



Guía de Formación ASCENT

Módulo 3: Habilidades blandas



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Bellaterra, March 2019



This document has been produced with the economical support of the European Union (Erasmus + Program), through the project “ASCENT – Competence centres for automotive engineering and sales management to increase the positive impact on regional economic development in Argentina, Brazil and Mexico” (Ref. 585796-EPP-1-2017-1-AT-EPPKA2-CBHE-JP). The EU support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Authors of this document: Anna Díaz-Vicario (Coord.), Diego Castro Ceacero (Coord.), Annette Casey (FHJ), Adrian Millward-Sadler (FHJ) and Jörg Niemann (HSD).

Editor: EDO-SERVEIS Universitat Autònoma de Barcelona

Layout: Jordi Codina Hernández

Photos: Freepik.es



Índice

1. Introducción.....	4
1.1. Objetivos de aprendizaje.....	7
2. Competencias y habilidades	8
3. Comunicación y habilidades comunicativas.....	12
3.1. La competencia comunicativa	13
3.2. La comunicación y su proceso.....	14
3.3. Estrategias para una comunicación eficaz	16
3.4. Barreras en la comunicación y estrategias para evitarlas	17
4. Técnicas de Presentación y medios	19
4.1. Técnicas de presentación.....	19
4.1.1. Presentaciones efectivas.....	19
4.2. Medios de apoyo a la comunicación	23
4.2.1. Pizarra	23
4.2.2. Programas de presentación	24
4.2.3. Infografía.....	24
4.3. Cómo vender tus ideas.....	27
5. Trabajo en equipo, Dinámicas de Grupo y Liderazgo.....	29
5.1. Desarrollo del Equipo	30
5.2. Un Modelo para el Liderazgo de Equipos.....	31
5.2.1. Intervenciones.....	32
5.2.2. Disfunción del Equipo.....	34
6. Promoviendo el Pensamiento Crítico	37
6.1. Definiciones de pensamiento crítico.....	38
6.2. Marcos conceptuales para describir el pensamiento crítico.....	38
6.3. Desarrollo del pensamiento crítico en el aula.....	42
6.4. Desarrollo del pensamiento crítico en el currículum	43
7. Servicio y Gestión de Ventas.....	45
7.1. Demandas de nuevos productos y servicios	45
7.2. Definición de “Valor”	46
7.3. Seis Motivos básicos de los compradores.....	46
7.4. Diseño de una Propuesta de Valor.....	47
8. Las ventas según la personalidad del comprador	51
9. Referencias	54



1. Introducción

Las competencias se han convertido en los últimos años en una forma de describir, evaluar, analizar y valorar los perfiles profesionales en general, y muy especialmente los diseños que se desarrollan en el contexto universitario (currículo, profesorado, formación del alumnado, etc.) (Knight, 2005).

Las competencias han sido definidas por Bozu y Canto (2009: 33) como *“el conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión”*. En el caso del perfil del profesorado universitario, para asegurar una docencia de calidad en conformidad con los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, es necesario definir un perfil transferencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos.

Como comentábamos, el perfil del profesorado universitario queda definido por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente. El perfil profesional está asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada, que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas. Su rol vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformará su acción educativa.

Por otro lado, la generalización de la función investigadora está poniendo de relevancia la gran importancia de su rol en la creación de conocimiento innovador, productivo, donde transmitir el saber

sería verdaderamente lo importante y significativo en el rol del profesorado; la investigación sería la “niña bonita” y la docencia la “carga”, que de alguna manera hay que desarrollar, olvidando de paso, tal vez, que la universidad no existiría sin el alumno y la docencia.

Estamos, pues, ante un supuesto perfil más abierto y actual acorde con la sociedad basada en el conocimiento, en la que la universidad –y su profesorado- deben desempeñar una función trascendental. Siguiendo con Bozu y Canto (op. cit.), el nuevo perfil requerido sería un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.). Parece evidente (Castro & Ion, 2018) que mucho tendrán que cambiar los docentes y nuestras universidades, para lograr tales objetivos; cambio que debe darse con grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo tan ardua tarea.

Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio.

Un perfil docente basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, puede cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de la profesión: una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y, una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la carrera, así como de la profesión misma. Los autores citados señalan las principales razones para optar por un perfil basado en competencias:

1. Se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, mostrando, además, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar.
2. Nos remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.
3. Abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.
4. Por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia.
5. Proporciona versatilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad.

Las competencias del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de factores teóricos y procedimentales, normas, valores, habilidades, conocimientos informales, autor reflexión, experiencias, actitudes, capacidades, prácticas, etc. que permiten el desempeño exitoso de las obligaciones propias de su función (Monereo y Pozo, 2003).

Las competencias, por tanto, son contextuales y deben definirse de forma específica en cada marco educativo e institución universitaria. Las competencias implican la demostración de un sujeto para resolver situaciones específicas complejas. Para el desarrollo de estas competencias será necesario que el profesorado reflexione y que, en la medida de lo posible, se implique en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula. Eso comporta la familiarización con un conjunto de competencias que, a continuación, podemos enumerar y analizar teniendo en cuenta la existencia de una multitud de listados de competencias para el profesorado universitario. En un sentido semejante, Zabalza (2003) considera las siguientes competencias del docente:

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
4. Manejo de las nuevas tecnologías.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
 - a) Organización del espacio.
 - b) La selección del método.
 - c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas.
6. Comunicarse-relacionarse con los estudiantes.
7. Tutorizar.
8. Evaluar.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Otros organismos de evaluación identifican en sus protocolos de evaluación listados propios de competencias que utilizan en los sistemas de formación, acreditación, selección y promoción profesional. Veamos más abajo (Figura 1) de qué manera sendas agencias de evaluación española presentan las mencionadas competencias (adaptado de Bozu y Canto, 2009):

AQU (2002)	ANECA (2004):
<p>Específicas:</p> <p>Ámbito de conocimientos.</p> <p>Ámbito profesional.</p> <p>Ámbito académico.</p>	<p>Específicas:</p> <p>Conocimientos disciplinares (saber).</p> <p>Competencias profesionales (saber hacer).</p> <p>Competencias académicas.</p>
<p>Transversales:</p> <p>Ámbito intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico).</p> <p>Ámbito interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo).</p> <p>Ámbito de manejo y comunicación de la información.</p> <p>Ámbito de gestión (competencias personales: planificación, responsabilidad, etc.).</p> <p>Ámbito de los valores éticos/profesionales (respeto al medio ambiente, confidencialidad...).</p>	<p>Transversales:</p> <p>INSTRUMENTALES: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita en la lengua nativa; conocimiento de una lengua extranjera; conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio; capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones.</p> <p>PERSONALES: trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético.</p> <p>SISTÉMICAS: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas medioambientales.</p>

Figura 1: Competencias del profesorado según agencias externas de evaluación.

El perfil del profesorado universitario en el actual contexto de la enseñanza universitaria requiere un arsenal de competencias básicas como las siguientes (Bernal, 2009):

1. Competencias cognitivas específicas a una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que le permitan desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente.
2. Competencias metacognitivas, propias de un profesional reflexivo con su propia práctica docente, con el fin de mejorarla de forma continua.
3. Competencias comunicativas.
4. Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
5. Competencias sociales, que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de trabajo en equipo, favoreciendo de esta manera la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, dentro del espacio europeo de educación superior.
6. Competencias de tipo actitudinal que le propicien el desarrollo de una docencia responsable con el logro de los objetivos formativos planteados.

1.1. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje que se persiguen, considerando las temáticas que se van a trabajar en este módulo formativo, son los siguientes:

- Identificar técnicas de comunicación efectiva y su aplicación en el contexto empresarial.
- Aplicar técnicas de comunicación eficaz en procesos formativos.
- Analizar técnicas de presentación de contenido efectivas.
- Identificar estrategias de trabajo en equipo y para el Desarrollo de un liderazgo efectivo.
- Aplicar estrategias que permitan la promoción del pensamiento crítico.
- Revisar estrategias concretas aplicables a la venta dentro del sector de la automoción.



2. Competencias y habilidades

Diego Castro Ceacero (UAB)

Anna Díaz-Vicario (UAB)

Un enfoque basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, puede cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de cualquier perfil: una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y, una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la carrera, así como de la profesión misma. Algunas de sus características son:

- Se centra en el desarrollo de capacidades de los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, capacidad para plantear alternativas y participar en las decisiones concernientes a su área competencial en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar.
- Nos remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.
- Abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.
- Por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, institucionales y profesionales.
- Proporciona versatilidad en la ejecución de las tareas y responsabilidades y permite mayor facilidad de actualización.

No obstante, diseñar y planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a las competencias puede conllevar algunas dificultades. Recurrimos a Van derKlink, Boon y Schlusmans (2007) que nos advierten de algunos problemas:

- Existe poco acuerdo sobre la definición de competencia, por lo que a menudo falta una visión compartida sobre la realización de la enseñanza orientada a las competencias.
- Una condición básica para la construcción de una enseñanza orientada a las competencias es disponer de un perfil laboral y de formación con el que las exigencias que se plantean a los titulados coincidan con las competencias que se requieren en el mercado laboral.
- Existe mucha confusión sobre la forma y la metodología con la que se debe diseñar y construir la enseñanza orientada a las competencias.

Llegados a este punto, es menester definir que son las competencias y aunque la literatura al respecto es muy prolija se pueden definir como el conjunto de componentes teóricos y procedimentales, normas, valores, habilidades, conocimientos informales, autorreflexión, experiencias, actitudes, capacidades, prácticas, etc. que permiten el desempeño exitoso de las obligaciones propias de una situación, contexto o puesto laboral. Las competencias son contextuales e implican la demostración de un sujeto de cómo resolver situaciones específicas complejas propias de su puesto de trabajo. Veámoslo en la siguiente figura:

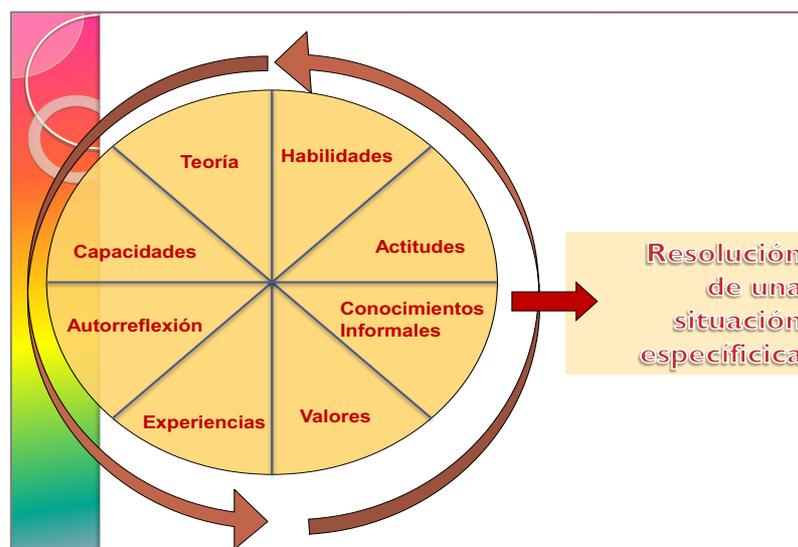


Figura 2: Elementos que constituyen las competencias

En palabras de Castro y Navío (2002) la educación se ha preocupado de proporcionar a las personas los ingredientes aludidos. Así, el currículum es en gran medida contenidos, pero también incidencia en las capacidades de los alumnos. Ahora bien, no podemos considerar que una formación basada en competencias se limite a transmitir, administrar, facilitar, guiar, etc., una serie de conocimientos y/o capacidades a un grupo de alumnos. Tras la competencia hay algo más que eso:

- Puesto que la competencia tiene un referente individual, cada persona combina los ingredientes básicos de acuerdo a sus características personales, experiencias, intereses, condicionantes contextuales, etc. Por tanto, además de disponer de una serie de recursos, la persona deberá combinar lo que le es propio, lo que le aporta el contexto, para dar una respuesta que le permita presentarse socialmente como competente.

Para ejemplificarlo tomemos un simple ejemplo: la comunicación es una competencia muy importante en el desempeño de muchos profesionales, pero no se ejecuta, ni aplica, ni operativiza de la misma

manera la competencia comunicativa en un pedagogo, en un periodista o en un filósofo. No basta, empero, con definir y contextualizar la competencia; además hay que fijar el nivel de logro de cada una de ellas.

Es decir, si determinamos un perfil profesional con una serie de competencias no podemos pretender que en todas ellas se asuma un nivel de dominio máximo: primero porque seguramente es innecesario, y segundo porque sería realmente imposible encontrar a un profesional con grado de experticia máximo en todos los ámbitos competenciales; sería lo mismo que decir que ya no puede mejorar o aprender más.

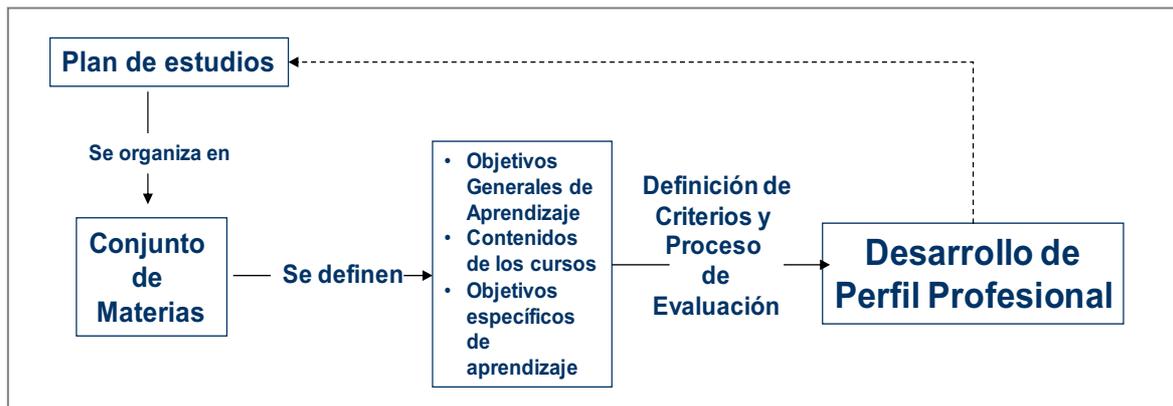


Figura 3: Diseño curricular por objetivos.

La formación basada en competencias rompe, o al menos eso debe lograr, con un currículum centrado en objetivos y en contenidos academicistas en una concepción tradicional de la formación. Las siguientes figuras nos muestran las diferencias entre un diseño formativo basado en objetivos y uno basado en competencias.

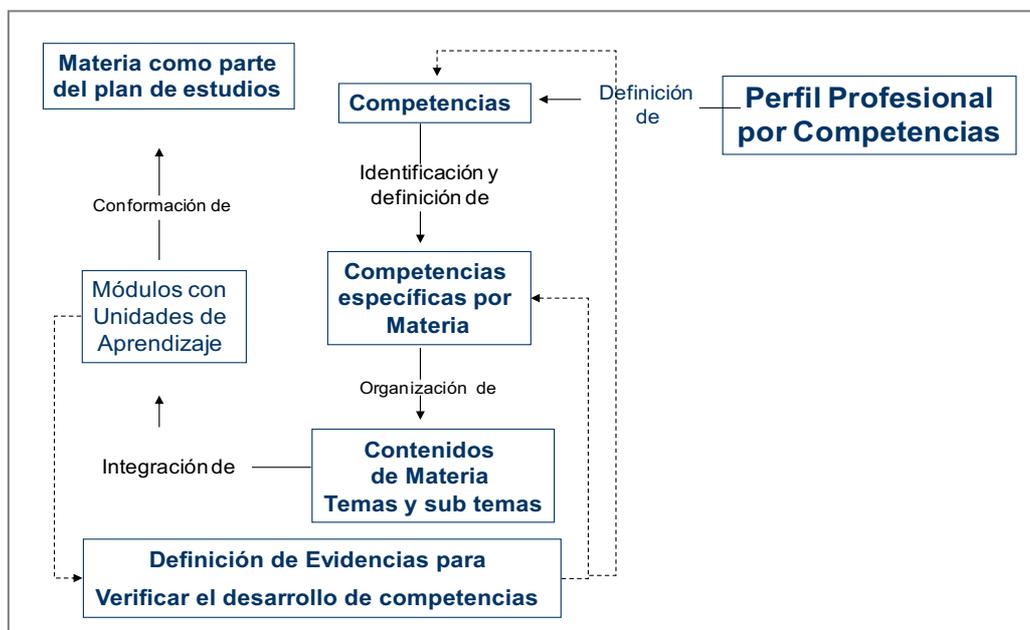


Figura 4: Diseño curricular por competencias.

Con lo dicho y retomando el hilo de la formación, parece que tan importante es que una persona disponga de recursos como que aprenda a combinarlos, a aplicarlos en las situaciones profesionales. Sin duda, si nuestra pretensión es la de formar profesionales en el contexto empresarial e industrial,

algo tendremos que hacer para que los saberes se activen, se combinen de manera adecuada para poder resolver situaciones profesionales complejas. Un profesional no es sólo aquél que tiene el título de acuerdo a la demostración de dominio de conocimientos, sino que es el que, además, sabe qué hacer con dichos saberes.

La competencia se demuestra en el contexto, y es precisamente la demostración la que permite visualizar que determinados saberes han sido combinados e integrados de manera pertinente para obrar con competencia. Si asumimos, además, que la competencia está en continua evolución, la clave está en distinguir qué consideramos básico en la formación de un profesional (competencias clave, básicas, genéricas) y qué consideramos específico (competencias profesionales, técnicas, de perfil) para poder, durante la vida profesional, continuar construyendo la competencia de acuerdo a las exigencias de cada momento.

Por tanto, la competencia lleva implícita no sólo la formación inicial o de base, sino también la formación continua o permanente, el desarrollo profesional que permitirá la mejora continua. Por tanto, la educación superior no es más que la antesala a la profesión ejercida de manera competente. Es la invitación a una educación a lo largo de toda la vida que debe iniciarse precisamente con la formación inicial. Hacemos nuestras las palabras de Lévy-Leboyer (1997), que conviene en que hay tres formas de desarrollar las propias competencias:

- En la formación previa, **antes** de la vida activa;
- A través de cursos de formación para adultos, **durante** la vida activa;
- Por el ejercicio mismo de una actividad profesional, **mediante** la vida activa.

