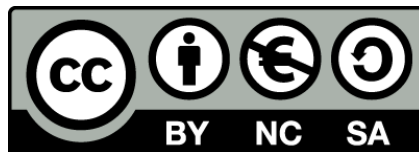




UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

## Comunicación interpersonal en Lenguas para Fines Específicos. Bases para una integración de competencias

Carlos Schmidt Foó



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA  
I LA LITERATURA**

Programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua  
y la Literatura

TESIS DOCTORAL

**Comunicación interpersonal  
en Lenguas para Fines Específicos  
Bases para una integración de competencias**

Presentada por Carlos Schmidt Foó

Dirigida por el Dr. Miquel LLobera Cànaves

Barcelona, 2015



## Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un largo, exigente y estimulante proceso de investigación en cuya realización he contado con el indispensable apoyo de una serie de personas e instituciones. A todas ellas quiero expresar aquí mi agradecimiento.

Al Dr. Miquel Llobera por su valiosísima labor de dirección y supervisión de esta investigación, por su calidez personal y por las largas horas de interesante y fructífera conversación. Este trabajo no sería lo que es si no hubiera contado con su aliento.

A todo el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, y en especial al Dr. Perera, coordinador del Programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, por todo su apoyo durante este tiempo.

A IESE *Business School* por las facilidades ofrecidas para permitirme este paso en mi desarrollo académico y por las oportunidades de crecimiento que su entorno ofrece a diario; a Teresa Gener, quien detentaba el cargo de directora de Personal del IESE cuando entré en el programa doctoral; a Marisa de Prada, quien me abrió las puertas de la unidad docente de español de negocios del IESE; a la Dra. Maruja Morgas y a la Dra. Nuria Chinchilla, a través de las cuales entré en contacto con las ideas del Prof. Juan Antonio Pérez López; al personal de la Biblioteca de IESE por su ayuda para dar con artículos de difícil acceso, y a todo el personal del IESE por su amabilidad y buena disposición.

A mis compañeros profesores de la unidad docente BSC del IESE por su actitud, gran profesionalidad y categoría humana, así como por haber accedido a formar parte de esta investigación; son muy valorados por los alumnos en todos los sentidos, y hacen que el trabajo sea agradable e interesante. Me siento afortunado por contar con ellos.

A mi compañera de trabajo, cursos y seminarios Iolanda Nieves de la Vega, cuyo firme apoyo, extraordinaria ayuda y formidable curiosidad han contribuido de forma clara a este trabajo.

A mis alumnos durante estos años por haberme permitido probar ideas con ellos y por sus observaciones y comentarios.

A mi madre, excelente profesora, por lo mucho que aprendí y puedo seguir aprendiendo de ella.

A mi mujer y a mis hijos, por la paciencia que han tenido y por ser exactamente como son.



# Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. Estado de la cuestión: Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE</b> .....	5
1.1. Introducción.....	5
1.2. Una primera aproximación a la caracterización de los principales planteamientos en EpFE.....	7
1.3. Análisis crítico de los posibles fundamentos teóricos y enfoques que sustentan esos planteamientos.....	7
1.4. Caracterización de los principales planteamientos de EpFE.....	26
1.5. Estado de la cuestión desde la perspectiva del inglés para fines específicos .....	28
1.6. El papel de los conceptos de comunidad de prácticas y de género en los enfoques de LPFE.....	37
1.6.1. El concepto de “comunidad de prácticas” y su papel en los enfoques de LPFE .....	37
1.6.2. El concepto de “género” .....	43
1.7. Contribuciones desde la literatura sobre evaluación y del inglés como lengua franca .....	67
1.7.1. Estado de la cuestión desde la perspectiva de la evaluación del inglés para fines específicos.....	67
1.7.2. Contribuciones desde los estudios del inglés de negocios como lengua franca .....	99
1.8. Discusión final y conclusiones.....	113
<b>2. Objetivos y preguntas de investigación</b> .....	121
<b>3. Estudio empírico</b> .....	123
3.1. Objetivo y preguntas de investigación.....	123
3.2. Metodología de la investigación .....	124
3.2.1. Opción metodológica elegida .....	124
3.2.2. Diseño de la investigación.....	124
3.2.2.1. Contexto institucional de la investigación y sujetos estudiados .....	124
3.2.2.2. Corpus de datos.....	128
3.2.2.3. Instrumentos y proceso de recogida de datos.....	129
3.2.2.3.1. Inicio del proceso de recogida de datos .....	129
3.2.2.3.2. Desarrollo de un modelo parcial de competencias directivas .....	130
3.3. Análisis y discusión de los datos.....	136
3.3.1. Análisis y discusión de los datos obtenidos en relación con el estudio cualitativo .....	136
3.3.1.1. Análisis de los datos recogidos en el primer Focus group .....	136
3.3.1.2. Análisis de los datos recogidos en el segundo Focus group.....	147
3.3.1.3. Discusión de los datos obtenidos en el estudio cualitativo.....	161
3.3.2. Análisis y discusión de los datos obtenidos en relación con el estudio cuantitativo .....	169
3.4. Conclusiones.....	185

<b>4. Indagación teórica</b> .....	192
4.1. Objetivos y preguntas de investigación.....	192
4.2. Organización y función directiva.....	193
4.2.1. Introducción.....	193
4.2.2. Diferentes concepciones de organización y función directiva: una perspectiva cronológica.....	194
4.2.3. La organización y la función directiva en el pensamiento de Pérez López .....	207
4.2.3.1. Concepto de persona.....	208
4.2.3.1.1. Necesidades .....	208
4.2.3.1.2. Motivos .....	209
4.2.3.1.3. Aprendizajes .....	211
4.2.3.2. Concepto de organización: los paradigmas organizacionales .....	212
4.2.3.2.1. Modelo mecanicista .....	214
4.2.3.2.2. Modelo psicosociológico.....	215
4.2.3.2.3. Modelo antropológico.....	216
4.2.3.3. Concepto de función directiva: eficacia, atractividad y unidad .....	219
4.2.3.3.1. Funciones esenciales del directivo .....	219
4.2.3.3.2. Procesos y actividades directivas .....	220
4.2.3.3.3. Paradigmas sobre la dirección.....	222
4.2.3.3.4. Dimensiones de la acción directiva.....	224
4.2.3.3.4.1. Dimensión estratégica .....	224
4.2.3.3.4.2. Dimensión ejecutiva .....	224
4.2.3.3.4.3. Dimensión de liderazgo.....	226
4.2.4. El concepto de complejidad aplicado al estudio de las organizaciones: La organización como sistema complejo y sistema adaptativo complejo.....	228
4.2.4.1. El estudio de la complejidad.....	228
4.2.4.2. Complejidad y organizaciones .....	233
4.2.4.3. Sistemas adaptativos complejos: concepto y propiedades.....	234
4.2.4.3.1. Concepto de sistema adaptativo complejo .....	234
4.2.4.3.2. Propiedades de los sistemas adaptativos complejos.....	236
4.2.4.3.3. La gestión de la organización como sistema (adaptativo) complejo.....	240
4.2.5. Discusión final y conclusiones.....	246
4.3. Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones.....	254
4.3.1. Introducción.....	254
4.3.2. Acercamiento al concepto de Comunicación entre seres humanos.....	254
4.3.2.1. Consideraciones generales.....	254
4.3.2.2. La comunicación interpersonal frente a otros niveles en el proceso comunicativo.....	260
4.3.3. Comunicación y Organización.....	263

4.3.3.1.	Introducción.....	263
4.3.3.2.	Un doble enfoque: la comunicación en la organización y la organización como comunicación.....	263
4.3.3.3.	Un doble nivel: la comunicación en la organización formal y la comunicación en la organización informal.....	266
4.3.3.4.	Acercamiento a un concepto de comunicación organizacional.....	268
4.3.4.	Consideraciones generales respecto a las tradiciones y teorías de la comunicación.....	284
4.3.5.	La comunicación como objeto formal y material.....	287
4.3.6.	Principales aspectos de debate en las diferentes conceptualizaciones de comunicación interpersonal.....	289
4.3.6.1.	Introducción.....	289
4.3.6.2.	Aspectos de emisión, interacción y recepción.....	292
4.3.6.3.	Aspectos de construcción (identitaria, de relación, de sociedad).....	304
4.3.6.4.	Aspectos de multicompetencia.....	319
4.3.7.	Algunas fuentes teóricas principales en el estudio de la comunicación interpersonal.....	322
4.3.7.1.	Introducción.....	322
4.3.7.2.	Revisión de las propuestas del Grupo hacia una Comunicología Posible.....	323
4.3.7.3.	Fuentes teóricas genealógicas de la comunicación interpersonal.....	329
4.3.7.4.	Algunas consideraciones desde los planteamientos de este trabajo respecto a las fuentes teóricas genealógicas de la comunicación interpersonal.....	342
4.3.8.	Discusión final y conclusiones.....	348
4.4.	Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización.....	372
4.4.1.	Introducción.....	372
4.4.2.	Funciones esenciales de los miembros de la organización.....	372
4.4.2.1.	Organización y funciones directivas.....	372
4.4.2.2.	Organización y función de liderazgo.....	378
4.4.2.2.1.	El concepto de liderazgo en las organizaciones.....	378
4.4.2.2.2.	Evolución y perspectivas del concepto de liderazgo.....	379
4.4.2.2.2.1.	El liderazgo individual.....	379
4.4.2.2.2.2.	Liderazgo como proceso.....	384
4.4.2.2.2.3.	Liderazgo plural.....	388
4.4.2.2.3.	Relación entre los conceptos de líder y manager.....	391
4.4.2.3.	Relación de los conceptos de líder y directivo con las dimensiones de esenciales de la organización: eficacia, atractividad y unidad.....	400
4.4.3.	Competencias esenciales de los miembros de la organización.....	414
4.4.3.1.	El concepto de competencia.....	416
4.4.3.1.1.	Competencia como concepto ambiguo.....	416
4.4.3.1.2.	Principales enfoques sobre el concepto de competencia.....	424
4.4.3.1.2.1.	Enfoques conductual, genérico e integrado.....	425



4.4.3.1.2.2.	Enfoques interpretativos.....	430
4.4.3.2.	Competencias y sus constituyentes.....	441
4.4.3.3.	Modelos y clasificaciones de competencias profesionales .....	446
4.4.4.	Discusión final y conclusiones.....	454
4.5.	Bases para un modelo de comunicación interpersonal organizacional.....	468
<b>5.</b>	<b>Resultados, discusión y comentarios .....</b>	<b>483</b>
<b>6.</b>	<b>Conclusiones generales .....</b>	<b>521</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliografía.....</b>	<b>531</b>
<b>Anexos</b>	<b>.....</b>	<b>591</b>

## Introducción

Esta Tesis se enmarca dentro del campo de la Educación y, de modo específico, en el de la Didáctica de Lenguas para Fines Específicos (LpFE), especialidad sobre cuya naturaleza no hay gran debate o disputa. Se trata de un ámbito teóricamente poco desarrollado pero que, con una matizada excepción en relación con determinadas cuestiones de evaluación, disfruta de la estabilidad que le ofrece contar con fundamentos poco o nada contestados que han dado lugar a un limitado número de enfoques cuya existencia tiene lugar en un relativo y confortable aislamiento de unos respecto a otros.

El grado general de competencia de las personas en su trabajo descansa en buena medida en la concepción personal que manejan del mismo, en aquello en lo que entienden que consiste, en lo que creen que hace falta para poder realizarlo, en lo que consideran que les aporta, en lo que creen que puede aportar a los demás. Todas estas cuestiones aluden en su conjunto al sentido del trabajo que cada persona lleva a cabo y a su deseo y capacidad de desempeñarlo. La labor y la competencia docente no son una excepción en este sentido, y aquello que son y lo que pueden ser descansan igualmente en estas concepciones. La labor del docente de LpFE encuentra un límite en lo que entiende que el concepto mismo de LpFE abarca, por lo que una determinación adecuada de este concepto se hace esencial.

Como especialista en LpFE, mi interés personal y profesional se encuentran en comprender cada vez mejor en qué debe consistir mi trabajo, de qué forma mi concepción de lo que es LpFE afecta a mi labor, de qué modo todo ello afecta al desarrollo de las capacidades del estudiante y hasta qué punto ese desarrollo se corresponde con lo que el estudiante necesita desarrollar. La realización de esta tesis doctoral me ha permitido avanzar en la comprensión de estas y otras cuestiones, por las cuales comparten el interés los profesores de la unidad docente especializada en Español de Negocios de la cual soy responsable. Nuestro objetivo como unidad se centra en responder a las complejas necesidades de comunicación, singularmente de comunicación interpersonal, que los estudiantes encuentran en las organizaciones en las que se integran para llevar a cabo las funciones que en ellas asumen cuando tal comunicación viene mediada al menos parcialmente por la utilización del español como L2; a ello subyace una serie de conceptos que, si queremos trabajar desde una base teórica firme que fundamente nuestras prácticas docentes, deberíamos establecer de forma coherente.

Los objetivos generales de este trabajo de investigación consisten en indagar sobre la posible suficiencia de los constructos sobre los que se basan los enfoques actuales de LpFE para fundamentar la enseñanza en este campo, así como explorar la posibilidad de contribuir a la formulación de otro constructo de LpFE que dote al mismo de una base más amplia, interdisciplinaria, profunda y teóricamente fundamentada; una base que ha de permitir ampliar y desarrollar la esfera de actuación propia de este ámbito para acercarla lo más posible a la esfera específica del estudiante incorporado al campo de LpFE. Entendemos que el interés científico de este trabajo radica en la mayor comprensión que podamos alcanzar acerca del ámbito y enfoques propios de LpFE, en el grado en que una reconceptualización del constructo de LpFE pueda contribuir a su desarrollo y utilidad y en la contribución que, a través de nuevos constructos, lenguaje y consideraciones, podamos realizar a la generación de debate en este campo.

Para la consecución de los objetivos propuestos, este trabajo contempla la realización de una revisión crítica, un estudio empírico y una investigación teórica que, combinados, nos habrán de permitir avanzar en la comprensión de las circunstancias en que se encuentra el ámbito de LpFE y en la identificación y el desarrollo de bases conceptuales que fundamenten la redefinición del constructo de LpFE en el sentido indicado.

En el Capítulo 1 de esta tesis, el lector encontrará una revisión crítica del estado de la cuestión en el campo de LpFE especialmente centrado en el ámbito español y de habla inglesa. En él llevamos a cabo una caracterización de los principales enfoques en LpFE y un análisis crítico de los posibles fundamentos teóricos que los sustentan. Tras un primer análisis de textos y autores

de referencia en el campo del EpFE, dirigimos nuestra atención al del inglés para fines específicos, al ámbito de evaluación de LpFE y al del inglés de negocios como lengua franca. A esta revisión le sigue, en el Capítulo 2, la enunciación de nuestros objetivos de investigación y de las preguntas derivadas de estos.

En el Capítulo 3 llevamos a cabo un estudio empírico dirigido a establecer el constructo de LpFE que subyace a la actividad docente de los profesores de la unidad docente de la que este investigador forma parte. En este estudio, que comprende dos fases, se combinan métodos de investigación cualitativos y cuantitativos. Los datos generados por ambos métodos son analizados y discutidos por separado, y posteriormente considerados en su conjunto.

El Capítulo 4 corresponde a nuestra indagación teórica, y comprende diferentes apartados. Comienza con el subcapítulo 4.1, dedicado a los objetivos y preguntas de investigación. A este sigue el subcapítulo 4.2, sobre los conceptos de organización y función directiva. En este apartado revisamos diferentes concepciones de organización y función directiva y desarrollamos con especial atención dos de ellas, cuya combinación proponemos. El subcapítulo 4.3 se centra en los conceptos de comunicación, de comunicación en la organización, de comunicación interpersonal y de comunicación interpersonal en las organizaciones. Todos estos conceptos son discutidos, y se proponen planteamientos y definiciones específicas para cada uno de ellos. El subcapítulo 4.4 indaga en los conceptos de funciones y de competencias esenciales de los miembros de la organización. Se revisan diferentes modos de concebir las funciones relacionadas con la dirección y el liderazgo, así como con el concepto de competencia. Se discuten y proponen, de nuevo, conceptualizaciones y definiciones concretas a efectos de este trabajo. El subcapítulo 4.5 presenta las conclusiones que se han ido desgranando a lo largo del capítulo y presenta y defiende una serie de constructos que se proponen como base sobre la que llevar a cabo una reconceptualización del constructo de LpFE.

El Capítulo 5, dedicado a resultados, discusión y comentarios, recoge y presenta los diversos pasos, resultados, argumentos y razonamientos a partir de los cuales esta investigación se va desarrollando hasta, dentro de sus limitaciones, alcanzar sus conclusiones, que son recogidas, por último, en el Capítulo 6.



# 1. Estado de la cuestión: Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE

## 1.1. Introducción

Las diversas circunstancias que han venido haciendo crecer la importancia relativa de la lengua española en el mundo desde un punto de vista socio-económico han sido puestas de relieve por diversos autores (Berdugo, 2005; Fernández Sastre, 2007; Delgado et al., 2012) y entendemos que no necesitan ser repetidas aquí. El desarrollo del campo de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos (EpFE) o como lengua de comunicación profesional en contextos de ELE y EL2 ha sido considerable, singularmente en el campo del Español de Negocios.

Manejamos, sin embargo, la hipótesis de que esta evolución puede estar viéndose limitada por la perspectiva que, hasta este momento, le ha dado impulso y orientado. A fin de esclarecer este extremo, se hace necesario llevar a cabo un análisis crítico de los enfoques y concepciones de EpFE que pueden estar fundamentando los planteamientos propuestos en cursos y programas por centros de idiomas, instituciones educativas y editoriales. El resultado de este análisis nos permitirá la caracterización de

esos planteamientos más allá de una primera aproximación que enseguida llevaremos a cabo. A continuación, nos proponemos determinar la perspectiva (así como los conceptos fundamentales en que ésta se sustenta) que, intuimos, podría estar a un tiempo dirigiendo y limitando esos planteamientos y, por tanto, el desarrollo de EpFE. Como resultado de todo ello, aspiramos a poder identificar aspectos concretos y fundamentales que, tal vez replanteados o reforzados, podrían apoyar una nueva perspectiva y enfoques de EpFE que diera un impulso a este campo en direcciones esenciales pero hasta ahora poco atendidas.

Español de los negocios, español empresarial o español como lengua de comunicación profesional son todas ellas denominaciones frecuentemente utilizadas y que buscan hacer referencia a una realidad común: el español utilizado como instrumento de comunicación en contextos profesionales por los miembros de instituciones, comunidades u organizaciones empresariales o de otra naturaleza (a las que nos referiremos en adelante de modo genérico bajo la denominación “organizaciones”). Los planteamientos que las subyacen, pese a todo, resultan para este investigador alejados de lo que entiende, o intuye, que es la realidad (de los profesionales de una organización y de las necesidades de quienes la integran). Eso los hace insatisfactorios.

Esta insatisfacción y la conciencia de la naturaleza meramente intuitiva de parte de su conocimiento en relación con la realidad de las organizaciones empresariales son dos de los motivos que han empujado a este investigador a ir profundizando en estos aspectos (la naturaleza y límites de los planteamientos al uso y el concepto de organización) y, eventualmente, a llevar a cabo este trabajo. El motivo principal, sin embargo, es la convicción personal de que poder prestar un buen servicio a un alumno como profesores de EpFE pasa más por acercarnos a su realidad profesional que por atraerlo a él a la nuestra. O, más bien, por que consigamos desarrollar una naturaleza profesional dual, híbrida, que nos permita sentir y entender ambas realidades como propias. Como docentes, más o menos laxa o sólidamente vinculados a una entidad educativa, compartimos con muchos de nuestros alumnos el hecho de formar parte de una organización (educativa, empresarial, sanitaria, gubernamental...). Nuestros puntos de partida no están tan alejados.

## 1.2. Una primera aproximación a la caracterización de los principales planteamientos en EpFE

Los planteamientos que en la práctica se dan de EpFE pueden ser, en una primera aproximación, caracterizados por el número y naturaleza de elementos o aspectos “propios” de la especialidad que recogen. De este modo, podemos identificar planteamientos basados fundamentalmente a) en la inclusión de léxico de un ámbito profesional concreto en un sílabo convencional, b) en la inclusión de este léxico y de exponentes funcionales que se entienden vinculados de forma directa con necesidades comunicativas específicas relacionadas con el desarrollo de tareas o eventos propios de ese ámbito, c) en la inclusión de ese léxico, de esos exponentes funcionales y de pinceladas de conocimientos socioculturales que se entienden necesarios para conducirse profesionalmente en esos eventos y ámbitos y d) en la atención exclusiva a aspectos directamente relacionados con la producción y recepción de textos escritos convencionalizados que, de nuevo, se consideran propios de esos eventos y ámbitos.

Desde un punto de vista metodológico, estos planteamientos presentan en su mayoría secuencias didácticas largas o muy largas, en las que la atención principal se encuentra centrada en el léxico, o en las cuatro macro destrezas tradicionales (igual que en un curso de español general pero con cierta contextualización en un ámbito profesional determinado) o en la práctica de situaciones o tareas supuestamente naturales o propias del ámbito (una práctica, en general, muy escasa y descontextualizada). En estos planteamientos, los temas profesionales o de especialidad son tratados con muy poca profundidad. Algunos de los planteamientos basados en el léxico de especialidad y, en general, los que enfocan su atención en los textos escritos tienen, sin embargo, una orientación (desde su perspectiva particular) más especializada; mucho en algunos casos.

## 1.3. Análisis crítico de los posibles fundamentos teóricos y enfoques que sustentan esos planteamientos.

Como hemos señalado, consideramos la posibilidad de que en la fundamentación de los diversos planteamientos que en la práctica se dan de EpFE (en academias, universidades, materiales publicados...) pudiera detectarse aspectos que estuvieran en el origen de aquello que, a nuestro parecer, los limita.



A fin de esclarecer este extremo nos proponemos llevar a cabo el análisis de una serie de textos y contribuciones que son de referencia en este campo de especialidad tanto por su contenido como por su autoría y difusión y que, entendemos, desarrollan enfoques o concepciones de EpFE que sustentan esos planteamientos.

- a) Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes: definición del término “enseñanza de la lengua para fines específicos” recogida en él.
- b) Cassany, D. (2003). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. En *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*: 40-64.
- c) Peris, M. y Sabater, M<sup>a</sup>.L. (2011). Bases teóricas del *Plan Curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas*.
- d) Cabré, M<sup>a</sup>.T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. van Hooft (dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. *Revista Foro Hispánico*, 26: 19-34; y Cabré, M<sup>a</sup>.T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- e) Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL y Aguirre, B. (2001). El español para la comunicación profesional. Enfoques y orientaciones didácticas. En *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*: 34-43.

A través de este análisis nos proponemos pues indagar qué elementos o aspectos subyacen a los diferentes planteamientos. En el proceso, que debe permitirnos realizar una caracterización más en profundidad de los planteamientos que hemos discutido tan solo brevemente a partir de una primera aproximación, confiamos en poder realizar un acercamiento a los conceptos de EpFE y de Español de Negocios.

- a) Según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes<sup>1</sup>, la enseñanza de la lengua para fines específicos “se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta”. El primer campo corresponde al del Español con fines profesionales (EFP); el segundo, al del Español con fines académicos (EFA). La denominación Español con Fines Específicos (EFE) corresponde “al conjunto de

---

<sup>1</sup> [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos” (profesional o académico). Así, por ejemplo, el Español de los negocios, Español del turismo y Español jurídico corresponden al primer ámbito; y el Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, al segundo.

Para el Diccionario, el programa de un curso de español para fines específicos se establece en función del perfil y las expectativas de los estudiantes, y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas. Un análisis de necesidades previo, prosigue el Diccionario, “garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas”.

Este Diccionario realiza otras afirmaciones que queremos recoger aquí. “Al ser la competencia comunicativa el objetivo de aprendizaje”, sostiene, “el estudio de la lengua para fines específicos se plantea a partir de los géneros discursivos (orales o escritos) propios de cada campo profesional o académico abordado”. El trabajo con textos auténticos, continúa, “facilita el conocimiento de los usos lingüísticos reales que caracterizan cada situación de comunicación especializada” a partir de la descripción (función comunicativa, relación entre los interlocutores, partes del discurso, sintaxis, morfología, fraseología, terminología, etc.) del uso de la lengua en cada clase de texto particular (informe económico, negociación comercial, entrevista laboral, currículum vitae, monografía académica, etc.). Por otro lado, atiende a “la cultura profesional a la que pertenece la lengua de estudio” y a “cuestiones como el comportamiento y la actitud de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas (saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de habla en una negociación, código gestual, etc.)”. Por último, afirma con rotundidad que “las metodologías didácticas más eficaces para la realización de estos cursos suelen basarse en el enfoque por tareas y en la simulación”; en ambos casos, prosigue, “se garantiza la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales”.

Entendemos que el planteamiento que defiende el Diccionario sigue la siguiente línea argumental:

1. Cada situación de comunicación especializada presenta unos usos lingüísticos (morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos) convencionalizados que la caracterizan.
2. Estos usos lingüísticos conforman géneros discursivos y pueden conocerse y ser descritos a partir de los textos (orales o escritos) en los que se plasman.

3. El estudio de los textos reales propios de un campo profesional permite el acceso al conocimiento de esos usos y géneros.
4. La competencia comunicativa en el ámbito de la lengua para fines específicos se alcanza conociendo los géneros discursivos (y los usos lingüísticos) de cada situación comunicativa, y puede entenderse como la capacidad de generar discursos propios y apropiados (en el sentido de que respetan las convenciones) de cada situación de comunicación especializada.

Así, se parte de la idea de que toda situación de comunicación en el ámbito del Español para Fines Específicos está convencionalizada a partir de géneros cuyas características pueden establecerse mediante el análisis de textos reales producidos en esas situaciones. Este planteamiento nos sorprende por su pretensión de poder capacitar comunicativamente a un aprendiente para cada situación de comunicación que pueda darse en su ámbito a partir del análisis de algunas muestras textuales. Parece partir de la premisa de que si se es capaz de reproducir el comportamiento discursivo que se entiende como propio de una situación (tras el análisis de esta) se está capacitado para tomar parte en ella. La competencia comunicativa de un estudiante parece quedar reducida a su capacidad para imitar determinados comportamientos lingüísticos en determinadas situaciones. Por otro lado, no queremos dejar de comentar que nos asombra la confianza que tan rotundamente se deposita en el análisis de necesidades y en las opciones metodológicas representadas por el enfoque por tareas y la simulación.

- b) Para Cassany (2003), en EpFE, el énfasis debe ponerse en las destrezas escritas. Eso es así porque “la actividad profesional de los diferentes ámbitos especializados (economía, negocios, derecho, ciencia, etc.) suele desarrollarse en buena parte con código escrito”, lo que “exige que la formación en EpFE dedique mucho esfuerzo al aprendizaje de los discursos escritos y a las habilidades de procesamiento de los mismos”. Por ese motivo, observa, “el espacio dedicado a las destrezas y los discursos escritos es muy superior al que suele ocupar en los cursos generales”. Advierte de que esto no supone relegar las destrezas orales, pero reserva a estas un papel instrumental al servicio de las destrezas escritas: “de ningún modo significa esto que las destrezas orales queden relegadas a un plano secundario. (...) En concreto, la lectura requiere el uso instrumental de la conversación entre aprendices para desarrollar las interpretaciones de los textos leídos, y la producción escrita requiere a su tiempo la lectura -y ésta la conversación entre coautores- para

desarrollar las diferentes versiones intermedias de un texto.” De este modo plantea este autor lo que defiende como una “orientación sociocultural” en el aprendizaje de la lectura y escritura en EpFE.

Según este autor, “en el plano lingüístico, una organización se comporta como una comunidad discursiva particular, respecto al uso lingüístico y a las prácticas de lectura y escritura”. Los miembros de esta comunidad u organización “comparten unas mismas formas de hablar: no sólo utilizan términos específicos o vocablos de argot, también pueden manejar unas mismas estructuras retóricas o unas formas de cortesía propias”. Por ese motivo, concluye, el concepto de género resulta más útil que los de campo o lenguaje de especificidad o registro lingüístico (español comercial, económico, administrativo, científico, etc.).

Para Cassany, el género es “la unidad más operativa de análisis de necesidades, formulación de objetivos y aprendizaje de EpFE (lectura y escritura)”; todos los planos implicados en la enseñanza-aprendizaje del EpFE (entre los que cita la gramática, el léxico, los parámetros pragmáticos, y rasgos socioculturales) giran alrededor de este concepto de género discursivo y son abarcados por él. En este sentido, para analizar el EpFE de cada organización (pues según Cassany este puede variar mucho de una a otra) el autor recomienda “considerar, por ejemplo, los informes y las actas de auditoría, las memorias de actividad, los estados de cuentas o la correspondencia (...), los informes de inspección o revisión y los proyectos, (...) las cartas de queja, de patrocinios y las invitaciones, convocatorias o menús, (...) y las instrucciones, las normas de procedimientos o los manuales de operativa”, antes que la redacción técnica en general, el campo de especialidad Economía, el de Ingeniería o el de las Relaciones Públicas. Alrededor del concepto de género (escrito) gira pues todo el enfoque (y por tanto todo sílabo) propuesto de EpFE por este autor.

En línea con esta postura, EpFE, para Cassany, queda concebido como un conjunto de conocimientos (gramaticales, léxicos, retóricos, estilísticos...) y habilidades que permite que el aprendiz incremente “sus capacidades personales y profesionales para desarrollar su trabajo” no tan solo en español, sino también con un carácter más general. El EpFE, desde este punto de vista, “no es solo una forma, independiente del conocimiento de la disciplina”, sino que “participa en la construcción del contenido, en el ejercicio de la profesión”. En este último aspecto no podemos estar más de acuerdo. Nos parece limitado, sin embargo, que se defienda esta posición tan solo respecto al reducido campo de acción que el autor le reconoce al EpFE.

Entendemos que de este enfoque cabe extraer la siguiente línea argumental:

1. La actividad profesional suele desarrollarse en buena parte con código escrito.
2. Cada organización hace un uso particular de este código, que se plasma en unos usos específicos de recursos lingüísticos, estilísticos y retóricos.
3. Esos recursos son identificables en los rasgos lingüísticos, estilísticos y retóricos de los textos escritos utilizados en cada organización.
4. Transmitir al alumno el conocimiento de esos recursos y la habilidad de emplearlos incrementa sus capacidades personales y profesionales.

Llama la atención la concepción tan centrada en un único aspecto de lo que supone el ejercicio de la actividad profesional en una organización (tema en el que se hace necesario profundizar); así como el énfasis en la necesidad de hacerse con las peculiaridades de cada tipo (¿subgénero?) de manifestación o documento escrito.

- c) Cabré y Gómez de Enterría afirman que la denominación lenguas para fines específicos “se usa fundamentalmente en los ámbitos de enseñanza aprendizaje de lenguas” (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 56), y parece dejar el camino abierto a su empleo también en situaciones de formación académica en una L1. Con todo, su punto de interés central son los lenguajes o lenguas de especialidad. Esta distinción es de interés aquí, por cuanto nos delimita uno y otro concepto y por cuanto, al mismo tiempo, nos muestra el punto hasta el que pueden entrar en contacto e incluso confundirse en determinados planteamientos. Empecemos por el lenguaje de especialidad.

Cabré (2004) no ofrece una definición precisa de lenguaje de especialidad. Aunque utiliza profusamente este término, termina por defender que, más que un lenguaje, existen usos especializados del lenguaje (entendido como código global) a partir de subconjuntos del mismo. Estos usos dan lugar a discursos de especialidad o especializados. De estos discursos especializados tampoco ofrece una definición concreta pero, afirma, se dan en determinadas circunstancias de comunicación. De su artículo parece desprenderse que esas circunstancias en las que ese discurso especializado se actualiza reúnen una serie de características de tipo fundamentalmente pragmático y léxico:

- a) Sus emisores y receptores son específicos: especialistas con control conceptual sobre un campo de conocimiento.

- b) El tema es tratado como especializado: es decir, que respeta la conceptualización propia de un ámbito especializado (establecida externamente por los especialistas y compartida por la comunidad experta); que el tema sea específico no es por sí mismo determinante, lo es su tratamiento.
- c) La situación en que se da es fundamentalmente profesional y dentro de determinado grado de formalidad.
- d) Su función comunicativa inherente es informativa.
- e) Se hace uso de un léxico específico.

Estos discursos especializados producen textos especializados. Para que un texto sea considerado especializado deben concurrir, para Cabré, algunos criterios pragmáticos (esencialmente, los mismos recogidos arriba), textuales, léxicos y cognitivos (relacionados con la naturaleza del conocimiento vehiculado por el texto, un conocimiento que es resultado de un proceso de conceptualización de la realidad realizado y validado por consenso entre especialistas). En el discurso especializado que reúne las características pragmáticas mencionadas, concluye, “es donde se actualizan los recursos lingüísticos que cumplen las condiciones cognitivas y lingüísticas que generan textos especializados”.

Por lenguajes para fines específicos, por su parte, entiende “los recursos lingüísticos (textuales, sintácticos, léxicos y morfológicos) y no lingüísticos (símbolos, fórmulas, nombres científicos, gráficos, etc.) utilizados en ámbitos profesionales precisos” (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 56). Estos ámbitos “incluyen una gran cantidad de situaciones de expresión y comunicación” para cada una de las cuales “se requieren unos recursos específicos”. Se trata de enseñar, afirman, “los recursos que en una lengua se refieren a una determinada parcela temática y que se seleccionan en virtud del uso que de ellos se hace cuando se habla de esta temática en situaciones profesionales” (2006: 57). Para estas autoras, “los recursos específicos necesarios para enseñar a gestionar adecuadamente la comunicación en una especialidad son básicamente de tres tipos: textos, léxico y fraseología, y en algunos casos morfología” (2006: 60). La determinación de los recursos concretos necesarios debe realizarse a partir el análisis de textos especializados reales de referencia.

Al tratar de aspectos metodológicos, Cabré y Gómez de Enterría parecen utilizar de modo indistinto las expresiones lenguas de especialidad y lenguas con fines específicos. Sobre el uso comunicativo de la lengua por parte de los alumnos, sostienen, solo es tal si se ponen “en práctica las experiencias lingüísticas propias

del ámbito especializado”, que recordemos, quedan establecidos a partir del análisis de determinados textos. La importancia de estos textos es tal que se afirma que “la inmersión en el ámbito de especialidad solo puede hacerse desde el empleo de documentos auténticos que hayan sido previamente seleccionados y clasificados de acuerdo con una adecuada tipologización de textos” (en el sentido explicado más arriba). Citan a Vangehuchten (2003) al sostener que queda “al arbitrio del profesor la elección y posible elaboración del corpus textual con el que debe enseñar la lengua de especialidad”.

La opción metodológica preferida es la denominada “simulación global”, que debe servir de “soporte contextual de la realidad profesional” para permitir “una puesta en práctica de los discursos especializados insertos en el funcionamiento de la comunicación” (2006: 79). Esta “simulación global”, a cuya defensa dedican numerosas páginas y argumentos, no deja de parecernos una macro unidad didáctica, un hilo conductor para un número muy elevado de sesiones o un hilo situacional temático para todo un sílabo, y en el que tienen cabida todo el tipo de actividades, contenidos u objetivos propios de un curso. Recuerda con fuerza a un enfoque por proyectos. La simulación global es defendida con rotundidad como “fiel reflejo de la realidad profesional” (2006: 91) y como “medio idóneo para el aprendizaje de las lenguas profesionales en el aula” (2006: 86).

En una referencia concreta al Español de los Negocios dentro del español para fines específicos, Cabré (2004: 30) señala que se trata de enseñar dos cosas. En primer lugar, “enseñar la lengua española para actuar y expresarse adecuadamente en un ámbito determinado: los negocios”; en segundo lugar, en “enseñar el español de los negocios, es decir, un tema específico”. Sobre ese ámbito, Cabré señala que deben identificarse los temas que abraza y las competencias lingüísticas que se requieren para actuar lingüísticamente en él.

Su línea argumental es la siguiente:

1. La organización tiene diferentes áreas de negocios: estas áreas (planificación y diseño, producción, logística, márketing, finanzas...) deben ser identificadas.
2. En cada área de negocios se realizan actividades distintas. Estas actividades deben ser identificadas. Cabré las asimila enseguida a “situaciones de comunicación” (2004: 31).
3. Cada situación comunicativa de cada área tiene características discursivas concretas. Estas características deben ser especificadas (en relación con

emisores, destinatarios, temas, canales, funciones, finalidades y propósito o estrategias discursivas).

4. Al mismo tiempo, señala, deben ser también detallados los tipos de documentos escritos representativos en cada situación y los tipos de comunicación oral requeridos; así como conocer los documentos normativos de los diversos ámbitos y subámbitos.
5. Toda esa información se debe convertir “en un programa de actividades orientadas a la adquisición de competencia comunicativa dentro del marco de los negocios”. Menciona como “recursos adecuados de formación”, entre otros, diferentes tipos de documentos escritos, glosarios o recopilaciones fraseológicas.

Desarrollando un poco más su concepción de competencia comunicativa aplicada al Español de los Negocios, Cabré afirma que “la formación de cara a la adquisición de una competencia comunicativa operativa y eficiente supone especificar todas las situaciones de comunicación de cada una de las áreas” (2004: 31) y que mediante la descripción (estructura, terminología, fraseología y estilo) de los textos e interacciones orales de cada situación de comunicación pueden “hacerse generalizaciones sobre las características de los recursos comunicativos que el estudiante debe aprender para ser considerado lingüística y comunicativamente competente en el ámbito en cuestión” (2004: 31).

Todo ello apunta a una concepción de competencia comunicativa en español para fines relacionada con la capacidad de hacerse con una serie de recursos textuales y, en general, lingüísticos, específicos para cada una de las situaciones de comunicación que el análisis de textos reales puede identificar.

- d) Peris y Sabater, desde su *Plan Curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas* (2011), hablan de lenguas para fines específicos y las lenguas de especialidad como dos aproximaciones cercanas a un mismo fenómeno, pero con peculiaridades propias resultado del contexto en el que cada una ha aparecido: la enseñanza de idiomas en el primer caso (ELE, EL2) y el universitario y de estudio de la L1 (lingüística descriptiva y el análisis de variedades...) en el segundo. Ambas aproximaciones confluyen en la discusión sobre el Español de los negocios “complementándose y enriqueciéndose mutuamente”. La distinción entre fines profesionales y fines académicos es recogida también por estos autores.



Para estos autores, las lenguas de especialidad ponen el centro de atención en el tema del que tratan los textos o discursos de la especialidad, y particularmente en sus características formales y en su vocabulario. Las lenguas para fines específicos, por su lado, constituyen modalidades de la enseñanza de lenguas extranjeras que “exploran” los usos sociales específicos de la lengua (más allá de los de carácter general) para los que hay que capacitar al alumno y que centran su interés en la acción y el comportamiento de quienes las usan: en aquello que hacen, en las prácticas que llevan a cabo y en los aspectos que rigen estas prácticas. Con este fin, mantienen Peris y Sabater, amplían sus intereses hacia otros componentes de un currículo de L2 más allá de los textos escritos y el vocabulario, e incluyen de este modo el componente nociofuncional, el fonético, el sociocultural y, de manera muy especial, apuntan, los distintos géneros de discurso (tanto orales como escritos).

En su propuesta de plan curricular, patrocinado por la Fundación Comillas y vinculado al Plan Curricular del Instituto Cervantes, Peris y Sabater tratan de establecer “lo particular de la lengua para fines específicos” que, para ellos, se encuentra en “un conjunto bien diferenciado de rasgos comunes” y propios de las actividades que se realizan en contextos académicos o profesionales (rasgos distintos de los de otros contextos).

Con el objetivo de “aislar esas características” (que, insisten, en modo alguno se reducen exclusivamente a aspectos léxicos) y basar en ellas la elaboración de la totalidad de su propuesta de currículo, estos autores recurren a un marco teórico que encuentra su fundamentación en conceptos extraídos del campo del Análisis del discurso y del de los nuevos estudios de literacidad. Del primero adoptan los conceptos de género discursivo y de comunidad discursiva o de prácticas (Peris y Sabater utilizan como sinónimos los términos comunidad discursiva y de prácticas). Del segundo adoptan el concepto de prácticas letradas y del carácter situado y cambiante de los usos del lenguaje.

Para Peris y Sabater, la competencia comunicativa es una capacidad compleja, variable y situada. Este último aspecto implica, para estos autores, que se hace efectiva en entornos y situaciones concretas y particulares de comunicación (admiten que la capacidad de uso de la lengua en las diversas situaciones y entornos concretos puede transferirse a otros nuevos, pero sostienen que cada uno de ellos “posee unas características propias que convierten el uso de la lengua en un uso, en cierto modo, siempre específico”). En línea con esta posición, defienden una aproximación al “análisis de las necesidades objetivas de los futuros usuarios de un currículo de ELE/N en términos de situaciones de uso”.

Su línea argumental es la siguiente:

1. El uso de la lengua se origina siempre en el seno de una comunidad discursiva o una comunidad de prácticas, que se constituye y mantiene unida precisamente mediante el uso del lenguaje, de la que la persona usuaria forma parte y con cuyos otros miembros se comunica por medio de diversos sistemas semióticos, entre ellos el lingüístico.
2. Esa comunidad discursiva o de prácticas realiza o lleva a cabo determinados eventos o prácticas sociales, que le son propios y particulares, que tienen sus propias reglas y que contribuyen no sólo al logro de los propósitos de la comunidad, sino a la propia constitución de la comunidad en cuanto tal.
3. En esos eventos el uso de la lengua se produce en el marco de unos determinados géneros de discurso, entre los que se dan unos particulares géneros especializados (profesionales, académicos, etc.). Los distintos géneros poseen estructuras y marcos propios de intervención y de participación, que los miembros de la comunidad conocen y respetan.
4. Cada uno de los géneros se concreta en una diversidad de textos, tanto en lengua oral como en lengua escrita. Cada uno de esos textos pertenece a un determinado tipo, que posee unas estructuras textuales propias, recurre a una retórica particular y a unos recursos gramaticales y léxicos particulares.

Eventos, géneros y textos son conceptos centrales en el planteamiento de Peris y Sabater, conceptos que “fundamentan el análisis de necesidades” del alumno y que “se constituyen en la columna vertebral del currículo de ELE/N”. Para cada uno de ellos, para los propósitos de su propuesta curricular, ofrecen una definición propia. En este sentido, el concepto de evento, precisan, se aproxima mucho al de tarea tal como esta ha sido concebida recientemente en la enseñanza comunicativa de la lengua; pero reservan esta última denominación para su uso al tratar de cuestiones metodológicas. Como ejemplo de evento (“el evento prototípico de un currículo de ELE/N”, señalan, “sería aquel susceptible de tener una entrada en la agenda diaria del sujeto profesional”) citan una negociación para la adquisición de una empresa o una campaña publicitaria para el lanzamiento de un nuevo producto. Incluyen también algunos ejemplos de sub-eventos, del mismo modo que las tareas pueden incluir o consistir en una serie sub-tareas.

Así, según su planteamiento, la determinación de eventos proporciona las diferentes unidades de actividad profesional del currículo de ELE/N; en cada evento se manejan (al producirlos o al recibirlos) diversos textos (orales o escritos) que

pertencen a distintos géneros o subgéneros. El manejo de estos textos implica la necesidad de cierta competencia en relación con sus estructuras textuales y con las reglas de participación de los interlocutores, y están formados por diferentes secuencias textuales "cuyos componentes lingüísticos (en los diversos niveles de descripción de la lengua: gramática, vocabulario, fonética, grafía) es preciso dominar y forman parte del contenido lingüístico del currículum". Para poder fijar unos objetivos realistas del currículum de ELE/N, enfatizan, es "condición indispensable conocer previamente las prácticas discursivas y los eventos de comunicación para los que se desea capacitar a los alumnos mediante ese currículum".

La determinación de esos eventos-tareas como punto de partida es, así, esencial. Peris y Sabater adoptan el modelo que propone Long (2005) para el estudio e identificación de las situaciones profesionales y de los eventos que en ellas se encuadran, el recurso a múltiples fuentes (miembros de la comunidad de prácticas, especialistas en enseñanza de ELE...) y métodos para aumentar la fiabilidad y la validez de las informaciones obtenidas. Su objetivo es obtener "datos fiables" proporcionados por "expertos conocedores de la comunidad de prácticas a la que se va a dirigir la enseñanza" para, de este modo, superar modelos precedentes que, denuncia este autor, se basan en intuiciones carentes de base empírica de los especialistas en lingüística aplicada sobre las nociones y las funciones que necesitan los alumnos. Aún hoy, señalan Peris y Sabater, "la mayoría de los análisis de necesidades sobre los que se fundan los contenidos de distintos manuales del mercado parte de las informaciones y creencias de los propios alumnos y de los especialistas en lingüística aplicada".

De todo ello, extraemos que Peris y Sabater están sosteniendo aquí la necesidad (y por tanto también la posibilidad) de determinar listas que, con cierta vocación de exhaustividad, den cuenta de las tareas que pueden quedar comprendidas dentro de las diferentes situaciones profesionales en las que los alumnos pueden llegar a encontrarse. Sostienen que a cada una de esas tareas corresponden textos y géneros o subgéneros concretos que pueden conocerse y describirse y que el dominio de sus características y convenciones es lo que conduce a poder manejarse (mediante estos textos) en las tareas, situaciones y comunidades de prácticas objeto de atención.

Queremos destacar aquí dos últimos conceptos recogidos por Peris y Sabater en su documento: su concepción de competencia comunicativa a partir de dos perspectivas complementarias de la misma y su noción de profesional-alumno de un currículum para fines específicos.

La noción de competencia comunicativa queda, dentro de su marco teórico, concebida desde dos perspectivas que consideran “complementarias y mutuamente imbricadas”. La primera la contempla como “la capacidad de integrarse en una comunidad de prácticas y de participar en las prácticas específicas de esa comunidad mediante un conjunto de procedimientos textuales, retóricos y léxico-sintácticos con los cuales orienta su actividad participativa tanto al tema del que se está tratando en cada ocasión como a los otros participantes que interactúan con él.” La segunda perspectiva contempla la competencia comunicativa como “la capacidad de desenvolverse eficazmente” (como usuario eficaz de la lengua en distintas formas y papeles sociales) con los textos (orales y escritos) que se generan en el seno de la comunidad.

Por su parte, en relación con “el profesional-alumno de un currículo para fines específicos”, indican que es una persona que ya forma parte o aspira a formar parte de una comunidad de prácticas y que dispone de un determinado nivel de conocimiento o dominio sobre los eventos y prácticas de esa comunidad, sobre sus géneros de discurso y tipos de texto, y sobre las estructuras gramaticales y léxico-semánticas del español. Señalan, por último, que “necesita ejercitarse en la práctica de la comunicación llevada a cabo en el seno de esa comunidad de prácticas, participando en eventos propios de ella y recurriendo al uso de la lengua en textos y géneros propios de esos eventos”.

Por otro lado, afirman que una vez confeccionado el currículo, solo hace falta irlo adaptando a los casos concretos / necesidades de los alumnos que vayan apareciendo, así que sí que hay cierta pretensión de predictibilidad, anticipación y “listabilidad” de lo necesario.

- e) Para Aguirre (2001, 2012), el Español con Fines Profesionales es también, junto con el Español con Fines Académicos, uno de los dos amplios ámbitos comprendidos bajo la denominación Español con Fines Específicos. Para esta autora, el Español con Fines Profesionales es “una orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua para utilizarla como instrumento de trabajo, en diferentes posiciones laborales de los distintos sectores de actividad profesional (negocios, banca, turismo, hostelería, servicios de salud, periodismo, industria, ingeniería, arquitectura, etc.)” (2012: 13).

Aguirre nos ofrece una definición del enfoque, indica claramente su carácter multidisciplinar y señala aspectos esenciales en la planificación y planteamientos didácticos de este enfoque:

- Lo define como un “enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional” (2012: 13).
- Considera que se trata de un enfoque que “representa una perspectiva multidisciplinar en la que intervienen las Ciencias del Lenguaje (Lingüística Aplicada, Psicolingüística, Sociolingüística, Etnografía de la Comunicación y Pragmática, fundamentalmente), la Teoría de la Comunicación, la Teoría de la Organización y Administración de Empresas y los estudios de comunicación intercultural” (2012: 13).
- En relación con el planteamiento didáctico y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, Aguirre señala que el español para la comunicación profesional “debe centrarse en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que hay que aplicar en un contexto determinado” (2001: 36).

En su conjunto, nos parece un planteamiento muy interesante, especialmente por su inclusión de aspectos de la Teoría de la Comunicación y de la Teoría de la Organización y Administración de Empresas. Para nosotros, lo más atractivo de esta inclusión se encuentra, más allá de referencias concretas a algunos contenidos teóricos, en su capacidad de arrojar luz sobre un elemento esencial que suele quedar pobre o huérfano de aclaración en las definiciones.

En la definición de Español con Fines Profesionales propuesta por Aguirre tenemos el concepto de competencia comunicativa relacionado con la capacidad de “desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional” (2001: 36). El problema con esta relación (que aparece también en Peris y Sabater, 2011) radica en que no tenemos ninguna referencia que nos permita establecer qué debe entenderse por “efectivo” o “eficaz”. Peris y Sabater hacían referencia a la capacidad de manejarse con los textos propios de una comunidad de prácticas.

El sentido en que Aguirre utiliza estos términos no queda tan claro en el momento en que los utiliza. Un comentario introducido dos páginas más adelante podría aclararlo un poco, aunque tenemos muchas reservas en este sentido. En ese

comentario, la autora destaca que “todo acto de comunicación es un proceso de interpretación de intenciones cuyo objetivo es el intercambio de información y que, en los contextos profesionales, el emisor tiene la intención de influir en la mente del receptor, ya que se trata de una transmisión de información que va a modificar en un sentido o en otro el grado de conocimientos previos, con el propósito de producir una reacción que conduzca a la realización de determinadas acciones, en general, con un efecto económico” (2001: 38).

Esa es al menos la lectura que queremos hacer nosotros. Al encontrarse tan lejos de la definición y sin referencia explícita a esta (y menos por tanto aun a los conceptos “eficaz” y “efectivo”), cabe realizar algunas otras interpretaciones. Así, podemos también entender que la eficacia y efectividad se encuentran asociadas a la capacidad del hablante de ajustar sus actos de habla a las normas y convenciones a las que los acontecimientos de habla se hallan sujetos (2001: 38). Esta interpretación es seguramente la más ajustada al conjunto del planteamiento propuesto por Aguirre.

Otra contribución interesante por parte de Aguirre es la aportación de una concepción específica de organización empresarial (en la que sitúa a “los profesionales”), superando (no dejando de lado) los conceptos de comunidad discursiva, de habla o de prácticas. Así, por organización entiende “la estructura formal y explícita de funciones y posiciones” (2001: 36) en la que los profesionales “utilizan la lengua como instrumento de comunicación en complejas situaciones, orales, escritas o mixtas, que incluyen interacciones transaccionales e interpersonales, que exigen una comunicación efectiva y eficaz” (2001: 36).

A pesar de celebrar la inclusión de esta precisión conceptual, no estamos seguros de que se esté dando cuenta de la realidad organizacional. Entendemos que un concepto de organización, explícito o implícito, subyace a su vez al de los conceptos de Español para Fines Específicos, Fines Profesionales o de negocios, y creemos que es esencial investigar aportaciones más profundas de la Teoría de las Organizaciones en este sentido.

Como hemos señalado, se trata de un planteamiento con el que estamos bastante cómodos. No obstante, todavía nos deja algo insatisfechos, pues pese al enorme progreso en relación con otros, seguimos considerándolo reduccionista y, por ende, insuficiente. Se trata de un enfoque atractivo que, sin embargo, nos plantea también dudas.

En relación con el concepto de competencia comunicativa que maneja Aguirre, ya hemos visto que afirma que “tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional” (2001: 35, 2012: 13) o para desenvolverse en determinadas “situaciones de comunicación” (2001: 40).

Por “desenvolverse”, entendemos que Aguirre se refiere a, como dice en otra página, la implementación del conjunto de “capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que hay que aplicar en un contexto determinado” (2001: 36). Estas capacidades, habilidades y técnicas constituyen así el objetivo de aprendizaje: “todo planteamiento didáctico y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación profesional debe centrarse en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que hay que aplicar en un contexto determinado” (2001: 36), y las agrupa “en torno a la comprensión y redacción de escritos técnicos y profesionales, hacer presentaciones, participar en reuniones formales de negocios, en actos institucionales, en conversaciones telefónicas y otras interacciones en las que se utilicen diversos medios de comunicación” y “requieren el conocimiento de la lengua, el conocimiento del contexto de uso y el conocimiento de las características y procesos de comunicación, verbal y no verbal, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, además de los aspectos de la comunicación corporativa y de la cultura de la organización” (2001: 36).

Esas diferentes situaciones de comunicación (orales, escritas y mixtas) en las que los estudiantes deben desenvolverse presentan unos requisitos que deben ser analizados (2003: 40) para, de este modo, determinar las capacidades, habilidades y técnicas que deben ser desarrolladas.

Las situaciones de comunicación oral, señala, “dan lugar a distintos tipos de interacción que, a su vez, dan lugar a distintos tipos de discurso o géneros y requieren técnicas de comunicación profesional, tanto para la comprensión como para la planificación, desarrollo y formulación de las presentaciones, reuniones, entrevistas y conversaciones telefónicas o actos protocolarios. Igualmente, requiere la introducción de los aspectos relacionados con la cultura, con los usos y costumbres” (2001: 41).

Respecto a las situaciones de comunicación escrita, que indica como “comprensión lectora y producción escrita”, es “preciso el conocimiento de la tipología de textos y su estructura (...) y especialmente de los géneros propios del ámbito de actividad profesional y sus convenciones” (2001: 41).

El planteamiento de Aguirre nos genera impresiones opuestas. Por un lado, el hecho de que relacione el concepto de competencia comunicativa con un conjunto de “capacidades, habilidades y técnicas” necesarias para desenvolverse en situaciones profesionales nos parece una propuesta abierta y flexible a la incorporación de nuevos elementos o puntos de vista al constructo. Por otro lado, el hecho de que acabe refiriéndose a discursos, géneros y a técnicas propios de estos nos genera la impresión de que seguimos estando poco más allá de donde estábamos con Peris y Sabater. Por una parte, contempla que el contexto sociocultural pueda comportar tanto “hechos previsibles (relacionados con el tipo de comportamientos construidos por la historia sociocultural)” como imprevisibles (que “dependen del aspecto subjetivo experiencial”) (2001: 41) y contempla también que las interacciones personales están conformadas, además de por actos de habla, por relaciones interpersonales, que “establecen determinado clima en las relaciones y dependen de aspectos socioculturales o de la experiencia personal” (2001: 41). Por otro, sin embargo, los diferentes aspectos de cultura o sociocultura relacionados con la organización o con las personas parecen acabar reduciéndose en su planteamiento a aquellos de naturaleza corporativa, protocolaria o, de algún modo, socialmente convencionalizados (2001: 36).

Este punto de vista se extiende también a la comunicación que se lleva a cabo en “ámbitos internacionales y entre interlocutores procedentes de distintas culturas” (2001: 36). En estos ámbitos, afirma la autora, es preciso “el conocimiento de las diferencias culturales en cuanto a los usos y costumbres que rigen en otros países, las pautas de conducta que están estrechamente relacionadas con la cultura de otras sociedades, así como las normas que emanan de una determinada cultura corporativa”. Se trata de unos conocimientos que se pueden agrupar “en torno a tres saberes: saber ser (cualidades cultivadas que proporcionan imagen y seguridad en uno mismo), saber estar (conjunto de actitudes, usos y costumbres sociales que facilitan la convivencia) y saber hacer (capacidad de desarrollar con rigor, exactitud y puntualidad las funciones profesionales)” (2001: 36). Este aspecto de conciencia y competencia general y pluricultural es un punto en el que Aguirre pone mucho énfasis. Coincidimos con esta autora en la importancia del mismo, aunque nos resistimos a referirnos a culturas, sociedades o civilizaciones en vez de a personas.



Un último aspecto que queremos resaltar del planteamiento de Aguirre es su firme apuesta por “cinco métodos” que, para esta autora, “están relacionados con los métodos aplicados usualmente por los profesionales en sus respectivos campos laborales: simulaciones, proyectos, tareas, presentaciones y estudios de casos” (2004: 1123). Nos llama la atención que se trata de una afirmación que no recibe ningún desarrollo o explicación adicional. La simulación se corresponde con la propuesta de simulación global defendida también, como hemos visto, por Cabré y Gómez de Enterría; los proyectos se corresponden con el enfoque por proyectos (Vidal, 1994); las tareas, al enfoque mediante tareas (Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990); las presentaciones, por su lado, se conciben también como secuencias o unidades didácticas que, como en los otros casos, comprenden diferentes tareas (capacitadoras y finales) y buscan el desarrollo e integración de todas las macro destrezas clásicas. En relación con el estudio de casos, se mencionan los beneficios de su empleo en contextos formativos en los que su uso es habitual y su transferibilidad al de Español para Fines Profesionales y se afirma su idoneidad “para transmitir los aspectos relacionados con los usos y costumbres, la etiqueta y la cultura empresarial de las organizaciones españolas” (2004: 1126).

La siguiente tabla (Tabla 1) recoge de modo esquemático las principales conclusiones que hemos extraído hasta el momento respecto a las concepciones o puntos de vista que las fuentes consultadas, a nuestro entender, manejan explícita o implícitamente en relación con a) el concepto de alumno de EpFE (alumno-profesional), b) el concepto de competencia comunicativa y c) el objeto de trabajo e investigación propio del ámbito del EpFE. Incluye asimismo la identificación de un conjunto de premisas de las que cada una de las fuentes parece partir.

1. Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE

Tabla 1 *Contraste de conceptos manejados por las fuentes consultadas*

	Diccionario de términos clave Instituto Cervantes	Cassany (2003)	Cabré y Gómez de Enterría (2006)	Peris y Sabater (2011)	Aguirre (2001, 201)
<b>El alumno-profesional</b>	Alguien que debe desenvolverse en situaciones comunicativas específicas de su campo profesional.	Alguien cuya actividad profesional suele llevarse a cabo en buena parte mediante el uso de código escrito.	Alguien que en su ámbito específico debe tratar determinados temas y llevar a cabo determinadas actividades en el seno de determinadas situaciones de comunicación propias del ámbito.	Alguien que forma parte de una comunidad de prácticas en la que se llevan a cabo eventos (tareas) propios y particulares y que siguen sus propias reglas manifestadas en géneros.	Alguien que debe interactuar en una serie de situaciones de comunicación de un contexto profesional determinado
<b>Premisas</b>	Toda situación de comunicación en el ámbito del EpFE está convencionalizada a partir de géneros. Las características de estos géneros pueden establecerse mediante el análisis de textos reales producidos en esas situaciones. Si se es capaz de reproducir el comportamiento discursivo que se entiende como propio de una situación se está capacitado para tomar parte en ella.	La actividad profesional suele desarrollarse en buena parte con código escrito. Ese código se plasma en unos usos específicos de recursos lingüísticos, estilísticos y retóricos propios de cada organización. Esos recursos son identificables en los textos escritos utilizados en la organización. Transmitir al alumno el conocimiento de esos recursos y la habilidad de emplearlos incrementa sus capacidades personales y profesionales.	Es posible identificar las actividades propias de cada ámbito profesional. Es posible identificar la totalidad de las situaciones de comunicación propias de cada actividad. Cada situación de comunicación tiene características discursivas concretas y discernibles a partir de la descripción de sus manifestaciones textuales. Conocer las características de esos textos permite la participación en las actividades propias de cada ámbito profesional.	Las actividades que se llevan a cabo en contextos profesionales son identificables. Esas actividades presentan rasgos comunes y propios que se manifiestan en prácticas discursivas específicas. Esas prácticas son identificables y describibles en los textos que se producen en el marco de esas actividades.	Los distintos tipos de interacción que tienen lugar en situaciones de comunicación profesional dan lugar a distintos tipos propios de discurso o géneros.
<b>Competencia comunicativa</b>	Capacidad para producir / reproducir / comprender textos propios de los géneros discursivos propios de las situaciones comunicativas propias de un campo profesional.	Capacidad para producir e interpretar textos escritos propios de los géneros propios de cada organización concreta.	Conocer los recursos comunicativos (lingüísticos y pragmáticos) de los textos propios de las situaciones de comunicación de un ámbito profesional.	La capacidad de hacer un uso de la lengua congruente con las convenciones de una comunidad de prácticas a fin de poder participar en las prácticas discursivas de los eventos / tareas de esa comunidad.	La capacidad de aplicar el conocimiento de las características discursivas y socioculturales propias de las situaciones profesionales en los diversos contextos concretos en que pueden tener lugar.
<b>Objeto de Español con Fines Profesionales</b>	El conjunto de usos del español empleado en el ámbito profesional.	El conjunto de conocimientos (lingüísticos, retóricos, estilísticos y socioculturales) y habilidades utilizados en cada organización concreta para la producción y recepción de textos escritos propios.	El conjunto de recursos lingüísticos y no lingüísticos (símbolos, fórmulas, gráficos, etc.) utilizados en ámbitos profesionales precisos.	El conjunto de los usos sociales específicos de la lengua en los diversos eventos / tareas específicos de una comunidad de prácticas.	Enfoque multidisciplinar basado en la comunicación y que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse con eficacia en un determinado campo de actividad profesional.

## 1.4. Caracterización de los principales planteamientos de EpFE

A partir de las conclusiones extraídas del análisis de los fundamentos teóricos de las fuentes seleccionadas, proponemos una primera caracterización de los enfoques que consideramos que cabe identificar dentro del campo de EpFE (Tabla 2).

La omnipresencia (explícita o implícita) del concepto de género en las bases teóricas de estas fuentes y enfoques resulta llamativa. Muchos otros conceptos o elementos incluidos en el análisis (contextos, evento, comunidad de prácticas, textos...) guardan de algún modo relación con él. El concepto de “género” parece constituirse como elemento clave de enlace entre lengua y prácticas, actividades, situaciones o contextos profesionales; y estos últimos, estar contemplados esencialmente desde la perspectiva de las comunidades discursivas o de prácticas.

Tras realizar nuestro análisis, nos encontramos con una serie de cuestiones que nos suscitan fuertes dudas y sobre las que entendemos que debemos profundizar si queremos seguir procediendo sobre una base sólida y fundamentada de conocimientos y reflexiones. Se trata de las siguientes:

- a) El concepto de “alumno-profesional”, que entendemos que incluye dos aspectos: concepto de persona y concepto de miembro o parte de algo.
- b) Los conceptos, explícitos o subyacentes, de “organización” y de, sobre todo, “comunidad de prácticas”.
- c) El concepto subyacente de “actividad profesional”.
- d) El concepto de “análisis de necesidades”, y lo que se supone este análisis puede y debe cubrir.
- e) El concepto de “eficacia” o “efectividad” en el ejercicio de la actividad profesional.
- f) El concepto de “género” como elemento clave de enlace entre lengua y prácticas, eventos o situaciones profesionales (y, al final, con el de comunidad de prácticas).
- g) Los conceptos de “evento”, “prácticas” y “situaciones profesionales”.
- h) Los conceptos de “competencia comunicativa” manejados por estos enfoques.

Tras haber basado nuestro primer análisis en textos y autores de referencia en el campo del EpFE, nos proponemos ampliar nuestro campo de investigación al del Inglés para Fines Específicos, donde se genera el mayor volumen de actividad e investigación. Rastreadremos también, por último, aportaciones importantes que para nuestro propósito se hayan realizado desde el ámbito de evaluación de LpFE e incluiremos, asimismo, las que hayan podido producirse en el del inglés de negocios como lengua franca.

1. Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE

Tabla 2 *Primera caracterización de los enfoques que consideramos que cabe identificar dentro del campo de EpFE*

	Enfoque	Enfoque	Enfoque	Enfoque
	Terminologista / Léxico-semántico	Discursivo de textos escritos	Situacional Funcional	Sociopragmático
Concepto subyacente de persona / profesional	Personas que transmiten conceptos especializados. Personas cuyas interacciones se encuentran parcial pero significativamente mediadas por conceptos especializados y los términos que aluden a ellos.	Personas que interactúan con y a través de una serie de textos fundamentalmente escritos (aunque sin descartar los orales) en buena medida convencionalizados y caracterizables. Personas cuyas interacciones se realizan con o se encuentran mediadas por textos especializados.	Personas cuyas interacciones suelen tener lugar en el seno de eventos caracterizables en tareas tipo cuyo transcurso los interactivantes suelen articular a partir de determinadas pautas y/o guiones (o scripts, frames) conversacionales.	Personas que tienen que interactuar con otras en una serie de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento pragmático, intercultural, etc. determinado e identificable a partir de un análisis de necesidades.
Concepto subyacente de competencia comunicativa	Capacidad de transmisión de conocimiento especializado.	Capacidad de reconocimiento y empleo preciso de los géneros escritos identificados como relevantes.	Capacidad de actuar en el seno de eventos tipo a partir de las pautas que se consideraran propias de estos.	Capacidad de actuar en el seno de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento sociopragmático, intercultural, etc. muy previsible y determinado.
Elemento(s) mediador(es) en la transmisión / interacción	Conceptos especializados plasmados en términos específicos.	Discursos especializados plasmados en textos convencionalizados y descriptibles en términos de géneros.	Intercambios / Interacciones descriptibles en términos de actos de habla y exponentes funcionales en el seno de eventos tipo.	Convenciones pragmáticas, socioculturales, interculturales... que caracterizan y rigen los posibles contextos y situaciones profesionales.
Premisas	Esos términos son caracterizables y predecibles. Conocer esos términos es posibilitar su uso y esa transmisión de conocimiento especializado. Conocerlos permite ser parte de una comunidad de práctica / habla.	Esos textos son caracterizables y predecibles. Conocer esos géneros permite ser parte de una comunidad de práctica / habla.	Lo que ocurre en esos eventos es caracterizable y predecible. Conocer la naturaleza de esos eventos tipo y la de los actos de habla que tienen lugar en su transcurso permite ser parte de una comunidad de práctica / habla.	Esas situaciones, contextos y requisitos, y lo que exigen, son caracterizables y bastante predecibles. Conocer las convenciones propias de las relaciones sociales que tienen lugar en situaciones y contextos profesionales permite manejarse adecuadamente en ellos.
Objetivo	Conocer con precisión esos términos.	Conocer con precisión las características, convenciones, etc. de esos textos.	Conocer lo que ocurre en esos eventos para poder prever qué actos de habla resulta aparentemente provechoso conocer.	Conocer de antemano esas situaciones y contextos y los requisitos específicos para manejarse en ellos.

