de estos profesionales, ellos fueron reacios a aceptar esas fórmulas de mejora o fracasaron repetidamente cuando las practicaron. De nuevo, si poseen alguna información o prueba que indique lo contrario, me gustaría conocerla.»

El director general concluyó: «Es lamentable, pero algunas veces cometemos equivocaciones y contratamos a personas insuficientemente capacitadas. Si los individuos no producen y repetidamente demuestran que son incapaces de mejorar, nosotros no sabemos qué otra cosa hacer, excepto despedirlos. Sencillamente no es justo mantener en la empresa a individuos que actúan deficientemente. Ellos perciben una parte injusta de las retribuciones económicas.»

En lugar de responder con datos propios, los expertos se limitaron a repetir sus acusaciones, pero de un modo que invariablemente estaba en contradicción con sus afirmaciones. Dijeron que un procedimiento de evaluación verdaderamente justo habría de contener datos claros y demostrables, que documentaran sobre los rendimientos obtenidos; pero fueron incapaces de proporcionar ejemplos de primera mano de la injusticia que, daban a entender, se había cometido en la evaluación de los seis empleados despedidos. Argumentaron que las personas no deberían ser juzgadas por las consecuencias inconexas con su actuación real; pero juzgaban a la dirección precisamente de este modo. Insistieron en que la dirección definiera normas de actuación claras, objetivas e inequívocas; pero argumentaban que en cualquier sistema humano habría que tener en cuenta que la actuación de un experto no puede medirse con exactitud. Por último, se presentaron como adalides del aprendizaje; pero nunca propusieron ningún criterio para evaluar si un individuo sería o no capaz de aprender.

En resumen, los expertos parecían exigir a la dirección a un nivel distinto de rendimiento del que ellos se aplicaban a sí mismos. En las conversaciones mantenidas en las reuniones, utilizaban muchas de las características de evaluación ineficaz que ellos condenaban: la ausencia de datos concretos, por ejemplo, y la dependencia de una lógica circular de «cara gano yo, cruz pierdes tú». Es como si estuvieran diciendo: «Aquí están las características de un sistema justo de evaluación de los resultados. Ustedes deben atenerse a ellas. Pero nosotros no tenemos que hacerlo cuando les evaluemos a ustedes.»

En efecto, si tuviéramos que explicar el comportamiento de los expertos enunciando reglas que debían mantener en la memoria con el fin de actuar del modo en que ellos lo hacían, las reglas tendrían un aspecto parecido a éstas:

1. Cuando critique a la empresa, exprese sus críticas del modo en que usted crea que son válidas; pero también de un modo que impida que los demás decidan por sí mismos si su reclamación de validez es correcta.

2. Cuando se le pida que ilustre sus críticas, no incluya ningún dato que los otros puedan utilizar para decidir por sí mismos si las ilustraciones son válidas.
3. Exprese sus conclusiones de modo que disfracen sus consecuencias lógicas. Si otros le señalan esas consecuencias a usted, rechácelas.

Por supuesto, cuando tales reglas les fueron descritas a los expertos, las encontraron completamente rechazables. Era inconcebible que estas reglas pudieran explicar su actitud. Y, sin embargo, al defenderse contra esta observación, casi siempre confirmaban inadvertidamente las reglas.

### Cómo aprender a razonar productivamente

Si el razonamiento defensivo está tan extendido como creo, entonces el centrarse en las actitudes o compromisos de un individuo nunca es suficiente para producir un cambio real. Y, como ilustra el ejemplo anterior, tampoco el crear nuevas estructuras o sistemas organizativos. El problema radica en que, incluso cuando las personas están genuinamente comprometidas para mejorar su actuación y la dirección ha cambiado sus estructuras con el fin de alentar la clase correcta de comportamiento, las personas siguen encerradas en el razonamiento defensivo. Una de dos: o bien no son conscientes de este hecho o, si lo son, culpan a los otros.