La perspectiva de las competencias en la formación y el desarrollo del talento en las organizaciones permiten vincularse de forma directa con el contexto laboral, las funciones, las responsabilidades y otras cuestiones directamente vinculadas al puesto de trabajo. Sirvan estas modalidades para ilustrar las posibilidades de una formación basada en competencias:

- **Modalidad instructiva:** La formación está sujeta a estándares prescritos (competencias) y, en este sentido, la formación se limita a los requerimientos del puesto de trabajo. Habitualmente se da esta formación cuando la consideración de la competencia está fundamentada en un conjunto de elementos estáticos que, aunque evolucionan, lo hacen lentamente y siempre sobre la consideración de una prescripción estricta propuesta por la empresa.
- **Modalidad de desarrollo:** La formación considera dos referentes: el individual y los requerimientos del puesto. Aun existiendo una prescripción derivada de los requerimientos del puesto de trabajo, la formación atiende a las necesidades, intereses, experiencias, capacidades y características de las personas que intervienen en la misma.
- **Modalidad educativa:** El referente principal de la formación es el contexto y las personas en dicho contexto. El contexto define la competencia y le otorga especificidad, complejidad y, por tanto, libertad en el desarrollo de la formación. El puesto de trabajo es desconsiderado como tal en beneficio del lugar o contexto de trabajo. La competencia, y por extensión la formación basada en competencias, está asumida como un proceso y no como un listado estático de diversos elementos.



3. Comunicación y habilidades comunicativas

Diego Castro Ceacero (UAB)

Anna Díaz-Vicario (UAB)

Poseer una titulación es evidencia de las destrezas intelectuales de las que dispone un profesional, pero hay un conjunto de habilidades transferibles y de experiencia que cada vez son más valoradas por los empleadores (Markes, 2006). Son las llamadas competencias transversales enfocadas en la persona: liderazgo, ética, trabajo colaborativo, emprendimiento, manejo de las tecnologías de la información y comunicación, innovación, perspectiva global, lenguas extranjeras, pensamiento crítico, curiosidad intelectual, comunicación, solución de problemas y pasión por el autoaprendizaje (Prado, 2016).

De entre las competencias transversales más valoradas, la comunicación se sitúa en una posición destacada. Un estudio de 2007 realizado entre reclutadores de personal, reveló que la aptitud de comunicación era clasificada como la más importante característica del candidato ideal a un puesto (IPMA-HR Bulletin, 2007, citado en Robbins & Judge, 2009). Y es que se espera que los profesionales de cualquier sector, incluso los que ocupan profesiones más aisladas, tengan conocimientos sobre comunicación y sepan comunicarse eficazmente tanto con los clientes como con otros profesionales de su mismo sector (Hargie, 1997).

Si nos situamos en el ámbito de las ingenierías, hay consenso entre los expertos de que los profesionales no sólo necesitan de una buena formación técnica, sino de la capacidad para

comunicarse clara y positivamente (Mears, Omar, & Kurfess, 2011). En el estudio de Shea y West (1996) ya se establecía que la competencia comunicativa era un atributo crítico en el currículum de las áreas de ingeniería. Los profesionales consultados le otorgaban una puntuación de 4.60 sobre 5, por delante de las competencias vinculadas con la resolución de problemas (4.45), el don de gentes (4.55), el compromiso hacia los objetivos (4.13) o la mejora continua (4.12).

En un estudio desarrollado en México, Molina (2013) concluyó que las competencias genéricas que resultaban más importantes para el sector automotriz eran: resolución de problemas, liderazgo, manejo de lenguas extranjeras, computación y comunicación. En este mismo sentido, Portero (2016) recogió que para los empleadores de la industria automotriz de Quito es muy importante que los egresados sepan comunicarse y tener una buena relación social, no sólo con los clientes, sino también con las mismas personas con las que trabajan.

Aunque los estudios de ingeniería en general y los de ingeniería automotriz en particular, incluyen la comunicación como una competencia destacada a trabajar, los datos evidencian que los graduados no poseen habilidades comunicativas suficientes. En un informe del Engineering Council y el Engineering and Technology Board del Reino Unido de 2002 (Markes, 2006) 1 de cada 20 empleadores reportaron lagunas en las destrezas básicas, en las que se incluye la comunicación oral y escrita. Y en el contexto de América central y del sud, los propios estudiantes de ingeniería reconocen la necesidad de fortalecer sus competencias comunicativas orales y escritas (Hernández Rangel, Santana, Hernández Vargas, Mancera, 2017).

Mears et al. (2011) concluyen que las necesidades de formación en el ámbito de la comunicación se traducen en (p. 699):

- Redacción de informes – presentaciones bien integradas.
- Enseñar cómo comunicarse.
- Comunicación con los diversos niveles o unidades de la organización.
- Comunicación de órdenes.
- Cómo presentar y vender.
- Estilos de comunicación futuros.
- Modos de comunicación efectivos.
- Transmisión y recepción de la comunicación.
- Comunicar eficazmente.
- La comunicación como medio de expresión de la diversidad cultural.
- Uso de la tecnología en comunicación.
- Cómo crear un entorno en el que la comunicación pueda ocurrir eficazmente.
- Competencia comunicativa escrita: técnicas y creatividad.
- Asertividad: cuándo hablar y cómo ser escuchado.

Los ingenieros requieren interactuar tanto con clientes como con profesionales, de modo que es central reparar en la comunicación y en las habilidades de comunicación para devenir en un profesional que sabe comunicar eficazmente en distintos contextos y situaciones profesionales.

3.1. La competencia comunicativa

La sociedad actual exige que los profesionales demuestren un alto dominio de la comunicación, tanto oral como escrita. Todas aquellas personas que no puedan expresarse clara, coherentemente y con una mínima corrección, están reduciendo sus expectativas profesionales y sus relaciones personales.

Desde la infancia, vamos adquiriendo y desarrollando una capacidad relacionada con el hecho de saber cuándo hablar, cuándo callar, sobre qué hacerlo, con quién, dónde, para qué y de qué forma (Hymes, 1972). Poco a poco vamos desarrollando la competencia comunicativa, que debe ser entendida como una competencia integral, puesto que también involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos (Rincón, s.f.).

La competencia comunicativa, según Hymes (1972), es el término más general para definir la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La competencia comunicativa “es vista como un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales” (Bermúdez & González, 2011, p. 9). Incluye la habilidad de un individuo para interactuar eficazmente con otros en un contexto profesional y no profesional (Hargie, 1997).

La competencia comunicativa incluye las habilidades necesarias para saber transmitir información de manera clara a todo tipo de personas y grupos. Los diferentes usuarios de una lengua pueden presentar diferentes grados de competencia comunicativa, siendo una competencia que puede desarrollarse y mejorarse. Una persona con competencia comunicativa:

- Comunica la información de forma clara.
- Comunica, pero también escucha para asegurar que el interlocutor comprende el mensaje.
- Adapta la comunicación a los intereses y características del interlocutor.
- Comunica en público efectivamente.

Hargie (1997) diferencia hasta ocho habilidades básicas de comunicación, y que no se limitan a la comunicación oral: comunicación no verbal, cuestionamiento, refuerzo, reflexión, explicación, sinceridad, escucha activa y humor. A éstas, otros autores añaden también la empatía, la validación emocional, la habilidad para resolver conflictos y negociar, el respeto, la persuasión y la credibilidad.

3.2. La comunicación y su proceso

Los individuos pasamos cerca del 70% de las horas que estamos despiertos comunicándonos, ya sea escribiendo, leyendo, hablando o escuchando (Robbins & Judge, 2009). Esto supone que, a lo largo del día, pasamos una media de 16 horas comunicándonos. Van-Der Horstadt (2005) nos recuerda que:

Todos nos comunicamos. De una manera o de otra, de forma correcta o incorrecta, voluntaria o involuntariamente, siempre nos comunicamos. Incluso cuando no queremos comunicar, comunicamos. A no ser que nos asilemos totalmente del entorno que nos rodea, e incluso a veces en ese caso, comunicamos. (p. 9)

El diccionario de la Real Academia Española define la comunicación como: a) la acción y efecto de comunicar o comunicarse, b) trato, correspondencia entre dos o más personas, o c) la transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. Desde un punto de vista más técnico, la comunicación se entiende como,

Un proceso más o menos complejo, en el que dos o más personas se relacionan y, a través de un intercambio de mensaje o códigos similares, tratan de comprenderse e influirse de forma que sus objetivos sean aceptados en la forma prevista, utilizando un canal que actúa de soporte en la transmisión de la información. (Van-Der Horstadt, 2005, p. 9)

Podemos distinguir los siguientes tipos de comunicación:

- La *comunicación digital*, es aquella que transmite la información a través de símbolos lingüísticos o escritos. Representa el 7% de lo que comunicamos.

- La *comunicación analógica*, referida a la comunicación que se produce de un modo no verbal. Está basada en los gestos, las posturas, las expresiones faciales, etc. Distinguimos entre:
 - *Comunicación paraverbal o paralingüística*: relacionada con los aspectos vocales no lingüísticos de un mensaje, vinculados a la calidad de la voz: volumen, entonación, cadencia, ritmo, velocidad, fluidez, etc. Representa el 38% de lo que comunicamos.
 - *Comunicación kinésica*: vinculada a los componentes fisiológicos (respiración, movimientos oculares, etc.), a los gestos, expresiones faciales, postura, etc., así como también a los aspectos físicos y aspectos generales del comunicador. Representa el 55% de lo que comunicamos.

El proceso de comunicación se ha tratado de operativizar, descomponiendo los diferentes modelos que intervienen e integran la comunicación y que se consideran indispensables, si queremos que la comunicación resulte efectiva. La Figura 5, ilustra el proceso de comunicación e identifica los elementos clave del proceso: a) el emisor, b) el receptor, c) el mensaje, d) la codificación del mensaje, e) el canal, f) la decodificación del mensaje, g) el ruido, h) los filtros, y i) la retroalimentación.

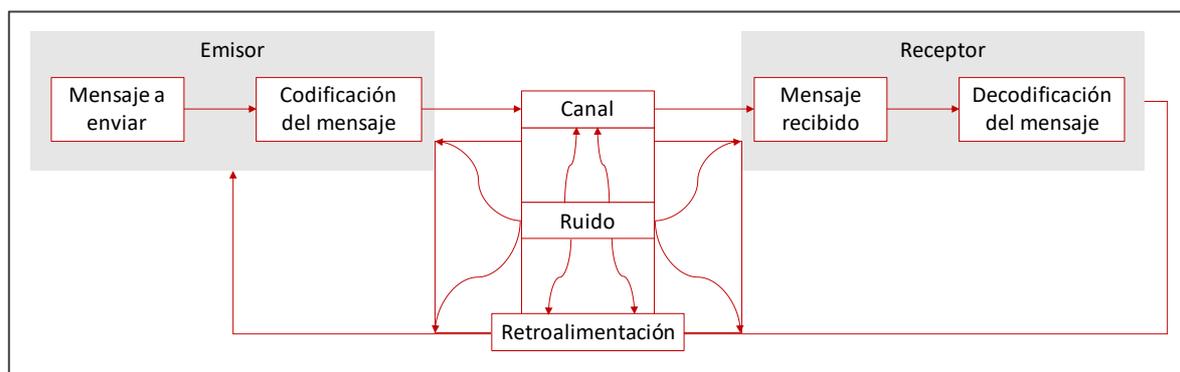


Figura 5: El proceso de comunicación (Robbins & Judge, 2009, p. 353).

- a) El *emisor* es el sujeto que comunica en primer lugar o toma la iniciativa en el acto de comunicación.
- b) El *receptor* es el sujeto que recibe el mensaje o, dicho en sentido estricto, aquél a quien va destinado el mensaje.
- c) El *mensaje* es el conjunto de ideas o informaciones que se transmiten mediante códigos, claves, imágenes, gestos, etc. Cuando hablamos, lo que hablamos es el mensaje; cuando escribimos, la escritura es el mensaje; cuando hacemos gestos, los movimientos de nuestros brazos y la expresión de nuestra cara, son el mensaje.
- d) La *codificación del mensaje* supone alterar el formato del mensaje de modo que sea más fácil enviarlo al receptor.
- e) El *canal* es el medio a través del cual viaja el mensaje y es recibido por el receptor. La conversación cara a cara es la más rica porque ofrece claves de información múltiples (palabras, gestos, expresiones faciales, etc.) y retroalimentación inmediata (tanto verbal como no verbal).
- f) La *decodificación del mensaje* es la interpretación que debe realizar el receptor para entender el mensaje.
- g) El *ruido* son los factores que distorsionan el proceso de comunicación y distorsionan la claridad y significado del mensaje. Pueden afectar al emisor y al receptor, es decir, tanto cuando el mensaje está siendo emitido como interpretado.
- h) Los *filtros* son las barreras mentales que surgen de los valores, experiencias, conocimientos, expectativas, prejuicios, etc. tanto por parte del emisor como del receptor. Es importante aplicar medidas de control para impedir su acción con el objetivo de que no distorsionen el sentido o interpretación del mensaje.
- i) La *retroalimentación* supone la información que devuelve el receptor al emisor sobre su propia comunicación, tanto en lo que se refiere al contenido como a la interpretación del mismo. Permite comprobar el éxito (o no) de la comunicación, es decir, si el emisor ha logrado transferir el mensaje al

receptor según pretendía en un principio. La “devolución” del mensaje supone que el receptor se convierta en emisor.

Y todo este proceso tiene lugar en un *contexto* o situación que determina, en gran medida, la forma de ejercer los roles de emisor y de receptor.

3.3. Estrategias para una comunicación eficaz

Al iniciar cualquier proceso de comunicación, hemos de tomar un conjunto de decisiones que se concretan en cuatro aspectos clave (ver Figura 6):

1. Definir claramente qué es lo que se quiere comunicar.
2. Definir quién será el público objetivo, es decir, los receptores, y adaptar el mensaje al público destinatario.
3. Definir los objetivos de la comunicación, estableciendo si el objetivo es informativo o persuasivo.
4. Establecer el canal de comunicación, así como otros recursos de apoyo que se deseen emplear.

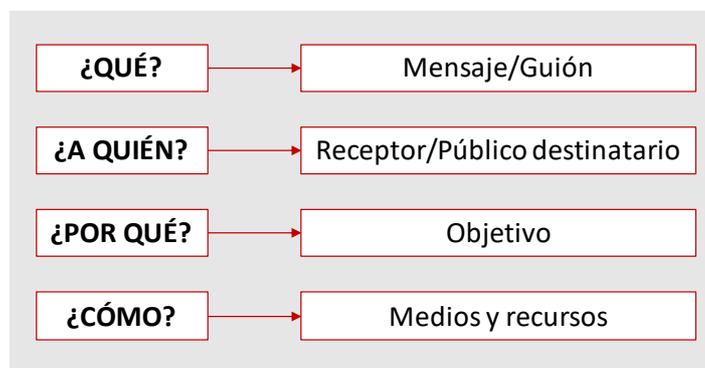


Figura 6: Preguntas clave.

Centrándonos en la comunicación verbal, Lanvegin (2000) nos indica que para conseguir que nuestro mensaje, discurso o exposición llegue y sea comprendido por nuestros interlocutores, se requieren de un conjunto de elementos indispensables (pp. 20-21):

1. *Precisión o claridad*, que consiste en decir sin rodeos lo que hay que decir. Si el emisor desea que sus mensajes posean esta cualidad, es importante que tengan claro, en primer lugar, qué es lo que de verdad desean, es decir, que sepan cuál es la intención precisa que los mueve, o cuál es exactamente su opinión. Además, implica el uso de un lenguaje sencillo, conciso y sin demasiados adornos.
2. *Autenticidad*, aspecto que reside en la concordancia entre lo que uno decide comunicar y lo que uno piensa y siente en su interior.
3. *Respeto*, es decir, la estima que uno tiene hacia alguien, basada en el valor que se le reconoce, considerando que se trata de un ser humano, con cualidades y defectos.
4. *Comprensión empática*, en el sentido de percibir la realidad tal y como la percibe el interlocutor. Se consigue cuando uno acepta dejar a un lado, por un momento, sus propias ideas y percepciones para poder escuchar objetivamente el punto de vista del otro y aceptar sus sentimientos. Pero ello requiere, en primer lugar, escuchar al otro.

Si falta o falla algunos de estos elementos, lo más probable es que el proceso de intercambio fracase.

Pero más allá de estos elementos, deberemos tener en cuenta una serie de principios si queremos que la información que deseamos transmitir llegue a nuestros interlocutores (S.A.):

- *Definición.* Indicar brevemente el motivo de nuestra exposición antes de comenzar, es decir, lo que pretendemos conseguir.
- *Estructura.* Procurar en todo momento que el mensaje que tratamos de transmitir esté bien ordenado y estructurado de forma coherente.
- *Énfasis.* Ensalzar aquellas palabras o frases que refuerzan nuestra exposición elevando, por ejemplo, el tono de voz o realizando pequeñas pausas.
- *Repetición.* Ahondar y repetir todas aquellas palabras y frases que nos ayuden a captar la atención del interlocutor.
- *Sencillez.* Exponer las ideas de la forma clara y sencilla, utilizando un vocabulario apropiado y adaptado al interlocutor.

Con todo, debemos tener presente que del 100% de lo que queramos transmitir, sólo conseguiremos que aproximadamente el 20% del mensaje llegue al interlocutor, dado que durante el proceso de comunicación se producirán pérdidas de información, que serán más o menos acusadas por los ruidos y filtros (Van-Der Horstadtp, 2005). La Figura 6 esquematiza las pérdidas que se producen en cada una de las fases del proceso de comunicación, estando en las manos del emisor poner los medios para salvar posibles fuentes de problemas.