## 1.5. Estado de la cuestión desde la perspectiva del inglés para fines específicos

Las bases teóricas sobre las que los diferentes enfoques de EpFE se han sustentado y desarrollado son las mismas en las que el inglés para fines específicos ha encontrado su propio sustento y ha fundamentado su evolución. Como resultado, como veremos, no hallaremos grandes diferencias entre los planteamientos más establecidos entre uno y otro ámbito, sino grandes similitudes. La principal de ellas reside en el papel y preponderancia del concepto de “género”.

Como hemos comentado, el género es, aquí también y junto a la constelación de conceptos que suele acompañarlo (comunidad de prácticas, comunidad discursiva, discurso...), el concepto más recurrentemente empleado a la hora de caracterizar el objeto de trabajo propio del inglés para fines específicos. A un sesgo en el análisis de necesidades, una vez más y pese al interés y cuidado que se pone en él, parece poder achacarse esta circunstancia. Hablemos pues del análisis de necesidades.

### Los estudios sobre el análisis de necesidades

Para muchos autores (Hutchinson y Waters, 1987; Robinson, 1991; Dudley-Evans y St. John, 1998; Nunan, 2001; Long, 2005; Belcher, 2006, 2009; Belcher et al., 2011; Upton, 2012; Basturkmen, 2013), el análisis de las necesidades (AdN) de los alumnos de los cursos de lenguas para fines específicos (LpFE) es el elemento fundamental de los mismos. H. Basturkmen y D. Belcher son dos de las autoras más extensamente citadas de entre aquellos que han escrito más recientemente acerca del AdN.

Para Basturkmen (2013), el AdN se trata del proceso por el que los diseñadores de cursos deben investigar qué necesitan saber y poder hacer los alumnos para funcionar de modo eficaz en sus profesiones, trabajos o áreas de estudio (lo que se conoce como su “situación meta”). Como esta autora afirma, el centro de interés del AdN se ha ampliado más allá del relativamente estrecho campo de investigación acerca de los requisitos lingüísticos de la situación meta para incluir en la actualidad, asimismo, la investigación de otros requisitos relacionados con la situación (como por ejemplo qué tareas y actividades debe realizar que impliquen el uso de la lengua meta o qué habilidades necesita el alumno para llevar a cabo su trabajo o estudios) y la investigación de necesidades de otra naturaleza (como las vinculadas con factores relacionados con el alumno -motivación, estilo y estrategias de aprendizaje, percepción

subjetiva de necesidades, deseos relacionados con el curso- o con la situación de aprendizaje -como el contexto en que el curso tiene lugar o la naturaleza y límites de las capacidades del profesor-). Además, añade, el AdN viene asimismo condicionado y matizado por los intereses, valores, creencias y teorías del profesor en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la lengua (Robinson, 1991; West, 1994; Hyland, 2008); por este motivo, continua, por ejemplo, un analista que ve la lengua principalmente como un conjunto de actos de habla buscará identificar las funciones necesarias para la situación meta; uno que tenga una visión de corte más semántico, por su lado, se fijará en aquellos elementos léxicos que pueda identificar como más recurrentes. Para Robinson (1991), citado en Basturkmen (2013):

*“The needs that are established for a particular group of students will be an outcome of a needs analysis project and will be influenced by ideological preconceptions of the analysts. A different group of analysts working with the same group of students, but with different views on teaching and learning, would be highly likely to produce a different set of needs.” (Robinson, 1991: 7)*

El punto de llegada, muy probablemente a causa de los factores que acabamos de mencionar, parece ser invariablemente el mismo: necesidades de naturaleza lingüística derivadas de un estudio de la situación meta aparentemente analizada desde esa misma perspectiva: *“the courses are designed to help learners function linguistically within a particular academic, professional, or workplace environment, and generally the syllabus is derived from an analysis of the needs of the learners in relation to their target environment”* (Basturkmen, 2013).

Para Belcher (2009), en el inglés para fines específicos se trata de determinar y dar respuesta a las necesidades de aprendientes deseosos de tener acceso a “clubes de literacidad” (Smith, 1988) o a “comunidades discursivas” objeto de su interés. Esto implica, para esta autora, una labor previa por parte de los diseñadores de curso que consiste en la recogida de datos (a partir de textos de muestras obtenidas de la comunidad objeto de estudio) y en el análisis (retórico, léxico-gramatical,...) de los géneros orales y escritos representados en las muestras. Los avances en la teoría de géneros por parte de autores que ella misma cita (Swales, 1990, 2004; Paltridge, 2001; Hyland, 2004a), avances tecnológicos y las posibilidades que ofrece la investigación a partir de corpus lingüísticos, afirma, permite estudiar cada vez mejor el lenguaje dentro de comunidades de práctica (Belcher, 2009).

Se produce, como vemos, una identificación entre necesidades del alumno y rasgos genéricos (en el sentido de géneros discursivos) que se entienden propios de la comunidad de prácticas o comunidad discursiva que, en el fondo, se quiere entender que es el contexto o situación en la que el alumno quiere llevar a cabo su actividad

profesional o académica. Esta posición de Belcher es coherente con su interés en relacionar la práctica docente con la investigación (Belcher et al., 2011) y con su convencimiento de que “*the research into language and discourses/genres is the most evolved and sophisticated in ESP*” (Belcher et al., 2011), posición que encuentra un generoso desarrollo en el conjunto de capítulos y autores incluidos en *New directions in English for Specific Purposes Research*, volumen editado por Belcher, Johns y Paltridge (2011).

Hyland, otro autor frecuentemente citado, mantiene unas posiciones similares, pues entiende que las necesidades de los alumnos universitarios dentro de sus estudios y en su vida profesional posterior consisten en desarrollar las “*literacy skills which are appropriate to the purposes and understandings of particular academic and professional communities*” (Hyland, 2002), cada una de las cuales tiene especificidades aprehendibles a partir del análisis sistemático de muestras de sus textos y tareas, lo que permite la identificación de convenciones discursivas propias de las mismas. Las necesidades de los alumnos deben ser establecidas a partir de las prácticas discursivas de sus respectivos campos (2002: 392).

Consecuentemente con esta posición, Hyland (2002) se opone con firmeza a considerar la posibilidad de considerar una base común de conocimientos capaz de ayudar a los alumnos en este sentido (y, en esencia y de forma manifiestamente explícita e insistente, a que las universidades utilicen este argumento para reducir los presupuestos de la investigación dirigida a desentrañar esas tan específicas convenciones). Hyland afirma que el inglés para fines específicos descansa en la idea de que utilizamos el lenguaje para alcanzar propósitos e interactuar con otros como miembros de grupos sociales; que, más que con el lenguaje, tiene que ver con la comunicación, con los textos y con los procesos por los que estos textos son creados y utilizados. Esto, dice, debe alejar el campo de estudio de listas de características comunes y del punto de vista que defiende que existe la posibilidad de una literacidad autónoma, no vinculada a ninguna comunidad concreta y de utilidad en todas. La clave, para él, se encuentra en establecer de una forma muy concreta el contexto en que los alumnos deberán desenvolverse; se trata de determinar con exactitud qué lenguaje específico, qué habilidades y qué géneros concretos son los propios del contexto; esto, afirma, es lo que equipa a los alumnos con las habilidades comunicativas que necesitan para participar en esos contextos; utilizar apropiadamente las convenciones particulares de las diversas actividades propias de sus disciplinas, continúa, es lo que les permitirá comunicarse con eficacia con los demás (Hyland, 2002: 393). Su punto de vista, remata, tiene que ver con las prácticas reales de gente real comunicándose en contextos reales.

No podemos estar más en desacuerdo: nos resistimos a asimilar la naturaleza de las personas con la identidad aséptica y deshumanizada que se desprende del modo en que estos enfoques entienden la pertenencia a una comunidad, a entender que la interacción de las personas debe realizarse esencialmente (si no únicamente) a partir de la observancia de pautas preestablecidas, a que la comunicación entre ellas se reduce a lo que Hyland parece restringirla. Nos llama la atención una vez más el hábito de utilizar con profusión conceptos como “comunicación” y “eficacia” sin acabar de precisar en qué sentido se emplean; sobre todo si parece entenderse que la comunicación eficaz es a un tiempo tanto objetivo en sí mismo como medio para alcanzar otros.

Estos y otros autores suponen un buen ejemplo del modo en que se acaba encontrando lo que se desea encontrar o se está convencido que se va a hallar. Si quien realiza el AdN cree que las situaciones meta se pueden y deben considerar dentro de contextos asimilables a comunidades de prácticas y que estas son a su vez equivalentes a comunidades discursivas en las que las interacciones tienen lugar a partir del seguimiento de convenciones genéricas, el resultado del AdN será invariablemente en términos de géneros, lo que llevará a la determinación de contenidos del curso establecidos a partir de lo que se entienda que un género es. El procedimiento del AdN puede recibir mucha atención y encontrarse muy pormenorizado, pero las creencias y posición teórica de quien lo aplica es el factor determinante de la naturaleza de los resultados obtenidos. En estos casos, la defensa del rigor en el AdN implica el acorazamiento de los resultados obtenidos (que coinciden con los anticipados) y, de esta manera, el de las propias posiciones y creencias.

### Las revisiones de tendencias en el campo de LpFE

Encontramos también evidencias de la extensión de los enfoques que hacen del discurso y del género el objeto de su atención en autores que se han ocupado de ofrecer una revisión de los trabajos y tendencias en el ámbito de LpFE en el espacio de los últimos diez años (Nickerson, 2005; Upton, 2012; Lafford, 2012). Así, Lafford (2012), en su revisión de las prácticas docentes y de investigación relacionadas con las LpFE en el contexto de EEUU y fuera de él (lo que denomina el contexto global), recoge y asume la posición de Räsänen y Fortanet-Gómez (2008) respecto a la caracterización de la práctica docente en inglés para fines específicos (y de paso, como la misma autora puntualiza, de las LpFE en general) como una pedagogía “centrada en el lenguaje, léxico, gramática, discursos y géneros” de las disciplinas a las que tiene como misión servir (Räsänen y Fortanet-Gómez, 2008: 12).



La revisión de Upton (2012) tiene como objeto hacer un seguimiento de la evolución del ámbito de las LpFE en los últimos 50 años y de comentar o proponer tendencias de futuro. Su planteamiento es muy cercano al de Swales (1985, 1990, 2000) y Belcher (2004, 2006, 2009) por lo que, de nuevo, los conceptos centrales son el análisis de necesidades, prácticas sociales, análisis de géneros y contexto entendido en los términos anteriores. El análisis de necesidades recibe una atención especial por su parte, y se constituye en el principal elemento vertebrador de su revisión de la evolución del ámbito de LpFE en los últimos 50 años y de las etapas que en esta identifica. Como veremos, se corresponde bastante bien con los enfoques que hemos identificado en EpFE:

- a) Etapa centrada en el análisis del registro (de estructuras y léxico a nivel oracional).
- b) Etapa centrada en el discurso escrito (estructuras y pautas retóricas de un texto en su conjunto).
- c) Etapa centrada en el del uso de las funciones y lenguaje de textos específicos (géneros).
- d) Etapa centrada en el concepto de género.

En esta última etapa, el concepto de género se ha ido afinando y el papel del contexto social en el que los textos se crean y utilizan ha ganado un gran protagonismo, lo que ha puesto las prácticas sociales de determinados contextos en el foco del interés de los investigadores (la posición de Belcher, Basturkmen, Hyland y otros autores).

Por otro lado, Upton señala que existe hoy un interés creciente por ayudar de la mejor manera posible a los alumnos no solo para que utilicen el lenguaje en un contexto particular, sino también para que entiendan cómo pueden operar en las complejidades de ese contexto de forma que puedan marcar una diferencia en sus propias vidas (2012: 20). Así, como vemos, se da cada vez en mayor medida un mayor reconocimiento de la complejidad de esos contextos, pero no se desarrolla en qué consiste tal complejidad.

Sin embargo, nos sigue pareciendo un planteamiento decepcionante o cuando menos insuficiente, pues se sigue partiendo de la idea de que esa complejidad es analizable, definible y transmisible, pues se sigue entendiendo que esos contextos se crean exclusivamente a partir de pautas sociales convencionalizadas y, de este modo, también lo que dentro de ellos ocurre, como la interacción entre personas (es decir, se continúa pensando en términos de comunidades de prácticas, de prácticas convencionalizadas). Se sigue pensando en términos de géneros, de forma que esa complejidad hace referencia, en realidad, al reconocimiento de una mayor variabilidad

dentro de cada uno y al modo en que diferentes géneros se relacionan entre sí en sistemas o redes (como veremos más adelante). Se continúa considerando que el éxito del alumno es su integración efectiva en una comunidad de prácticas. Persiste la convicción de que el camino para alcanzar ese éxito es conocer las convenciones bajo las que la comunidad opera y que estas y lo que lleva a su dominio son las necesidades del alumno. Nosotros, una vez más, queremos insistir en que nos resistimos a dejar de considerar a las personas desde su individualidad, nos oponemos a reducirlas al papel de recreadores y preceptores de convenciones. A imitadores. No puede consistir en esto.

Nickerson (2005) otorga también un papel principal al concepto de género en su revisión de la investigación llevada a cabo en relación con el uso del inglés como lengua franca para la comunicación oral y escrita por parte de la comunidad de negocios internacional, pues emprende su labor con un interés especial, anuncia, en el trabajo realizado sobre los géneros textuales empleados por esa comunidad. Nickerson afirma que en el transcurso de la década objeto de su revisión (la que precede a la redacción de su artículo), pueden identificarse dos tendencias que han ido ganando importancia en el ámbito estudiado. Ambas suponen un cambio respecto a tendencias anteriores, afirma.

La primera de ellas es un cambio desde el análisis del lenguaje empleado en textos escritos u orales aislados al análisis de lo que denomina “géneros comunicativos contextualizados” (de los que menciona estos cuatro: negociaciones, reuniones, correos electrónicos y cartas de negocios), tendencia que sitúa dentro de un enfoque de lengua como discurso y, evidentemente, bajo el paraguas general de los géneros. La segunda es un interés decreciente por lo que llama “language skills” (no sabemos si está haciendo referencia a macro destrezas o a competencias lingüísticas) y un interés creciente por lo que denomina “language strategy”, que explica cómo las estrategias pueden ser asociadas con la comunicación eficaz en los negocios (Nickerson, 2005: 369).

El análisis de alguno de los cuatro “géneros comunicativos contextualizados”, señala Upton, ha sido el objetivo de recientes estudios de análisis contextualizados del discurso. Entre los autores que se ocupan del discurso escrito, Upton menciona muy especialmente a Vijay Bhatia (del que nos ocuparemos en profundidad en otro apartado), de quien recalca que ha tenido “una tremenda influencia” (2005: 371) en la investigación sobre géneros escritos en el ámbito de los negocios y dado forma al trabajo (en aspectos como las estrategias retóricas o las diferencias culturales) de una generación de lingüistas especializados, como Gillaerts (2005), Gimenez (2002),

Louhiala-Salminen et al., (2005), Nickerson (2000), Shaw (2002), Connor, Davis, De Rycker, Phillips y Verkens (1997) o Upton y Connor (2001).

En relación con los “géneros comunicativos contextualizados” orales, Upton menciona las aportaciones realizadas por diferentes autores que se han ocupado de estudiar la negociación (Charles, 1996; Spencer-Oatey, 2000; Planken et al., 2004; Vuorela, 2005) y las reuniones (Bargiela-Chiappini y Harris, 1997; Rogerson-Revell, 1999; Bilbow, 2002; Poncini, 2002, 2003, 2004). Las aportaciones en uno y otro caso se centran en el modo en que diferentes aspectos del contexto (naturaleza de la relación entre interlocutores, cultura de los interactuantes, etc.) tienen un reflejo en las elecciones lingüísticas, de actos de habla o de interacción empleadas. Así pues, más de lo mismo.

En su revisión, Lafford (2012) es por su parte mucho más directa, pues afirma que fuera de los EEUU la base teórica de la investigación en LpFE ha consistido en la consideración del lenguaje como fenómeno socialmente situado (en la línea del trabajo de Halliday, 1978) y en, singularmente, el concepto de género (2012: 14), lo que ha llevado a que los estudios de esta naturaleza hayan florecido tanto fuera como dentro de ese país. En contraste, apunta, la investigación en este campo dentro de Estados Unidos y alrededor de lenguas diferentes a la inglesa ha sido de corte más estructuralista y descontextualizado; esta última orientación, sostiene, no ha supuesto un “terreno fértil” para la investigación en LpFE que, defiende, “*is quintessentially context and genre based*” y necesita ser cultivada en esta dirección (2012: 14).

El artículo de Koester (2013) para la Encyclopedia of Applied Linguistics sobre el inglés con fines ocupacionales (equivalente al inglés con fines profesionales y, junto con el inglés con fines académicos, constituyente del inglés para fines específicos) es un ejemplo claro de muchas de las cosas que hemos visto hasta aquí.

Para Koester (2013), el inglés con fines ocupacionales debe basarse en el análisis de necesidades y tiene como objetivo “desarrollar el lenguaje y las habilidades necesarias para el trabajo”, lo que implica determinar qué tareas comunicativas deben realizarse en la L2 en la situación meta (citando a Dudley-Evans y St. John, 1998). Por “tareas comunicativas” debemos entender (pues no las define) las cuatro macro destrezas y algunas subdestrezas como la escritura de correos electrónicos, la lectura de cartas o la conversación telefónica; tareas todas ellas que menciona a partir de un ejemplo de trabajo de investigación de McMaster (2008). Se trata, sin duda, de una serie de tareas con las que el concepto de género se aviene fácilmente, y que son resultado de un estudio en el que se pretendía establecer qué tareas se llevaban más a menudo a cabo por quienes, no siendo el inglés su lengua nativa, deben realizarlas en este

idioma en el trabajo. El resultado de la investigación, de modo aparentemente sorprendente para Koester, no situó en primer lugar las tareas en que quienes respondieron a la encuesta manifestaron tener más problemas (las tareas orales). Considerando que el estudio se realizó en una empresa situada en Alemania, a nosotros no nos llama la atención el hecho de que hablar en inglés entre alemanes en su propio país no sea la tarea más frecuente para los sujetos encuestados; sí nos llama la atención, en cambio, que no suponga un problema para algunos atribuir relevancia a los resultados así obtenidos (postergación de las tareas menos dóciles al análisis de géneros en favor de otras más potencialmente cómplices en este sentido).

El interés principal en relación con estas tareas radica para Koester, en todo caso, en “descubrir qué lenguaje” se utiliza en ellas. Para conseguirlo es necesario analizar los textos y las interacciones del lugar de trabajo a partir de corpus de datos y de técnicas como el análisis del discurso, el análisis de la conversación, y el análisis de géneros. Este último recibe una atención especial y es considerado “particularmente útil para describir el lenguaje del lugar de trabajo”. De modo consecuente, se resalta la importancia de los conceptos de comunidad de prácticas y comunidad discursiva. El punto de partida (concentrarse en buscar de entrada “tipos” de tareas y centrarse en el estudio del lenguaje que se usa en ellas como reflejo de contextos sociales específicos) lleva sí o sí a descubrir géneros en todo lo que se estudie. Método, objetivo y resultado se encuentran constantemente en una relación cíclica, lo que lleva siempre a dar con las respuestas esperadas; respuestas, casi cabría sospechar ya, deseadas.

Nos llama la atención una referencia que Koester hace de pasada a unos resultados que reporta de estudios que no precisa (relacionados con corpus orales de reuniones de trabajo) y que apuntan en una dirección algo diferente. Esos resultados, señala, apuntan la importancia de la resolución de problemas como la actividad clave en el trabajo y el énfasis en el grupo (equipo, grupo profesional u organización) más que en la persona. Aunque deja constancia de ello, Koester no parece darle mayor importancia. Desde su postura, entendemos, nada de importante que pueda haber en ellos queda sin atención, pues la actividad de resolución de problemas puede ser subsumida en un genérico género de reunión de trabajo y ser estudiada desde un punto de vista estructural y retórico. El énfasis en el grupo, por su parte, puede acabar en el mismo lugar después de transitar conceptualmente por las paradas intermedias que las comunidades de prácticas y discursivas suponen en el razonamiento desde esta perspectiva.

Por nuestra parte, estamos de acuerdo en que la resolución de problemas puede llegar a considerarse, eso sí, conceptualizada de forma apropiada, en la actividad

esencial en el trabajo, y que la orientación al grupo debe ser otra pieza esencial del armazón conceptual que perseguimos establecer a través de esta investigación. En este armazón, no obstante, la persona individual debe situarse en el centro, por lo que no la dejaremos de lado.

Entendemos que con esto queda establecido ya que, también en el campo del inglés para fines específicos, el concepto de género es el elemento fundamental de las posiciones de la mayoría de investigadores, muchos de los cuales son además docentes de esta especialidad (Nickerson, 2005: 374). Algunos autores (Johns y Price-Machado, 2001; Belcher, 2009; Paltridge, 2009) defienden que la investigación y la práctica pedagógica en este ámbito de la enseñanza de inglés están entrelazadas en el sentido de que la primera tiene en general propósitos pedagógicos y la segunda está orientada por la investigación (Belcher et al., 2011). No todas las posiciones, sin embargo, son coincidentes: *“research reporting with a specific focus on teaching remains sparse”* (Nickerson, 2005: 374). Esta divergencia de opiniones se refleja de modo singularmente claro en relación con los métodos y materiales didácticos publicados, de los cuales, y en este sentido concreto, algunos son defensores (Belcher, 2009) y otros detractores (Nickerson, 2005; Bargiela-Chiappini, Nickerson y Planken, 2007).

Los diferentes objetos de interés que han recibido mayor atención dentro del campo del EpFE y del inglés para fines específicos en estas últimas décadas siguen presentes en la actual multiplicidad y variedad de propuestas de cursos y materiales. El paralelismo entre la situación en ambos campos es evidente. Así, nos encontramos con la coexistencia de diversos enfoques: a) un enfoque que todavía hoy centra su conceptualización de LpFE y su propuesta de trabajo en el léxico especializado, b) un enfoque primordialmente preocupado por aspectos formales, retóricos y funcionales del discurso escrito de especialidad, c) un enfoque ocupado en desentrañar los recursos lingüístico-pragmáticos (a menudo funcionales) de eventos comunicativos considerados propios de un contexto específico y d) un enfoque cuyo interés fundamental es identificar y dar cuenta de aspectos culturales y pragmáticos en un sentido amplio de esos mismos eventos. En cualquiera de estos casos, el concepto de género actúa como concepto paraguas en el que todos encuentran acomodo.

Como hemos visto, en las revisiones de la práctica docente y de la investigación llevada a cabo en el campo de la LpFE, los conceptos de género como manifestación textual o discursiva y de comunidad de prácticas o discursiva como contexto de esas manifestaciones constituyen la base de la perspectiva dominante. En las discusiones sobre el análisis de necesidades, reconocido por todos como el elemento sobre el que se construye tanto el concepto de LpFE como los cursos impartidos en este ámbito, este

análisis está mayoritariamente enfocado e interpretado desde esa misma perspectiva. Este paraguas conceptual da cobijo tanto a enfoques de LpFE centrados en aspectos léxicos y estructurales como a los de orientación retórica, pragmática o intercultural.

En nuestra revisión de la literatura en busca de perspectivas más compatibles con la que vamos esbozando como propia en relación con la naturaleza de las LpFE en general, del español profesional (o para las profesiones) o, todavía más concretamente, del español de negocios (ENE) en particular, hemos encontrado una serie de puntos afines con el trabajo de autores como Kankaanranta, Lohiala-Salminen y Planken en el ámbito del inglés de negocios como lengua franca (BELF en sus siglas en inglés). Desde el ámbito de la evaluación de LpFE llegan también algunas contribuciones interesantes. Si bien uno y otro ámbito se encuentran muy relacionados con el de la enseñanza/aprendizaje de LpFE, no forman parte del cuerpo principal (el primero, porque se aleja sensiblemente de la concepción de lengua manejada desde la perspectiva mayoritaria de enseñanza de LpFE; el segundo, porque rara vez se ocupa de fundamentar explícitamente aspectos no específicamente relacionados con la evaluación). Nos ocuparemos de ellos más adelante.

Por el momento, habiendo identificado los conceptos de género y de comunidad de prácticas como conceptos fundamentales sobre los que de un modo u otro pivota la fundamentación teórica de los principales enfoques en LpFE, pasamos a estudiarlos a fin de poder llegar a entenderlos con mayor profundidad y, de este modo, estar en mejor posición para adoptar una postura definitiva en relación con ellos.

### 1.6. El papel de los conceptos de comunidad de prácticas y de género en los enfoques de LPFE

#### 1.6.1. El concepto de “comunidad de prácticas” y su papel en los enfoques de LPFE

En este apartado nos proponemos llevar a cabo una revisión del concepto de comunidad de prácticas y ofrecer unas reflexiones tanto acerca del modo en que se ha venido aplicando al campo de EpFE como de las consecuencias que se han derivado.

El concepto de “comunidad de prácticas” fue desarrollado por Lave y Wenger (1991) en el contexto de estudios sobre el aprendizaje situado, que se entiende que tiene lugar en todo contexto, incluyendo el laboral (Roberts 2006). La definen como un sistema de

relaciones entre gente, actividades y el mundo, que se desarrolla a lo largo del tiempo y que lo hace en relación con otros (1991: 98). Además, se desarrollan alrededor de cosas que le importan a la gente (Wenger, 1998), de un propósito común (Eckert 2006). Wenger (2000: 227-228) distingue tres formas de pertenencia o participación en estas comunidades (a las que denomina sistemas de aprendizaje social): implicación (*engagement*), imaginación (*imagination*) y alineamiento (*alignment*).

Wenger (1998), citado en Roberts (2006), identifica tres dimensiones a partir de las cuales las prácticas de estas comunidades dotan a las mismas de coherencia: a) los miembros de la comunidad establecen unas normas y relaciones al interactuar entre ellos y, de este modo, crean un compromiso entre ellos (*mutual engagement*), b) los miembros establecen lazos de unión entre ellos a partir de un sentido de propósito compartido (*joint enterprise*) y c) los miembros producen a lo largo del tiempo un repertorio compartido de recursos comunes que incluyen, por ejemplo, lengua, rutinas, objetos e historias.

Entendemos que de esas normas y relaciones al actuar puede, desde luego, derivarse la estructura estándar atribuida por tantos autores a eventos o actividades de una comunidad de prácticas. Este aspecto, por otra parte, puesto en relación con la referencia a un “repertorio compartido de recursos comunes” entre los que se incluye la lengua allana el camino a concebir un concepto de género propio de una comunidad de prácticas. Para Fox (2000), la idea de una comunidad de prácticas tal como la plantean Lave y Wenger (1991) es compatible con entender que las organizaciones están constituidas por numerosas comunidades de prácticas, e implica un grupo de personas envueltas en una práctica compartida. El problema, para nosotros, es doble: por un lado, reducir en la práctica esta cuestión al aspecto discursivo convencionalizado; por otro, reducir el concepto de organización al de conjunto de comunidades de prácticas.

Creemos que eso es exactamente lo que nos encontramos en los enfoques actuales. Wenger, no obstante, pese a incluir entre los numerosos rasgos que Wenger atribuye a una comunidad de prácticas un discurso compartido que refleja una determinada perspectiva del mundo, se desmarca de la postura de Fox y otros autores al afirmar que “*a community of practice need not be reified as such in the discourse of its participants*” (1998: 125), entendiendo como “reificación” el proceso de dar forma a la experiencia a través de la producción de objetos (Wenger, 1998: 58).

Wenger (Wenger y Snyder, 2000) insiste con claridad en una serie de puntos. Insiste, en primer lugar, en que las comunidades de prácticas son grupos de personas unidas por lazos informales a partir de su pasión y del conocimiento compartido en relación con

algún tipo de propósito u objetivo (2000: 139). En segundo lugar, en que este tipo de comunidades no son prevalentes en las organizaciones, y en que no es fácil integrarlas en el resto de la organización o gestionarlas desde esta (2000: 140). En tercer lugar, en que son de naturaleza orgánica, espontánea e informal (2000: 140, 142, 143). En cuarto lugar, en que sus miembros las integran de forma voluntaria (2000: 142). Y por último, en que pueden funcionar a partir de prácticas cuyo seguimiento puede ser muy relativo (2000: 139, 140). Sin embargo, como vamos a seguir viendo, alguno o hasta todos estos aspectos esenciales del planteamiento de Wenger han sido pasados por alto.

Para Eckert (2006), una comunidad de prácticas es un conjunto de personas que a) establece un compromiso mutuo en persecución de un propósito o esfuerzo (*endeavor*) compartido, b) emerge en respuesta a posiciones o intereses compartidos, c) juega un papel importante en el modo en que sus miembros participan en ella y se orientan entre sí y en relación con el mundo, d) provee un vínculo entre personas, grupo y lugar en un sentido social amplio y e) proporciona un contexto/setting en el que, a partir de ese vínculo, emerge una práctica lingüística.

En este último punto tenemos, de nuevo, un vínculo directo entre el concepto de género propio de una comunidad de prácticas. El mismo recurrente problema.

Como la propia autora recoge, el constructo de comunidad de prácticas fue acogido dentro del campo de la Sociolingüística como un modo de teorizar sobre el lenguaje y el género.

*“The value of the notion communities of practice to Sociolinguistics and Linguistic Anthropology lies in the fact that it identifies a social grouping not in virtue of shared abstract characteristics (e.g. class, gender) or simple co-presence (e.g. neighborhood, workplace), but in virtue of shared practice. In the course of regular joint activity, a community of practice develops ways of doing things, views, values, power relations, ways of talking. And the participants engage with these practices in virtue of their place in the community of practice, and of the place of the community of practice in the larger social order. The community of practice is thus a rich locus for the study of situated language use, of language change, and of the very process of conventionalization that underlies both.” (Eckert, 2006).*

Para Eckert, el concepto de comunidad de prácticas ofrece de este modo una perspectiva diferente a la que ofrece el de comunidad discursiva (*speech community*) para entender la heterogeneidad lingüística a partir del contexto, pues en este último caso se contempla esa heterogeneidad a partir de una población definida con criterios geográficos y estructurada mediante categorías sociales básicas y amplias, como género, edad, clase, raza o etnia, criterios que no ve adecuados para el caso de las comunidades de prácticas. Distinguir de este modo comunidades de prácticas y



comunidades discursivas permite desligarlas conceptualmente en relación con su campo de acción, pero permite asimismo equipararlas en todo lo demás: dos perspectivas diferentes sobre un mismo fenómeno, lo que lleva, como veremos, a autores como Martín Peris y Sabater a poder entenderlas como equivalentes a efectos de su planteamiento.

Para Ezeiza (2012), “los usos especializados del lenguaje responden a la configuración social, a las áreas de interés, a los objetivos, a las actividades y a las formas de comunicación de una comunidad de práctica articulada en torno a un área de conocimiento, una disciplina o una profesión determinadas” y, “por lo tanto, vienen necesariamente ligados a la actividad académica o profesional.” Apoyándose en Swales (1990), entiende que las comunidades de práctica son grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado y unas actividades específicas, y tienen una proyección social reconocida, mecanismos de intercomunicación entre sus miembros, unas convenciones y usos lingüísticos específicos y una estructura social interna en la que participan miembros con diferentes niveles de experticia” (Swales, 1990: 24-27).

El punto de vista reduccionista de este autor sobre la naturaleza de las comunidades de prácticas se pone de manifiesto en algunas de sus afirmaciones. En una de ellas, sostiene que “la mayor parte de las actividades humanas caracterizadas por unas formas de comunicación especializadas y unos usos idiosincrásicos del lenguaje tienen una vinculación más o menos directa” con algún área disciplinar de la estructura de los estudios universitarios o profesionales, lo que establece una equivalencia directa entre estas comunidades y las discursivas. En otro momento, señala Ezeiza que las comunidades de práctica generan y comparten un discurso distintivo; por lo que afirma, citando a Cassany, que comparten también “un grupo determinado de géneros discursivos” y, en consecuencia, habrían accedido al conocimiento que éstos aportan y a las prácticas comunicativas y sociales que establecen” (Cassany, 2006: 25). Como vemos, en su planteamiento establece la relación (que estamos identificando como recurrente entre diversos autores) de “usos especializados del lenguaje”, “géneros discursivos” y “comunidad de prácticas”, lo que hace que esos usos se encuentren “necesariamente ligados” a una actividad académica o profesional. Nos llama también la atención que la afirmación se realice de forma directa tanto con el campo académico como con el profesional.

Martín Peris y Sabater (2011: 20) anuncian que utilizan los términos “comunidad de prácticas” y “comunidad discursiva” de forma indistinta, pues “se trata de dos conceptos muy próximos y que remiten a una misma realidad”. John Johns, sin embargo, las

diferencia. Para Johns, aunque el término “comunidades de práctica” hace referencia a géneros y a léxico, la hace especialmente a las numerosas prácticas y valores que mantienen unidas a las comunidades o las distinguen de otras (Johns, 1997: 500). Citando a Geertz (1983), Johns afirma que las comunidades de prácticas se entienden como complejas agrupaciones de personas que comparten géneros, lengua, valores, conceptos y maneras de ser. “Comunidad discursiva”, por su parte, pone el énfasis en “textos y lenguaje, los géneros y el léxico que permiten a los miembros (de la comunidad) (...) mantener sus objetivos, regular su pertenencia (a la comunidad) y comunicarse eficientemente los unos con los otros” (Johns, 1997).

Esta apreciación ayuda a poner de relieve lo que hacen Martín Peris y Sabater (si bien no solo ellos) con la relación directa que establecen entre una y otra comunidad: la reducción del sentido de comunidad de prácticas (un sentido ya bastante reducido de por sí) al limitarlo a uno de sus aspectos. En cualquier caso, también es llamativo que Johns haga depender la capacidad de comunicación eficiente entre los miembros de aspectos como textos y géneros. Nos preguntamos qué entiende este autor por “comunicación” y, del mismo modo, nos planteamos qué entendemos nosotros y la necesidad de establecerlo de forma inequívoca a efectos de este trabajo de investigación.

Nosotros entendemos que el concepto de “comunidad de prácticas” puede subsumir el de “comunidad discursiva”, pero no a la inversa, y que una equiparación entre ambos puede empobrecer el primero limitándolo a la realidad aludida por el segundo.

La caracterización que hace Swales (1990) de “comunidad discursiva”, creemos, la hace muy fácilmente compatible con la que hace de comunidad de prácticas, y facilita una interpretación restrictiva de esta última, en la línea de lo apuntado por Johns. Para Swales (1990: 24-27), una “comunidad discursiva” se caracteriza por a) tener un conjunto consensuado de objetivos comunes, b) poseer mecanismos de comunicación entre sus miembros (como newsletters o revistas), c) utilizar unos determinados géneros propios, d) utilizar mecanismos de participación con fines informativos y de retroalimentación, e) contar con un léxico específico y d) contar con un nivel o umbral de acceso a la comunidad basado en el nivel de dominio del contenido y discurso propios.

Si relacionamos “comunidades de prácticas” con “comunidades discursivas” y a estas con “géneros”, establecemos una relación directa (y para nosotros inoportuna) no solo entre ellas, sino también entre los géneros y las primeras.

Otra de las cuestiones que hemos identificado como problemáticas en los enfoques analizados es la relación establecida entre los conceptos de comunidad de prácticas y de organización, que parece sugerir una equivalencia casi directa. Aunque debemos profundizar en el concepto de organización antes de aventurar una postura definitiva al respecto, queremos dejar constancia aquí de que, como recoge Roberts (2006), las comunidades de prácticas tal como las entienden Lave y Wenger (1991) emergen espontáneamente; las condiciones para su aparición pueden ser favorecidas (Brown y Duguid, 2001) o, una vez establecidas, pueden ser aprovechadas estratégicamente (Wenger et al., 2002; Saint-Onge y Wallace, 2003) para crear valor o mejorar el rendimiento (Lesser y Storck, 2001), pero no pueden ser establecidas de forma premeditada. Wenger las entiende como una forma suplementaria de organización (Wenger y Snyder, 2000; Wenger et al., 2002).

Desde este punto de vista, por tanto, la identificación de comunidad de prácticas con organización (en el sentido general de “empresa”) y el consiguiente trasvase de características de la primera a la segunda es no solo equivocado y desaconsejable, sino contraproducente; muy especialmente por lo que se refiere a los riesgos asociados a establecer una suerte de transitividad de la igualdad (si dos cosas son equivalentes a la misma cosa, entonces todas esas cosas son equivalentes entre sí) entre tres conceptos diferentes: si las comunidades de prácticas son comunidades discursivas y las organizaciones son comunidades de prácticas, entonces las organizaciones son comunidades discursivas. Conclusión perfecta para quien quiera entender el Español de Negocios desde una perspectiva esencialmente lingüística (más o menos amplia, pero sustancialmente lingüística).

A fin de separar conceptualmente los conceptos de comunidades discursivas y de prácticas, proponemos conceptualizar estas últimas de forma que la relación entre ambos conceptos sea posible pero no directa. En este sentido, una definición apropiada de “comunidad de prácticas” podría ser la siguiente de Jubert (1990): *“a flexible group of professionals, informally bound by common interests, who interact through interdependent tasks guided by a common purpose thereby embodying a store of common knowledge”* (1999: 166).

A fin de distinguir los conceptos de comunidades de prácticas y de organización, no obstante, tendremos que esperar a profundizar bastante en el segundo. Nuestro objetivo en este apartado ha sido llamar la atención sobre uno de los factores que, a nuestro juicio, contribuyen a la confusión conceptual en este campo y a la dirección en que se está desarrollando. Este factor, como hemos visto, encuentra su origen en una casi equivalencia entre conceptos solo parcialmente afines (comunidad de prácticas,

comunidad discursiva, organización) y en las consecuencias derivadas de la misma; muy especialmente, un reduccionismo “*biased*” hacia el análisis y tratamiento lingüístico de las realidades representadas. La inclusión del concepto de “género” en este juego de equivalencias es un segundo factor de peso cuyo concurso, además de permitir un aparente enroque teórico más profundo de los enfoques mencionados, acelera y amplía las consecuencias sobre las que venimos llamando la atención. Hablemos, pues, del concepto de género.

### 1.6.2. El concepto de “género”

Los géneros, concepto cuya aplicación a los usos del lenguaje por parte de comunidades de hablantes en sus esferas de actividad social debemos a Bajtin (1952-53), pueden ser definidos y aplicados en la práctica de diferentes formas. Tardy (2013) puede servirnos para comenzar este apartado con una visión general y reciente de diferentes enfoques de la enseñanza basada en el concepto de género. Tras esta visión global, nos acercaremos al modo en que nuestros autores de referencia lo enfocan. A continuación, comentaremos alguna aportación adicional que nos puede ayudar a comprender mejor la base de posiciones adoptadas por algunos de estos autores. Por último, recogeremos una referencia más extensa a las aportaciones realizadas por uno de los principales defensores y teóricos del concepto de género, Bhatia, autor de cuyas conclusiones nos encontraremos alejados pero cuyas preocupaciones coinciden en parte con las nuestras.

#### Estudios del género: desarrollo histórico

Como Reyes (2001) recoge, el estudio del género desde el campo de la Lingüística empezó a mediados de los años sesenta, con análisis estadísticos sobre frecuencias de ocurrencia de tiempos verbales y vocabulario específico, de la mano de autores como Halliday, McIntosh y Stevens (1964) y bajo el nombre de análisis del registro. Durante la década siguiente, el interés se desplazó de la palabra o la frase al texto en su totalidad, y pasó a englobar asimismo el estudio de los contextos comunicativos y a la relación entre ambos. Esta corriente de estudio, entre cuyos autores destaca Widdowson (1971), se conoció como análisis del discurso. En la década de los ochenta, por último, surge el análisis de los géneros (Swales 1990, Bhatia 1993), centrado en el uso del lenguaje (fundamentalmente escrito, si bien no de modo excluyente respecto al oral) en un contexto particular.

En este texto de 2001, Reyes lamenta que la prioridad se otorgue a los aspectos formales y estructurales de los textos, y que se desatiendan aspectos pragmáticos que tengan en cuenta factores contextuales esenciales para la determinación de la función de los textos. En estos últimos años, el motivo de preocupación de Reyes, como sabemos, ha desaparecido, pues la atención al contexto está ganando claro protagonismo. Para una revisión desde un punto de vista más amplio, tanto en términos cronológicos como de campos de estudio más allá del de la lingüística aplicada, puede consultarse, por ejemplo, Caballero (2008).

El paso del análisis del registro al del género supuso un gran avance. Según Widdowson (1998), citado en Bhatia y Bremner (2012: 412):

*“It is to further such communicative efficiency that extensive work has been done in the ESP field on genre analysis by such people as Swales and Bhatia (Swales 1990; Bhatia 1993). This seeks to identify the particular conventions for language use in certain domains of professional and occupational activity. It is a development from, and an improvement on, register analysis because it deals with discourse and not just text: that is to say, it seeks not simply to reveal what linguistic forms are manifested but how they realize, make real, the conceptual and rhetorical structures, modes of thought and action, which are established as conventional for certain discourse communities.” (Widdowson, 1998: 7).*

Para Bhatia y Bremner (2012: 412), la comunicación, como hemos visto, consiste en tener el impacto deseado en los miembros de una “específicamente relevante comunidad discursiva” y en tener la capacidad de reconocer las convenciones mediante las cuales los miembros de esa comunidad negocian el significado en documentos profesionales.

Aquí, nuestro interés está en hacer notar que, tal como él entiende comunicación, esta supone más que el conocimiento semántico o léxico-gramatical; para él, requiere comprender por qué los miembros de una comunidad académica o profesional se comunican del modo en que lo hacen (Bhatia, 1993, 2004). Esto, a su vez, requiere, entre otras cosas, conocer el modo en que los miembros de cada comunidad específica conceptualizan diferentes aspectos y hablan sobre ellos para alcanzar sus objetivos profesionales y académicos.

Como apuntan Bhatia y Bremner, los estudios basados en la teoría del género han ido ganando en términos de las perspectivas y dimensiones incluidas: integración de múltiples metodologías (Zhang, 2007), textografía (Swales, 1998), etnografía interpretativa (Smart, 1998), análisis de corpus (Santos, 2002; Nelson 2006; Fuertes-Olivera, 2007), perspectiva de participante en discursos de especialista (Louhiala-

Salminen, 1996; Locker, 1999; Rogers, 2000; Nickerson, Gerritsen y van Meurs, 2005; Gunnarsson, 2009), perspectivas interculturales (Bilbow, 1999; Gimenez, 2001; Vergaro, 2004; Planken, 2005; Vuorela, 2005; Palmer-Silviera, Ruiz-Garrado y Fortanet-Gomez 2006), análisis multimodal (Nickerson, 1999; Brett, 2000; O'Halloran, 2006) y análisis de observaciones (Louhiala-Salminen, 2002).

### La introducción de la noción de género en la práctica y el discurso educativos

La noción de género, según Christie (2006), citada en Mandatori (2010), comenzó a introducirse en el discurso educativo en tres áreas: en la Teoría de Género y Registro de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) derivada del trabajo de Halliday (1978), en el campo del Inglés con Fines Específicos siguiendo a Swales (1990) y, a través de Miller (1984), en Estudios de la Nueva Retórica.

De acuerdo con Natale (2013), se trata de tres tradiciones de investigación y enseñanza de la escritura que se basan en la noción de género, aunque enfatizando distintos aspectos (Natale 2013). Según Hyon (1996), en cuyo trabajo y clasificación original se basan todavía trabajos mucho más recientes, como los de Belcher (2004), Flowerdew (2011), Natale (2013), Tardy (2013) o Christie (2013), que también se sustenta en el de Paltridge (1997), estas tradiciones se distinguen en varios aspectos: la definición de género que asumen, la forma de enseñanza defendida y el tipo de actividades que se privilegian, entre otros. Hay otros autores (como Ciaspuscio, 2005) que ofrecen otras perspectivas. Siguiendo a Hyon (1996), Natale lleva a cabo una caracterización de cada uno de estos enfoques. Sin embargo, apunta Natale (2013: 692), más allá de las diferencias no resulta siempre sencillo encuadrar las contribuciones de los investigadores en una u otra tradición. Los límites que se establecen resultan muchas veces difusos. Así se reconoce, comenta esta autora, en diversos trabajos que tienen como objetivo dar cuenta de diversas aproximaciones a la enseñanza basada en géneros (Johns, 2002: 7) y que destacan un diálogo "creciente" entre ellas (Meurer, Bonini y Motta Roth, 2005: 9).

Para Tardy (2013), el principio básico de la enseñanza de idiomas basada en géneros es que la conciencia de las formas, propósitos y contextos sociales de los textos ayuda al desarrollo de la escritura. A diferencia de otros autores, como veremos, Tardy es muy explícita a la hora de establecer el dominio en el que entiende que el concepto tiene su natural razón de ser. En un sentido más amplio, Tardy recoge que, en lingüística aplicada, el término "género" se utiliza para referirse a las formas de comunicación convencionalizadas creadas a partir de su reiterado uso por grupos o comunidades sociales para llevar a cabo diversos objetivos propios de las mismas. Desarrollar la

capacidad de producirlos e interpretarlos se considera esencial para la integración en una comunidad académica o profesional y el éxito en la misma como miembro del grupo. De este modo, se entiende que la meta de la enseñanza basada en géneros es facilitar ese proceso de integración y éxito. La necesidad de aprender a redactar artículos de investigación o reseñas de libros dentro de comunidades académicas, o memorias o propuestas de proyectos dentro de comunidades profesionales, son presentados por Tardy como ejemplos de este punto. Tardy identifica cuatro enfoques principales de enseñanza basada en géneros.

Hyon (1996) reduce su número a tres, y limita explícitamente su campo de análisis a la eficacia de las mismas en relación con las destrezas lectora y escrita (Hyon, 1996: 694). Se trata de los enfoques de investigación que entienden asociados a las siguientes tradiciones: la enseñanza de inglés para fines específicos (ESP), los estudios de la conocida como escuela norteamericana de la Nueva Retórica y los de la lingüística sistémico-funcional, de tradición australiana.

a) El enfoque asociado al campo del inglés para fines específicos (ESP)

Se trata de un enfoque desarrollado a partir de trabajos tempranos de Swales (1981, 1990) y Dudley-Evans (1986). En esta tradición, según Hyon (1996: 695), los géneros son entendidos como una herramienta para analizar y enseñar el lenguaje hablado y escrito que se les exige a hablantes no nativos en contextos académicos y profesionales (Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Swales, 1990; Love, 1991; Nwogu, 1991; Gosden, 1992; Bhatia, 1993; Flowerdew, 1993; Weissberg, 1993; Thompson, 1994).

Los géneros se conciben como tipos de textos escritos definidos a partir de tanto sus propiedades formales como de sus propósitos comunicativos dentro de contextos sociales. Así se pone de manifiesto en la concepción de género manejada por Swales (1981, 1986, 1990a), uno de los principales y más influyentes autores en esta perspectiva de estudio del inglés para fines específicos. Para Swales (1990: 58; citado en Hyon, 1996) los géneros son “eventos comunicativos” que se caracterizan por sus propósitos comunicativos, por diversas pautas de estructura, estilo y contenido y por la audiencia para la que están destinados. Esta preocupación simultánea por forma y función social aparece también, observa Hyon, en las definiciones de otros varios autores (Hopkins y Dudley-Evans, 1988; Bhatia, 1993; Flowerdew, 1993; Weissberg, 1993; Thompson, 1994) dentro del ámbito del inglés para fines específicos.

Los análisis de textos llevados a cabo dentro de este enfoque están, sin embargo, para Hyon, mucho más centrados en determinar características formales atribuibles a

géneros (aspectos gramaticales a nivel de enunciado, movimientos retóricos...) que en establecer las funciones especializadas de esos textos o su contexto social.

Tardy (2013), desde una perspectiva mucho más reciente, recoge ya la relación que se ha establecido de forma inequívoca entre el concepto de género y el de comunidad de prácticas. Así, para esta autora, en este enfoque se parte de la idea de que los textos 1) presentan variaciones en cuanto a su estructura lingüística y retórica a través de diferentes comunidades disciplinares, 2) son reflejo de prácticas propias de las comunidades a las que pertenecen y 3) son causa y resultado de cómo sus miembros han establecido actuar en ellas. Analizar las estructuras propias de estos géneros, el modo concreto en que se actualizan en cada comunidad y la forma en que se relacionan con otros géneros para crear sistemas o conjuntos de géneros que permiten llevar a cabo las actividades de la comunidad son objetivos propios de este enfoque. Como veremos, se entiende que dominar estos aspectos de los géneros facilita (de hecho, parece considerarse a menudo la clave) el éxito de la integración en una comunidad académica o profesional.

b) El enfoque asociado a la lingüística sistemático-funcional

El enfoque basado en los principios de la lingüística sistemático-funcional (LSF) tiene su origen en trabajos tempranos de James Martin (1984) y otros autores vinculados con la conocida como “escuela de Sidney”. La lingüística sistémico-funcional postula que sólo a través del estudio del lenguaje en uso se logrará abarcar todas las funciones y componentes del significado; y se entiende que los textos son unidades de comunicación, resultado de la actualización de un sistema de significados codificados formalmente, que se inscriben en un contexto de situación y en un contexto cultural (Martín y Gil, 2011). Bajo este enfoque, sostiene Tardy, la noción de género encuentra su base teórica en la lingüística funcional de Halliday (1994), y se define como la intersección del desarrollo de pautas sociales y textuales (Cope y Kalantzis, 1993).

En este sentido, se enfatiza especialmente la relación entre lenguaje y función en contextos sociales, y se centra en establecer (alrededor de los conceptos de campo, tenor y modo) los aspectos del contexto que dan forma al lenguaje y, de este modo, al denominado “registro” del mismo (Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1989). A partir del punto de partida establecido por Halliday, Martin desarrolló una teoría del género dentro del enfoque de la LSF; y lo hizo definiendo género como procesos sociales, pautados y orientados a objetivos, formas estructurales que las culturas utilizan en ciertos contextos para alcanzar una variedad de propósitos (Martin, Christie y Rothery, 1987). Así, para Martin, “los géneros son la manera en que se hacen las cosas” mediante el uso del



lenguaje (Martin, 1984; citado en Natale, 2013), procesos sociales organizados en pasos y orientados a un propósito (Martin, 1992). Los pasos que permiten lograr el propósito del género se reconocen en el texto que lo realiza y en las partes que conforman su estructura esquemática (Natale, 2013). El análisis de estos textos busca, fundamentalmente, la explicación de sus características mediante la aplicación de los esquemas de análisis lingüístico de Halliday, que entiende que la configuración lingüística de los géneros depende de la de los componentes de la situación comunicativa; es decir, que ésta, que el contexto, los define. Todo ello ha llevado a que, en la práctica, los aspectos estructurales de los textos hayan acabado siendo lo más atendido dentro de este enfoque (Hyon, 1996; Natale, 2013).

El objetivo principal de la enseñanza de géneros desde esta perspectiva consiste, para Tardy (2013), en ayudar a los aprendientes a identificar explícitamente las características textuales y el propósito de los géneros para que sean capaces de producirlos ellos mismos. Este enfoque pedagógico tiene su origen, apunta esta autora, en el deseo de desarrollar una alternativa al enfoque procesual (con énfasis en el alumno individual y en los géneros personales) que no impidiera, es decir, que facilitara, el acceso del aprendiente a grupos socioeconómicos y lingüísticos dominantes. Aunque inicialmente se ideó para la educación primaria y secundaria, está resultando también de aplicación en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos generales y vocacionales.

c) El enfoque asociado a los estudios de la Nueva Retórica

La investigación asociada a los estudios de la Nueva Retórica comprende el trabajo de una serie de autores norteamericanos provenientes de una variedad de disciplinas (retórica, redacción profesional...) relacionadas con la enseñanza de la L1 (Hyon, 1996). Su preocupación fundamental gira alrededor de los contextos situacionales en que los géneros se encuadran y en el propósito social o "acción social" (Miller, 1984) que desempeñan dentro de esas situaciones (Bazerman, 1988, 1994; Devitt, 1993; Freedman y Medway, 1994a, 1994b; Miller, 1984, 1994; Slevin, 1988; Yates y Orlikowski, 1992). De modo consecuente con la afirmación de Miller de que una definición retóricamente sólida de género debe centrarse no en la substancia de la forma del discurso, sino en la acción que su uso persigue alcanzar (Miller, 1984: 151), la investigación llevada a cabo desde este enfoque ha hecho uso de métodos de análisis etnográficos más que lingüísticos para analizar los textos (Hyon, 1996). Sus destinatarios, para Natale (2013), son alumnos universitarios en sus primeros años de

carrera y profesionales que necesitan producir textos escritos acordes a los requerimientos del contexto en que se encuentran.

El otro enfoque recogido por Tardy se encuentra el socioliterate approach, desarrollado por Johns (1997). Está basado en un metaconocimiento de las teorías de género y en el manejo del metalenguaje asociado y está especialmente dirigido a las necesidades de estudiantes universitarios a la hora de analizar críticamente los textos a los que se enfrentan (Johns, 2002).

Las distinciones entre unos y otros enfoques, sin embargo, se han ido difuminando. La atención a aspectos de funcionalidad de los textos y del contexto en que se producen ha llegado al inglés para fines específicos (Hyon, 1996), y autores como Bhatia, Bazerman y Swales no han tardado en reconocerlo.

### El concepto de género en los planteamientos de nuestros autores de referencia en EpFE

Algunas de las definiciones de género propuestas por nuestros autores de referencia en EpFE parecen dar a entender que se trata de constructos que dan cuenta de una variedad de realidades pero, sin embargo, nos encontramos con que su uso es claramente restrictivo. Así lo vemos, por ejemplo, en las definiciones propuestas por varios de los autores analizados dentro del ámbito del EpFE.

Para Cassany, los géneros son las “estructuras discursivas, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizan los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que deben resolver en su disciplina y en su ámbito laboral” (Cassany, 2006: 24). Esta definición, que parece abarcar un gran campo, debe ponerse en relación con la concepción que este autor maneja de EpFE: un ámbito en el que “el espacio dedicado a las destrezas y los discursos escritos es muy superior a la que suelen ocupar en los cursos generales” pues “la actividad profesional de los diferentes ámbitos especializados (economía, negocios, derecho, ciencia, etc.) suele desarrollarse en buena parte con código escrito” (Cassany, 2003). Su orientación a los textos escritos es tal que llega a afirmar que “aprender a ser un buen profesional requiere aprender a ser un buen lector, escritor [e interlocutor] en los géneros discursivos de la disciplina correspondiente” (Cassany, 2006: 47; citado en Ezeiza, 2012).

Para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 43), un género textual es “una convención social y funcional que se correlaciona con una estructura formal y gramatical previamente establecida”. Relacionan este concepto con el de “documento especializado” y pasan a utilizar esta denominación a partir de ese momento.

Martín Peris y Sabater (2011: 23) recogen la definición de Swales que define el género como “un acontecimiento comunicativo reconocible, caracterizado por un conjunto de fines comunicativos que son identificados y mutuamente compartidos por los miembros de la comunidad profesional o académica, en el que de forma regular se produce el género”, afirma que “casi siempre adopta una forma muy estructurada y sujeta a ciertas convenciones, que imponen restricciones a las aportaciones que se puedan hacer en cuanto a su intención, postura, forma y valor funcional”, y apunta que “los miembros expertos de la comunidad discursiva, no obstante, suelen aprovechar estas restricciones para lograr designios personales en el marco de unos fines socialmente reconocidos” (Swales, 1990). Este último aspecto en relación con fines personales o posibles “estrategias individuales” de los miembros de la comunidad para alcanzar sus objetivos (Bhatia, 1993; citado en Martín Peris y Sabater, 2011) son resaltados por Martín Peris y Sabater: “son, precisamente, esas estrategias, las que un profesional-alumno de un currículo de ELE/N necesita practicar y desarrollar” (2011: 23).

Este último punto, que nos parece muy interesante, no es sin embargo desarrollado ni recogido por estos autores ni en su concepción de competencia comunicativa, ni en el de género. Este último concepto queda definido por estos autores (siguiendo, de nuevo, a Swales) como “una categoría de textos (orales o escritos) que se hacen presentes en un mismo evento o en varios de ellos y que se caracterizan por compartir el propósito comunicativo, la estructura del discurso, los participantes en éste y las formas de participación” (2011: 26), suponen el marco en el que se dan determinados eventos de uso de la lengua y poseen estructuras y marcos propios de intervención y de participación conocidos y respetados por los miembros de la comunidad (2011: 25); por último, cada uno de los textos en que cada uno de los géneros se concreta pertenece a un determinado tipo de género “que posee unas estructuras textuales propias, recurre a una retórica particular y a unos recursos gramaticales y léxicos particulares” (2011: 25).

El Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes denomina “géneros” a “formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas” (entendidas como contexto discursivo); las considera por ello “reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir”, y afirma que “cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa” (relacionada con la emisión y recepción de actos de habla) determinada”. Señala a modo de ejemplo que “son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de

un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica”. Afirma también que el uso de los conocimientos y recursos (registro, fraseología, etc.) lingüísticos y discursivos típicos de un género y de los textos en que se plasma es convencional (está estandarizado y viene establecido por la tradición) y propio de una comunidad de hablantes en un ámbito social o profesional.

En relación con la didáctica de lenguas, defiende la descripción y caracterización de rasgos textuales típicos o convencionales de cada género discursivo a fin de “identificar correlaciones entre forma lingüística-función discursiva pedagógicamente útiles” y de “explicar esta caracterización en el contexto tanto de las restricciones socioculturales como de las restricciones cognitivas que operan en cada ámbito de uso” dentro incluso de cada cultura y comunidad de hablantes. Destaca que el aprendizaje de una L2 a partir de los géneros discursivos en el campo de la enseñanza de la lengua para fines específicos “tiene ya una tradición” y da cuenta de las listas de géneros y de las muestras de análisis que incluye el Plan curricular del Instituto Cervantes.

Llama la atención que el Diccionario destaque de forma específica un planteamiento determinado de enseñanza en relación con la enseñanza de la lengua para fines específicos, pero se trata en todo caso de un hecho consecuente con la concepción que de esta, como ya hemos visto, maneja.

### Sistemas de géneros

Ezeiza (2012), por su parte, recurriendo a autores como Cassany, Bhatia, Ciapuscio y Parodi, establece un vínculo sólido entre géneros y disciplinas académicas. Así, afirma que cada disciplina “posee su propio repertorio de géneros que raramente se usa en otras disciplinas” (Bhatia, 2005; citado en Cassany, 2006) organizados en forma de “clases de textos” (Ciapuscio, 2003, 2005), “colonias de géneros” (Bhatia, 2002; Luzón, 2005) o “familias de géneros” (Ciapuscio, 2007); el discurso especializado de cada disciplina se estructura mediante agrupaciones de géneros “que presentan una coocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular); que circulan en contextos situacionales particulares; y que, en definitiva, presentan una serie de rasgos que se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple” (Parodi, 2007: 148). El conjunto de estas agrupaciones de géneros y de los procedimientos particulares para construir, interpretar y usar dichos géneros” (Bhatia, 2005; citado en Cassany, 2006) constituyen el sistema del discurso especializado del área, disciplina o profesión en cuestión. Se trata de un planteamiento

cercano al de Cabré y Gómez de Enterría, salvo por el hecho de que estas autoras no sienten inclinación por el uso del vocablo “género”.

Un nexo entre la teoría y las prácticas curriculares y docentes basadas en el concepto de género: Yates y Orlikowski

Yates y Orlikowski (1994, 2002), autores muy ampliamente citados, hacen referencia también a agrupaciones (sistemas, en su caso) de géneros. La perspectiva desde la que las contemplan no es, sin embargo, de disciplina o profesión, sino de organización social, lo que los sitúa en la tradición de otros autores (Miller, 1984; Bazerman, 1988; Reder y Schwab, 1988; Brown y Duguid, 1991; Berkenkotter y Huckin, 1995) recogidos por ellos mismos y que hacen uso del concepto de género como acción social tipificada. Lo estudian como acción social compartida y construida o cogestionada y así, más desde un punto de vista sociocultural que lingüístico. Otro aspecto que nos llama la atención es su intento por incluir comunicaciones o eventos (como las reuniones) en apariencia no estrictamente escritos.

En su artículo de 1994, estos autores aplican la noción de género a las comunicaciones en la organización. Entre estas incluyen, por ejemplo y como ya hemos hecho notar, reuniones junto a memorias, informes, currículos y anuncios, y son examinadas como tipos de “acciones comunicativas” socialmente reconocidas y utilizadas por los miembros de la organización con propósitos comunicativos y colaborativos específicos. El propósito de un género, precisan, no es servir a motivos particulares de personas específicas, sino a propósitos tipificados y reconocidos por la comunidad organizacional, como puede ser proponer un proyecto o reunirse para revisar el estado del mismo. Un género, continúan, hace las veces de plantilla (template) institucionalizada o de estructura organizativa para la interacción social en la comunidad. Los géneros, sin embargo, precisan, dan forma pero no determinan el modo en que los miembros de la comunidad llevan a cabo la interacción social cotidiana. La identificación de los géneros, añaden, se lleva a cabo a través de la determinación de su propósito socialmente reconocido y de las características comunes de su forma (Yates y Orlikowski, 2002: 14-15).

Así, Yates y Orlikowski parecen contemplar los géneros como pautas convencionalizadas y socialmente reconocidas de estructurar y llevar a cabo eventos comunicativos tipificados en la organización. Nos llama la atención su voluntad de incluir eventos de naturaleza oral en su concepto de género, así como el modo en que parecen aproximar este a los conceptos de marco o guión.

Concebir los géneros como plantillas o guiones puede sugerir un planteamiento más flexible que el de otros autores pero este no es el caso, pues las pautas de actividad social que recogen tienen una naturaleza mucho más normativa (Yates et al., 1999) que la de aquellos.

Yates y Orlikowski denominan “sistemas de géneros” a conjuntos de géneros relacionados entre ellos de forma que dan lugar o estructuran procesos comunicativos más coordinados (2002: 15); se trata de géneros interdependientes que se ejecutan en un número limitado de secuencias predeterminadas socialmente aceptables (Bazerman 1994; citado en Yates y Orlikowski, 2002). Desde un punto de vista organizacional, mantienen, la actividad colaborativa entre los miembros queda a menudo organizada y definida mediante estos sistemas.

Esta noción de “sistemas de géneros”, defienden, permite estudiar el modo en que una comunidad se organiza a partir de elementos que establecen expectativas respecto a cómo debe llevarse a cabo la coordinación e interacción entre sus miembros (qué, para qué, quién, cuándo, dónde, cómo). Como ejemplos de actividades o géneros coordinados dentro de un sistema, mencionan los pasos en un proceso de selección o contratación de personal (oferta de trabajo, currículum y carta de presentación, invitación a una primera entrevista, carta de rechazo, entrevista, oferta...) o una reunión (presentaciones orales, diálogo, votación...).

Como sucede con toda plantilla cuya función es dotar de estructura, continúan, los sistemas de géneros sirven el doble propósito de permitir y limitar los tipos y modos de interacción. Estos sistemas, sostienen, son indicativos de lo que una comunidad hace y no hace (su propósito), lo que valora y lo que no (contenido), qué papeles pueden o no jugar sus diferentes miembros y las condiciones (tiempo, lugar, forma) bajo las que las interacciones deben o no tener lugar (Yates y Orlikowski, 2002: 17-18). A nosotros, la concepción de organización y la de miembro de esta que subyacen a este planteamiento nos parecen muy pobres, e intuimos que unas de mayor calado (y que nos proponemos explorar y establecer en este trabajo de investigación) resultarían incompatibles con este enfoque, por lo que este quedaría superado.

En la práctica, las preocupaciones de Yates y Orlikowski se limitan a estudiar si los participantes en una reunión, por ejemplo, se coordinan con un mensaje previo respecto a dónde tendrá lugar o quién debe asistir, si hay envío de documentación previa, si esta se coloca en un repositorio virtual, si hay acuse de recibo, si se levanta acta de la reunión o si hay borradores previos de esta.

Los sistemas de géneros de Yates y Orlikowski nos llevan a pensar en simples y despersonalizados protocolos de actuación, una perspectiva que podría aplicarse al modo en que dos ordenadores “se comunican” entre sí. Entendemos que conocer y seguir protocolos y procedimientos no es comunicación entre personas del modo en que queremos establecer y definir en este trabajo (estos autores, al igual que otros, no nos ofrecen su propia definición de comunicación). No es, desde luego, lo que entendemos que debe constituir el objetivo de la formación en el campo del Español de Negocios.

El planteamiento de Yates y Orlikowski, en todo caso, da apoyo a prácticas o enfoques de LpFE que ya hemos comentado aquí, como los basados en supuestas sucesiones tipificadas de tareas (a su vez tipificadas) que se consideran vehiculadas invariablemente mediante un también tipificado (por lo convencionalizado de sus rasgos o lo predecible de los movimientos comunicativos que incluye) discurso organizativo. La compatibilidad de este enfoque con la opción metodológica de la simulación global (dentro de un enfoque discursivo o de géneros) es inmediata. La afinidad con prácticas propias de un enfoque pragmático restringido (centrado fundamentalmente en los conceptos de actos de habla y funciones comunicativas) es también considerable, y detectable en secuencias didácticas propias de este enfoque (secuencias propias del enfoque mediante tareas anidadas dentro de una secuencia de la misma naturaleza pero de orden superior y cuyas tareas finales constituyen en su conjunto los elementos coordinados y secuenciados constituyentes del sistema) (secuencias de tareas finales sucesivas y anidadas dentro de una macro secuencia de orden superior bajo la pauta del enfoque mediante tareas).