Existen, sin embargo, motivos para creer que las organizaciones pueden romper este círculo vicioso. A pesar de la fuerza del razonamiento defensivo, las personas se esfuerzan genuinamente en producir lo que pretenden. Valoran el actuar competentemente. Su dignidad está íntimamente ligada al comportamiento coherente y a la actuación eficaz. Las empresas pueden utilizar estas tendencias humanas universales para enseñar a la gente a razonar de un nuevo modo: en concreto, para cambiar los programas maestros instalados en sus cabezas y de ese modo dar nueva forma a su comportamiento.

A las personas se les puede enseñar el modo de reconocer el razonamiento que utilizan cuando diseñan y ponen en práctica sus actos. Pueden empezar a identificar las incoherencias entre las teorías que adoptan y las que de verdad inspiran su actuación. Así, pueden caer en la cuenta de que inconscientemente diseñan y ponen en práctica unos comportamientos que realmente no deseaban. Por último, la gente puede aprender el modo de determinar qué individuos y grupos crean defensas organizativas y cómo estas defensas contribuyen a generar los problemas de la organización.

Una vez que las empresas se embarquen en este proceso de aprendizaje descubrirán que la clase de razonamiento necesario para reducir y superar las defensas organizativas es la misma del «razonamiento vigoroso» que constituye el fundamento eficaz de las ideas en la estrategia, las finanzas, el marketing, la fabricación y otras disciplinas de gestión empresarial. Por ejemplo, cualquier análisis estratégico muy perfeccionado se basa en la captación de datos válidos, en analizarlos cuidadosamente y en comprobar constantemente las consecuencias extraídas de los datos. Las pruebas más duras se reservan para las conclusiones. Los buenos estrategas se aseguran de que sus conclusiones pueden resistir toda clase de objeciones críticas.

Lo mismo ocurre también con el razonamiento productivo acerca del comportamiento humano. El nivel de análisis es exactamente igual de alto. Los programas de

*El análisis  
causa efectos /  
la libra por un  
como de los  
de los conceptos  
del pensamiento  
negativo.*

los sistemas de recursos humanos ya no necesitan basarse en razonamientos especulativos un tanto evanescentes, sino que deben ser tan analíticos y condicionados por los datos como cualquier otra disciplina de dirección.

Por supuesto, ésta no es la clase de razonamiento que los asesores utilizaban cuando tropezaban con problemas que resultaban embarazosos o amenazadores. Los datos que ellos recogían no eran del todo objetivos. Las consecuencias que sacaban rara vez se hacían explícitas. Las conclusiones a las que llegaban eran en gran parte para provecho propio. Eran conclusiones que a otros les era imposible comprobar y, en consecuencia, eran «de cierre automático», impenetrables al cambio.

¿Cómo puede una organización empezar a darle la vuelta a esta situación, a enseñar a sus miembros el modo de razonar productivamente? El primer paso han de darlo los altos directivos y consiste en examinar críticamente sus «teorías en uso» y cambiar en su caso, oportunamente. Hasta que los directivos superiores no sean conscientes de cómo razonan defensivamente y de las consecuencias contraproducentes que se derivan de ello, no se producirá un gran progreso real, pues cualquier actividad de cambio es probable que fuera simplemente una moda pasajera.

El cambio tiene que empezar en el más alto nivel de dirección debido a que, de otro modo, es probable que los directivos superiores que están a la defensiva rechacen cualquier transformación en las pautas de razonamiento que procedan de abajo. Si los expertos o los directivos de nivel medio empiezan a cambiar el modo de razonar y de actuar, tales cambios es probable que parezcan extraños —cuando no verdaderamente peligrosos— a los que están en la cumbre. El resultado es una situación inestable en la que los directivos superiores todavía creen que pasar por alto y ocultar las cuestiones difíciles constituye un signo de cuidado y sensibilidad, mientras que sus subordinados consideran esos mismos actos como defensivos.