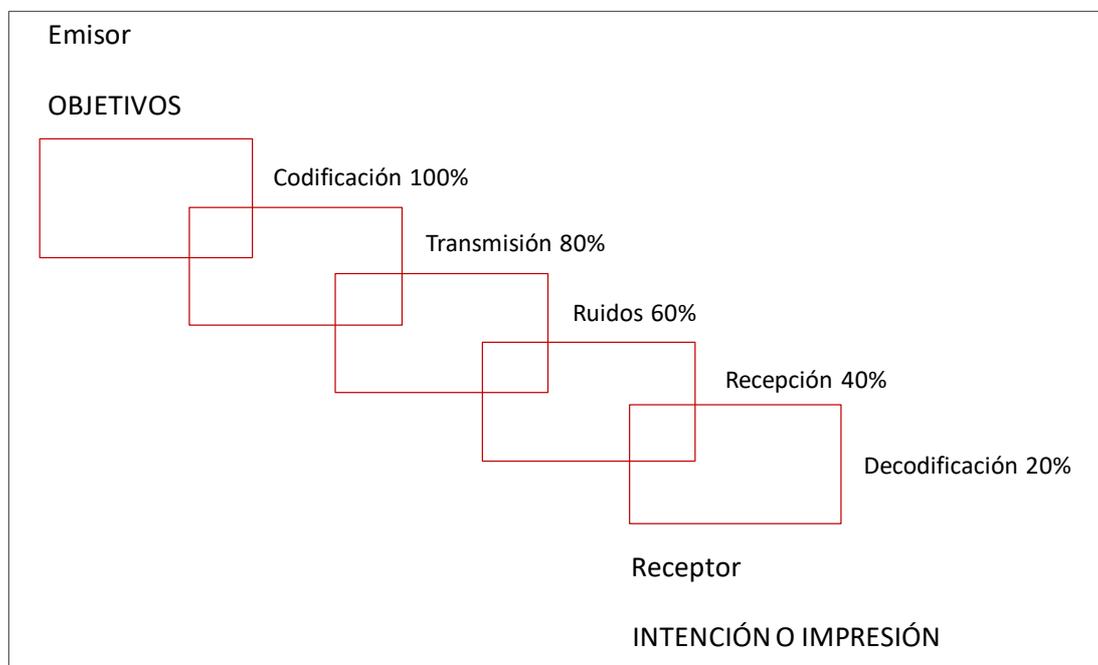


Figura 7: Pérdidas en el proceso de comunicación (Van-Der Horstadtp, 2005, p. 17).

3.4. Barreras en la comunicación y estrategias para evitarlas

Acabamos de ver que la comunicación es un acto complejo y que, en consecuencia, durante el proceso se generan una serie de pérdidas de información. Algunas de estas pérdidas están vinculadas a la aparición de ciertos elementos que dificultan el proceso de comunicación: las barreras comunicativas. Son barreras vinculadas al entorno, al emisor y al receptor y que generan tensiones, malentendidos y enfados (Van-derHofstadtp, 2006, p. 186-188):

- **Barreras debidas al entorno.** Son aquellas causas físicas que pueden influenciar negativamente el proceso de comunicación. Se clasifican en tres posibles tipos:

- *Debidas al medio ambiente.* Se consideran, fundamentalmente, los ruidos debidos al tráfico, a maquinaria o al público que se concentra en un lugar determinado.
- *Debidas a las características físicas del espacio.* Se refiere al ajuste de las características físicas del espacio al tipo de comunicación que vaya a producirse. Se incluiría en esta categoría: tamaño inadecuado del espacio, imposibilidad de privacidad, incomodidad del mobiliario, falta de climatización, etc.
- *Debidas a la organización de la actividad.* Fundamentalmente, interrupciones de cualquier tipo (llamadas telefónicas, compañeros, etc.), aglomeraciones de gente, prisas, etc. También incluiríamos las deficiencias que pueden presentar los medios que se emplean para transmitir un mensaje (micrófono, teléfono, televisión, etc.).
- **Barreras debidas al emisor,** y que son aquellas que tienen que ver con el sujeto que, en un momento dado, hace el papel de emisor. Pueden agruparse en dos grandes bloques:
 - *Relacionadas con el código a utilizar en el proceso de comunicación.* La falta de un código común con el receptor, ya sea por desconocimiento o por mal uso, es una de las principales barreras de este bloque. También, la ambigüedad en el lenguaje, tanto en lo relativo a la ausencia de un hilo conductor del discurso como su falta de coherencia, así como el uso inadecuado de la redundancia -sobreuso.
 - *Relacionadas con la habilidad de la persona para comunicarse y relacionarse con los demás.* Incluiríamos: la falta de habilidades concretas de comunicación (no preguntar, no escuchar, suponer que el receptor ya conoce cierta información, etc.), los prejuicios, creencias y valoraciones relacionadas con el receptor, y las actitudes negativas hacia cualquiera de los elementos de la comunicación y que provocan reacciones emocionales que contaminan el mensaje.
- **Barreras debidas al receptor,** y que son aquellas que tienen que ver con el sujeto que, en un momento dado, hace el papel de receptor. Pueden agruparse en dos grandes bloques:
 - *Problemas vinculados con la falta de habilidad personal.* Principalmente: escucha inadecuada, no prestar atención al mensaje, prejuzgarlo, evaluarlo anticipadamente o interpretarlo inadecuadamente. También incluiríamos dentro de este bloque, la proyección de preferencias personales hacia unos interlocutores y no hacia otros, o las defensas psicológicas que adopta el individuo cuando se considera atacado, presionado o amenazado por la situación de comunicación.
 - *Problemas vinculados con la falta de retroalimentación,* y que llevan a no plantear preguntas de aclaración.

Otros autores también destacan barreras de tipo cultural –cuando tratamos con personas de otras culturas o religiones- y organizativas –dado que cuando el proceso comunicativo tiene lugar en el marco de una institución, es importante tomar en cuenta la cultura de trabajo de la organización.

Con todo, las barreras no son obstáculos imposibles de salvar; es posible adoptar estrategias para evitarlas o superarlas:

- Utilizar un lenguaje cercano al interlocutor, evitando emplear palabras técnicas y en caso de ser necesarias, acompañándolas de una explicación y asegurando en todo momento que el mensaje está siendo comprendido.
- Escuchar con atención (escucha activa).
- Utilizar la retroalimentación para verificar la comprensión adecuada del mensaje.
- Eliminar o evitar los ruidos o interferencias.
- Dejar de lado los prejuicios.
- Controlar las emociones que puedan perjudicar la comunicación.



4. Técnicas de Presentación y medios

Anna Díaz-Vicario (UAB)

Diego Castro Ceacero (UAB)

Hablar efectivamente en público es crucial para el éxito profesional. Las investigaciones revelan que cuanto más alto se ubica un empleado dentro de la jerarquía profesional, más se espera que se comunique correctamente, tanto oralmente como por escrito. Con la llegada de las tecnologías de comunicación, los empleados dedican más tiempo a hablar que a escribir, ya sea hablando por teléfono, en videoconferencias, realizando reuniones, haciendo presentaciones o conversando de manera informal con otros. Por lo tanto, es importante mejorar las habilidades de comunicación oral.

4.1. Técnicas de presentación

4.1.1. Presentaciones efectivas

Toda la comunicación funciona sobre el principio de las 3-T:



- Expresar al público lo que les vas a decir - *Tell them what you're going to say.*
- Decírselo - *Tell.*
- Resumir lo que les has dicho - *Tell them what you told them.*

En definitiva, se trata de organizar el discurso o presentación en una introducción, un cuerpo y una conclusión (ver Figura 8):

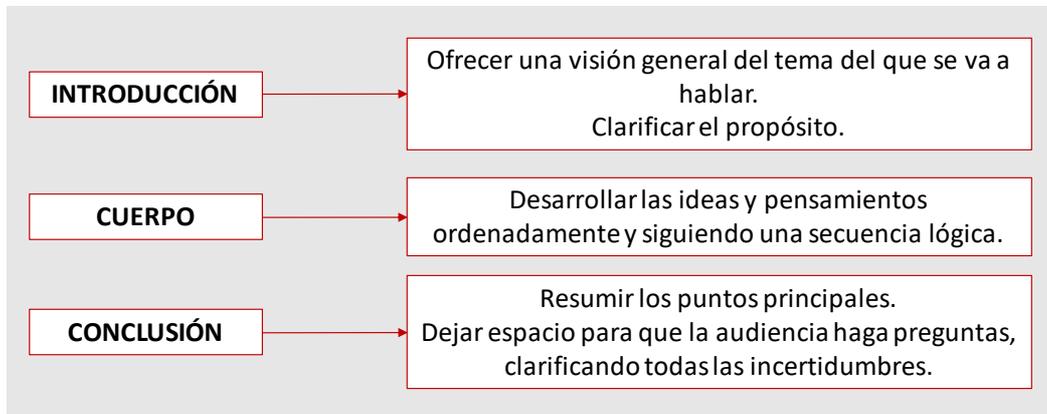


Figura 8: Organización del discurso.

Igualmente, durante el desarrollo de la presentación o el discurso es importante tomar en cuenta las **4-C** de la buena comunicación: corrección, claridad, concisión y cortesía, además de atender elementos cruciales –aunque nos resulten obvios:

- Hablar con claridad, teniendo en cuenta también cómo es la acústica de la sala.
- Hablar con calma.
- Utilizar un tono entusiasta y confiado.
- No emplear un tono monótono; variar la velocidad, el tono y el volumen.
- No emplear un lenguaje ofensivo y/o estereotipado; respetar la audiencia.
- Mantener el contacto visual con toda la audiencia; no dirigir la mirada a una sola persona o a un solo sector de la sala.
- Vigilar el lenguaje corporal; evitar hablar con las manos en el bolsillo y ayudarse de las manos para gesticular y reforzar el discurso.
- Moverse por la sala, pero no excesivamente; evitar los balanceos.
- Mantener la apariencia.
- No hablar de cara a los medios de soporte visual; evitar dar la espalda a la audiencia.
- Durante las preguntas o aclaraciones que solicite la audiencia, escuchar atentamente, manteniendo el contacto visual y enfocándose en la persona que interviene.

Pero más allá de estos ingredientes, la esencia de una presentación efectiva y exitosa se resume en las **3-P**: planificación, preparación y práctica.

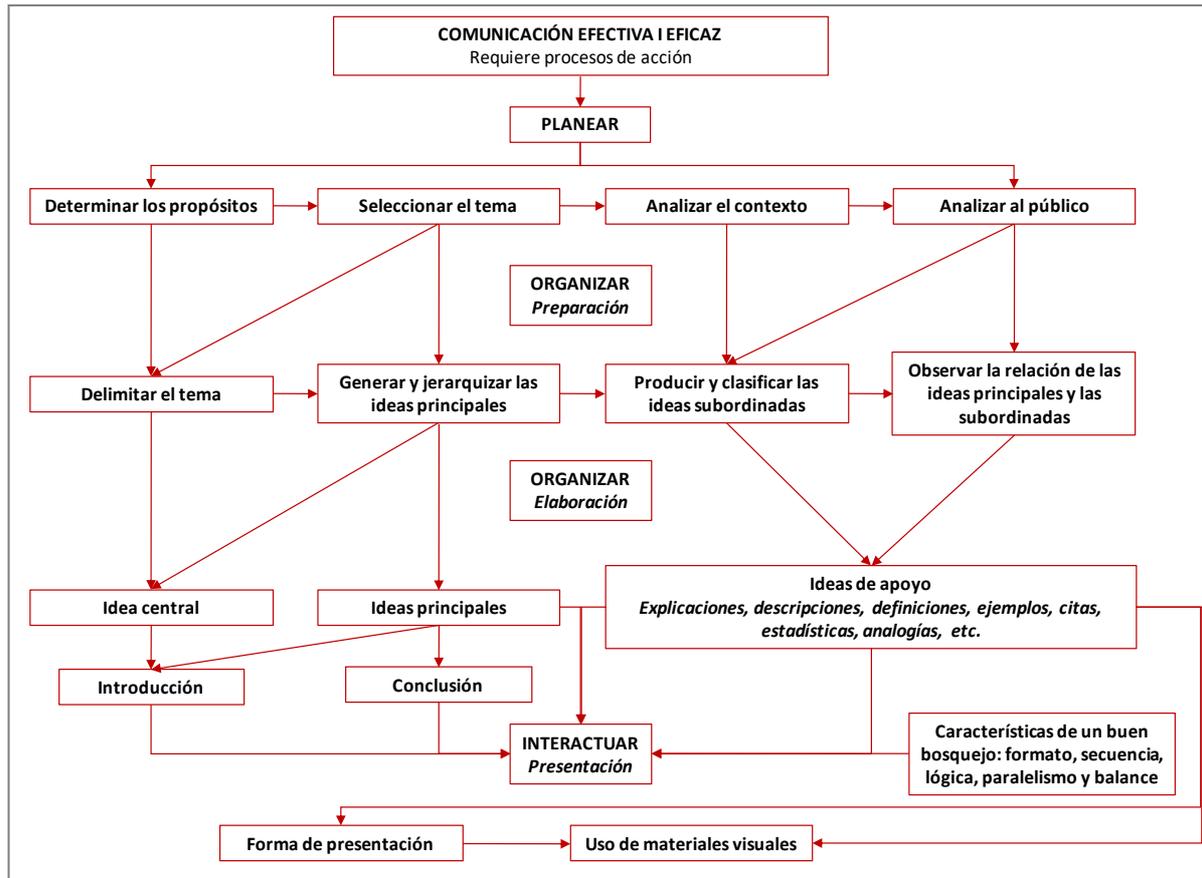


Figura 9: Fases para organizar una presentación exitosa (Fonseca, 2005, p. 136).

- Planificación
 - Establecer el objetivo principal, respondiendo a la pregunta: ¿Por qué vas a hablar? Ello evita desviarse del tema y del objetivo, y construir un discurso claro y centrado.
 - Conocer la audiencia, respondiendo a cuestiones generales como: ¿Cuántas personas van a estar presentes?, ¿Por qué estarán allí?, ¿Cuál es su conocimiento previo? ¿Cuáles son sus expectativas? Ello permite adaptar el discurso y la estrategia de comunicación, puesto que no es lo mismo hablar ante un grupo de estudiantes, que ante un claustro docente o ante empresarios.
 - Informarse del tiempo asignado y del espacio en el que se llevará a cabo la presentación, así como de los medios disponibles.
- Preparación
 - Antes de elaborar el discurso, es recomendable hacer una lluvia de ideas para posteriormente seleccionar y ordenar los puntos que uno desea tratar, no perdiendo nunca de vista cuál es el objetivo.
 - Estructurar la presentación, respondiendo a la pregunta: ¿Cómo voy a organizar mi mensaje? Se trata de respetar la regla de las 3-T (introducción, cuerpo y conclusión), organizando las ideas en las que se basará el desarrollo del tema seleccionado.
 - Preparar los materiales de apoyo visual o bien planificar cómo se van a utilizar, en qué momento y con qué finalidad.
- Práctica
 - Practicar la presentación en voz alta, ya sea en solitario o frente a compañeros que puedan ofrecer retroalimentación.

PechaKucha

El Pechakucha (*pe-tchakoo-tcha*) es un formato de presentación específico que fue desarrollado en el año 2003 por los arquitectos Astrid Klein y Mark Dytham, quienes repararon en el hecho de que las presentaciones realizadas por arquitectos y otros profesionales eran terribles por su extensa duración (Keith & Lundberg, 2017). El nombre PechaKucha deriva de un término japonés que significa “cháchara”, “cuchicheo” o “conversación”.

El Pechakucha consiste en la presentación de 20 diapositivas proyectadas durante 20 segundos cada una, de modo que la presentación tiene una duración total de 6 minutos y 40 segundos, reservando el diálogo y las preguntas para el final.

Este formato requiere que la transición de diapositivas se produzca automáticamente, de modo que el presentador no tenga opción de retroceder o dedicar más tiempo a una diapositiva que a otra, forzándole a ser conciso y a adaptarse al tiempo de presentación disponible. Permite que la presentación se desarrolle de manera ininterrumpida, evitando el aburrimiento y la desconexión del tema que se está exponiendo y que suele causar las largas presentaciones.

Keith y Lundberg (2017) nos sugieren que para crear una presentación en formato Pechakucha es necesario que uno piense, en primer lugar, cuál es la idea principal que uno desea transmitir. Se trata de la tesis principal de cualquier presentación habitual, pero más concisa por el límite de tiempo disponible. A partir de la idea principal, uno debe pensar en el relato de la idea o lección, puesto que de lo que se trata no es de ir presentando ideas inconexas, sino de vincularlas e hilvanarlas como si se tratara de una historia. Y como las historias tienen una cierta estructura, las presentaciones en este formato también. Por ejemplo, si queremos presentar un nuevo producto tecnológico vinculado al mundo del automóvil, ¿por qué no pensar en la presentación como si fuera una película de acción?

Un ejemplo de la posible estructuración de las 20 diapositivas se presenta a continuación:

2 diapositivas para explicar el contexto

3 diapositivas para explicar el problema (para qué las personas necesitamos de esta tecnología)

2 diapositivas para la primera solución que no funcionó

2 diapositivas para la segunda solución que no funcionó

3 diapositivas en las que se vuelva al inicio y se muestre cómo fue el proceso creativo

3 diapositivas para presentar la solución creativa que realmente funciona

2 diapositivas para evidenciar que con la nueva tecnología la vida es mejor

1 diapositiva para concluir

De lo que se trata es de captar la atención del público. Para ello se recomienda:

- Escoger 1 o 2 ideas fuertes alrededor de las cuales organizar todo el discurso.
- Usar una imagen y/o mensaje por diapositiva, siendo mejor recurrir a fotografías que a imágenes prediseñadas.
- No intentar ajustar el discurso a cada diapositiva; pensar el PechaKucha como una corriente de imágenes y mensajes que fluyen a la par que el discurso.
- Habilitar zonas que permitan “resincronizar” el discurso al flujo de la presentación –aproximadamente en las diapositivas 7 y 14.

4.2. Medios de apoyo a la comunicación

Los medios de apoyo a la comunicación oral son, esencialmente, visuales. Nos permiten representar conceptos, sistemas de organización, imágenes icónicas o reales, etc. que ayudan a mejorar la comprensión del discurso que se transmite (Bravo, 2003).