### Discusión preliminar

Creemos que la relación que se ha ido estableciendo entre los conceptos de “comunidad de práctica”, “comunidad discursiva” y de “género” y la concepción restrictiva que se ha hecho respecto al primero ha dado lugar a un modelo consensuado por quienes lo aplican y reduccionista respecto a la realidad de la que debería dar cuenta.

Se trata, además, de un modelo basado en elementos que encuentran su principal apoyo en el que se dan entre ellos mismos, en una suerte de arquitectura elaborada a partir de argumentos autocontenidos: los géneros son propios de comunidades discursivas, ser una comunidad discursiva es (parte de) la naturaleza de una comunidad de prácticas, los miembros de las comunidades de prácticas interactúan entre ellos a partir de géneros, los géneros hacen de las comunidades de prácticas comunidades discursivas, las comunidades discursivas se caracterizan por los géneros que en ellas

se desarrollan y cuyas convenciones se observan, lo que hace que estos sean propios de aquellas y que se cierre el argumento (el círculo) sobre sí mismo.

Creemos también que pese a que la gran mayoría de estos autores centran su interés en el discurso escrito, sus planteamientos parecen querer evitar ser muy explícitos en este sentido (excepto en el caso de Bhatia) y se expresan frecuentemente con una al menos aparente pretensión de validez en relación al discurso oral, una validez que en todo caso no se rechaza de modo explícito. Ello puede contribuir a que planteamientos didácticos generales para LE / L2 se deriven de aquellos con cierta facilidad, y que lo que fue diseñado para alumnos nativos de disciplinas académicas acabe implementándose con pocas alteraciones para alumnado no nativo en los mismos contextos académicos e incluso, para este último perfil de alumnado, en contextos generales o profesionales de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El concepto de género parece resultar de tanta utilidad o comodidad que parece existir cierta necesidad de que dé cuenta de toda realidad o de que toda realidad pueda ser interpretable desde él.

Todo ello acrecienta una preocupación que compartimos con Bhatia: “¿Es la descripción genérica un reflejo de la realidad o una ficción conveniente inventada por los especialistas en Lingüística Aplicada?” (Bhatia, 2002: 3). Bhatia teme que estos últimos, más que preocupados por recoger la complejidad y dinamismo del mundo del discurso, estén centrados únicamente en la búsqueda de descripciones adecuadas para el aula de lenguas (Bhatia, 2002: 3), una actitud que considera legítima y necesaria, pero limitada en su capacidad de captar la realidad social e institucional (Bhatia, 2002: 3). No queremos dejar de observar que trata de preocupaciones que este autor ha manifestado de forma reiterada (Bhatia, 2002, 2012), y nos llama la atención que los autores que acuden a él como referencia para sostener su concepto de género no se hagan eco de ellas.

Tanta duda no lleva a Bhatia a rechazar el concepto de género (no deja de ser uno de sus primeros y principales impulsores), sino a intentar redefinirlo de forma que éste cubra un campo de actuación mayor y pueda, como veremos, defender su relevancia y utilidad en relación con objetivos más amplios.

A partir de lo que hemos visto hasta ahora, entendemos que el concepto de género tiene utilidad, pero intuimos (y este es un extremo que debemos investigar) que no da cuenta de la mayor parte de la realidad profesional relevante desde un punto de vista de la enseñanza de EpFE.



## La concepción de género de Bhatia: contribuciones de un intento insatisfactorio de ir más allá

Como el mismo Bhatia (2012) afirma, su concepción inicial de “género” como ejemplo o caso (instance) de análisis lingüístico y retórico (Bhatia, 1993) ha evolucionado a lo que llama una “perspectiva múltiple más completa y una visión multidimensional del análisis de género” ya presente en *Worlds of written discourse: a genre-based view*, el libro que publicó en 2004.

Ese trabajo, como Bhatia indica, fue un intento de desarrollar el concepto a fin de entender el complejo y dinámico mundo del discurso escrito (y queremos subrayar que se refiere a este en concreto). Su intención, sostiene, era apartarse de las aplicaciones pedagógicas del inglés para fines específicos para, en primer lugar, concentrarse en el mundo de las profesiones; y en segundo lugar, para proponer un modelo multidimensional de género que diera cuenta de lo que él llama “géneros completos” (*complete genres*) mejor que lo que era capaz de conseguir la simple acumulación de los diversos enfoques y perspectivas existentes sobre el discurso y el análisis de géneros (Bhatia, 2012: 19). Se trata, en todo caso, de consideraciones que ya había realizado con anterioridad, como en un artículo publicado en 2002 en la Revista Ibérica.

Así pues, vamos a centrarnos en dos aspectos de su planteamiento: sus dudas acerca de las prácticas y enfoques de inglés para fines específicos (y por extensión de cualquier lengua para estos fines) y su esfuerzo para dar con un concepto de género más amplio que pueda ser de aplicación en un mundo complejo y dinámico. A ambas dudas subyace, en principio, el deseo de dar respuesta a lo que considera “uno de los temas y desafíos más importantes que enfrentan los teóricos y usuarios de LpFE, a saber, la adquisición de la competencia en LpFE y su relevancia para la experticia profesional” (Bhatia, 2008: 167).

La afirmación de Bhatia sobre la necesidad de apartarse de las aplicaciones pedagógicas del inglés para fines específicos para concentrarse en el mundo de las profesiones (Bhatia, 2012) pone de manifiesto la disociación que percibe entre ambos campos u objetivos. Como vemos y seguiremos viendo a continuación, Bhatia parece manejar una concepción del aula de idiomas en el ámbito de lenguas para fines específicos bastante pobre.

Las referencias en este sentido no son pocas en su obra. Así, ya en 2002 observa lo frecuente que es “en muchos contextos curriculares basados en la comunicación” utilizar la descripción genérica simplemente “como modelo para la reproducción lingüística de formas convencionales para responder a contextos sociales recurrentes”

(Bhatia, 2002), algo que considera un uso reducido de las posibilidades del constructo en comparación con el de emplearlo como recurso analítico que debe permitir a los estudiantes utilizar conocimiento genérico para responder a contextos sociales nuevos y también crear nuevas formas de discurso. En 2008 avisa de que es necesario “ir más allá de la descripción lingüística tradicional de los discursos de las LpFE” (Bhatia, 2008: 158) e insiste en el desafío que supone manejar la tensión entre la práctica profesional en el mundo real y la práctica de los programas de LpFE en el aula de idiomas (Bhatia, 2008: 162); como afirma un poco más adelante, uno de los aspectos más cruciales de todo el trabajo en LpFE es crear las condiciones para que el aprendiente pueda ser eficaz en contextos de trabajo profesional en la vida real aunque esté entrenado en el ambiente pedagógico, en el aula de idiomas (Bhatia, 2008: 173).

Bhatia, por otro lado, coincide con nosotros en nuestra apreciación de hasta qué punto el concepto de género (singularmente en el sentido limitado que él denuncia) viene siendo utilizado en el campo de lenguas para fines específicos. Así, hace notar “el continuo compromiso de LpFE con los análisis basados en géneros y las descripciones de los discursos académicos y profesionales transversalmente en las disciplinas” (Bhatia, 2008: 165), así como el hecho de que “tradicionalmente, los estudios relativos al análisis de textos académicos y profesionales como género han centrado e inspirado las descripciones lingüísticas del área de inglés para fines específicos” (Bhatia, 2012: 16); una forma de análisis que “ha hecho hincapié, y lo sigue haciendo”, en el uso de recursos lingüísticos textuales internos (concretamente en el uso de las propiedades formales y funcionales del lenguaje, como el análisis de los “movimientos” retóricos), relativamente limitados al contexto o a lo que él denomina los recursos textuales externos, a los que volveremos más tarde (Bhatia, 2012: 17).

En su artículo de 2012, Bhatia afirma que pretende reflexionar de forma crítica sobre la visión general de este enfoque que denuncia para el análisis de los géneros profesionales, y al mismo tiempo ampliar el alcance de la construcción, la interpretación y el uso de dichos géneros centrándose en “la práctica académica y profesional a la que los académicos y profesionales dedican parte de su quehacer diario”.

Tanto esta última precisión (parte de su quehacer diario) como sus continuas referencias al discurso escrito deben recordarnos que es a este en concreto al que Bhatia se refiere. No obstante, como veremos, parece coincidir en mucho con el punto de vista de Cassany en relación con qué debe entenderse por competencia en lenguas para fines específicos o por competencia profesional en general; conceptos que ambos autores (pese a la precisión que acabamos de hacer notar) vinculan muy particularmente con la competencia discursiva escrita.

A fin de superar el enfoque que considera mayoritario en enseñanza de lenguas para fines específicos, Bhatia incorpora, a nuestro entender, contribuciones interesantes, si bien también limitadas. Limitadas principalmente, por un lado, por centrarse en la comunicación escrita y, por otro, por su empeño en mantener a toda costa la relevancia y utilidad del concepto de género. Este último aspecto se hace evidente, como veremos a continuación, en la concepción manejada por Bhatia de “competencia en LpFE” y de “competencia (o experticia) profesional”.

Así, por ejemplo, en su artículo de 2012 hace frecuentes referencias a prácticas y comunidades profesionales, y contextualiza aquellas y a los miembros de estas en relación con corporaciones, instituciones y organizaciones profesionales en lugar de hacerlo en comunidades de prácticas o discursivas; al final no puede evitar, sin embargo, terminar mencionando el concepto de comunidad discursiva profesional.

Como hemos comentado, Bhatia considera la adquisición de la competencia en LpFE y su relevancia para la experticia (pericia) profesional uno de los temas más importantes que enfrentan a los teóricos y usuarios de LpFE. De un modo en que no deja dudas respecto a la posición desde la que Bhatia trabaja, hace equivaler el concepto de “competencia en LpFE” con el de “competencia discursiva”; se trata de una competencia que “se refleja en las prácticas disciplinarias típicas de las comunidades profesionales” y que contribuye al desarrollo de la pericia profesional.

Esta “pericia profesional”, por su parte y desde una perspectiva basada en los géneros profesionales, quedaría integrada por tres elementos clave: competencia discursiva, (o “competencia en la construcción discursiva de géneros profesionales”) conocimiento disciplinario y naturaleza de la práctica profesional (Bhatia, 2008: 167-168).

La “competencia profesional” queda así establecida como la combinación de “conocimiento discursivo” (Bhatia usa a veces indistintamente los términos conocimiento y competencia) y “conocimiento de la disciplina” en el contexto de la “práctica profesional”. La competencia discursiva incluye, para Bhatia, el “conocimiento de los géneros”, algo que considera que no es suficiente para todos los contextos profesionales (lo que sugiere que para otros sí), y que le permite a un profesional experto negociar su identidad corporativa e incluso su identidad personal dentro del concepto de “integridad de género” (al que volveremos luego) en los contextos profesionales (Bhatia, 2008: 169).

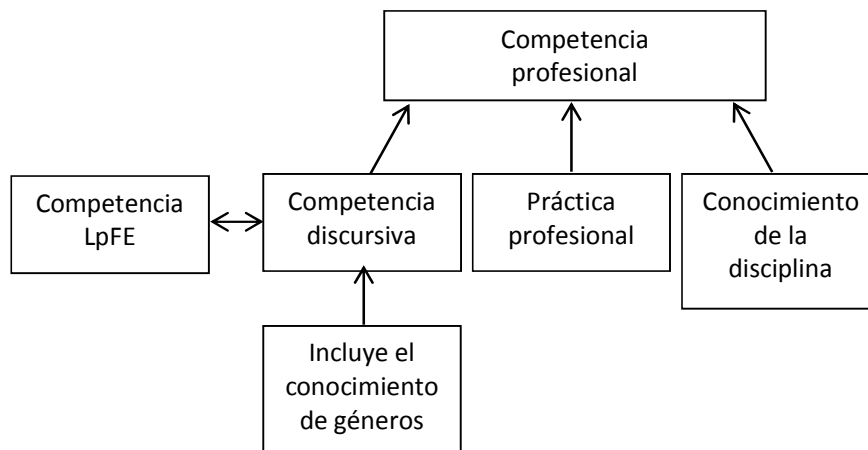


Figura 1. Constituyentes del concepto de competencia profesional manejado por Bhatia

Para Bhatia integrar estos tres factores en un contexto profesional realista es uno de los grandes desafíos que enfrenta la teoría de las LpFE. Considera que solo se está atendiendo a dos de los tres: al “conocimiento disciplinar” y al “conocimiento discursivo”, y que esto, además, se hace considerándolos de modo independiente entre sí, prestando poco o nada de atención a la integración de ambos, y ninguna a la integración de los tres. La integración del “conocimiento disciplinar” y del “conocimiento discursivo” con la “práctica profesional”, sostiene, se deja en manos del ejercicio mismo de la profesión (Bhatia, 2008: 169), lo que lleva a que el aprendiente habitual de LpFE, aunque esté entrenado en el ambiente pedagógico (sala de clases), pueda no ser eficiente (entendemos que quiere decir “eficaz” o, más específicamente, competente profesionalmente) en contextos de trabajo profesional en la vida real (Bhatia, 2008: 173).

Para Bhatia, deben crearse las condiciones para que esta “eficiencia” se asegure y, de algún modo, se armonicen los procedimientos analíticos, pedagógicos y de evaluación en el aula con aquellos prevalecientes en las prácticas profesionales, que siempre parecen hallarse en tensión (McGaghie, 1991; citado en Bhatia, 2008). ¿Cómo propone conseguirlo?

De un modo que encontramos absolutamente acertado, Bhatia observa que si el propósito de un programa de LpFE es, por ejemplo, entrenar a un ejecutivo potencial de negocios para que tome parte en negociaciones, entonces la evaluación (y entendemos nosotros que también toda la actividad pedagógica previa) debe tener en cuenta hasta qué punto el aprendiz tiene “la habilidad para ganar el contrato” (habilidad que nosotros preferiríamos incluir dentro de una más general e inespecífica relacionada con la capacidad de perseguir y eventualmente alcanzar objetivos de naturaleza profesional). Para Bhatia (2008):

*“Esto no se puede lograr simplemente relevando la conciencia léxico-gramatical y retórica en las actividades de enseñanza y, lo que es más importante, integrando estas actividades a las convenciones incrustadas en las culturas disciplinares de las profesiones específicas. Muy por el contrario, los usuarios de LpFE necesitarán conocer, no solo los recursos internos del texto, como la léxicogramática, organización discursiva y la intertextualidad, sino que también los recursos de géneros externos al texto, esto es, el contexto en sentido más amplio, las prácticas profesionales y las culturas disciplinares específicas (Bhatia, 2004). Por ello, una evaluación que solo se centra en los factores lingüísticos internos del texto, ignorando los externos, sería engañosa porque es el conocimiento externo al texto lo que legitima el resultado de la enseñanza de LpFE en los contextos profesionales. Es solo después de haber adquirido aspectos del conocimiento de los géneros que se puede legítimamente reclamar posesión de estos discursos de especialistas (Bhatia, 1999). La combinación de recursos lingüísticos internos al texto y convenciones de géneros externas son esenciales para conferirle integridad e identidad de género a un texto.” (Bhatia, 2008: 173).*

Para este autor, la clave no se encuentra simplemente en obtener un conocimiento detallado de la disciplina o de elementos del contexto, sino en lo que él denomina la “integridad de género” (Bhatia, 1999, 2004) del constructo discursivo: la combinación de recursos lingüísticos internos al texto y convenciones de géneros externas, lo que “lleva a un logro de los objetivos profesionales en un contexto específico” y que es resultado “de la integración de los saberes de las culturas disciplinares” (Bhatia, 2008: 172).

La línea de argumentación de Bhatia es coherente con su firme intención de salvar el concepto de género: si el aspecto más importante en la perspectiva de género es el uso de textos y tareas específicas de la disciplina para el diseño de actividades de enseñanza, entonces, el resultado más importante del procedimiento debe ser la necesidad de mantener “la integridad de género” (Bhatia, 1999) del producto discursivo en los contextos de la vida real (Bhatia, 2008: 173). Como hemos visto en otros casos, se trata de una línea que se cierra sobre sí misma, reforzándose y auto afirmándose. El resultado de basarse en una premisa determinada para llegar a una conclusión lleva al refuerzo de aquella misma premisa por parte de la conclusión alcanzada.

Simpatizamos fuertemente con la inquietud y preocupación de Bhatia por el escaso protagonismo que los fines profesionales parecen tener dentro de los fines específicos de los que LpFE toma parte de su nombre. Coincidimos con este autor en que hay elementos externos al discurso que legitiman el resultado de la enseñanza de LpFE en los contextos profesionales. No coincidimos, sin embargo, en cómo son representados por Bhatia (desde la perspectiva de los géneros), ni en la implícita facilidad con que el autor parece entender que esos elementos externos “profesionales” pueden ser

establecidos e incorporados al concepto de competencia profesional desde una perspectiva de LpFE, a la práctica docente y a la evaluación.

Los “objetivos” o “fines profesionales” deben estar presentes en toda concepción de LpFE; singularmente en aquellas en que esos fines pretendan ir más allá de la capacidad de creación, recreación y recepción de discurso convencionalizado en el seno de eventos convencionalizados. La determinación de esos fines a partir del análisis de necesidades, sin embargo, resulta terriblemente problemática; fundamentalmente, como hemos visto, debido a la tendencia natural de los especialistas (lingüistas, filólogos...) y docentes a representarse las situaciones o tareas propias de los ámbitos profesionales a partir de los parámetros que les son más cercanos. Si pretendemos dar con una perspectiva de LpFE que vaya más allá de la actualmente prevalente, deberemos acercarnos a desentrañar el sentido de “fines específicos” desde el campo profesional propio de estos.

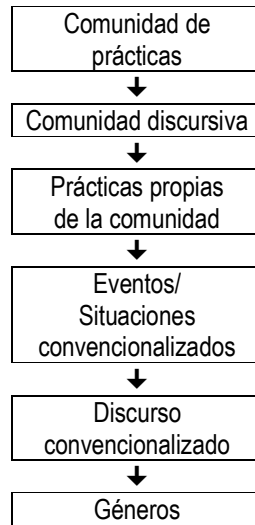
### Discusión sobre género y comunidad de prácticas

El concepto de género, gracias a las aportaciones de investigadores como Swales (1990) y Bhatia (1993) y tal como autores como Llorián (2012) recogen, ha pasado a constituirse en “la piedra angular de las investigaciones, en la unidad de análisis de los programas de cursos y en la base de los planteamientos de la didáctica de las lenguas con fines profesionales y académicos” (2012: 6). El problema, como hemos venido comentando, no reside en el concepto en sí, sino en a) el hecho de que se haya estirado más allá de su ámbito natural hasta alcanzarlo virtualmente todo y b) el hecho de que en ese “estiramiento” otros conceptos más o menos forzosamente asociados a él se hayan convertido también de aplicación universal.

Para nosotros, el concepto de género es insuficiente, y se encuentra sobredimensionado en su afán de dar cuenta de realidades que conceptualmente se le escapan (persona, organización o entorno, actividades, cometidos o funciones de estas en ese entorno...). Una consecuencia indeseable de esto es que aquellas realidades a las que ha llegado a alcanzar con el propósito de dar cuenta de ellas se ven, como resultado, atendidas a partir de un punto de vista reduccionista que hace del discurso y del contexto (como elemento caracterizador del discurso) su razón de ser.

Para Dudley-Evans (1998), el inglés de negocios (lo que nos puede valer para las LpFE en general) no se ocupa “del alumno en cuanto persona, sino como miembro de un mundo transaccional en el que la preocupación fundamental es el intercambio de bienes y servicios” (1998: 72). El sentido que cobra la lectura del pasaje anterior para

muchos de los autores o profesores bajo el paraguas del género, lleva a que el “mundo transaccional” al que pertenece el alumno quede asimilado a una “comunidad de prácticas”; la persona, equiparada a “miembro” de esa comunidad; sus necesidades específicas, a conocer las convenciones discursivas (léxico-semánticas, retóricas, pragmáticas) de las situaciones generadas por las prácticas convencionalizadas de esa comunidad; situaciones que se entienden igualmente convencionalizadas y regidas por convenciones discursivas (véase Figura 2).



*Figura 2.* Conexión entre los conceptos de comunidad de prácticas y de género

Desde nuestro punto de vista, las deficiencias de este modelo pueden establecerse en relación con tres aspectos concretos: a) la reducción de entornos organizacionales y profesionales a comunidades de prácticas y discursivas, b) la reducción de lo que en ellos tiene lugar a prácticas, eventos y situaciones convencionalizados y c) la reducción a discurso convencionalizado de lo que tiene lugar en esas prácticas, eventos y situaciones, incluyendo la comunicación entre quienes participan de ellas.

Para nosotros, no cabe entender que toda situación o evento sea de naturaleza convencionalizada. Entendemos que los hay, pero no que la totalidad de los que puedan darse sean de esta naturaleza. Nos inclinamos a pensar que, de hecho, la gran mayoría no lo es. De igual forma, no aceptamos que toda interacción o discurso generado dentro de un evento o situación convencionalizada sea a su vez de esta índole. Aun sin abandonar los conceptos de comunidad de prácticas, entendemos que el esquema anterior debería ampliarse para dar cabida a eventos, situaciones y discurso no convencionalizado, como gráficamente muestra la figura 2.

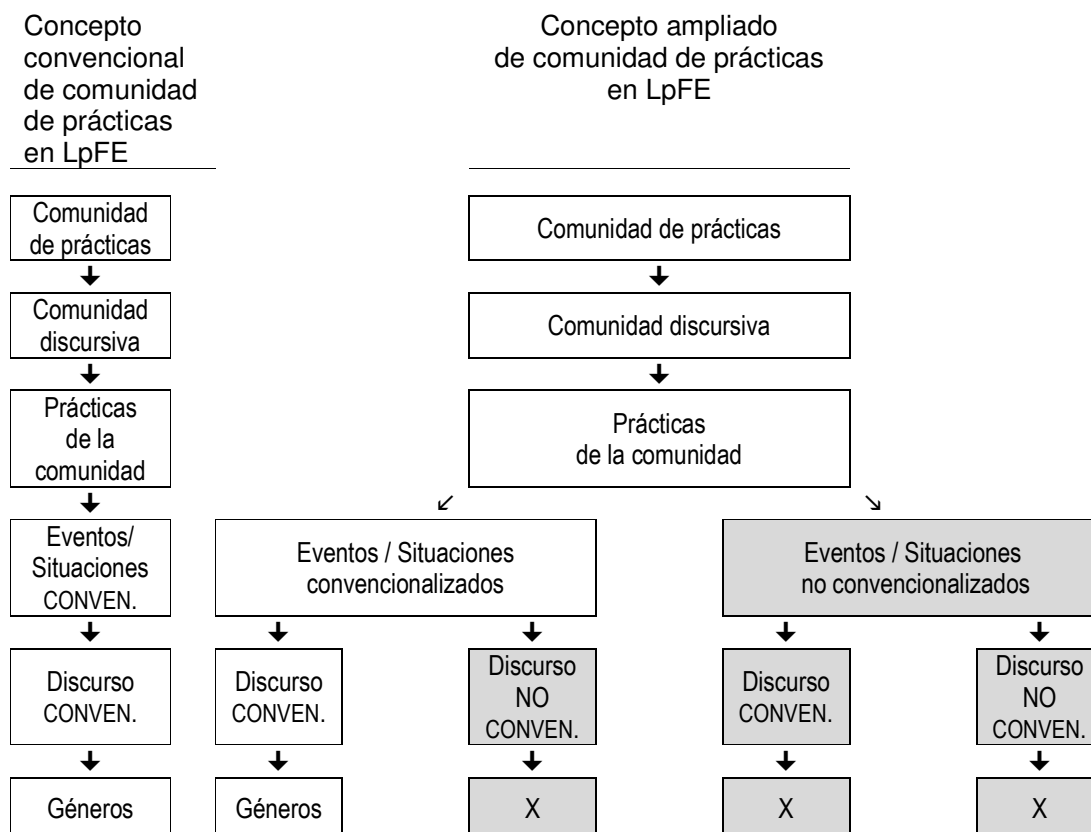


Figura 3. Ampliación del concepto de comunidad de práctica a eventos, situaciones y discurso no convencionalizado

Los aspectos destacados en color no reciben atención por parte de autores o docentes. No se ocupan de ellos. Si entendemos que se hace referencia a ellos cuando se mencionan nociones tales como “contenidos socioculturales” o “estrategias propias”, podemos entender que se reconoce de forma implícita su existencia, pero en todo caso no se atiende a ella. Más allá de alusiones indirectas o de intuirse en algunos conceptos recogidos por algunos autores a menudo al margen de su línea argumental principal, no son objeto de desarrollo teórico o atención desde un punto de vista metodológico.

Estos aspectos desatendidos son los siguientes:

- a) Discurso no convencionalizado en el seno de eventos, situaciones o actividades convencionalizadas (cuando miembros de la comunidad se apartan de las convenciones de los mismos).
- b) Eventos, situaciones o actividades no convencionalizadas en el seno de la comunidad (cuando miembros de esta generan situaciones o llevan a cabo eventos o actividades fuera de los de naturaleza claramente convencionalizada).



- c) Discurso convencionalizado en el seno de actividades, eventos o situaciones no convencionalizados (cuando miembros de la comunidad actúan de acuerdo con parámetros o pautas convencionalizadas dentro de esos eventos, actividades o situaciones).
- d) Discurso no convencionalizado en el seno de actividades, eventos o situaciones no convencionalizados (cuando miembros de la comunidad generan situaciones o llevan a cabo eventos o actividades fuera de los de naturaleza claramente convencionalizada y sin recurrir en el transcurso de estos a parámetros o pautas convencionalizadas).

Si la determinación de lo que es necesario para el alumno-profesional se establece a partir de aquello que los textos nos pueden decir de los géneros que se emplean en situaciones o eventos convencionalizados, se lleva a cabo un análisis bottom-up que nos lleva a perder más de la mitad de lo que efectivamente ocurre en una comunidad de prácticas, organización o como determinemos llamarlo.

Si la determinación de lo que el alumno-profesional necesita se lleva a cabo a partir de los eventos en los que se entiende que participará y estos se limitan a los de naturaleza más convencional, la pérdida es igual de grave. La pérdida es la misma si se niega u olvida el hecho de que incluso en eventos fuertemente convencionalizados no toda la interacción entre los participantes tiene necesariamente esa naturaleza.

Se hace necesaria la adopción de una perspectiva complementaria a esta, tan consolidada, que permita que las zonas hasta ahora apartadas del foco de atención comiencen a recibirla. Para ello se hace a su vez necesario contar con unas bases conceptuales y metodológicas que ayuden a que esto sea efectivamente posible y unos fundamentos teóricos que, además de apoyar esas bases, doten de sentido el planteamiento tanto en sí mismo como en relación con el ámbito académico y profesional (la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos) en el que debe inscribirse.

Entendemos lo apuntado arriba como de aplicación universal (no nos cabe pensar, por ejemplo, que los miembros de un grupo de pilotos interactúen entre ellos única y necesariamente de forma convencional en el transcurso de un vuelo, aunque pueda ser el caso), pero lo consideramos especialmente válido en relación con las prácticas, cotidianas o no, de personas o profesionales cuya actividad implique frecuente interacción con otras en el seno de una comunidad de prácticas o de una organización (entendida, si se quiere, como una comunidad de prácticas o como una de un conjunto de ellas). Entendemos también, en todo caso, que necesitamos comprender mejor la

naturaleza de las organizaciones y de las actividades que sus miembros llevan a cabo en ellas. Como hemos indicado, utilizamos el término organización de forma amplia, y proponemos su empleo como constructo que englobe tanto el de comunidad de prácticas como otros de naturaleza organizacional que este último está dejando al margen.

No tenemos más remedio que romper las relaciones directas que parecen establecerse entre las siguientes asociaciones de conceptos:

- Comunidad de prácticas - Comunidad discursiva: una comunidad de prácticas es más que eso, por mucho que sea la perspectiva que mejor nos venga a filólogos y lingüistas.
- Comunidad de prácticas/discursiva - Prácticas propias de la comunidad: no todas las prácticas que se llevan a cabo son particulares de la comunidad en el sentido de que deban ser de naturaleza convencionalizada.
- Prácticas propias de la comunidad - Eventos, situaciones o actividades convencionalizados: puede haber eventos, actividades o situaciones que aun en el seno de la comunidad no tengan lugar en marcos convencionalizados.
- Eventos, situaciones o actividades convencionalizados - Prácticas convencionalizadas: en el seno de estos eventos y situaciones tiene cabida tanto lo convencionalizado como lo que no lo está.
- Prácticas convencionalizadas - Discurso convencionalizado: no toda convención necesariamente se vehicula textualmente de forma convencionalizada.

Abandonar una visión centrada en exclusiva en lo convencionalizado acaba con la ilusión de predecibilidad de lo que puede ocurrir y del modo en que puede tener lugar. El concepto de impredecibilidad debe encontrar su lugar y ganar protagonismo en el modo en que nos representamos qué ocurre y puede ocurrir en las organizaciones.

Nuestro empeño en elaborar o en dar con un marco conceptual que entendamos apropiado para informar nuestra labor docente como unidad de español de negocios (para la comunicación) nos ha llevado hasta el momento a identificar los enfoques más sólidamente establecidos en este ámbito, así como a comenzar a identificar y esbozar algunos de los elementos o aspectos que entendemos que debemos incluir tras haber alcanzado una comprensión informada de cada uno de ellos:

- a) Un concepto de organización o entorno en el que la actividad profesional se lleva a cabo. Descartamos partir del concepto de comunidad de prácticas o discursiva en la línea en que la teoría y análisis de géneros lo han hecho para establecer el ámbito propio del ENE.

- b) Un concepto de persona como agente dentro de ese ámbito que atienda tanto a su dimensión individual como social. Descartamos partir del concepto de miembro efectivo o eventual de una comunidad de prácticas o discursiva para establecer su naturaleza.
- c) El papel o funciones desempeñadas por la persona como agente integrante de ese ámbito y de la razón de ser de uno y otras. Descartamos que se reduzcan a los establecidos por lo que se considera prácticas convencionalizadas propias de esa comunidad. Descartamos asimismo que, una vez identificadas tales prácticas, las acciones que deban emprenderse en la realización de las mismas se entiendan esencialmente predecibles en todos los sentidos.
- d) Los elementos o aspectos que determinan, desarrollan o facilitan el desempeño (es decir, que capacitan para el mismo) de ese papel o funciones.
- e) El papel que la comunicación interpersonal tiene en la naturaleza, desarrollo y realización de esas capacidades, papel o funciones.

Esta concepción alternativa a la habitual en el ámbito de LpFE puede representarse gráficamente en la siguiente figura (Figura 4).

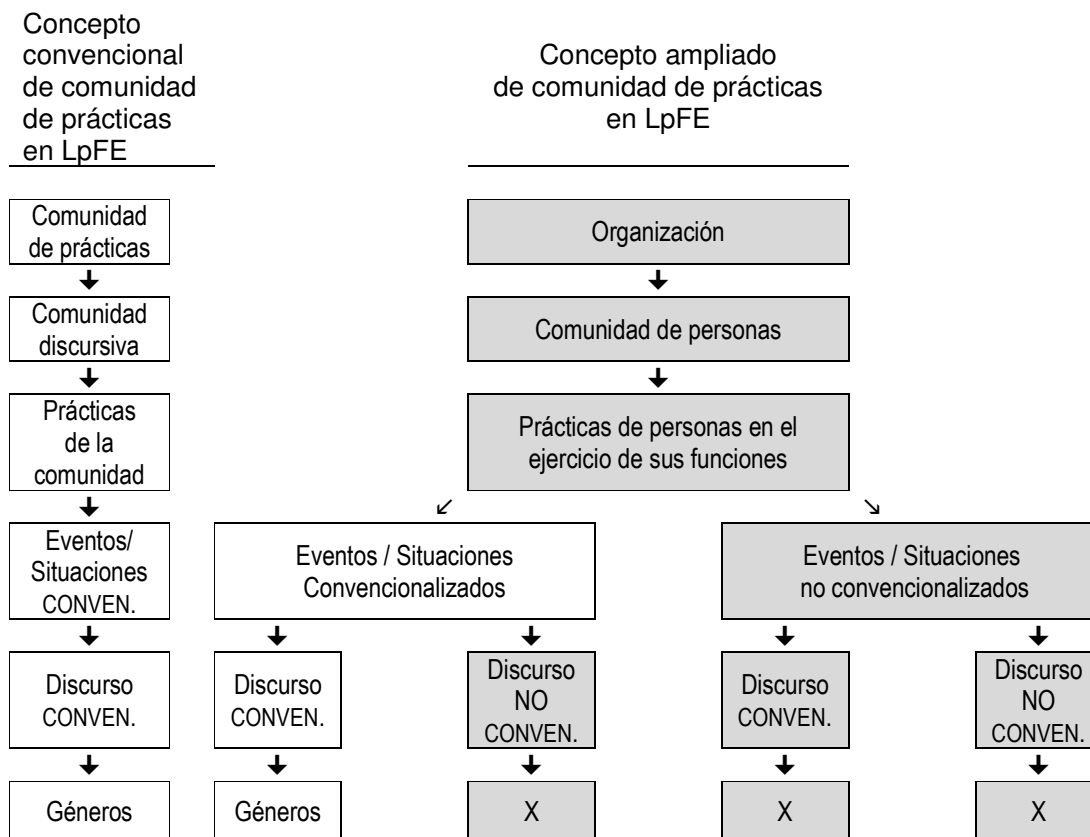


Figura 4. Sustitución de los conceptos de comunidad de prácticas y de prácticas de la comunidad por los de organización y de prácticas de personas.

## 1.7. Contribuciones desde la literatura sobre evaluación y del inglés como lengua franca

### 1.7.1. Estado de la cuestión desde la perspectiva de la evaluación del inglés para fines específicos

#### Consideraciones generales

Nuestro interés en llevar a cabo esta revisión obedece, como se ha adelantado, a aprovechar las reflexiones llevadas a cabo en este ámbito respecto la naturaleza, el concepto, de LpFE y ENE. En la literatura de evaluación de LpFE y LpFP (fines profesionales u ocupacionales) este aspecto de la delimitación del constructo queda enmarcado dentro de la preocupación por establecer el llamado criterio, dominio y

validez del examen y, asimismo, por una discusión constante alrededor de tres cuestiones esenciales: la discusión acerca de la “inseparabilidad” o no de los factores de naturaleza lingüística y no lingüística que forman parte del constructo, la discusión alrededor de la “especificidad” o distinguibilidad entre LpFE y lenguas con propósitos generales y la discusión acerca de la necesidad y posibilidad de asegurarse de que el test resulta apropiado para crear las condiciones adecuadas (“autenticidad”) para que del resultado de la actuación del candidato se puedan extraer las conclusiones pertinentes.

En el campo de la evaluación de lenguas con fines profesionales, la actuación de los candidatos en la realización de tareas (*task-based performance*) como medio para establecer una predicción en relación con su capacidad para actuar en esas mismas tareas o situaciones o en otras asimilables (*task-oriented proficiency*) fue, como recoge McNamara (1996), defendida ya por Jones (1979) a finales de los años 70, cuando propuso importar su aplicación a este ámbito desde el de selección de personal. La aparición y triunfo en esa misma década del movimiento comunicativo en la enseñanza de lenguas y el subsiguiente desarrollo de teorías sobre la competencia comunicativa favoreció su implantación pues, además de ser coherente con las nuevas prácticas metodológicas, pudo fundamentarse en su base teórica (McNamara, 1996: 1).

Una revisión de sus antecedentes y desarrollo histórico puede encontrarse en los trabajos de Spolski (1995) o del mismo McNamara (1996).

La evaluación de la competencia o habilidad oral en una L2 basada en el desempeño demostrado en la realización de tareas (*task-based language performance assessment* o *performance-based language assessment*) es un método ampliamente utilizado en la actualidad, sobre todo en el campo de lenguas para fines específicos o profesionales. Se trata de comprobar la capacidad del alumno para realizar efectivamente, con éxito, tareas similares a las que deberá realizar fuera del contexto de aprendizaje o para mostrar durante su actuación habilidades subyacentes indicativas de una competencia comunicativa (habitualmente lingüísticas). En el primer caso, nos encontramos ante lo que Brown (2004) denomina *task-based tests*; en el segundo, ante lo que llama *performance testing* (2004: 91-92).

El primer planteamiento nos sitúa dentro del enfoque que McNamara (1996) etiqueta como “enfoque fuerte” en la evaluación basada en la actuación a partir de tareas; en el segundo, en lo que califica de enfoque “débil” (1996: 43-45). Se trata en todo caso de extremos de un continuo de posibilidades. En el enfoque fuerte, la atención está puesta en la realización con éxito de la tarea, y la lengua puede estar considerada como un

medio necesario pero no suficiente para llevar a cabo la tarea; McNamara llega a decir de este tipo de tests que, en su forma más pura, exigen condiciones de realización tan idénticas a las de la situación real que la simulación se hace imposible; afirma, además, que tales tests no pueden ser considerados exámenes de lengua. En el enfoque débil, llevar a cabo la tarea con éxito no es el objetivo en sí mismo: el objetivo es elicitación de muestras de lengua indicativas de una competencia (en principio, lingüística) subyacente; adicionalmente, puede prestarse atención también a aspectos de la actuación no esencialmente lingüísticos, pero que suelen ser interpretados habitualmente de todos modos en este sentido. En estos tests propios del enfoque débil, además, la tarea que se propone puede ser tan realista en apariencia como la de los tests del enfoque fuerte (sin serlo ni pretender serlo), o estar concebida con un planteamiento más artificial y alejado de la realidad (como, por ejemplo, disponer que un candidato discuta con un examinador a partir de un tema sugerido por una imagen).

Si bien la evaluación basada en el desempeño en la realización de tareas es un método popular y ampliamente utilizado, presenta asimismo toda una serie de problemas conceptuales y de aplicabilidad práctica. Ellis (2003: 304) incluye los siguientes: la representatividad, la fiabilidad, la generalizabilidad, la inseparabilidad y la autenticidad. Bachman (2002), por su parte, menciona tres: qué es lo que queremos evaluar, cómo debemos hacerlo y qué tipo de argumentos y evidencias debemos suministrar para justificar las inferencias que realizamos y las decisiones que tomamos a partir de los resultados de la evaluación. En relación con la investigación en el campo de la evaluación de L2, Sotynoff (2012) identifica cuatro amplias áreas de interés: conceptualizaciones del constructo de L2, cuestiones teóricas y prácticas de validación, la aplicación de tecnología, y consecuencias de la evaluación.

Nosotros nos centraremos fundamentalmente en aquello que estos dos últimos autores, Bachman y Sotynoff, mencionan en primer lugar: la determinación y conceptualización del constructo. Así, procuraremos determinar qué debemos o queremos evaluar exactamente y una serie de cuestiones prácticas relacionadas con la respuesta que demos a esa pregunta.

Para Sotynoff (2002: 235), tener bien establecido qué pretendemos evaluar (él lo llama directamente habilidad comunicativa en una L2 -communicative L2 ability-) supone un buen punto de partida para definirlo como constructo, diseñar tareas de evaluación apropiadas y justificar nuestras inferencias basadas en los resultados. Lo primero que debemos determinar es si nos encontramos ante una situación en que nuestro objeto de interés se centra, o no, exclusivamente en la lengua. En cualquiera de los dos casos, sin embargo, se da un amplio consenso en relación a la naturaleza compleja de lo que

queremos evaluar (llamémoslo habilidad comunicativa, competencia comunicativa o de cualquier otra forma), pues se entiende que consiste de diversos subcomponentes fuertemente interrelacionados y que interactúan en una situación particular de uso (Purpura, 2008); aunque no está claro cuáles son exactamente, cuántos hay, cómo se relacionan unos con otros o cómo influyen en la actuación del alumno (Stoynoff, 2002). Stoynoff menciona algunos: conocimientos, habilidades y procesos cognitivos en que los alumnos se implican tanto en situaciones de uso de la lengua como en situaciones de evaluación.

Es innegable que junto con los aspectos lingüísticos hay otros de diferente naturaleza que influyen en la actuación del candidato evaluado (véase, por ejemplo, McNamara 1996). Elder y Brown (1997) observan que mientras que algunos toman la postura de que los factores no lingüísticos (como el estilo personal) forman parte de la competencia comunicativa, otros (como Messick, 1992) los ven ajenos al campo de evaluación de lenguas. Por otro lado, al tratarse de situaciones de evaluación, también debe considerarse la posibilidad de que las estrategias de examen de unos u otros candidatos tengan un impacto en el resultado (Cohen, 2007).

Como apuntan Elder y Brown (1997), cualquier intento de simular en una evaluación las exigencias de contextos profesionales nos lleva inevitablemente a plantearnos la influencia del concepto de competencia estratégica de Bachman (1990). Este autor conceptualizó la competencia estratégica como la capacidad que tienen los usuarios de una lengua para relacionar su conocimiento del lenguaje con sus estructuras de conocimiento y con las características del contexto en que la comunicación tiene lugar, lo que permite a la persona hacer el uso más efectivo de las habilidades de que dispone con el objetivo de llevar a cabo una tarea determinada (1990: 106-107).

Así, junto al problema inicial de decidir si debemos evaluar solo aspectos “de lengua” o también otros de otra naturaleza pero de cierta visibilidad (como el “estilo comunicativo” del alumno), aparece ahora el de decidir si la competencia estratégica de ese alumno es algo que también hay que tener en cuenta. ¿Es realmente tan importante esta competencia?

Para Douglas (2000), el concepto de competencia estratégica es esencial en su concepto de qué son las lenguas para fines específicos. El concepto fundamental que encierran estas es el que denomina “*specific purpose language ability*”. Ésta resulta de la interacción entre la habilidad de uso de la lengua y el conocimiento especializado de una persona, interacción que tiene lugar por medio de la competencia estratégica del hablante (2000: 40). Para Douglas, esta competencia incluye elementos como la

capacidad de evaluar la situación comunicativa o de examen para determinar la respuesta discursiva más adecuada o el objetivo que interesa conseguir, la capacidad de planificar y establecer qué elementos del conocimiento especializado y de la lengua son necesarios para alcanzar el objetivo establecido y, por último, la capacidad de control y organización del conocimiento sobre la lengua para llevar adelante el plan.

Una cuestión relacionada con la determinación de lo que queremos evaluar es la de asegurarnos de que las inferencias que realizamos en relación con lo observado en la actuación del examen están alineadas efectivamente con lo que entendemos que debemos evaluar. Se trata de la validez de la evaluación. Contrariamente a la creencia extendida (Sireci, 2009; citado en Chapelle, 2012), no es una cualidad del examen, sino una característica de las inferencias que los evaluadores extraen de los resultados de la evaluación (Cronbach y Meehl, 1955). ¿Qué pruebas, qué constancia tenemos, de que los resultados y puntuaciones de un examen y las inferencias que extraemos a partir de ellos sobre aquello que queremos evaluar son adecuados y apropiados (Messick, 1989, 1996)? Para una relación de los diferentes enfoques que han ido surgiendo en relación con este tema y de los pasos convenientes para intentar establecer si se cumple este requisito puede consultarse a Chapelle (2012) y a Kane (2012).

No son estos los únicos problemas, pues en evaluación de LpFE se dan otros al margen de estos. Muchos de ellos son comunes a la evaluación de L2/ELE en general.

Uno de ellos es la cuestión de evaluar a los candidatos cuando estos llevan a cabo la tarea del examen en parejas o en grupo: ¿Podemos evaluar individualmente a los alumnos en la realización de tareas en las que hay varios simultáneamente implicados? En un grupo, la actuación es construida conjuntamente por todos los participantes y se distribuye entre todos ellos. Los diálogos e interacciones dan lugar a procesos cognitivos y estratégicos que, a su vez, influyen en la construcción de la actuación de cada examinando (Swain, 2001: 275). Esto es así tanto en el caso de grupos como de parejas (de examinandos o de examinador-examinando). Estos, en tanto co-participantes, contribuyen ambos a la interacción, lo que hace que sus actuaciones estén inextricablemente unidas a su alto grado de variabilidad (Brooks, 2009).

Entre los autores que han abordado este tema podemos mencionar a McNamara (1997), Chalhoub-Deville (2003), Luoma (2004), Weir (2005) o Deville y Chalhoub-Deville (2006). Con todo, queremos hacer notar que en los planteamientos que hemos revisado en el ámbito de evaluación de LpFE, el escenario en que la tarea del examen se lleva a cabo en grupo no es objeto de las consideraciones de los autores. Tanto es así que McNamara (1997) llama la atención sobre esta circunstancia.



Otro problema importante es el que genera tener expectativas definidas respecto a lo que deben hacer los candidatos y que estos realicen la tarea por caminos inesperados y den lugar, de este modo a que los examinadores encuentren sus expectativas defraudadas en este sentido. ¿Podemos evaluar actuaciones que se apartan de lo que esperábamos encontrar? ¿Podemos o debemos tener expectativas concretas en relación con el desarrollo de la tarea o con características del mismo?

Los diseñadores y examinadores suelen tener expectativas en relación con la dirección que la realización de una tarea puede tomar y el tipo de interacción a que dará lugar (Douglas, 2000: 62-63). Sin embargo, la manera en que una tarea es llevada a cabo (tanto en situación de examen como fuera de ella) puede apartarse bastante de lo que podía haberse planeado que pasara pues los alumnos se hacen dueños de ella y de las direcciones en que ésta puede discurrir (Breen, 1989), hecho que lleva a Breen a distinguir entre tarea como plan de trabajo y tarea como proceso efectivo. Coughlan y Duff (1994) insisten en este sentido; para ellos, las tareas son transformadas por cada alumno que las lleva a cabo, dando lugar de esta forma a actividades únicas en cada ocasión. Ohta (2000, 2001), por ejemplo, encuentra evidencias de que los alumnos fuerzan por iniciativa propia sus capacidades gramaticales creando su propia actividad de aprendizaje de lengua.

Para Wang (1996), los alumnos no suelen limitarse a adherirse pasivamente a las exigencias impuestas externamente por la tarea: sus objetivos, deseos y motivaciones suelen tener un papel importante en el sentido de la orientación que adoptan en cada momento en relación con el desarrollo de la tarea. Appel y Lantolf (1994) definen “orientación” como el modo en que las personas ven una tarea, establecen objetivos en relación con ella y planifican su realización. La orientación influye en las estrategias de cada persona, por lo que cada una puede potencialmente adoptar estrategias diferentes de las adoptadas por las demás y llevar a cabo la tarea en función de ellas. Incluso cuando a todas se les ha dado las mismas instrucciones.

Donato (2000) ve las diferentes orientaciones de los alumnos como interacciones emergentes basadas en los múltiples objetivos que estos pueden establecer para ellos mismos durante la tarea; de este modo, hace notar Donato, las tareas se construyen internamente a través de las interacciones entre los aprendientes, interacciones que, a su vez, dependen del modo en que los aprendientes se orientan hacia las tareas (Donato, 1994, 2000); todo ello, en coincidencia con Breen (1989), le lleva a distinguir entre tareas como blueprint y como comportamiento (Donato, 1994); es decir, entre lo que el docente o el examinador tienen previsto o esperan que suceda y lo que finalmente se desarrolla ante ellos. Dentro del ámbito de la evaluación de LpFE, como veremos,

los autores preocupados por esta cuestión se ocupan de ella a partir de la conceptualización del concepto “autenticidad”.

Un tercer problema está relacionado con características del examinador. ¿Podemos estar seguros de que el resultado de una evaluación sería el mismo si diferentes examinadores evaluaran la misma actuación? ¿Un examinador puede favorecer o perjudicar inconscientemente a un examinando? ¿Cómo podemos controlarlo? Diferentes estudios han intentado establecer hasta qué punto las características o actitudes de un examinador influyen en el resultado de la evaluación, pero no hemos dado todavía, como ya observaron Upshur y Turner (1999) en su momento, una explicación bien desarrollada sobre cómo interactúan entre ellas las características del discurso producido, las del examinador y las del examinando a la hora de generar las puntuaciones o evaluaciones de una prueba. McNamara (1997) y Alderson y Banarjee (2002) son algunos de los autores que se han ocupado de esta cuestión.

Vinculado con el problema anterior figura el relacionado con el de determinar qué tipo de examinador es necesario, sobre todo en LpFE. ¿Quién es el mejor juez de una actuación en un examen oral de L2 para fines específicos? ¿Un profesor de L2 o alguien familiarizado con las habilidades de ese campo y con las especificidades de la comunicación o intercambios comunicativos en el mismo? Autores como, por ejemplo, Elder y Brown (1997) y, muy especialmente, Jacoby y McNamara (1999) han realizado importantes contribuciones en este tema.

Más allá de consideraciones específicas al ámbito de LpFE, la dificultad de la tarea en función de elementos no directamente relacionados con el ámbito de LpFE puede suponer también un problema. ¿Podemos estar seguros de que determinados aspectos de la tarea o de la prueba no tienen efectos favorables o desfavorables sobre la actuación de los alumnos? Algunos autores sostienen que determinadas características de la producción lingüística de los alumnos (fundamentalmente, la corrección, la complejidad y la fluidez) varían en función de determinados aspectos del diseño o implementación de la tarea (Foster y Skehan, 1996; Norris et al., 1998; Wigglesworth, 1997; Skehan, 1998a, 1998b; Norris et al., 2000; Slatyer et al., 2000; Robinson, 2001). Autores como Elder, Iwashita y McNamara (2002), por ejemplo, se han ocupado del tema en profundidad.

En evaluación de LpFE, los autores prestan especial atención a los siguientes objetivos:

- a) Distinguir lo que es “específico” en la lengua de lo que es más general: la cuestión de la “distinguibilidad” o de la “especificidad”.
- b) Atender al impacto de factores no lingüísticos relacionados con conocimientos de especialidad en la actuación del candidato: la cuestión de la “inseparabilidad” de factores lingüísticos y no lingüísticos.
- c) Procurar que la tarea en que consiste el examen y la actuación a que da lugar puedan ser consideradas suficientemente representativas de las que deben realizarse en el contexto específico, tarea o situación meta (la cuestión de la “representatividad” y de la “autenticidad situacional”) y de los procesos cognitivos que el candidato deba llevar a cabo (la cuestión de la “autenticidad interaccional”).
- d) Preocuparse por la posibilidad real de poder recoger de la actuación datos apropiados para la realización de inferencias adecuadas en relación con la capacidad de los candidatos.

No son problemas menores. Para autores como Davis (1995, 2001), no es posible establecer una base teórica para la evaluación de LpFE (definición del constructo, establecimiento de criterios de evaluación...). Davies mantiene que ha habido claros fracasos a la hora de intentar establecerla y el enfoque más extendido en el campo ha sido el acercamiento a la evaluación desde una perspectiva práctica, de utilidad (2001: 144).

Al tiempo que Davies escribía su artículo de 2001, sin embargo, Douglas publicó *Assessing languages for specific purposes* (2000), obra que incluye lo que O'Sullivan (2006) consideró más tarde “el único intento serio hasta la fecha de construir un argumento teórico para la evaluación de lenguas para fines específicos” (2006: 3). Doce años después (O'Sullivan, 2012), sigue considerándola la contribución más importante en este sentido (2012: 72).

Nos proponemos desarrollar aquí el planteamiento de Douglas con cierta extensión a fin de destacar algunos de sus conceptos más esenciales y para, de este modo, estar en mejor posición para poder establecer similitudes y diferencias esclarecedoras entre estos y los que lleguemos a proponer nosotros. Haremos lo propio con las aportaciones que sobre este planteamiento han realizado Elder (2001) y O'Sullivan (2006, 2012). Entendemos que dejar constancia de sus líneas argumentales y no solo de sus conclusiones contribuirá a enmarcar mejor las nuestras.

## El planteamiento de Douglas y las aportaciones de Elder y O'Sullivan

Para Douglas, un examen de lengua con propósito específico (“*specific purpose language test*”) parte de un conocimiento de la situación de uso real de la lengua para la que se quiere preparar al alumno. Douglas (2000: 47-48), basándose en el concepto de “*target language use domain*” de Bachman y Palmer (1996: 44), denomina “(*specific purpose*) *target language use situation*” (TLUS) a esas situaciones que deben ser objeto del análisis y tenidas en cuenta en el diseño del examen.

*“I have defined a specific purpose language test as one in which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test takers and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker’s language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test, I suggested, allows us to make inferences about a test taker’s capacity to use language in the specific purpose domain.” (Douglas, 2000: 19)*

Esa interacción entre la habilidad de uso de la lengua y el conocimiento de contenido específico se da a través de una “competencia estratégica”. El resultado es lo que Douglas denomina “*specific purpose language ability*”.

*“Specific purpose language ability results from the interaction between specific purpose background knowledge and language ability, by means of strategic competence engaged by specific purpose input in the form of test method characteristics.” (Douglas, 2000: 40)*

En el planteamiento de Douglas, fundamentado en el de Bachman y Palmer (1996) pero con algunas modificaciones, habilidad de lengua (“*language ability*”) incluye un componente de competencia estratégica (“*strategic competence*”) y otro de conocimiento de lengua (“*language knowledge*”). Este último consiste en conocimiento gramatical (vocabulario, morfología, sintaxis y fonología), textual (organización retórica y cohesión), funcional y sociolingüístico (Douglas, 2000: 28). Para Douglas, este lenguaje es “preciso” en el sentido de que posee un conjunto de características léxicas, semánticas, sintácticas y fonológicas que lo distinguirán del utilizado en otros contextos o del relacionado con propósitos generales y que permite a los expertos en un campo hablar y escribir entre ellos de forma que a los legos en ocasiones resulta indescifrable (Douglas, 2000: 7). “*Background knowledge*”, por su parte, es un concepto algo menos definido que consiste en marcos de referencia basados en experiencias pasadas que pueden ser utilizados para interpretar (*make sense*) el input y hacer predicciones sobre

lo que va a ocurrir; pero Douglas también parece usarlo como léxico especializado o como conocimiento especializado en sentido más amplio, sobre todo cuando se refiere a él como “*specific purpose language knowledge*”. En un aspecto es muy claro: aunque en ocasiones (sobre todo en contextos de evaluación para propósitos más generales, precisa) este tipo de conocimiento se percibe como un elemento que debe ser minimizado por su influencia en los resultados (incrementa la posibilidad de error de medida en la prueba), se trata de un elemento necesario e integral en su concepto de “*specific purpose language ability*” (Douglas, 2000: 2):

*“The interaction between language knowledge and content, or background knowledge is perhaps the clearest defining feature of LSP testing, for in more general purpose language testing, the factor of background knowledge is usually seen as a confounding variable, contributing to measurement error and to be minimized as much as possible. Background knowledge is a necessary, integral part of the concept of specific purpose language ability.” (Douglas, 2000: 2)*

La “competencia estratégica” parece tener para Douglas una doble dimensión y de ahí un doble papel. El primero es constituir un componente interno de la habilidad de lengua asociado a estrategias comunicativas en el sentido establecido por Chapelle y Douglas (1993); el segundo, actuar como elemento mediador entre el conocimiento del candidato (“*language knowledge*” y “*background knowledge*”) y el contexto externo (Douglas, 2000: 28). La misión de la competencia estratégica como elemento mediador consiste en facilitar la interacción entre los otros dos componentes, e incluye los procesos de evaluación de la situación comunicativa (designado como “*discourse domain*”), el establecimiento de objetivos (cómo responder a la situación), la planificación (decidir qué elementos del lenguaje y de conocimiento especializado son necesarios) y el control de ejecución (organizar los elementos necesarios para llevar a cabo el plan) (2000: 29). Así, la competencia estratégica incluye dos tipos principales de estrategias o procesos cognitivos: estrategias metacognitivas (no relacionadas con el lenguaje: *assessment, goal setting, planning* y *execution*) y estrategias comunicativas, siguiendo a Chapelle y Douglas (1993) (2000: 76-77). Esa competencia estratégica puede ser objeto o no de evaluación separada (2000: 38).

Como vemos, se establece como un tipo de competencia cuyo contenido no contribuye más allá de las consideraciones que el MCER hace ya de forma genérica en relación con la realización de tareas por parte del hablante-actor.

Para Douglas, la actuación (performance) varía según el contexto en que tiene lugar; una posición alineada con el enfoque socio-cognitivo que, desde la perspectiva

de los exámenes de idiomas, entiende que las condiciones o circunstancias del contexto en que se desarrolla la actuación influyen en los procesos cognitivos asociados a la realización de la tarea en que consiste el examen; aspecto que fue introducido por el mismo O'Sullivan (2000a) y desarrollado por Weir (2005).

En función, pues, de lo específico del contexto y de lo específico (“preciso”) de la lengua necesaria para desempeñarse en él pueden establecerse una diversidad de grados, un continuo, de especificidad (de muy general a muy específico) en relación con las tareas del examen (Douglas, 2000: 1). Conforme esas tareas se muevan arriba y abajo de ese continuo, sus características de especificidad serán más o menos marcadas, lo que debe ponerse en relación con la “*specific purpose language ability*” que debe demostrar el candidato.

Elicitar el ejercicio de la “*specific purpose language ability*”, el constructo central del planteamiento de Douglas, se concibe como una responsabilidad de la tarea del examen y de cómo esta es concebida y presentada:

*“The measurement of specific purpose language ability depends on the interaction between the language knowledge of the test taker and the specificity of the test input. This in turn depends on providing a sufficient number of specific cues in the test input to enable the test taker’s strategic competence to engage a specific purpose discourse domain, set a communicative goal appropriate to the specific purpose area, and assemble relevant specific purpose background information and language knowledge to achieve the goal.” (Douglas, 2000: 40)*

Así, el peso, la responsabilidad, recae sobre el diseño e implementación del test.

Douglas (2000: 46-47) usa el término “*discourse domain*” no como texto o discurso propio de un campo o dominio académico o profesional (al menos no lo manifiesta así), sino en el sentido desarrollado por Douglas y Selinker (1985): “una interpretación interna del contexto”, “saber qué está ocurriendo”, conocer el cuándo, el quién, el tema, el papel que se ha de desempeñar; es decir, representarse en el contexto que supone una situación comunicativa concreta. Sin embargo, en vez de ser algo amplio, queda reducido por Douglas y Selinker a un “constructo cognitivo creado por el aprendiente de lengua como contexto para el desarrollo y uso de su interlengua” (Douglas, 2000: 46). En un test es esencial que esto quede claro. La clave radica en conseguir que los candidatos, al enfrentarse al test, relacionen la situación presentada por el input del test con la situación de uso de la lengua en relación con la que deben ser evaluados (“*target language use situation*” o TLUS), y reaccionen de forma igual o similar al modo en que lo harían en ella. Relacionado con este punto aparece un concepto vital en el planteamiento de Douglas, concepto que plantea a partir del tratamiento que del mismo

hicieron anteriormente Widdowson (1979: 166) y Bachman (1991): se trata del concepto de autenticidad de la tarea, concepto que junto con el de interacción entre conocimiento de lengua y “*specific purpose content knowledge*” distinguen, para Douglas, la evaluación de LpFE de otra de carácter más general (Douglas, 2000: 2):

*“Authenticity of task means that the LSP task should share critical features of tasks in the TLUS of interest to the test takers. The aim is to increase the likelihood that the test taker will carry out the test task in the same way as the task would be carried out in the actual TLUS.” (Douglas, 2000: 2, 60)*

Douglas, al igual que Bachman (1991) pero con ciertas diferencias, distingue entre autenticidad situacional y autenticidad interaccional. El esfuerzo de ambos autores en distinguir una de otra es notable, especialmente en el caso de Bachman, que dedica en su artículo considerable espacio y ejemplos para intentar delimitar ambos conceptos.

La autenticidad situacional se consigue incluyendo explícitamente en la tarea del test aspectos y características esenciales de la tarea en la TLUS, datos que deben obtenerse a partir de un análisis de necesidades adecuado (Douglas, 2000: 17-18). La autenticidad interaccional, para Douglas, siguiendo a Widdowson (1979), no es una propiedad del texto o de la tarea, sino algo que reside en los usuarios de lengua en el momento en que interactúan con textos y tareas (2000: 114) y que se da cuando se establece una interacción entre la tarea del test y la “*specific purpose language ability*” de los candidatos (2000: 17-18).

Se trata de dos aspectos interrelacionados de autenticidad sin los cuales un test de LpFE no puede considerarse “auténtico”. El grado de implicación del candidato (establecida como implicación de su “*specific purpose language ability*”) en la tarea como respuesta a las características de esta (*rubric, prompts, e input data*) dan medida de la autenticidad interaccional de esa tarea (2000: 18). El candidato debe pues, simultáneamente, percibir la tarea como relacionada *con* su campo (campo “de estudio”, especifica Douglas) e implicarlo relevantemente (*meaningfully*) en el uso comunicativo de la lengua (2000: 18), lo que depende de la capacidad de su competencia estratégica para conseguir que reconozca y se implique en el “*discourse domain*” que el creador del test ha previsto y diseñado como contexto de actuación del candidato:

*“I suggested that context is a dynamic, continually changing concept that is constructed by the participants in a communicative situation, and that what really counts in thinking about context is the internal interpretation of it by the participants themselves. This aspect of context I called it discourse domain, and suggested that it is a function of strategic competence to engage discourse domains in specific purpose language use. Increasing the likelihood that test*

*takers will engage appropriate discourse domains in approaching specific purpose test tasks is an essential concern of test developers...* (Douglas, 2000: 89)

Para Douglas, un contexto no es simplemente un conjunto de características impuestas sobre el usuario o aprendiente de lengua, sino más bien algo construido por los participantes en el evento comunicativo. Un aspecto remarcable del contexto es que es dinámico, en cambio constante como resultado de una negociación entre los interactuantes al tiempo que lo construyen turno a turno. No debemos olvidar que el contexto no es un objeto, sino un logro socio-psicológico (2000: 43). Douglas defiende la necesidad de tener en cuenta los elementos del contexto externo a los que atienden a la hora de construir un contexto interno (2000: 44).

Los elementos del contexto externo que Douglas menciona (2000: 90) como relevantes para el desarrollo de tests para LpFE siguen, como así lo reconoce (2000: 42-43), el esquema SPEAKING de Hymes para definir contexto, aunque cambia el nombre de algunos elementos para, dice, hacerlos más intuitivos. Incluye ambiente o escena, participantes, propósito, forma del mensaje, contenido del mensaje, tono, lenguaje, normas de interacción y géneros. De este modo, casi todo hace referencia a aspectos sociolingüísticos. Tan solo “propósito” u objetivos (sPeaking) puede relacionarse con aspectos más profesionales vía un análisis de necesidades (del que ya hemos hablado y cuya eficacia hemos relativizado). En cualquier caso, la perspectiva dominante es de tipo lingüístico, aspecto que se pone también de manifiesto en lo que entiende que debe ser objeto de análisis: situaciones de habla (“*target language use situations*” o “*specific purpose language situations*”).

Así, competencia estratégica resulta ser tres cosas diferentes al mismo tiempo: a) un aspecto de la habilidad de uso de la lengua (estrategias comunicativas), b) un aspecto relacionado con procesos cognitivos no relacionados con el lenguaje (*assessment, goal setting, planning* y *execution*) y c) un aspecto relacionado con la capacidad por parte del candidato de interpretar adecuadamente claves contextuales (Gumperz, 1976) que le lleven a representar el contexto de actuación (y a actuar en él) en el sentido buscado por el creador del test (y que, idealmente, se corresponde con un contexto que lleva al candidato a utilizar su “*specific purpose language ability*”). Conseguir este último efecto permite hacer inferencias en relación con el nivel de habilidad de lengua del candidato en relación con un dominio específico concreto (2000: 87).



Para poder llevar a cabo esas inferencias, Douglas (2000, 2001) defiende la utilización de criterios que reflejen adecuadamente el constructo de *“specific purpose language ability”* (2000: 67); estos criterios deben derivarse del análisis de las TLUS. En relación con este punto, Douglas defiende la inclusión, junto a criterios de naturaleza lingüística (ya hemos visto que Douglas considera que el lenguaje utilizado es “preciso” en el sentido señalado), de otros propios de la especialidad de que se trate. Lo hace a partir de las contribuciones de Jacoby (1998) y Jacoby y McNamara (1999) sobre el *“indigenous assessment criteria”* (2000: 68), los criterios utilizados por los especialistas en el tema al evaluar las actuaciones comunicativas de los aprendices en campos académicos y profesionales. Si bien es claro en este sentido, lo es también reconociendo problemas asociados con la aplicación de este tipo de criterios (Jacoby y McNamara, 1999).

Para Douglas (2000: 88), distinguir entre “language knowledge” y *“specific purpose content knowledge”* puede ser pertinente o no, depende de la situación, a la hora de interpretar la actuación en el test. Es también importante determinar con precisión qué aspectos de la *“specific purpose language ability”* se intentará medir. Douglas incluye ambos aspectos, de lengua y de “especialistas”, por separado. Aunque mantiene que el segundo elemento es parte esencial del constructo y trata ambos elementos de forma conjunta, evalúa por separado.

En relación con esa respuesta del candidato, a la que Douglas se refiere como “respuesta esperada”, el autor reconoce que a pesar de los esfuerzos por parte de los desarrolladores del examen, puede producirse en un sentido que no se corresponda con el buscado (2000: 62), e insiste en la necesidad de que el diseño del test sea lo más preciso en este sentido. Aunque por un lado Douglas destaca que mientras se dé autenticidad en los sentidos comentados el constructo puede ser adecuadamente medido, insiste también en la necesidad de procurar que la respuesta del candidato incluya lo que se espera ver en ella en relación con la naturaleza de la lengua y del *“specific purpose background knowledge”* producidos por su parte (2000: 63).

Un año después, sin embargo, Douglas (2001b) reconoce que determinados aspectos de su planteamiento, esencialmente relacionados con la cuestión de qué es lo que debe ser evaluado y cómo debe llevarse a cabo esta evaluación, no quedaron del todo establecidos. Se trata de tres problemas concretos de los que Elder (2001), recogiendo las inquietudes expresadas por Douglas (2001b), se ocupa. Lo hace en el marco de un estudio sobre exámenes utilizados para evaluar la habilidad de lengua de profesores o futuros profesores para impartir en escuelas australianas clases de lengua extranjera o de asignaturas como Matemáticas o Ciencias en una lengua extranjera.