La clave para cualquier experiencia educativa destinada a enseñar a los directivos superiores el modo de razonar productivamente es enlazar el programa con problemas empresariales reales. La mejor demostración de la utilidad del razonamiento productivo es que los directivos atareados vean cómo puede cambiar directamente su propia actuación y la de la organización. Esto no se logrará de la noche a la mañana. Los directivos necesitan gran cantidad de oportunidades para practicar las nuevas técnicas personales adquiridas. Pero una vez que captan el profundo efecto que el razonamiento productivo puede tener sobre sus rendimientos reales, dispondrán de un fuerte incentivo para razonar productivamente no sólo en la sesión de capacitación, sino en todas sus relaciones de trabajo.

Un enfoque sencillo que he utilizado para conseguir iniciar este proceso es hacer que los participantes generen en las sesiones de formación una especie de rudimentario estudio del caso. El tema es un problema empresarial real que el directivo desea resolver o que en el pasado ha tratado sin éxito de hacerlo. En redactar el caso real suele tardarse una hora. Pero, luego, el caso se convierte en el punto focal de un análisis más extenso.

Por ejemplo, un director general de una gran firma de asesoramiento de desarrollo organizativo estaba preocupado por los problemas originados por la intensa competencia entre las varias funciones empresariales representadas por las cuatro personas que dependían directamente de él. No sólo estaba fatigado de que se le trasladaran los problemas, sino que además le preocupaba el efecto que pudieran tener los conflictos interfuncionales sobre la flexibilidad de la organización. Había incluso calculado que el dinero que se gastaba en allanar estos desacuerdos ascendía a centenares de millares de dólares cada año. Y cuantas

más desavenencias se producían más defensiva se volvía la gente, lo cual aumentaba los costes de la organización.

En poco más de un párrafo, el director general describió una reunión que pensaba tener con las personas que dependían directamente de él para solucionar el problema. A continuación, dividió el papel por la mitad y en el lado derecho de la página escribió un guión para la reunión –muy parecido a los que se emplean para una película o representación teatral– en el que se describían lo que diría y cómo era probable que respondieran sus subordinados. En el lado izquierdo de la página, escribió algunos pensamientos y sentimientos que era probable que se manifestaran durante la reunión, pero que él no podía expresar por temor a que pudieran hacer descarrilar el debate.

Pero en lugar de celebrar la reunión, el director general analizó este guión *con* las personas que dependían directamente de él. El caso se convirtió en el catalizador para un debate en el que el director general aprendió varias cosas acerca del modo de actuar con su equipo directivo.

Descubrió que aquellas cuatro personas a menudo percibían sus conversaciones con él como contraproducentes. Pretendiendo ser «diplomático», se empeñaba en comportarse como si entre ellos y él hubiera un consenso sobre los problemas que eventualmente trataban, y realmente no había tal. Así se producía un resultado no buscado: sus subordinados se ponían a la defensiva y trataban de adivinar «a dónde quería él *realmente* llegar».

El director general se dio cuenta también de que el modo en que él había tratado la competitividad entre los jefes de departamento era completamente contradictorio. Por una parte, seguía instándoles a que «pensaran en la organización como un conjunto». Por otra parte, seguía pidiendo que se tomaran medidas –reducciones de los presupuestos de los departamentos, por ejemplo– que les ponían directamente en competencia entre sí.

Por último, el director general descubrió que muchas de las evaluaciones e imputaciones tácitas que él había enumerado eran erróneas. Dado que nunca había trabajado con estos supuestos, tampoco había averiguado nunca hasta qué punto eran erróneos. Y lo que es más, aprendió que buena parte de lo que pensaba que estaba ocultando llegaba hasta sus subordinados de todos modos; pero con el mensaje añadido del jefe ocultándoles cosas.

Los colegas del director general aprendieron también acerca de su propio comportamiento ineficaz. Aprendieron a examinar su propio comportamiento cuando trataban de ayudar al director general a analizar su caso. Aprendieron también poniendo las cosas por escrito y analizándolas por sí mismos. Empezaron a ver que tendían demasiado a pasar por alto y a ocultar las cuestiones reales y que el director general a menudo era consciente de ello, pero no lo decía. Ellos hacían también imputaciones y evaluaciones inexactas que no expresaban. Además, la creencia de que habían tenido que ocultar ideas y sentimientos importantes al director general, y entre ellos, con el fin de no desconcertar a nadie, resultó ser errónea. En el contexto de los debates del caso, la totalidad del equipo de dirección superior se mostró completamente dispuesta a debatir lo que siempre había sido no debatible.