El medio de apoyo más tradicional, y utilizado ya en la antigüedad, es la pizarra o el pizarrón, pero con la irrupción de las tecnologías de la comunicación, han aparecido otros sistemas que han aumentado las posibilidades de presentación de información e imágenes proyectadas. Entre los programas de apoyo a la presentación destacamos PowerPoint, Prezi o Genially, así como otros programas como Picktochart o Canvas, entre muchos otros.

A continuación, presentamos las características diferenciales de distintos medios de apoyo a la comunicación, ofreciendo algunos consejos para optimizar su uso.

4.2.1. Pizarra

La pizarra, sea o no digital, es un medio de apoyo a la comunicación oral que, por su baja iconicidad y la enorme superficie que ponen a nuestra disposición, es un excelente soporte para la presentación de secuencias de cualquier tipo de información dado que (Bravo, 2003, p. 5):

- Permite crear ideas a través de dibujos ideogénicos.
- Mejora la comprensión de la explicación.
- Atrae el interés del público hacia la explicación, dado que los elementos expresivos se generan a la vez que se realiza el discurso, mejorando la atención y aumentando el interés por la exposición.

Aunque este medio esté disponible en casi todos los espacios, no permite una elaboración previa a la presentación, siendo importante reparar en algunas técnicas esenciales para optimizar uso. Llorente (1983) destaca:

- *Estructuración y orden en la información que se presenta.* Se debe comenzar a escribir por la parte superior izquierda y terminar en la inferior derecha. No obstante, lo más aconsejable es dividir la superficie, al menos, en dos zonas y escribir empleando la técnica de las columnas: escribimos en la primera columna, seguimos en la segunda, dejando expuesto lo anterior, y habiendo finalizado la explicación en la segunda columna podemos borrar la primera.
El número de zonas en las que podemos dividir la pizarra está en función del tamaño de la pizarra y del contenido que vayamos a desarrollar, por ejemplo: si necesitamos hablar de ventajas e inconvenientes, la dividiremos en dos partes; si abordamos tres tópicos básicos (ayer, hoy y mañana) la división será en tres; si abordamos cuatro aspectos, serán cuatro; etc. El objetivo es evitar el desorden en la presentación de los contenidos y la falta de secuencia en estos. Es por ello, que se recomienda planificar de antemano en qué momento se va a emplear y qué nos proponemos al utilizarla.
- *Legibilidad.* Se refiere tanto a la claridad de la letra como al tamaño e intensidad del trazo. Si no tenemos una letra clara, es mejor utilizar las mayúsculas. El tamaño dependerá de la distancia a la que se encuentre el público, es decir, del tamaño del aula.
El empleo de tizas o rotuladores de diferentes colores permite mejorar la secuencia y ordenación de la explicación, hacer énfasis en determinados temas, etc.
- *Borrado.* Es importante que, al iniciar la explicación, empecemos con una superficie limpia y que, a medida que avance la explicación, hagamos uso de la estrategia del borrado para, más allá de crearnos un espacio para seguir con la explicación, introducir pausas en el discurso.

- **Posición.** Nos tenemos que situar cerca de la pizarra, pero sin entorpecer la visión de la audiencia. Debemos evitar hablar de cara a la pizarra y al escribir tener la habilidad de hacerlo mirando alternativamente a la pizarra y a la audiencia.

Junto a la pizarra, también nos encontramos con el papelógrafo, aunque su empleo es aconsejable únicamente en pequeños grupos y para hacer un uso mucho más concreto y ocasional. Es un medio de apoyo a la comunicación más cercano, pues supera las barreras que impone la pizarra en cuanto a la distancia, siendo mucho más adecuado en una situación de comunicación entre iguales y en pequeños grupos. Cabe considerar que no es un medio para utilizarlo continuamente, pues cada hoja que se utiliza no es recuperable y es más difícil relacionar partes de un mismo razonamiento (Bravo, 2003).

4.2.2. Programas de presentación

Actualmente, existen diversos programas de presentación que pueden resultarnos útiles como medio de soporte visual. Aunque PowerPoint es el más conocido, actualmente existen multitud de programas, muchos de ellos en línea, que nos permiten preparar presentaciones visuales impactantes: Google Drive, Canva, Genially, entre muchos otros, son algunos ejemplos. Todos tienen sus ventajas e inconvenientes, por lo que debemos seleccionar aquél que más se ajuste a nuestras necesidades, más allá de valorar nuestra pericia a la hora de emplearlos.

Los programas de presentación que nos permiten planificar, diseñar y ordenar el contenido de antemano, son un gran aliado puesto que: refuerzan la imagen que proyectamos sobre la audiencia, ilustran nuestro mensaje, amenizan el discurso, nos permiten ganar tiempo cuando durante la presentación no disponemos del tiempo necesario para escribir o dibujar en la pizarra y nos sirve de guía para estructurar el discurso, pero también de guía para el público (Baró, 2011).

A continuación, resumimos algunas ideas y consejos para diseñar una buena presentación en PowerPoint y que pueden extenderse a otros programas (Wisestep, 2016):

1. **Debe ser atractivo para los ojos.** La función principal de hacer una presentación profesional es poder expresar las ideas de manera visual e impactante, además de hacerlo de un modo claro, completo y conciso.
2. **Más imágenes, menos palabras.** Tratar de incorporar la menor cantidad de palabras posible, pero colocar tantas imágenes como sea posible. La audiencia debe estar centrada en lo que se dice, en lugar de estar leyendo lo que se proyecta en pantalla, de modo que lo más adecuado es utilizar imágenes impactantes e incluir sólo conceptos, palabras u oraciones clave.
3. **La fuente no debe ser ni demasiado grande ni demasiado pequeña y debe ser legible.**
4. **El movimiento atrae la atención.** Incluir algún movimiento en la presentación capta la atención del público, pero tampoco debemos abusar.
5. **No exagerar - Menos es más.**
6. **Adaptar la presentación a los requisitos individuales.**

Otras opciones, aunque aquí no las analizaremos, son los programas de animación, como PowToon, VideoScribe, Emazeo, GoAnimate o Moovly.

4.2.3. Infografía

Una infografía (*info+grafía*) es una combinación de elementos visuales (fotografías, mapas, diagramas, dibujos, etc.) que aporta un despliegue gráfico de la información. Se utiliza fundamentalmente para brindar una información compleja mediante una presentación gráfica que puede sintetizar, esclarecer o hacer más atractiva su lectura (Mejía, 2018).

Las infografías mejoran la comprensión de los hechos descritos en un documento. Son un buen recurso visual en una presentación, igual que lo puede ser un PowerPoint, un Prezi, o cualquier otro software de presentación (ver Imagen 1). Su punto fuerte reside en el hecho que, si está bien diseñada, invita a saber más, puesto que en una infografía se presenta información destacada, pero no se explica todo.

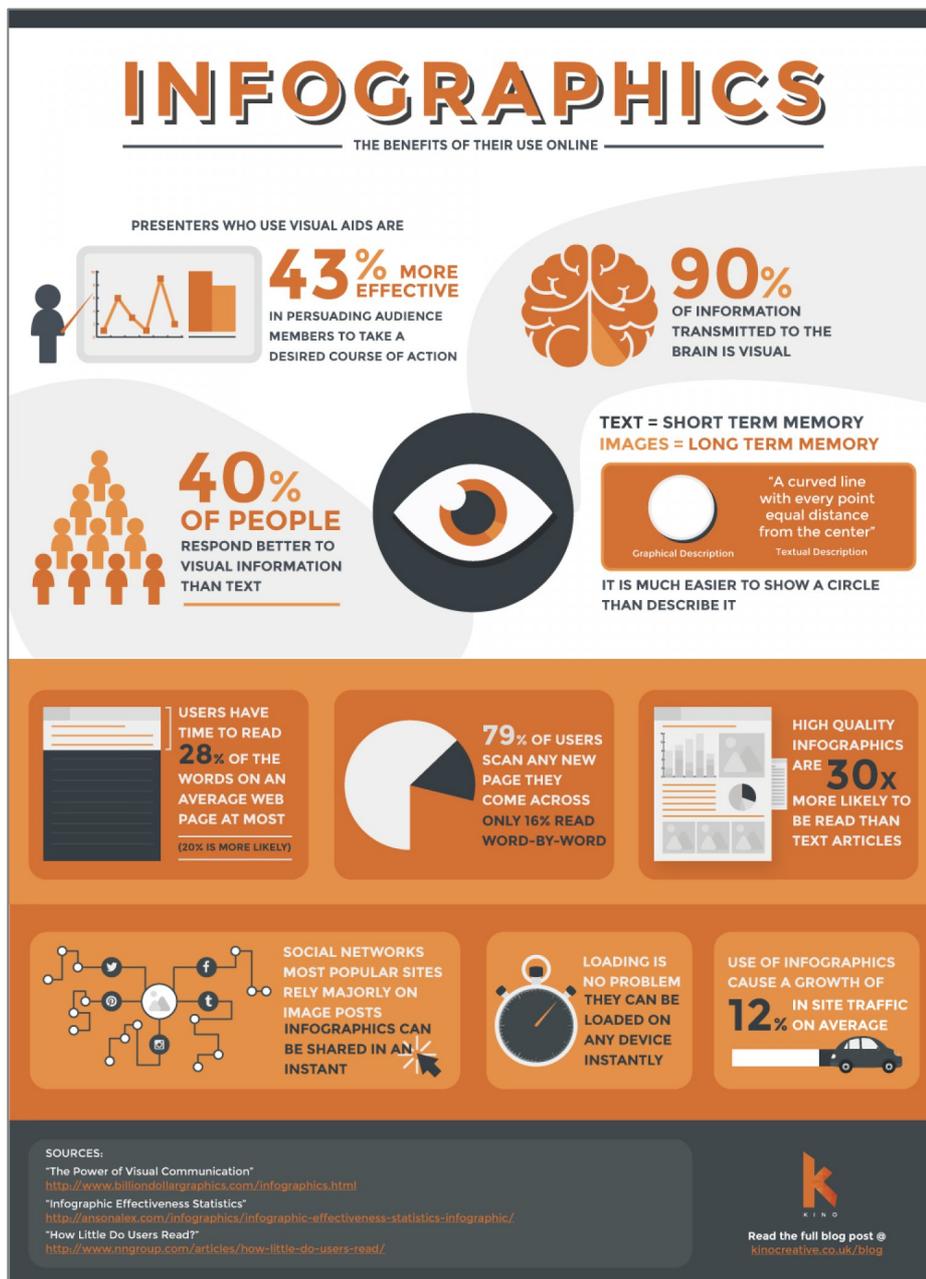


Figura 10: Infografías – Los beneficios de su uso online (Kinocreative, 2015).

Este tipo de recurso visual puede tener tanto una finalidad explorativa como narrativa. Lankow, Ritchie y Crooks (2012) sintetizan las características y aplicaciones de ambas aproximaciones:

EXPLORATIVO	NARRATIVO
Características	
Minimalista	Ilustrativo
Solo incluye elementos que presentan datos	Focalizado en el diseño
Pretende comunicar información	Pretende apelar al espectador con elementos visuales impactantes
Del modo más claro y conciso posible	Informar y entretener
Aplicaciones	
Investigación	Publicaciones
Divulgación científica	Blogs
Business	Marketing
Análisis de datos	Ventas

Figura 11: Aproximaciones al diseño de infografías (Lankow, Ritchie, & Crooks, 2012).

Handley (2014) destaca los 6 elementos que constituyen una buena infografía:

- **Utilidad.** Las mejores infografías son entretenidas, educativas e intrínsecamente útiles. Pregúntate a ti mismo: ¿cómo ayudará a mi audiencia? ¿Estarán lo suficientemente fascinados como para pasar unos minutos contemplándola?
- **Historia.** Las mejores infografías parten de una hipótesis y tienen una narrativa. Antes de diseñarla, es necesario tener en cuenta la idea clave que se desea expresar. Parta de una declaración o tesis y luego piense en los principales puntos que desea desarrollar y los datos en los que puede basarse para respaldar su tesis.
- **Datos.** La infografía debe basarse en hechos, no simplemente en opiniones, por lo que debe basarse en datos reales. Las ideas pueden formar parte de una historia, pero deben estar basadas en la realidad. Asimismo, tenga en cuenta que cuando se trata de datos: menos, es más. No intente meter demasiados en una infografía, puesto que pueden encubrir la esencia del mensaje que se desea transmitir. Deje los detalles concretos para la exposición oral o el informe que puede complementar la infografía.
- **Secuencia lógica.** Es importante organizar la información de manera que invite a una lectura fluida, lógica y sin complejidades. Se trata de que diseñe una narrativa partiendo de la información que quiere transmitir. Cree un esquema que destaque sus ideas clave y las relacione de forma narrativa. No caiga en la tentación de omitir esta fase e ir directamente al diseño, puesto que es un paso crítico para garantizar que la infografía cuenta una historia significativa y no termina siendo una maraña de palabras, números y dibujos.
- **Diseño.** Las infografías más atractivas utilizan el color, tipografías diversas, ilustraciones, cuadros, y textos para transmitir la historia.
- **Control de calidad.** Aunque es básico, es necesario revisar la infografía detenidamente para evitar errores en las figuras, en el texto, etc.

4.3. Cómo vender tus ideas

Como ya hemos venido exponiendo la comunicación es un factor clave en el desarrollo de cualquier organización, equipo o persona; por ello saber comunicar eficaz y eficientemente cualquier idea, posicionamiento o proyecto personal se convierte en un factor estratégico para su éxito. En el estudio de Flores, Garcia, Ponce, Cesar, y Yapuchura (2016) en las universidades del Altiplano se citan como aspectos específicos de la comunicación, como parte de las habilidades sociales, para la eficacia en la exposición de ideas y proyectos personales las siguientes habilidades conversacionales:

- Capacidad de iniciar conversaciones
- Posibilidad de mantener una conversación
- Dominio en cerrar y finalizar conversaciones
- Capacidad de vincularse a conversaciones en curso
- Gusto por conversar

Por su parte Hernández-Jorge y de la Rosa Curbero (2018) establecen cuatro grupos de métodos generales de entrenamiento en las habilidades de comunicación:

Un primer grupo se centra en la acción y se basa en la micro enseñanza, que consiste en descomponer el contenido en pequeñas unidades fáciles de entender y de practicar, suele utilizar situaciones simuladas que proporcionan la sensación de seguridad en los participantes, ya que son controlables por ellos; se lleva a cabo con grupos reducidos, creando un contexto facilitador del aprendizaje sus objetivos son de acción y se ofrece retroalimentación a los participantes de su actuación.

Los segundos se centra en la cognición y su objetivo es que los participantes reflexionen acerca de por qué y para qué se aplican las habilidades comunicativas a las diversas situaciones interpersonales que experimentan, y se basan en la teoría de la información y de la teoría constructivista del aprendizaje; desde estas perspectivas teóricas, el entrenamiento trata de integrar el conocimiento de la comunicación (qué), la adquisición de las habilidades (cómo) y la contextualización de las mismas (a quién y dónde se comunica), así como generar un proceso activo de aprendizaje, de manera que los participantes contextualicen las habilidades adquiridas a diversas situaciones ya sus características personales.

Los terceros se centran en el componente emocional de la comunicación interpersonal y persigue que los participantes conozcan mejor sus propias motivaciones, mociones o sentimientos y su influencia en los otros; este tipo de métodos consigue que los participantes se impliquen y comprometan en su proceso de aprendizaje, compartiendo sus percepciones, actitudes y motivaciones.

Y, finalmente, un cuarto grupo de métodos, se basa en la aplicación de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) e incluye simulaciones de ordenador, sistemas expertos, sistema de video interactivo y tele formación. En general, las aproximaciones actuales integran estos métodos, de manera que los participantes se forman en destrezas, reflexionan sobre la comunicación, trabajan los aspectos emocionales y utilizan la tecnología de la información y la comunicación.

Las mismas autoras (Hernández-Jorge y de la Rosa Curbero, 2018) en la síntesis de su trabajo sostienen (2018: 132) que “los resultados obtenidos en conjunto permiten enfatizar la importancia de entrenar sistemática y explícitamente las habilidades de comunicación interpersonal a los futuros profesionales; ya que les permite reflexionar sobre la comunicación interpersonal y su importancia, incrementar la sensibilidad ante el uso de las habilidades para comunicarse y la necesidad de ponerlas en práctica”.

Las áreas en la que se requiere formación y entrenamiento son:

- Generar motivación
- Comunicación no verbal

- Empatía
- Expresión emocional
- Expresión oral
- Transmisión de información
- Comunicación abierta y auténtica
- Escucha

En cuanto a la necesidad de venderse a uno mismo, por ejemplo, ante una entrevista de selección, los expertos en recursos humanos coinciden en identificar 4 factores clave:

- Tú eres el producto
- Confía en ti mismo/a
- Conócete como profesional
- Sé positivo/a

En denominado 'personal branding' o la marca personal de cada trabajador en una organización es plantearse una serie de interrogantes: ¿cómo quiero que los otros me vean? ¿Cuáles son mis capacidades? ¿Cuál es mi diferencial? ¿Qué valores quiero transmitir a los demás? ¿Cuál es mi pasión? ¿Cuál es mi público? ¿A dónde quiero llegar? ¿Cómo me ven en redes sociales?

En conclusión, y como sostiene Khedher (2018) la marca personal es una construcción multidimensional que involucra seis dimensiones: capital cultural, capital social, auto presentación verbal, auto presentación mediada, autenticidad y apariencia.



5. Trabajo en equipo, Dinámicas de Grupo y Liderazgo

Annette Casey (FHJ)

Adrian Millward-Sadler (FHJ)

Los equipos de trabajo son comunes en muchas organizaciones y operan en situaciones que son complejas y dinámicas (Zaccaro, Rittman, & Marks, 2001). En el contexto de una organización, un equipo es un “grupo compuesto por miembros interdependientes que comparten objetivos comunes y deben coordinar sus actividades para conseguir esos objetivos” (Koger-Hill, 2013, p. 287).