El primero de esos problemas atendidos por Elder (2001) está relacionado con la cuestión de la especificidad o “distinguibilidad”: ¿de qué modo podemos establecer el dominio específico de referencia de forma que quede distinguido de otros? El segundo está relacionado con el tema de la autenticidad: ¿de qué forma nos podemos asegurar de que el test refleja los requisitos de la situación correspondiente del mundo real y elicitaba una apropiada muestra de lengua del candidato? El tercero está relacionado con la cuestión de la posible inseparabilidad entre factores relacionados con el lenguaje y con el papel de factores no relacionados con él: ¿de qué manera se puede evitar que estos últimos tengan influencia en la actuación del candidato? Las conclusiones de Elder sobre cada uno de estos puntos son bastante desoladoras (2001: 155, 158, 163).

Hemos de decir que las conclusiones de Elder no nos sorprenden demasiado. Partiendo del hecho de que el objetivo declarado es conseguir muestras de actuación lingüística propia de la situación objeto de examen, no extraña que resulte difícil conseguir que los datos obtenidos (que lo elicitado en el test) muestren indefectiblemente aspectos de lo que se considera a un tiempo “específico” (sobre todo si solo se buscan especificidades de naturaleza lingüística, esencialmente rasgos léxicos o discursivos muy concretos) y anticipable. Tampoco sorprende que no se pueda tener la seguridad de que el test presente rasgos suficientes y apropiados que permitan defender su autenticidad situacional o interaccional. ¿Cómo se puede estar seguro de que los alumnos se han representado a sí mismos en el dominio pretendido por el diseñador del examen? ¿Cómo se puede saber si el test reunía las características necesarias? ¿En función de la presencia en los resultados de los aspectos esperados por parte del diseñador o del examinador? Ya hemos comentado que eso resulta problemático en sí mismo. Si un candidato no se comporta conforme a lo esperado, la producción de rasgos discursivos o de lengua propios de la situación o dominio objeto, ¿debe ser penalizado? ¿Es culpa suya? ¿Lo es del test porque no incluía las claves conceptuales suficientes o adecuadas? La cuestión de la influencia de los factores no relacionados con la lengua en la actuación de los candidatos, por su parte, como hemos visto, es un tema ampliamente discutido en la literatura sobre evaluación (Messick, 1992; Elder y Brown, 1997; Douglas, 2000: 2).

Para algunos autores, aspectos como el estilo personal son parte de la competencia comunicativa; para otros, en cambio, están fuera del ámbito de atención de la evaluación de lenguas (Messick, 1993; citado en Elder, 2001). Como hemos visto, McNamara (1996) distingue entre dos posibles enfoques (o mejor, extremos dentro de un continuo) en relación con este tema por lo que se refiere a exámenes de lenguas basados en la actuación de los candidatos: un enfoque fuerte y uno débil. Recogemos este aspecto

aquí de nuevo buscando la claridad de exposición. En el enfoque fuerte, el objetivo del test es la tarea que debe realizar el alumno, y el lenguaje es un elemento necesario pero insuficiente para realizarla con éxito. En el segundo enfoque, el débil, la habilidad de lengua es evaluada de forma independiente de otros factores implicados en la realización de la tarea; en este segundo enfoque, la tarea es un mero vehículo para la elicitación de una muestra relevante de lengua.

Elder, pese a considerar difícil poder estar seguros de qué se está realmente evaluando (pues lo que se observa puede depender mucho de cómo los candidatos e interlocutores del examen gestionan los requisitos específicos de la tarea y de cómo los evaluadores se orientan en relación con su labor) señala la conveniencia de atender tanto a los criterios lingüísticos tal como se vienen entendiendo tradicionalmente como a los criterios de “cumplimiento de la tarea” (desde una perspectiva de tarea de naturaleza “específica” profesional o académicamente) a la hora de llegar a juicios generales sobre la eficacia comunicativa de los candidatos (Elder, 2001: 160). Señala también que si bien la mayoría de las características de estos criterios de “cumplimiento de la tarea” se encuentran basadas en aspectos relacionados con la lengua, incluyen también otros relacionados con el comportamiento propio del campo específico (en su estudio, del comportamiento de los docentes). Concluye que la combinación de todas estas dimensiones de la competencia comunicativa puede ser problemática, pues los criterios de una y otra naturaleza pueden arrojar resultados contradictorios.

Para Elder, el constructo de, en este caso, habilidad (*proficiency*) docente tal como se operacionaliza en todos los exámenes analizados por ella es claramente multidimensional, lo que supone un problema para la interpretación de la actuación del candidato. Centrarse en los aspectos puramente lingüísticos (o dejar los de naturaleza más específica como criterios secundarios para inclinar la balanza en los casos más dudosos) atentaría contra la cualidad de especificidad de la que se quiere dotar a los exámenes (y a los constructos sobre los que se construyen, añadimos nosotros), y dejaría en un simple intento de dotarse de “*face validity*” los esfuerzos de dar cuenta de lo específico del uso de la lengua en contextos concretos (Elder, 2001: 163). Recordemos, no obstante, que para Douglas, en todo caso, los factores relacionados con el “*specific purpose background knowledge*”, incluyendo los de naturaleza no lingüística, son parte integral en su concepto de “*specific purpose language ability*” (Douglas, 2000: 2).

Elder da cuenta, por último, del hecho de que la inquietud de muchos autores dedicados a la investigación de la evaluación basada en tareas (Norris et al., 1998; Freedle y Kostin, 1999; Papajohn, 1999; Iwashita et al., 2001) ha ido abandonando la

preocupación del engarce entre tareas y mundo real y ha ido derivando a cuestiones centradas en establecer qué características internas de las tareas tienen un efecto en el nivel de exigencia cognitiva con el que los candidatos tienen que llevar a cabo su actuación (y al impacto que esto tiene en el resultado y la evaluación de la tarea). Elder nos deja con una cita de Skehan (quien, junto con Robinson, ha encabezado toda esta línea de investigación de cuyo despegue Elder se hacía eco en 2001):

*“There is still no way of relating underlying abilities to performance and processing conditions, nor is there any systematic basis for examining the language demands of a range of different contexts. As a result, it is not clear how different patterns of underlying abilities may be more effective in some circumstances than others, nor how these underlying abilities are mobilized into actual performances.” (Skehan, 1998: 159)*

Como se observa, se sigue insistiendo en centrar el análisis en contextos y en que el resultado de ese análisis sea en términos de lengua: las exigencias o requisitos de lengua que un contexto o situación supuestamente reclaman. Y se sigue también sin criterio para establecer qué habilidades son más efectivas que otras en función de las circunstancias. En el caso de las LpFE, como hemos visto, puede considerarse que son de doble naturaleza, y se distingue entre las relacionadas con la habilidad de lengua en general y con las relacionadas con el dominio específico. El modo en que unas y otras se relacionan nos lleva al debate sobre la cuestión de la inseparabilidad.

La cuestión de la inseparabilidad implica determinar qué habilidades específicas, de especialista (en el caso del estudio de Elder, de profesor), deben entrar en consideración junto con aquellas relacionadas con un uso más general de la lengua. Elder, al relacionarlas desde el principio con aspectos terminológicos y discursivos, las asimila inmediatamente a habilidades de lengua, con lo que parece quitarse el problema de encima. De esta forma, los aspectos pedagógicos del discurso del docente son presentados desde una perspectiva lingüística, como rasgos de un tipo de discurso.

Elder apunta que es posible obtener información sobre este discurso a través de diversas fuentes pero también, señaladamente, la dificultad para establecer de forma sólida las relaciones entre estos elementos y entre estos y dominios más amplios como la comunicación en el aula o la enseñanza en general (es decir, con aspectos pedagógicos que no puede relacionar tan fácilmente con el discurso del docente). Admite por último que parece ser necesario sacrificar grados de validez de un test en relación con eventos o situaciones concretas con el fin de alcanzar un cierto mayor grado de abstracción que permita la generalización de las conclusiones extraídas del

test en relación con la capacidad de los candidatos de actuar en otras situaciones más allá de la representada en el examen.

Elder se plantea si cabe manejar un número reducido de habilidades que puedan considerarse nucleares en diferentes lenguas y áreas de conocimiento, pero descarta la opción al dudar de que se pueda asegurar la elicitación de muestras de lengua diferentes en esencia de las que se podrían obtener de un test de carácter general (no olvidemos que Elder relaciona habilidades específicas con aspectos discursivos y terminológicos; es decir, con lengua). Acaba admitiendo que en algunos dominios, como el de los docentes, puede no haber base alguna para decidir cuáles de las numerosísimas (“infinitas”) características del contexto deben ser incluidas en el test para poder afirmar que tareas y contenidos son, como diría Douglas, auténticamente representativos de la situación meta (Elder, 2001: 154).

De este modo, como vemos, los tres aspectos problemáticos (autenticidad, especificidad, inseparabilidad) acaban convirtiéndose en un solo e imbricado conjunto de consideraciones que, al igual que un enmarañado nudo unido a partir de tres cuerdas, presenta cabos sueltos de los que parece que no hay manera de tirar para desenredarlo; al menos sin recurrir a alguna suerte de ardid.

Así, se produce un avance en lo que supone entender estos tres aspectos problemáticos como parte de lo mismo; pero solo en lo que supone entender que la naturaleza del aspecto relevante de la actuación es esencialmente lingüística; lo que para nosotros resulta pobre. Como veremos más adelante, Kankaanranta y Salminen (2010, 2013) avanzan más allá de esto; pero no así la mayoría. Para Llorián (2012), por ejemplo, “la capacidad de uso de la lengua o la habilidad lingüística comunicativa se ve interferida o contaminada por variables de naturaleza extralingüística. Parece claro, por ejemplo, que los candidatos que conocen bien un tema propio de su área de especialidad tendrían un rendimiento más alto en pruebas de examen en que se traten estos temas” (Llorián, 2012). Para esta autora, como en tantos otros casos, la clave está en poder establecer contextos de uso de la lengua y el tipo de habilidades lingüísticas que éstas demandan, lo que, admite ella misma, es muy complicado. Llorián se pregunta, literalmente, “¿Qué es exactamente el español de los negocios?”. Baraja la posibilidad de considerarlo una variedad de lengua, pero se decanta en seguida por entenderlo como “la lengua que se emplea en determinadas situaciones”; situaciones que, como estamos viendo, no se resignan dócilmente a ser caracterizadas satisfactoriamente, ni siquiera cuando se persigue hacerlo en términos exclusivamente lingüísticos. Establecer qué es español (o inglés) de negocios es una cuestión espinosa

para muchos autores, incluso cuando recurren a remolcar el concepto hasta el terreno que les es más cómodo o familiar.

O'Sullivan (2006, 2012) también entra en la discusión de las tres cuestiones que, a juicio de Douglas y Elder, quedaron por definir: especificidad-distinguibilidad, inseparabilidad y autenticidad. Se trata de cuestiones que, en su opinión, afectan tanto a exámenes de LpFE como a los de cualquier otro tipo de exámenes de lenguas (2006: 8).

O'Sullivan, en todo caso, y es importante señalarlo:

- a) Aspira a facilitar una base teórica para los tests de LpFE en general y para los de "lenguaje de negocios" en particular (2006: 179).
- b) Considera que el propósito de un test de LpFE es ayudarnos a realizar inferencias en relación con la habilidad de un candidato para usar el lenguaje de un dominio específico en el contexto de ese dominio de una forma que sea apropiada a ese dominio (2006: 13-14, 15). Su propósito, puntualiza, no es ayudarnos a establecer inferencias relacionadas con la habilidad de un candidato para actuar de otro modo que no sea lingüístico en el dominio (2006: 14), y defiende que para que un test pueda ser considerado de LpFE no es necesario que se alinee con la visión "fuerte" propuesta por McNamara (1996).
- c) Busca contribuir con el establecimiento de un mecanismo que permita verificar e investigar de forma más sistemática que hasta el momento cuestiones relacionadas con los criterios de especificidad, autenticidad y validez de los tests.

En relación con la cuestión de la inseparabilidad de factores lingüísticos y no lingüísticos, O'Sullivan se hace eco de diferentes estudios que demuestran el efecto de estos últimos, tanto relacionados con el conocimiento especializado (Alderson y Urquhart, 1984, 1985, 1988; Steffeson y Joag-Dev, 1984; Clapham, 1996) como con aspectos de otra naturaleza, como gestuales, posturales o de apariencia física (Chia et al., 1998; Bordeaux, 2002...), y en la actuación de los candidatos en tests de LpFE. En este continuo, cuanto mayor el grado de especificidad, más difícil se hace separar la actuación lingüística del candidato del concepto de éxito en la tarea y más depende este último, a su vez, de la relación entre elementos del lenguaje y elementos de naturaleza no lingüística, comprendidos bajo la etiqueta de *SP background knowledge* (2006: 4-5). El modo en que unos y otros elementos deben ser atendidos debe depender del grado de especificidad del test y de las inferencias que se pretende extraer de la actuación en él (2006: 5).

Como vemos, el objetivo consiste en evaluar la actuación lingüística del candidato en el dominio, pero el hecho de considerar que cuanto mayor es el grado de especificidad más difícil es separar los elementos lingüísticos de los no lingüísticos convierte la cuestión de la inseparabilidad en un claro problema. A pesar de ello, sin embargo, O'Sullivan parece abrir la puerta a la posibilidad de atender separadamente en la práctica a unos y otros elementos, a desligar lo no lingüístico de lo lingüístico (que es su objeto de atención). Donde Elder veía tres cuerdas anudadas, O'Sullivan se queda de momento, con dos, acabando con la cuestión de la inseparabilidad asegurando que cabe atender a uno y otro elemento por separado.

Para nosotros, la especificidad de las LpFE proviene de la presencia de factores no lingüísticos relacionados con los "propósitos específicos" e inextricablemente unidos a los de naturaleza lingüística (no sabemos todavía, eso sí, cuáles pueden ser estos factores no lingüísticos, pero nos proponemos averiguarlo). Así, la cuestión de la especificidad y de la inseparabilidad es, para nosotros, una sola, pero no por el hecho de poder desligar una de otra, sino precisamente por no poder hacerlo.

Por otro lado, la especificidad de las LpFE reside también en la autenticidad (situacional pero, sobre todo, interaccional), pues solo de darse esta última cabe esperar que el contexto interno que los candidatos se forman de la tarea y de la situación, sea específico en el sentido esperado (propio o asimilable a aquel que el candidato se forma en la situación, entorno o tarea equivalente en el contexto externo real en el que debe llevar a cabo su actividad profesional específica).

Si el contexto interno del candidato es específico, también podrá serlo el propósito que el candidato persigue al actuar y las acciones que, para intentar su consecución, lleva a cabo. Solo en estas condiciones (contexto interno y propósito específicos) cabe esperar que la actuación del candidato (las acciones que este lleva a cabo y el conjunto de las mismas puestas en relación con la persecución de un objetivo o propósito derivado del hecho de que el alumno se ha representado internamente a sí mismo en un contexto interno apropiado por cuanto asimilable a aquel generado en la situación, contexto, tarea meta... ) contenga aspectos (sean lingüísticos o de otra naturaleza) que de algún modo la distingan como específica. Aquello que distingue la actuación del candidato como específica debe, de este modo, ponerse en relación con dos aspectos: a) el contexto interno del candidato y b) la presencia de rasgos o características observables en el conjunto de las acciones que conforman la actuación del candidato que permitan entender ésta como apropiada para perseguir los objetivos (los propósitos) específicos establecidos. Estos rasgos o características no son de naturaleza

lingüística, pero sí pueden verse vehiculados por elementos de esta naturaleza. Aunque no necesariamente.

Respecto a la cuestión de la especificidad o “distinguibilidad” entre LpFE y lenguas con propósitos generales, O’Sullivan (2006) comparte la opinión de que cualquier test puede situarse en un continuo entre un extremo de propósitos inespecíficos y otro de propósitos altamente específicos (2006: 14). Parece resultar problemático, sin embargo, “identificar de modo exacto el lenguaje utilizado en cada contexto” más allá de algunos aspectos particulares de este, como el vocabulario, sintaxis y organización retórica. Esto es así porque, defiende, no hay límites exactos entre el lenguaje de los negocios, el científico o el médico, y el dominio general del lenguaje, ya que se encuentran dentro de este y ni este mismo puede ser definido con exactitud (2006: 7). La relación que establece O’Sullivan entre especificidad y lenguaje se pone de manifiesto también cuando asegura que “es difícil imaginar un test que pudiera estar situado en el extremo del continuo, ya que este se concentraría en un muy limitado lenguaje “nuclear”” (2006: 177). Por este motivo, relaciona la cuestión de la especificidad con la de la generalizabilidad de las inferencias realizadas a partir de la actuación en el test: a mayor especificidad, más específico el lenguaje y más específico el contexto de este; es decir, menor generalizabilidad.

Por lo que respecta a la autenticidad, la principal preocupación de O’Sullivan consiste en mejorar la conceptualización del concepto de autenticidad interaccional y el modo en que este puede ser operativizado. Para él, esto implica a) relacionar aspectos de validez basada en el contexto con aspectos de procesamiento cognitivo (2006: 7), y b) relacionar todos estos aspectos con el concepto de autenticidad (2006: 179).

Para O’Sullivan:

- a) Autenticidad situacional: el reflejo preciso en el diseño del test de las condiciones de actuación lingüística del dominio de uso de la lengua, lo que Weir (2005), citado por O’Sullivan, denomina exigencias del texto y de la tarea (2006: 7).
- b) Autenticidad interaccional: O’Sullivan mantiene que aunque el punto de vista común es entender que el test debe dar lugar a una interacción entre la tarea y la habilidad de lengua relevante (“*relevant language ability*”), no se ha trabajado lo bastante para relacionar elementos de validez contextual con el procesamiento real que tiene lugar durante la actuación del candidato en la tarea (2006: 4, 7).

Para él, el grado de autenticidad interaccional de un test viene indicado por el grado en que ese test activa el procesamiento cognitivo subyacente de un candidato y sus



recursos de lengua en la misma medida en que son requeridos dentro del dominio específico del que se trate (2006: 15). Busca ganar un nivel de detalle superior al de Douglas que permita llevar a cabo un proceso sistemático de validación de exámenes de LpFE.

Como vemos, la prioridad de O'Sullivan son aspectos lingüísticos de la actuación, pero al mismo tiempo reconoce que a) cuanto más específico es un test de lengua, más se desplaza el foco del lenguaje del evento (de la tarea) al evento en sí mismo y que b) el grado de especificidad de un test se ve reflejado asimismo en el grado en que factores no relacionados con la lengua impactan en la actuación del candidato: a mayor especificidad, mayor impacto de esos factores (2006: 14, 15, 174, 175). Todo esto afecta a su propósito de evaluar solo aspectos del lenguaje y a la pretensión de generalizabilidad de los tests: cuanto más específicos los tests, más elementos no lingüísticos hay implicados, más específico es el lenguaje requerido y menos generalizables los resultados. ¿Cómo resuelve este problema? Parece que volvemos al nudo de conceptos.

Por otro lado, para que la noción de especificidad resulte de alguna utilidad práctica al diseñador de exámenes, sostiene O'Sullivan, debe estar relacionada con una concepción de validez del test (2006: 178). O'Sullivan, partiendo del marco socio-cognitivo para el lenguaje hablado desarrollado por él mismo junto a Weir (O'Sullivan y Weir, 2002) enfoca la cuestión de la validez de un test de LpFE a partir de una perspectiva socio-cognitiva similar, según él mismo, a las sugeridas por Chalhoub-Deville (2003) y Chapelle (1998) (2006: 178).

Dentro de este enfoque, el concepto de validez de contexto es esencial. Validez de contexto hace referencia a la capacidad que tienen el test y la tarea del test (a partir de su planteamiento, exigencias, etc.) para dar lugar a un procesamiento adecuado por parte de los candidatos (2006: 179). El éxito de una tarea de un test depende de su capacidad de lograr este procesamiento. El vínculo entre el test y el candidato que se establece en este sentido, añade, se corresponde con el concepto de *theory-based validity* de Weir (2005). La validez de contexto puede predicarse de aquel test y tarea que sean capaces de reflejar el contexto de un particular dominio específico de lengua (2006: 92) que, percibido por el candidato, lleve a este a un procesamiento cognitivo similar al que tendría en ese dominio real y a una actuación lingüística equivalente. Una grave limitación que encontramos en este planteamiento es que se autolimita a aspectos de la actuación únicamente relacionados con la lengua que, además, se consideran anticipables (pues de otro modo no habría modo de establecer hasta qué punto se da esa equivalencia).

Es, evidentemente, otra manera de hablar de la cuestión de la autenticidad. Como O'Sullivan, ambiciona crear un planteamiento que sirva de instrumento para un análisis más sistemático y objetivo de este aspecto de forma que le permita hacer consideraciones mejor fundamentadas acerca de la validez de las pruebas de LpFE, incluye una relación de elementos, requisitos o "exigencias" incluidos dentro del concepto de validez de contexto:

- a) Exigencias de la tarea: propósito, formato de respuesta, ponderación, criterios conocidos, orden de los ítems, limitaciones de tiempo.
- b) Administración del test: condiciones físicas, uniformidad, seguridad.
- c) Exigencias lingüísticas (input y output) del texto: modo, modo de discurso, extensión, naturaleza de la información, familiaridad con el tema, amplitud del léxico, amplitud estructural, amplitud funcional.
- d) Interlocutor: ritmo del discurso, variedad de acento, familiaridad, número y género.

La especificidad de un test queda expresada en el planteamiento de O'Sullivan como el grado en el que la operacionalización de cada una de las exigencias de validez de contexto se puede considerar relacionada de forma unívoca con un dominio específico de uso del lenguaje (2006: 180). Así, mantiene, pese a las dificultades, hay una manera de establecer sistemáticamente ese grado de especificidad, especificidad que pasa a ser contemplada como un concepto multidimensional (2006: 180) relacionado de modo estrecho con el de, por un lado, autenticidad situacional (2006: 182) a través de la referencia al dominio específico y con, por otro lado, el de autenticidad interaccional a través de su relación con la capacidad para "dar lugar a un procesamiento adecuado por parte de los candidatos" (2006: 179).

Así, especificidad se funde con autenticidad y el nudo consta ya de menos cuerdas. Desde la perspectiva de la validación de tests de LpFE, viene a ser constatar que hay autenticidad situacional de naturaleza tal que contribuye (mejor, que lleva) a que haya autenticidad interaccional.

Theory-based validity (Weir, 2005), como se ha dicho, está relacionada con el procesamiento cognitivo durante la actuación en la tarea (2006: 182). Desde esta perspectiva, test validity tiene que ver con el grado en que el procesamiento en la situación del test refleja la propia del dominio de lengua como resultado del link que se establece entre el test y el candidato. Es decir, se trata, de alguna forma, de un concepto

híbrido que abraza aspectos de la autenticidad interaccional (en cuanto respuesta) y de la competencia estratégica del modelo de Douglas.

Desde la perspectiva de validación adoptada por O'Sullivan, viene a ser la verificación de que hay autenticidad situacional y de que la competencia estratégica del candidato ha hecho su papel.

Los elementos que en el concepto de *theory-based validity* integra Weir (2005) están basados en buena medida en los del modelo de Levelt (1993) sobre los procesos cognitivos implicados en la producción oral y comprenden los siguientes:

- Procesos internos: conceptualizador, mensaje preverbal, plan fonético, articulador, discurso (*overt speech*), articulador y comprensión del discurso.
- Monitorización
- Recursos ejecutivos: a) conocimiento "de contenido": interno y externo y b) conocimiento "de lengua": gramatical, discursivo, funcional y sociolingüístico.

Queremos llamar la atención sobre dos hechos. El primero es que, como el mismo Weir señala citando a Hughes (2002: 21), buena parte del trabajo de Levelt centra su atención más en la producción que en la interacción. El segundo es que, como advierte Deville (2007: 320), Weir insiste en hablar de validez del test pese a que sabe, tal como evidencia su definición inicial de validez (Weir, 2005: 1), que las cuestiones de la validez deben predicarse de los usos e inferencias de las puntuaciones, y no del examen en sí mismo.

O'Sullivan insiste en que validez de contenido y *theory-based validity* se encuentran fuertemente relacionados. Las decisiones que se toman en relación con los elementos de la validez de contexto tienen efectos significativos (2006: 182) en el procesamiento cognitivo del candidato que debe llevar a cabo la tarea en la situación de examen y, así, en la naturaleza de la interacción que tiene lugar entre ellos. El único modo de poder establecer si se ha dado autenticidad interaccional es mediante un estudio empírico posterior de la actuación del candidato en el test (2006: 183).

Todo ello lleva a O'Sullivan a refrendar la definición de tests de LpFE de Douglas teniendo en cuenta pero finalmente superando limitaciones que en su momento señalaron tanto este como Elder (2006: 183).

El planteamiento sobre las LpFE que entendemos que subyace a las posturas mayoritarias en el campo de la evaluación puede contrastarse con el que consideramos

que caracteriza al del enfoque esencialmente basado en géneros. Nosotros lo hacemos a partir de una serie de aspectos concretos que encontramos adecuados para realizar esa comparación y que de cara a este trabajo de investigación nos resultan relevantes. La Tabla 3 recoge el resultado.

Tabla 3

*Contraste entre el enfoque basado en géneros y el enfoque de evaluación de inglés para fines específicos*

Criterio	ENFOQUE basado en GÉNEROS	EVALUACIÓN desde el INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS (ESP)
El hablante tiene como objetivo general:	Integrarse y desenvolverse en una comunidad siguiendo las prácticas establecidas.	Actuar en el dominio específico de referencia (lo que se considera el contexto real de uso) en el sentido (lingüístico) esperado.
Ese objetivo general se alcanza:	Desarrollando la capacidad de tomar parte en las prácticas propias de la comunidad.	Desarrollando la capacidad de combinar elementos de naturaleza lingüística y elementos relacionados con el conocimiento de especialidad mediante el ejercicio de una serie de estrategias metacognitivas.
Factores de éxito para alcanzar el objetivo general:	Dominio de los géneros y convenciones propios de las prácticas propias de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y habilidad lingüística.</li> <li>• Conocimiento especializado (de difícil encaje con los otros factores).</li> <li>• Competencia estratégica: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias metacognitivas de planificación, monitorización, etc.</li> <li>- Estrategias comunicativas</li> </ul> </li> <li>• Capacidad del test para conseguir que el candidato se represente la situación presentada en tarea en el sentido esperado por el diseñador y el evaluador.</li> </ul>
La interacción se da entre:	Miembros de una comunidad discursiva y/o de prácticas/profesional	<p>El énfasis se encuentra más en la producción (expresión) oral que en la interacción.</p> <p>La interacción relevante es la que se produce entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablante y contexto (a través de su competencia estratégica).</li> <li>- Candidato y tarea</li> </ul>
El éxito en la interacción requiere:	El conocimiento de los géneros propios de cada comunidad.	<p>Representarse, interpretar, reconocer adecuadamente el contexto o la situación, lo que se logra a través de la competencia estratégica del hablante.</p> <p>Si se trata de una situación de tarea examen, depende asimismo del diseño e implementación de esta.</p>
La principal fuente de problemas es:	Conocimiento insuficiente o inadecuado de géneros y convenciones, tanto por parte de quien está destinado a usarlos como por parte de quien es responsable de transmitir su conocimiento.	La naturaleza multidimensional del constructo. La presencia esencial pero incómoda, de difícil encaje, entre elementos y factores lingüísticos y no lingüísticos (tanto de especialidad como de otra naturaleza).
Principios / criterios para guiar el trabajo y la evaluación:	Adecuación a lo identificado como propio de los géneros y convenciones	Adecuación de aspectos de la actuación a lo identificado de forma anticipada como adecuado (respuesta esperada).

## Discusión

De todo lo recogido hasta aquí podemos extraer una serie de conclusiones en relación con el constructo de LpFE / ENE que subyace al que estos autores consideran su objeto de atención:

- a) Se conceptualiza como la capacidad resultante de la combinación de elementos de naturaleza lingüística y de elementos relacionados con el conocimiento de especialidad mediante el ejercicio de un conjunto de estrategias metacognitivas (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; Douglas, 2000; Bachman, 2002).
- b) Esta capacidad debe permitir al alumno actuar en el dominio de referencia, es decir, en lo que se considere el contexto real de uso. Se entiende que se trata esencialmente de una actuación de tipo lingüístico (Bachman, 2002: 5, 11) en contextos que son asimismo concebidos desde una perspectiva de uso de la lengua (*target language use situations*).

El hecho de que el contexto sea concebido desde una perspectiva lingüística lleva a que su análisis arroje resultados en este mismo sentido. Una vez más, se ve lo que se espera ver.

El conocimiento de especialidad suele concebirse en relación con cuestiones de léxico especializado o con micro habilidades discursivas que se entienden propias de determinados sectores profesionales en el seno de determinados eventos comunicativos propios de estos.

Cuanto mayor es la influencia del conocimiento de especialidad en la capacidad resultante, más marcado es el grado de especificidad de la misma, de las tareas que deben hacerla visible y de los exámenes que deben dar cuenta de ella. Los exámenes pueden dar cuenta de ella en la medida en que son capaces de llevar al candidato a realizar durante su actuación una serie de procesos cognitivos asimilables a los que llevaría a cabo en el dominio de referencia. Esos procesos cognitivos hacen referencia a la producción oral del candidato.

De esta forma, el interés último consiste en evaluar la capacidad de producción lingüística y discursiva de un candidato mientras éste se encuentra mentalmente situado en un contexto interno asimilable al del contexto externo (dominio) de referencia. Cuando se da esta circunstancia, se entiende que se cumple el requisito de autenticidad. Cuando se da este, se está en disposición de cumplir con el de especificidad. A mayor

especificidad, por otro lado, mayor inseparabilidad de los elementos lingüísticos y no lingüísticos.

Desde la perspectiva esencialmente lingüística que manejan estos autores, el componente relacionado con el conocimiento de especialidad y con (de modo más amplio) cualquier aspecto de naturaleza no lingüística supone un elemento incómodo en el constructo. Bachman (2002) apunta que en la tradición de evaluación de lenguas se ha venido dando por hecho que los efectos que en la actuación en el examen tiene el conocimiento sobre el tema concreto relacionado con la tarea (lo que se da de forma especial en el caso de LpFE) debe verse como una fuente potencial de error o bias, por lo que debe ser minimizado (2002: 9). Llorián (2012) es más directa en su apreciación: "(...) la inseparabilidad complica la medición de la habilidad lingüística comunicativa si es que no la impide". ¿Cómo se resuelve esta paradoja?

Como Bachman y Palmer (1996: 9-11) recogen, en evaluación hay tres maneras básicas de enfocar el asunto del conocimiento del tema (en el caso de LpFE, del conocimiento especializado):

- a) Definir únicamente el constructo como habilidad de lengua e intentar eliminar o minimizar los efectos del conocimiento especializado.
- b) Definir el constructo como una combinación de habilidad de lengua y conocimiento especializado.
- c) Definir habilidad de lengua y conocimiento especializado como constructos separados e intentar medirlos en tareas de evaluación separadas.

Nos preguntamos si cabe hablar realmente de un constructo de LpFE en cualquier enfoque que no sea el segundo. Y también nos planteamos lo mismo si, aun dentro del segundo enfoque, esa combinación sigue implicando de hecho tal protagonismo de la habilidad de lengua que la presencia del segundo elemento resulta simplemente cosmética.

La posibilidad de que la tarea implique el ejercicio de habilidades adicionales, diferentes a las que se pretende evaluar, supone una seria preocupación para estos autores, pues entienden que afecta negativamente (disminuye) al constructo de validez del test. A partir de la definición de validez de constructo de Messick (1989), Bachman and Palmer (1996: 21) definen validez de un test como el grado en que los resultados de la evaluación realizada pueden ser interpretados como indicadores de la habilidad que se desea medir en relación con el dominio específico al cual se quiere evaluar la

capacidad de extrapolar o generalizar esa habilidad. Ese dominio específico, para Bachman y Palmer (1996), queda establecido a partir de una serie de situaciones específicas de uso de lengua (target language use situations o TLUS, en inglés). Si el candidato percibe la correspondencia entre características esenciales de esas TLUS y las de la tarea del examen y, como consecuencia de ello actúa como lo haría en las situaciones “reales”, en el dominio discursivo externo “real” (es decir, que actúa poniendo en juego las mismas habilidades que pondría en este), se da entonces lo que Bachman y Palmer entienden por autenticidad situacional e interaccional, lo que otorga valor a las interpretaciones de los resultados del test; es decir, a las inferencias que se pueden realizar a partir de estos resultados respecto a la habilidad del candidato y a la posible extrapolación de esta a otras TLUS.

Para Douglas y Selinker (1985), cuando un candidato se enfrenta a una tarea de un examen, intenta relacionar el input de la tarea con un contexto o dominio discursivo que ya tiene internalizado y le es familiar; si carece de él, construye un dominio discursivo temporal para llevar a cabo esa tarea. Cuanto mayor es la probabilidad de que el candidato relacione el dominio discursivo inducido por la tarea con alguno prototípico ya internalizado, mayor es la posibilidad de que el candidato implique su interlengua y esta pueda ser medida (Douglas y Selinker 1985: 213, citados en Bachman 2002). Y es también mayor la posibilidad de que la respuesta del candidato, entendida (como vemos) como uso de lengua, se ajuste a la “respuesta esperada” por el creador del examen a partir del modo en que ha configurado el instrumento (Bachman, 2002: 11).

Como vemos, se busca esencialmente evidencias de aspectos específicos de una habilidad de lengua; se trata de una habilidad elicitada en circunstancias de autenticidad situacional e interaccional pero que, sin embargo, ignora, separa o lamenta lo que, como resultado de esto, pueda llevar a la “contaminación” los datos obtenidos y complicar la interpretación de los mismos y la subsiguiente inferencia respecto a la habilidad del candidato. Esos elementos que se consideran esenciales para que se den las asociaciones y percepciones por parte del candidato que han de llevar a la elicitación de muestras de lengua no parecen ser, así, propiamente parte del concepto de EpFE / ENE más allá de lo que lingüísticamente pueda dejar huella. Y, de hecho, aun ni esto, si no forma parte de la “respuesta esperada”. Hacen un uso instrumental de ello; no lo entienden, en la práctica, como elemento genuino del constructo de LpFE.

Nos llama también la atención la insistencia en que las tareas del examen deban recoger las características esenciales de las tareas de las TLUS, del dominio externo objeto de atención, así como la convicción de que estas deben y pueden activar habilidades y procesos cognitivos del alumno que, a su vez, deben dar como resultado



una actuación ajustada a una “respuesta esperada” de naturaleza, al menos (pues se contempla que haya quien pueda estar interesado en alguna de otro signo), lingüística. Para nosotros, alineados con los autores que dudan o niegan la posibilidad de que una tarea del tipo que estamos considerando consiga que quienes deben llevarla a cabo lo hagan en el sentido planeado por sus diseñadores (Breen, 1989, Coughlan y Duff, 1994; Appel y Lantolf, 1994; Donato, 1994, 2000; Wang, 1996; Ohta, 2000, 2001), considerar que las tareas del examen llevan a esos resultados predecibles nos parece poco realista.

Las remisiones a dominios discursivos externos y a “respuestas esperadas” definidos fundamentalmente en términos lingüísticos no nos alejan demasiado de lo que hemos visto que aporta el enfoque de géneros en LpFE. Posiblemente, porque todo está definido desde la perspectiva de la lengua: el dominio respecto a la globalidad del cual se quiere evaluar la capacidad del candidato viene establecido como un conjunto de tareas de lengua (Bachman y Palmer, 1996: 44); las tareas de lengua, por su parte, como actividades de uso de lengua. No es así como las definen Bachman y Palmer, pues de ellas dicen que se trata de actividades que implican a personas usando el lenguaje con el propósito de alcanzar un objetivo concreto en una situación particular (1996: 45). En este ámbito, sin embargo, parece generalizada la tendencia a poner el foco y las expectativas en el uso de la lengua más que en la consecución de esos objetivos en esas situaciones (cuando unos y otras no acaban bajo la óptica del enfoque de los géneros). Estos dos últimos aspectos, objetivos y situaciones, pasan de este modo a jugar el papel de elementos desencadenadores o contextualizadores de una habilidad de uso de lengua que pierde su conexión real con los mismos.

Entendemos que si esto se da en un contexto de LpFE, lengua y fines específicos quedan desligados y la primera pierde su razón de ser. El uso de la lengua, entendemos nosotros, es una manera entre otras (junto a los recursos verbales, hay otros de naturaleza paraverbal o no verbal) de perseguir la consecución de los fines específicos de que pueda tratarse. En el contexto de LpFE, la consecución de los fines específicos puede procurarse aun con un concurso limitado del uso de la lengua; de un uso de lengua desconectado de unos fines específicos, por su parte, no puede defenderse lo mismo. Consideramos, además, que por específicos que puedan considerarse unos fines determinados, la manera de procurarlos no puede suponer, en la mayoría de los casos, el simple tránsito por un camino convencionalizado y describible y monitorizable en términos lingüísticos o discursivos.

Por ello, entendemos a) que de las opciones recogidas por Bachman y Palmer (1996: 9-11) tan solo tiene sentido definir el constructo de LpFE como una combinación

de habilidad de lengua y conocimiento especializado, b) que esa combinación se da de forma inextricable, inseparable, c) que el concepto de conocimiento especializado no implica tan solo conocimiento y debe ser desarrollado con mucha más precisión, que d) el dominio en que es de aplicación y las tareas que en este dominio deben, pueden o cabe llevar a cabo están lejos de ser completamente describibles y anticipables.

De nuevo, se parte de la idea de que en el dominio para el que se quiere evaluar (en evaluación) o preparar (en enseñanza-aprendizaje) al alumno es un dominio describible a partir de un conjunto de tareas (Bachman y Palmer, 1996: 44; Bachman, 2002: 11) en cuya ejecución se debe demostrar (evaluar) o para cuya ejecución se debe desarrollar (en enseñanza) una serie de habilidades relacionadas fundamentalmente con el uso de la lengua y que se deriva de características identificadas como esenciales propias de esas tareas. Se entiende que puede haber implicadas habilidades de otra naturaleza que pueden ser de interés desde el punto de vista de un ámbito profesional, pero éstas, cuando no son neutralizadas, son o bien ignoradas o como mucho atendidas de forma paralela pero desligada del conjunto de habilidades relacionadas con la lengua. Así, LpFE parece implicar la capacitación para llevar a cabo tareas conocidas en dominios conocidos y esencialmente desde una perspectiva de uso de la lengua.

Nosotros entendemos que:

- a) No cabe separar habilidades “de lengua” de habilidades “profesionales”, pues estas segundas se ejercen al menos parcialmente a través del ejercicio de las primeras, y la relevancia de estas en el ámbito de LpFE solo es tal en cuanto cumplen ese papel. Ello nos lleva a la cuestión de la inseparabilidad.
- b) Esperar respuestas concretas de naturaleza lingüística como resultado del diseño e implementación de exámenes y de las tareas que estos incluyen supone un planteamiento que da por sentadas relaciones de causa-efecto en este sentido que no encontramos que los defensores del mismo hayan conseguido justificar.
- c) No hay inclusión real de aspectos profesionales en la ejecución de las tareas. Cuando se desea incluirlos, esa inclusión se da de forma desligada, paralela y, a menudo, a partir de criterios que, como hemos visto, se basan en todo caso en el parecer de personas del ámbito profesional del que se trate que a) no tienen por qué tener la perspectiva, conocimientos o preparación adecuada para evaluar convenientemente una actuación, b) suelen hacerlo adoptando el punto de vista que sitúa al candidato en el papel de simple novicio en vez de hacerlo

en el de profesional con experiencia, tal vez como consecuencia de la tendencia a hacerlo de este modo dentro del enfoque de géneros en LpFE.

- d) De esas respuestas esperadas solo cabe esperar que estén encaminadas a la consecución de los objetivos o fines específicos que en cada ocasión se trate, que sean adecuados desde este punto de vista y que ambos extremos (propósito y adecuación) puedan ser argumentados y discutidos en cada caso en el marco de un enfoque apropiado.

¿Qué puede ser necesario hacer? Llegado este punto, a partir de lo que hemos observado hasta ahora, echamos de menos un concepto de LpFE que a) dé cabida a lo no absolutamente predecible y a lo no predecible en absoluto y que b) incluya atención a los aspectos no lingüísticos de la actuación de tal forma que haga posible su imbricación con los lingüísticos y, de este modo, poder trabajarlos, estudiarlos y poder seguir hablando con propiedad de LpFE o, mejor aún, de una competencia comunicativa para fines específicos que pueda dar cuenta de todo lo esencial que capacita profesionalmente para la persecución de estos fines (entre los que se encuentran toda una serie de aspectos verbales, para verbales y no verbales).

No se trata de demostrar una habilidad de lengua (lingüística, sociolingüística...) puesta de manifiesto a partir de unos comportamientos verbales contextualizados en una tarea que remite a una TLUS y al dominio discursivo en el que ésta tiene su razón de ser. No. Se trata de demostrar la capacidad por parte del candidato o del alumno de llevar a cabo acciones y comportamientos verbales o no que por sus características resulten adecuados para perseguir la consecución de unos fines y objetivos específicos relacionados con aquellos que son objeto de interés.

En esta segunda perspectiva, las tareas sirven de punto de partida y de marco inicial para el ejercicio de estas acciones y comportamientos; el desarrollo de la actividad, sin embargo, tiene lugar a partir del modo en que cada alumno o candidato se representa interiormente la situación y se representa a sí mismo en ella; es decir, a partir del contexto interno que crea él mismo o que crea conjuntamente (co-crea) con quien interactúa en la realización de la tarea. El desarrollo de esa tarea y de la interacción que, de alguna forma, la constituye, seguirá una evolución dentro de determinados límites o parámetros, pero será, en bastante grado, impredecible.

### 1.7.2. Contribuciones desde los estudios del inglés de negocios como lengua franca

#### Consideraciones generales

El concepto de inglés como lengua franca (ILF) hace referencia al uso de este idioma como lengua de contacto y comunicación entre personas que no comparten ni una lengua ni una cultura como nativos de las mismas (Firth, 1996; House 1999; Seidlhofer, 2001, 2005). Para autores como Jenkins (2006), el ILF, al menos en su forma más pura, no contempla la posibilidad de que hablantes nativos tomen parte en la interacción; otros autores, sin embargo, no rechazan esta posibilidad (Seidlhofer, 2005). Las posturas más actuales parecen ponerse de acuerdo en entender que el ILF, a pesar de las muchas definiciones que se han propuesto, es el inglés utilizado por hablantes de diferentes lenguas maternas para comunicarse entre ellos, lo que no solo no descarta sino que incluye a los hablantes nativos de inglés (Jenkins, Cogo y Dewey, 2011; citados en Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2013).

Seidlhofer (2005) apunta que el ILF forma parte del fenómeno más general conocido como “inglés como lengua internacional” (“*English as an international language*”) o “*World Englishes*” (McArthur, 1998; Jenkins, 2000, 2003; Melchers y Shaw, 2003), y en cuyo seno hay también acuerdo en incluir la participación de hablantes nativos en la interacción (Burns, 2009). Y desde el “*Globish*” o “*basic global English*” (Grzega, 2006) o, ya dentro del ámbito profesional, desde el “*International English for Business Purposes*” (IEBP) y el “*International Business English*” (IBE) (Johnson y Bartlett, 1999), si bien estos últimos parecen haber sido enfocados de forma más superficial, sin definiciones explícitas de los constructos implicados y sin una investigación empírica rigurosa (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2013).

El centro de interés de los estudios sobre ILF reside en identificar los aspectos formales (fonología pragmática, léxico, morfosintaxis...) del inglés característico de las interacciones entre hablantes no nativos de esta lengua para comunicarse entre ellos en contextos internacionales (Burns, 2009).

La intención es identificar qué aspectos del inglés son cruciales para la producción-recepción en estos contextos internacionales y, de esta forma, poder tomar decisiones mejor informadas en relación con políticas lingüísticas y enseñanza de idiomas (McKay, 2002; citado en Seidlhofer, 2005) y, así, por ejemplo, poder aligerar los sílabos de contenidos menos esenciales y optimizar el tiempo de enseñanza-aprendizaje

enfocándolo hacia el desarrollo de una mayor conciencia lingüística o de estrategias comunicativas (Seidlhofer, 2005).

Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2010) hacen notar que el uso de ILF en contextos internacionales de negocios ha ido atrayendo la atención de investigadores interesados en la comunicación en el ámbito de los negocios, en el discurso que algunos entienden propio de este ámbito y en la enseñanza de inglés con fines específicos (Vollstedt, 2002; Poncini, 2004; Planken, 2005; Bargiela-Chiappini, Nickerson y Planken, 2007; Charles, 2007; Rogersson-Revell, 2007; Planken, Gerritsen y Nickerson, 2009).

Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2005) desarrollan el concepto de BELF (*English as Lingua Franca in business contexts*) para remarcar el objetivo global y dominio de uso del lenguaje utilizado con fines laborales por los hombres y mujeres de negocios que operan a nivel internacional. Por diferentes que puedan ser los trabajos desempeñados por los miembros de este colectivo, apuntan estas autoras, todos ellos comparten el contexto: el ámbito de los negocios, reflejado en la B del acrónimo BELF. Todos ellos comparten asimismo el hecho de utilizar el inglés como lengua de comunicación (la E del acrónimo), si bien los separa todo aquello que a éste pueda transferirse de las reglas y prácticas discursivas propias de la lengua materna que cada uno emplea para la comunicación. En todo caso, estas autoras insisten en un punto importante: no es tan importante el tipo de inglés que se emplea como el contexto en el que se usa.

Otros autores (Du Babcock, 2009; Gerritsen y Nickerson, 2009; Pullin Starck, 2009; Ehrenreich, 2010; Jenkins, Cogo y Dewey, 2011) se han ocupado también de este concepto a partir de los trabajos de Kankaanranta y Louhiala-Salminen, pero nosotros seguiremos el planteamiento de estas autoras, pues nos permite analizar y discutir las cuestiones que más nos interesan en este trabajo.

A partir de los resultados de unas investigaciones que llevaron a cabo entre 2000 y 2009 sobre el lenguaje y las prácticas comunicativas de estos profesionales, Kankaanranta y Louhiala-Salminen llegaron a la conclusión de que el dominio de los negocios, y en concreto su tendencia al logro de objetivos, son significativos para entender el discurso BELF y para la percepción que los participantes en sus estudios tenían de la comunicación BELF (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2013). Llegan asimismo a la conclusión de que la corrección gramatical no es tan importante como la competencia comunicativa profesional, una competencia o conocimiento profesional o comercial (su denominación y lo que abarca resulta un tanto confuso), una competencia

multicultural y el conocimiento de los géneros, entendidos todos ellos como elementos integrantes de una competencia comunicativa global (2010, 2013).

Hay diversos elementos del planteamiento de Kankaanranta, Louhiala-Salminen y Planken (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010; Kankaanranta y Planken, 2010; Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2013) que exploran caminos que son desatendidos por parte de la gran mayoría de autores en el campo de las LpFE y que nos parecen muy interesantes y relevantes en nuestra investigación. Al mismo tiempo, muchos de ellos quedan, a nuestro entender, faltos de una mayor fundamentación teórica, concreción o desarrollo. Los repasamos a continuación:

a) Dominio de uso de BELF

BELF es un código (es decir, no se conceptualiza como el idioma de países o culturas determinados) de comunicación “neutral” y compartido empleado con la función de llevar a cabo negocios (Louhiala-Salminen, Charles y Kankaanranta, 2005; Kankaanranta y Planken, 2010).

En la interacción con contactos internacionales, hay conciencia del hecho de que diferencias de tipo cultural y socio pragmático entre los interactuantes pueden llegar a suponer un problema, pero parece haber consenso en que rara vez lo son. Se señala también el hecho de que, para hacer negocios, junto a la necesidad de comunicar contenido de negocios (donde entendemos que se refieren a aspectos técnicos con cuya comunicación se suele asociar el uso de un léxico especializado) la hay también de construir relación con el interlocutor, aspecto este último que se percibe como un desafío de mayor envergadura y dificultad que el primero.

Su dominio de uso es el de las personas que trabajan en compañías que operan a nivel internacional y que, dentro de ellas, representan diferentes “identidades culturales” (Jameson 2007); se trata de un dominio caracterizado por la orientación a metas de las “(inter)acciones” que en él tienen lugar, el esfuerzo por hacer un uso eficiente de recursos como el tiempo y el dinero y por una aspiración general a moverse en escenarios en que todas las partes implicadas resulten beneficiadas (escenarios *win-win*) (Kankaanranta y Planken, 2010: 381); se trata asimismo de un dominio en el que entre el 70% y el 100% de las interacciones se realizan entre hablantes no nativos de inglés y en el seno de la misma compañía a la que pertenecen los hablantes (Kankaanranta y Planken, 2010: 388, 391).

Sin embargo, aquí quedan cuestiones sin resolver: ¿de qué tipo de (inter)acciones hablamos? ¿De qué tipo de objetivos?

b) BELF es “hacer tu trabajo”

Para estas personas usuarias de BELF, BELF es “trabajo” o “hacer el trabajo que tienen que hacer” (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 204, 207; Kankaanranta y Planken, 2010: 395). El énfasis no se pone en el hecho de estar empleando inglés, sino en lo que están haciendo al emplearlo. Para los usuarios de BELF, “su trabajo” implica la realización de sus tareas y obligaciones inmediatas y diarias (Kankaanranta y Planken, 2010: 401). Así, “trabajo” parece quedar reducido, como en otras ocasiones, a la realización de tareas específicas.

c) Conseguir el “éxito comunicativo” es necesario para “hacer tu trabajo”

Una parte integral del know-how de los profesionales de los negocios consiste en su know-how sobre comunicación. La naturaleza de la comunicación y del uso de la lengua en el ámbito global de los negocios tiene múltiples facetas, y debe ser enfocado desde una perspectiva multidisciplinar. En esta línea, las autoras (tanto en las encuestas como en las entrevistas que se realizaron en el marco de sus estudios) incluyeron aspectos tanto gramaticales como fonológicos o pragmáticos. De entre todos los aspectos cubiertos, el que para nosotros tiene un interés mayor es el relacionado con la noción de “éxito comunicativo” (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 205; Kankaanranta y Planken, 2010: 386), que queda definido como el grado en el que (desde el punto de vista de los sujetos participantes en los estudios) se alcanzan los objetivos de un evento comunicativo concreto (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 205).

d) Criterios para alcanzar el “éxito comunicativo”

Para alcanzar el “éxito comunicativo” se hace necesario cumplir con tres criterios (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 207; Kankaanranta y Planken, 2010: 395-396): exactitud o precisión (transmitir hechos de forma directa, precisa y simple, para lo que también se hace necesario el dominio de estrategias relacionadas con la negociación del significado), claridad (producir un discurso claro,) y cortesía u orientación relacional (“hacer que el interlocutor se sienta bien”, en palabras de uno de los sujetos del estudio).

Se trata de aspectos que figuran entre los tradicionalmente recogidos por autores de manuales de comunicación en el ámbito de los negocios. Concretamente, Kankaanranta y Louhiala-Salminen se basaron exclusivamente en Munter (2009,

2011), uno de estos autores, a la hora de confeccionar sus encuestas. Una de las conclusiones a las que llegan estas autoras es que el hecho de que las respuestas de los encuestados por ellas se alineen de esta manera con lo que encuentran en los manuales pone de relieve la existencia de una cultura compartida por la comunidad internacional de negocios en coexistencia con la cultura individual de cada uno.

El aspecto de cortesía u orientación relacional (hacer que el interlocutor se sienta bien), señalan las autoras, puede ser interpretado de diferentes maneras, pero ellas (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010) lo relacionan con la comunicación de información (en el contexto de comunicar tanto buenas como malas noticias) útil para el interlocutor de una forma apropiada al contexto y en línea con sus expectativas. La postura de estas autoras resulta aquí muy asimilable a la propia de un enfoque socio pragmático; por otro lado, también nos llama la atención que la limiten a la transmisión de noticias. En contraste con esto, no obstante, recogen también que los sujetos entrevistados elaboraron varias definiciones de “cortesía” cuando se les pidió que lo hicieran, y que todas ellas coincidieron en hacer referencia a aspectos no factuales de la comunicación; aspectos que, afirman también, tienen capacidad de influir positivamente en sus relaciones internacionales pero que, se observa, lo hacen aparentemente de un modo que los sujetos tienen problemas de establecer. “Cortesía”, recogen las autoras, se relaciona también con el empleo de mecanismos de atenuación o hedging (Lakoff, 1973; Holmes, 1988, 1990; Brown y Levinson, 1987; Hyland, 1994, 1996, 1998, 2004a, 2004b, 2006; Crompton, 1997;) y que, en un sentido más amplio, podemos relacionar con elementos “modofóricos” (Alcaraz, 2000): elementos lingüísticos que informan u orientan sobre la actitud del emisor en un enunciado (para un mayor desarrollo puede consultarse Fuertes y Samaniego (2005). Además de con los mencionados mecanismos, Kankaanranta y Louhiala-Salminen relacionan asimismo “cortesía” con charla relacional (relational talk) en el sentido de, por ejemplo, no limitarse sin más a transmitirle hechos al interlocutor, sino a añadir también algo agradable antes y después.

En cualquier caso, Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2010) sacan la cortesía de los aspectos de negocio: “Politeness was conceptualized as interpersonal orientation overall; in other words, it was the non-business part of the communicative event such as small talk or, “making it sound nice”, as one of the interviewees put it.” (2010: 207).



Lamentablemente, Kankaanranta y Louhiala-Salminen no construyen sobre la noción de “orientación relacional”, y esta queda en casi nada; ni en “éxito comunicativo”. Todo queda apuntado, pero no desarrollado.

Otro aspecto que Kankaanranta y Louhiala-Salminen relacionan de algún modo con el “éxito comunicativo” es lo que denominan “flexibilidad”. Por “flexibilidad” entienden esencialmente el uso de estrategias de comunicación, de negociación del significado, de adaptación al interlocutor, por parte del hablante. En otra parte (2013: 31) la relacionan con la capacidad de analizar una situación particular y de actuar en consecuencia, en el sentido de ser más o menos directo, pero, de nuevo, no lo relacionan con “hacer el trabajo”. Así, está relacionada con el trabajo, pero no es trabajo. La habilidad de ser “flexible”, pues, puede interpretarse no tanto como un criterio para la consecución del “éxito comunicativo” al mismo nivel que la exactitud, la claridad y la cortesía, sino como una habilidad de apoyo al servicio de estas últimas.

e) Puntos de contacto entre BELF y los géneros

Tanto Kankaanranta y Planken (2010) como Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2010, 2013), con numerosos trabajos anteriores desde el enfoque de géneros profesionales (Louhiala-Salminen, 1996, 1997, 1999; Kankaanranta, 2005), no pueden evitar seguir interpretando desde este enfoque buena parte de lo que observan. Así, manejan una serie de supuestos de partida que van intercalando en sus observaciones y que se concretan en el uso de conceptos que nos son familiares (géneros, novicios, comunidad discursiva...) pero que encontramos de encaje forzado en sus discusiones de los resultados.

El hecho de que los sujetos del estudio mencionen también la importancia de compartir con el interlocutor un conocimiento sobre el ámbito de los negocios internacionales y sobre el campo de conocimiento específico de que se trate sirve de base para que estos autores se reafirmen en ocasiones en su enfoque de géneros. Al mismo tiempo, sin embargo, se admite que pese a la existencia de “características nucleares potencialmente estables” (2010: 402) mencionadas por autores como Seidlhofer (2001) o Jenkins (2000), el discurso de BELF es también “altamente dinámico e idiosincrático de una interacción a la siguiente”, lo que hace que en cada nueva situación, “los participantes tengan que renegociar in situ sus prácticas sociales compartidas” (2010: 402) o bien crearlas (2010: 403), necesidad

que puede atenuarse si estos mantienen una relación ya de larga duración y ya han tenido la oportunidad de negociar tales prácticas (2010: 403).

Volvemos donde siempre hemos estado: si, a pesar de todo, todo puede ser considerado discurso genérico de comunidades de prácticas dentro de una multiplicidad casi ilimitada de posibles géneros tanto desde un punto de vista de partida (ya existen y se pueden emplear) como de llegada (puedes negociar uno concreto y este engrosa la lista de los precedentes), todo podrá ser tratado y enfocado como tal (y por tanto limitado).

Pero eso no les impide hablar de géneros: “*For BELF communication, then, business competence together with knowledge of business communication and genre rules are clearly more important than, for example, grammatical and idiomatic correctness.*” (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 207).

En relación con aspectos morfosintácticos y léxico-semánticos, estas autoras señalan como características del discurso BELF el uso de un inglés simplificado (pocas estructuras complejas o fraseología complicada, apenas presencia de expresiones idiomáticas y con algunas imprecisiones gramaticales con pocas consecuencias en términos de malos entendidos), uso de terminología general de negocios y de otra aún más especializada y, por último, prácticas discursivas híbridas resultado de la diversidad de lenguas maternas de los hablantes de BELF.

### La noción de competencia comunicativa subyacente en BELF

Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2013: 27) deciden, dicen textualmente, “expandir” su perspectiva sobre el papel y uso de BELF a la “noción de competencia” “inspirados” por los descubrimientos realizados a partir de sus estudios, sin explicar por qué entienden que cabe hacerlo ni qué es lo que entienden por competencia.

El resultado es lo que ellos llaman “competencia comunicativa global” (CCG) de los profesionales de negocios que operan a nivel internacional.

La CCG de estos profesionales de los negocios incluye tres elementos o subcompetencias, todas ellas necesarias para que la CCG pueda existir: a) una competencia multicultural, b) una competencia en BELF y c) un “*business know-how*” (2013: 28).

- a) La competencia multicultural hace referencia a los conocimientos y habilidades para manejarse en situaciones comunicativas en las que intervienen personas

de diferentes culturas nacionales, organizacionales o profesionales. Requiere de habilidades de acomodación, entre las que citan el respeto y la tolerancia hacia “otras maneras de hacer las cosas”. Afirman que el multilingüismo, por las perspectivas complementarias que aporta a quien lo posee, fortalece estas habilidades.

- b) La competencia en BELF obedece a la idea (son muy precavidas en su forma de expresarse) de gestionar la tarea que se tenga entre manos al tiempo que se crea y mantiene la relación (con la otra parte o interlocutor). No desarrollan qué entienden por mantener y crear relación, pero sí incluyen una mención en este punto a un artículo sobre el mantenimiento de la confianza. No hay más referencias ni aclaraciones más allá de esta. La competencia en BELF requiere (aquí su afirmación es directa) competencia en los géneros fundamentales específicos de negocios (“*core business-specific genres*”, géneros que no se entretienen en establecer) y “estrategias de comunicación” centradas en conseguir los deseados rasgos de claridad, brevedad, estilo directo y cortesía.

Se llama la atención sobre unos aspectos del BELF que, aseguran, lo distingue del lenguaje natural hablado por los nativos. Mencionan lo específico que es en relación con cada situación en que se emplea, su dinamismo, su idiosincrasia y su inherente tolerancia a la variedad. Añaden que este dinamismo hace necesarias habilidades tales como petición de clarificaciones, formulación de preguntas, repetición de frases y parafraseo de cara a conseguir el “éxito en la comunicación”.

- c) El “know-how” de negocios, por último, resulta “fundamental para el BELF” y se afecta y se filtra en los otros constituyentes. Hace referencia al conocimiento específico de negocios y combina dos elementos integrales: “el concreto dominio de uso y los más amplios objetivos generales (*overall goals*), normas y estrategias de negocio compartidas por la comunidad de negocios” (2013: 29).

¿A qué objetivos generales se refieren? No lo sabemos: una vez más, no hay desarrollo de la noción.

Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2013) hacen asimismo una serie de consideraciones de las implicaciones pedagógicas de su planteamiento. ¿Cómo se puede enseñar un “lenguaje tan camaleónico” (2013: 30), que tiene la variación, la hibridación, el dinamismo, la dependencia del contexto y las idiosincrasias individuales en su propia naturaleza? Proponen partir de su modelo, y de enfocar la labor docente desde los tres elementos que éste incluye y tan interrelacionados como lo están en el

modelo. Dado que la CCG implica la utilización del BELF como herramienta para “hacer el trabajo” al tiempo que simultáneamente se mantiene una buena relación con el interlocutor, defienden que las cualidades de claridad, cortesía, etc. sean concebidas como “factores de éxito” tanto en comunicación de negocios como en comunicación en BELF y, de esta manera, se utilicen tanto para guiar como para evaluar el trabajo de los alumnos (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 208; Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2013: 31). Proponen asimismo crear currículos y sílabos de forma que se incluya en la mayor medida posible conocimiento de negocios y conciencia (*awareness*) del contexto de negocios. De nuevo, no queda claro qué entienden ni por conocimientos ni por contexto. ¿Se refieren a contexto como cultura nacional, como cultura corporativa, como prácticas y convenciones desde un enfoque genérico?

Defienden imitar la experiencia de la vida real a través de herramientas y recursos pedagógicos tales como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y diferentes tipos de simulaciones. De este modo, aseguran, el alumno aprende no solo la terminología clave de negocios, sino también los conceptos, géneros y prácticas generalmente compartidos por la comunidad discursiva de negocios y que resultan más detectables o evidentes en una situación comunicativa concreta. Esa imitación de la experiencia de la vida real se lleva a cabo, continúan, a través de actividades que imitan auténticas situaciones de negocios”, aspecto que no precisan. Como se observa, se vuelve al discurso propio del enfoque por géneros (y de hecho, la única referencia a un ejemplo se realiza en relación con la destreza escrita).

Por otro lado, como hemos comentado, se entiende el BELF como una herramienta para “hacer el trabajo” y para, a un tiempo, mantener una buena relación con el interlocutor. ¿Se considera de este modo que la creación y mantenimiento de relaciones no es trabajo? No parece haber un concepto claro de lo que es “trabajo”.

Como también se ha visto, se defiende el empleo de las cualidades de claridad, cortesía, etc. como “factores de éxito” y como criterios para evaluar el trabajo de los alumnos. ¿Por qué estos factores? ¿Por qué contribuyen al éxito? ¿En qué consiste tal éxito? Otro aspecto importante mencionado por estas autoras, aunque no incluido (nos preguntamos por qué) como “factor de éxito” es la capacidad de ser “flexiblemente competente” (House, 2002). De hecho, afirman que es “de la máxima importancia”. El alumno, afirman, debe ser formado para que sea capaz de analizar una situación concreta, incluyendo lo que afecta al trabajo que está llevando a cabo, y actuar de acuerdo con el resultado de ese análisis para optimizar el impacto que puedan tener.

Todos estos aspectos nos resultan de mucho interés, pero no estamos de acuerdo con el alcance que pueden tener. Estamos más de acuerdo con lo que pueden llegar a implicar, pero nuestra impresión es que se quedan cortas, pues se quedan en un nivel de habilidades de negociación del significado, de acomodación al nivel del interlocutor, de estrategias comunicativas, y no llevan esa capacidad de impacto más allá.

Nos parece muy interesante también que llamen la atención sobre el hecho de que el uso de criterios de evaluación y rúbricas debería considerarse en cada situación.

*“Students need to be trained so that they are able to analyze a particular situation, including the job at hand, and to act accordingly. Sometimes it may be essential to be direct, whereas other times indirectness may be more impactful in view of the task at hand. Typically, this type of BELF competence calls for more focus on the strategic use of language: being able to accommodate one’s communication to the partner’s knowledge level, to connect on the relational level, to clarify information, to paraphrase, to make questions, and to ask for clarifications. This flexibility would mean that the evaluation criteria in the rubric gain different weightings depending on the situation.” (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2013: 31)*

Estamos de acuerdo en que hay que formar para ser competentemente flexible, pero no en estos términos tan limitados. Otras veces, no obstante, su redacción parece poder entenderse en términos más generales:

*However, since the strategies are context-bound, neither business nor lingua franca communication has a place for rigid norms; therefore, students need to be trained to be flexibly competent. The ultimate aim of all student work should always be its ability to do the particular job required in the particular assignment.” (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 208)*

Con todo, siempre se vuelve a concebir flexibilidad desde un punto de vista de la lengua, y se sigue sin desarrollar el concepto de “hacer el trabajo”. ¿Qué es trabajar en el mundo de los negocios?

En la siguiente tabla (Tabla 4), Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2013) realizan una comparación entre el enfoque clásico de inglés como lengua extranjera de (principios) de los años 80 y el de BELF defendido por ellas a partir de una modificación de un tabla anteriormente propuesta por Charles (2007).

Tabla 4

*Comparación entre el enfoque clásico de inglés como lengua extranjera y el enfoque de BELF.  
Fuente: Kankaanranta y Louhiala-Salminen (2013)*

Criterio	Inglés como lengua extranjera	BELF
El éxito en la interacción requiere:	Habilidades a nivel nativo.	Habilidades de comunicación para los negocios y habilidades estratégicas.
El hablante/escritor tiene como objetivo:	Emular el discurso nativo.	Hacer el trabajo y crear relación.
Los hablantes no nativos son contemplados como:	Aprendientes y fuentes de problemas.	Comunicadores de pleno derecho.
La principal fuente de problemas es:	Habilidades de lengua inadecuadas.	Habilidades de comunicación para los negocios inadecuadas.
“Cultura” es:	Culturas nacionales de los hablantes nativos.	Culturas de las comunidades de negocios y los backgrounds culturales individuales.
El inglés es “propiedad”:	De sus hablantes nativos.	De nadie y de todo el mundo.

Hemos utilizado tres de los criterios utilizados por estas autoras para llevar a cabo un contraste entre aspectos del enfoque basado en géneros y aspectos propios del enfoque que entendemos que subyace a los trabajos y estudios sobre evaluación de inglés para fines específicos. El resultado puede observarse en la Tabla 5, a la que hemos incorporado también la columna correspondiente al inglés de negocios como lengua franca (BELF).

1. Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE

Tabla 5 *Contraste entre el enfoque basado en géneros, el enfoque BELF y el enfoque de evaluación de inglés para fines específicos*

Criterio	Géneros	Evaluación desde el inglés para fines específicos	Inglés de negocios como lengua franca (BELF)
El hablante tiene como objetivo general:	Integrarse y desenvolverse en una comunidad siguiendo las prácticas establecidas.	Actuar en el dominio específico de referencia (lo que se considera el contexto real de uso) en el sentido (lingüístico) esperado.	Hacer el <b>trabajo</b> (llevar a cabo la tarea de que se trate) y crear relación.
Ese objetivo general se alcanza:	Desarrollando la capacidad de tomar parte en las prácticas propias de la comunidad.	Desarrollando la capacidad de combinar elementos de naturaleza lingüística y elementos relacionados con el conocimiento de especialidad mediante el ejercicio de una serie de estrategias metacognitivas.	Alcanzando los objetivos del evento comunicativo concreto (el "éxito comunicativo") de que se trate.
Factores de éxito para alcanzar el objetivo general:	Dominio de los géneros y convenciones propios de las prácticas propias de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y habilidad lingüística.</li> <li>• Conocimiento especializado (de difícil encaje).</li> <li>• Competencia estratégica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias metacognitivas</li> <li>- Estrategias comunicativas</li> </ul> </li> <li>• Capacidad del test para conseguir que el candidato se represente la situación presentada en tarea en el sentido esperado por el diseñador y el evaluador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de comunicación para los negocios: claridad, precisión, brevedad... lo que implica ser flexible ("flexiblemente competente") para entender la situación concreta y tomar decisiones respecto al punto anterior.</li> <li>• Estrategias de comunicación relacionadas con la negociación del significado (parafraseo, petición de clarificaciones, repetición, etc.)</li> <li>• Cortesía / orientación relacional</li> </ul>
La interacción se da entre:	Miembros de una comunidad discursiva y/o de prácticas/profesional	El énfasis se encuentra más en la producción (expresión) oral que en la interacción. La interacción relevante es la que se produce entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablante y contexto (a través de su competencia estratégica).</li> <li>- Candidato y tarea</li> </ul>	Dos puntos de vista: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Miembros de una comunidad discursiva profesional (personas en el ámbito de negocios internacionales)</li> <li>• Personas del mundo de los negocios, muy frecuentemente dentro de su misma compañía.</li> </ul>
El éxito en la interacción requiere:	El conocimiento de los géneros propios de cada comunidad.	Representarse, interpretar, reconocer adecuadamente el contexto o la situación, lo que se logra a través de la competencia estratégica del hablante. Si se trata de una situación de tarea examen, depende asimismo del diseño e implementación de esta.	Competencia Comunicativa Global (CCG): <ul style="list-style-type: none"> <li>• competencia en BELF:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- competencia en géneros</li> <li>- habilidades de comunicación de negocios (claridad, brevedad, precisión)</li> <li>- cortesía (orientación relacional)</li> <li>- habilidades estratégicas (básicamente, de negociación del significado).</li> </ul> </li> <li>• competencia multicultural</li> <li>• know-how de negocios: incluye conocimiento de los objetivos generales, normas y estrategias compartidas por la comunidad de negocios.</li> </ul>
La principal fuente de problemas es:	Conocimiento insuficiente o inadecuado de géneros y convenciones.	La naturaleza multidimensional del constructo. La presencia esencial pero incómoda, de difícil encaje, entre elementos y factores lingüísticos y no lingüísticos (tanto de especialidad como de otra naturaleza).	Competencia Comunicativa Global (CCG) insuficiente o inadecuada, especialmente en relación con las habilidades de comunicación para los negocios.
Principios / criterios para guiar el trabajo y la evaluación:	Adecuación a lo identificado como propio de los géneros y convenciones	Adecuación de aspectos de la actuación a lo identificado de forma anticipada como adecuado (respuesta esperada).	Los factores de éxito identificados.

Algunos aspectos que nos parece importante destacar son los siguientes:

- a) El hablante pasa de ser considerado un miembro anónimo de una comunidad de prácticas que se prepara para seguir prácticas preestablecidas a alguien cuyo objetivo es hacer su trabajo, sea el que este sea. Para nosotros, incluso más allá de lo que apuntan Kankaanranta y Louhiala-Salminen (que no abandonan del todo la concepción del hablante como miembro de una comunidad discursiva), este hecho libera al hablante de las convenciones de prácticas, eventos o contextos. Estos pueden seguir teniendo su importancia, pero el factor determinante es el trabajo.
- b) El objetivo del hablante se alcanza a partir de parámetros asociados a la comunicación entre el hablante y otras personas. Hacer el trabajo ya no tiene lugar interactuando a través de eventos o discursos convencionalizados, sino mediante la interacción con otras personas. El objeto de estudio no es ya tanto la lengua como la comunicación en un sentido algo más amplio.

*“ELF/BELF research assumes a radical ontological and epistemological stance, claiming that the object of study in fact is different from the notion of “English”, it is only natural that there is also an opposition to this conceptualization in the academic community.” (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2013: 30)*

- c) El éxito del hablante deja de estar relacionado con su capacidad para generar lengua en el sentido anticipable, caracterizable y esperado en función de convenciones o contextos. Se enfatiza, en cambio, la capacidad del hablante para actuar con flexibilidad:

*“However, since the strategies are context-bound, neither business nor lingua franca communication has a place for rigid norms; therefore, students need to be trained to be flexibly competent. The ultimate aim of all student work should always be its ability to do the particular job required in the particular assignment”. (Kankaanranta y Louhiala-Salminen, 2010: 208)*

- d) Los factores de éxito incluyen de modo preponderante elementos asociados a habilidades propias de la profesión, como las habilidades de comunicación y la orientación relacional. Ya no constituyen un elemento marginal y de difícil encaje.



## 1. Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE

El alcance de estos aspectos, sin embargo, y como hemos venido comentando, es menor del que desearíamos. Aunque entendemos que suponen un avance en el planteamiento general acerca de la naturaleza de las LpFE, encontramos que quedan constreñidos por una serie de limitaciones que incluimos en la siguiente tabla (Tabla 6):

Tabla 6  
*Avances y límites del enfoque BELF*

Aspectos del enfoque BELF que suponen un avance	Límites de esos avances
Se resalta “hacer el trabajo” como el objetivo principal.	No se establece qué es “hacer el trabajo” más allá de llevar a cabo la tarea que se tiene entre manos. No hay criterios para determinar qué es. Por tanto, no hay criterios para definir y orientar el trabajo con el alumno ni la evaluación del mismo.
Se establece que “hacer el trabajo” es algo que tiene lugar a través de la interacción con otras personas y en contextos de empresa e internacionales.	No se mantiene siempre la perspectiva “persona”: con frecuencia se adopta una perspectiva añadida que la concibe como “miembro de un dominio”. Tampoco queda claro qué debe entenderse por “persona” o por “compañía”.
Se establece como “éxito comunicativo” la consecución de objetivos de eventos comunicativos concretos.	No se establece qué objetivos pueden o deben ser, por lo que tampoco queda claro el concepto de “éxito”. ¿De qué naturaleza son esos objetivos? ¿De qué se derivan? Tampoco hay criterios claros para determinar qué es “éxito”. Por tanto, de nuevo, no hay criterios para definir y orientar el trabajo con el alumno ni la evaluación del mismo.
Se establece una serie de “factores de éxito” y que estos operan de forma interrelacionada.	No se enmarcan en relación con otras habilidades y competencias profesionales o personales. No se desarrolla la idea ni las consecuencias que se desprenden del hecho de que se dé esa interrelación.
Se resalta la importancia de habilidades de comunicación para los negocios.	No se llevan más allá de la transmisión de datos o información factual. No se manifiesta de forma explícita qué se entiende por “comunicación” ni por qué se opta por entender por esta lo que implícitamente se entiende.
Se resalta la importancia de aspectos de orientación relacional.	No se incluyen dentro del concepto de “hacer el trabajo”, sino que se concibe como la “non-business part of the communicative event” y reducida a aspectos de cortesía (como la atenuación) o de socialización (small talk) sin relación directa con la realización o consecución del trabajo.
Se resalta la importancia de la flexibilidad.	No se lleva más allá de la habilidad informada de uso de estrategias de negociación del significado o de acomodación al interlocutor. Si bien se llega a mencionar que se trata de una competencia que debe permitirle al alumno entender la situación concreta y tomar decisiones en relación con cómo actuar en ella, todo queda circunscrito a los aspectos mencionados.

## 1.8. Discusión final y conclusiones

Nuestra revisión crítica del estado de la cuestión en relación con las contribuciones realizadas al ámbito de las LpFE nos ha llevado a la identificación de una serie de enfoques que la Tabla 7 presenta de forma resumida.

La perspectiva dominante en todos ellos es, como hemos venido discutiendo y estableciendo a lo largo de este capítulo, la de entender las organizaciones en las que las personas llevan a cabo su actividad profesional como comunidades de prácticas asimiladas a comunidades discursivas; comunidades por otra parte marcadamente formalizadas y convencionalizadas, tanto por lo que se refiere a lo que en ellas tiene lugar (contemplado como eventos, situaciones y tareas) como por lo que respecta al modo en que discursivamente, lingüística o socio lingüísticamente, se desarrolla. Tal planteamiento permite, desde estos enfoques, defender la posibilidad de analizar de forma exhaustiva y detallada tales eventos, situaciones, tareas y discursos y proponer como medida de éxito en el aprendizaje la capacidad de observar o recrear sus rasgos o características. Las personas que integran estas organizaciones son contempladas como usuarios presentes o futuros de convenciones sociales, lingüísticas, discursivas y sociopragmáticas, y el desarrollo de su competencia comunicativa (y, así, la misma concepción de esta) se concentra por tanto en este aspecto.

Las pocas voces que se apartan de la pretensión de simplicidad que rodea a esta perspectiva y que hacen alusión a una cierta complejidad en relación con estos eventos, situaciones y discursos no entran lamentablemente a desarrollar este aspecto; se trata únicamente de breves y aisladas alusiones en este sentido.

Como observamos en su momento, nos parece una perspectiva decepcionante e insuficiente, que parte de la idea de que la complejidad de las organizaciones e interacciones humanas es fácilmente analizable, describible en términos unívocos y transmisible. Se trata de una perspectiva que entiende que esas organizaciones e interacciones funcionan esencialmente a partir de pautas sociales convencionalizadas y manifestables en términos de géneros discursivos. La complejidad, de este modo, puede llegar a concebirse, de forma conveniente para los defensores de los enfoques desarrollados bajo esta perspectiva, como una elevada variabilidad dentro de géneros particulares y a partir del modo en que diferentes géneros se relacionan entre sí en sistemas o redes.

1. Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE

Tabla 7  
Enfoques de LpFE identificados y contrastados a partir de sus conceptos subyacentes de persona y de competencia comunicativa

	Enfoque discursivo de textos escritos	Enfoque Terminologista / Léxico-semántico	Enfoque Situacional Funcional	Enfoque Sociopragmático	Enfoque de Evaluación en IFP	Enfoque BELF
Concepto subyacente de persona / profesional	Personas que interactúan con y a través de una serie de textos fundamentalmente escritos, en buena medida convencionalizados, caracterizables y descriptibles en términos de géneros.	Personas que transmiten o reciben conocimiento especializado. La interacción se encuentra parcial pero significativamente mediada por conceptos especializados plasmados en términos específicos.	Personas cuyas interacciones suelen tener lugar en el seno de eventos caracterizables en tareas tipo cuyo transcurso los interactuantes suelen articular a partir de determinadas pautas y/o guiones conversacionales descriptibles en términos de actos de habla y exponentes funcionales.	Personas que tienen que interactuar con otras en una serie de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento sociopragmático, intercultural, etc. determinado, identificable de antemano y, por tanto, previsible.	Personas que actúan lingüísticamente en dominios específicos de referencia (contextos específicos de uso) anticipables, previsibles y descriptibles.	Personas que forman parte de una comunidad discursiva profesional (el ámbito de negocios internacionales o la compañía en que trabajan).
Concepto subyacente de competencia comunicativa Énfasis en:	Capacidad de reconocimiento y empleo preciso de los géneros escritos identificados como relevantes.	Capacidad de transmisión de conocimiento especializado.	Capacidad de actuar en el seno de eventos tipo a partir de las pautas que se consideran propias de estos.	Capacidad de actuar en el seno de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento sociopragmático, intercultural, etc. muy previsible y determinado. Sobre enfoque situacional funcional, incorpora menos previsibilidad del desarrollo del evento. Lo previsible son ahora otros elementos.	Capacidad de combinar elementos de naturaleza lingüística y elementos (esencialmente léxicos) relacionados con el conocimiento de especialidad. La cuestión de la incorporación de elementos no lingüísticos a la combinación no se encuentra resuelta.	Capacidad de alcanzar los objetivos de un evento comunicativo concreto a partir de la combinación de una "competencia comunicativa global" (CCG) con una competencia multicultural y un know-how de negocios. Sobre el enfoque sociopragmático, presenta menos previsibilidad y aspectos de habilidades comunicativas específicas de negocios.

Así, en estos enfoques, el constructo LpFE queda establecido esencialmente a partir de criterios de naturaleza lingüística y, de este modo, el sentido del término “fines específicos” queda desdibujado en su especificidad y asimilado finalmente al de lengua. El desarrollo de la competencia comunicativa del alumno-profesional, reinterpretado por el ámbito dominante en LpFE, queda reducido en la práctica, para manifestarlo sin adornos, a poco más que a la capacidad de imitación e interpretación de patrones y rasgos sociales y discursivos, a hacerse con el dominio de determinadas convenciones y a la demostración de dicho dominio. Tal capacidad, se argumenta, debe posibilitarle su integración efectiva en la organización-comunidad de prácticas-comunidad discursiva. Como si se considerara que los fines u objetivos específicos del alumno-profesional pueden o deben ser considerados la búsqueda de una integración o encaje en una comunidad.

Simpatizamos con la inquietud y preocupación de Bhatia por el escaso protagonismo de los fines específicos profesionales, de los que el ámbito de LpFE toma parte de su nombre. Aunque no coincidimos en sus conclusiones respecto a cómo conseguirlo, sí lo hacemos en que hay elementos externos al discurso que deberían ser los que legitimaran realmente el resultado de la enseñanza de LpFE en los contextos profesionales.

Para nosotros, los “objetivos” o “fines profesionales” deben estar presentes en toda concepción de LpFE; singularmente en aquellas en que esos fines pretendan ir más allá de la capacidad de creación, recreación y recepción de discurso convencionalizado en el seno de eventos convencionalizados. La determinación de esos fines a partir del análisis de necesidades, sin embargo, resulta terriblemente problemática; fundamentalmente, como hemos visto, debido a la tendencia natural de los especialistas (lingüistas, filólogos...) y docentes a representarse las situaciones o tareas propias de los ámbitos profesionales a partir de los parámetros que les son más cercanos. Si pretendemos dar con una perspectiva de LpFE que vaya más allá de la actualmente prevalente, deberemos acercarnos a desentrañar el sentido de “fines específicos” desde el campo profesional propio de estos.

Los esfuerzos por considerar aspectos de naturaleza no lingüística dentro del concepto de LpFE, llegados fundamentalmente desde los enfoques que hemos denominado sociopragmático, de evaluación en IFP y BELF, han resultado de poco alcance. En el caso del enfoque sociopragmático, el interés por desentrañar las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación entendidas como necesarias en determinados contextos no suele ir más allá de cierto acercamiento a aspectos tales como convenciones culturales relacionadas con, por ejemplo, la gestión de turnos

conversacionales o de intervención en reuniones formales de trabajo. Por su parte, el concepto de “competencia comunicativa global” del enfoque BELF incluye habilidades comunicativas profesionales entre sus constituyentes; éstas, sin embargo, no van más allá de las relacionadas con la capacidad de transmisión clara y precisa del mensaje.

Los esfuerzos dentro del campo de la evaluación han sido comparativamente mucho mayores, pero su éxito ha sido también limitado. Como hemos visto, Elder y Brown (1997) observan que mientras que algunos toman la postura de que los factores no lingüísticos (como el estilo personal) forman parte de la competencia comunicativa, otros (como Messick, 1992) los ven ajenos al campo de evaluación de lenguas.

La cuestión de la inseparabilidad dentro del campo de evaluación de LpFE, como vimos, implica determinar qué habilidades específicas, profesionales (factores no lingüísticos), deben ser consideradas junto con aquellas relacionadas con un uso más general de la lengua (factores lingüísticos). Cuanto mayor es el grado de especificidad del constructo de LpFE que se maneja en una evaluación, vimos, más difícil resulta separar la actuación lingüística y no lingüística del candidato del concepto de éxito en la tarea. El modo en que unos y otros elementos deben ser atendidos, defendía O’Sullivan (2006), debe depender del grado de especificidad del test y de las inferencias que se pretende extraer de la actuación en él, pero este autor resolvía la cuestión abriendo la posibilidad de desligar unos y otros aspectos en la evaluación.

Aunque la prioridad de O’Sullivan (2006) son aspectos lingüísticos de la actuación, reconoce al mismo tiempo que a mayor especificidad de un test de lengua, mayor relevancia cobran el evento en sí mismo (la tarea) y los factores de naturaleza no lingüística a costa de la trascendencia del lenguaje (factores lingüísticos) utilizado.

Desde la perspectiva esencialmente lingüística que manejan estos autores, concluíamos, el componente relacionado con el conocimiento de especialidad y con (de modo amplio) cualquier aspecto de naturaleza no lingüística supone un elemento incómodo en el constructo. Pocas muestras más claras podríamos encontrar que la afirmación que recogíamos de Llorián (2012): “(...) la inseparabilidad complica la medición de la habilidad lingüística comunicativa si es que no la impide”. ¿Qué se está implicando? ¿Que el constructo que debe medir la habilidad de un candidato en LpFE es habilidad lingüística libre de factores de otra naturaleza? ¿Qué incluye entonces propio de “fines específicos” el ámbito de LpFE?

Bachman y Palmer (1996: 9-11), recordemos, daban cuenta de que en evaluación en IFP hay tres maneras básicas de enfocar el problema: a) definir únicamente el constructo como habilidad de lengua e intentar eliminar o minimizar los efectos del

conocimiento especializado (o factores no lingüísticos, o capacidades y habilidades profesionales), b) definir el constructo como una combinación de habilidad de lengua y conocimiento especializado y c) definir habilidad de lengua y conocimiento especializado como constructos separados e intentar medirlos en tareas de evaluación separadas.

Para nosotros, sin embargo, la especificidad de las LpFE proviene de la presencia de factores no lingüísticos (que todavía debemos establecer en este trabajo) relacionados con los “fines específicos” que distinguen este ámbito del propio del de lenguas para uso general; se trata de factores inextricablemente unidos a otros de naturaleza lingüística, verbal o paraverbal, y aun a otros no verbales. Sea cual sea el constructo de LpFE que hayamos de defender finalmente en este trabajo de tesis, deberá incluir estos tipos de factores.

Así, entendemos que no cabe separar habilidades “de lengua” de habilidades “profesionales” (entendidas como habilidades directamente relacionables con la capacidad de consecución de los “fines específicos” de que en cada caso se trate), pues estas segundas (habilidades profesionales) se ejercen al menos parcialmente a través del ejercicio de las primeras (habilidades de lengua), y la relevancia de estas (las de lengua) en el ámbito de LpFE solo es tal en cuanto cumplen ese papel.

Como se habrá observado, defendemos una perspectiva que se opone a la que hemos identificado como dominante en el ámbito en función de la importancia relativa atribuida a cada uno de los componentes fundamentales del término lenguas para fines específicos. Así, en la corriente dominante, el peso recae en la habilidad de lengua, hasta el punto de que las habilidades profesionales (y otros factores no lingüísticos relevantes) pueden ser consideradas una complicación y apartadas de la consideración de docentes, investigadores y diseñadores de pruebas de evaluación. Es decir, desgajadas del constructo.

Desde la perspectiva que empezamos a esbozar, el peso se traslada al segundo componente, a los fines específicos. En el contexto de LpFE, la consecución de los fines específicos puede procurarse aun con un concurso limitado del uso de la lengua; de un uso de lengua desconectado de unos fines específicos, por su parte, no puede defenderse lo mismo. Desde nuestra perspectiva en formación, la habilidad de lengua es un elemento esencial del constructo de LpFE, pero no ya un elemento suficiente para constituirlo por su cuenta.

Nuestro análisis del estado de la cuestión nos ha revelado la existencia de una serie de enfoques en mayor o menor grado caracterizados por una concepción de LpFE

auspiciada por una perspectiva primordialmente centrada en la consideración prioritaria de aspectos lingüísticos, hasta el punto de que los aspectos más directamente relacionables con las especialidades o profesiones se encuentran relegados o reinterpretados a partir de referentes estrictamente lingüísticos o sociopragmáticos. Desde nuestro punto de vista, todos estos enfoques parten de un concepto de organización, de persona (como alumno-profesional) y de competencia comunicativa en LpFE (es decir, de competencia comunicativa relacionada con la consecución de fines profesionales específicos) reducidos en su amplitud, y resultan por ende insatisfactorios. Una organización debe ser más que una comunidad de prácticas y discursiva fuertemente convencionalizada; el alumno-profesional, algo más que un miembro de una comunidad que debe seguir y entender sus convenciones; la competencia comunicativa en LpFE, algo más que una habilidad de lengua general salpicada de terminologismos y exponentes funcionales teóricamente relacionados con actos de habla supuestamente esenciales para el desarrollo de eventos convencionalizados.

Nuestro empeño en elaborar o en dar con un marco conceptual que entendamos apropiado para informar nuestra labor docente como unidad de español de negocios (para la comunicación) nos ha llevado hasta el momento a identificar los enfoques más sólidamente establecidos en este ámbito, así como a comenzar a identificar y esbozar algunos de los elementos o aspectos que entendemos que debemos incluir tras haber alcanzado una comprensión informada de cada uno de ellos:

- a) Un concepto de organización o entorno en el que la actividad profesional se lleva a cabo. Descartamos partir del concepto de comunidad de prácticas o discursiva en la línea en que la teoría y análisis de géneros lo han hecho para establecer el ámbito propio del ENE.
- b) Un concepto de persona como agente dentro de ese ámbito que atienda tanto a su dimensión individual como social. Descartamos partir del concepto de miembro efectivo o eventual de una comunidad de prácticas o discursiva para establecer su naturaleza.
- c) El papel o funciones desempeñadas por la persona como agente integrante de ese ámbito y de la razón de ser de uno y otras. Descartamos que se reduzcan a los establecidos por lo que se considera prácticas convencionalizadas propias de esa comunidad. Descartamos asimismo que, una vez identificadas tales prácticas, las acciones que deban emprenderse en la realización de las mismas se entiendan esencialmente predecibles en todos los sentidos.

- d) Los elementos o aspectos que determinan, desarrollan o facilitan el desempeño (es decir, que capacitan para el mismo) de ese papel o funciones.
- e) El papel que la comunicación interpersonal tiene en la naturaleza, desarrollo y realización de esas capacidades, papel o funciones.

Así, se hace necesario indagar en aspectos de la Teoría de las Organizaciones y de la función directiva, en aspectos de liderazgo, de modelos de competencias profesionales, de la Teoría de la Comunicación, de Antropología y de la cognición individual, social y colectiva.

Ahora, sin embargo, debemos volver la vista hacia nosotros mismos y preguntarnos en qué punto se encuentra la unidad docente en la que este investigador se encuentra integrado (inicialmente como coordinador y luego como responsable de la misma). Durante toda una serie de años, la actividad de la unidad ha venido evolucionando con gran rapidez y sobre una base más intuitiva que teórica. ¿Existe un enfoque de LpFE propio de la unidad BSC o equiparable a alguno de los identificados? Partimos de la convicción de que el enfoque de LpFE de la unidad BSC no puede consistir en la concepción abstracta que del mismo tenga el coordinador o responsable de unidad en un momento determinado. Ni en lo que la práctica habitual de este pueda decir sobre aquel. El enfoque de LpFE manejado por la unidad BSC es el resultado de la conjunción de las concepciones que el conjunto de los profesores de la unidad tienen respecto a él.

Así, investigar acerca del enfoque de LpFE propio de la unidad BSC implica desentrañar, investigar, el pensamiento de sus profesores en relación con él. El siguiente capítulo de este trabajo está dedicado a esta investigación.



## 1. Revisión crítica del estado de la cuestión en LpFE

## 2. Objetivos y preguntas de investigación

En el presente trabajo de investigación nos planteamos un doble objetivo:

1. Indagar sobre la posible suficiencia de los constructos sobre los que se basan los enfoques actuales de LpFE para fundamentar la enseñanza en este campo.
2. Indagar si es posible contribuir a la formulación de otro constructo de LpFE que dé base a la didáctica de LpFE.

De estos objetivos se derivan dos preguntas de investigación principales y una serie de preguntas en las que estas se concretan.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Los constructos sobre los que se basan los enfoques más habituales en LpFE dan cuenta de la complejidad de las interacciones interpersonales de quienes forman parte de una organización?
  - 1.1 ¿Existen en el ámbito de las LpFE enfoques cuyos constructos subyacentes contemplen esta complejidad?

- 1.2 ¿Podemos detectar a través de un estudio empírico si el constructo subyacente al enfoque manejado en una unidad docente<sup>2</sup> concreta de LpFE acoge tal noción de complejidad?
  - 1.2.1 ¿Las manifestaciones del pensamiento de los profesores de la unidad docente respecto al sentido de la formación que facilita a sus alumnos demuestran congruencia en relación con los constructos que rigen diferentes aspectos de su labor?
    - 1.2.1.1 ¿Las manifestaciones de los profesores ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación de la capacidad de interacción oral de sus alumnos?
  - 1.2.2 ¿Las manifestaciones de los profesores de la unidad didáctica dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE?
  
2. ¿Es posible contribuir a la formulación de un constructo que permita de forma más explícita incluir la complejidad derivada de las interacciones humanas con el objeto de constituir una base didáctica más comprensiva para el ámbito de LpFE?
  - 2.1 ¿La reconceptualización del constructo de LpFE a partir de aspectos propios de la formación en el ámbito de las organizaciones y del management puede contribuir a favorecer una mayor congruencia del mismo en relación con las necesidades de comunicación interpersonal de quienes se manejan profesionalmente en este ámbito?
    - 2.1.1 ¿Qué ámbitos y conceptos relacionados con el campo de estudio de las organizaciones y del management se muestran relevantes para la reconceptualización del constructo de LpFE?

Estas preguntas han dado lugar a un estudio empírico y a una indagación teórica de los que damos cuenta en los siguientes capítulos de este trabajo.

---

<sup>2</sup> Por unidad docente ha de entenderse aquí una unidad conformada por un conjunto de docentes coordinados para impartir un programa bajo la dirección académica de un responsable de la unidad.

### 3. Estudio empírico

#### 3.1. Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de este estudio consiste en determinar si las carencias detectadas en los principales enfoques identificados en el ámbito de LpFE a partir de nuestra revisión del estado de la cuestión están también presentes en el programa BSP, del que este investigador era en aquel momento coordinador y, en la actualidad, responsable.

Tal objetivo se recoge en la pregunta de investigación de este estudio:

*¿El pensamiento de los profesores de la unidad BSC respecto al sentido de la formación que el BSP facilita a los alumnos del programa se muestra de manera articulada y sin contradicciones en relación con los constructos que rigen diferentes aspectos de su labor docente?*

Esta pregunta se concreta en las siguientes:

- a) *¿Las manifestaciones de los profesores ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación oral?*
- b) *¿Las manifestaciones de los profesores dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE?*

## 3.2. Metodología de la investigación

### 3.2.1. Opción metodológica elegida

Este trabajo combina métodos de investigación cualitativos y cuantitativos y es, por tanto, de naturaleza mixta (Dörnyei, 2007: 42). El planteamiento inicial es aplicar un esquema básico de complementariedad en virtud del cual ambos métodos serán utilizados secuencialmente (Dörnyei, 2007: 165), iniciando la investigación con un enfoque cualitativo y complementándola con uno de naturaleza cuantitativa.

La naturaleza del objetivo de esta investigación, relacionado con la indagación sobre el pensamiento de los profesores, nos lleva a optar por una metodología derivada del paradigma de investigación interpretativo. Dentro de esta opción, adoptamos un enfoque etnográfico para la obtención y análisis de los datos; un enfoque cuyo propósito consiste en comprender e interpretar los datos obtenidos teniendo en cuenta el contexto en el que surgen y desde una perspectiva émica: la perspectiva de los participantes en la investigación (Hymes, 1974; Chaudron, 1988; Watson-Gegeo, 1988). Adoptaremos este enfoque para dar respuesta a las dos preguntas en las que se concreta nuestra pregunta de investigación.

Recurriremos a un enfoque cuantitativo, por otro lado, para complementar la respuesta que el primer enfoque nos ofrezca a la segunda pregunta.

### 3.2.2. Diseño de la investigación

#### 3.2.2.1. Contexto institucional de la investigación y sujetos estudiados

La investigación tuvo lugar en la sede de Barcelona de IESE *Business School*, la escuela de negocios de la Universidad de Navarra.

Los sujetos estudiados son diferentes profesores de la unidad BSC que se presentaron voluntarios para participar en dos sesiones de Focus group y en entre 55 y 65 alumnos participantes en el programa MBA de IESE. Los alumnos suponen los sujetos del estudio cuantitativo; los profesores, los del estudio cualitativo.

Respecto a los sujetos del estudio cuantitativo, se trata de alumnos de primer año del MBA que siguen el programa de español de negocios llamado *Business Spanish Program* (BSP) y organizado por la unidad docente *Business Spanish for Communication* (BSC), integrada por alrededor de 15 profesores (incluyendo al responsable de la unidad, que era el coordinador de la misma en el momento del estudio) y en la estructura del programa MBA desde 1985.

Los sujetos son de procedencia diversa (la media de nacionalidades representadas es superior a 50 por promoción). A pesar de ello, todos ellos se ajustan al perfil de estudiantes de la escuela, por lo que comparten toda una serie de rasgos dentro de unas horquillas relativamente estables (de edad, de resultados de GMAT, de años de experiencia profesional previa,...). A comienzos de año académico, el número de alumnos procedentes del programa MBA en el programa BSP es de cerca de 250, incluyendo a los de primer (aproximadamente el 75% del total) y segundo año de la titulación.

El BSP está compuesto por un total de 12 módulos de 30 horas lectivas y que corresponden a los niveles A1, A2, B1 y B2 del MCER. Al término de cada módulo, los alumnos deben aprobar un examen final para acceder al módulo siguiente. El peso de las pruebas de expresión e interacción oral suponía, en el momento en que se llevó a cabo esta investigación inicial, del 40% al 50% de la nota final de cada nivel. En la actualidad, el peso ha aumentado hasta el 60% en todos los casos. El instrumento para la evaluación de la capacidad de interacción oral en grupo de los alumnos es una rúbrica conocida informalmente por los profesores de la unidad BSC como “la sábana” (término que hemos mantenido y manejado en diversos momentos de la investigación por ser cercano a la realidad cotidiana de los profesores).

Para López Carrasco (2007), una rúbrica es una estrategia de evaluación generada a través de un conjunto de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias logrados por los alumnos; es una opción viable, continua López Carrasco, para otorgar criterios de evaluación, ya sean cuantitativos, cualitativos o mixtos, que permiten conocer el desempeño del alumno durante el desarrollo de un proyecto, tema o actividad de carácter complejo, o durante la resolución de problemas. Para Goggi Selke (2013), citado en López Carrasco (2007), un aspecto importante de la evaluación a través de rúbricas es su utilidad para especificar comportamientos observables desde los niveles más simples hasta los más complejos que forman parte de la competencia (Goggi Selke, 2013).

Una rúbrica, recoge Birckett (2014: 4), es “a scoring guide used to evaluate the quality of students’ constructed responses” (Popham, 1997: 72); si se utiliza correctamente, añade, favorece la fiabilidad (precisión en las puntuaciones) y la validez (medición de lo que se pretende

medir) en evaluación. Jonsson y Svingby (2007: 131-132) distinguen dos tipos de rúbricas dominantes en la literatura de enseñanza de lenguas: rúbricas holísticas (que otorgan una única puntuación) y rúbricas de múltiples rasgos (que contemplan puntuaciones separadas de diferentes aspectos). El papel de la rúbrica es tan esencial, añade Birckett, que es necesario que sea comprendida por todos los implicados en la evaluación (Weigle, 2002: 115-122).

La rúbrica utilizada en el programa BSP con el propósito indicado prevé una puntuación numérica (de 0 a 100) única (holística) para cada uno de los niveles que contempla el programa BSP (correspondientes a los niveles comprendidos entre A.1.1 y B2.3 del MCER). Esa nota, de acuerdo con el diseño de la rúbrica, permite establecer 1) el grado de desarrollo que se entiende que tiene la capacidad de un alumno dentro del nivel en el que ha sido evaluado, 2) ese mismo grado de desarrollo dentro del programa BSP considerado como nivel único y 3) la nota que correspondería a la actuación evaluada de haberse producido dentro de un nivel diferente del BSP, lo que permite correlacionar el resultado con el de alumnos de otros niveles en el aspecto considerado.

La evaluación implica a un único profesor evaluador excepto en el nivel de salida del programa (B2.3 MCER), en el que intervienen dos profesores. Superar este último nivel permite a los alumnos optar a inscribirse en asignaturas de segundo año del MBA impartidas en español, lo que a su vez abre la posibilidad de la obtención del título bilingüe del MBA. Este hecho, unido a la inversión de tiempo y esfuerzo que supone para los alumnos del MBA seguir simultáneamente el programa BSP obliga a todos los integrantes de la unidad BSC a mantener una actitud vigilante respecto a todo aquello que puede suponer un indicio de amenaza a la fiabilidad y validez de sus procesos de evaluación.

Respecto a los sujetos del estudio cualitativo, se trata de siete profesores de la unidad BSC. Cinco de ellos participaron en los dos Focus group que tuvieron lugar; el primero el 17 de febrero de 2011 y el segundo el 24 de marzo del mismo año. Un participante del primer Focus Group que no pudo participar en el segundo fue sustituido por otro profesor. En este segundo Focus Group estuvo además presente el investigador en papel de moderador. El primer Focus Group fue moderado por uno de los profesores participantes. Seis mujeres y un hombre, con una experiencia media de más de ocho años en el programa BSP, tomaron parte en las discusiones. En el análisis y discusión de los datos no se ha prestado atención a la identidad individual de cada participante, pues nuestro objetivo era determinar el pensamiento de estos en su conjunto.

Los numerosos términos que han venido siendo utilizados en los estudios sobre el pensamiento de profesores y alumnos dan cuenta de los esfuerzos realizados y de lo complejo

que resulta tratar este concepto y otros afines. Por otro lado, el hecho de que los indicios apuntan a que las creencias de los aprendices se encuentran relacionadas con toda otra serie de elementos, como aspectos individuales del aprendiz (Epstein, 1990) o el contexto (Williams y Burden, 1999; Larsen-Freeman, 2001), no contribuye sino a hacer su estudio todavía más complejo.

Borg (2003), que lleva a cabo una revisión de los trabajos realizados entre 1976 y 2002 sobre lo que él llama cognición del profesor, señala que estos estudios se caracterizan por una proliferación de términos que ha llevado a una confusión respecto a su definición agravada por el hecho de que términos iguales se han definido de forma distinta y términos diferentes se han venido utilizando para hacer referencia a conceptos similares. Otros autores, como Cambra (2003) y Pajares (1992) inciden también en la abundancia terminológica y en la falta de consenso. Este último, que usa de modo general el término “creencias” (*beliefs*), recoge los términos más frecuentes en la bibliografía anglosajona. Por su parte, Ballesteros *et. al.* (2001) reúnen los más habituales en la española: “teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes” (2000: 197).

Woods (1996), en su propuesta de modelo etnocognitivo del proceso de toma de decisiones del profesor, propone un sistema integrado por tres elementos diferentes pero interrelacionados que él denomina BAK: “*an integrated network of beliefs, assumptions and knowledge*” (1996: 185), donde los primeros se conceptualizan como proposiciones no demostrables y sobre las que es aceptable estar en desacuerdo, las segundas como hechos que aceptamos provisionalmente como ciertos aunque no tenemos la seguridad de que lo sean porque aún no han sido demostrados y el último como hechos convencionalmente aceptados ya demostrados o demostrables (1996: 195). Para este autor, que realiza una revisión de los estudios realizados hasta la fecha sobre las creencias y el conocimiento del profesor, el sistema BAK juega un papel importante en el modo en que el profesor interpreta acontecimientos relacionados con la enseñanza y, así, subyace a las decisiones que éste toma (1996: 184). Se trata, según afirma, de un concepto análogo al de esquema (*schema*), concepto cuyo rastro en la bibliografía repasa y que, partiendo de Rumelhart (1980) y otros autores, asocia a mecanismos de interpretación de acciones y acontecimientos en una relación dinámica de influencia mutua (1996: 63).

Tras recoger diferentes términos y definiciones con los que los autores se han referido a las creencias en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, Barcelos (2003) afirma que se puede concluir que algunas de la definiciones recogidas enfatizan la naturaleza social y cultural



de las creencias, y que sugieren que las creencias no tienen tan solo una dimensión cognitiva, sino también una social.

Nosotros, en este trabajo, adoptaremos el constructo de BAK de Woods (1996) para hacer referencia al sistema de creencias, asunciones y saberes no solo del docente, sino de cualquier otro profesional.

### 3.2.2.2. Corpus de datos

El corpus de datos relacionado con la parte cualitativa de esta investigación inicial consiste en aproximadamente 145 minutos de grabación en vídeo digital correspondientes a dos sesiones de Focus group con profesores de la unidad BSC.

Los datos relacionados con la parte cuantitativa de este estudio consisten en los datos generados por tres profesores de la unidad BSC en relación con la actuación de 63 alumnos de diferentes niveles del programa BSP en pruebas de discusión oral correspondientes a exámenes de final de módulo. Los datos se generaron a partir de grabaciones de esas actuaciones. A fin de procurar la mayor aproximación posible a las condiciones de evaluación reales, se dispuso no detener ni repetir en ningún momento las actuaciones de los alumnos, así como otorgar la nota inmediatamente después de cada una. Las grabaciones tuvieron lugar entre el 9 de febrero y el 2 de junio de 2011.

Para facilitar la comparación entre grupos y reducir la variabilidad que habría introducido la realización de diferentes tareas de discusión (cada módulo tiene las suyas), excepcionalmente se empleó la misma tarea de discusión para todos los niveles que fueron grabados. Los niveles grabados corresponden a los niveles 6 a 11 del programa (correspondientes a niveles A2.3, B1.1, B1.2, B1.3, B2.1 y B2.2 del MCER).

Cada evaluador, en relación con cada uno de los alumnos grabados, generó dos notas holísticas, globales. Una de ellas se generó a partir de la referencia de la rúbrica habitual desposeída de los aspectos de naturaleza extralingüística que se habían revelado como menos consensuados y más difíciles de precisar durante los Focus Groups. Esta primera nota holística queda denominada como “rúbrica limpia” (RL) en el estudio cuantitativo. Por su parte, la segunda nota holística debía incluir, junto a todo aquello considerado en la rúbrica “limpia”, la consideración de aspectos de naturaleza no lingüística identificados y consensuados por los profesores durante la realización de los Focus Group como ajenos hasta entonces a la rúbrica

pero recogidos en un modelo parcial de competencias co-construido por los propios docentes en el proceso. Esta segunda nota holística recibe la denominación de “rúbrica combinada” (RC) en el estudio cuantitativo, pues es el resultado de la combinación intuitiva de la rúbrica limpia y el modelo de competencias (MC).

Rúbrica “Combinada” (RC) = Rúbrica “Limpia” (RL) combinada con el MC

Cada evaluador valoró además de modo específico y aislado las competencias o subcompetencias extralingüísticas incluidas en el modelo. Así, cada uno de los tres evaluadores otorgó 12 puntuaciones en relación con cada alumno examinado: una nota holística basada en la rúbrica habitual, una nota para cada una de las 10 competencias o subcompetencias incluidas en el modelo y una segunda nota holística que tomaba en consideración, de modo intuitivo y personal para cada evaluador, la combinación de la rúbrica habitual con los aspectos contenidos en el modelo de competencias.

### 3.2.2.3. Instrumentos y proceso de recogida de datos

#### 3.2.2.3.1. Inicio del proceso de recogida de datos

La fase inicial consistió en recabar datos acerca del pensamiento de los profesores de la unidad BSC. Para este propósito el investigador optó por hacer uso del Focus group como técnica de generación y obtención de datos (Dörnyei, 2007: 144). Se realizó un total de dos reuniones de este tipo, cada una con un propósito específico:

- Primer Focus group: recabar datos acerca del pensamiento de los profesores respecto a su práctica evaluadora y, específicamente, respecto al instrumento de evaluación actualmente en uso. El investigador no se halló presente en esta reunión, pues su posición dentro de la unidad y el hecho de que se trata del creador del instrumento de evaluación podrían haber afectado el desarrollo de la misma. El investigador delegó la responsabilidad de coordinación en una profesora con la que había preparado previamente la reunión y el papel que habría de desempeñar en ella.
- Segundo Focus group: iniciar un consenso en relación con las competencias que los profesores piensan que podrían y deberían ser evaluadas y que quedan fuera del instrumento actual de evaluación, así como distinguir entre competencias que pueden ser

evaluadas en el examen y las que solo pueden ser evaluadas de forma continua a lo largo del programa.

Este segundo Focus group supone el primer paso en el desarrollo de un modelo parcial de competencias directivas (MPCD), herramienta percibida por los profesores como posible instrumento para acometer la labor de esclarecimiento del constructo “capacidad de actuación del alumno” en el contexto considerado y de elucidación de los aspectos de naturaleza no lingüística que la rúbrica incorpora o se entiende que sería conveniente que incorporara.

A continuación se realizaron una serie de reuniones de trabajo, que no fueron grabadas:

- Primera reunión de trabajo: iniciar un consenso respecto a la conceptualización de las competencias y subcompetencias consideradas de posible y pertinente inclusión en la evaluación.
- Segunda reunión de trabajo: sesión de cierre de conceptualización.
- Tercera reunión de trabajo: sesión de homogeneización de criterios a partir del análisis, discusión y evaluación conjunta de la actuación de los alumnos grabados en la realización de exámenes reales.

### 3.2.2.3.2. Desarrollo de un modelo parcial de competencias directivas

En esta fase de la investigación el objetivo consistió en desarrollar un modelo parcial de competencias de naturaleza profesional (específicamente, relacionadas con el desempeño de los cometidos de una persona con responsabilidades de dirección, liderazgo y gestión de equipos de trabajo) que pudiera dar cuenta de aspectos que, en función de su grado de desarrollo y en opinión de los profesores de la unidad BSC implicados en la investigación, contribuyen a que la actuación de un examinando en la prueba de discusión oral sea considerada más o menos ejemplar o exitosa por parte de los evaluadores. Ello implica que las competencias incluidas en el modelo parcial deben ser consideradas tanto relevantes como evaluables (lo que a su vez implica que deben ser identificables y observables).

Para Draganidis y Mentzas (2006), un modelo de competencias (MC) es una lista de competencias derivada de la observación de una actuación ejemplar o completamente exitosa (2006: 56). Los pasos que estos autores contemplan en el desarrollo de un modelo de competencias son los siguientes:

- a) Creación de un equipo de trabajo
- b) Identificación de parámetros o indicadores de rendimiento y de una muestra de validación
- c) Desarrollo de una lista provisional de competencias (LPC)
- d) Definición de competencias y de parámetros de comportamiento
- e) Desarrollo de un modelo de competencias inicial (MCI)
- f) Verificación del modelo de competencias inicial (MCI)
- g) Refinamiento del MC
- h) Validación del MC
- i) Finalización del MC

a) Creación de un equipo de trabajo

El equipo de trabajo está formado por el investigador y por los siete profesores de la unidad BSC de IESE que participaron en los Focus Group, entre los que se encuentran la mayoría de los más familiarizados con el sistema de evaluación oral actualmente en aplicación.

b) Identificación de parámetros o indicadores de niveles de rendimiento y de una muestra de validación

La identificación de parámetros y niveles de rendimiento se pospuso a ulteriores fases del desarrollo del MC.

c) Desarrollo de una lista provisional de competencias (LPC)

Tras haber tenido en cuenta aspectos relacionados con las especificidades del BSP, de los profesores-evaluadores que lo implementan y de la organización en la que éstos y aquél se encuadran, se optó por partir del modelo de competencias directivas propuesto por Cardona y García-Lombardía (2005: 44-46)<sup>3</sup>. La realización de dos Focus group y de ulteriores reuniones con los profesores implicados en la investigación llevó al establecimiento de una reducida lista provisional de competencias (LPC), así como una, más extensa, de sus elementos constituyentes. La LPC incluía inicialmente 2 competencias que, entre ambas, sumaban 12 constituyentes.

d) Definición de competencias y de parámetros de comportamiento

Una reunión del equipo de trabajo y reuniones individuales con miembros de ese equipo sirvieron al propósito de empezar a establecer unas definiciones consensuadas respecto a las

---

<sup>3</sup> Cardona, P. y García Lombardía, P. (2005). Cómo desarrollar las competencias de liderazgo. Pamplona: EUNSA.

competencias y elementos constituyentes, así como en relación con los comportamientos asociados a unas y otros.

Asimismo, se comenzó a discutir, a partir de una propuesta inicial del investigador, los niveles de rendimiento que podrían establecerse en relación con el grado de manifestación de las competencias y constituyentes y en qué parámetros podrían ser evaluados.

e) Desarrollo de un modelo de competencias inicial (MCI)

Tras el análisis del contenido de las reuniones y entrevistas anteriores, se preparó una nueva reunión del equipo de trabajo, cuyos resultados llevaron a (1) confirmar las 2 competencias establecidas anteriormente, (2) reducir el número de constituyentes a 7, (3) consensuar las definiciones de éstos y de aquéllas y a (4) dejar abierta la posibilidad de una tercera competencia u octavo constituyente cuya conceptualización no fue posible llevar a cabo por el equipo y que esta investigación tendrá en cuenta a lo largo de todo el proceso de análisis y discusión de los datos.

Esta reunión sirvió asimismo para terminar de consensuar lo que los miembros entendían como comportamientos o actitudes relacionados con cada uno de los elementos establecidos como constituyentes de las dos competencias principales y para consensuar, asimismo, el grado en que caben ser considerados, según el caso, como perjudiciales, neutros, positivos o muy positivos en función de su aportación a la actuación de los alumnos en la prueba del examen.

Todo ello se llevó a cabo mediante el análisis y discusión de los aspectos más sobresalientes y distintivos de la actuación de 10 alumnos (distribuidos en tres grupos) incluidos en la muestra. Estos alumnos y grupos fueron elegidos por el investigador por su potencial de resultar representativos de diversos perfiles, tanto de alumno como de grupo, en relación con los diferentes elementos recogidos en el MCI.

f) Verificación del modelo de competencias inicial (MCI)

Este paso se llevó a cabo a través de una serie de entrevistas y reuniones con profesores no participantes en la definición del MCI: cinco profesores de la unidad BSC que no formaban parte del equipo de trabajo. Con ello, la práctica totalidad de profesores de la unidad (todos excepto uno en el momento del estudio) tomaron parte de uno u otro modo en la elaboración del modelo.

g) Refinamiento del MC

Esta fase volvió a implicar a los miembros del equipo de trabajo y, muy específicamente, a aquellos que finalmente iban a participar en la investigación como evaluadores. Se dedicó especial atención al establecimiento definitivo de la escala de evaluación, así como,

especialmente, a la definición definitiva de cada competencia y de sus componentes a fin de consensuar redacciones que facilitaran a los evaluadores tener presente cada aspecto al que tendrían que prestar atención durante la evaluación de la actuación de los sujetos de la muestra.

El MC finalmente utilizado en el estudio incluye dos competencias principales, trabajo en equipo (TEQ) y comunicación (COM). Estas competencias fueron consideradas de la mayor relevancia durante las discusiones, y hubo acuerdo asimismo respecto al hecho de que subsumen aspectos principales de otras consideradas importantes (negociación y carisma). Como constituyentes de estas dos competencias, se identificaron una serie de aspectos algunos de los cuales, en el modelo de Cardona y García-Lombardía, constituyen en sí mismos competencias.

Cabe hacer notar que la definición de estas competencias y constituyentes se estableció con el objetivo de que los evaluadores se sintieran cómodos con ellas y de que evocaran con rapidez (desde el punto de vista de los evaluadores) al concepto al que hacen referencia. Se propuso y finalmente fue incluida una competencia combinada de trabajo en equipo y de comunicación (competencia TEQ-COM), considerando que tal combinación se da en la práctica y que no siempre es posible distinguir qué comportamientos corresponden a qué competencia específica. Tal combinación, se postuló, puede dar cuenta de una “competencia profesional interpersonal”. La definición consensuada de esta “competencia profesional interpersonal”, por su parte, puede considerarse manifestación al menos parcial (pues se limita a la actuación en el seno de un grupo o equipo) del concepto de “capacidad u operatividad del alumno” subyacente al concepto de LpFE manejado por los profesores en ese momento.

Respecto a la competencia de comunicación, se distingue entre comunicación en “discusión” (que se corresponde a la de la tarea de discusión en grupo de la prueba oral) y comunicación en “monólogo”. En los exámenes de evaluación oral realizados durante este estudio se incluyó, a modo de prueba piloto, una tarea adicional en la que los alumnos debían, individualmente, situarse en el papel de uno de los personajes implicados en la situación objeto de atención en la tarea de discusión en grupo y simular dirigirse a otro de los personajes implicados en la situación para aclarar, insistir o resumir algún punto. Se trataba de conseguir un turno largo por parte de cada examinando, puesto que este turno no siempre se daba de forma natural en todos los casos durante la prueba de discusión. Así, la competencia de comunicación queda en este modelo especificada para situación de discusión en grupo y para situación de turno largo o, tal como quedó denominado, “monólogo”. De este modo, la definición de comunicación en monólogo pasó a asumir de hecho un concepto de comunicación cercano al manejado en el modelo de Cardona

y García-Lombardía, mientras que el de comunicación-discusión fue acordado por los profesores pensando específicamente en la prueba de discusión en grupo del examen. El planteamiento del “monólogo” o turno largo no estaba consolidado en el momento de llevar a cabo las pruebas, y no forma parte por tanto de este estudio. Lo conservamos y comentamos aquí porque entendemos que permite un mejor acercamiento al concepto de comunicación manejado en aquel momento por los profesores de la unidad que formaban parte del estudio.

Tabla 8

*Modelo (parcial) de competencias empleado en el estudio*

Competencia profesional interpersonal (combinación TEQ-COM)	
Grado de capacidad de un individuo para actuar en pro del buen funcionamiento de un equipo y de la consecución de los fines que éste persigue a través de actitudes y comportamientos adecuados en relación con el objetivo, el proceso y las personas implicadas y a través del contenido, forma y estilo de sus contribuciones.	
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%;"> <p><b>Trabajo en equipo (TEQ)</b></p> <p>Discusión Grado de capacidad de un individuo para actuar en pro del buen funcionamiento de un equipo y de la consecución de los fines que éste persigue a través de actitudes y comportamientos adecuados en relación con el objetivo, el proceso y las personas implicadas.</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p><b>Comunicación (COM)</b></p> <p>Discusión Grado de capacidad de un individuo para actuar en el seno de un equipo a través del contenido, forma y estilo de sus contribuciones.</p> <p>Monólogo Grado de capacidad de un individuo para transmitir a través del lenguaje verbal y no verbal ideas, emociones, actitudes...de forma adecuada al objetivo de su monólogo y a la situación comunicativa en la que éste se enmarca.</p> </div> </div>
<b>COMPETENCIAS</b>	
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%;"> <p><b>Escucha:</b> <i>Atiende a lo que se dice y a quien lo dice.</i></p> <p><b>Optimismo:</b> <i>Su disposición y actitud hacia la tarea y compañeros es animosa.</i></p> <p><b>Colaboración:</b> <i>Arrima el hombro.</i></p> <p><b>Atiende a todos (Inclusión):</b> <i>Tiene en cuenta a todos los miembros del equipo cuando habla.</i></p> </div> <div style="width: 45%;"> <p><b>Asertividad:</b> <i>Manifiesta sus opiniones con decisión, confianza e iniciativa al tiempo que mantiene una actitud abierta, dialogante e integradora.</i></p> <p><b>Pathos:</b> <i>Busca cierta conexión emocional con el receptor a través del tono de sus intervenciones, lenguaje verbal y no verbal, postura...</i></p> <p><b>Logos:</b> <i>Contribución real al equipo a nivel de contenido.</i></p> </div> </div>
<b>CONSTITUYENTES</b>	

La escala de evaluación, por su parte, comprende siete opciones de respuesta para que el evaluador se manifieste respecto a su grado de acuerdo en relación con la afirmación de que el comportamiento del evaluado revela el tipo de capacidades incluidas en la tabla.

La escala combina siete categorías que segmentan una escala numérica de 0 a 100. De esta forma, cabe interpretar los resultados obtenidos como variable categórica y como variable continua o de escala. Partiendo de las observaciones realizadas por parte de los profesores posteriormente a la evaluación en relación con sus consideraciones a la hora de decidir qué puntuaciones asignar, hemos optado por considerarla de escala en los análisis que hemos llevado a cabo en la fase cuantitativa de este estudio.

#### h) Validación del MC

De acuerdo con Draganidis y Mentzas (2006: 57), este paso consiste en comprobar que las competencias predicen efectivamente una actuación superior. En nuestro caso consiste en determinar si este modelo contribuye a una mayor concreción de la rúbrica utilizada hasta el momento, lo que implica una mayor concreción del constructo de LpFE que la subyace.

Esta mayor concreción podría contribuir a una mayor coincidencia entre las notas otorgadas por los diferentes profesores evaluadores; en términos estadísticos, tal coincidencia podría manifestarse en un mayor valor de “inter-rater reliability” (fiabilidad en relación con los evaluadores). Nos detendremos, asimismo, a establecer el grado de correlación entre los diferentes elementos constitutivos del modelo y a determinar si esa correlación es similar entre los diferentes evaluadores o si, por el contrario, se da una fuerte variación entre ellos en este sentido. Valores relativamente altos de correlación entre determinados elementos y cierto grado de homogeneidad entre los resultados correspondientes a los evaluadores en este sentido podrían venir a respaldar la robustez del MC. Unos resultados modestos o pobres, por su parte, podrían indicar la debilidad del MC y una necesidad todavía mucho mayor de concreción conceptual. Los análisis correspondientes se llevan a cabo con el programa estadístico IBM SPSS Statistics 22.

#### i) Finalización del MC

En esta fase, el modelo es depurado eliminando los elementos que no se correlacionan con el nivel de actuación de los alumnos y se perfecciona a) incorporando los que puedan haberse establecido como relevantes, b) estableciendo el método más adecuado de aplicación de uso efectivo del modelo en condiciones de examen y c), si es necesario, asignando a cada aspecto del modelo el peso que se haya concluido que le corresponde a partir de los resultados obtenidos



en la investigación. En nuestro estudio, esta fase no se lleva a cabo, puesto que el modelo desarrollado no se considera definitivo.

### 3.3. Análisis y discusión de los datos

#### 3.3.1. Análisis y discusión de los datos obtenidos en relación con el estudio cualitativo

##### 3.3.1.1. Análisis de los datos recogidos en el primer Focus group

El primer Focus Group se inició con una introducción por parte del investigador, tras la que abandonó la sala. En la introducción, el investigador señala que la unidad dispone de la rúbrica a la que informalmente los profesores denominan la “sábana” como instrumento más o menos consensuado para evaluar aspectos de la actuación oral de los alumnos en interacción, sobre todo desde un punto de vista lingüístico (inicialmente se estableció con criterios derivados del MCER y con el fin de poder relacionar los diferentes niveles -“módulos”- del programa BSP con este marco y para poder correlacionar estos módulos entre sí). Durante estos últimos años, prosigue la introducción, algunos profesores han comentado que han visto o creído ver que a veces se tienen en cuenta al evaluar cosas que la tabla no contempla. Y si se tienen en cuenta, es quizá porque creemos que debemos hacerlo. La rúbrica, tal como está, parece que nos sirve para algunas cosas, pero no para todo. ¿Para qué sirve y para qué no sirve?

El investigador y la profesora moderadora habían acordado presentar la rúbrica como un instrumento cuya función esencial es dar cuenta exclusivamente de la competencia lingüística de los alumnos. Esperaban, de este modo, que las posiciones a favor y en contra de esta idea se manifestaran con claridad.

La discusión da comienzo considerando si es mejor empezar estableciendo lo que sí alcanza a hacer la rúbrica o lo que no. Para uno de los profesores, lo que no alcanza a hacer es más relevante: “lo que interesa es lo que no, de todas maneras” (02.15). Dando comienzo por lo que sí alcanza a hacer, “porque a lo mejor no estamos de acuerdo en lo que sí” (02.23), se mencionan rápidamente la evaluación del vocabulario, la corrección gramatical y, de modo general, el nivel lingüístico de los alumnos. La moderadora apunta la idea de que la rúbrica es una herramienta para evaluar lingüísticamente a los estudiantes. Un profesor muestra su desacuerdo con esta

idea (02.39), y señala la presencia del concepto de “operatividad general”, aspecto incluido en la tabla: “la operatividad general es algo más que lo puramente lingüístico” (02.47), con lo que otro profesor está de acuerdo. Comienza una discusión para determinar qué tipo de referencias incluidas en la rúbrica dan cuenta de esta noción.

En la discusión se hace notar que los diferentes niveles descritos en la rúbrica recogen tanto referencias de naturaleza lingüística como de naturaleza no lingüística: “Lo lingüístico está más pautado, estamos de acuerdo” (04.20), y “lo tenemos más claro” (04.25), “y es cuantificable” (04.35), “pero lo que no sabemos es controlar lo otro” (04.36). Sobre la evaluación del aspecto lingüístico, se observa que, en principio, todos podrían, tras discusión, ponerse más o menos fácilmente de acuerdo (porque tal acuerdo ya existe) en apreciaciones concretas. La moderadora, en este punto, pregunta si tal acuerdo se ve reflejado en las notas: “y pondríamos todos la misma nota” (04.45); ante las respuestas afirmativas, inquiere si todos los profesores tenemos un criterio similar que nos lleva a poner más o menos las mismas notas. Todos los profesores están de acuerdo en que, en lo lingüístico, esto es así.

Un profesor pone de relieve el hecho de que en un nivel determinado del programa BSP hay una serie de objetivos lingüísticos (evaluados en un examen específico correspondiente) que determinan el aspecto lingüístico de relevancia en la actuación oral del alumno. Los profesores están de acuerdo en que manejamos unos estándares en este sentido para cada nivel, y que establecemos, por medio de la rúbrica, si un alumno los cumple o no. Pero eso “no es mérito de la sábana” (05.40), porque estos estándares están recogidos en muchas rúbricas de muchos otros programas, “para mí, el mérito de la sábana es que contempla más” (05.53). Los otros profesores están de acuerdo, y mencionan aspectos como la fluidez y, especialmente, que un estudiante se comunique e interactúe perfectamente con un nivel lingüístico. El problema aparece cuando “un alumno no controla la gramática, o el vocabulario, sin embargo, se hace entender perfectamente, interactúa muy bien... se comunica” (06.05), y un profesor plantea la cuestión de “qué hacemos con ese estudiante normalmente... suspenderlo, ¿no?”, a lo que varios de sus compañeros responden que no. Uno de ellos precisa que “tú quizá sí, otros quizá no tanto; y ahí es donde disentimos y por eso supongo que... [haciendo gestos que señalan a los reunidos en el Focus Group] la idea de aquí” (06.20).

Un profesor plantea que quizá un estudiante podría tener dos notas: una nota lingüística y una nota más allá de lo lingüístico (refiriéndose a aspectos de naturaleza no lingüística, que en este momento el profesor denomina “metalingüísticos”), una nota holística (06.25). Ante eso, un profesor apunta que “unos tenemos menos en cuenta o más en cuenta que otros (refiriéndose a

esos dos aspectos)... y no sé si todos... lo tenemos claro” (06.37). Una profesora le dice directamente, señalándole con un dedo, “yo creo que tú tienes muy en cuenta lo metalingüístico” (06.45) que, como hemos visto, hace referencia a aspectos no lingüísticos. A eso, el profesor interpelado contesta que él parte de la base de que el objetivo principal de la evaluación en el examen de salida del programa BSP con alumnos de primer año del MBA consiste en determinar si ese alumno, en segundo año del MBA, está capacitado para entrar y participar en una clase impartida en español, se trata de establecer su capacidad de “desenvolverse” (apunta otro profesor) “de una manera adecuada, correcta, que no va a parar la clase, que no va a ralentizar la clase, que el tipo se hará entender, se hará oír, y conseguirá que otros le oigan y tal... ese para mí, es un punto extralingüístico... si quieres, de operatividad general, que yo tengo muy presente... Y no sé si... Bueno, el otro día Carlos me dijo que tenía otros; yo tengo estos” (07.00).

En ese punto, la moderadora, en su misión de obtener datos del pensamiento de los profesores de la unidad respecto a este punto concreto, apunta que se puede a ver al alumno también desde un punto de vista profesional: “puedes ver al estudiante no solo en el segundo año sino también en un contexto profesional (a lo que todos los profesores en pantalla asienten), interactuando con compañeros de trabajo, interactuando con su jefe, interactuando con subordinados, con clientes, en diferentes contextos... Igual ahí habría que ver cómo evaluamos eso, o qué se evalúa de eso, o... o qué importancia tiene (siguen los asentimientos por parte de los profesores)” (07.50). En ese momento, un profesor observa que todo eso está acordado y aceptado por los profesores y recogido en la “sábana” (“todos estábamos de acuerdo en que aquí está recogido”), ante lo que tres de los cinco profesores visibles en el vídeo asienten (08.10). El profesor continúa señalando que “estamos aplicando esto” y que “cada uno lo hará como puede, pero esto ya estaba aceptado por todos y consensuado... y en teoría todos tenemos que contemplarlo de la misma manera” (08.20). Admite que “a la hora de puntuar habrá siempre alguna diferencia” (08.28), pero observa que deberíamos seguir la rúbrica, aunque el profesor admite que tampoco está completamente familiarizado con ella para tenerla del todo clara (08.34); un profesor no debería poder decir que solo contempla un aspecto incluido en la herramienta o que se fija en otro, continúa, sino que “en teoría, deberíamos estar haciendo ya esto (08.40)”; punto de vista que otro profesor apoya enseguida. El mismo profesor, sin embargo, tras defender una vez más que la rúbrica recoge más que los aspectos puramente lingüísticos, plantea la pregunta de qué más cosas que no están incluidas puede considerarse que hay o debería haber (08.56) (la cuestión no queda planteada de forma clara).

Dos profesores comentan que han observado que, cuando evalúan, las notas que deciden uno y otro van por direcciones diferentes; es decir, que atienden o priorizan aspectos diferentes (09.10). A partir de ese momento, se discuten diferentes aspectos relacionados con la situación de evaluación. Entre estos, que los alumnos llegan preparados para decir frases de memoria o para utilizar aspectos gramaticales específicos (09.35), o que puede llevar a que diferentes profesores les puntúen de forma diferente. Aun así, observa un profesor, no está mal que se lo preparen, porque la vida es así” (10.24), a lo que otro profesor añade que ese es un objetivo de clase: “pero si les estamos enseñando a que se lo preparen, ¿no?” (10.30).

Una profesora señala que es posible llegar a establecer qué podemos entender por gramática, vocabulario, fluidez o seguridad, aspectos incluidos en la rúbrica, pero que en relación con la “operatividad general” del alumno, también incluida, no hay consenso (11.02) “de qué es qué, ni de qué vale 7, qué vale 8, qué vale 10; y aquí está la cosa”, a lo que varios profesores asienten. Si no hay criterio común, apunta otro profesor, es todo muy intuitivo. Son como “fantasmas” (conceptos fantasma), sigue el primer profesor, que están presentes y que son lo que te hacen decir que un alumno “se comunica” (las muestras de acuerdo y asentimiento se suceden a lo largo de toda la intervención), y se plantea qué significa “se comunica” (11.34), qué significa “suena natural” y de qué modo eso se traduce a puntos en cada nivel específico del programa (11.40).

La conversación continúa alrededor de otras cuestiones relacionadas con la evaluación. Entre ellas, el desequilibrio entre la habilidad lingüística de los alumnos y su capacidad para sacar adelante la interacción (aspecto que en ocasiones los profesores expresan como “se comunican”), o el hecho de que hay alumnos que en clase demuestran habitualmente su capacidad de interacción pero se bloquean en la situación de examen.

Vuelve a surgir la cuestión de que se les instruye para que en el examen demuestren su capacidad de uso de aspectos gramaticales determinados (13.10).

Se plantea la cuestión de qué estrategias o competencias (“¿son estrategias o competencias?”) (13.53) se espera que demuestren los alumnos al margen de las de naturaleza lingüística (14.00). Los profesores improvisan conjuntamente una lista que recoge las siguientes: llevar una conversación, llevar una discusión, llevar una reunión, hacerse oír, interrumpir, empatizar, convencer... y se preguntan “¿Esto lo recoge la sábana? Esta es la pregunta de Carlos.” Los profesores están de acuerdo en que la rúbrica no lo contempla (14.15), al menos específicamente, apunta uno. Se añaden comentarios acerca de mirar a los ojos del interlocutor,

gestualidad, lenguaje corporal, saber escuchar (14.31), y un profesor se pregunta si esto pueden ser consideradas habilidades comunicativas, con lo que los otros profesores están de acuerdo.

Si estamos formando comunicadores en español, se defiende, no es suficiente con que sepan la gramática (15.00): deben saber mirar a los ojos del interlocutor, empatizar, ponerse en el lugar del otro, intentar mejorar lo que el otro ofrece, no dejar segundos entre intervenciones, ser interesantes... “porque es el motivo principal de todo, ¿no?: servir de alguna manera, ¿no? (15.20). Otro profesor recuerda que estos alumnos, en segundo año del MBA y en una clase en la que comparten espacio también con alumnos hispanohablantes tiene la necesidad de, en relativamente breves espacios de tiempo, como de 20 a 40 segundos, (15.40) comunicar muchas cosas, aunque sea equivocándose en una palabra o en un verbo: “yo le daré un aprobado antes a este que a otro que no sea capaz de hacer esto y que sin embargo me conjugue todo el imperfecto de subjuntivo”.