En efecto, el ejercicio de estudio de casos legitima la conversación acerca de cuestiones que las personas nunca han sido capaces de solucionar antes. Tal debate puede ser demasiado sensible... incluso penoso. Para los directivos con valor para perseverar, la recompensa es grande: equipos directivos y organizaciones enteras trabajan más

abiertamente y con más eficacia y tienen mayores opciones para comportarse flexiblemente y adaptarse a las situaciones particulares.

Cuando los directivos superiores se forman en las nuevas técnicas de razonamiento, pueden ejercer un gran efecto sobre los resultados de toda la organización, incluso cuando otros empleados todavía están razonando defensivamente. El director general que dirigía las reuniones sobre el procedimiento de evaluación de los resultados pudo hacer menos peligrosa la insatisfacción, porque no respondió a las críticas de los expertos con algo parecido, sino que expuso claramente los datos pertinentes. En efecto, la mayoría de los participantes aceptaron el comportamiento del director general como una prueba de que la empresa actuaba realmente de acuerdo con los valores de participación y de intervención de los empleados que él compartía.

Por supuesto, el ideal es que todos los miembros de una organización aprendan el modo de cómo razonar productivamente. Esto ha sucedido en la empresa donde la reunión del equipo tuvo lugar. Los asesores y sus directivos ahora pueden hacer frente a algunas de las más difíciles cuestiones de la relación asesor-cliente. Para darse una idea del importante cambio que el razonamiento productivo puede suponer, imagine el lector cómo podría haber tenido lugar la conversación original entre el directivo y el equipo del caso estudiado si todo el mundo hubiera empleado el razonamiento eficaz. (El diálogo que sigue se basa en las sesiones reales a las que asistí con otros equipos en la misma empresa después de haberse completado la capacitación.)

En primer lugar, los expertos habrían demostrado un compromiso con el perfeccionamiento continuo al mostrarse dispuestos a examinar su propio papel en las dificultades que surgían durante el proyecto de consultoría. No cabe duda de que ellos habrían achacado a sus directivos y clientes de ser responsables de parte del problema, pero a continuación habrían admitido que ellos también habían contribuido al mismo. Y, lo que es más importante, se habrían puesto de acuerdo con el jefe para, a medida que exploraban las diversas misiones de los clientes, directivos y expertos, asegurarse de comprobar cualesquiera evaluaciones o imputaciones que ellos pudieran hacer con respeto a los datos. Cada individuo habría alentado a los otros a cuestionar su razonamiento. Realmente, habrían insistido en ello. Y, a su vez, todo el mundo habría entendido ese acto de puesta en cuestión no como signo de desconfianza o de invasión de la intimidad, sino como una valiosa oportunidad de aprendizaje.

La conversación acerca de la renuncia del directivo a decir *no* podría parecer algo así como lo que sigue:

*Experto n° 1:* «Uno de los mayores problemas que se me han presentado con el modo que tuvo usted de llevar este caso fue que usted parecía incapaz de decir no cuando el cliente o su superior hacían peticiones injustas.» (Da un ejemplo.)

*Experto n° 2:* «Tengo otro ejemplo que añadir. (Describe un segundo ejemplo.) Pero me gustaría decir también que nosotros realmente nunca le dijimos a usted lo que sentíamos acerca de esto. A sus espaldas hablábamos mal de usted —ya sabe, “es tan estúpido”—; pero nunca nos presentamos y se lo dijimos.»

*El jefe:* «Sin duda hubiera sido útil que ustedes hubieran dicho algo. ¿Hubo algo que yo dijera o hiciera que les diera la idea de que era mejor no plantearme esto?»

*Experto n° 3:* «En realidad, no. Creo que nosotros no queríamos que pareciera que lloriqueábamos.»