El trabajo en equipo efectivo, esto es la colaboración entre compañeros de trabajo que permite que una organización logre sus objetivos con mayor facilidad, crea una ventaja competitiva para esa organización (Lencioni, 2002; Day, Gronn, & Salas, 2004; Avery & Bergsteiner, 2011). Por lo tanto, un líder que facilita tales equipos productivos se convierte en una pieza fundamental en la estructura de una organización y puede considerarse como el componente más importante del éxito o fracaso de un equipo ((Zaccaro, Rittman, & Marks, 2001).

Además de la influencia del líder en la efectividad del equipo, el advenimiento de la era digital con nuevos métodos de comunicación más rápidos ha llevado a equipos menos jerarquizados, que aceleran los intercambios de los miembros y mantienen esta ventaja competitiva (Northouse, 2013). Una consecuencia de la no jerarquización de los equipos es que sus miembros se involucran mucho



más directamente en los procesos de toma de decisiones, ya que la comunicación no solo ocurre desde los niveles superiores de liderazgo hacia abajo; sino que también debe ser posible hacia arriba; asimismo, la falla para facilitar este tipo de intercambio ha sido identificada como una de las principales razones por las que un equipo no funciona (ibid.). Este tipo de liderazgo, en el que las funciones de liderazgo se comparten entre los miembros del equipo y con el líder, se conoce como Liderazgo distribuido (Northouse, 2013). El acto de focalizar y mejorar el liderazgo compartido entre los miembros del equipo para mejorar su rendimiento se conoce como la capacidad de liderazgo de un equipo (ibid.).

El modelo de capacidad de liderazgo puede ser considerado como *centrado en el equipo*, ya que toma en cuenta las interrelaciones del líder subordinado (Zaccaro, Heinen, & Shuffler, 2009) y se aleja de los modelos más tradicionales que se centran en el papel del líder en el equipo o liderazgo del equipo centrado en el líder. Por lo tanto, el liderazgo efectivo del equipo asume que los líderes y los miembros del equipo harán contribuciones y, al decidir si se debe realizar una intervención, se emplearán las habilidades para la resolución de problemas y la flexibilidad de comportamiento (Rowe & Guerrero, 2011).

5.1. Desarrollo del Equipo

Un equipo no está preformado, pero, para comenzar, puede ser considerado como un grupo de desconocidos que trabajan juntos. Cuanto más unido esté este grupo, más efectivo será para lograr sus objetivos. Se ha demostrado que este proceso de desarrollo de equipo tiene cuatro etapas distintas que se conocen como formación, turbulencia, normalización y ejecución (Tuckman, 1965).

Formación: esta es la primera etapa del desarrollo del equipo, cuando el grupo se organiza por primera vez. Los miembros del equipo no se conocen y algunos pueden estar ansiosos o entusiasmados con sus roles dentro del mismo. Otros pueden no estar completamente seguros de cuál es su rol. El líder debe desempeñar un papel importante en esta etapa del desarrollo del equipo, ya que los roles y la dirección de las tareas deben definirse.

Turbulencia: en esta etapa, los miembros del equipo se conocen más entre sí y pueden surgir conflictos entre ellos, a medida que se prueban los límites establecidos en la fase anterior. Los miembros del equipo pueden cuestionar su rol o los roles de otros en el grupo ya que intentan (re) posicionarse a sí mismos en competencia con sus compañeros. Esto puede provocar emociones altas y un conflicto abierto entre los miembros del equipo. Muchos equipos fallan en esta etapa ya que los integrantes se dividen en subgrupos afines.

Normalización: En la fase de normalización, las diferencias entre los miembros del equipo se resuelven y la tensión dentro del grupo disminuye. Los miembros del equipo se conocen mejor y pueden entender (más que juzgar) las fortalezas y debilidades de los demás miembros. El compromiso y la cooperación aumentan a medida que los miembros del equipo comienzan a identificarse con el grupo y desarrollan una sensación de pertenencia.

Ejecución: en esta etapa final del desarrollo del equipo, los miembros del grupo se sienten cómodos entre sí y el conflicto se acepta como un método para lograr el consenso, sin que los miembros sientan que están siendo atacados personalmente. Hay confianza entre el líder y los seguidores, así como entre los miembros del equipo, lo que permite la autonomía y la delegación de tareas.

En la Figura 12 se resumen estas características, así como las estrategias utilizadas por el líder en cada etapa.

	Formación	Turbulencia	Normalización	Ejecución
Características de los Miembros del Equipo	Respetuosos Eluden el conflicto Socialización Identificación del objetivo del grupo	Emociones altas Conflictos Competición Resistencias Sub grupos afines.	Menos ansiedad Cohesión Cooperación Compromiso Pertenencia	Confianza Aceptación del conflicto Consenso Autonomía
Estrategias del Líder	Establecer objetivos Establecer Roles	Comunicar Establecer reglas básicas de comportamiento Resolución de conflictos	Comunicar Establecer estándares de calidad Celebrar los logros	Comunicar Celebrar los logros

Figura 12: Características de los miembros y estrategias del Líder en el desarrollo de un equipo (Tuckman, 1965)

Finalmente, el proceso de desarrollo del equipo también se puede describir como un ciclo (Bales, 1965) con la excepción de la fase de formación, ya que las nuevas tareas o el nuevo personal, pueden crear una situación en la que la fase previa (como la de turbulencia) es revisada. Esto se representa gráficamente en la Figura 13:

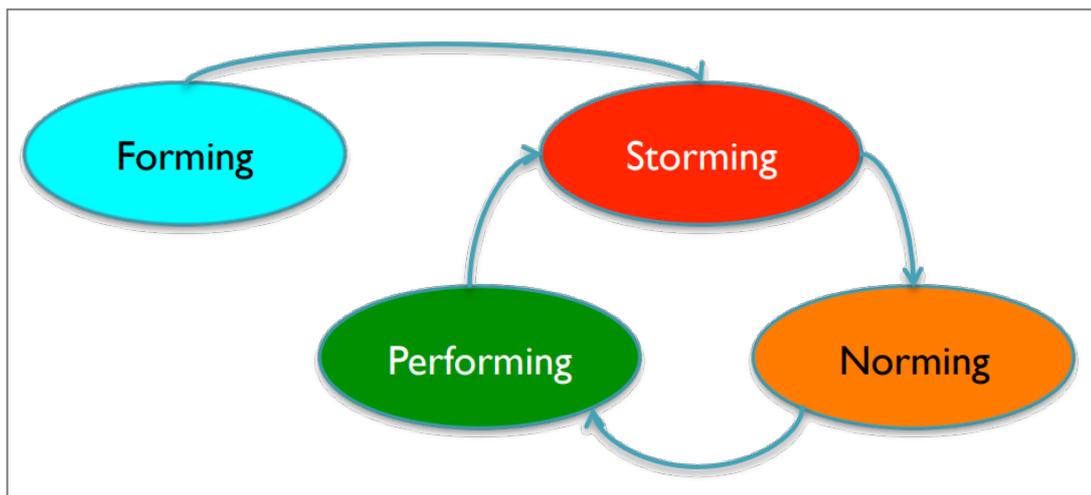


Figura 13: Propuesta de Bales (1965) sobre la base del Modelo de Desarrollo de un Equipo de Tuckman¹.

En ocasiones, también se agrega una quinta etapa a este modelo denominada suspensión. Esta se relaciona con la ruptura del equipo, ya sea debido al final del proyecto o por otras razones.

5.2. Un Modelo para el Liderazgo de Equipos

Como marco práctico para facilitar la capacidad de liderazgo, se ha desarrollado el modelo de Liderazgo de Equipo (Koger-Hill, 2013) que se muestra en la Figura 14 (a continuación). Este Modelo fue diseñado en un intento de integrar el monitoreo del desempeño del equipo con intervenciones para acelerar su efectividad (ibid.).

¹Imagen recuperada de https://courses.cs.washington.edu/courses/cse403/13au/lectures/Group_Dynamics.pptx.pdf
Forming: Formación, *Storming:* Turbulencia, *Norming:* Normalización, *Performing:* Ejecución.

La casilla denominada *Decisiones de liderazgo* resume las decisiones que deben tomarse primero. Antes que nada, el líder debe decidir si monitorear el equipo o intervenir. Para poder tomar esta decisión, el líder debe considerar los entornos de equipo tanto a nivel interno como externo en dos fases separadas: búsqueda de información y estructuración de la información (Fleishman, et al., 1991). En la fase de búsqueda de información, se recopilan datos sobre la capacidad del equipo para funcionar. La fase de estructuración de la información comprende la organización y el análisis de esta información para uso práctico. Todos los miembros del equipo pueden participar en esta fase de monitoreo, que debe ejecutarse continuamente hasta que se haya identificado cualquier necesidad de intervención.

Sobre la base de la información recopilada durante el monitoreo, cuando se toma la decisión que una intervención es necesaria debe quedar claro si debe realizarse interna o externamente y si está relacionada con la tarea o la relación. El curso de acción se puede seleccionar de un rango de opciones, para adaptarse al escenario.



Figura 14: Modelo del Liderazgo de Equipo (Koger-Hill, 2013)

5.2.1. Intervenciones

La siguiente sección describe las acciones de liderazgo internas y externas que pueden ser implementadas como intervenciones por un líder, para lograr la efectividad del equipo (Rowe & Guerrero, 2011; Northouse, 2013; Koger-Hill, 2013).

Acciones externas de Liderazgo

Las acciones externas de liderazgo son intervenciones realizadas por el líder de un grupo, diseñadas para cambiar de alguna manera el entorno en la que trabaja el equipo. Estas acciones incluyen:

- **Creación de redes:** el desarrollo de alianzas con miembros no pertenecientes al equipo puede utilizarse para recopilar información, aumentar la influencia o resolver problemas.
- **Estar a favor del equipo:** garantizar que los órganos de dirección, líderes y rangos superiores, así como todos los miembros del equipo, sean conscientes de los éxitos y logros del mismo.
- **Apoyo a la negociación:** obtención de recursos de la dirección y órganos de liderazgo para beneficiar al equipo en su tarea.
- **Defender:** actuar como una *cuña* para proteger al equipo de distracciones externas.
- **Evaluación:** uso de encuestas y evaluaciones de indicadores de desempeño para evaluar la efectividad del equipo.
- **Compartir información:** proporcionar información relevante sobre temas relativos al ambiente de trabajo del equipo.

Por ejemplo, si el líder observa que los miembros del equipo están teniendo éxito, puede informar a la dirección/mandos superiores y solicitar reconocimiento en términos de recompensa financiera (bonos) o aumentos en el status personal (por ejemplo, ascensos/menciones especiales), etc.

Acciones internas de Liderazgo

Las acciones internas de liderazgo son intervenciones que están diseñadas para ayudar al equipo a realizar el trabajo. Estas acciones incluyen:

- **Enfoque de objetivos:** clarificación o acuerdo con los miembros del equipo sobre los objetivos de la tarea.
- **Estructuración para obtener resultados:** planificación, organización, delegación de tareas, reiteración de la visión de tareas, clarificación de roles.
- **Facilitar decisiones:** informar, coordinar, mediar, verificar las decisiones de los miembros del grupo.
- **Capacitación:** educación adicional o formación para los miembros del equipo.
- **Mantenimiento de estándares:** garantizar que los estándares acordados se mantienen y verificar el desempeño individual, al mismo tiempo que lidiar con un desempeño deficiente.

Por ejemplo, si el líder observa que los miembros del equipo están trabajando, pero en dirección de un objetivo equivocado, puede optar por intervenir y aclarar los objetivos a fin de garantizar que todos los miembros trabajen hacia aquellos que sean correctos. Del mismo modo, si el líder observa que los miembros del grupo no tienen las habilidades necesarias para completar la tarea que se les ha encomendado, puede decidir implementar una capacitación para que puedan completar la tarea.

Acciones internas de Liderazgo relacional

Las acciones internas de liderazgo relacional son intervenciones que están diseñadas para ayudar a los miembros del equipo a llevarse mejor entre sí. Estas incluyen:

- **Coaching:** mejorar las habilidades interpersonales de los miembros del equipo.
- **Colaborar:** facilitar el intercambio de ideas entre los miembros del equipo.
- **Manejo de conflictos:** previene la confrontación sobre temas personales, al mismo tiempo que fomenta un debate saludable sobre temas relevantes para la tarea.
- **Compromiso de construcción:** uso del optimismo, la recompensa contingente y el reconocimiento del logro para crear un espíritu de equipo.
- **Satisfacción de las necesidades:** satisfacer las necesidades individuales de los miembros del equipo, ganar su confianza y comprender sus necesidades.
- **Principios de modelado:** demostrar comportamientos de liderazgo éticos y consistentes (evitar el favoritismo, etc.).

Por ejemplo, si el líder observa que hay una falta de confianza entre los miembros del equipo, puede decidir intervenir e introducir actividades de formación de equipos para aumentar los niveles de confianza. Para hacer esto, el líder puede optar por utilizar el marco establecido por Lencioni (2002), que tiene el objetivo de subsanar equipos de trabajo disfuncionales.



Figura 15: Pirámide de disfunción de un equipo de Lencioni (2002)

5.2.2. Disfunción del Equipo

Lencioni (2002) propuso que existen cinco razones para la disfunción del equipo en el lugar de trabajo, que se pueden ver como una pirámide (ver Figura 15), ya que están intrínsecamente relacionadas entre sí. El autor argumenta que, si falta un nivel, éste debe repararse para que cualquier nivel superior también funcione. Por ejemplo, si hay una falta de compromiso (ver el tercer nivel en la Figura 15), los problemas para evitar la responsabilidad y la falta de atención a los resultados también son inevitables. Desde la base hacia arriba, las cinco disfunciones descritas por la pirámide se describen en la siguiente sección, incluidas las acciones sugeridas por Lencioni para remediar cada una de éstas.

1. Ausencia de confianza

En la base de la pirámide se encuentra el tema fundamental de la confianza. Si los compañeros de equipo no tienen confianza entre sí, entonces no creerán que las intenciones de los otros miembros sean buenas. En este caso, cualquier debilidad personal será ocultada, ya que los miembros del equipo disimularán sus vulnerabilidades (Lencioni, 2002, pp. 195-196).

2. Miedo al conflicto

Para que cualquier equipo funcione bien y de manera efectiva, es necesario que las ideas se puedan debatir desde diferentes puntos de vista sin que los miembros del equipo crean que están siendo atacados personalmente. Si a los integrantes del equipo les preocupa que sus ideas o perspectivas resulten en ataques personales, entonces es probable que eviten plantear problemas e ideas en reuniones y discusiones para evitar conflictos. Esto a su vez hace que se presenten menos ideas, ya que los sentimientos personales están protegidos debido a los sentimientos de vulnerabilidad. Sin embargo, se ha demostrado que los equipos que son capaces de involucrarse en el conflicto productivo pueden producir la mejor solución posible en el menor tiempo posible. Los miembros del equipo también salen de estos debates sin sentimientos negativos hacia otros miembros del equipo (Lencioni, 2002, pp. 202-203).

3. Falta de compromiso

Para que cualquier equipo funcione bien, los miembros del equipo deben creer tanto en la tarea que están realizando como en los otros miembros del equipo. Si los miembros del equipo no tienen claros los objetivos del proyecto, es muy poco probable que se impliquen. Una vez que se ha logrado el consenso sobre los objetivos del proyecto, los miembros del equipo pueden estar seguros y, por lo tanto, pueden respaldar más fácilmente cualquier decisión tomada para alcanzar estos objetivos. Los equipos que carecen de compromiso tienden a evitar decisiones importantes y a menudo se crea un efecto dominó que se filtra a niveles más bajos de jerarquía (Lencioni, 2002, pp. 207-210).

4. Evitar la responsabilidad

En términos del equipo, la responsabilidad se refiere a la disposición de admitir o decir a los demás que se está haciendo algo mal. En los equipos en los que los miembros aceptan un alto grado de responsabilidad, el temor de decepcionar a los compañeros de equipo hace que los miembros del equipo revisen su propio desempeño y no dejen que los estándares se caigan (o pidan ayuda si la necesitan). En los equipos donde se evita tal responsabilidad, los estándares de excelencia pueden caer y el rendimiento del equipo se deteriora (Lencioni, 2002, pp. 212-214).

5. Falta de atención a los resultados

Para que cualquier equipo logre sus objetivos, debe focalizarse absolutamente en los resultados, claramente definidos, que se esperan del proyecto. Esto debe ser desde el principio al fin. En los equipos en los que no se presta atención a los resultados, los miembros tienden a centrarse en el estado personal y / o los objetivos personales en lugar de los objetivos del equipo. Por ejemplo, para algunas personas, simplemente ser miembro de un equipo en particular puede ser un estatus individual suficiente para que hayan logrado su objetivo. Por otra parte, los miembros del equipo que pierden de vista los objetivos del equipo pueden dirigir su atención a los objetivos personales a expensas del equipo.



6. Promoviendo el Pensamiento Crítico

Annette Casey (FHJ)

Adrian Millward-Sadler (FHJ)

Se considera que el pensamiento crítico es una de las habilidades más importantes que necesitan los graduados para convertirse en colaboradores eficaces de la fuerza laboral global (Liu et al., 2014, p.1). Los programas de ingeniería en todo el mundo, incluidos aquellos sujetos a los criterios de organismos de acreditación como la Junta de Acreditación de Ingeniería y Tecnología (ABET, por sus siglas en inglés), requieren que sus estudiantes aprendan habilidades de pensamiento crítico como parte de sus planes de estudio (Michaluk et al., 2015, p 84).

A pesar de los esfuerzos por adaptar los planes de estudio a las necesidades de la industria, parece haber una desviación entre las habilidades que desean los empleadores y las que muestran los graduados de ingeniería al graduarse (Berdanier et al., 2014). La capacidad de pensar de manera crítica e independiente ha sido citada por los empleadores como una de las mayores deficiencias en graduados de ingeniería (Nielsen, 2001).