En un momento dado (17.49), un profesor plantea la pregunta “Nosotros, ¿qué hacemos? Nosotros les enseñamos español, ¿no? Enseñar español no es solo enseñar la gramática y el vocabulario, sino que es enseñar lengua. Como lengua y cultura no pueden ir por separado, pues les tendríamos también que educar en comunicación, en estrategias de comunicación, ¿no? La cuestión es si nosotros somos los que deberíamos hacerlo o es otro o... No sé quiénes, pero que aquí hay un vacío es evidente”. Y continúa señalando que (18.25) “Lo que no podemos hacer es enseñarles gramática, enseñarles a escribir, enseñarles a leer, enseñarles a comunicar... (...) ahora mismo no les estamos enseñando estas estrategias comunicativas extralingüísticas y sin embargo las evaluamos”. Ante lo que otro profesor matiza “Deberíamos evaluarlas” (18.55). Otro profesor añade “pero las tenemos en cuenta”; y otro que las vamos enseñando. “Pero no de manera sistemática” precisa otro docente.

Se plantea la cuestión de si todas estas estrategias las tienen los alumnos ya en su lengua (20.05); si no es el caso, ¿hasta qué punto podemos los profesores hacer algo? (20.30); y se pone el ejemplo de un alumno que habla con gran lentitud en su propio idioma. Un profesor opina que no hay que educarles en eso, y precisa: “Nosotros tenemos que evaluar si esa persona, de la manera que habla, con la forma que tiene de expresarse, de gesticular más o menos, el carisma ese que tiene, ese hacerse entender; nosotros tenemos que evaluarles por no solo lo de la clase de segundo año [del MBA] sino, como has dicho tú, cuando sea un jefe, cuando sea un empleado, cuando tenga unos empleados, cuando tenga tal... todo eso. Pero hay cosas que se escapan a nuestra capacidad de enseñarles eso, o sistematizarlo, pero lo tenemos que evaluar

sí o sí (20.35). Es decir, plantea no educarles en eso (pero por falta de capacidad) pero sí evaluarlos en ese sentido.

Entonces, pregunta la moderadora, “¿Si no lo enseñamos no lo evaluamos?” (21.22). Las respuestas son diversas: “Yo creo que podemos evaluarlo aunque no lo enseñamos”, “¿Cómo vamos a evaluarlo si no lo enseñamos? Un profesor plantea que “estamos evaluando lo que estamos enseñando”, y que no podemos evaluar la asertividad de un alumno cuando no le hemos dado las herramientas para desarrollarla y ni la tiene por carácter cuando habla en su propio idioma (22.00). Un profesor está de acuerdo en que no podemos, pero otro insiste en que hay que intentarlo, al menos hasta cierto grado, porque (22.30) “aquí vienen para hacer un máster para ser directivos, para saber transmitir, para saber ser...”. Otro profesor interrumpe a este y señala que eso es la misión del IESE, “no de nosotros como profesores de español”, ante lo que el primer responde que “somos parte del mismo programa”, y recuerda un día en que el director académico del MBA, dirigiéndose a los profesores de la unidad BSC, afirmó que formamos parte de la misma misión educativa que tiene el IESE; además, añade, los tenemos muchas horas y en situación muy cercana. Pone como ejemplo una alumna (24.10) cuyo bajo nivel de asertividad en clase del MBA y lo monótono de su entonación (aspectos detectados también en clase del BSP) perjudicaban su nota de participación en clase. La asertividad, defiende este profesor, es algo que hay que enseñar, que un directivo tiene que tener; si se les enseña en el máster, insiste no nos podemos separar, tenemos que enseñarlo nosotros también: tiene que haber una unidad de criterio.

Recogiendo ideas, un profesor (25.05) observa que se está hablando de temas de actitud que ya se están evaluando “y enseñando un poco también, pero no sabemos bien cómo”. Pero “Carlos, con estas preguntas (25.38), apunta más allá, donde yo ya no veo...”, igual que el profesor, observa, que ha hablado de la unidad de misión formativa con IESE; y recuerda que este investigador (Carlos), en las actividades de clase relacionadas, comenta a menudo que no solo busca transmitir a los alumnos aspectos lingüísticos, de actitud, sino también otros relacionados con lo que están diciendo los alumnos, de hacerles ver a los alumnos que hay otras cosas más (25.50), “yo entiendo que podemos ir en la línea en nuestra medida, pero es muy difícil”, “¿podemos entrar a evaluarlo y todo eso?”. Evaluarlo tal vez no, responde un profesor, pero tenerlo muy claro y tenerlo presente sí. “Yo no creo ni siquiera que Carlos quiera que evaluemos eso”, apunta otro. Nosotros no podemos evaluar si son competentes en las competencias de Pablo Cardona, por ejemplo, apunta el primero, “tenemos la lista de las

competencias, pero de ahí no pasamos”; y el segundo profesor se muestra de acuerdo: “No [no podemos]: no somos expertos; nosotros somos expertos en lo que somos”.

La moderadora centra el tema (26.50) trasladando a los profesores la pregunta de qué otras cosas al margen de las de naturaleza lingüística tenemos en cuenta a la hora de evaluar a los alumnos cuando nos planteamos verlos en contextos profesionales (en un contexto profesional, en una reunión, en el segundo año del MBA...) en los que otros elementos al margen de los lingüísticos puede tener un papel, lo que puede reflejarse en una segunda nota o no. “Esas otras cosas, ¿qué son?” (27.05), “eso es lo que deberíamos poder tocar, palpar... qué es lo que tenemos que añadir, o no... y cómo medirlo”. Se habla entonces de un caso específico, de un alumno concreto al quien se considera muy bueno desde un punto de vista lingüístico pero que tiene además otras competencias que lo hacen muy bueno; tiene otras cosas que hacen que lo veas en un contexto profesional. Se mencionan, por ejemplo (27.50), ser capaz de dirigir a los otros, empatizar con los otros... Cuando vemos a un alumno de un nivel [lingüístico] muy bajo, comenta un profesor, solemos (28.15) tener la tendencia de pensar que solo podemos evaluarlo de algunos aspectos gramaticales y de vocabulario, “y pensamos que todas estas cosas extralingüísticas que todos sabemos de lo que hablamos aunque no consigamos delimitar, ponerles nombres y ponerles números”, pero no es verdad que no se pueda evaluar de los aspectos no lingüísticos, porque hay personas que los tienen súper desarrollados pero “bloqueados” por su falta de competencia lingüística. Esta es la situación del alumno del que están hablando, que tiene la capacidad de poder dirigir a los demás, se come a todo el mundo, puede dirigirlos a su antojo, manipularlos, podría dirigirlos bien: “lo ves como un líder o como un tal” (29.30).

Y a continuación explica como un día le ofreció una reflexión concreta a este alumno, “porque todos hacemos cosas así intuitivamente” (29.30), sobre cómo hablar cuando (como era el caso del alumno) eres físicamente grande e imponente y quieres evitar ser percibido como intimidante. A lo que otros profesores observan que “esto es así en mi lengua, en la tuya y en cualquiera”. Estas cosas también las valoramos nosotros, las evaluamos, continúa el profesor.

¿Estamos de acuerdo en que las evaluamos?, pregunta la moderadora (30.25). La respuesta del grupo es que “conscientemente no, pero inconscientemente creo que sí”. Un profesor observa que “es difícil sustraerse”, a lo que otro responde que “es que no son muebles, son personas”.

Luego siguen unos minutos en que se llevan a cabo una serie de reflexiones en relación con aspectos relacionados con la evaluación de la capacidad de interacción y expresión oral, como el hecho de que estar en un grupo u otro puede afectar a la nota de un alumno (30.40), que hay

alumnos que se comen a otros y de este modo los perjudican (sin que quede claro si es algo en que habría que intervenir), que se tiene positivamente en cuenta la actitud colaboradora y de ayuda de los candidatos hacia otros (30.56), y que a veces se penaliza a los que tienen actitudes negativas, “a los que se comen a los otros”. La cuestión es si todo esto está consensuado (31.30). Algunos profesores comentan que han quitado puntos en actuaciones en que se habían manifestado este tipo de comportamiento y otros no haberlo hecho nunca. Resulta interesante que sea descrito tanto como acción (comportamiento inadecuado) como como consecuencia indeseada (no dejar hablar a otros candidatos en la prueba, “que también tienen que poder demostrar lo que saben”).

“¿Y esto qué es?” (31.45), quiere saber un profesor, ¿está contemplado en la “sábana”? ¿Es una competencia (o una falta de competencia)? “¿Qué estamos evaluando?” (31.15). Pregunta a la que enseguida otro profesor añade la de si, se trate de lo que se trate, está contemplado en la rúbrica (32.22) (cuestión que reconoce como directamente relacionada con el objetivo del Focus Group); y la moderadora, la de si debería estarlo (32.25). “¿Cuántas cosas de estas deberían estar contempladas?” pregunta un profesor (32.30). ¿Cuáles deberían ser? ¿Cómo deberían estar contempladas?, añade. Y continúa con lo que entiende que es el objetivo fundamental: qué se nos ocurre que pensamos que la rúbrica no contempla y que de alguna manera acabamos contemplando (32.45): “Nosotros, a la hora de poner la nota esa holística tienes cuatro o cinco ideas que van por aquí [se señala la cabeza], que no están escritas, que te deciden 75... no 78... no, 72. ¿Cuáles son esas cosas? Pueden ser eso: no deja colaborar, es más líder... ¿Hay que contemplarlas y, por lo tanto, ponerlas por escrito?”. Un profesor dice que sí, absolutamente, “todas las posibles”.

A continuación se inicia un debate sobre cuestiones relacionadas con aspectos culturales e interculturales, conscientes de que los participantes del BSP no constituyen un público homogéneo culturalmente (34.30) y de que, para algunos alumnos, la adaptación a un estilo de interacción local, culturalmente español, resulta más difícil. Aunque en ningún momento se expresa de forma explícita, parece darse por supuesto que entre los objetivos del BSP se incluye la formación en este sentido. Se vuelve a la idea de que algunos perfiles de alumnos se caracterizan por mostrar un nivel de aspectos no lingüísticos (“competencias”, “habilidades”) comparativamente superior a su nivel lingüístico, y se plantea de nuevo la idea de reflejar esta realidad en dos notas separadas (37.42). Un profesor apunta (38.12) que debemos plantearnos si vemos a estos alumnos, si trabajan en España o participan en reuniones donde haya asistentes españoles y extranjeros, participando y siguiendo más o menos el nivel sin que los otros



asistentes tengan que alterar su manera de interactuar para evitar complicarle las cosas al alumno; “eso es lo que tenemos que evaluar” (38.32). Esta capacidad, defiende, es más importante que el hecho de que las frases que diga las produzca [lingüísticamente] muy bien.

Un poco más adelante, se expresa la preocupación (41.40) por los casos en que, algunos alumnos, aun teniendo buen nivel en aspectos no lingüísticos, tienen deficiencias lingüísticas muy marcadas (en forma de errores gramaticales todavía muy básicos), o por los casos en que se dan carencias lingüísticas claras (como ausencia de uso del Subjuntivo) que, pese a no obstaculizar la capacidad de “tirar” para adelante y de manejarse “comunicativamente” en situaciones, pueden suponer un “castigo” para los alumnos (43.40); es admisible, se plantea, que se llegue a suspender el examen final del BSP (nivel B2 del MCER) por ese motivo. Otra cosa sería un nivel C, se precisa. En el nivel B2, no obstante, aspecto recogido por la rúbrica, hay exigencia de una corrección gramatical, se apunta. A esto se responde que debe tratarse de una corrección gramatical [falta de ella] que no impida la comunicación, que no dé lugar a errores que la impidan (44.45). Como respuesta, se inquiriere cuándo y dónde ha quedado dicho en la unidad que un alumno puede aprobar en tanto en cuanto no se interrumpa la comunicación (44.50). Se recuerda que esta apreciación existe en relación con la pronunciación, y se plantea si debería ser aplicable también a la gramática. Parece llegarse a un acuerdo en relación con este punto, ilustrado con un ejemplo de un caso habitual en que un alumno determinado tiene un buen control del modo Indicativo pero no hace uso del Subjuntivo, hecho que no debería impedirle aprobar el nivel de salida del programa (46.05): no van a ser profesores de español, van a ser gente comunicándose en español. Se contrasta entonces con el caso en que se hace uso del Subjuntivo, pero de modo incorrecto, y con la situación en que ese uso incorrecto llega a causar confusión. Se genera acuerdo en relación con el hecho de que penalizan más los errores de uso que las ausencias de uso (47.30).

La moderadora vuelve a centrar la discusión (01.05/2): “cuando estamos en el examen final, ¿tenemos en cuenta lo que no es lingüístico? (...) ¿Y cómo lo tenemos en cuenta? ¿Y qué?” Un profesor apunta que, frente a lo que opina otro, la idea de en qué consisten esos aspectos no lingüísticos no es tan común entre los profesores como lo es lo relacionado con aspectos lingüísticos (gramática, vocabulario) (01.20/2). Se discute hasta qué punto la actitud o saber estar de los alumnos en el examen deben ser considerados. Se comenta el caso de un alumno cuya actitud fue en una ocasión relajada en exceso. Un profesor opina que no deben extralimitarse, “porque al final acabaremos evaluando si llevan la camisa planchada o no (...) y tampoco debemos evaluar más de lo que debemos evaluar” (02.30), pero los otros profesores insisten en

que sí es importante. Se plantea si ese tipo de actitudes influyen en la evaluación que llevan a cabo los profesores e incluso si debería hacerlo (03.20/2). Se está de acuerdo en que no es tanto que un profesor penalice una actitud demasiado relajada en la prueba oral por parte de los alumnos, sino que esa relajación lleva a los alumnos a bajar su concentración y a rendir como consecuencia a un nivel inferior, que es lo que lleva a una nota inferior (03.45/2). Hay acuerdo también en que la concentración y actitud adecuadas ayudan a los alumnos a desempeñarse mejor, y en que los profesores sí lo están enseñando “implícitamente” (06.35/2).

Haciendo un esfuerzo por llegar a conclusiones (10.30/2), se propone identificar qué aspectos que no recoge la tabla (la rúbrica) se están sin embargo considerando de alguna manera en la nota y la tabla debería por tanto recoger (10.47/2). Las respuestas empiezan con una discusión un tanto confusa alrededor de los conceptos de saber ser, hacer y estar. Un profesor defiende el “saber ser” por encima del “saber estar”, y se distingue entre personas que muestran una serie de capacidades gracias a haber aprendido una serie de técnicas o al manejo de una serie de herramientas y personas que las muestran porque sale realmente de ellas, lo que es algo que “al final, lo notas” (11.45/2). Un profesor pregunta entonces si deben evaluar eso, y varios piden cautela al respecto. Otro responde que si no saben evaluarlo, el primer paso debe ser al menos recogerlo de alguna forma (“pongámosle nombre, pongámosle patas, algún tipo de algo”), con lo que está defendiendo la relevancia y su inclusión en las consideraciones realizadas durante la evaluación.

La moderadora pregunta “¿la tabla contempla todo lo que tenemos en cuenta cuando evaluamos?” (12.10/2). Los profesores están de acuerdo en que no lo hace.

“¿Cuáles son esas cosas que no contempla?” (12.14/2). Hay unos segundos de silencio. Un profesor apunta entonces que se trata de ideas que la rúbrica contempla de una forma un poco vaga y sin cuantificar (12.25/2). Otro señala, todavía sin señalar ningún aspecto en concreto, que no tienen una posición exacta según niveles (12.32/2). Se observa que son cosas de las que no se ha hablado hasta ahora (12.35/2), y también que no hay acuerdo tampoco de hasta qué punto deben ser evaluadas (12.38/2). Se proponen aspectos concretos (12.45/2), como la capacidad de empatizar, la de facilitar [la interacción], la de ser asertivo, ninguno de los cuales está recogido en la rúbrica. Se añaden otros (13.14/2), como saber conversar, “en el sentido de saber comunicar (...), lo que incluiría muchas de estas cosas: facilitar, saber estar, saber acoger sabiendo escuchar, convencer...”, “capacidad de hacerse escuchar, de llevar una conversación”... Se dedica un tiempo a establecer qué pueden entender por “saber conversar” (14.10/2). Un profesor comenta que está leyendo un libro de “técnicas” en este sentido, y se

comenta el efecto positivo que pueden tener en el interlocutor (sentirse escuchado, valorado...), lo que “en el examen queda muy bien”, apunta otro. Se añade adecuar los tonos de voz, los gestos, los turnos, la postura, la vestimenta... “todo esto es un poco la actitud, ¿no?”, pregunta un profesor. Y otro vuelve a mostrar dudas respecto a si esto forma parte de la evaluación. Otro docente pregunta si deberían hacerlo: “la pregunta es “¿deberíamos evaluarlo?” (15.10/2).

La discusión avanza hacia aspectos culturales (“estamos en un contexto español”) (16.20/2). Y se plantea la pregunta de si esto debería ser evaluado; ante lo que otro profesor pregunta quién se ocupa de informar a los alumnos de todo ello, y de qué modo pueden llegar a saberlo los alumnos (16.35/2).

Lo que tendríamos que consensuar o negociar es si todos los aspectos “que interfieren” (en el sentido de influyen) “negativamente o positivamente en la conversación (...), en la comunicación”, deberían ser evaluados (18.04/2). Y se insiste en la necesidad de establecer también qué significa que se interrumpa o interfiera negativamente en la comunicación (18.40). En este punto, la discusión parece haberse centrado en aspectos gestuales, posturales y de apariencia externa.

La moderadora retoma la cuestión de la identificación de esos aspectos no contemplados en la rúbrica pero considerados relevantes (19.25/2): la asertividad, la empatía, la capacidad de convencer, el saber ser en un contexto profesional... Un profesor incluye el saber estar, y puntualiza que el saber ser es más complicado de evaluar que el saber estar. Un profesor comenta que cree que el aspecto de la empatía está recogido en la rúbrica de manera indirecta (19.50/2), a lo que otro profesor responde que hay muchas cosas recogidas de ese modo, pero que quizá no están sistematizadas o cuantificadas, o suficientemente habladas, discutidas por todos (19.55/2). Se discute entonces el sentido de la noción de “empatía” (20.20/2), que puede interpretarse como escuchar a otro y ponerse en su situación.

Un profesor pone en ese momento un ejemplo de alguien que considera que no tiene nada de empatía (20.40/2): un entrenador de fútbol concreto, del que dice que tiene “empatía cero, porque él dice lo que quiere y ni escucha la pregunta del periodista y dice lo que quiere; y sin embargo, se comunica muy bien”. “Pero no interactúa” señala otro profesor, a lo que el primero reacciona admitiendo que es verdad, que en este caso se trata de un monólogo. Recordemos que la discusión gira alrededor de la prueba de interacción en grupo. El profesor que ha puesto el ejemplo añade que esta persona a la que ha hecho referencia “no empatiza, pero tiene una capacidad de liderazgo y de carisma que le suma” (21.25/2); ante esto, la moderadora pregunta si la capacidad de liderazgo se tendría que evaluar (21.32/2), a lo que los profesores responden

que sí, y se relaciona con comportamientos como la iniciativa de comenzar la interacción y de dirigir el grupo. Si es así, observa entonces, debería ser recogido. Otro profesor pregunta entonces si “los alumnos deben saber que se va a evaluar todo esto” (22.00/2). Tras un instante de duda, se contesta que sí, y que se les indica a los alumnos antes del examen; no se les explica todo lo que la rúbrica incluye, pero sí se les van dando indicaciones en relación con eso. Lo complicado es “cómo se sistematiza” (22.32/2). Se discute brevemente al final si la capacidad de liderar está recogida de alguna manera en la rúbrica (22.53/2). Se comenta que no está claro si lo está exactamente, que es difícil, “creo que lo interpretamos”.

La moderadora hace una última pregunta: “Podría cambiar la nota de un estudiante valorando estas cosas y sin valorarlas?” (23.20/2), y los profesores se manifiestan de acuerdo y, además, señalan que depende también de qué profesor evalúe.

### 3.3.1.2. Análisis de los datos recogidos en el segundo Focus group

El segundo Focus group se inicia con la siguiente pregunta del investigador: “¿Con qué dos o tres ideas fundamentales os quedasteis tras el primer Focus group?” (01.00).

Las respuestas incluyen que la rúbrica empleada en la evaluación de la habilidad de interacción oral de los alumnos, denominada informalmente la “sábana”, contempla algunas cosas, pero otras no (01.13), o sí las contempla pero no se sabe cómo o dónde ubicarlas. Y también hay cosas sobre las que, estuvieran contempladas o no, “entre nosotros interpretábamos de manera diferente” (01.28). Se trata de aspectos como la asertividad, los gestos... que aparecen “dentro de un todo: capacidad del alumno de...”, es algo que “está quizá apuntado, pero cada uno lo puede interpretar de una manera y no estaba claro el otro día que todos le diéramos el mismo valor” (01.50).

Un profesor comenta entonces (02.20) que, tras haber estado un tiempo ausente y haberse encontrado la rúbrica tras su reincorporación (desarrollada en su ausencia), había dejado de considerar ciertos aspectos no lingüísticos de la actuación de los alumnos por considerarlos “intangibles, (...) no evaluables porque no era justificable desde algo material”; pero que luego se había encontrado con algún profesor de la unidad que sí tenía muy en cuenta aspectos como la capacidad general de desenvolverse de los alumnos, de hacerse entender, de salir de una situación (en, por ejemplo, el contexto de clases de segundo año del MBA impartidas en español), aunque el nivel gramatical de estos no fuera bueno. “¿Eso cómo lo evaluamos?”, se pregunta.

El investigador pregunta si consideran que eso no está incluido dentro de la capacidad operativa de un nivel B2 (03.50). Tras un instante de duda, se responde que puede estarlo, pero que puede no haberse hablado lo suficiente de ello para unificar el criterio. Un profesor apunta que todos conocen muchos casos de extranjeros que cabe considerar que han alcanzado el nivel B2 pero que no utilizan el Subjuntivo, que lo evitan con habilidad (04.20): “¿Eso es operativo o no?”. Ante esto, se observa y se está de acuerdo en que, si se comunican, debe considerarse “absolutamente” que son operativos (04.40).

“Pero eso está contemplado ya”, insiste un profesor (04.45); y precisa que en la plantilla de evaluación específica del DIEN “ya hay temas de interacción (...), fluidez, (...) naturalidad... todo esto tiene un peso ya”. Para este profesor, “el problema no está tanto en estas cosas, que creo que sí están recogidas, aunque nos cueste acostumbrarnos y tal... pero había otras cosas que dijimos (...) como el saber estar, y el saber ser... hablábamos hasta de la postura...”, “en el fondo, decíamos, algo de peso tienen en el examen, en la nota que damos (...) o lo deberían tener” (05.00). Hay cierto acuerdo en que se debería entrenar a los alumnos para ello (05.30), y un profesor insiste en el hecho de que no ser una academia de idiomas convencional, el hecho de estar en IESE, de que los alumnos vienen a hacer un MBA en español, a estar dos años en España y va a constar en su currículo, debe aprender el español “y todo lo que conlleva”, que parece ser interpretado en términos de estilo actitudinal y conversacional supuestamente español desde un punto de vista cultural (05.40).

Se hace la consideración de que, en una entrevista, un entrevistador tiene en cuenta factores no lingüísticos, como el lenguaje gestual (“la postura”), porque transmiten al entrevistador aspectos negativos del entrevistado (07.00). Aunque, apunta otro profesor, “ya sabemos que en una entrevista no lo van a hacer”, sí lo hacen en el examen, y debemos entrenarlos para que no lo hagan, y menciona también comportamientos con origen en aspectos culturales que, opina, sí pueden suponer en cambio una desventaja en una entrevista.

Un profesor comenta que le sorprendió (08.30) que en la última reunión, se mencionó que se veía al alumno en ocasiones como eventual alumno de segundo año del MBA, o como directivo, como alguien que se relaciona con colegas de trabajo. Le sorprendieron estos diferentes modos de ver al estudiante y de entender cómo habrá de comportarse o ser operativo en esas situaciones, y le llamó la atención que “no todos lo veíamos igual, no había un criterio, un estándar, a la hora de evaluar este tipo de cosas: ¿Dónde vemos al estudiante? ¿Qué va a hacer después del examen? ¿Dónde lo situamos?”. Le sorprendió que no hubiera coincidencia en relación con el contexto en que los profesores situaban al alumno cuando tuviera que

desenvolverse en español, y le parecía que sería interesante tener un criterio uniforme en este sentido, con lo que los demás profesores se muestran de acuerdo: “Eso sería lo primero”, ratifica otro (09.25): “Si decidimos que ese alumno aprueba, aprueba porque le vemos bien haciendo tal, tal y cual. Deberíamos ponernos de acuerdo en tal, tal y cual”.

Se comenta entonces el hecho de que no todos los alumnos que “entran en situación” en las situaciones, como en los juegos de rol (09.35), y se pregunta por qué hay alumnos reacios a ponerse en situación. Si lo hacen, ayuda en la postura y en otras cosas, como mirar a los ojos, saber escuchar, acoger al otro... (10.40).

El investigador pide a los profesores que centren la conversación en el tipo de actividades que, como en la prueba de discusión en grupo del examen, los alumnos tienen libertad de elegir cuál es su postura, su opinión, mantienen su propia personalidad, fundamentalmente como si fueran ellos mismos discutiendo sobre ese tema (11.25), y les pregunta si podrían ponerse de acuerdo ahora en describir cuáles serían la actitud, los comportamientos, las características de la actuación del alumno ideal en esa discusión de grupo (que coincide con una de las pruebas del examen oral) dejando aparte los aspectos puramente lingüísticos, y centrándose en los no lingüísticos? ¿Qué es lo que haría ese alumno ideal?

Las respuestas incluyen imaginación, ganas de participar, motivación, saber escuchar y lo que dicen los otros, ayudar, empatizar (en el sentido de ayudar a quien lo necesita), “tirar del otro” (“lucirse ellos y hacer lucirse a los otros”), tener la capacidad de hacer de abogado del diablo, hacer de guía (relacionado con “el papel de líder”, que es algo “que no todos pueden serlo” y que no implica solo que lleve la voz cantante todo el rato ni deba hacerlo, sino que pueda reaccionar “cuando el grupo flojea”) (17.27).

A estas se añaden otras, como aceptar opiniones diferentes, ser flexible, argumentar las propias opiniones, expresar su opinión sin molestar a los otros cuando no está de acuerdo, que tienda puentes, que pregunte (“que es de las cosas que más impacto causa en el otro alumno, ¿no?”) (14.22), darle valor a la opinión del otro. Y todo eso, apuntan, es saber hacer avanzar la discusión (introducir elementos nuevos, ayudar, permitir que pasen cosas, generar más...) y terminarla, algo que se ve relacionado con la capacidad de liderazgo (15.20). Enumeran entonces una serie de comportamientos considerados como contrarios, negativos.

El investigador plantea a los profesores cuáles de los aspectos que anteriormente han identificado como positivos y propios de un alumno “ideal pueden ser relacionados con lo que los

profesores han identificado los dos ámbitos principales de actuación de los alumnos identificados por los profesores: las clases de MBA2 impartidas en español y el ámbito profesional (17.16h).

La primera reacción es que “muchos sirven para las dos cosas” (17.50), y se ponen los ejemplos de empatía y de saber escuchar. Se discute entonces brevemente si “saber ser líder” es más propio del ámbito empresarial (18.15). Se pone entonces de manifiesto cierta dificultad a la hora de determinar en qué puede consistir ese “saber ser líder”, “capacidad de liderazgo” o comportamientos asociados: “no sé, como yo no sé nada de esto” (18.40). La “capacidad de hacerse escuchar” (18.55), defiende un profesor, es más necesaria en el ámbito académico, en el de las asignaturas de MBA2 en español porque, además, un directivo se percibe como alguien a quien (por jerarquía) hay que escuchar. “Saber hacerse escuchar”, por otro lado, implica para este profesor que los demás quieran seguir escuchando a quien habla más allá del respeto que puedan tener por el hecho de que alguien se encuentre en el ejercicio de su turno (19.20). Y el investigador se ausenta unos momentos de la sala.

En ese momento, un profesor pregunta “Eso es capacidad de comunicar, ¿no? ¿Puede ser?” (19.36). Tras unos titubeos, un profesor responde “también, sí”, y se produce un silencio tras el cual el profesor que ha hablado en último lugar afirma que “Sí, forma parte, sí. Claro. La capacidad de comunicar es muy grande” (19.43). Se vuelve a producir un breve silencio y, de nuevo, se insiste en que todos esos aspectos positivos pueden servir para los dos ámbitos, académico y profesional.

La profesora que había hecho de moderadora en el primer Focus group asume de nuevo ese papel y plantea a los profesores la siguiente pregunta (20.20): “El tema del autoconocimiento, o de mantener la calma también, a la hora de discutir o de expresar una opinión, o de aceptar las opiniones de otras persona, ¿os parece que podría ser útil en un contexto profesional?”. Los profesores responden que (20.30) “más todavía [que los anteriores aspectos discutidos, como el de “saber hacerse escuchar”], y un profesor lo relaciona con aspectos como la capacidad de moderar, que ve más relacionada con las necesidades de un profesional que con las de un alumno de MBA. Se comentan también los aspectos de “mantener la calma” y de “autocontrol”, que se ven más necesarios en alumnos que en profesionales porque “forman parte ya de una competencia profesional, ¿no?” (21.15).

La moderadora pregunta acerca de la impresión de los profesores en relación con otros aspectos, entre los que menciona la capacidad de dar una opinión negativa a otra persona haciéndolo “de manera correcta”, “poniéndote en la posición del otro” (21.25). Un profesor opina que eso es más importante en el ámbito profesional “simplemente porque tiene más impacto”, “el

grupo es más reducido”, y “la actuación es mucho más directa”; en el ámbito académico del MBA2, el profesor es quien “lleva la clase, el que guía”, “quien da turnos de palabra”, “el que al final ejerce de líder; en cambio, en el ámbito profesional, cada uno...” (21.45).

El investigador plantea entonces a los profesores (22.20) valorar si algunos de los aspectos mencionados antes por los profesores como propios del alumno ideal en las situaciones consideradas y de naturaleza no lingüística (aspectos que el investigador presenta como “comportamientos”) pueden considerarse englobados dentro de las competencias previstas en un modelo de competencias concreto: el modelo de competencias directivas de Cardona y García Lombardía (2005: 44-46), que se trata de un modelo con el que los profesores de la unidad BSC ya están familiarizados en diversos grados. El investigador presenta esos aspectos como “comportamientos” (sin que eso suponga aparentemente ningún problema para los profesores, que siguen al investigador y asienten a medida que éste habla; y distingue también, con referencia al MCER, entre competencias comunicativas lingüísticas (presentadas como conocimiento y habilidad de uso sobre una serie de aspectos de naturaleza lingüística) y competencias de otra naturaleza, entre las que sostiene que tienen cabida algunas destrezas profesionales que pueden servir de puerta de entrada a su vez al esquema del MCER para las competencias profesionales contempladas en el modelo. El objetivo es ahora que los profesores discutan “si esto [el modelo de competencias de Cardona y García-Lombardía] recoge de alguna manera estos comportamientos que habéis mencionado antes” (23.30).

Para mayor precisión, el investigador ofrece una definición de trabajo del concepto de competencias, congruente con el modelo utilizado: las competencias como “comportamientos habituales y observables y conducentes al éxito” (23.35). En el examen, continúa, no es posible establecer si son habituales “y, por lo tanto, si están consolidadas”, pero es posible ver si hay comportamientos que se ajusten a los descritos en el modelo de competencias. Dos profesores piden mayor aclaración en relación con el objetivo de esta fase de la discusión, que queda establecido como “ver cuáles de las competencias incluidas en el modelo son a su vez o deberían ser evaluables por nosotros, o tenidas en cuenta” (24.00), como consecuencia natural de entender que esas competencias que deberían ser tenidas en cuenta recogen los aspectos no lingüísticos identificados anteriormente como ideales y deseables en los alumnos. “¿Alguna de estas competencias englobaría comportamientos como los que habéis comentado antes?” (22.44). Ante esta pregunta, la mayoría de los profesores afirma que sí; en relación con las competencias agrupadas bajo la etiqueta de dimensión interpersonal, “casi todas” (23.50).



El investigador propone que cada profesor se lo plantee de forma individual y que luego se discuta en grupo (24.55-27.35). Cuando comienza la discusión (27.36), centrada en las competencias agrupadas bajo la dimensión “dimensión de negocio”, los profesores mencionan rápidamente la competencia de negociación (27.44) y, un profesor, la de gestión de recursos. El investigador descarta esta última porque tal como está conceptualizada en el modelo no podría ser apreciada “dentro de una simple discusión” de los alumnos; sin embargo, observa, “podríamos hacer una interpretación de todo esto” (28.05), posibilidad en la que los profesores no parecen interesados en entrar en ese momento. Centrándose en la competencia de negociación, el investigador plantea la pregunta “¿qué comportamientos [observables] podríamos asimilar a una capacidad de negociación?”. “Estos son comportamientos observables”, precisa, “porque si no, no los habríais observado” (28.35). En relación con las actividades de discusión (interacción entre alumnos para discutir una cuestión o un problema) que tienen lugar en clase, se mencionan la capacidad de “saber jugar en el tira y afloja, de no quedarte clavado en tu opinión”, “ofrecer otras posibilidades para que no se muera la negociación”, “convencer”, “escuchar”, “valorar la opinión del otro”... Un profesor señala que en el modelo “lo pone muy bien” (28.55): “capacidad de alcanzar acuerdos (...) satisfactorios [para las partes implicadas, descubriendo o creando elementos que produzcan valor añadido a la relación]”, punto que varios profesores apoyan.

Los profesores descartan otras competencias dentro de la dimensión de negocio porque sería “forzar demasiado” y se pasa a la consideración de las competencias bajo la dimensión interpersonal contemplada por el modelo (29.45). De estas competencias, los profesores recogerían “casi todo”. La primera de las competencias en esta dimensión es la de “comunicación”, que aparece en el modelo definida como “la capacidad de escuchar y transmitir ideas de manera efectiva, empleando el canal adecuado en el momento oportuno, y proporcionando datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones”, es decir, desde, esencialmente, un punto de vista de transmisión clara de información. Los profesores están absolutamente de acuerdo en su relevancia en el sentido discutido (“lo hemos dicho antes”).

La siguiente competencia que se discute es la de gestión de conflictos (30.00), que se considera también relevante. “Una discusión en realidad es una gestión de conflictos”, apunta un profesor (30.05). Otro señala que “pueden no tener que ponerla en acción, esa capacidad, pero si la ponen [en acción] la vamos a ver y la vamos a valorar” (30.10). Además, apunta otro, (30.15) en algún ejercicio “los ponemos un poco en cierto conflicto” (varios profesores se muestran de

acuerdo), “y tienen que gestionar un conflicto” (30.16). Se está de acuerdo en que en los exámenes no se hace ese planteamiento, pero que en clase sí. Al centrar la discusión en la situación de la prueba de discusión del examen oral (30.35), se está de acuerdo también en que en ese caso, la relevancia de esta competencia es menor.

El investigador señala en ese momento, que desde su punto de vista, “y es otra cosa que tenemos que discutir en otro momento”, “en clase podemos evaluar muchísimas más cosas [que en el examen]” (30.40), opinión con la que todos los profesores se muestran de acuerdo.

Con la vista puesta en las situaciones de examen, tanto la competencia de gestión de conflictos como la de negociación parecen perder la relevancia que se les otorgaba al considerar las discusiones y actividades de clase (30.52), porque no se dan “siempre”. En contraste, la competencia de comunicación es vista como de gran y constante relevancia (31.01).

A continuación se discute alrededor del concepto de “carisma” (31.03), definido en el modelo como “la capacidad de lograr el compromiso de los colaboradores, inspirando su confianza, dando sentido a su trabajo y motivándoles a conseguir sus objetivos”.

Los profesores se muestran de acuerdo en su importancia y relevancia: “yo insistiría mucho en esta palabra”; aunque inmediatamente se reconoce la dificultad asociada a la determinación de este concepto y evaluación de la capacidad asociada: “va muy en línea con el imponderable que tenemos que ponderar, ¿no?”. El investigador pregunta a los profesores qué aspectos incluidos en la definición de carisma les llaman más la atención (31.15). Tras unas dudas iniciales, se menciona “lograr el compromiso de los colaboradores”; y el investigador pregunta qué es lo que puede al mismo tiempo ser observado y ser suficiente para llevar a concluir que un alumno posee esa cualidad o capacidad (31.27). Las respuestas incluyen que un alumno pregunte a otro, que lo involucre, que sepa sacar la discusión de un punto muerto o agotado, que sea el primero en iniciar la discusión... Se plantea la cuestión de si este último comportamiento está más relacionado con la competencia personal de “iniciativa”, y se apunta que ambas competencias “se solapan” (31.52) en este sentido. Se añade que sepa levantar la discusión, motivar, animar, entusiasmar... básicamente preguntando a sus compañeros (31.10), y “es alguien a quien los demás escuchan”. Un profesor apunta que es “el alumno cuya ausencia se notaría mucho”, algo que otro profesor observa que sería muy difícil de evaluar, “el alumno que me salva la clase en la discusión”, porque “contagia su actitud al resto [de seriedad, de interés por la discusión, optimismo, reacciones positivas]”.

Las siguientes competencias que se discuten son la de delegación (32.55) y coaching (33.10). Tras algunas dudas, se descartan como relevantes en situación de examen. En relación con coaching, sin embargo, entender “sacar lo mejor de alguien” o “desarrollar el potencial de alguien” como ayudar a alguien en un examen sí que tiene para algunos profesores importancia en el examen, hasta el punto de que se les avisa a los alumnos de este hecho (34.00). Un profesor plantea si eso no formaría parte de una competencia de trabajo en equipo.

La competencia de trabajo en equipo (36.00) es percibida por todos los profesores como relevante. Un profesor comenta que él les da indicaciones concretas a los alumnos en el sentido de que en situación de examen actúen no como alumnos individuales sino como un equipo, ayudándose y colaborando: “de hecho los entrenamos, ¿no?”, opinión que muchos secundan.

Se discuten también algunos aspectos relacionados con la situación de examen. Entre estos, algunos factores que los profesores tienen en cuenta a la hora de formar grupos de alumnos (34.35). Otro profesor comenta que sus alumnos solicitan saber de antemano la composición de los grupos para el examen (otros profesores comentan que hacen lo mismo), y un tercer profesor cuestiona que eso sea una buena práctica (36.36), pues puede contribuir a falsear: “Puede ser facilitar una situación que, en ese caso, no sé hasta qué punto...”. Otro profesor añade que hay que tener en cuenta que deben poder “enfrentarse a todo tipo de personas” (38.00).

Al hilo de este tema, el investigador plantea entonces la pregunta de si “teniendo en cuenta que estamos hablando de personas que se preparan para dirigir a otras, ¿podemos de alguna manera entender que es su responsabilidad saber lidiar con factores del examen que puedan afectarles más o menos?”, entre los que menciona el hecho de que puedan ser más o menos extravertidos o introvertidos, estar más o menos cansados... “es algo que tienen que compensar ellos con otro tipo de habilidades”, “porque tienen que tener la capacidad de hacerlo” (38.20).

Se discuten entonces cuestiones relacionadas con aspectos de interculturalidad o de personalidad. Se menciona el escenario de un alumno japonés que “casi no habla” con un alumno italiano “que habla un montón” (39.00). Un profesor opina que si no se les pone juntos en un examen, el alumno japonés no tendrá la oportunidad de “lidiar contra uno que se lo... [puede “comer”]”. Otro profesor observa entonces que en clase sí se busca esa combinación para que se produzca tal oportunidad. Un tercer profesor pregunta si deberían “buscar ese enfrentamiento en el examen” o, como dice su compañero, ya con enfrentarlos en clase es suficiente (39.21). Los profesores comentan que no les gusta esa situación en el examen, y que se busca cierta afinidad entre los examinandos (39.35).

Se entra entonces en cuestiones de posible discriminación positiva hacia ciertos alumnos por motivo de determinadas especificidades de estos relacionadas con su cultura, personalidad o actitud. Se hace explícita una diferencia de criterio entre los profesores en estos casos (40.30).

Se está de acuerdo en que hay un determinado estándar en relación con la capacidad de discusión en grupo de los alumnos. También en que, si un alumno no demuestra la capacidad de estar a la altura de ese estándar por carácter, por personalidad, no se le debería evaluar con más benevolencia y, de hecho, se trata de algo que le debería perjudicar (41.10). Esto es así, señala un profesor, “porque considero que todas estas cosas de las que estamos hablando tienen un peso en la nota, o deben tenerlo, o pueden tenerlo, o lo tienen... pero es una parte, y no es tan dramático”, pero es algo que se puede compensar con la gramática o el vocabulario... “no se está jugando el examen” (41.21).

Otro profesor enfatiza la necesidad de que haya un consenso en el sentido de si determinadas especificidades culturales o de personalidad deberían tener un efecto neutro, positivo o negativo en las notas a fin de que todos los profesores siguieran el mismo criterio (43.09).

Otro profesor (44.30) comenta su proceso de toma de conciencia de que un alumno que sabe salirse de todas las situaciones “sin ningún tipo de ayuda por mi parte”, pese a hacerlo con deficiencias lingüísticas, debe tener mejor nota que otro más correctamente lingüísticamente pero más limitado en el sentido indicado (45.00). Para otro profesor, esto ya está recogido en la rúbrica (43.32), con lo que los otros profesores están de acuerdo.

El investigador introduce otra pregunta (47.21), esta vez en relación con los comentarios anteriores relacionados con el hecho de que se prepara a los alumnos para que actúen adecuadamente en el examen. La pregunta es si aquello que se observa a la hora de evaluar lo que los alumnos hacen en la prueba de discusión de grupos, “¿debemos cuestionarnos si lo que están haciendo es una muestra auténtica de sus habilidades y competencias o si es solo una especie de impostura o aplicación de unas técnicas (...) o que lo entienden solo como unos requisitos de algo que tienen que hacer o algo que tienen que actuar?”.

Se responde que “eso es muy difícil”. Un profesor apunta que a veces es posible verlo; cuando, por ejemplo, “una frase muy buena o un comienzo muy bueno”, en lo que caben tanto aspectos lingüísticos (“una frase muy buena”) como de otra naturaleza (“ha preguntado al otro”) no es seguido de nada más de ese nivel; es algo que han entrenado, se comenta, y que, además, “saben que están en un examen”.

El investigador centra el tema en aspectos extralingüísticos (49.21). Se comenta alguna anécdota y se llega a la conclusión de que a algunos alumnos les faltan, “de natural”, algunos aspectos que se han considerado deseables; es decir, que carecen de ellos, al parecer, incluso cuando se expresan en su propia lengua (01.10/2).

A continuación, se entra en el tema de la competencia de trabajo en equipo (01.21/2), y se identifican algunos comportamientos observables que los profesores asocian a ella. Un profesor apunta que “es todo el rato lo mismo, ¿no?”, y se mencionan “saber escuchar”, “recoger las intervenciones del otro”, “preguntar”, “valorar”, “sacarle a otro las castañas del fuego”, “tenerlo en cuenta”... Se les pregunta (02.01/2) si entienden trabajo en equipo como “trabajo de equipo de examinandos” o como “trabajo en equipo de personas que discuten”. Los alumnos, se precisa, opinan en ocasiones que trabajar en equipo en el examen les beneficia, pues sacan mejor nota: se trata de trabajar en equipo para que la evaluación sea positiva. Esto es comparado con el trabajo en equipo centrado en la discusión como tal, en la idea de dar, trabajando como equipo, con una solución adecuada y consensuada al problema planteado en la discusión. Un profesor apunta que no lo hace (03.16/2), que al final le da igual si al final llegan a solucionar una situación o son capaces de ponerse de acuerdo. El investigador precisa que no se trata de si se soluciona el problema (03.24/2): “no es que tengan que llegar a solucionarlo: es el proceso de intentarlo”. Dos profesores, el anterior y otro, afirman que no lo hacen, que no valoran ese proceso (03.30/2). El segundo docente precisa que “valoras que estén todos interviniendo, que estén todos hablando, para tú poder evaluar”; “te interesa que haya una interacción, un trabajo de equipo, pero solamente encaminado a que el profesor pueda evaluar” (03.34/2).

El otro profesor comenta que a veces no escucha el contenido de lo que dicen, ante lo que el investigador puntualiza que no se trata tanto de lo que dicen como de cómo lo hacen, de “cómo lo cocinan”, “yo, personalmente, sí lo tengo en cuenta” (03.55/2). Ante peticiones de aclaración, el investigador comenta la diferencia que percibe entre la actitud de un alumno ante una intervención de otro. Esta actitud, desde la perspectiva de trabajo en equipo centrado en el objetivo de mejorar los resultados de examen de todos los miembros del grupo, puede consistir en tomar nota de que un compañero que habitualmente tiene dificultades para intervenir ya ha participado lo suficiente para ser evaluado. Desde la perspectiva alternativa, la actitud puede consistir en un interés genuino de querer profundizar en la intervención del compañero, en su contribución a la discusión como tal y al valor que puede aportar. Un profesor pregunta al investigador si hace eso en el examen, a lo que responde que no, que se trata de algo que

algunos alumnos transmiten. Otro profesor señala que eso quizá puede hacerse en clase (05.05/2). Varios profesores admiten que no les ha ocurrido nunca, que no lo han notado.

El investigador pregunta si los aspectos considerados deseables que se habían recogido hasta el momento (como “saber escuchar”, “que el otro se sienta escuchado”, “dar valor a lo que dicen los otros”) se han estado considerando como características ideales de los alumnos en general o de los alumnos como examinandos (05.25/2). Un profesor responde que “como examinandos, no”; y otros precisan que se trata de “características ideales” y “características que deberían tener” los alumnos. Se comenta asimismo que no se puede distinguir si son comportamientos que un alumno está llevando a cabo únicamente de cara al examen o si forman parte de su manera de ser o de hacer (05.50/2), que es algo “que no se puede notar”, “que no sé si lo vemos”, pero que “en clase sí” se puede, sobre todo “si vas a ver eso”, porque en el examen tampoco se puede “ver tanta cosa” (06.03/2).

El investigador pregunta si se trata de algo que sería interesante ser visto si pudiera serlo (06.15/2), ante lo que un profesor responde que “Sí, pero ¿de qué sirve? Porque estamos ante un examen. ¿Qué prueba un examen? Es la circunstancia, el momento”, y añade que, como se discutió en el primer Focus group, hay una gran cantidad “de cosas y factores” que pueden influir ese día en el examen. Así, “¿qué valor puede tener que un alumno ese día tome la posición, forzada a lo mejor, fingida, de ser un tipo ideal? (...) Si solo lo va a hacer ese día, porque lo estamos examinando”.

Por lo tanto, recoge el investigador, “¿Es observable, sería evaluable, pero puede que no sea pertinente?” (06.59/2). Las reacciones apuntan a que es difícilmente observable. Un profesor precisa que “es pertinente como persona, pero no como examinando”. El carisma resultaría evaluable en situación de examen, y el trabajo en equipo, solo “hacia el examen” en ese contexto de evaluación, que es “una situación muy acotada” (07.15/2).

Los profesores se muestran de acuerdo en dar valor en sí mismo al trabajo en equipo centrado en la tarea de examen y a que el alumno demuestre esa capacidad de coordinarse con los demás para tirar adelante la tarea del examen (07.23/2). La cuestión no está tan clara cuando se les pregunta si tal capacidad debe serles exigible (07.39/2), pues se hace el silencio. Un profesor argumenta que si se les entrena para ello en las clases “quizá podría ser exigible”. Se admite que se le da más nota al alumno que trabaja en equipo de cara al examen (07.50/2), que no puede distinguirse si es resultado de una estrategia de examen o de una disposición del alumno más amplia en este sentido a menos que exista la posibilidad de dedicar la atención específicamente a determinarlo y que, dejando de lado si esos comportamientos son “auténticos”

o no, se puede dar por bueno que si un alumno es capaz de trabajar de equipo de cara a un examen, tiene la capacidad de trabajar en equipo.

La discusión pasa a centrarse entonces en las competencias personales externas, con especial atención al concepto de optimismo como competencia, que se relaciona con cierta capacidad de “arresto”, de no desfallecimiento ante tareas difíciles o incluso aburridas, de no venirse abajo y de mantener un nivel alto de discusión pese a las dificultades o desafíos (10.10/2).

Un profesor comenta entonces que “Según va avanzando esta discusión, veo que muchos de estos aspectos que a mí me gustaría poder evaluar o poder ver en los alumnos es en los alumnos en general, no en los exámenes. Es muy diferente, ¿eh?” (14.11/2)

Ante esto, otro profesor replica que “nosotros evaluamos en el examen”; el primero responde recordando que también “evaluamos en evaluación continua”, y el segundo vuelve a replicar haciendo hincapié en el hecho de que el profesor que evalúa en el examen no tiene esa información (14.36/2).

El tema de la adecuación de la tarea que llevan a cabo los alumnos centra la discusión durante unos minutos (15.40/2). Se discute si es exigible que se ciñan al aspecto principal del tema o problema propuesto o si pueden desviarse a temas que “un profesor de aquí [del MBA]” consideraría secundarios: “Llega un momento en que por dónde van, no cómo [van], da un poco igual (16.39/2). Hay un momento, apunta un profesor, “en que a veces algunos se te van por peteneras” (16.55/2), lo que para otro profesor “eso no es malo, ¿no? ¿O sí?”. Un tercer profesor pregunta si “eso, ¿lo evaluamos? (17.00/2). Se recuerda que a los alumnos se les dice que pueden relacionar los temas o situaciones del examen con su experiencia personal. Otro profesor hace entonces la consideración de que pueden desviarse del tema por no poder entender bien lo que otros han dicho, o por falta de interés en el tema, o por carencias de vocabulario. “En clase sí que los reconducimos a lo que planteamos en clase” (18.32/2), puntualiza un profesor. En ese momento, otro profesor afirma que “no, pero incluso en clase (...) muchas veces dices bueno, al final, empezamos hablando de fútbol y acabamos hablando de baloncesto (...) y como lo que importa es que hablen...” (18.45/2). Hay acuerdo en que esto pasa en las clases, pero las opiniones en relación con si esto es admisible en el examen divergen. Esa cuestión de adecuación, afirma un profesor, “en un examen escrito lo veo más claro”.

La discusión avanza a las competencias personales internas (integridad, autocontrol, aprendizaje...) (19.18/2), con cierta atención a la de autocontrol, concepto que causa cierta

confusión. Un profesor sostiene que en una breve prueba de discusión “casi no se puede demostrar” ninguna de ellas (19.38/2). Otro profesor, en relación con la competencia de aprendizaje, hace notar que sí puede evaluarse a lo largo del curso. El investigador observa entonces que “a lo largo del curso parece que entran muchas cosas” (21.11/2), respecto a lo que hay acuerdo; un profesor señala, sin embargo, que “sí, pero hablamos del examen”.

El investigador propone que (21.20/2), centrados en el examen, “de todo esto que hemos visto, si tuvierais que quedaros con dos o tres cosas, ¿con cuáles os quedaríais?”. Se mencionan comunicación, carisma, trabajo en equipo y negociación. Un profesor señala que entiende que negociación y trabajo en equipo van “juntos” (21.40/2), y se discute si hay otras competencias que se entienden “subsumidas” en otras. En este sentido se sugiere iniciativa dentro de comunicación y de carisma, y carisma dentro de comunicación. Se acepta negociación como parte de trabajo en equipo (22.19/2) y carisma dentro de comunicación (22.50/2). Un profesor afirma que, en su opinión “comunicación es el líder de todo el grupo” (22.51/2), en el sentido de que es la competencia más importante de entre las consideradas.

Se discute si el carismático es siempre buen comunicador no solo de información, pero que el que comunica [bien] no es necesariamente carismático (23.02/2).

El investigador plantea a los profesores que elijan una sola competencia si solo pudieran quedarse con una (23.34/2). Todos están de acuerdo en que sería comunicación. Si fueran dos (23.49/2), dos profesores proponen carisma, incluso por delante de comunicación. Otro profesor precisa que, en un examen, prevalece la capacidad de comunicar, y se entra en un debate sobre cuál de estas dos competencias es de mayor importancia. Un profesor defiende que carisma implica comunicación, mientras que esta implicación no se da en sentido contrario. Quien tiene carisma, además, “comunica, aunque no hable” (24.17/2). Se pasa a contextualizar el debate en la situación de examen (24.30/2); un profesor afirma que alumnos sin carisma pueden comunicar mejor que otros que sí lo tienen y menciona que hay alumnos que han sacado mejor nota en el examen “porque han comunicado más” y “no son los más carismáticos de clase” (24.39/2).

A continuación, el investigador busca que los profesores relacionen estas competencias (con las que, como hemos visto, se han venido relacionando los comportamientos identificados como deseables o de un alumno ideal) con los objetivos o ámbitos de actuación que se han determinado como relevantes para los alumnos del programa BSP: “Pensando en que estamos buscando indicios de competencia para trabajar como directivo e indicios de competencia para trabajar como alumno de segundo año [de MBA2] con todo lo que implica que hagan, ¿cuáles de estas competencias son importantes?” (24.57/2). Un profesor que resume la cuestión como



“¿Para trabajar en equipo, ser un líder y ser un directivo?” (22.25/2), defiende que carisma es la primera. Otro, que antes se lo había discutido, admite que “planteado así...”. Los profesores optan por carisma, comunicación, trabajo en equipo y negociación; las dos primeras y las dos últimas, probablemente combinables entre sí. Otras competencias, como iniciativa o gestión de conflictos, se consideran subsumidas en alguna de las mencionadas.

De entre las cinco competencias más consideradas por los profesores (carisma, comunicación, trabajo en equipo, negociación y gestión de conflictos) y con la mente en el examen el investigador propone que se establezcan “las más fácilmente observables (...) en los quince minutos del examen” (26.32/2). Se señalan rápidamente que comunicación y trabajo en equipo, mientras que el carisma suscita dudas y problemas. Los profesores no añaden ninguna más, ni aun considerando la posibilidad de observarlas en “cualquier tipo de examen o de tarea” (27.35/2).

El investigador señala que en el modelo de competencias que se está considerando (el de Cardona y García-Lombardía) la competencia de trabajo en equipo incluye una serie de aptitudes y actitudes (28.20/2), que incluyen dar y recibir feedback, adaptación al estilo de la discusión, flexibilidad (como aspecto contrario al de individualismo), espíritu de equipo (escucha, optimismo, colaboración...), motivación, asumir roles o actitudes necesarias. Un profesor hace notar que “en un examen es muy difícil pedirle a un alumno que haga eso” (29.55/2), así como que “un examinador lo evalúe (...) en los quince minutos del examen” (30.00/2).

Los profesores se muestran de acuerdo con el investigador en que lo normal es que el alumnado presente en el examen un comportamiento neutro en este sentido, y que alguno pueda destacar hacia arriba o hacia abajo ocasionalmente (30.14/2). El investigador continúa por esta línea de argumentación: si el alumno tiene una actitud neutra, esto no debería desviar la nota de la “sábana”; si decimos que esperamos algo neutro es que no le es exigible otra cosa al alumno, pero si lo hace, en un sentido positivo o negativo, ¿eso supone una bonificación o una penalización? Los profesores se muestran de acuerdo (30.48/2).

En comunicación, según el modelo, informa el investigador, entran cosas como la asertividad, entendida como tener ideas propias, defenderlas, y al mismo tiempo, buscar la integración de tus ideas con las de los demás (31.04/2). Los profesores están de acuerdo entre ellos respecto a que se trata de aspectos que están incluidos entre los que han venido valorando, especialmente en la primera reunión de Focus group. El concepto de adaptación al “estilo del otro”, aspectos de empatía, de cómo se dicen las cosas, de escucha, de saber hacer que el otro se sienta

escuchado, de procurar y conseguir que el otro entienda lo que queremos decir son otros de los componentes de este concepto de comunicación (31.27/2).

Los profesores se muestran de acuerdo en que las competencias de trabajo en equipo y de comunicación, entendidas del modo en que se han ido estableciendo, incluyen los aspectos principales y más percibibles de las competencias de carisma y de negociación (32.05/2). El investigador presenta entonces a los profesores la siguiente cuestión (33.10/2): sobre una actuación de un alumno en un examen en el que muestra un comportamiento que puede considerarse estándar y neutro y por el que puede recibir una nota de 80 sobre 100, ¿qué incremento en la puntuación puede considerarse si se da una mejora desde el punto de vista del despliegue de comportamientos que los profesores han considerado deseables y “bonificables”? Un profesor considera que se trata de “la pregunta del millón” (33.50/2).

Otro profesor señala que en esos casos al alumno se le considera “muy bueno” (34.23/2), y la nota puede subir de 80 a 90 (34.00/2); otro, que no es que se suba la nota de 80 a 90, sino que la nota de 90 es la primera que se considera, porque esas consideraciones, “eso”, “ya va metido” (34.15/2). “Cuando dices que es buenísimo, es que estás hablando de estas cosas” (34.05/2). Todos los profesores están de acuerdo en todos estos puntos.

Pero en principio, recuerda el investigador, “esto que estamos diciendo no está en la sábana” (34.30/2), y los profesores reconocen que no, “pero es ese efecto que hemos observado, y que estamos reconociendo, de desviación sobre lo de la sábana”. Los profesores van asintiendo en todo momento. “Esto es lo que estamos trabajando, y en donde queremos echar un poco de luz”, concluye el investigador. Mezclar intuitivamente lo incluido en la rúbrica con todo esto, observa un profesor con el asentimiento de sus compañeros, es lo que hemos venido haciendo más o menos todos (35.23/2).

### 3.3.1.3. Discusión de los datos obtenidos en el estudio cualitativo

Este estudio, como se ha declarado, tiene como objetivos explorar el pensamiento de los profesores de la unidad BSC en relación con diferentes constructos que rigen su labor docente, establecer si esas manifestaciones se muestran colectivamente de manera articulada y sin contradicciones y determinar si ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en las clases y pruebas de evaluación del programa BSP. Otro objetivo fundamental de este estudio es establecer si las manifestaciones de los profesores dejan espacio para

promover una reconceptualización del programa BSP y, más allá de este, del campo de LpFE en su conjunto.

Las manifestaciones del pensamiento de los profesores de la unidad BSC que tomaron parte en los dos Focus group en relación con aspectos de su labor ponen de manifiesto toda una serie de preocupaciones por su parte que, entendemos, resultan reveladoras en el sentido esperado.

Los principales puntos de discusión cubiertos a lo largo de las dos sesiones de Focus group giran alrededor de tres cuestiones relacionadas:

- a) La determinación del concepto de español de negocios o LpFE sobre el que el programa BSP se asienta en la práctica; concepto al que durante la discusión se hace referencia mediante denominaciones como “capacidad operativa”, “capacidad general” o “operatividad general”.
- b) La determinación de los aspectos tanto lingüísticos como, principalmente, de naturaleza no lingüística que constituyen tal concepto.
- c) La determinación del cometido y atribuciones de los docentes.

Durante la discusión, el conjunto de los profesores que participan en ella va, de este modo, dibujando el contorno y el contenido del concepto de español de negocios o de lenguas para fines específicos que informa su labor docente y que, por ende, subyace en la práctica al programa BSP desde la perspectiva de quienes lo implementan en las aulas. La expresión del pensamiento de los profesores en relación con para qué deben capacitar a los alumnos y en relación con los elementos a partir de los cuales se constituye esa capacidad pone de manifiesto un concepto de LpFE que podemos contrastar con los identificados en la revisión del estado de la cuestión llevado a cabo anteriormente.

Todo ello da comienzo a partir de la elucidación del alcance de la rúbrica (informalmente denominada “sábana”) empleada en la evaluación de la habilidad de interacción oral de los alumnos.

Tal como se revela en las manifestaciones de los profesores, la rúbrica se percibe como un instrumento de evaluación que no atiende únicamente a aspectos lingüísticos. Se trata de un instrumento cuya aplicación lleva a la adjudicación de una nota única y referida a un concepto, “operatividad general”, que da cuenta de forma holística de aspectos lingüísticos (considerados por los profesores como pautados, claros y consensuados) y de aspectos no lingüísticos que tienen un impacto claro en la nota y que, a diferencia de los anteriores, no están en absoluto ni tan claros ni consensuados. Como ya vimos en nuestra revisión del estado de la cuestión, estos

aspectos extralingüísticos centran buena parte de la discusión en el campo de evaluación de inglés para fines profesionales (IFP), y suponen un desafío en cuanto a su definición, concreción, integración con los de naturaleza lingüística y, naturalmente, en cuanto a su evaluación.

En relación con la “operatividad general” que se entiende que el alumno debe desarrollar o demostrar (como se verá, se discute si tal operatividad debe ser objeto de formación y de evaluación o de tan solo la primera o la segunda de ellas), los profesores se muestran de acuerdo en que debe considerarse en relación con dos ámbitos: uno académico (el de las asignaturas de segundo año del MBA impartidas en español a las que un alumno puede optar) y uno profesional (que implica interactuar con diferentes personas en un contexto de negocios, como jefes, subordinados, compañeros, clientes...). Sin embargo, se hace evidente que esta consideración hacia los dos ámbitos no es compartida en la práctica, pues ni todos los profesores atienden realmente a ambos y ni todos al menos a uno solo de ellos de forma inequívoca. Ponerse de acuerdo en este sentido se revela como una necesidad: “Eso sería lo primero” (FG2/09.25)<sup>4</sup>.

En relación con los factores no lingüísticos que intervienen en estas consideraciones, no se tiene claro ni cuáles son, ni cuáles deberían ser, ni cuál es el impacto que están teniendo en la nota holística, aunque se observa que al menos buena parte de ellos deberían estar claros, pues fueron consensuados y acordados en su momento al discutir la rúbrica (FG1/07.50, FG1/8.10). Se admite, no obstante, que al margen de esos aspectos en teoría acordados, parece que debe reconocerse la presencia de otros aspectos que no fueron acordados en su momento pero que están interviniendo en las decisiones que los profesores toman a la hora de evaluar. Así, no está claro qué hay incluido en la rúbrica, no está claro qué incluye cada profesor a partir de su lectura de la rúbrica, ni tampoco qué otros aspectos pueden estarse considerando al margen de los que se supone que la rúbrica debería incluir y que todos los profesores deberían compartir, cosa que ya se ha visto que no ocurre.

Otra de las preocupaciones fundamentales de los profesores reside en el modo en que este tipo de aspectos encajan con los de naturaleza lingüística, fundamentalmente en el sentido de establecer cómo integrar los unos con los otros, si unos prevalecen sobre otros (FG1/09.10; FG1/43.40) y si existe un consenso en este sentido. Preocupa si determinados aspectos de la cultura, personalidad o actitud de los alumnos puede tener un efecto en la nota (FG2/40.30) y, especialmente, cómo plasmar en la nota los aspectos de naturaleza no lingüística, puesto que

---

<sup>4</sup> En este apartado de discusión de los datos obtenidos en el estudio cualitativo utilizaremos la siguiente notación para hacer referencia a instantes concretos de las grabaciones: indicación de si se trata del primer o segundo focus group / indicación del momento de la grabación al que se remite / indicación de si ese momento corresponde a la primera o segunda parte de esa grabación.

no está claro “qué es qué, ni de qué vale 7, qué vale 8, qué vale 10” (FG1/11.02), son “ideas” que tienen en la cabeza pero “que no están escritas” y “que te dicen 75... no 78... no, 72” (FG1/32.45); determinar su relevancia en la nota final supone “la pregunta del millón” (FG2/33.50/2).

Tales discusiones resultan paralelas a la de la determinación del papel de la unidad BSC y del programa BSP. Las dudas se suceden respecto a si el papel de los profesores consiste en “enseñar español” o “formar comunicadores en español”, y respecto a si ese papel debe ceñirse a la evaluación de las capacidades lingüísticas de los alumnos o abrazar asimismo las de naturaleza no lingüística. Consensuada la postura de que estas últimas deben ser (y están siendo de hecho) ya evaluadas, se discute entonces si el formar a los alumnos en esas capacidades extralingüísticas debe o puede ser, al menos parcialmente, objetivo del programa BSP y cometido por tanto de sus profesores.

Queda claro que cada docente tiene su propia respuesta a todas estas cuestiones, que no hay un criterio común. Queda claro asimismo que tales cuestiones implican la consideración de nociones, criterios y conceptos que los profesores no pueden concretar, pues son de naturaleza intuitiva y resultan confusos. Tales nociones y conceptos llegan a ser calificados como un profesor como conceptos “fantasma” (FG1/11.34), un conjunto de conceptos y aspectos que, se reconoce, resulta algo familiar, pero debe ser clarificado: “sabemos de lo que hablamos aunque no consigamos delimitar, ponerles nombres y ponerles números” (FG1/28.15); “pongámosle nombre, pongámosle patas” (FG1/11.45/2).

El establecimiento de los aspectos de naturaleza no lingüística percibidos como relevantes por parte los profesores en relación con el concepto de capacidad u operatividad de los alumnos del BSP ocupa buena parte del tiempo de discusión de los docentes, contribuye a perfilar este concepto y, de este modo, y como ya hemos hecho notar, el concepto mismo de LpFE que, en el BAK de estos profesores, subyace al BSP.

Esos aspectos no lingüísticos se identifican o relacionan con toda una serie de conceptos y capacidades, actitudes y comportamientos de los alumnos. Entre estos destaca, por su aparente mayor concreción con respecto a otros, los relacionados con una “habilidad conversacional” de los alumnos (y que incluye aspectos tales como “saber llevar una conversación”, “saber conversar”, “capacidad de facilitar la interacción”, “saber hacer avanzar la conversación”). Tal claridad relativa desaparece al introducir otros aspectos relacionados con actitudes o habilidades interpersonales, como “saber convencer”, “mostrar empatía”, “saber acoger sabiendo escuchar” o “asertividad”, así como al manejar unas nociones de “saber ser” y “saber estar” que no quedan

desarrolladas en ningún momento. Se discute hasta qué punto algunos de estos aspectos están contemplados ya en la rúbrica. Hay acuerdo respecto a que algunos de ellos no lo están. Respecto a aspectos que sí lo están, se hace notar que no han sido lo suficientemente hablados, consensuados ni sistematizados.