*El jefe:* «Bien, desde luego no creo que parezca que ustedes están lloriqueando. Pero me vienen a la mente dos ideas. Si les he entendido correctamente, ustedes se estaban quejando, pero la queja acerca de mí y de mi incapacidad para decir “no” estaba oculta. En segundo lugar, si yo hubiera discutido esto, podría haber conseguido los datos que necesitaba para poder decir “no”.»

Obsérvese que cuando el segundo experto describe de qué modo han ocultado sus quejas los expertos, el jefe no le critica. Por el contrario, le recompensa por ser franco respondiendo del mismo modo. Se centra en los modos en que él también puede haber contribuido a la ocultación. Reflejando poco defensivamente su propio papel en el problema, hace posible entonces que los expertos hablen acerca de sus temores de parecer que están lloriqueando. El jefe está de acuerdo entonces con ellos en que no deben convertirse en unos quejicas. Al mismo tiempo, señala las consecuencias contraproducentes de ocultar sus quejas.

Otra cuestión no resuelta en la reunión del equipo concernía a la supuesta arrogancia de los clientes. Una conversación productiva acerca de ese problema podría ser algo así:

*El jefe:* «Usted dijo que los clientes eran arrogantes y no cooperaban. ¿Qué hicieron y dijeron?»

*Experto n° 1:* «Uno me preguntó si alguna vez había visto una nómina. Otro me preguntó cuánto tiempo hacía que había salido de la escuela.»

*Experto n° 2:* «Uno incluso me preguntó ¡la edad que tenía!»

*Experto n° 3:* «Eso no es nada. Lo peor es cuando dijeron que lo único que hacíamos era entrevistar a la gente, escribir un informe basándonos en lo que nos decían y luego cobrar nuestros honorarios.»

*El jefe:* «El hecho de que tendamos a ser jóvenes es un verdadero problema para muchos de nuestros clientes. Adoptan una posición muy defensiva acerca de ello. Pero me gustaría explorar si existe algún modo para que ellos expresen libremente sus opiniones sin adoptar una actitud defensiva.

»Lo que me preocupó de las respuestas originales de ustedes fue suponer que tenían razón al llamar a los clientes estúpidos. Una cosa que he observado en los asesores –de esta firma y de otras– es que tendemos a defendernos hablando mal del cliente.»

*Experto n° 1:* «Exactamente. Después de todo, si son verdaderamente estúpidos, entonces evidentemente no es culpa nuestra que ellos no lo comprendan.»

*Experto n° 2:* «Por supuesto, esa actitud es perjudicial para el aprendizaje y excesivamente protectora. Al suponer que ellos no pueden aprender, nosotros nos dispensamos de tener que hacerlo.»

*Experto nº 3:* «Y cuanto más sigamos todos nosotros hablando mal más reforzamos las actitudes defensivas entre nosotros.»

*El jefe:* «Entonces, ¿cuál es la alternativa? ¿Cómo podemos alentar a nuestros clientes para que cesen en su actitud defensiva y al mismo tiempo edifiquen constructivamente sobre ella?»

*Experto nº 1:* «Todos sabemos que la verdadera cuestión no es nuestra edad; es si somos o no capaces de añadir valor a la organización del cliente. Ellos deben juzgarnos por lo que produzcamos. Y, si no estamos añadiendo valor, deben desembarazarse de nosotros, por jóvenes o viejos que seamos.»

*El jefe:* «Quizás eso es exactamente lo que debamos decirles.»

En ambos ejemplos, los expertos y su directivo trabajan de verdad. Aprenden acerca de la dinámica de su propio grupo y aprenden a resolver algunos problemas generales de las relaciones cliente-asesor. La interiorización de todo esto que consiguen les permitirá actuar de un modo más efectivo en el futuro, como individuos o como equipo. No se limitan a resolver problemas, sino que desarrollan una comprensión mucho más profunda y más estructurada de su papel como miembros de la organización. Ponen los cimientos para un perfeccionamiento continuo que es verdaderamente continuo. Aprenden el modo de aprender. □