6.1. Definiciones de pensamiento crítico

Si bien el pensamiento crítico es ampliamente aceptado como un resultado de aprendizaje central en el nivel terciario, ha habido un debate considerable con respecto a su definición (Liu et al., 2014). Paul & Elder definen el pensamiento crítico como "el arte de analizar y evaluar el pensamiento con miras a mejorarlo" (2006, p.4).

Scriven & Paul (1987) también ofrecen una definición:

El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y / o evaluar de manera activa y hábil la información recopilada o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para la creencia y la acción. (Scriven & Paul, 1987)

Brookfield (2012) describe el pensamiento crítico como un proceso que implica:

- identificar las suposiciones que enmarcan nuestro pensamiento,
- comprobar el grado en que estas suposiciones son precisas y válidas
- mirar nuestras ideas y decisiones desde diferentes perspectivas, y
- realizar acciones informadas (Brookfield, 2012, p.1).

Cualquiera que sea la definición o la descripción, la capacidad de pensar críticamente se considera una habilidad de vital importancia en el lugar de trabajo de ingeniería (Cooney et al, 2008). La calidad del pensamiento de los estudiantes e ingenieros determina la calidad de lo que diseñan, producen o hacen (Adair y Jaeger, 2016). Los graduados que piensan críticamente están mejor situados para realizar acciones informadas, es decir, "acciones que están bien fundamentadas en la evidencia y que tienen más probabilidades de lograr los resultados deseados" (Brookfield, 2012, p.157).

6.2. Marcos conceptuales para describir el pensamiento crítico

La **taxonomía de los objetivos educativos de Bloom** (Bloom, 1956) es un sistema de referencia que se utiliza para clasificar los conocimientos, habilidades y competencias que se espera que los estudiantes aprendan como resultado de la instrucción (Krathwohl, 2002). La taxonomía original delinea seis niveles de aprendizaje en el dominio cognitivo: *conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación*. En la versión revisada de Anderson & Krathwohl (2001), los seis niveles son renombrados como *recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear* (ver Figura 16). En ambos modelos, los dos primeros niveles solo requieren un pensamiento de orden inferior, mientras que los otros cuatro niveles requieren un pensamiento de orden superior o crítico (Adair y Jaeger, 2006, p.25). Se argumenta que la participación de los estudiantes en actividades que impliquen la aplicación, el análisis, la síntesis y evaluación de la información, promoverá el desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico.

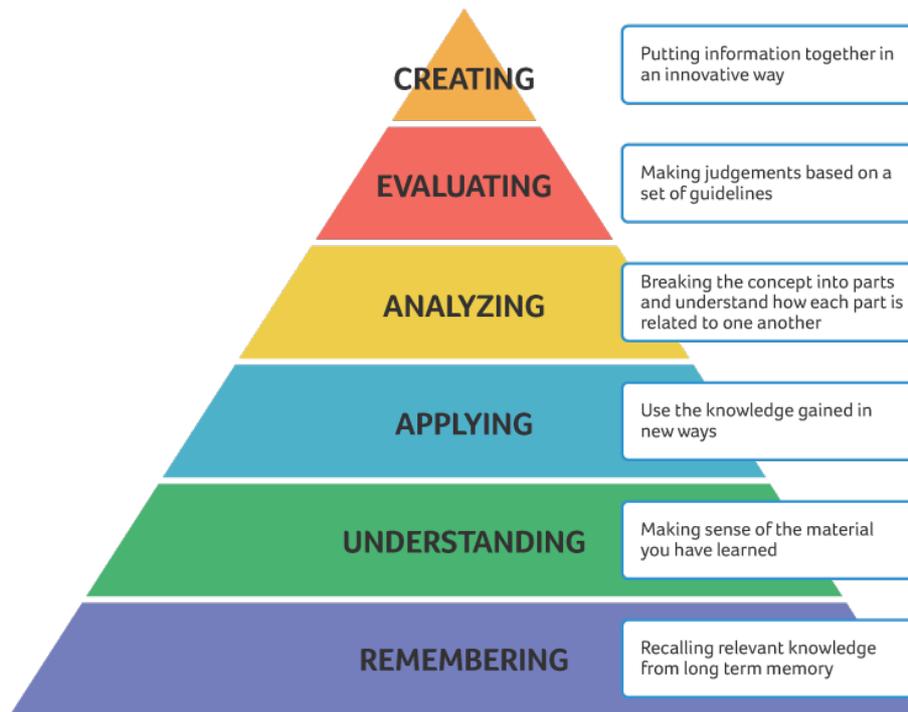


Figura 16: Taxonomía de aprendizaje revisada de Anderson y Krathwohl (Kurt, 2016).

En la Figura 17 se puede ver un ejemplo de cómo se podría emplear la Taxonomía de Bloom en la formación en Ingeniería, para ayudar a los estudiantes a comprender los procesos del pensamiento humano.

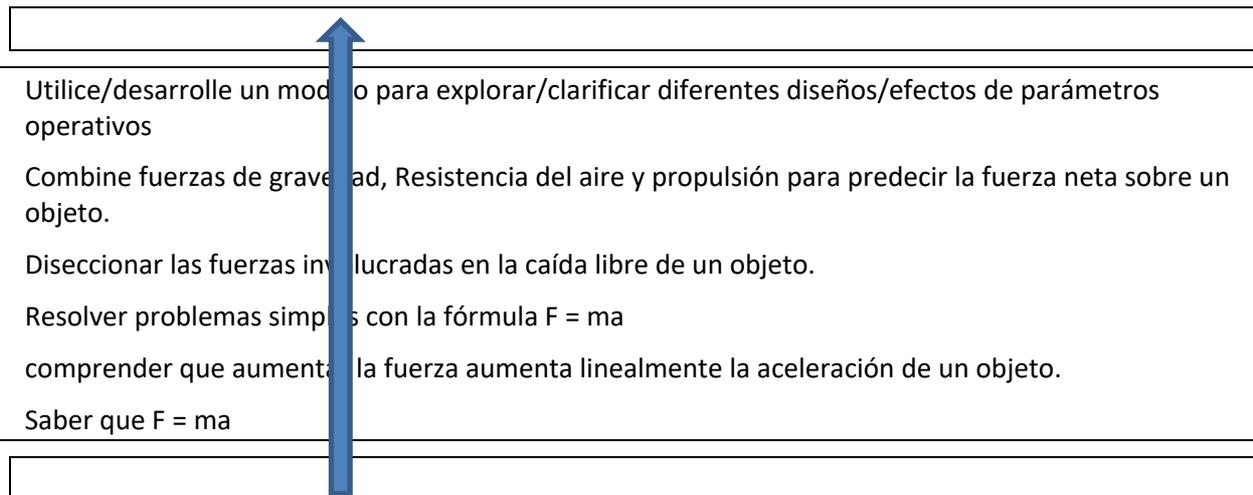


Figura 17: Ejemplo de Ingeniería Mecánica utilizando la Taxonomía de Bloom, adaptado de Lewis et al. (2014).

El **marco de Paul-Elder** distingue tres partes en el pensamiento crítico: estándares intelectuales, elementos del pensamiento y rasgos intelectuales (Paul & Elder, 2002; Graham et al., 2012). La Figura 18 muestra el marco básico e ilustra la relación entre dichas partes: los estándares del bloque superior se aplican a los elementos del bloque medio, a medida que el alumno avanza hacia el desarrollo de los rasgos profesionales en el bloque inferior. Este marco fue concebido para ayudar a analizar el pensamiento y proporcionar un vocabulario común para el pensamiento crítico en todas las disciplinas (ibid.).

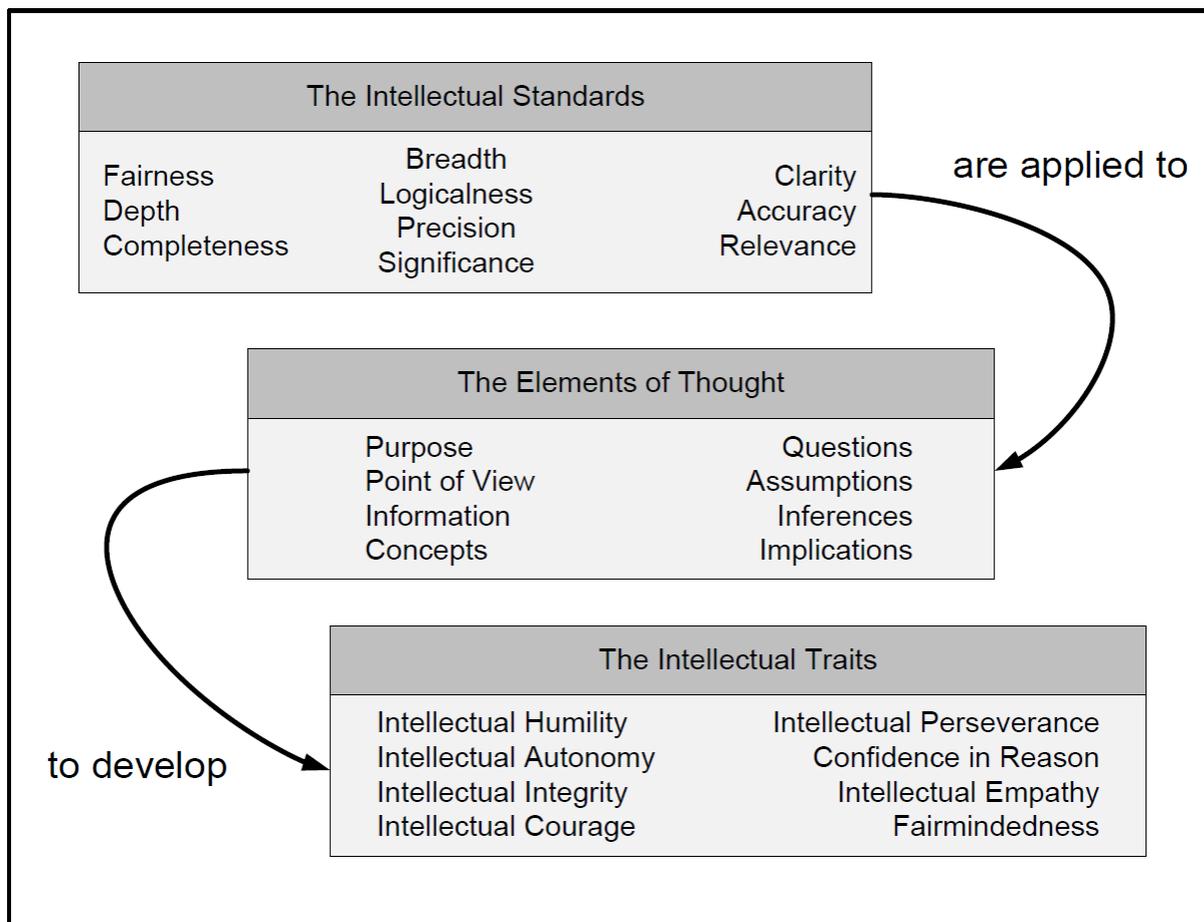


Figura 18: Marco del Pensamiento Crítico de Paul-Elder (Lewis et. al, 2014; adapted from Paul & Elder, 2002)

Este marco, neutral en cuanto a la disciplina, ha sido aplicado aún más en la ingeniería. En este contexto, los **estándares intelectuales** (claridad, precisión, relevancia, lógica, amplitud, precisión, importancia, integridad, imparcialidad, profundidad) deben aplicarse para verificar la calidad del razonamiento sobre un problema o proyecto de ingeniería (Paul, Niewoehner & Elder, 2006; Adair & Jaeger, 2016). Pensar profesionalmente como ingeniero significa tener un dominio de estos estándares y se sugiere que la aplicación de éstos mediante el uso rutinario de preguntas, puede fomentar el uso de procesos de pensamiento crítico (Adair y Jaeger, 2016). En la Figura 19 se pueden observar algunos ejemplos de preguntas diseñadas para el campo de la ingeniería y asociadas con estos estándares.

Estándar Intelectual	Pregunta
Claridad	¿Se han definido claramente los supuestos?
Precisión	¿Cómo se han validado los modelos de simulación?
Relevancia	¿El diseño es relevante para los requisitos?
Lógica	¿Las decisiones de diseño se basan en un análisis apropiado?
Amplitud	¿Se han considerado enfoques alternativos?
Precisión	¿Cuáles son las tolerancias aceptadas?
Importancia	¿Cuáles son los controladores de diseño?
Integridad	¿Hay espacio para un mayor desarrollo?
Imparcialidad	¿Los intereses creados influyen en el diseño?
Profundidad	¿Hasta qué punto se han tenido en cuenta las complejidades del sistema?

Figura 19: Ejemplos de preguntas de ingeniería asociadas con estándares intelectuales (adaptado de Paul & Elder, 2008; Adair & Jaegar, 2016)

Los **ocho elementos del pensamiento** se pueden utilizar para ayudar a los alumnos a examinar su propio pensamiento y el de los demás según ciertos criterios (Paul & Elder, 2002). Adair y Jaeger resumen cómo nosotros, en tanto *pensadores*, usamos estos elementos o criterios:

... pensamos con un propósito, dentro de un *punto de vista*, basado en suposiciones, lo que lleva a *implicaciones* o consecuencias. Utilizamos *datos*, hechos y experiencias para hacer *inferencias* o juicios, basados en *conceptos* y teorías, para responder una *pregunta* o resolver un problema. (Adair & Jaegar, 2016)

La siguiente lista de verificación ilustra cómo se pueden usar los ocho elementos para guiar el pensamiento crítico en la formación en ingeniería (Paul, Niewoehner & Elder, 2006, p.10):

1. Todo razonamiento de ingeniería expresa un **propósito**. Tómese el tiempo para establecerlo claramente.
 - Distinga su propósito de otros fines relacionados.
 - Realice revisiones periódicas para asegurarse que todavía está en el objetivo establecido.
 - Escoja propósitos realistas y alcanzables.
2. Todo razonamiento de ingeniería busca resolver algo: una pregunta o algún **problema** de ingeniería.
 - Tómese el tiempo para formular la pregunta de manera clara y precisa.
 - Expresé la pregunta de varias maneras para aclarar su significado y alcance.

- Divida la pregunta en sub-preguntas.
 - Determine si la pregunta tiene una respuesta correcta o si requiere un razonamiento desde diversos puntos de vista.
3. Todo razonamiento de ingeniería requiere **suposiciones**.
 - Identifique claramente sus suposiciones y determine si son justificables.
 - Considere cómo sus suposiciones están configurando su punto de vista.
 - Considere el impacto de suposiciones alternativas o no expresadas.
 - Considere el impacto de eliminar suposiciones.
 4. Todo el razonamiento de ingeniería se realiza desde alguna perspectiva o **punto de vista**.
 - Identifique su punto de vista específico.
 - Considere el punto de vista de otras partes interesadas.
 - Trate de ser imparcial al evaluar todos los puntos de vista relevantes.
 5. Todo el razonamiento de ingeniería se basa en datos, **información** o evidencia.
 - Valide sus fuentes de datos
 - Limite sus reclamos solo a los que están respaldados por datos.
 - Busque datos que sean opuestos a su posición, así como teorías alternativas.
 - Asegúrese de que todos los datos utilizados sean claros, precisos y relevantes para la pregunta en cuestión.
 6. Todo razonamiento de ingeniería se expresa a través de **conceptos** y teorías.
 - Identifique los conceptos clave y explíquelos claramente.
 - Considere conceptos o definiciones alternativas.
 - Asegúrese que está utilizando teorías y conceptos con cuidado y precisión.
 7. Todo razonamiento de ingeniería conlleva **inferencias** o interpretaciones a partir de las cuales extraemos conclusiones y damos sentido al trabajo de ingeniería.
 - Infiera sólo lo que los datos apoyan.
 - Verifique las inferencias por su consistencia.
 - Identifique los supuestos que lo llevaron a sus conclusiones.
 8. Todo razonamiento de ingeniería conduce a alguna parte o tiene **implicaciones** y consecuencias.
 - Rastree las implicaciones y consecuencias que se derivan de sus datos y razonamiento.
 - Busque implicaciones tanto negativas como positivas (técnicas, sociales, ambientales, financieras, éticas).
 - Considere todas las posibles implicaciones.

Al igual que con los estándares intelectuales, las afirmaciones anteriores se pueden reformular como preguntas para guiar a los estudiantes a través del proceso de analizar su propio pensamiento o el de los demás.

Los rasgos o **valores intelectuales** en el bloque final del marco de trabajo, describen el comportamiento de un pensador de ingeniería maduro y no se analizarán en detalle aquí.

En general, el marco de pensamiento crítico de Paul-Elder puede ser adoptado por los instructores en sus conferencias, tareas y evaluaciones (Graham et al., 2012). La fuerza de este marco radica en su escalabilidad. Puede usarse para descomponer y pensar críticamente sobre cualquier cosa, desde el contenido de una conferencia hasta un artículo de revista o informe técnico (Niewoehner, 2006), y puede formar la base de las pautas de asignación de tareas y las rúbricas de evaluación.

6.3. Desarrollo del pensamiento crítico en el aula

La literatura aborda de manera reiterada dos temas centrales para la promoción de las habilidades de pensamiento crítico entre los estudiantes: *escribir para la reflexión* y el *aprendizaje basado en problemas* (Cooney et al., 2008).

Escribir es tanto un proceso de pensamiento crítico como un producto que comunica los resultados de ese pensamiento y puede ser una herramienta pedagógica altamente efectiva (Bean, 2011, p.4). *Escribir para reflexionar, o escribir para aprender*, promueve el pensamiento crítico "al hacer que los estudiantes digieran la información dada, analicen el contenido y el pensamiento, piensen en su propio pensamiento y luego articulen sus pensamientos y/o juicios de valor" (Lewis y otros, 2014). Escribir sobre problemas abiertos es un enfoque (ibid.), mientras que otro ejemplo común es usar la escritura como herramienta para describir el proceso de diseño (Cooney et al., 2008).

La resolución de problemas es fundamental para la ingeniería y el *aprendizaje basado en problemas* puede verse como su extensión natural (Graham et al, 2012; Lewis et al., 2014).

El aprendizaje basado en problemas brinda a los estudiantes la oportunidad de poner en juego activamente el pensamiento crítico basado en los problemas del lugar de trabajo (Michaluk et al., 2015, p. 85).