Algunos de estos aspectos mencionados traen consigo alguna referencia a un efecto en el interlocutor, pero tales referencias no quedan establecidas de forma clara en relación con términos profesionales y propios, podríamos entender, del ámbito de LpFE.

Otros de los aspectos de naturaleza no lingüística discutidos como relevantes por los profesores sí presentan, sin embargo, una relación directa con el ámbito profesional y, en principio, de este modo, con el ámbito de LpFE. Se trata de las alusiones a los conceptos de dirección, o capacidad directiva, y de liderazgo, conceptos que los profesores, de nuevo, manejan de forma intuitiva. El concepto de liderazgo, específicamente, aparece relacionado con la noción de carisma y con la habilidad de los alumnos para “tirar de los otros” o “sacar lo mejor de los otros” en la conversación y saber dirigir o hacer avanzar una discusión; se considera integrado de alguna manera en la rúbrica, pero de forma tan poco concreta que conduce a que los profesores tengan que llevar a cabo una interpretación personal al respecto (necesidad que ya hemos visto que se extiende a otras nociones y conceptos). Al entrar a discutir si la capacidad de liderazgo es más relevante en un ámbito que en otro, se evidencia la dificultad a la hora de determinar en qué consiste esa capacidad o los comportamientos asociados a ella: “yo no sé nada de esto...” (FG2/18.40), “no somos expertos; nosotros somos expertos en lo que somos” (FG1/25.50).

Sin embargo, pese a que se insiste en que “no somos expertos” en habilidades profesionales y en que formar en ellas a los alumnos es responsabilidad y competencia del MBA, sí se entienden integradas de algún modo en el concepto de capacidad u operatividad que se considera que los alumnos del programa BSP deben desarrollar y/o demostrar. Es motivo de discusión, así, si se trata de habilidades que los profesores deben o pueden entrar a evaluar o considerar e incluso si pueden ser reforzadas en el seno del programa BSP “en nuestra medida” (FG1/25.50) y si se da la oportunidad. La asertividad es una de las habilidades o actitudes más discutidas. Queda claro que algunos profesores, como resultado de una percepción por su parte de la relevancia de esas habilidades para los alumnos y de la necesidad de aprovechar las oportunidades que se presentan para su desarrollo, ya están trabajando algunas de ellas en las sesiones del programa. Como afirma un profesor, la asertividad es algo que un directivo tiene que tener, y si se les enseña a los alumnos en el MBA, nosotros [el programa BSP y los

profesores que lo imparten] no nos podemos separar: tiene que haber una unidad de criterio (FG1/24.10).

Como hemos visto, los profesores se muestran capaces de relacionar con cierta seguridad los diversos aspectos extralingüísticos identificados como relevantes con diversas competencias del modelo de competencias de Cardona y García-Lombardía. Se trata de un modelo con el que, al haber sido creado por profesores e investigadores de IESE y comentado en ocasiones anteriores, los docentes ya estaban parcialmente familiarizados. El hecho de que se pueda establecer esa relación entre ese conjunto de aspectos establecidos por los profesores de un modo difuso y diferentes competencias del modelo de Cardona y García-Lombardía permite establecer a su vez una conexión entre la intuición de los docentes en relación con elementos del constructo de LpFE que maneja de facto cada uno de ellos en el programa BSP y una referencia de cierta solidez en la literatura especializada. De este modo, junto a la opción considerada desde el campo de la evaluación de inglés para fines profesionales (IFP) de acudir al juicio de personas en el ejercicio de su profesión para evaluar la actuación de los alumnos a partir de criterios o parámetros comunes en su campo (un enfoque práctico y particularista), se nos sugiere la vía alternativa de acudir a la literatura especializada en management para la determinación de referentes más amplios y que puedan constituirse en elementos de una base teórica general que dote de sentido al ámbito y al concepto de LpFE y de la que puedan derivarse actuaciones concretas menos dependientes del parecer personal y de las prácticas profesionales específicas de particulares.

De entre todos los conceptos manejados, uno de los que causa mayor confusión entre los docentes es el de “comunicación”. Si bien el concepto de “competencia comunicativa” integrado en el modelo de Cardona y García-Lombardía y centrado esencialmente en la recepción y transmisión clara de información no parece representar ningún problema para los profesores, no es este el caso cuando la discusión del concepto se plantea fuera del modelo. En el primer Focus group, “saber comunicar” se relaciona con buena parte de los diferentes aspectos no lingüísticos identificados por los profesores como positivos y deseables en un alumno ideal, aspectos que hemos recogido más arriba (como “saber conversar”, “facilitar”, “convencer”, “saber escuchar”, “saber hacerse escuchar”) (FG1/13.14/2) y con los que comparte su carácter difuso. En el segundo Focus group, se relaciona “capacidad de liderazgo” con “saber hacerse escuchar” y, con muchas dudas, se plantea si todo ello constituye o se relaciona o con una “capacidad de comunicar” (FG2/19.36). Se trata de algo que los alumnos pueden llevar a cabo aun sin hablar (FG2/24.17/2), que es algo que influye en la nota obtenida en la prueba oral (FG2/24.39/2).

La competencia de comunicación se percibe así relacionada a un tiempo con la transmisión de información, con el saber conversar, y con la capacidad de liderazgo. La confusión del equipo de profesores en relación con estos conceptos es evidente. No obstante, se la considera una competencia de gran y constante relevancia comparada con otras (FG2/31.01), la competencia “más importante” (FG2/22.51/2). La competencia de comunicación se relaciona de forma incontestable con el concepto de operatividad de los alumnos, puesto que se está de acuerdo en que, si se comunican, debe considerarse “absolutamente” que son operativos (FG1/04.40).

De todas las competencias del modelo de Cardona y García-Lombardía que los profesores han relacionado con los aspectos extralingüísticos identificados por ellos mismo a lo largo de las discusiones, los docentes destacan carisma y comunicación por un lado, y trabajo en equipo y negociación por otro. Se trata de las competencias percibidas como más importantes “para trabajar en equipo, ser un líder y ser un directivo” (FG2/22.25/2). En situación de examen, de acuerdo con los profesores, las competencias de comunicación y de trabajo en equipo son las más evaluables (FG2/27.35/2), y pueden incluir los aspectos principales y más percibibles de las competencias de carisma y de negociación (FG2/32.05/2). De acuerdo también con los profesores, frente a la situación de examen, en clase se pueden “ver” (FG2/06.03/2) y “evaluar muchísimas más cosas” (FG2/30.40), lo que debe llevarnos a pensar que también, de este modo, esas cosas (esas competencias) pueden ser objeto de atención en el aula.

Precisamente por ello, entre algunos docentes persiste la tendencia a prestar atención en el examen fundamentalmente a los aspectos lingüísticos de la actuación de los alumnos, en parte porque se considera que los aspectos no lingüísticos son más fácilmente (o menos difícilmente) evaluables en evaluación continua. En el examen, de esta forma, “lo que importa es que hablen” (FG2/18.45/2), y de entre todos los aspectos extralingüísticos, los más valorados son los que contribuyen a que todos los alumnos participen, hablen, durante la prueba. La conclusión es que, para algunos profesores, la tarea del examen de interacción oral tiene fundamentalmente la misión de elicitar muestras de lengua de los alumnos. En este sentido, la prueba de discusión en grupo integrada en la evaluación de la habilidad de interacción oral de los alumnos del BSP podría considerarse encuadrada dentro del “enfoque débil” de evaluación de lenguas basada en tareas. Frente a esta posición, otros docentes relativizan la relevancia de aspectos lingüísticos y parecen ubicar la prueba a medio camino entre el enfoque débil y el fuerte.

Por otro lado, los profesores coinciden en que hay numerosos y diversos factores que influyen en el examen, que los alumnos reciben una preparación específica para él, que su actuación puede ser considerada de cierta inautenticidad y de relativa representatividad de determinadas



capacidades, sobre todo no lingüísticas, de los alumnos: “¿Qué prueba un examen? Es la circunstancia, el momento.” (FG2/06.15/2). ¿Debe considerarse relegar el examen a la función de evaluar exclusivamente aspectos lingüísticos? En cualquier caso, la evaluación de aspectos extralingüísticos, de acuerdo con el parecer general de los profesores de la unidad y dejando de lado la poca concreción conceptual de estos aspectos, debería tener lugar en el aula, ya que en el examen o no están presentes o no son claramente percibibles. Cuando lo son, sin embargo, distinguen a unos alumnos de otros: “Cuando dices que [un alumno] es buenísimo, es que estás hablando de estas cosas” (FG2/34.05/2).

Al margen del tema de la evaluación, a lo largo de las discusiones va quedando establecido que un alumno competente u “operativo” es aquel que lo es en los ámbitos académico (asignaturas de MBA2 en español) y, singularmente, profesional, que implican su desempeño o ejercicio de responsabilidades como líder y como directivo. Para el ejercicio de esas responsabilidades como líder y como directivo en el ámbito profesional (el ámbito que más nos interesa en LpFE), el alumno debe poseer un conjunto de competencias relacionables con los conceptos de comunicación y de competencias profesionales, directivas o de liderazgo, de entre las cuales la competencia de comunicación puede considerarse la más relevante. En los Focus group se recurrió a un modelo concreto para evaluar esa relación, pero entendemos que puede recurrirse a otros.

Al establecer que un alumno competente para el ejercicio de sus responsabilidades como directivo y como líder debe poseer estas competencias, éstas pasan a formar parte del constructo de español de negocios y de LpFE que se está definiendo implícitamente. Al destacar por su relevancia la competencia o capacidad de comunicar, esta competencia se erige como elemento principal de ese constructo. Donde Douglas (2000) propuso un concepto de “specific purpose language ability” con una fuerte base lingüística, la manifestación del pensamiento de los profesores de la unidad BSC ha señalado como central una capacidad comunicativa cuyo objetivo y contenido han quedado esbozados en otros términos.

Con el paso del tiempo, los profesores de la unidad BSC han ido incorporando a la rúbrica diferentes aspectos de naturaleza no lingüística y asimilable a ciertas competencias profesionales o directivas. Algunos de estos aspectos se intuyen incluidos ya de algún modo en la rúbrica, aunque no precisados. A estos han venido sumándose otros a medida que el pensamiento de profesores concretos ha ido evolucionando en relación con aspectos de su labor docente. Todo ello ha tenido lugar de forma intuitiva, no siempre consciente y no de modo consistente entre los profesores, lo que se refleja en sus manifestaciones.

Estos aspectos, al formar parte de las expectativas de los docentes en relación con la actuación de los alumnos tanto en clase como en el examen, han pasado a constituir parte también del concepto de LpFE manejado por los profesores, así como del concepto de competencia comunicativa asociada a este concepto. La razón de estas inclusiones se encuentra en las creencias que manejan los profesores en relación con aquello para lo que los alumnos deben ser capacitados, y que ha empezado a quedar establecido tanto desde una perspectiva de ámbito de actuación (académico y profesional), competencial (una serie de competencias de naturaleza no lingüística relacionables con competencias profesionales) y funcional (en relación con las funciones directiva y de liderazgo).

La falta de concreción en las concepciones manejadas individualmente por los profesores en relación con conceptos como liderazgo, dirección y comunicación, y la escasa coincidencia entre las diferentes concepciones individuales no nos hacen pasar por alto el interés que despiertan estos conceptos entre los docentes y la relevancia que les atribuyen.

### 3.3.2. Análisis y discusión de los datos obtenidos en relación con el estudio cuantitativo

En este apartado de nuestro estudio nos proponemos el objetivo de determinar el grado de acuerdo de los tres evaluadores que forman parte de este estudio a la hora de asignar las notas a partir de la noción que cada uno de ellos maneja de cada uno de los diversos aspectos que se les pidió considerar:

- a) La rúbrica “limpia” (es decir, una nota holística referida a la “capacidad operativa” de los alumnos en los grupos de discusión del examen oral sin entrar en consideraciones relativas a los aspectos incluidos en el modelo de competencias desarrollado y acordado por los mismos docentes).
- b) La rúbrica “combinada” (es decir, una nota holística resultado de la combinación intuitiva de las consideraciones subyacentes a la nota anterior con las consideraciones directamente relacionadas con los aspectos incluidos en el modelo de competencias).
- c) La competencia identificada en el modelo de competencias como “competencia profesional interpersonal” (codificada como TEQCOM), resultado de una combinación de las nociones de competencia de trabajo en equipo (TEQ) y de competencia de comunicación (COM), y reflejada igualmente en una nota holística.

- d) La competencia identificada en el modelo de competencias como competencia de trabajo en equipo (TEQ), y reflejada igualmente en una nota holística.
- e) La competencia identificada en el modelo de competencias como competencia de comunicación (COM), y reflejada igualmente en una nota holística.
- f) Cada uno de los cuatro aspectos considerados como constituyentes de la competencia de trabajo en equipo (Escucha, Optimismo, Colaboración e Inclusión) y cada uno de los relativos a la competencia de comunicación (Asertividad, Pathos y Logos).

Según Hartzoulakis (2013), la fiabilidad entre evaluadores es un término amplio que hace alusión al grado en que evaluadores independientes evalúan datos y llegan a la misma conclusión. Es considerada parte del análisis general de acuerdo entre evaluadores, que se ocupa de reconciliar la subjetividad de los evaluadores con la precisión objetiva de la nota y, en el ámbito de los estudios en educación, se concentra principalmente en establecer el grado de consenso en el uso de un instrumento (como una rúbrica) por parte de quienes lo administran (Hartzoulakis, 2013).

Nuestra intención es, por un lado, establecer el grado de coincidencia mostrado por los evaluadores al establecer las notas holísticas correspondientes a los conceptos de rúbrica limpia y de rúbrica combinada; por otro, determinar si su grado de acuerdo respecto a la rúbrica combinada (manifestado a través de sus notas) es mayor o menor que el relativo a la rúbrica limpia. Un mayor grado de acuerdo en las notas determinadas a partir de la rúbrica combinada podría suponer que los aspectos que incorpora sobre la rúbrica limpia la hacen conceptualmente más concreta y, así, más fácil de interpretar de modo similar. Un menor grado de acuerdo podría sugerir, por el contrario, que la oscurecen o complican.

Un mayor grado de acuerdo respecto la rúbrica combinada acompañado con la observación de una fuerza de relación elevada entre esta rúbrica y aspectos del modelo de competencias (TEQCOM, TEQ y COM) podrían apoyar la hipótesis de que la hipotética mayor concreción conceptual de la rúbrica combinada tiene su origen en un grado de concreción de las nociones incluidas en el modelo de competencias y relevante en este sentido.

También es nuestro objetivo medir el grado de acuerdo de los evaluadores respecto a los constituyentes del modelo de competencias (TEQCOM, TEQ, COM, Escucha, Optimismo, Colaboración, Inclusión, Asertividad, Pathos y Logos). Un grado de acuerdo alto o bajo podrían sugerir, respectivamente, una mayor o menor claridad conceptual y homogeneidad interpretativa por parte de los evaluadores en relación con cada uno de esos constituyentes.

Por último, llevaremos a cabo un análisis de la fuerza de relación entre los diferentes componentes del modelo parcial de competencias entre sí, así como entre los constituyentes principales del modelo (las competencias TEQ, COM y TEQCOM) y las puntuaciones holísticas otorgadas por los evaluadores (rúbrica limpia y rúbrica combinada).

Un menor grado de acuerdo respecto a la rúbrica combinada que respecto a la rúbrica limpia, la ausencia de un acuerdo considerable respecto a los constituyentes del modelo de competencias y/o una débil relación entre el modelo y sus constituyentes con las rúbricas podría indicar que el modelo de competencias y los conceptos que incorpora no han aportado una concreción conceptual relevante o suficiente; al menos como para poder ser observada a partir de los métodos de análisis empleados.

En nuestro estudio, hemos optado por llevar a cabo el análisis de la fiabilidad entre los evaluadores (*inter-rater reliability*) a través de tres métodos: la determinación del coeficiente de correlación intraclase (CCI), el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de correlación de Spearman. Dada la naturaleza de los datos obtenidos (tan solo los datos generados en relación con las rúbricas presentan distribución normal), recurriremos también a este último coeficiente para llevar a cabo el análisis de la fuerza de relación entre los componentes principales incluidos en el modelo de competencias (TEQCOM, TQ y COM) y ambas rúbricas y entre estos aspectos entre sí. Para determinar la consistencia interna de los elementos constituyentes de las competencias TQ y COM recurriremos a la determinación del valor de alpha de Cronbach.

El coeficiente CCI tiene como objetivo establecer qué porcentaje de la variabilidad observada en los valores otorgados por los evaluadores se debe a variabilidad real entre los sujetos una vez descartada la debida a errores de medición relacionables con diferencias entre evaluadores. Cuanto mayor es el coeficiente CCI, mayor es la fiabilidad, mayor es la “sintonía” entre evaluadores a la hora de evaluar. Se trata de un método que permite evaluar la concordancia general entre dos o más métodos de medida u observación basado en un modelo de análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas (Cortés-Reyes et al., 2010). Puesto que la literatura recoge dudas respecto a si el método CCI es indicado en los casos en que los datos de la muestra no presentan una distribución normal, seremos conservadores en este sentido y recurriremos a este coeficiente solo cuando esa distribución normal está presente en nuestros datos. Para una discusión profunda sobre este y otros aspectos relacionados con el empleo de este coeficiente puede consultarse Müller y Büttner (1994).

Dado que todos los sujetos fueron evaluados y que lo fueron por los mismos evaluadores, que todos los evaluadores evaluaron a todos los sujetos y que estos evaluadores pueden considerarse como población completa (puesto que de entre todos los profesores, estos no solo formaron parte del equipo que desarrolló el modelo parcial de competencias sino que además recibieron un entrenamiento específico para este estudio), planteamos el análisis CCI basado en el modelo *“two-way mixed effects model”*. Nuestro análisis incluye tanto resultados de consistencia o “consistency” (que establece el grado en que los valores otorgados por los evaluadores “ordenan” a los alumnos del mismo modo los unos respecto a los otros) como de acuerdo absoluto o “absolute agreement” (que indican, además del grado de coincidencia en el orden, el grado de coincidencia en magnitud; es decir, el grado de coincidencia al determinar la distancia que hay entre unos y otros). Incluye, además, tanto la medida de la fiabilidad de los valores otorgados por los tres diferentes evaluadores promediados (average measures) como la medida de la fiabilidad de los valores otorgados por un único evaluador (single measures).

Esta segunda medida ofrece resultados inferiores a los promediados, y se corresponde con la situación de evaluación habitual en el programa BSP, en que (excepto en el nivel de salida del programa) un único profesor lleva a cabo la evaluación de un grupo concreto de alumnos. Este hecho, unido a que los resultados en los diferentes niveles del BSP se establecen con referencia a un criterio (un nivel o estándar que se debe alcanzar), no con referencia a una norma (la posición relativa de unos alumnos respecto a los otros), llevan a que prestemos una atención especial a los valores de CCI para un único evaluador y a que valoremos el grado de acuerdo en magnitud además del acuerdo en orden; es decir, los valores correspondientes a “absolute agreement”.

Los datos obtenidos en nuestros primeros análisis de fiabilidad entre evaluadores a partir del cálculo de coeficiente de correlación intraclase (CCI) se recogen en la Tabla 9. El análisis indica los valores de CCI obtenidos al poner en relación las diferentes puntuaciones otorgadas por los tres evaluadores de la prueba de interacción y discusión en grupo de diferentes alumnos de diferentes niveles del programa BSP en relación con la nota holística basada en la rúbrica “limpia” y la nota holística basada en la rúbrica “combinada”.

Tabla 9

*Análisis de fiabilidad entre evaluadores a partir del cálculo de coeficiente de correlación intraclass*

	Rúbrica Limpia (RL)	Rúbrica Combinada (RC)	Intervalo de confianza al 95%	Sig
Consistency (discrimina por orden)	Single Measures .675	Single Measures .713	.556-.775	.000
	Average Measures .862	Average Measures .882	.790-.912	.000
Absolute agreement (discrimina por orden y por magnitud)	Single Measures .665	Single Measures .690	.543-.768	.000
	Average Measures .856	Average Measures .870	.781-.909	.000

Hay poco acuerdo a la hora de establecer valores mínimos de CCI (Graham et al., 2012: 9). Los propuestos por Fleiss (1981) y Landis y Koch (1977) son algunos de los más utilizados; pueden consultarse a continuación, junto con los de una tercera propuesta, de Rosenstock et al. (2005).

Fleiss (1981)		Landis y Koch (1977)		Rosenstock et al. (2005)	
< 0.40	Pobre	< 0.00	Pobre	< 0.20	Pobre
0.40-0.75	Bueno	0.00-0.20	Ligero	0.21-0.40	Moderado
> 0.75	Excelente	0.21-0.40	Razonable	0.41-0.60	Satisfactorio
		0.41-0.59	Moderado	0.61-0.80	Bueno
		0.60-0.79	Sustancial	0.81-1.00	Excelente
		0.80-1.00	Casi perfecto		

En todo caso, los resultados de los análisis realizados muestran mayores valores de CCI (y, así, de fiabilidad entre los evaluadores) en todos los casos de comparación de “rúbrica combinada” (RC) con “rúbrica limpia” (RL) cuando se tiene en cuenta a toda la población de sujetos (de alumnos). Ninguno de los valores referidos a la fiabilidad ofrecida por un único evaluador (single measures), sin embargo, llega a alcanzar el intervalo en que podríamos considerarlo casi perfecto o excelente.

Los mayores valores de CCI obtenidos a partir de la RC respecto a los obtenidos a partir de la RL podrían llevar a considerar la posibilidad de que la RC constituye una referencia conceptualmente más concreta que la RL.

La RC, cabe recordar, atiende simultáneamente tanto a las consideraciones que subyacen a la RL como a las que integran el modelo de competencias (MC) co-construido por los profesores para uso en la situación concreta de la prueba de examen a la que atiende este estudio. Así, incluye (precisados y consensuados en el MC) los aspectos extralingüísticos que los profesores habían manifestado como relevantes a la hora de considerar una nota holística que debe dar cuenta de la capacidad de interacción de los alumnos en grupos de discusión. A pesar de que la RC se basa en una noción de capacidad tan holística como aquella en la que se basa la RL, algunos de los aspectos constituyentes de esa capacidad se encuentran mucho más precisados en el caso de la RC que en el de la RL. En su conjunto, estos aspectos, se propuso en el proceso de desarrollo del MC, podrían combinarse en un aspecto único, que podría considerarse una “competencia profesional interpersonal” en el contexto específico de la prueba de discusión en grupo. Si bien ese incremento del valor de CCI que se ha observado atendiendo a la RC podría deberse al concurso de consideraciones relativas a esta noción, los límites de este estudio no permiten establecer esa relación.

El resultado de un análisis T de Student de muestras apareadas (Tabla 10) indica que la diferencia entre las medias de las notas otorgadas por cada evaluador en relación con las rúbricas limpia (RL) y combinada (RC) es estadísticamente significativa, si bien por un margen muy estrecho en el caso del evaluador 3. Los tres valores de desviación estándar son más altos respecto la RC, lo que podría sugerir que la RC ayuda a discriminar más entre los alumnos; sin embargo, el hecho de que el evaluador 3, a diferencia de los otros dos evaluadores, presente una media en RC más baja que en RL, podría indicar que esto no es así. O podría darse el caso de que sí fuera así, pero que la lectura o interpretación personal que el evaluador 3 hace de la RC le haya llevado a ser más exigente en este sentido que los otros dos evaluadores y a otorgar, en consecuencia, notas algo más bajas. Debemos tener presente, en todo caso, que del hecho de que se observen diferencias estadísticamente significativas entre los valores medios de RL y RC no puede extraerse la conclusión inmediata de que tales diferencias tengan su causa en los diferentes conceptos que subyacen a una u otra rúbrica, pues otros factores pueden haber jugado también un papel en la determinación de este resultado (como, por ejemplo, factores relacionados con la actitud y las creencias personales de los evaluadores).

Tabla 10

*Resultado del análisis T de muestras apareadas*

	RL Rúbrica limpia Media	RL Rúbrica limpia Desv. estándar	RC Rúbrica combinada Media	RC Rúbrica combinada Desv. estándar	t	Sign.
Evaluador 1(Ev1)	80.286	7.495	80.825	7.9058	-2.962	0.004
Evaluador 2(Ev2)	78.333	6.6551	78.833	7.2329	-3.181	0.002
Evaluador 3(Ev3)	78.476	8.6525	77.698	9.3181	2.126	0.038

El análisis de fiabilidad entre evaluadores referido a los componentes del MC (competencia de trabajo en equipo, de comunicación y constituyentes de cada una de ellas) y a la noción que subyace a este modelo (el concepto de “competencia profesional interpersonal”) se llevó a cabo a través de la determinación del coeficiente de Spearman para cada emparejamiento de evaluadores y del cálculo del promedio de los valores obtenidos. Como Wuensch (2007) advierte, se trata de un método que, dada la naturaleza de estos coeficientes, puede arrojar coeficientes altos cuando los evaluadores coinciden en el orden de los sujetos, pero no en relación con la magnitud de la diferencia entre ellos. Por este motivo, los compararemos con los valores de CCI obtenidos midiendo su grado de consistencia, y no su grado de acuerdo absoluto. La Tabla 11 muestra los resultados. La Tabla 12, por su parte, muestra las correlaciones entre cada pareja de evaluadores. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas ( $p < 0.5$ ) excepto en el caso del emparejamiento entre los evaluadores 1 y 3 (Ev1-Ev3) respecto al componente Pathos (en este caso, en el cálculo del promedio no se ha tenido en cuenta el valor).

Los valores pueden interpretarse a partir de los siguientes criterios propuestos por Cohen (1988):

- 0.10 -0.29 Pequeño
- 0.30-0.49 Medio
- 0.50-1.0 Grande



Tabla 11

*Análisis de fiabilidad entre evaluadores referido a los componentes del MC y a la noción de competencia profesional interpersonal*

Componentes del MC	Coef. de Spearman	Coef. de Pearson	CCI Single measures	CCI Averaged measures
1. Rúbrica limpia (RL)	.678	.686	.675	.862
2. Rúbrica combinada (RC)	.713	.725	.713	.882
3. Competencia profesional interpersonal (TEQCOM)	.391			
3.1 Trabajo en equipo (TEQ)	.434			
3.1.1 TEQ Escucha	.407			
3.1.2 TEQ Optimismo	.387			
3.1.3 TEQ Colaboración	.443			
3.1.4 TEQ Inclusión	.370			
3.2 Comunicación (COM)	.506			
3.2.1 COM Asertividad	.354			
3.2.2 COM Pathos	.438			
3.2.3 COM Logos	.364			

Tabla 12

*Correlaciones entre parejas de evaluadores*

Componentes del MC	Coef. de Spearman	Ev1-Ev2	Ev1-Ev3	Ev2-Ev3
1. Rúbrica limpia (RL)	.678	.664	.695	.676
2. Rúbrica combinada (RC)	.713	.706	.727	.706
3. Competencia profesional interpersonal (TEQCOM)	.391	.491	.249	.434
3.1 Trabajo en equipo (TEQ)	.434	.417	.399	.486
3.1.1 TEQ Escucha	.407	.450	.274	.496
3.1.2 TEQ Optimismo	.387	.426	.284	.451
3.1.3 TEQ Colaboración	.443	.424	.500	.405
3.1.4 TEQ Inclusión	.370	.478	.267	.366
3.2 Comunicación (COM)	.506	.547	.495	.475
3.2.1 COM Asertividad	.354	.436	.278	.348
3.2.2 COM Pathos	.438	.328	-	.547
3.2.3 COM Logos	.364	.353	.308	.431

En cuanto a los análisis de la fuerza de relación entre los diferentes componentes del modelo parcial de competencias entre sí y con el de sus constituyentes principales con las puntuaciones holísticas otorgadas por los evaluadores, hemos recurrido a la determinación de coeficientes alpha de Cronbach para evaluar esa fuerza entre los componentes de las competencias de trabajo en equipo (TEQ) y de comunicación (COM).

En este sentido, los componentes de la competencia de trabajo en equipo (TEQ) del modelo de competencias (Escucha, Optimismo, Colaboración e Inclusión) presentan una buena consistencia interna, con un valor de alpha de Cronbach de .804, .951 y .913 respectivamente para los evaluadores 1, 2 y 3 (Tabla 13). Como se puede observar, todos ellos son valores por encima de .7. Lo mismo cabe reportar en relación con los componentes de la competencia de comunicación (COM) del modelo de competencias (Asertividad, Pathos y Logos), con valores respectivos de .808, .940 y .833.

Tabla 13

*Análisis de la fuerza de relación entre los componentes de las competencias de trabajo en equipo (TEQ) y de comunicación (COM) considerados conjuntamente*

Alpha de Cronbach	Ev1	Ev2	Ev3
TEQ: Escucha, Optimismo, Colaboración, Inclusión	.804	.951	.913
COM: Asertividad, Pathos, Logos	.808	.940	.833

Por lo que respecta a la correlación entre cada uno de esos componentes y la competencia a la que en el modelo utilizado corresponden, encontramos mayores correlaciones en los evaluadores 2 y 3 que en caso del evaluador 1, tanto para la competencia de trabajo en equipo como para la de comunicación (Tabla 14). La fuerza de las correlaciones es especialmente grande en el caso del evaluador 2, singularmente en relación con el caso de la competencia de trabajo de equipo. Parece sugerirse que, en los aspectos analizados aquí, el evaluador 1 maneja un modelo de competencias en el que los constituyentes de las competencias TEQ y COM se relacionan con estas de un modo menos intenso que en el caso de los otros dos evaluadores. Para los evaluadores 1 y 2, Colaboración parece ser el aspecto más correlacionado con la competencia TEQ, y Asertividad con la competencia COM; mientras que para el evaluador 3 al aspecto de Colaboración lo supera, si bien por poco, el de Escucha (que es el menos correlacionado con TEQ para el evaluador 1), y al de Asertividad, el de Pathos (de nuevo el de menor correlación para el evaluador 1).

Tabla 14

*Análisis de la fuerza de relación entre los componentes de las competencias de trabajo en equipo (TEQ) y de comunicación (COM) considerados por separado*

Trabajo en equipo (TEQ)		Escucha	Optimismo	Colaboración	Inclusión
TEQ Ev1	Coefficiente de Spearman	.443	.544	.564	.526
	Nivel de significancia	.000	.000	.000	.000
TEQ Ev2	Coefficiente de Spearman	.892	.927	.940	.912
	Nivel de significancia	.000	.000	.000	.000
TEQ Ev3	Coefficiente de Spearman	.867	.805	.860	.819
	Nivel de significancia	.000	.000	.000	.000

Comunicación (COM)		Asertividad	Pathos	Logos
COM Ev1	Coefficiente de Spearman	.738	.475	.619
	Nivel de significancia	.000	.000	.000
COM Ev2	Coefficiente de Spearman	.927	.896	.874
	Nivel de significancia	.000	.000	.000
COM Ev3	Coefficiente de Spearman	.831	.852	.786
	Nivel de significancia	.000	.000	.000

Las Tablas 15, 16 y 17 recogen, para cada evaluador, la fuerza de correlación entre las notas holísticas, las notas de los componentes principales del modelo de competencias (TEQ y COM) y el concepto que supuestamente subyace a este modelo: el de "competencia interpersonal profesional" (codificado como TEQCOM). Cada una de estas tablas maneja datos de un único evaluador, lo que permite que nos hagamos una idea del modo en que cada uno de ellos concibe individualmente las relaciones entre estos elementos, concepciones que quedan reflejadas en los valores otorgados y en las correlaciones detectadas. Supone, de este modo, una forma de acercamiento indirecto al pensamiento de cada uno de los evaluadores en relación con estos aspectos.

En los tres casos, la fuerza de correlación entre TEQCOM es mayor con la rúbrica combinada que con la rúbrica limpia (RL). En el caso de los evaluadores 2 y 3, esa fuerza es grande en ambos casos. Para el evaluador 1, sin embargo, la correlación no pasa de fuerza media entre TEQCOM y la RC, y queda a poco de quedarse en pequeña en relación con la RL.

En el caso del evaluador 1, la fuerza de correlación entre TEQCOM y las rúbricas es tan escasa que cabría considerar que, desde la perspectiva de este evaluador, el concepto de “competencia interpersonal profesional” tal como quedó establecido en el modelo de competencias no forma parte de lo que contemplan ni la RL ni la RC. TEQCOM se revela más relacionado con la competencia de comunicación (COM) que con la de trabajo en equipo (TEQ), en ambos casos con fuerza, especialmente en el de COM. La correlación de la RC con TEQCOM, TEQ y COM es superior a la que presenta la RL. Tanto la RL como la RC se correlacionan más con COM que con TEQ, pero solo la correlación de RC y COM presenta un valor grande. Podría interpretarse que la RC sí presenta aspectos menos atendidos por la RL, y que tal vez la naturaleza de estos aspectos esté más cerca del concepto de COM que del de TEQ.

Tabla 15

*Correlaciones identificadas en el Evaluador 1*

Evaluador 1		TEQ Ev1	COM Ev1	TEQCOM Ev1	RL Ev1	RC Ev1
TEQ Ev1	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	1	.480 .000	.597 .000	.277 0.028	.393 0.001
COM Ev1	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.480 .000	1	.803 .000	.418 0.001	.521 .000
TEQCOM Ev1	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.597 .000	.803 .000	1	.332 0.008	.439 .000
RL Ev1	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.277 0.028	.418 0.001	.332 0.008	1	.978 .000
RC Ev1	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.393 0.001	.521 .000	.439 .000	.978 .000	1

En cuanto al evaluador 2, es interesante que TEQCOM presente una correlación fuerte y equilibrada con ambas rúbricas, y que esa correlación sea igualmente equilibrada (aunque algo menos fuerte) con los que en el modelo de competencias son sus constituyentes principales: TEQ y COM. La correlación entre TEQ y COM y cada una de las rúbricas es también bastante grande, aunque ligeramente superior con la RC que con la RL; por otra parte, observamos de nuevo el mismo tipo de equilibrio. Donde el evaluador 1 mostraba más influencia de COM que

TEQ sobre las rúbricas, el evaluador 2 se decanta por TEQ, aunque solo ligeramente. La considerable relación y equilibrio entre todos los elementos parecen sugerir que, en el caso del evaluador 2, la RL y la RC se encuentran muy cerca conceptualmente la una de la otra. Podría considerarse la posibilidad de que los elementos del modelo de competencias estuvieran para este evaluador ya presentes en su interpretación de la RL y que, por tanto, no hayan añadido nada nuevo.

Tabla 16

*Correlaciones identificadas en el Evaluador 2*

Evaluador 2		TEQ Ev2	COM Ev2	TEQCOM Ev2	RL Ev2	RC Ev2
TEQ Ev2	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	1 .000	.902 .000	.880 .000	.604 .000	.624 .000
COM Ev2	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.902 .000	1 .000	.891 .000	.593 .000	.615 .000
TEQCOM Ev2	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.880 .000	.891 .000	1 .000	.673 .000	.694 .000
RL Ev2	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.604 .000	.593 .000	.673 .000	1 .000	.991 .000
RC Ev2	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.624 .000	.615 .000	.694 .000	.991 .000	1 .000

Por lo que se refiere al evaluador 3, TEQCOM presenta una correlación bastante más fuerte con la RC que con la RL, que se queda a poco de superar la categoría de fuerza media. El equilibrio del evaluador 2 no está presente aquí pues, al igual que el evaluador 1, el evaluador 3 manifiesta mayor relación de TEQCOM con RC. A diferencia del evaluador 1, sin embargo, el evaluador 3 refleja esa relación con un valor estadísticamente grande en este sentido (el evaluador 1 se quedaba en un valor medio). El equilibrio de TEQ y COM en relación con TEQCOM, que hemos visto en el evaluador 2, vuelve a estar presente aquí, y con valores igualmente altos y muy similares. Este equilibrio desaparece respecto a la influencia de TEQ y COM en las rúbricas, mayor en ambas en el caso de COM (como en el caso del evaluador 1 pero con valores muy superiores). La RC presenta mayor influencia tanto de TEQCOM como de TEQ

y de COM que la RL, por lo que podemos entender que cabe considerar que, para este evaluador, estos conceptos (sobre todo COM) aportan algo a esta última.

Tabla 17

*Correlaciones identificadas en el Evaluador 3*

Evaluador 3		TEQ Ev3	COM Ev3	TEQCOM Ev3	RL Ev3	RC Ev3
TEQ Ev3	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	1	.763 .000	.865 .000	.455 .000	.666 .000
COM Ev3	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.763 .000	1	.844 .000	.638 .000	.749 .000
TEQCOM Ev3	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.865 .000	.844 .000	1	.485 .000	.659 .000
RL Ev3	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.455 .000	.638 .000	.485 .000	1	.943 .000
RC Ev3	Coeficiente de Spearman Nivel de significancia	.666 .000	.749 .000	.659 .000	.943 .000	1

Así, encontramos que el evaluador 1 recoge algunos aspectos del modelo de competencias en sus consideraciones respecto la RC, pero se trata de aspectos cuya influencia puede considerarse modesta. Su concepción de “capacidad operativa” del alumno en LpFE o ENE no parece estar muy relacionada con la noción de “competencia interpersonal profesional” propuesta para este estudio. El evaluador 2, por su parte, presenta unos datos que nos inducen a pensar que su concepción de la RL y de la RC pueden resultar muy coincidentes. La presencia de los conceptos presentes en el modelo de competencias, con el de “competencia interpersonal profesional” por encima del resto, sitúan su concepción de “capacidad operativa” del alumno” lejos de la del evaluador 1. El evaluador 3, por último, parece incorporar aspectos del modelo de competencias en su concepción de la RC, aunque con un énfasis concreto en el de competencia comunicativa.

El siguiente cuadro (Tabla 18) recoge de forma resumida algunos aspectos de nuestro último análisis y observaciones en relación con cada uno de los evaluadores:

Tabla 18 *Comparación de las correlaciones identificadas para cada evaluador*

	Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3
Trabajo en equipo (TEQ)	TEQ no es parte RL ni de RC.	TEQ es parte RL y de RC, un poco más fuerte en RC.	TEQ es parte de RC más que de RL.
Comunicación (COM)	COM es parte de RC y menos de RL.	COM es parte RL y de RC, un poco más fuerte en RC.	COM parte RL y de RC, pero más fuerte en RC.
Relación entre TEQ y COM	TEQ y COM presentan una correlación media.	TEQ y COM están fuertemente correlacionadas.	TEQ y COM están fuertemente correlacionadas.
Competencia interpersonal profesional (TEQCOM)	TEQCOM tiene un papel modesto en RL y RC. TEQCOM presenta tanto TEQ como COM, pero mucho más de COM que de TEQ.	TEQCOM tiene un papel importante y similar en RL y RC. TEQCOM presenta mucho de COM y de TEQ, y de forma equilibrada.	TEQCOM tiene un papel más importante en RC que en RL, pero inferior el de COM. TEQCOM presenta mucho de COM y de TEQ, y de forma equilibrada.
Rúbrica limpia (RL)	RL tiene poco de TEQCOM, TEQ y COM.	RL tiene bastante TEQCOM, TEQ y COM y de forma equilibrada, aunque con un poco más de TEQCOM. Tiene casi tanto TEQCOM, TEQ y COM como la RC.	RL tiene bastante de TEQCOM, TEQ y COM, pero con mucha mayor presencia de COM.
Rúbricas combinada (RC)	RC tiene más TEQCOM, TEQ y COM que RL, especialmente de COM.	RC tiene bastante TEQCOM, TEQ y COM y de forma equilibrada, aunque con un poco más de TEQCOM. Tiene algo más de TEQCOM, TEQ y COM que la RL.	RC tiene bastante de TEQCOM, TEQ y COM, pero con mucha mayor presencia de COM. Tiene bastante más de TEQCOM, TEQ y COM que la RL.
Conjunto RL y RC	RL y RC son más COM que TEQ.	RL y RC son más TEQCOM que TEQ y COM, y ligeramente más TEQ que COM.	RL y RC son más COM que TEQ, y TEQCOM, y tan TEQ como TEQCOM.
Observaciones	RC incluye algunos aspectos más que la RL, que incluía pocos. Son aspectos más relacionados con COM que con TEQ o TEQCOM. El concepto de "competencia interpersonal profesional" (TEQCOM) no parece aportar mucho ni en la RL ni en la RC.	RC incluye más aspectos más que la RL, y de forma equilibrada entre TEQCOM, TEQ y COM. El concepto de "competencia interpersonal profesional" (TEQCOM) y sus constituyentes principales (TEQ y COM) parecen aportar mucho a ambas rúbricas a la vez, por lo que, en consecuencia, no parece estar añadiendo nada nuevo a la RC respecto lo que la RL parece que ya incluía.	RC incluye más aspectos que la RL, sobre todo de COM, pero la RL ya incluía bastantes. El concepto de "competencia interpersonal profesional" (TEQCOM) parece aportar algo a la RC, sobre todo desde su componente COM.



Después de llevar a cabo nuestros análisis, tanto cualitativos como cuantitativos, lo obtenido en los resultados parece indicar que existe una notable disparidad de planteamientos y un notable desconcierto e indefinición conceptual entre los profesores de la unidad BSC respecto a toda una serie de conceptos y aspectos relacionados con el constructo de LpFE que implícitamente manejan en el aula o en situación de evaluación. Tras un primer estudio cualitativo a partir de los datos generados en dos Focus group, llevamos a cabo un segundo estudio con el objetivo de determinar si una mayor concreción conceptual de aspectos considerados relevantes en relación con la capacidad de interacción en grupos de discusión, evaluada en una prueba incluida en el examen oral, contribuía a incrementar el grado de fiabilidad entre los evaluadores.

Tal concreción conceptual tomó forma en un modelo parcial de competencias al que, de modo específico, subyacía el concepto de “competencia interpersonal profesional”, término y constructo acuñados por el equipo de profesores de la unidad BSC participante en el estudio y que reúne otros dos constructos establecidos como competencias: competencia de trabajo en equipo y competencia de comunicación. A pesar de haberse detectado un incremento en el grado de fiabilidad entre los evaluadores en el sentido anticipado y de haberse observado una mayor vinculación entre los constituyentes principales del modelo y la rúbrica manejada como alternativa a la tradicionalmente utilizada (denominadas respectivamente rúbrica combinada y rúbrica limpia en este trabajo), los límites de este estudio no nos permiten establecer si este incremento se debe efectivamente a esa mayor concreción conceptual. El hecho de que cada evaluador participante en el estudio revele una arquitectura conceptual propia en relación con los elementos constituyentes del modelo y entre estos y las dos rúbricas de referencia parece sugerir que la supuesta concreción conceptual aportada por el modelo ha dado lugar a tantas versiones de sí misma como evaluadores han participado en el estudio.

Con todo, no queremos dejar de observar que sí parece haberse producido un progreso en términos de claridad conceptual, manifestado en la mayor correlación de los conceptos trabajados con la rúbrica alternativa (la rúbrica combinada), aunque tal concreción o parcial dilucidación conceptual no se haya dado de forma armoniosa entre los evaluadores.

A pesar de las limitaciones y puntos débiles de este estudio, creemos que podemos contestar a las preguntas de investigación en las conclusiones.

### 3.4. Conclusiones

Este estudio se ha llevado a cabo con el objetivo de explorar el pensamiento de los profesores de la unidad BSC de IESE Business School en relación con diferentes constructos que rigen su labor docente y de determinar si esas manifestaciones se muestran colectivamente de manera articulada y sin contradicciones, paso necesario para intentar establecer si las manifestaciones de estos profesores dejan espacio para promover una reconceptualización del programa BSP y del campo de LpFE en su conjunto. Este objetivo queda reflejado en las preguntas de investigación que establecimos al principio de este estudio, empezando con una de carácter general:

*¿El pensamiento de los profesores de la unidad BSC respecto al sentido de la formación que el BSP facilita a los alumnos del programa se muestra de manera articulada y sin contradicciones en relación con los constructos que rigen diferentes aspectos de su labor docente?*

Esta pregunta quedaba concretada desde el inicio en las siguientes:

- a) *¿Las manifestaciones de los profesores ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación oral?*
- b) *¿Las manifestaciones de los profesores dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE?*

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas hemos llevado a cabo este estudio iniciándolo con un enfoque cualitativo y complementándolo con uno de naturaleza cuantitativa.

El estudio de naturaleza cualitativa se llevó a cabo mediante la elicitación de manifestaciones del pensamiento de los profesores a través de dos sesiones de Focus group. Durante estas sesiones, como hemos discutido, el conjunto de profesores fue estableciendo el contorno y contenido del concepto de español de negocios o de lenguas para fines específicos que informa su labor docente. Este concepto, hicimos notar, es el que subyace en la práctica al programa BSP, pues corresponde a la perspectiva de quienes lo implementan en las aulas.

Las discusiones se estructuraron en buena medida, tanto espontáneamente como por iniciativa del investigador, a partir de la discusión de conceptos vinculados a competencias o asimilables a estas. De entre estos, los más relevantes y discutidos fueron el de “capacidad o habilidad operativa” como objetivo de desarrollo general del programa BSP en relación con sus

alumnos, el de comunicación y el de liderazgo. Igual de relevante y discutido, pero menos explícitamente presente, fue el de dirección o competencia directiva. Junto a estos es necesario añadir las competencias que fueron objeto de atención en el desarrollo del modelo parcial de competencias co-construido por los profesores (modelo creado de cara a su uso en la evaluación de aspectos concretos de una prueba específica del examen oral) y especialmente las que finalmente fueron incorporadas al mismo.

De entre estas últimas destacan por su importancia las de comunicación y trabajo en equipo en el seno de grupos de discusión, así como la competencia que en el modelo aúna ambas en lo que se denominó competencia profesional interpersonal del alumno. Esta última competencia, como comentamos, puede considerarse una manifestación parcial (ya que se limita a la actuación en el seno de un grupo o equipo) del concepto de “capacidad u operatividad del alumno” subyacente al concepto de LpFE manejado por los profesores en el momento en que se construyó el modelo.

El estudio de naturaleza cuantitativa, por su lado, se concentró en dos objetivos. El primero de ellos consistió en determinar si la incorporación del modelo de competencias a las consideraciones de los evaluadores contribuía a que las notas otorgadas por ellos mostraran un mayor acuerdo entre estos, lo que podría sugerir que el modelo (y los conceptos que incluye) podría haber contribuido a reducir la ambigüedad conceptual de las competencias o capacidades objeto de evaluación.

El segundo objetivo consistió en establecer el modo en que cada evaluador relacionaba los diferentes componentes principales del modelo entre sí y con las dos rúbricas de referencia para la determinación de una nota holística en relación con la capacidad o habilidad demostrada por cada alumno en la prueba (la rúbrica tradicionalmente utilizada y una versión alternativa de esta que debía incorporar en las consideraciones el modelo de competencias co-construido). Este segundo objetivo se planteó como un estudio indirecto de aspectos del pensamiento de los profesores en relación con los constructos implicados.

Entendemos que los datos obtenidos y los análisis realizados nos permiten responder en este momento las preguntas de investigación planteadas al principio de este estudio.

- a) *¿Las manifestaciones de los profesores ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación oral?*

En el transcurso de las sesiones de Focus group se pusieron de manifiesto serias discrepancias conceptuales entre los profesores en relación con toda una serie de aspectos que entendemos de gran relevancia. Para qué prepara y para qué debería preparar el programa BSP a sus alumnos, a partir de qué competencias se lleva a cabo o debería llevarse a cabo esa preparación, o qué se entiende o debería entenderse por cada una de esas competencias son cuestiones respecto a las que el desacuerdo, la confusión o la falta de respuestas por parte de los profesores se manifiesta con claridad. De entre estos conceptos, el de “capacidad operativa” de los alumnos, que debe suponer un reflejo o manifestación del concepto de español de negocios o LpFE que el BSP maneja desde la perspectiva de sus profesores, es uno respecto a los cuales la falta de acuerdo inicial es más evidente.

El concepto de competencia de comunicación, considerado por los profesores como de la mayor relevancia y en la base del de “capacidad operativa”, es, por su parte (al margen de su relación con aspectos de competencia lingüística), uno de los que causan mayor confusión. La relación, establecida por los mismos profesores, de este concepto con otros conceptos igualmente relevantes y confusos para los docentes en ese momento, como el de liderazgo, incrementa el desconcierto. La confusión y las discrepancias entre los profesores en relación con todos estos aspectos se manifestaron tanto en relación con sus posiciones personales como con su labor docente en las aulas y su labor como evaluadores.

Por todo ello, debemos responder afirmativamente a la pregunta planteada: las manifestaciones de los profesores sí ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación oral.

*b) ¿Las manifestaciones de los profesores dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE?*

Si bien las dudas y la confusión continuaron en su mayoría presentes al final del proceso de realización de los Focus group, el desarrollo de las sesiones correspondientes propició un acercamiento de las posturas y concepciones de los profesores en relación con algunos de los aspectos discutidos. El hecho de que conceptos de gran relevancia, como el de “capacidad operativa” y los de algunas competencias relacionadas, quedaran mejor identificados y algo más perfilados supuso una mejora respecto a la situación anterior en este sentido, y establecen al mismo tiempo un punto a partir del cual cabe seguir profundizando.

Por otro lado, los resultados de nuestro estudio cuantitativo sugieren que el esfuerzo de concreción conceptual realizado en la construcción y aplicación en situación de evaluación del modelo parcial de competencias podría haber contribuido a una mayor precisión de algunos de los constructos objeto de evaluación, incluso si esa mayor precisión no se ha producido de forma idéntica entre los evaluadores analizados en el estudio. Tales constructos se corresponden a la vez con algunos de los que deben entenderse como objetivos de formación del programa BSP y, así, con elementos constituyentes del concepto de LpFE que este programa maneja.

Tal como argumentamos en la discusión de los resultados del estudio cualitativo, al establecer que un alumno competente para el ejercicio de sus responsabilidades como directivo y como líder debe poseer determinadas competencias, estas pasan a formar parte del constructo de LpFE que se está definiendo implícitamente. En el programa BSP, esa competencia para el ejercicio de responsabilidades de dirección y liderazgo es la noción a la que el concepto de “capacidad operativa”, apoyada en el de competencia en comunicación, aspira a acercarse.

Douglas (2000), teorizando sobre las LpFE desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y desde una perspectiva basada en la evaluación de las habilidades o capacidades relacionadas, propuso como concepto base el de “specific purpose language ability”. Se trata de un concepto con una fuerte base lingüística, y al que le corresponde el objetivo pedagógico de capacitar al alumno para que pueda desempeñarse en situaciones o tareas específicas.

Los profesores de la unidad BSC, por su parte, señalan como concepto base una capacidad operativa que cabe definir como la capacidad de ejercicio de responsabilidades directivas y de liderazgo. Se trata de una capacidad establecida en términos de naturaleza extralingüística, vagos y confusos, e inequívocamente relacionada con una capacidad de comunicación asociada a la de liderazgo y establecida fundamentalmente en términos de habilidad conversacional ante la complejidad y dificultad conceptual que comporta el término.

El modelo parcial de competencias desarrollado para su uso en el estudio cuantitativo supuso un esfuerzo de concreción conceptual que, pese al avance que puede haber supuesto, sigue dando cuenta de lo insuficientemente definida que se encuentra la base teórica y conceptual del programa BSP.

Recordemos que la definición propuesta en el modelo en relación con el concepto de competencia interpersonal profesional puede considerarse (para el caso concreto de la prueba de discusión del examen) un primer acercamiento a un concepto de capacidad operativa (en grupo o equipo) basado en el de comunicación. Este concepto, aun tras semanas de trabajo,

acaba incluyendo aspectos esenciales que no quedan cumplidamente establecidos. ¿Qué debemos entender por “actuar”, por “buen funcionamiento”, por “fines”, por “actitudes” y comportamientos “adecuados”? ¿Debemos plantearnos que la respuesta solo puede depender de la circunstancia y contextos concretos, no solo en la situación del examen sino también en cualquier otra situación? Si fuera así, no cabría considerar otro enfoque de LpFE que no fuera casuístico, ni otro acercamiento que no se basara en análisis de necesidades específicos y pormenorizados hasta un grado de detalle potencialmente inacabable sobre cuya exigencia de profundidad sería difícil llegar a un acuerdo. Si fuera así, no cabría considerar la existencia de criterios o consideraciones generales a cuya luz pudieran discutirse y evaluarse la oportunidad y el sentido de situaciones, acciones, decisiones y casos concretos. Y si fuera así, por último, tampoco cabría considerar la posibilidad de desarrollar enfoques de LpFE con vocación de utilidad amplia dentro de cada ámbito concreto (empresa, salud, turismo...).

La insuficiente concreción conceptual identificada a través de las manifestaciones del pensamiento de los profesores de la unidad BSC respecto a determinados aspectos relacionados con lo que entienden que es el objeto de su labor docente encuentra su causa en lo intuitivo del acercamiento de los docentes a los conceptos que subyacen o acompañan a los de competencia directiva, de liderazgo y de comunicación. Aunque la realización de las sesiones de Focus group ha contribuido a una toma de conciencia y a una mayor homogeneización y profundidad del pensamiento de los profesores en relación con su labor docente en el seno de la unidad BSC, han contribuido también a poner de manifiesto que el constructo individual y colectivamente manejado de LpFE carece de una fundamentación teórica y conceptual clara, sólida y coherente.

Así, nos encontramos en el mismo escenario en el que, entendemos, se hallan los otros enfoques identificados y analizados en este trabajo en el ámbito de las LpFE. A la vista de los resultados de nuestras revisiones y estudios, creemos necesario y posible dotar al programa BSP de una fundamentación teórica alternativa a las identificadas y a partir de la cual las decisiones curriculares y pedagógicas cobren un sentido más concreto, coherente y adecuado al servicio que el programa tiene como responsabilidad prestar.

Por todo ello, debemos responder de nuevo afirmativamente a la pregunta planteada: las manifestaciones de los profesores sí dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE.

Contestar estas dos preguntas nos permite responder a la pregunta de la que derivan.

*¿El pensamiento de los profesores de la unidad BSC respecto al sentido de la formación que el BSP facilita a los alumnos del programa se muestra de manera articulada y sin contradicciones en relación con los constructos que rigen diferentes aspectos de su labor docente?*

En este caso, debemos responder en sentido negativo, pues la falta de concreción conceptual de los constructos que manejan los diferentes profesores y la falta de coherencia tanto entre estos conceptos como entre las distintas concepciones que manifiestan respecto al sentido de su labor docente impiden una expresión articulada y sin contradicciones de posiciones y concepciones comunes al conjunto de los profesores de la unidad.

La constatación de que el planteamiento conceptual y teórico de la unidad BSC en relación con su objeto de estudio y trabajo (las LpFE), tal como se revela a partir de las manifestaciones del pensamiento de sus docentes, no es más apropiado que el de los enfoques identificados como principales en este ámbito inicia el proceso de búsqueda y establecimiento de una base teórica y conceptual más adecuada para el programa BSP. Tal búsqueda y establecimiento constituyen el objetivo principal de este trabajo de tesis a partir de este punto.

La identificación de los conceptos de comunicación, liderazgo y dirección como aquellos de mayor relevancia nos lleva necesariamente a la inclusión del concepto de organización como contexto amplio de todos ellos y al de persona como miembro de la misma, actor y principal elemento a partir del cual estos conceptos cobran sentido. Así, las organizaciones y quienes las conforman, las funciones que en ellas llevan a cabo las personas que las integran, las competencias que necesitan estas personas para poder desempeñar tales funciones y la comunicación interpersonal como factor esencial en todo ello constituirán los elementos vertebradores de este trabajo desde este momento.

Comenzaremos con una profundización en el concepto de organización y con un acercamiento al de función directiva a partir de una revisión del campo de la Teoría de las Organizaciones y de un interés específico por el modo en que las personas se relacionan con ellas.

A continuación, ahondaremos en el concepto de Comunicación y, muy especialmente, en el de comunicación interpersonal.

Profundizaremos después en las funciones y responsabilidades fundamentales que desempeñan las personas en las organizaciones, concentrándonos de modo específico en las de liderazgo y dirección, e indagaremos asimismo en el concepto de competencia como capacidad relacionada con el desempeño de estas funciones.

Una vez revisados y discutidos estos conceptos y habiendo llegado a las conclusiones parciales correspondientes en relación con ellos, desarrollaremos nuestra propuesta de planteamiento o enfoque de LpFE que entendamos en ese momento adecuado a la misión que el programa BSP se ha comprometido a llevar a cabo en relación con la formación de sus alumnos y en el seno de la institución de la que forma parte.



## 4. Indagación teórica

### 4.1. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo de esta indagación teórica consiste en determinar si es posible contribuir a la formulación de otro constructo de LpFE que dé base a su didáctica.

Este objetivo se recoge en la pregunta de investigación de esta indagación:

*¿Qué aportaciones hacen falta para proponer una reconceptualización del constructo de LpFE que permita replantear la docencia de LpFE de forma más coherente con la relevancia de la comunicación interpersonal para quienes se manejan profesionalmente en el ámbito de las organizaciones?*

Esta pregunta se concreta en las siguientes:

- a) *¿Qué ámbitos y conceptos relacionados con el campo del estudio de las organizaciones y del management pueden contribuir a llevar a cabo esta reconceptualización?*
- b) *¿En qué sentidos principales se muestra relevante la comunicación interpersonal para los miembros de una organización?*

Comenzaremos con una profundización en el concepto de organización y con un acercamiento al de función directiva a partir de una revisión del campo de la Teoría de las Organizaciones y de un interés específico por el modo en que las personas se relacionan con ellas.

A continuación, ahondaremos en el concepto de Comunicación y, muy especialmente, en el de comunicación interpersonal.

Profundizaremos después en las funciones y responsabilidades fundamentales que desempeñan las personas en las organizaciones, concentrándonos de modo específico en las de liderazgo y dirección, e indagaremos asimismo en el concepto de competencia como capacidad relacionada con el desempeño de estas funciones.

Una vez revisados y discutidos estos conceptos y habiendo llegado a las conclusiones parciales correspondientes en relación con ellos, desarrollaremos nuestra propuesta de planteamiento o enfoque de LpFE que entendamos en ese momento adecuado a la misión que el programa BSP se ha comprometido a llevar a cabo en relación con la formación de sus alumnos y en el seno de la institución de la que forma parte.

## 4.2. Organización y función directiva

### 4.2.1. Introducción

Para Corcuera (2001:13), no cabe hablar del directivo en abstracto, sin tener en cuenta la realidad sobre la cual actúa: las empresas o, en términos más amplios, organizaciones.

Para Pérez López, profesor de Teoría de la Organización y director general del IESE entre 1978 y 1984, una empresa es un tipo de organización humana; y como tal, un conjunto de personas cuyos esfuerzos -cuyas acciones- se coordinan para conseguir un propósito común que interesa a todas ellas, aunque su interés pueda deberse a motivos muy diferentes (1993: 13). Un directivo, por su parte, es una persona cuyo trabajo consiste en dirigir a otras para conseguir que una empresa alcance sus finalidades (Pérez López, 1998: 139). De todo ello podemos extraer, en coincidencia con Corcuera (2001: 13), que cualquier determinada

concepción de lo que implica el trabajo directivo se sustenta en unas determinadas concepciones de lo que es una organización y de lo que es una persona.

Chinchilla (1991) realiza una breve pero excelentemente estructurada sinopsis de las distintas escuelas de pensamiento que en un momento u otro han gozado de predicamento en el mundo académico. Recurriremos a ella a fin de revisar de modo estructurado estas escuelas. Chinchilla parte del trabajo de Pérez López (1985) a la hora de acometer su labor, pues se basa en los tres paradigmas que este autor establece como subyacentes a las distintas escuelas de pensamiento sobre la Teoría de la Organización; tres paradigmas que obedecen a otras tantas concepciones sobre lo que son las personas y las organizaciones.

Antes de entrar en la clasificación que nos ofrece Chinchilla, nos proponemos, no obstante, llevar a cabo una revisión cronológica de diversas e influyentes concepciones que a lo largo de los últimos 100 años se han ido manejando respecto a la naturaleza de las empresas como organizaciones y al papel desempeñado en ellas por parte de sus directivos a fin de esclarecer cuál es la función propia de estos, pues, como ya hemos indicado y también subraya Moragas (2010: 140), el estudio del directivo va unido al de la Teoría de las Organizaciones.

Para ello, nos basaremos fundamentalmente en Rosanas (2009, 2012) y Chinchilla (1991), a quienes nos referiremos profusamente. Otro autor al que haremos frecuente referencia es Corcuera (2001).

#### 4.2.2. Diferentes concepciones de organización y función directiva: una perspectiva cronológica

De acuerdo con Rosanas (2009: 4), las tendencias actuales en relación con cómo se enfoca la organización parten de tres líneas de pensamiento con origen en la primera parte del siglo XX y que, con modificaciones pero idéntico fondo, subsisten todavía. La primera está representada por Taylor y los tayloristas, de los que considera sucesor al economicismo. La segunda la representan Fayol y otros teóricos, y de ella es sucesora la línea de alta dirección que más tarde desarrollarían escuelas de negocios como Harvard Business School. La tercera, de corte humanista, tiene como iniciadora a Parker Follet, y con ella podemos relacionar las posteriores aportaciones de autores como Barnard y Simon. Rosanas añade, de hecho, dos líneas más: el humanismo pragmático de Drucker, Pfeffer o Sutton (como derivación de la línea humanista

inaugurada por Parker Follet) y la propuesta antropológica de Pérez López. Rosanas ofrece, por último, algunas observaciones respecto a alguna reciente tendencia en el mundo académico.

Frederik Taylor, conocido como el “padre de la dirección científica” (Chinchilla 1991, Corcuera 2001) sostenía, siguiendo el modelo neoclásico estándar de empresa, que el objetivo de esta consistía en la maximización del beneficio a través de procesos cada vez más eficientes y de un adecuado sistema de incentivos económicos que pudiera motivar a los empleados en la persecución de ese objetivo (Rosanas, 2012). Así, se trata de una función directiva limitada a cómo organizar tareas esencialmente mecánicas, a los trabajadores a quienes se les encomiendan y a cómo motivar económicamente a estos últimos. Ni la voluntad de cooperación por parte de los empleados para actuar de modo coordinado ni el *feedback* que estos pudieran aportar eran valorados; el resultado fue una concepción de persona asimilable a la de una máquina (Moragas, 2010).

Taylor fue duramente criticado por autores como March y Simon (1958), que sostenían que este consideraba a los trabajadores como simples “auxiliares de las máquinas”, e interpretaron que buscaba reducir su poder discrecional y aumentar el poder sobre ellos, cuando esencialmente lo que quería era ayudarles a realizar mejor su labor (Rosanas, 2009). Para Rosanas (2009), el taylorismo clásico pervive hoy en los enfoques meramente económicos de la organización (economicismo), con los que coincide en tomar como predominante el interés de la empresa, en entender que hay un modo óptimo de hacer las cosas y en contemplar un modelo de persona muy pobre, cuyos motivos para actuar se reducen a los de naturaleza económica (en el caso de Taylor, incentivos y primas).

Henri Fayol, francés e ingeniero de minas, se propuso elaborar una doctrina o teoría del trabajo directivo a fin de facilitar su transmisión a aquellos designados para dirigir. Fayol distinguió entre las capacidades técnicas propias de los ingenieros y otro tipo de capacidades (que denominó funciones) necesarias para el gobierno de una empresa. Estableció un total de seis tipos de capacidades o “funciones”: técnicas, comerciales, financieras, contables, de seguridad y administrativas. Consideró que de entre ellas las administrativas (planificación, organización, mando, coordinación y control), las únicas que operan directamente sobre las personas de la organización, eran las más importantes y distintivas de la dirección. Fayol propuso también una serie de principios básicos de administración, entre los que se incluyen la división del trabajo, la justicia, el orden y la unidad de mando y de dirección. A diferencia de Taylor, que se centró en los operarios manuales, Fayol contempló los distintos niveles de la empresa y qué era necesario para la correcta coordinación de las personas que en ellos había. Para Corcuera

(2001: 27), Fayol se da cuenta de que el Management tiene que ver con personas, lo que explica su referencia a unos principios y su afirmación de que la función del management (la función directiva) encuentra su única vía de aplicación o salida (*outlet*) a través de los miembros de la organización (Fayol, 1949: 19, citado en Corcuera).

Las escuelas de negocios (principalmente Harvard Business School) de EEUU habían elaborado en paralelo a Fayol unas enseñanzas en dirección (en buena medida coincidentes con muchas de las ideas fundamentales de Fayol). Incluyeron la enseñanza de diversas direcciones funcionales (como producción, marketing, finanzas o contabilidad) y una suerte de “dirección general” o “política de empresa” (*business policy*), y buscaban identificar qué principios podían guiar el modo en que una compañía podía ser dirigida (Rosanas, 2009). Lamentablemente, como observa este autor, dentro del área de conocimiento de política de empresa, la parte de organización de las personas que las integran fue perdiendo protagonismo frente a la de formulación de la estrategia.

Los estudios de Taylor y Fayol supusieron avances importantes en el conocimiento sobre el funcionamiento de las organizaciones, pero se quedaron en los aspectos más formalizables del contexto organizativo y no llegaron a ahondar en su complejidad (Chinchilla, 1991). Rosanas (2009), por su parte, hace notar que tanto la visión de Fayol como la visión pragmática de las áreas de dirección general desde las escuelas de dirección no olvidan contemplar a las personas en su concepción de organización, pero lo hacen todavía atribuyéndoles un papel fundamentalmente pasivo.

Mary Parker Follet (1933) representa un intento temprano de asignarles a las personas un rol más activo, en un deseo de hacerlas protagonistas del management (Rosanas, 2009). Para Rosanas, Parker Follet creía que los directivos actuaban muy frecuentemente ejerciendo lo que llamaba una “autoridad arbitraria”, basada en la intuición y a menudo en cierta visceralidad; su intención era sustituir esas actitudes por otras basadas en una ciencia de la cooperación. Entre las ideas más importantes de Parker Follet destacan su concepto de “respuesta circular” (que pone de relieve que en las relaciones entre personas las interacciones presentes condicionan las futuras), el concepto de “conflicto constructivo” (que propugna aprovechar los conflictos para lograr un mejor entendimiento tanto de las personas implicadas como del problema) y contraponer la idea de “poder sobre” con la de “poder con” (promoviendo de este modo un poder más compartido que coercitivo, y haciendo de la autoridad una fuerza integradora). La combinación de sus ideas ofrece un modo diferente de entender las relaciones humanas en las

organizaciones. En un libro dedicado a ella, Drucker (1997: 6) afirmó que frente a la opinión universal de que la empresa era una institución económica, para ella era una institución social.