La naturaleza de los problemas del lugar de trabajo es que están mal estructurados: a menudo conllevan objetivos en conflicto, múltiples métodos de solución, restricciones y problemas no anticipados (Jonassen, Strobel & Lee, 2006, p. 139). Lewis et al. (2014) presentan un esquema básico para el aprendizaje basado en problemas, tal como se desarrolla comúnmente en los programas de ingeniería:

1. Los alumnos trabajan en equipos.
2. A los equipos se les presenta un estudio de caso que involucra un problema abierto.
3. Los estudiantes determinan la pregunta a responder y la información que se necesita.
4. Los estudiantes recopilan la información necesaria.
5. En equipo, discuten la información recogida, sugieren y evalúan soluciones, y presentan la conclusión del equipo.

Las tareas en grupos pequeños o en equipo son esenciales, ya que el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico es esencialmente un proceso de aprendizaje social y se despliega mejor en grupos o equipos de compañeros (Brookfield, 2012, p. 75).

6.4. Desarrollo del pensamiento crítico en el currículum

Cloete (2001) describe tres modelos para promover el pensamiento crítico en el currículum:

1. Persuadir a la facultad de incorporar el pensamiento crítico en cada curso.
2. Formalizar la promoción y evaluación del pensamiento crítico mediante el fomento de tareas conjuntas entre educación técnica y general o cursos de comunicación.
3. Reestructurar el plan de estudios en torno al pensamiento crítico, que incluya un curso dedicado al pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas, así como proyectos de equipos interdisciplinarios.

En referencia a los cursos dedicados al pensamiento crítico, Brookfield (2012) sugiere que los estudiantes de todas las disciplinas responden mejor cuando un programa o curso diseñado para enseñar pensamiento crítico comienza con ejercicios que no son amenazadores y tienen poco riesgo asociado a ellos, principalmente porque el propio razonamiento y elecciones de los estudiantes no

están en juego (Brookfield, 2012, p. 73). Los instructores pueden, entonces, orientar gradualmente a los estudiantes hacia la auto-reflexión crítica.

Finalmente, es crucial para los instructores modelar su propio compromiso respecto del pensamiento crítico con los estudiantes, ya que esta puede ser una de las formas más efectivas de ayudarles a aprender a pensar críticamente (ibid., P. 235).



7. Servicio y Gestión de Ventas

Jörg Niemann (HSD)

Las ventas y la gestión del servicio son una parte esencial de las ventas de hoy. Debido a la creciente importancia también para los ingenieros, esta área seguirá desempeñando un papel central en la adquisición y retención de clientes en el futuro.

Por lo tanto, las ventas tradicionales se complementan cada vez más con una buena gestión del servicio al satisfacer las necesidades del cliente y generar más ingresos, por ejemplo, a través de contratos de servicio.

Este capítulo presenta consideraciones de diferentes áreas de este tema, por ejemplo, para derivar y comprender los diferentes motivos y tipos de personas que compran y para transferir la aplicación al área de ventas y servicio. Al utilizar esta información, el proceso de venta puede verse modificado y adaptado a la situación actual.

7.1. Demandas de nuevos productos y servicios

Existen diferentes razones para hacer un nuevo producto disponible:

- Reducción de costes
- Mejoras del producto para mejorar su función.
- Extensiones de línea que son copias de productos existentes con características únicas
- Ampliación del mercado con productos originales, posicionamiento en nuevos mercados
- Productos de nueva categoría que son nuevos para la empresa, pero no para el cliente.

- Productos nuevos para el mundo que son innovaciones tecnológicas y crean un mercado que no existía anteriormente.

Además, las razones por las que los productos fallan en el mercado pueden ser diferenciadas. Algunas de estas podrían ser una o más de las siguientes, mientras que otras pueden basarse en la falta de integración de "la voz del cliente" (marcada con *).

- El producto no era nuevo para el cliente / mercado *
- El producto no ofrecía ningún beneficio tangible *
- El producto no fue posicionado correctamente *
- Escaso apoyo de los socios.
- Alta variación del pronóstico *
- Fuerte respuesta de los competidores.
- Cambio en las preferencias del cliente *
- Restricciones ambientales.
- Mal servicio postventa.
- Retorno inadecuado de la inversión.
- Falta de coordinación entre los distintos departamentos.
- Mala difusión de la innovación en el mercado *.
- Conflicto de personalidades en niveles más altos.
-

7.2. Definición de “Valor”

Todas las personas poseen diferentes demandas y percepciones de un producto. La venta se trata de satisfacer estas demandas y necesidades del cliente. El *valor* posee un rol importante, ya que es individual para cada persona y depende del momento de la venta.

El valor se definirá como sigue:

El valor de una cosa, medida por la cantidad de otras cosas por las que se puede intercambiar, o como se estima en términos de un medio de intercambio. (Diccionario Macquarie)

Valor o rendimiento equivalente; por el valor recibido. (Diccionario Macquarie)

El valor puede ser tanto intangible (percibido) como tangible (real), y es personal.

7.3. Seis Motivos básicos de los compradores

La razón por la cual las personas adquieren un producto se puede describir en relación con los seis motivos básicos de compra: beneficio o ganancia, miedo a perder, comodidad y placer, evitar el dolor, amor y afecto, orgullo y prestigio. Al identificar el motivo del comprador, el vendedor puede hacer coincidir perfectamente el producto con el motivo del cliente.

- **Beneficio o ganancia:** ahorrar o ganar dinero; economía; más ganancia; más ventas; desgaste más largo, avance personal.
- **Miedo a la pérdida:** reducir costos; evitar la pérdida; garantía; seguridad; ahorrar tiempo; proteger la propiedad, la salud o los seres queridos; uso prolongado de la seguridad; sin riesgo; sin culpa; aseguración.

- **Confort y placer:** disfrute; buena salud; comodidad; buena comida y bebida; buena vivienda; belleza; atracción sexual, entretenimiento; deportes; recreación; mejora la moral de los empleados; mantener y atraer mejores empleados.
- **Evitar el dolor:** protección; alivio del dolor; menos trabajo; ahorrar tiempo; seguridad; buena salud; no preocupaciones; más atractivo; reducir la pérdida.
- **Amor y Afecto:** familia; aprobación social; belleza; admiración; seguridad de los seres queridos; lealtad; amistad; mejores relaciones sociales; mejores relaciones con los empleados.
- **Orgullo y prestigio:** aceptación social; deseo de poseer; estilo; moda; alta calidad; aprendizaje; adelanto; admiración; imitación; superación personal, honores; reconocimiento; liderazgo; producto mejorado vencer a la competencia; mayores ventas; buena imagen pública.

¿Cómo se puede identificar los motivos de compra más fuertes de los clientes? Se exponen algunas sugerencias. Primero, realice preguntas. "Si pudiera ayudarlo a ahorrar tres minutos en cada operación de la máquina, ¿estaría interesado?". Segundo, escuche los comentarios espontáneos. Por ejemplo, si el cliente dice: "Me gustaría tener más tiempo para ir a acampar", el vendedor podría enfatizar los beneficios de ahorro de trabajo y de ahorro de tiempo que resultan del uso del producto. Tercero, escuche los comentarios durante la presentación. El cliente del automóvil pregunta: "¿Qué tan rápido irá?" El vendedor puede asumir que el comprador está más interesado en la velocidad o el prestigio que en la economía. Por último, observe. Estudie los clientes, su entorno, sus pasatiempos, los productos que ahora usan. Para hacer la venta, aprende el motivo!

7.4. Diseño de una Propuesta de Valor

Una propuesta de valor es una promesa de valor para ser entregada, comunicada y reconocida. También es una creencia del cliente acerca de cómo se entregará, experimentará y adquirirá el valor (beneficio).

Teniendo en cuenta la primera sección del "Segmento de clientes", las siguientes preguntas ayudan a comprender mejor las tareas y áreas de actividad del cliente.

- ¿Qué trabajos funcionales está tratando de hacer su cliente? (por ejemplo, realizar o completar una tarea específica, resolver un problema concreto...)
- ¿Qué trabajos sociales está tratando de hacer su cliente? (por ejemplo, tratando de lucir bien, ganar poder o status, ...)
- ¿Qué trabajos emocionales está tratando de hacer su cliente? (por ejemplo, estética, sentirse bien, seguridad, ...)
- ¿Qué necesidades básicas está tratando de satisfacer su cliente? (por ejemplo, comunicación, sexo, ...)

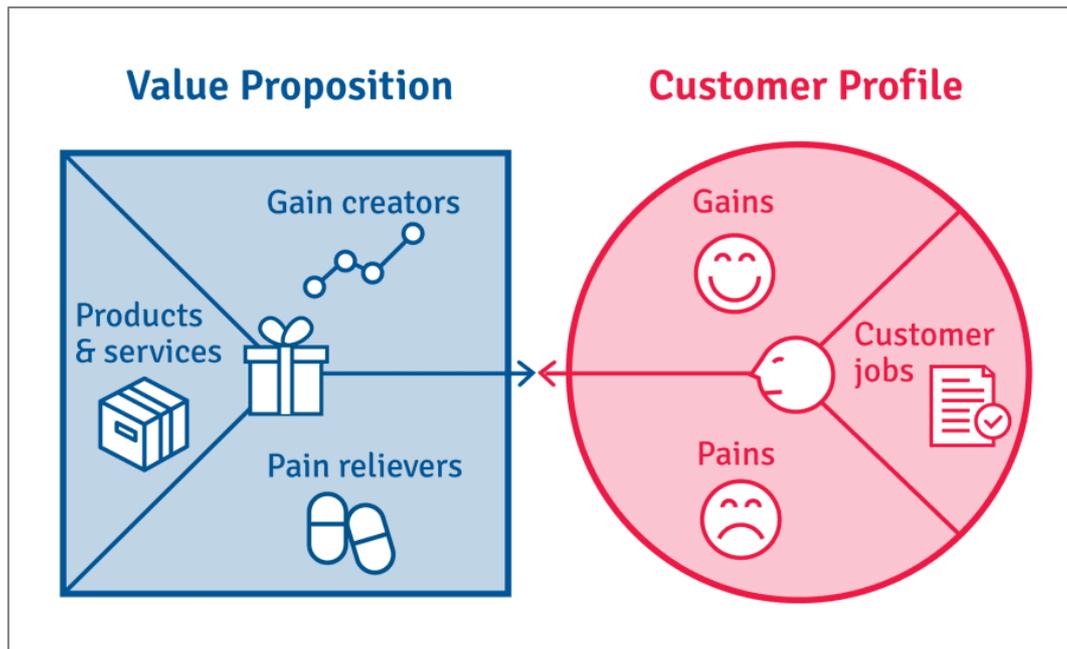


Figura 20: Ejemplo para el "Diseño de una Propuesta de Valor"

Para comprender mejor el malestar del cliente, la segunda sección del "Segmento del cliente" incluye las siguientes preguntas. Después de identificar los malestares, clasifíquelos según la intensidad que representa para el cliente. Además, indique con qué frecuencia se produce cada uno.

- ¿Qué aspectos le parecen demasiado costosos a su cliente? (Por ejemplo, toma mucho tiempo, cuesta demasiado dinero, requiere esfuerzos sustanciales, ...)
- ¿Qué hace que su cliente se sienta mal? (Por ejemplo, frustraciones, molestias, cosas que les causan dolor de cabeza, ...)
- ¿Cómo están las soluciones actuales, por debajo del rendimiento, para su cliente? (por ejemplo, falta de características, rendimiento, mal funcionamiento, ...)
- ¿Cuáles son las principales dificultades y desafíos a los que se enfrenta su cliente? (por ejemplo, entender cómo funcionan las cosas, las dificultades para hacer las cosas, la resistencia, ...)
- ¿Qué consecuencias sociales negativas encuentra o teme su cliente? (por ejemplo, pérdida de rostro, poder, confianza o estado, ...)
- ¿A qué riesgos teme su cliente? (por ejemplo, riesgos financieros, sociales, técnicos, o lo que podría salir mal, ...)
- ¿Qué mantiene a su cliente preocupado? (por ejemplo, grandes problemas, preocupaciones, preocupaciones, ...)
- ¿Qué errores comunes comete su cliente? (por ejemplo, errores de uso, ...)
- ¿Qué barreras impiden que su cliente adopte soluciones? (por ejemplo, costos de inversión iniciales, curva de aprendizaje, resistencia al cambio, ...)

Para completar el "Segmento de clientes", encuentre las ganancias del cliente y clasifíquelas según la relevancia para el cliente. Las siguientes preguntas pueden ayudarle:

- ¿Qué ahorro haría feliz a su cliente? (por ejemplo, en términos de tiempo, dinero y esfuerzo, ...)
- ¿Qué resultados espera su cliente y qué iría más allá de sus expectativas? (por ejemplo, nivel de calidad, más de algo, menos de algo, ...)
- ¿Cómo las soluciones actuales entusiasman a su cliente? (por ejemplo, características específicas, rendimiento, calidad, ...)
- ¿Qué facilitaría el trabajo o la vida de su cliente? (por ejemplo, una curva de aprendizaje más plana, más servicios, menor costo de propiedad, ...)

- ¿Qué consecuencias sociales positivas desea su cliente? (por ejemplo, los hace lucir bien, aumentar el poder, el estado, ...)
- ¿Qué buscan los clientes? (por ejemplo, buen diseño, garantías, características específicas o más, ...)
- ¿Con qué sueñan los clientes? (por ejemplo, grandes logros, grandes objetivos, ...)
- ¿Cómo mide su cliente el éxito y el fracaso? (por ejemplo, rendimiento, costo, ...)
- ¿Qué aumentaría la probabilidad de adoptar una solución? (por ejemplo, menor costo, menos inversiones, menor riesgo, mejor calidad, rendimiento, diseño, ...)

Por otro lado, la "Propuesta de valor" también se divide en tres secciones diferentes. La primera describe los productos y servicios, la segunda los calmantes para el malestar y la tercera, los creadores de ganancias.

Para considerar los productos y servicios, se recomienda el siguiente procedimiento:

- Pregúntese qué productos y servicios ofrece que ayuden a su cliente a realizar un trabajo funcional, social o emocional, o que lo ayuden a satisfacer sus necesidades básicas.
- Los productos y servicios pueden ser tangibles (por ejemplo, productos manufacturados, servicio de atención al cliente cara a cara), digitales/virtuales (por ejemplo, descargas, recomendaciones en línea), intangibles (por ejemplo, derechos de autor, garantía de calidad) o financieros (por ejemplo, fondos de inversión, financiamiento). servicios).

Para considerar los calmantes del malestar, hágase las siguientes preguntas y clasifique cada malestar que sus productos y servicios afectan según la intensidad de su cliente:

Pregúntese si ellos ...

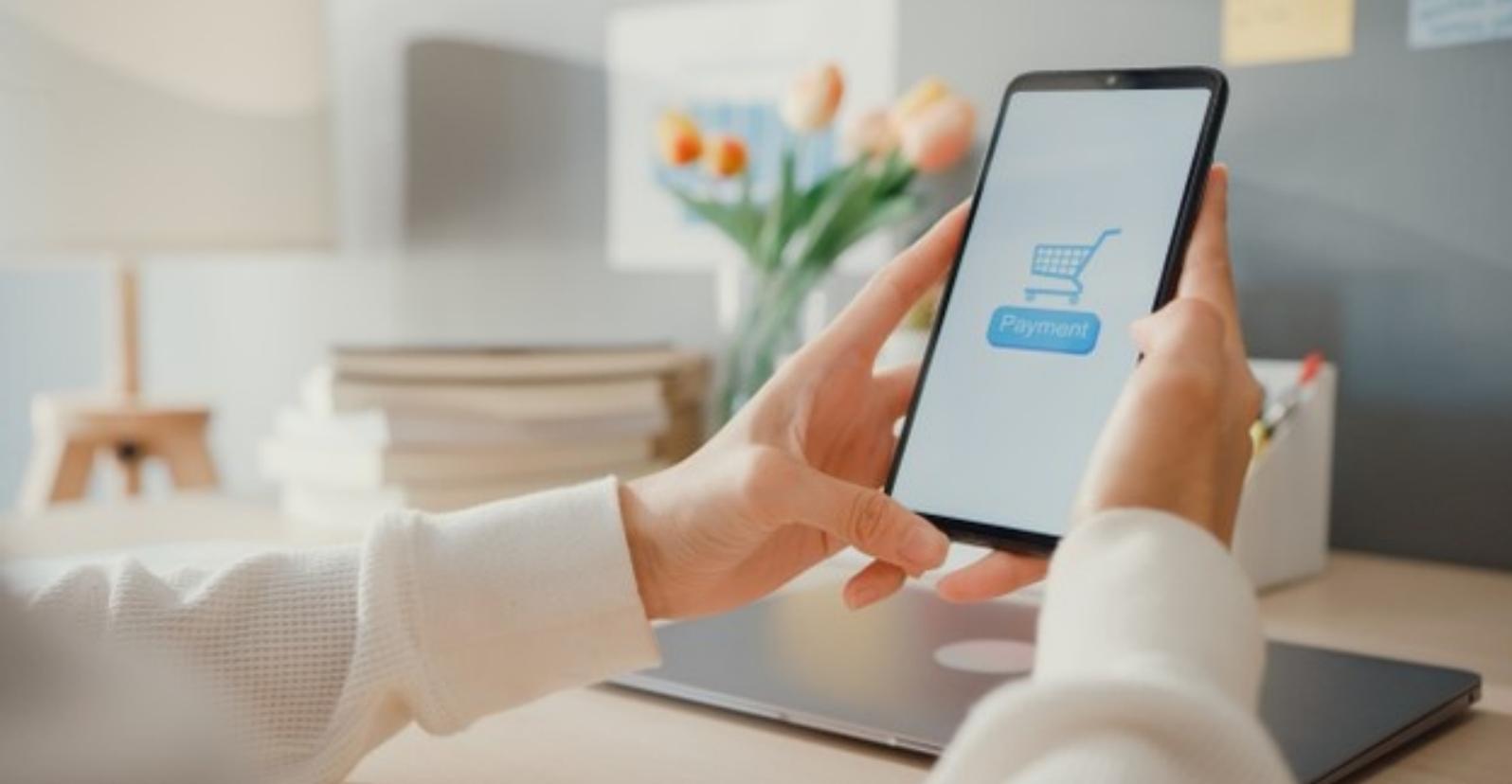
- ... producen ahorros? (por ejemplo, en términos de tiempo, dinero o esfuerzos, ...)
- ... hacen que sus clientes se sientan mejor? (por ejemplo, aplaca frustraciones, molestias, cosas que les causan dolor de cabeza, ...)
- ... corrigen soluciones de bajo rendimiento? (por ejemplo, nuevas características, mejor rendimiento, mejor calidad, ...)
- ... pone fin a las dificultades y desafíos que enfrentan sus clientes? (por ejemplo, hacer las cosas más fáciles, ayudarlas a terminar, eliminar la resistencia, ...)
- ... elimina las consecuencias sociales negativas que sus clientes encuentran o temen? (por ejemplo, pérdida de rostro, poder, confianza o estado, ...)
- ... elimina los riesgos que sus clientes temen? (por ejemplo, riesgos financieros, sociales, técnicos, o lo que podría salir mal, ...)
- ... ayuda a los clientes a dormir mejor por la noche? (por ejemplo, ayudando con grandes problemas, disminuyendo preocupaciones o eliminando preocupaciones, ...)
- ... limita o erradica los errores comunes que cometen los clientes? (por ejemplo, errores de uso, ...)
- ... ¿elimina las barreras que impiden que su cliente adopte soluciones? (por ejemplo, costos de inversión iniciales más bajos o más bajos, curva de aprendizaje más plana, menos resistencia al cambio, ...)

Para considerar las ganancias, realice las siguientes preguntas. Al igual que anteriormente, clasifique cada ganancia que sus productos y servicios crean según su relevancia para su cliente.

Pregúntese si...

- ...crea ahorros que hacen feliz a su cliente? (por ejemplo, en términos de tiempo, dinero y esfuerzo, ...)
- ... produce resultados que su cliente espera o que van más allá de sus expectativas? (por ejemplo, mejor nivel de calidad, más de algo, menos de algo, ...)
- ... copia o supera las soluciones actuales que agradan a su cliente? (por ejemplo, en relación con características específicas, rendimiento, calidad, ...)
- ... facilita el trabajo o la vida de su cliente? (por ejemplo, curva de aprendizaje más plana, facilidad de uso, accesibilidad, más servicios, menor costo de propiedad, ...)

- ... crea consecuencias sociales positivas que su cliente desea? (Por ejemplo, hace que se vean bien, produce un aumento de potencia, estado, ...)
- ... hace algo que los clientes están buscando? (por ejemplo, buen diseño, garantías, características específicas o más, ...)
- ... cumple algo con lo que los clientes están soñando? (por ejemplo, ayuda a grandes logros, produce grandes relieves, ...)
- ... produce resultados positivos que coincidan con los criterios de éxito y fracaso de sus clientes? (por ejemplo, mejor rendimiento, menor costo, ...)
- ... ayuda a facilitar la adopción? (por ejemplo, menor costo, menos inversiones, menor riesgo, mejor calidad, rendimiento, diseño, ...)



8. Las ventas según la personalidad del comprador

Jörg Niemann (HSD)

El modelo DISG (por sus siglas en inglés), basado en el trabajo del psicólogo William Moulton Marston en la década de 1920, es una forma popular, directa, estandarizada y relativamente fácil de evaluar los estilos y preferencias de comportamiento.

La herramienta clasifica el comportamiento de las personas en cuatro tipos de clientes.

El tipo dominante (D) es determinante y reclamador. La persona aparece como determinada, tiene una fuerte voluntad y actúa orientada a objetivos y con un propósito. Está llena de energía y encuentra su satisfacción en la permanente actividad y en la disposición para actuar. Quiere utilizar el tiempo para alcanzar algo.

El tipo iniciativa (I) es una persona accesible y educada, abierta, creativa, llena de ideas, convincente y elocuente. Posee un carisma positivo y busca buenas relaciones con los demás. Este tipo de cliente ama la diversión y la variedad, los cambios, y necesita elogios y apreciación.

El tipo estable (S) es una persona simpática, atenta, paciente, estable y confiable. Se preocupa por el bienestar de los demás con quienes desea establecer una relación sin estrés, de confianza, cooperativa y armónica. Este tipo de cliente aprecia un entorno seguro a su alrededor que conoce muy bien.

El tipo exacto (G) es una persona que actúa de manera analítica. Es crítica (en contra de los demás y de sí misma), analiza la información y necesita saber todo en detalle. Revisa y replantea los asuntos continuamente para evitar acciones imprudentes. Sin errores, cada detalle cuenta, 100% correcto es su lema.

Dependiendo de los diferentes tipos de clientes, las impresiones hacia los otros varían. El tipo dominante parece agresivo y dominante, exigente, intolerante, arrogante, centralista.



El tipo iniciativa parece entusiasta, fuerte, agresivo, intrusivo, agitado, indiscreto, extravagante y superficial.

El tipo estable parece "sumiso", indiferente, a menudo ofendido, evita los cambios.

El tipo exacto parece fresco e impersonal, almidonado, inflexible, reservado, desconfiado, indeciso y pedante hasta el más mínimo detalle.

Además, el patrón de comportamiento, de decisión y el estilo de comunicación son diferentes según el tipo de cliente. El cliente dominante parece determinado, pero no hostil. Establece los temas y mantiene el control sobre la conversación. Sin embargo, este tipo de clientes parecen ser geniales, independientes y "combativos", proceden con una velocidad rápida e impaciente y pueden aparecer como rígidos y desafiantes para los demás. Exigen resultados rápidos, declaraciones concretas y desafían las situaciones existentes, no están de acuerdo y dan menos aprecio. Por último, muestran menos tolerancia a los sentimientos, actitudes y consejos de los demás.

El estilo de comunicación siempre está orientado hacia el objetivo y el tipo dominante usualmente habla rápido y no deja terminar a los demás. En cuanto al comportamiento en la toma de decisiones del tipo dominante, le gusta tomar decisiones por su cuenta, pero necesita información del vendedor sobre alternativas y posibles consecuencias. Deje que sea el tipo dominante quien dirija la conversación, pero presente las diferentes opciones y probabilidades.

El tipo iniciativa actúa espontáneamente y toma decisiones intuitivamente. Está comprometido, a veces parece exagerado y dramático, habla mucho, es sociable, muy amigable, muestra compromiso emocional y señala interés y entusiasmo, incluso si no está dispuesto a comprar. Se ve siempre emocionado. Si no está interesado, obtiene una "visión de rayos X". En conjunto, avanza rápidamente, salta de un tema a otro y olvida el tiempo. Este tipo de cliente tiene una actitud optimista.

Con respecto al estilo de comunicación, el tipo iniciativa habla principalmente sobre otras personas y menos sobre cosas o temas abstractos. Le gusta exagerar, tiende a la generalización y habla mucho de sí mismo. Además, no escucha atentamente. En cuanto al comportamiento de decisión, este tipo de cliente toma decisiones basadas exclusivamente en sentimientos. Las opiniones de personas consideradas importantes o exitosas por este tipo de cliente pueden tener un gran impacto. Las expectativas de las iniciativas se pueden cumplir mejor con recomendaciones de clientes prominentes ("VIP"). También los "incentivos" para una decisión de compra rápida pueden generar impacto.

El tercer tipo de cliente, el estable, tiene mucha confianza en el vendedor y actúa y decide con vacilación. No le gustan los conflictos, evita temas controvertidos, escucha activamente la presentación, acepta y es respetuoso con los demás y es amigable. Este tipo de cliente parece amigable cuando está interesado, pero evita el contacto visual cuando no lo está. Se relaciona con sus colegas y sus opiniones, es reactivo, pero informal. Prefiere llamar al otro por su nombre y hace muchas preguntas. Sin embargo, muestra y expresa sentimientos personales.

En cuanto a su estilo de comunicación, este tipo habla con una "actitud cálida", calma la entonación y le gustan las discusiones detalladas. Respecto al comportamiento en la toma de decisiones, al tipo estable le gusta evitar riesgos en éstas. Espera opiniones bien justificadas en lugar de opciones, ya que creen que las opiniones les permiten actuar con tranquilidad. Este tipo de cliente quiere la garantía personal de los vendedores para apoyar sus decisiones de compra. Exige garantías sólidas para el producto. En caso de problemas, las garantías falsas serán personales y relacionadas con el vendedor.

El último tipo de cliente, el preciso, parece serio y reservado, es muy persistente y plantea muchas preguntas. Su velocidad es moderada y cuidadosa, y solicita materiales escritos y toma notas. Es disciplinado en el trato con el tiempo, evita el contacto visual más prolongado y le gustan las estructuras y reglas de organización estrictas. La comunicación con este tipo de cliente difiere de lo mencionado anteriormente. Habla despacio y con cautela. Apenas modula su voz y utiliza oraciones equilibradas y precisas. En el comportamiento de toma de decisión, el tipo de cliente exacto intenta posponer las decisiones hasta que todo haya sido analizado y verificado para minimizar los riesgos y

los posibles errores. Este tipo, espera hechos y pruebas en lugar de opiniones respecto de algo. Es la mejor decisión a corto y largo plazo. Solicitan un servicio profesional continuo con un mínimo de problemas y un máximo de seguridad.

9. Referencias

- Adair, D. & Jaeger, M. (2016). Incorporating Critical Thinking into an Engineering Undergraduate Learning Environment. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 23-39.
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001) *A Taxonomy for Learning Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Avery, G. C., & Bergsteiner, H. (2011). *Sustainable Leadership*. New York: Routledge.
- Bales, R. (1965). The equilibrium problem in small groups. In A. Hare, E. Borgatta, & R. Bales (Eds.), *Small Groups: Studies in social interaction*. New York: Knopf.
- Baró, T. (2011). *Saber decir. Recetas para hacer buenas presentaciones en público*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berdanier, C. G., Branch, S. E., London, J. S., Ahn, B. & Cox, M. F. (2014). *Survey Analysis of Engineering Graduate Students' Perceptions of the Skills Necessary for Career Success in Industry and Academia. Proceedings of the 2014 ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis, Indiana*. Retrieved from: <https://peer.asee.org/23079>
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(15), 95-110.
- Bernal, J. B. (2009). *Universidad, globalización y heterogeneidad institucional*. UDELAS Edición, Panamá.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bozu, Z. y Canto P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bravo, J.L. (2003). *Los medios tradicionales de enseñanza. Uso de la pizarra y los medios tradicionales*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid. Recupera de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/pizarrayotros.pdf>
- Brookfield, S.D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castro, D. & Navío, A. (2002). *Módulo B. Planificación y desarrollo de la formación en las organizaciones*. En Curso de Máster de Formación con TAC, Gestión del talento, aprendizaje e innovación en las organizaciones. UAB. Departamento de Pedagogía aplicada. Bellaterra
- Cloete, A. (2001). Solving Problems or Problem Solving: What are we teaching our students?, *Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Albuquerque*. Retrieved from: <https://peer.asee.org/9786>
- Cooney, E., Alfrey K. & Owens, S. (2008). Critical thinking in engineering and technology education: A review. *Proceedings of the 2008 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Pittsburgh*. Retrieved from: <https://peer.asee.org/3684>
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.

- Fleishman, E., Mumford, M., Zaccaro, S., Levin, K., Korotkin, A., & Hein, M. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *Leadership Quarterly*, 2(4), 245-287.
- Flores Mamani, E., Garcia Tejada, M. L., Ponce, C., Cesar, W., & Yapuchura Sayco, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 05-14.
- Fonseca, M. del S. (2005, 2ª ed.). *Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica*. México: Prentice Hall.
- Handley, A. (2014). *Everybody Writes: Your Go-To Guide to Creating Ridiculously Good Content*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Hargie, O. (1997, 2ª ed.). *The Handbook of Communication Skills*. London: Routledge.
- Hernández Rangel, I., Santana, M.G., Hernández Vargas, Y., & Mancera, F. (2017). Autogestión de perfiles de egreso en los estudiantes de ingeniería. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 7, 1-8.
- Hernández-Jorge, Carmen M. y de la Rosa Curbero, Carmen M. (2018). Percepción de mejora de las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 119-135.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Infotecarios (2014, Marzo 27). *Infografías y algo más...* [entrada de blog]. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/infografias-y-algo-mas/>
- Graham, J., Welch, K. C., Hieb, J. L. & McNamara, S. (2012). Critical Thinking in Electrical and Computer Engineering. *Proceedings of the 2012 ASEE Annual Conference & Exposition, San Antonio, Texas*. Retrieved from: <https://peer.asee.org/21127>
- Keith, W., & Lundberg, C.O. (2017). *Public speaking; choices and responsibility*. Boston: Cengage Learning.
- Khedher, M. (2018). Conceptualizing and researching personal branding effects on the employability. *Journal of Brand Management*, 1-11.
- Kinocreative (2015, Diciembre 04). *Infographics - The Benefits of Their Use Online*. Recuperado de <https://visual.ly/community/infographic/technology/infographics-benefits-their-use-online>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Koger-Hill, S. (2013). Team Leadership. In P. Northouse, *Leadership: Theory and Practice* (pp. 287-318). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kurt, S. (2016). Instructional Design, in Educational Technology. Retrieved from: <https://educationaltechnology.net/instructional-design/>
- Jonassen, D., Strobel, J. & Lee, C.B. (2006). Everyday Problem Solving in Engineering: Lessons for Engineering Educators. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 139-151.
- Lankow, J., Ritchie, J., & Crooks, R. (2012). *Infographics: The Power of Visual Storytelling*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lanvegin, L. (2000). *La comunicación: un arte que se aprende*. Editorial Sal Terrae: Maliaño (España).
- Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

- Lewis, J., Hieb, J., & Wheatley, D. (2009). *Explicit Teaching of Critical Thinking In "Introduction To Engineering"*. *Proceedings of the 2009 Annual Conference & Exposition, Austin, Texas*. Retrieved from: <https://peer.asee.org/5513>
- Liu, O. L., Frankel, L. & Crofts Roohr, K. (2014). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next Generation Assessment. *Educational Testing Service (ETS) Research Report Series*. Princeton: ETS.
- Llorente, E. (1983). *Didáctica sobre la pizarra*. Granada: Ice de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://ieslamadraza.com/webpablo/Didactica%20sobre%20la%20Pizarra.pdf>
- Markes, I. (2006). A review of literature on employability skill needs in engineering. *European Journal of Engineering Education*, 31(6), 637-650. <http://dx.doi.org/10.1080/03043790600911704>
- Mears, L., Omar, M., & Kurfess, T.R. (2011). Automotive engineering curriculum development: case study for Clemson University. *Journal of Intelligent Manufacturing*, 22(5), 693. <https://doi.org/10.1007/s10845-009-0329-z>
- Mejía, J.C. (2018). *Cómo hacer una infografía: qué es, herramientas gratis para diseñar un infografía y guía paso a paso* [entrada de blog]. Recuperado de <https://www.juancmejia.com/marketing-en-redes-sociales/como-hacer-una-infografia-guia-y-herramientas-para-disenarla/>
- Michaluk, L.M., Martens, J., Damron, R.L. & High, K.A. (2015). Developing a Methodology for Teaching and Evaluating Critical Thinking Skills in First-Year Engineering Students. *International Journal of Engineering Education*, 32 (1), 84-99.
- Molina, M.G. (2013). Análisis preliminar en el sector automotriz para detectar las brechas de los recursos humanos con respecto a las competencias requeridas en Guanajuato México. *Revista TECKNE*, 11(1), 43-46.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.)(2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.
- Nielsen, S. (2001). "Impact of Technology on Individuals and Society": A critical thinking and lifelong learning class for engineering students. *Proceedings of 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education, Reno, NV*.
- Niewoehner, R. J., (2006). *A Critical Thinking Model for Engineering*. 2nd International CDIO Conference, Linköping, Sweden, 13-14 June 2006.
- Northouse, P. G. (2013, 6th ed). *Leadership: theory and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Paul, R. W. & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Upper Saddle: Prentice Hall.
- Paul, R. W. & Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Dillion Beach: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Niewoehner, R. & Elder, L. (2006). *The Thinker's Guide to Engineering Reasoning*. Dillion Beach: Foundation for Critical Thinking.
- Portero, E. J. (2016). *Determinación de las competencias específicas y genéricas de los egresados de la carrera de Ingeniería Automotriz en base a las necesidades de la industria automotriz del distrito Metropolitano de Quito*. Tesis doctoral. Universidad Internacional del Ecuador. Quito. Recuperado de <http://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/1234>
- Rincón, C.A. (s.f.). *La competencia comunicativa* [Material de formación]. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2009, 13^a ed.). Comunicación. En, *Comportamiento organizacional* (pp. 348-381). México: Pearson Educación de México.

- Rowe, G. W., & Guerrero, L. (2011). *Cases in Leadership*. London: SAGE.
- S.A. *La comunicación oral*. Recuperado de <http://spain-s3-mhe-prod.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/bcv/guide/capitulo/8448171152.pdf>
- Scriven M. & Paul R. (1987) *Defining Critical Thinking*. Dillion Beach: Foundation for Critical Thinking. Retrieved from: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Shea, J. E., & West, T. M. (1996). *A methodology for curriculum development using multi-objective programming*. Miami, FL: Elsevier.
- Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. (A. P. Association, Ed.) *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Van-derHofstadtp, C.J. (2005, 2ª ed.). *El libro de las habilidades de comunicación. Cómo mejorar la comunicación personal*. Madrid: Díaz de Santos.
- Van-derHofstadtp, C.J. (2006). Comunicación personal eficaz. En C.J. Van-derHofstadtp, & J.M. Gómez, *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 169-198). Madrid: Díaz de Santos.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zaccaro, S. J., Heinen, B., & Shuffler, M. (2009). Team leadership and team effectiveness. In E. Salas, G. Goodwin, & C. Burke (Eds.), *The organizational frontiers series. Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 83-111). New York: Routledge.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. (2001). Team leadership. *Leadership Quarterly*, 12(4), 451-483.