Sobre esa época tuvieron lugar los conocidos como los experimentos Hawthorne de Elton Mayo, llevados a cabo en la Western Electric Company de Chicago durante los años 1927 y 1931, y a través de los cuales Mayo, Roethlisberger, Dickson y otros investigadores comprobaron que las razones del comportamiento humano debían buscarse más allá de la satisfacción de necesidades materiales (Chinchilla, 1991), y observaron que factores individuales y sociales (como entrenamiento, espíritu, circunstancias personales, trato a las personas y manera de ejercer el mando) tienen una influencia más grande (Rosanas, 2009, 2012) que los aspectos físicos, fisiológicos y de incentivación en los que Taylor había enfocado su interés. A este efecto se lo conoce como “efecto Hawthorne”. De acuerdo con Chinchilla (1991), los experimentos Hawthorne y los estudios subsiguientes (Roethlisberger y Dickson, 1939; Mayo, 1993) iniciaron la línea de investigación sobre “las relaciones humanas en la empresa” y definieron la empresa como un sistema social cuyos objetivos fundamentales son la eficacia en la producción y la satisfacción de las necesidades de sus miembros. Además, establecieron los grupos como célula básica de las organizaciones; grupos cuyos condicionamientos, a su vez, (y aquellos de la comunidad cultural en la que se inscriben) influyen en quienes de ellos forman parte.

Chester Barnard (1938) supone para Chinchilla (1991) el primer gran salto cualitativo en la visión de las organizaciones y se trata, probablemente, del “autor que más profundo impacto ha tenido en el pensamiento posterior sobre el complejo fenómeno de la organización humana” (1991: 18). Barnard concibió la organización como un sistema cooperativo cuya supervivencia depende de dos variables fundamentales: eficacia (*effectiveness*) y eficiencia (*efficiency*). La eficacia consiste en la capacidad de conseguir los objetivos propuestos (como por ejemplo los beneficios económicos); la eficiencia, por su parte, es entendida aquí no como una maximización de un output a partir del input inicial, sino como el grado en que se satisfacen los motivos personales de los componentes de la organización (Rosanas, 2012). La eficiencia del sistema viene dada por su capacidad de mantener la satisfacción individual de las personas, relacionada con los motivos y grado de integración de las mismas (Chinchilla, 1991). Para esta autora, entender las acciones de la organización en términos de su eficacia y eficiencia supone el primer intento real de estudiar la Teoría de la Organización como una teoría general de la acción.

En una organización, Barnard distingue entre un nivel formal (“organización formal”) y otro informal (“organización espontánea”). La organización formal consiste en el “conjunto de actividades y fuerzas conscientemente coordinadas”; la organización espontánea, en el “conjunto

de contactos personales e interacciones entre las personas”, que vivifica y condiciona a la organización formal. Ambas son interdependientes y caras de un mismo fenómeno: la organización total. Dentro de esa organización, las funciones del directivo consisten en a) formular y definir los objetivos, b) comunicarlos y c) motivar a las personas para la consecución de los mismos (Chinchilla, 1991). De este modo, prosigue esta autora, el papel del directivo consiste en propiciar códigos de conducta para otros (además de seguirlos él mismo) y en inculcar puntos de vista, actitudes y lealtades hacia la organización para favorecer su funcionamiento como sistema de cooperación, aspectos que conforman lo que Chinchilla considera la esencia del liderazgo; liderazgo de cuya calidad (el grado de moralidad sobre el que se asienta), para Barnard, depende la continuidad de la organización.

Barnard entiende que, en el proceso de inducción a un comportamiento cooperativo, los sistemas de incentivos materiales tienen efectos motivadores muy limitados (sobre todo una vez cubiertas las necesidades psicológicas), y afirma que para la consecución de este propósito tienen mayor capacidad de impacto a) el sentido de responsabilidad de los miembros de la organización (que se basa en convicciones profundas y es independiente de premios o sanciones), b) lo que él llama “*communion*”, una especie de sentimiento de solidaridad o de integración social (Chinchilla, 1991) y c) aspectos relacionados con la persuasión (Rosanas, 2009).

Por otro lado, en coherencia con el resto de sus ideas y en consistencia con la línea abierta por Parker Follet (Chinchilla, 1991, Rosanas 2009), desarrolla además una teoría de la autoridad basada en la aceptación de ésta por parte del individuo o destinatario de una orden.

Herbert Simon (1945) se propuso formalizar y dar rigor a la ciencia de la dirección basándola en el estudio y racionalización de los procesos de toma de decisión y haciendo hincapié en lo limitado de la capacidad racional de las personas a la hora de decidir (*bounded rationality*), lo que las lleva a decantarse por opciones suficientemente satisfactorias en vez de procurar encontrar la opción que maximice su utilidad.

Para Rosanas (2009), tanto Barnard como Simon ponen énfasis en los motivos de las personas y en la posibilidad de identificación de éstas con la organización de la que forman parte, de manera que a la hora de tomar decisiones utilicen los criterios que beneficien a ésta antes que a ellos mismos; en el caso de Barnard, este objetivo se puede alcanzar mediante la persuasión; en el de Simon, a través de un comportamiento centrado en el correcto desempeño del rol o función formal detentada (*rol behavior*). Para Chinchilla (1991), no obstante, el enfoque metodológico “rabiosamente positivista” utilizado por Simon hace que éste prescinda totalmente

de la motivación y de su dinámica (debido a la imposibilidad de comprobar empírica o racionalmente las proposiciones relacionadas), lo que reduce las premisas éticas de las que tiene que partir cualquier decisión directiva a, únicamente, los objetivos que se han definido para la organización, sin entrar en otras consideraciones.

Max Weber (1947) introdujo un concepto de organización burocrática, basada en una estricta jerarquía, reglamentación y racionalidad. La impersonalización que resulta de esa concepción de la organización tenía como objetivo hacerla predecible y productiva. Como señala Chinchilla (1991), se trata de un modelo que siguen utilizando hoy en día muchas organizaciones, tanto públicas como privadas.

Philip Selznick (1957) entiende que el directivo debe trascender una dirección meramente administrativa, basada en los principios de racionalidad y disciplina, para conseguir liderar una institucionalización de la organización. Se trata de un proceso que consiste en dotar a la organización, entendida como un producto casi natural que satisface necesidades de su entorno externo y de su mundo social interno (los miembros que la componen), de valores y principios, unas formas de operar y una misión específica que la transformen en un organismo social vivo (Chinchilla, 1991) y adaptable. Así, la organización se convierte en una institución al adquirir una identidad propia (Corcuera, 2001) basada en esos elementos. Con todo, Selznick no entra a teorizar realmente sobre los valores que menciona (Chinchilla, 1991).

Para Selznick, las funciones del liderazgo (es decir, las de quien debe liderar una institución tal como él la entiende) consisten en la consolidación institucional del propósito de la institución, la defensa de su integridad y la resolución de conflictos internos. Avisa de dos peligros en que puede caer el líder (el oportunismo y la utopía) y llega a afirmar que el liderazgo puede no ser siempre indispensable. Por otro lado, distingue entre decisiones rutinarias y decisiones críticas; las primeras se refieren a la solución de problemas cotidianos o técnicos; las segundas, a aquellas que implican un cambio o modificación interna de las personas involucradas. Según Corcuera (2001), son estas últimas las que, por un lado, impactan en la definición del carácter y conducta futura de la organización y, por otro, impulsan la formación del directivo.

Chris Argyris (1960), Levinson et al. (1962) y Schein (1965) utilizaron el término “contrato psicológico” para hacer referencia a las expectativas implícitas y recíprocas que se dan en la relación laboral y que no forman parte del contrato formal (Tena, 2002). Para Argyris, este contrato supone una adaptación del individuo “maduro” a los conflictos entre los requerimientos de la organización formal y sus necesidades como individuo, conflictos propios de un sistema disfuncional por naturaleza. Para este autor, la tarea del líder es reducir el conflicto entre tres



elementos que considera fuerzas antagónicas: la organización formal, la organización informal y el individuo (Chinchilla, 1991). Levinson y Schein, aunque otorgan al contrato psicológico un papel más positivo (crear interdependencias entre trabajadores y organización que benefician a ambas partes a través de incrementos en la productividad, eficiencia organizacional, confianza y satisfacción laboral) que el que le atribuye Argyris, coinciden con éste en entender que el conflicto es inherente a la relación laboral; por lo que todos ellos buscan medidas paliativas que ayuden a transformar el conflicto en cooperación apelando a los directivos para conseguir la autorrealización de los empleados en el trabajo (Tena, 2002).

Edgar Schein (1965) considera la organización un sistema abierto y complejo, en adaptación continua a los múltiples entornos con los que interactúa. Según Schein, los procesos clave de toda organización son cinco: el reclutamiento y socialización de los empleados, la redefinición constante del contrato psicológico entre persona y organización, el continuo rediseño organizativo (con el fin de mejorar las comunicaciones entre los miembros de la organización y las de estos con el entorno), las relaciones intra e intergrupos para que estos colaboren con las metas de la organización y el liderazgo entendido como proceso de establecimiento de objetivos y definición de normas de actuación dentro de un sistema de valores destinado a desarrollar el sentido de identidad (Chinchilla, 1991).

Henry Mintzberg (1973, 1975) llevó a cabo un estudio de campo sobre las funciones directivas buscando un sustento real que rechazaba las funciones directivas según la visión clásica de las mismas, fundamentalmente en la línea de las planteadas por Fayol (Corcuera, 2001). Se limitó a observar a cinco directivos, todos ellos los responsables de mayor nivel de sus empresas (pues su concepción de directivo se limitaba a quien estaba formalmente a cargo de una organización o de sus subunidades). Siguió a cada uno de ellos a lo largo de una semana dejando constancia de cada tarea, correo o contacto verbal realizado. Los resultados obtenidos le llevaron a afirmar que la brevedad, fragmentación y la comunicación verbal caracterizan el trabajo de los directivos. Agrupó las tareas realizadas por estos en roles (entendidos aquí como conjuntos organizados de comportamientos) identificados por su posición jerárquica y entre los que incluyó tres de naturaleza interpersonal (*figurehead, leader y liaison*), tres informativos (*monitor, disseminator y spokesman*) y cuatro de toma de decisiones (*entrepreneur, disturbance handler, resource allocator y negotiator*), todos ellos inseparables pero no necesariamente equilibrados en términos de la atención prestada a cada uno.

Diversos autores han buscado confirmar los resultados obtenidos por Mintzberg (véase Corcuera 2001 para una revisión más completa); de entre ellos, Lubatkin, Ndiaye y Vengroff

(1997) encontraron que hay base para establecer que los directivos llevan a cabo actividades similares tanto dentro de una misma nación como entre distintas naciones y diferentes parámetros culturales. Más tarde, Mintzberg (1994) planteó un modelo integrado para entender el trabajo directivo, reconociendo que trabajos anteriores (como el suyo de 1973) no incluían sino listas de actividades, y no un modelo de dirección. Para entonces, algún autor, como Merriden (1998), ya había planteado abiertamente que las contribuciones de Mintzberg, aunque atractivas, no ayudaban eficazmente a mejorar el trabajo directivo. El modelo de Mintzberg de 1994 incluye roles del desempeño de los directivos en tres niveles: dirigir a través de la información, a través de la gente y dirigir la acción, cada una tanto dentro como fuera de la propia unidad de trabajo.

John P. Kotter (1982a) realizó una descripción del trabajo directivo basada en un estudio de 15 directores generales de éxito. En la línea de Mintzberg, argumenta que los directivos no se limitan a llevar a cabo las funciones descritas por Fayol, sino que utilizan mucho tiempo interactuando con otras personas (Corcuera, 2001). Según Kotter (1982a), los directivos exitosos se dedican principalmente a establecer y gestionar una agenda de actividades (*agenda setting*) y a desarrollar redes de cooperación entre las personas necesarias para implementar los objetivos incluidos en su agenda (*network building*). En otra obra (Kotter, 1982b), Kotter indica que las teorías del comportamiento de los directivos son un conjunto explícito e interrelacionado de creencias acerca de a) lo que hacen los directivos, b) en qué medida varía ese trabajo en diferentes situaciones, c) por qué los directivos se comportan como lo hacen y d) el impacto que tiene ese comportamiento; lo que implica que Kotter, más allá de limitarse a describir qué hacen los directivos, incorpora elementos para entender mejor su actuación (Corcuera, 2001).

Kotter (1990, 1996) distingue entre *management* (como capacidad para mantener un sistema o actividad bajo control o en buen funcionamiento a través de un conjunto de procesos como planificación, presupuestos y control) y *leadership* (capacidad de promover o hacer frente a cambios sustanciales, creando y comunicando una visión en la que la gente crea, facilitando los cambios y afianzándolos). Kotter los considera dos sistemas de acción distintos pero complementarios (Corcuera, 2001). Chinchilla (1991) observa que para Kotter el liderazgo efectivo requiere un agudo sentido de juicio moral, reconocer los grupos afectados por las operaciones de la empresa, cuáles son sus intereses en sentido amplio (no sólo en términos económicos) y valorar en profundidad, a diversos niveles, las distintas consecuencias que las decisiones de la empresa pueden tener sobre ellos y las personas que los conforman. En esto, según Kotter, es en lo que se diferencia un gran líder de un directivo ingenuo o de uno cínico. Estos últimos pueden afectar negativamente al desarrollo de los miembros de la organización

(sobre todo a los de potencial) y, así, conducir al anquilosamiento de la misma. Chinchilla (1991) hace notar que el interés de Kotter por el desarrollo de los miembros de la organización parece limitarse al plano profesional, de carrera; lo que la lleva a afirmar que Kotter parece buscar el desarrollo de esas personas exclusivamente en la medida que pueda servir para mejorar su eficacia en la empresa.

En el caso de Kotter, igual que en el de Mintzberg, las conclusiones se basan en una muestra reducida y elitista de directivos; no obstante, apunta Corcuera (2001), su trabajo supone un paso adelante para poder responder a la pregunta de qué hacen realmente los directivos.

Fred Luthans (1988) realizó un seguimiento de 44 directivos y determinó cuatro actividades principales relacionadas con su trabajo: a) comunicación, b) *management* tradicional, c) *networking* y d) gestión de recursos humanos; con ello incluye junto a las nociones clásicas de Fayol aspectos recogidos por Mintzberg (comunicación) y Kotter (*networking*), a los que añade la gestión de recursos humanos para dar lugar a una visión, para él, más completa que las anteriores (Corcuera, 2001).

Luthans, por otra parte, distingue entre lo que denomina directivo de éxito (*successful manager*) y directivo eficaz (*effective manager*). El primero, al que corresponde el *networking* como principal tipo de actividad asociada, es establecido como la ratio “nivel del directivo por sus años de servicio”; el segundo, por su lado, está relacionado con las actividades de comunicación y gestión de recursos humanos, y hace referencia a la cantidad y calidad de los resultados obtenidos por sus unidades. El hecho de que los directivos de más éxito llevaran a cabo actividades que no se correspondían con las de los directivos más eficaces llevó a Luthans a proponer cambios en las organizaciones para que los directivos eficaces pudieran progresar más fácilmente en la empresa y que ésta se beneficiara más de lo que del trabajo de éstos se podía aprender.

Juan Antonio Pérez López llevó a cabo sus investigaciones y publicaciones alrededor de su Teoría de la Acción Personal y de su Teoría de la Organización. En ellas se recogen y se integran aspectos económicos, sociológicos, antropológicos y éticos. Nos ocuparemos de la Teoría de la Organización de Pérez López con detalle un poco más adelante.

La línea humanista abierta por Parker Follet presenta una ramificación que podría calificarse de humanismo pragmático (Rosanas, 2009: 11) o “managerialista” (Rosanas, 2009: 4). Con ella podríamos relacionar a autores como Drucker y su concepción de managers como “personas de verdad, enteras, con capacidad de decisión, con iniciativa, y con poder de llevarla a cabo

(Rosanas, 2009: 11). También a autores como Pfeffer y su esfuerzo por mostrar que hacer caso a las personas y tratarlas de manera adecuada crea beneficios (Pfeffer, 1998), como Sutton y su énfasis en la necesidad de que las personas de la organización vayan más allá de la eficacia inmediata (Sutton, 2007) o como Collins y Porras (2000), que han mostrado cuáles son las características humanas de las empresas que han conseguido funcionar bien durante muchos años, resultados coherentes con lo planteado por Pfeffer y Sutton (Rosanas, 2009: 12).

Para Peter Drucker (1998) la organización es una herramienta para hacer que la gente produzca en trabajos conjuntos; no existe la organización correcta ni, por tanto, moldes pre-establecidos de organización en los que haya que forzar a la gente, señala Corcuera (2001). Drucker, prosigue este autor, coincide con Kotter en indicar que lo esencial para maximizar el rendimiento de los miembros de la organización es liderarlos, (*to lead them*) más que gestionarlos o dirigirlos (*to manage them*), pues ese es el camino más adecuado para capitalizar sus fuerzas y conocimientos.

Entre las tendencias actuales, Rosanas (2009: 12) menciona el institucionalismo (o neoinstitucionalismo) y el “*positive organization behavior*” (Rosanas, 2009: 12). La primera, abanderada por DiMaggio y Powell (1991), predica que las organizaciones se limitan a imitar o a adaptarse a lo que ven en su entorno para ganar legitimidad, lo que hace que se vuelvan cada vez más iguales. Se trata de un tipo de institucionalismo opuesto en dirección al representado por el de Selznick (1957) y que ha llegado a ser calificado de *antimanagement* por algunos autores como Donaldson (1995). La segunda tendencia, representada esencialmente por Cameron (2006), se centra en el estudio de cómo el optimismo conduce al espíritu de colaboración y a los buenos resultados; una línea de investigación que Rosanas ve prometedora pero a la que le gustaría ver asociada con algún enfoque más pragmático de la dirección de empresas.

La organización como sistema complejo supone un enfoque que ha ido ganando su espacio dentro de los estudios sobre el Management. Si bien Rosanas y Chinchilla no lo incluyen en sus revisiones, nosotros sí lo haremos, por cuanto se trata de un enfoque que cuenta con cada vez más apoyo entre académicos y profesionales para intentar entender las organizaciones y promover el cambio organizacional (Burnes, 2005), realiza contribuciones de valor en este campo y entendemos que aporta elementos de interés a este trabajo de investigación.

Las organizaciones se ven obligadas a adaptarse y aprender de modo cada vez más rápido para hacer frente a nuevas y siempre cambiantes condiciones (Bettis y Hitt, 1995; Ghoshal y Bartlett, 1997; Tetenbaum, 1998; Cohen, 1999). Estas circunstancias han llevado a muchos

académicos a centrar su atención en la dinámica de los procesos de cambio en las organizaciones desde una perspectiva que se aparta notablemente de la más tradicional. Esta nueva perspectiva es la que ofrece contemplar la organización como un sistema adaptativo complejo (SAC). El estudio de los SAC se enmarca dentro del campo de estudio que gira alrededor de la Teoría de la Complejidad o teorías de sistemas complejos.

Como observa Burnes (2005: 81), un amplio abanico de autores de la Teoría de las Organizaciones y de profesionales han defendido que las organizaciones son sistemas complejos y no lineales cuyos miembros (llamados agentes dentro de estos estudios) presentan un comportamiento (presente y futuro) que es resultado de una auto organización espontánea por su parte; una auto organización que, a su vez, se basa en un conjunto de esquemas de actuación que cada miembro posee y que determina cómo interactúa y se adecúa a los demás (Wheatley, 1992; Lewis, 1994; Bechtold, 1997; Morgan, 1997; Tetenbaum, 1998; Arndt y Bigelow, 2000; Black, 2000; MacIntosh y MacLean, 2001; Fitzgerald, 2002; Stacey, 2003). Se defiende que una mayor comprensión de la naturaleza de este hecho puede favorecer que las organizaciones den lugar de forma natural a estrategias eficaces, estructuras y procesos, así como ajustarse a nuevas estrategias y cambios en el entorno. Las implicaciones de todo ello llevan a reconsiderar el papel de los directivos hacia una labor de facilitación, guía y establecimiento de condiciones y parámetros (*boundaries*) bajo los cuales pueden darse de forma efectiva procesos de auto-organización (Lewin, 1999: 215).

De entre todas las aportaciones brevemente recogidas aquí, vamos a detenernos y desarrollar con más profundidad dos de ellas: la Teoría de la Organización de Pérez López y el enfoque de las organizaciones como sistemas complejos y sistemas adaptativos complejos.

Hemos dejado para el final la revisión de las ideas de Juan Antonio Pérez López sobre organización y función directiva saltándonos un tanto el criterio cronológico que hemos venido siguiendo. Lo hemos hecho porque entendemos que maneja un concepto de organización más completo que el de otros autores y del que se deriva, por ende, uno más completo también de función directiva.

Antes, sin embargo, nos detendremos a examinar las que Pablo Cardona y Carlos Rey (2010, 2012) identifican como las cuatro dimensiones organizativas básicas de una organización. Consideramos interesante mencionar aquí su planteamiento por varios motivos. En primer lugar, porque cada una de esas dimensiones refleja a su vez diferentes estadios de evolución en la concepción de organización: cada una de ellas supone una ruptura con un modelo anterior de organización como resultado de ir añadiendo nuevas capacidades organizativas fundamentales

a las anteriormente consideradas; es decir, suponen cambios de paradigma organizacional. En segundo lugar, porque incluye elementos de la Teoría de la Organización de Pérez López, de la que Cardona es especialista (como la distinción entre organización formal e informal, de la que nos ocuparemos más adelante, o el énfasis en aspectos de formación profunda de los colaboradores). Y en tercer lugar, porque contiene asimismo aspectos del concepto de liderazgo que encontramos coincidentes o compatibles con algunos de los que, destinados a integrarse en nuestra propuesta, recogeremos nosotros a lo largo de este trabajo.

Para Cardona y Rey (2010, 2012), las dimensiones organizativas básicas de una empresa son cuatro: trabajo, poder, conocimiento y liderazgo. Estas se pueden estructurar según el ámbito organizativo en el que operan (las personas o los procesos) y según el plano organizativo en el que se desarrollan (formal e informal, conceptos recogidos en la Teoría de las Organizaciones de Pérez Lopez). La siguiente figura recoge el resultado de esta estructuración:

	Formal	Informal
Personas	Poder	Liderazgo
Procesos	Trabajo	Conocimiento

*Figura 5.* Dimensiones organizativas básicas de una empresa. Fuente: Cardona y Rey (2012)

Cada una de estas dimensiones otorga una capacidad de acción, y el hecho de que una organización sea relativamente más diestra que otras en una o varias de ellas representa una ventaja competitiva para esa organización. El potencial desarrollo de cada una como fuente de ventaja competitiva, sin embargo, reside en la posibilidad de llevar a cabo un desarrollo colectivo y coordinado de cientos o de miles de personas a lo largo de complejas organizaciones (Cardona y Rey, 2012: 2).

- a) La “organización del trabajo” (es decir, aquella que se centra en la dimensión del trabajo) se basa en la división y distribución del trabajo a partir de medidas como la

descripción de puestos o la organización por procesos. Este planteamiento se centra en la productividad y eficiencia de la organización, y empezó a aplicarse a gran escala a principios del siglo XX a partir de los trabajos de autores como Taylor. En términos generales, señalan Cardona y Rey (2010), su capacidad de otorgar ventajas competitivas ha ido decreciendo progresivamente a lo largo del tiempo.

- b) La “organización del poder” corresponde a aquella que procura la distribución de la responsabilidad y capacidad de tomar decisiones y de influir en los resultados a lo largo de la pirámide organizativa (2010: 28); enfoque y proceso conocido comúnmente como “*empowerment*” (Blanchard, Carlos y Randolph, 1997; Lawler, 2000). Supone la ruptura con el concepto de poder que se basa en la idea de que unos mandan y todos los demás obedecen. Se centra en la búsqueda de ventaja competitiva a partir de planteamientos como la dirección por objetivos (centrado en obtener un mayor rendimiento de los empleados buscando formas más efectivas de delegar) o los sistemas de calidad total. Se trata de un planteamiento que empezó a suponer la clave del éxito de diferentes empresas durante la segunda mitad del siglo XX una vez la ventaja competitiva de la organización del trabajo perdió fuerza de diferenciación (Cardona y Rey, 2010: 29).
- c) La “organización del conocimiento” es aquella en la que la generación y gestión del conocimiento tiene lugar en todos los ámbitos de la organización. Este enfoque, que ha venido popularizándose a lo largo de las dos últimas décadas, rompe con la idea de que la innovación y el aprendizaje son procesos individuales y prerrogativa de únicamente algunos miembros de la organización, ha dado lugar a un gran esfuerzo por parte de las empresas a la hora de identificar, captar y retener talento en todos los niveles de la organización y se apoya en sistemas como la gestión por competencias y en sistemas de gestión del conocimiento. “Organización del conocimiento” (Drucker, 1993) u “organización que aprende” (Senge, 1993) son formas habituales de hacer referencia a este tipo de organizaciones.
- d) La “organización del liderazgo”, por su parte, rompe con la concepción “artesanal” del liderazgo (Cardona y Rey, 2010: 30), caracterizada por el modelo líder-seguidor, y se marca como fin formar comunidades de líderes a lo largo de toda la cadena de mando. El objetivo último es que todos los empleados de la organización sean capaces de ejercer una influencia positiva y coordinada sobre los miembros de la organización con quienes se relacionan. Para estos autores, la organización del liderazgo viene impulsada por cambios sociales que han dado lugar a lo que denominan “sociedad del

liderazgo”, una sociedad caracterizada por la reducción de la influencia de grandes líderes y el incremento de posibilidades de liderazgo de ciudadanos “corrientes”, una sociedad caracterizada por una “democratización” del liderazgo (se trata de un aspecto en el que insistiremos también nosotros, si bien procuraremos dotarlo de una base teórica y conceptual más amplia).

Cardona y Rey se concentran en exponer el modo en que las organizaciones pueden diseñar e impulsar este proceso. Se trata de un proceso que tiene su impulso y punto de partida en el vértice de la pirámide jerárquica de la organización, que debe propagarse en cascada a través de la cadena de mando y que se basa en la adopción como propias por parte de los diferentes miembros de la organización de la misión y visión organizacionales. Cardona y Rey, sin embargo, no desarrollan de qué modo concreto se produce tal propagación, persuasión o adopción de persona a persona. Volveremos a hablar de liderazgo y de otras cuestiones relacionadas en capítulos posteriores.

De esta forma, y de modo paralelo a las dimensiones organizacionales básicas establecidas por Cardona y Rey, cabe entender que las funciones básicas de dirección consisten en organizar el trabajo (como asignar tareas y procesos), gestionar el poder (delegar responsabilidades), gestionar el conocimiento (desarrollar ciertas competencias de sus colaboradores) y desarrollar el liderazgo de sus colaboradores (dando ejemplo y mediante instrumentos como el coaching).

#### 4.2.3. La organización y la función directiva en el pensamiento de Pérez López

Para Pérez López, como se indicó en la introducción de este sub-capítulo sobre organización y función directiva, una empresa es un tipo de organización humana y, como tal, un conjunto de personas cuyos esfuerzos -cuyas acciones- se coordinan para conseguir un propósito común que interesa a todas ellas, aunque su interés pueda deberse a motivos muy diferentes (1993: 13). El hecho de que cualquier empresa sea una organización humana (1993: 34) sitúa el concepto de persona en el mismo centro del concepto de organización, lo que hace indispensable su establecimiento. Se trata de algo de lo que ya se percató Barnard (1938: 8):



*"I have found it impossible to go far in the study of organizations or of the behavior of people in relation to them without being confronted with a few questions which can be simply stated. For example: What is an individual? What do we mean by person? To what extent do people have a power of choice or free will? The temptation is to avoid such difficult questions, leaving them to the philosophers and scientists who still debate the after centuries. It quickly appears, however, that even if we avoid answering such questions definitely, we cannot evade them. We answer them implicitly in whatever we say about human behavior; and, what is more important, all sorts of people, and especially leaders and executives, act on the basis of fundamental assumptions or attitudes regarding them, although these people are rarely conscious that they are doing so." (Barnard, 1938: 8)*

En la labor de investigación que llevó a cabo sobre las organizaciones, Pérez López se dio cuenta de que bajo cualquier teoría organizativa subyace un paradigma antropológico (es decir, una concepción de persona), y de que la mayor parte de los estudios partían de una representación o paradigma reducido, incompleto. Preocupado por el buen funcionamiento de las organizaciones, Pérez López centró en la persona del directivo su campo de estudio, interesado en su capacidad de influencia, tanto positiva como negativa, en las organizaciones y en su entorno a través del desempeño de su función (Moragas, 2010: 113-115). Ello le llevó, en consecuencia con sus ideas, a ocuparse en primer lugar del estudio del ser humano.

Lo mismo haremos nosotros, revisando qué entiende Pérez López por persona. A continuación nos acercaremos a qué entiende por organización y a los tres paradigmas básicos de organización que identifica a partir de otros tantos correspondientes modelos o conceptualizaciones de persona.

##### 4.2.3.1. Concepto de persona

Pérez López maneja una conceptualización de persona que parte de los tipos de necesidades que entiende que ésta tiene, de los tipos de motivos y motivación por los que actúa y de la naturaleza de los aprendizajes que, según este autor, puede experimentar.

###### 4.2.3.1.1. Necesidades

Pérez López contempla tres tipos de necesidades. Una persona puede buscar su satisfacción tanto fuera como dentro del seno de una organización: necesidades materiales, cognoscitivas y afectivas (Pérez López, 1993: 59, 60):

- a) Necesidades materiales: están relacionadas con el mundo material sensible externo a la persona. Implican la posesión de cosas o la posibilidad de establecer relaciones sensibles con cosas. Incluyen lo más esencial, como alimento, bebida y cobijo (una casa), pero también, por ejemplo, objetos de lujo. La satisfacción de estas necesidades está ligada a sensaciones de placer derivada de la posesión de cosas u objetos físicos.
- b) Necesidades de conocimiento: están relacionadas con la capacidad de las personas de incrementar su conocimiento operativo (su capacidad de controlar la realidad, hacer cosas y de manejar el entorno).
- c) Necesidades afectivas: están relacionadas con el logro de relaciones adecuadas con otras personas, a la certidumbre de que no somos indiferentes para los demás, de que somos apreciados por ser quiénes somos y no por la posesión de ciertas cualidades o por nuestra posible utilidad para otros. Estas necesidades se satisfacen tanto siendo objeto de afecto como procurándolo a otros. En este último sentido podemos relacionarlas con el concepto de servicio y de preocupación por el bien de los demás.

Así pues, tres son los tipos de necesidades de las personas: cosas externas, el desarrollo de su capacidad de hacer cosas (su conocimiento operativo) y el desarrollo de su capacidad afectiva, de su capacidad de sentir el valor de la realidad (su conocimiento evaluativo) (Pérez López, 1993: 104).

#### 4.2.3.1.2. Motivos

En relación con estas necesidades, Pérez López (1990: 9, 1991: 89, 1993: 55) establece tres clases de motivos por los que una persona emprende una acción o toma la decisión de emprenderla. Como se observará, los dos primeros tipos de motivos corresponden a la distinción llevada a cabo por McGregor (1966) o Ryan y Deci (2000). Los tres tipos de motivos son los siguientes:

- a) Motivos extrínsecos: cualquier tipo de incentivo que se atribuye a la realización de la acción por parte de otra persona o personas distintas de aquella que ejecuta la acción. Puede consistir, por ejemplo, en la obtención de una mayor retribución o poder formal en el trabajo, o reconocimiento o prestigio que se recibe al realizarlo.

Son los que buscan la satisfacción de necesidades materiales. La meta es conseguir (o evitar) algo que depende de la reacción de otras personas; es decir, que le viene dado desde fuera. La acción es un medio para conseguir algo para uno mismo y que necesariamente debe obtenerse externamente. El esfuerzo que se dedique será el mínimo necesario.

- b) Motivos intrínsecos: cualquier resultado de la ejecución de la acción para la persona que la realiza y que depende tan sólo del hecho de realizarla. Puede consistir, por ejemplo, en el placer derivado de enfrentarse a retos y superarlos, de la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades, o de formar parte de un potente o agradable grupo de trabajo.

Buscan la satisfacción de necesidades cognoscitivas, intelectuales. La satisfacción se deriva directamente de realizar una acción en sí misma, no se depende de una fuente externa para su consecución.

- c) Motivos trascendentes: cualquier resultado que la acción provoca en otras personas distintas de quien ejecuta la acción. Puede consistir en, por ejemplo, renunciar a parte del sueldo para evitar el despido de otra persona, en sacrificar tiempo de descanso personal para poder atender necesidades de otros o en no eludir la ocasión de mostrar a alguien por qué una actuación por su parte fue inadecuada aunque esto suponga entrar en un conflicto con ella (conflicto en el que no entraríamos si nuestra intención fuera diferente a la de ayudar a esa persona a mejorar).

Buscan el beneficio que se produce en otras personas como consecuencia de la realización de la acción. Así pues, corresponden a una voluntad de servicio a otros (se *trasciende* el yo para llegar a otro), independientemente del resultado externo de la acción y de la satisfacción que la realización de esta suponga intrínsecamente para quien la lleva a cabo. Lo fundamental es que el motivo para actuar es procurar un cambio en otra persona que suponga una mejora para ella.

En cualquier acción emprendida por una persona pueden estar presentes los tres tipos de motivos. El peso de cada uno de ellos es distinto en cada persona y, como resultado, cada una posee un perfil motivacional diferente (Pérez López, 1990: 9) y, según este autor, de mayor o menor calidad, según el peso de los motivos de naturaleza trascendente sea relativamente mayor o menor en relación con el de los otros (Pérez López, 1990: 10).

Conviene distinguir en este punto entre motivos (la intención con que se busca una acción o el valor que tenemos intención de conseguir) y motivación (el impulso a actuar para lograr ese valor) (Pérez López, 1991: 80, 87). Ese impulso, para Pérez López, puede producirse bien de una manera espontánea (motivación espontánea), bien modulado por la racionalidad (motivación racional) y completado por la fuerza de voluntad necesaria para llevar a la práctica la acción por la que se ha optado.

Simplificando el planteamiento de este autor, podemos entender que la motivación espontánea consiste en la anticipación automática (espontánea) de una satisfacción, que impulsa a una persona a actuar y que se produce como consecuencia de la experiencia acumulada por la persona en circunstancias equiparables. Por su parte, la motivación racional consiste para Pérez López en el reconocimiento abstracto de la conveniencia de ejecutar o no una acción en función de la evaluación abstracta y a priori de sus consecuencias (Pérez López, 1991: 149); se trata no de un impulso, sino de la consecuencia de un proceso interno de deliberación por el que una persona decide qué acción concreta quiere realizar, una acción que puede coincidir o no con aquella por cuya realización el impulso propio de la motivación espontánea es máximo (Pérez López, 1991: 156, 157). Para Pérez López, el objetivo último consiste en llegar a actuar a partir de la combinación de una motivación racional y motivos trascendentes.

##### 4.2.3.1.3. Aprendizajes

El siguiente aspecto principal en el que Pérez López apoya su concepción de persona es el basado en la capacidad de aprendizaje de ésta y de la naturaleza de estos aprendizajes. Pérez López considera a la persona lo que denomina un sistema libremente adaptable, contraponiéndolo a otros dos tipos de sistemas (Pérez López, 1991: 44): el estable y el ultraestable (Ashby, 1952). Se trata de una terminología que remite claramente a planteamientos cibernéticos, que se corresponden con la perspectiva adoptada por este autor en el desarrollo de su teoría de la acción humana.

- a) Sistema estable: el sistema no puede aprender ni, por tanto modificar sus reglas de decisión.
- b) Sistema ultraestable: el sistema aprende con la experiencia, pero siempre de forma positiva: a mayor experiencia acumulada, mejor decisión.

Este tipo de aprendizaje, que siempre es positivo, es el relacionado con la adquisición de conocimiento abstracto y de habilidades de todo tipo (Rosanas, 2001). Pérez López lo denomina aprendizaje operativo.

- c) Sistema libremente adaptable o sistema libre: el sistema aprende, pero puede hacerlo tanto mejorando como empeorando su capacidad de toma de decisiones.

Una de las principales contribuciones de Pérez López es la observación de la posibilidad de que se produzcan aprendizajes negativos a lo largo del tiempo y como resultado de la naturaleza de las decisiones que se van tomando. Denomina aprendizaje evaluativo al aprendizaje que nos lleva a la capacidad de establecer cada vez mejor o peor lo que realmente necesita o le conviene a una persona más allá de nuestras (o sus) primeras percepciones al respecto. Este aprendizaje va de la mano del desarrollo de la motivación trascendente de la persona, pues este viene relacionado a su vez con el desarrollo de una mayor capacidad de percibir la realidad (puesto que se enfoca al bien de otros, a la detección y satisfacción de necesidades reales de otras personas, lo que da una visión mucho más amplia de la realidad que aquella que se reduce a la búsqueda de la satisfacción de necesidades únicamente personales).

Pérez López (1991: 45) considera que el sistema libre incluye los otros dos tipos de sistema como casos particulares, por lo que adoptar como punto de partida cualquiera de los dos primeros a la hora de observar el comportamiento humano deja de lado variables fundamentales determinantes de éste.

#### 4.2.3.2. Concepto de organización: los paradigmas organizacionales

Una organización, para Pérez López, es “un conjunto de personas que coordinan sus acciones para conseguir unos objetivos que a todos interesan, aunque ese interés puede deberse a motivos muy diferentes” (Pérez López, 1993: 13). Los elementos esenciales de una organización, prosigue, son tres: acciones humanas, necesidades humanas y una fórmula o modo de coordinar esas acciones para la satisfacción de las necesidades (Pérez López, 1993: 15). Este autor distingue entre organización formal y organización real. La organización formal es la fórmula o modo de coordinar esas acciones; la organización real es la que existe cuando un conjunto concreto de personas aplica una organización formal. Así, la organización real incluye la organización formal más todo el conjunto de interacciones no previstas que se dan

entre las personas relacionadas con la organización. A este conjunto de interacciones que se producen en el seno de una organización real y que no están contempladas en la organización formal lo denomina organización informal o sistema espontáneo; lo que ocurre en este mundo de relaciones o interacciones no formalizadas es, según Pérez López, de gran y vital importancia para la vida de la organización real (Pérez López, 1991: 16), pues tiene la capacidad de influir de modo continuo sobre los procesos vitales de la organización.

Organización real = organización formal (sistema formal) + organización informal (sistema informal o espontáneo)

Pérez López, profesor en una escuela de negocios, centra su teoría de la organización en la empresa, hecho que hace sus contribuciones en el campo del estudio de las organizaciones todavía más relevantes para este trabajo. Este autor atribuye a la empresa tres funciones fundamentales (Pérez López, 1981: 21; Argandoña, 2006: 11):

- 1) Prestar un servicio a las personas, ayudándolas a satisfacer unas determinadas necesidades de tipo material.
- 2) Ayudar a las personas a desarrollar un trabajo adecuado a sus capacidades, dando el oportuno empleo a estas capacidades y permitiendo que el individuo despliegue su potencial de hacer cosas.
- 3) Ayudar a las personas a encontrar y dar un sentido a su actividad, siendo ocasión de que estas desplieguen su capacidad de servicio, de ser útiles a los demás.

Para la consecución de estas funciones, la empresa debe conseguir la cooperación de personas que poseen los recursos humanos y materiales que la empresa necesita. Más adelante veremos de qué modo entiende este autor que esta cooperación resulta más eficaz y de qué manera puede promoverse.

Según Pérez López (1985, 1993: 21, 76, 96, 110), tres son los modelos o concepciones sobre las personas y las organizaciones que subyacen a las distintas escuelas de pensamiento sobre la teoría de la organización. A partir de ellos deriva la existencia de otros tantos modelos o paradigmas de organización en general y de empresa en particular:

- a) Paradigma mecanicista
- b) Paradigma psicosociológico
- c) Paradigma antropológico

Llevaremos a cabo una revisión de estos tres modelos a partir de Pérez López (1985, 1993) y de Chinchilla (1991, 2001).

#### 4.2.3.2.1. Modelo mecanicista

La concepción de la organización es análoga a la que se puede tener de una máquina que consume algo para producir otra cosa (Pérez López, 1993: 22). Este consumo viene determinado por un sistema de incentivos o compensaciones, estrechamente ligado al de operaciones con objeto de maximizar la relación producción-consumo. La única finalidad de la empresa es la eficacia (la maximización del beneficio), y el único mecanismo motivador que reconoce es el sistema de premios y castigos. Así, la cuestión de la motivación de las personas queda reducida a determinar qué y cuánto hay que darles para que se decidan a hacer lo que la empresa quiere que hagan. Su concepción de persona es de corte taylorista. La analogía organización - máquina se extiende también a la persona: la persona como una máquina que ofrece un producto (trabajo) a cambio de un incentivo (básicamente, dinero). Tanto la organización como la persona se ven reducidos a un modelo que deja fuera aspectos fundamentales de su realidad, mucho más rica y compleja.

Las organizaciones de este tipo siguen estrategias caracterizadas por el logro de resultados financieros a corto plazo mediante la adopción de estrategias de adaptación oportunista al entorno. A largo plazo, sin embargo, la organización termina deteriorándose. Concebir de este modo la empresa implica una visión muy parcial de la misma, insiste Chinchilla (1991: 8), pues se limita a su sistema formal (roles, procedimientos...) e ignora todos los aspectos relacionados con el informal o espontáneo (interacciones entre los miembros de la organización). La relación entre personas se reduce a una relación entre roles o funciones. Las necesidades y motivos no exclusivamente extrínsecos de las personas son ignorados o desdeñados. Pero, como apunta Rosanas (2012: 38), la naturaleza humana lleva a la persona a buscar más cosas aparte de dinero.

#### 4.2.3.2.2. Modelo psicosociológico

Bajo este paradigma de empresa se profundiza más en los motivos que llevan a la persona a trabajar y, de este modo, a las necesidades que busca satisfacer a través de su trabajo.

La empresa es concebida como un organismo social (por lo que este modelo recibe también el nombre de “orgánico”) en el que las personas participan para satisfacer necesidades no solo a partir de los incentivos (fundamentalmente económicos) que le ofrece la organización sino también a través de la interacción con su propio trabajo y con otras personas (Pérez López, 1993: 24).

La persona, de este modo, pasa a ser concebida como un ser motivado no únicamente por factores extrínsecos (retribución, incentivos...) sino también por factores intrínsecos, como el sentido de logro o de responsabilidad, la oportunidad de aprender, de enfrentarse a retos, de llevar a cabo una tarea interesante o de relacionarse con gente.

Así, la organización, además de preocuparse por lo que Pérez López denomina el lado objetivo de las acciones (eficacia respecto a los resultados económicos del trabajo y satisfacción por conseguir aquello que por motivos extrínsecos se busca recibir a cambio), se interesa también por su lado subjetivo: el mayor o menor grado de atractivo que tiene el trabajo para quien lo lleva a cabo en función de la satisfacción que este le produce (y que tiene su origen en el conjunto de motivos intrínsecos que le llevan a actuar).

Las finalidades de la organización son ahora dos, pues a la eficacia se le une lo que Pérez López llama la “atractividad” (Pérez López, 1993: 99): si los miembros de la organización se sienten a gusto desempeñando sus cometidos, mejorarán progresivamente en sus desempeños y, de este modo, mejorará a su vez la eficacia de la empresa y sus probabilidades de supervivencia, algo de lo que ya se percató Barnard (1964: 238), citado en Pérez López (1993: 95).

Persona y organización son concebidos como sistemas ultraestables; es decir, que experimentan un aprendizaje positivo (mejoran) tras cada interacción con el entorno. Esto supone manejar una visión más amplia de lo que son las personas y las organizaciones que la que se maneja en el modelo mecanicista. Para Chinchilla (1991: 13), sin embargo, implica no solo una concepción utópica del Hombre y de la sociedad (entender que uno y otra siempre mejoran) sino también la posibilidad de que, bien o mal intencionada, se dé (buscando incidir en el plano de la atractividad) una manipulación psicológica de los miembros de la organización (por parte de esta



o de otros miembros) que puede resultar más destructiva que la simple búsqueda de eficacia propia del modelo mecanicista.

Para Pérez López, el paradigma psicosociológico falla debido a que su concepción de la motivación humana es incompleta (Pérez López, 1993: 100). Sin la existencia de motivos trascendentes en los miembros de la organización, no es posible que estos internalicen (hasta hacerlos propios) objetivos y necesidades ajenos. Esta falta de motivación trascendente (es decir, de la capacidad de orientarse cada vez más hacia los otros) dificulta o impide que se vaya desarrollando de este modo en ellas un espíritu de servicio, una actitud sin la cual la convivencia entre los hombres (y, así, la de las organizaciones) resulta imposible a largo plazo (Pérez López, 1993: 101).

Como señala Chinchilla (1991: 18), cualquier persona puede realizar su actividad laboral por ganar dinero, por hacer cosas que le resultan atractivas o, también, por prestar un servicio y hacer algo bueno para los que trabajan a su alrededor; pero saber que lo que uno hace es útil y que es algo que los demás pueden necesitar constituye un muy fuerte factor motivador.

#### 4.2.3.2.3. Modelo antropológico

La organización se concibe, bajo un paradigma antropológico (o humanista), como una institución cuyas finalidades incluyen ya no solo la “eficacia” y la “atractividad” (más allá de las cuales el modelo psicosociológico no alcanza), sino también la “unidad” o identificación de sus miembros con la empresa y sus objetivos (Pérez López, 1993: 106), lo que dota de sentido a toda la acción humana que coordina (Chinchilla, 1991: 17).

Si la visión mecanicista de la organización se centra en “lo que la empresa hace”, y la psicosociológica en el “cómo” se hace, el paradigma antropológico presta también atención al “para qué” se hace (Chinchilla, 1991: 17; Pérez López, 1993: 104); es decir, a los motivos por los que los miembros de la organización toman sus decisiones y llevan a cabo sus acciones. Para Pérez López, como ya se explicó más arriba, las personas tienen necesidades materiales, de conocimiento y afectivas en las organizaciones; necesidades relacionadas respectivamente con motivos de tipo extrínseco, intrínseco y trascendente. Dentro de un modelo antropológico de organización, esta es concebida como un medio que facilita o dificulta la satisfacción de estos tres tipos de necesidades (Pérez López, 1993: 104). De la capacidad de la organización para satisfacer los tres depende su propia supervivencia como tal. Así, debe procurar generar en sus

miembros tanto la cantidad como la calidad adecuada de motivos (mejor cuanto mayor es el peso de los de naturaleza trascendente). Esta última, la calidad, resulta decisiva a la hora de configurar el sistema informal (o espontáneo) de la organización (Pérez López, 1993: 105), que recordemos que consiste en el conjunto de relaciones o interacciones no formalizadas que se dan en la organización y que tienen la capacidad de influir en los procesos vitales de la misma.

Ferreiro y Alcázar (2002: 44) ilustran en un cuadro (Tabla 19) la relación de equidad horizontal que entienden que debe haber entre lo que cabe que la empresa y el empleado esperen el uno del otro y se ofrezcan entre sí. Partiendo de Pérez López (1991, 1993), estructuran su cuadro a partir de las necesidades humanas (materiales, cognoscitivas y afectivas) que subyacen a los posibles motivos de una y otros, así como de las diferentes dimensiones de la organización (eficacia, atraktividad y unidad) que resultan reforzadas.

Tabla 19

*Relación de equidad horizontal empresa-empleado. Adaptada de Ferreiro y Alcázar (2002: 44)*

Necesidades humanas	Qué puede dar la empresa al empleado	Qué se puede pedir al empleado	Dimensión de la organización
Materiales	Dinero, contrato de trabajo, reconocimiento público, estatus, poder formal, premios, incentivos, etc.	Productividad, cumplir objetivos, cumplir el horario laboral, desempeñar la función asignada, tareas asignadas.	Eficacia
Cognoscitivas	Autonomía en el puesto, autonomía de decisión, formación, desarrollo competencial, capacitación profesional, etc.	Implicación profesional, proactividad, iniciativas, creatividad, esmero, profundidad, etc.	Atraktividad
Afectivas	Confianza, gratitud, estima, interés personal, equidad, apoyo, etc.	Implicación personal, lealtad, pasión, identificación, capacidad de esfuerzo y sacrificio.	Unidad o confianza mutua

Estos mismos autores llevan a cabo una comparación entre diferentes elementos caracterizadores de los tres paradigmas comentados arriba (Ferreiro y Alcázar, 2002: 152). Como hemos visto, Pérez López considera que el modelo antropológico es el más completo de los tres, pues parte de un concepto más completo de persona (Tabla 20). Ello le lleva a considerar a los dos primeros modelos únicamente parciales de lo que es una organización y de qué necesitan las personas que las integran.

La organización cuya eficacia pueda relacionarse con la atención a los tres diferentes tipos de necesidades de otras personas y que consiga un alto grado de identificación de sus miembros con este objetivo habrá alcanzado un alto nivel de unidad en su seno, hecho que conllevará que el comportamiento de las personas de la organización se oriente espontáneamente a la puesta en práctica de acciones determinantes del logro de la eficacia organizacional (Pérez López, 1993: 108). En todo ello, el impulso del desarrollo de los motivos trascendentes de los miembros de la organización juega un papel fundamental, papel que en otros modelos de organización (mecanicista y psicosociológico) ni siquiera se contempla.

Este es el tipo de cooperación que la organización precisa de sus miembros, la que esta debe promover y la que le permitirá encontrarse en posición de alcanzar mejor sus finalidades.

Tabla 20

*Relación entre paradigmas de dirección, necesidades y motivos de las personas y dimensiones de la empresa*

Paradigma de dirección	Tipos de motivos de las personas que contempla	Tipos de necesidades de las personas que atiende	Dimensiones de la empresa que resultan potenciadas
Mecanicista	Extrínsecos	Materiales	Eficacia
Psicosociológico	Extrínsecos	Materiales	Eficacia
	Intrínsecos	Cognoscitivas	Atractividad
Antropológico	Extrínsecos	Materiales	Eficacia
	Intrínsecos	Cognoscitivas	Atractividad
	Trascendentes	Afectivas	Unidad

Pérez López (1993) nos ofrece una representación gráfica de los elementos que integran su concepción de organización. Esta representación, que ha venido a ser conocida coloquialmente por el “Octógono” de Pérez López (por la semejanza entre esta y la figura geométrica correspondiente), da cuenta de la complejidad del modelo antropológico de empresa (Pérez López, 1993: 111) y, por tanto, da cuenta también (por cuanto las subsume) de las estructuras de los modelos mecanicista (Pérez López, 1993: 79) y psicosociológico (Pérez López, 1993: 97) de organización. Alcázar (2005), en un amplio artículo dedicado al Octógono y que más tarde se integraría en su tesis doctoral (Alcázar, 2010), pormenoriza sus elementos y las relaciones entre ellos al tiempo que ofrece un buen número de referencias y ejemplos que ilustran el sentido de unos y otras. Los objetivos de nuestro trabajo no requieren la revisión detallada de este modelo.

#### 4.2.3.3. Concepto de función directiva: eficacia, atractividad y unidad

##### 4.2.3.3.1. Funciones esenciales del directivo

Para Pérez López, el directivo es un profesional cuyo trabajo (su función principal) consiste en dirigir a otras personas para conseguir que una empresa (un tipo de organización) alcance sus finalidades (Pérez López, 1998: 139), lo que implica garantizar su estabilidad y, de este modo, asegurar su supervivencia (Pérez López, 1993).

La estabilidad de la organización pasa por la calidad de la misma, constituida por su grado de eficacia (Pérez López, 1993: 83), atractividad (Pérez López, 1993: 101) y unidad (Pérez López, 1993: 108), así como por que el directivo desempeñe de forma adecuada su labor alrededor de las tres dimensiones fundamentales de la dirección: la dimensión estratégica, la dimensión ejecutiva y la dimensión de liderazgo. Estas dimensiones exigen para su desempeño, en cada caso, diferentes capacidades y habilidades por parte del directivo (Pérez López, 1993: 126). A estas capacidades y habilidades haremos referencia de modo más amplio más adelante, en el subcapítulo dedicado a las competencias directivas.

Así pues, función principal del directivo es garantizar la estabilidad de la organización real para que esta pueda alcanzar sus finalidades. Ello pasa por el desempeño de tres funciones básicas y que se concretan en velar por las tres dimensiones de la empresa que definen su calidad:

- a) La eficacia: la creación de riqueza o, como apunta Rosanas (2012), de valor añadido.
- b) La atractividad: la satisfacción de las personas que integran la empresa en relación con lo que hacen en ella; así como el desarrollo por parte de las mismas de su capacidad de hacerlo cada vez mejor.
- c) La unidad: el grado de identificación de los miembros de la organización con la eficacia de la organización, con los objetivos de la empresa, entendiendo estos y aquella como la satisfacción de necesidades reales que la organización busca satisfacer a través del ejercicio de su misión externa (la satisfacción de las necesidades reales de los clientes de la organización) e interna (la satisfacción de los intereses reales de los miembros de la organización) (Pérez López, 1993: 111,112; Rosanas, 2012).

Velar por cada una de estas dimensiones se concreta a su vez en una serie de procesos de actuación y de actividades, a los que Pérez López denomina procesos y actividades de dirección.

#### 4.2.3.3.2. Procesos y actividades directivas

Según Pérez López, en una organización se dan siempre y necesariamente (Pérez López, 1993: 122):

- a) Un propósito o resultado a alcanzar a través del conjunto de acciones individuales.
- b) Una coordinación de dichas acciones, de tal modo que su ejecución produzca el logro del propósito.
- c) La motivación de cada una de las personas individuales para que decidan actuar del modo concreto requerido por la organización.

Sobre esta base, Pérez López establece como procesos de dirección el conjunto de procesos de actuación que tienden a:

- a) La determinación de los resultados a alcanzar a través del conjunto de actuaciones concretas de la organización (definición operacional del propósito).
- b) Determinación y comunicación de las actividades concretas que deben ser realizadas por cada persona para que la organización alcance aquellos resultados (estructuración del propósito definido).
- c) Motivación de las personas individuales para que cada una de ellas efectivamente desarrolle las actividades que le correspondan (puesta en práctica del propósito).

En las organizaciones con vocación de estabilidad, de cierta perdurabilidad, el objetivo de lo que se entiende por “dirección” es conseguir que esos tres procesos (a los que Pérez López se refiere de modo abreviado como, respectivamente, formulación, comunicación y motivación) se ejecuten de modo adecuado, puesto que de ellos depende la supervivencia de la organización real. Los procesos a través de los cuales se formulan los propósitos de la organización, se comunican y se motiva son los verdaderos procesos vitales dentro de cualquier organización real (Pérez López, 1993: 19). Los fallos en estos procesos pueden suponer, cuando son graves, la

desaparición de la organización (Pérez López, 1993: 19), pues afectan directamente a la eficacia, la atractividad y la unidad de la misma.

Una primera actividad directiva consiste en el establecimiento del sistema formal de una organización; es decir, el conjunto de sus actividades programadas. Una parte de las actividades necesarias para definir operacionalmente el propósito, estructurarlo y ponerlo en práctica puede quedar incluida en la organización y sistema formal. La parte que no quede resuelta por las actividades programadas que hayan sido incluidas en la organización formal formará parte de las actividades directivas, que pueden ser clasificadas en tres grandes grupos (Pérez López, 1993-2006: 125):

- a) Actividades estratégicas: las que definen operacionalmente el propósito en todos aquellos aspectos que deja indeterminados el sistema formal.
- b) Actividades ejecutivas: las que estructuran el propósito en todos aquellos aspectos que no determina explícitamente el sistema de producción y distribución.
- c) Actividades de liderazgo: las que generan la motivación que sea necesaria para la puesta en práctica del propósito, acudiendo a motivos distintos de los que son satisfechos a través de los incentivos asignados por el sistema formal.

Las capacidades y habilidades que necesita un directivo para desarrollar esas actividades son bastante diferentes en cada uno de los casos, por lo que cabe hablar de tres dimensiones distintas de un directivo (Pérez López, 1993: 126):

- a) Dimensión estratégica: el directivo como estratega
- b) Dimensión ejecutiva: el directivo como ejecutivo
- c) Dimensión de liderazgo: el directivo como líder

La siguiente tabla (Tabla 21) muestra la relación entre los diferentes conceptos a los que hemos hecho referencia hasta el momento. Las dimensiones de la empresa de las que depende la supervivencia de esta (por lo que suponen fines que la organización debe alcanzar) y las funciones, dimensiones y actividades directivas relacionadas.

La calidad de un directivo pasa por que sepa ver y valorar el impacto de sus decisiones en la eficacia, en la atractividad y en la unidad de la empresa.

Tabla 21

*Relación entre fines de la empresa y funciones, dimensiones y actividades directivas*

Dimensiones / Fines de la empresa	Funciones esenciales del directivo	Dimensiones del directivo	Procesos / Actividades directivos implicados
Eficacia	Velar por la eficacia de la organización	Estratega	Formulación del propósito
Atractividad	Velar por la atractividad de la organización	Ejecutivo	Coordinación / estructuración, comunicación
Unidad	Velar por la unidad en la organización	Líder	Motivación

Aunque las actividades directivas se definan conceptualmente de modo residual (conjunto de actividades necesarias para que el sistema formal resuelva efectivamente los problemas concretos que haya que ir solucionando a fin de lograr el propósito de la organización), estas son las más importantes en una organización (Pérez López, 1993: 126). Tanto es así que, señala Pérez López, el concepto de “dirección” (y también, por tanto, el consiguiente análisis de las actividades directivas) que maneje un autor concreto viene determinado por la particular concepción que este tenga acerca de los límites de los sistemas formales (de la organización formal) como instrumento capaz de resolver problemas humanos (Pérez López, 1993: 126). Las diferentes concepciones que en este sentido podemos encontrar se derivarán, en el fondo, de alguno de los modelos o paradigmas de organización que hemos definido anteriormente (Mecanicista, Sociopsicológico o Antropológico).

#### 4.2.3.3.3. Paradigmas sobre la dirección

Así, de forma paralela a los tres modelos o paradigmas básicos de organización surgen otros tantos relativos al modo en que puede concebirse la dirección (Pérez López, 1993: 126).

- a) El modelo mecanicista aplicado a la dirección atribuye al directivo la misión principal de garantizar el mayor grado de eficacia de la organización: el directivo como estratega. Lleva a cabo este cometido a través del diseño de la estrategia de la empresa y del manejo de los sistemas operativo y distributivo (de incentivos, fundamentalmente económicos) de la misma. Dado que entiende que las personas se mueven únicamente por motivos extrínsecos, recurre a las políticas de incentivos para retener y controlar a

sus miembros al tiempo que busca maximizar la diferencia entre sus ingresos y sus costes.

- b) El modelo psicosociológico atribuye al directivo la misión de conseguir el mayor nivel posible de eficacia y de atractividad en la organización (o de optimizar uno de ellos garantizando un nivel mínimo adecuado para el otro): el directivo como estratega y como ejecutivo (en los términos de Pérez López). Este modelo maneja una concepción de persona que supone que ésta se mueve por motivos intrínsecos además de extrínsecos, de forma que la satisfacción de los motivos internos que buscan las personas formando parte de la organización (disfrutar aplicando y desarrollando sus capacidades profesionales, aprender, relacionarse con personas interesantes...) es también una preocupación de ésta (dado que pasan a formar parte de sus condiciones de supervivencia) y una función directiva que se añade a la que le asignan los modelos mecanicistas.
- c) El modelo antropológico atribuye al directivo la misión de velar simultáneamente por un grado adecuado de eficacia, atractividad y unidad organizacional: el directivo como estratega, como ejecutivo y como líder. El concepto de unidad surge al concebir a la persona de un modo más complejo, que entiende que tras sus acciones puede haber un tercer tipo de motivo (el trascendente). El modelo psicosociológico solo contempla un tipo de motivo interno (el motivo intrínseco), relacionado con la satisfacción intelectual, profesional o relacional de la persona. El modelo antropológico contempla la existencia de motivos trascendentes, relacionados con el sentido de utilidad que para otros tiene el trabajo realizado, el sentido que este tiene más allá del que tiene para quien lo realiza.

El concepto de unidad expresa el grado de satisfacción de motivos trascendentes que los miembros de la organización alcanzan cuando actúan intentando el logro de la eficacia organizacional (una búsqueda de eficacia que, al apoyarse en ese tipo específico de motivo, resulta internalizada por parte de los miembros de la organización). La función directiva consiste en garantizar los grados mínimos de eficacia y atractividad necesarios para que la organización sobreviva y, dentro de esas condiciones, poner los medios para que la unidad vaya creciendo lo máximo posible. Como consecuencia de ese crecimiento en la unidad de la organización, la eficacia y atractividad de esta van asimismo desarrollándose más allá de esos niveles mínimos (Pérez López, 1993: 128), lo que lleva al desarrollo simultáneo de las tres dimensiones de la empresa. Para conseguir todo eso, el directivo debe poseer las tres dimensiones propias de la acción directiva: la estratégica,



la ejecutiva y la de liderazgo. Este enfoque es, para Pérez López, el más completo (Pérez López 1993: 128).

#### 4.2.3.3.4. Dimensiones de la acción directiva

Como mencionamos al hablar de procesos y actividades directivas, cabe hablar de tres cualidades o dimensiones de un directivo: la dimensión estratégica, la ejecutiva y la de liderazgo (Pérez López, 1993-2006: 126), relacionadas directamente con la eficacia, la atractividad y la unidad de la organización. La calidad de un directivo viene medida por la capacidad de hacer avanzar la organización en estas tres dimensiones. Un directivo ideal debe poseerlas todas; en todo caso, todo directivo necesita un nivel mínimo de cada una de ellas (Ariño, 2005: 139, 140).

##### 4.2.3.3.4.1. Dimensión estratégica

Es la capacidad para aumentar la eficacia de la organización; es decir, incrementar el valor económico producido por la organización descubriendo metas u objetivos inmediatos cuyo logro permita obtener un alto valor para los productos o servicios que puede generar la organización a través de sus operaciones (Pérez López, 1993: 126; Ferreiro y Alcázar, 2002: 158). El directivo estratega es un descubridor de oportunidades en el entorno para la aplicación de las capacidades productivas de la organización y mejorar así la eficacia de la organización. Un directivo es buen estratega si logra mejorar la eficacia sin deteriorar la unidad ni la competencia distintiva (la atractividad) de la empresa (Ferreiro y Alcázar, 2002: 158)

Pérez López (1993: 134, 136) relaciona esta dimensión con el uso del poder coactivo por parte del directivo, definido como la capacidad de un directivo de influir en las decisiones de los demás influyendo en su motivación extrínseca (Ariño, 2005: 157).

##### 4.2.3.3.4.2. Dimensión ejecutiva

Es la capacidad para mejorar la atractividad de la organización (Pérez López, 1993: 133). Implica la aptitud o el talento para adaptar las operaciones a los trabajos o tareas que las personas que tienen mayor talento (o que pueden desarrollarlo) están inclinadas a realizar por motivos intrínsecos (Ferreiro y Alcázar, 2002: 158). Sabe descubrir y aprovechar los talentos y habilidades de las personas para conseguir aumentar la atractividad y la competencia distintiva de la empresa: el saber hacer coordinado y diferencial que contribuye a la eficacia; es un experto

en temas de estructura y organización, delegación y comunicación (Ferreiro y Alcázar, 2002: 161).

A diferencia del directivo eminentemente estratega, que centra su interés en lo que la empresa hace, el directivo ejecutivo lo centra en lo que la empresa está preparada para poder hacer, en lo que puede llegar a ser capaz de hacer en el futuro (Pérez López, 1993: 132). El ejecutivo es capaz de plantear grandes retos para la organización y de encontrar personas adecuadas que puedan sentir entusiasmo por esos retos y que tengan o puedan desarrollar la capacidad de abordarlos, pues es capaz de detectar en ellas los motivos internos que las mueven a actuar y las capacidades que poseen o pueden llegar a desarrollar.

En este punto, algunos autores simplifican un tanto del planteamiento de Pérez López, pues este mantiene que el directivo ejecutivo puede apelar tanto a los motivos intrínsecos como a los motivos trascendentes de las personas, por lo que puede darse un crecimiento en ambos tipos de motivos como resultado de la experiencias vividas por las personas. De este modo, la respuesta por parte de las personas puede llevar, además de a un incremento de la atraktividad de la empresa (que se produce en todo caso) a un incremento también en su unidad (si la apelación y la respuesta y el subsiguiente crecimiento se producen en relación con motivos trascendentes) (Pérez López, 1993: 133).

En todo caso, un énfasis demasiado grande en apelar a motivos intrínsecos (y el desarrollo que de estos produce esta apelación) puede llevar a tal predominancia de este tipo de motivos que el descenso paralelo que se produce en el peso relativo de los motivos trascendentes de los miembros de la organización (junto con el consiguiente aprendizaje negativo que tiene lugar por esta causa) acabe por afectar a su grado de unidad y, por tanto, a sus probabilidades de supervivencia (Pérez López, 1993: 134). En general, podemos entender que un directivo es un buen ejecutivo si logra buenos niveles de atraktividad sin deteriorar en el proceso la eficacia y la unidad de la organización.

Pérez López (1993: 134, 136) relaciona esta dimensión con el uso del poder persuasivo o manipulativo por parte del directivo; es decir, la capacidad de un directivo de influir en las decisiones de los demás influyendo en su motivación intrínseca (Ariño, 2005: 157). El talento ejecutivo, apunta Pérez López, incluye la percepción profunda tanto de las debilidades como de los aspectos positivos de los seres humanos; ello le permite apelar a resortes y conseguir reacciones que tanto pueden encaminarse a buenos como a dudosos o muy malos propósitos.

Este tipo de directivo centrado en la persuasión (y en la manipulación) corresponde al perfil de directivo prototípico de una concepción psicosociológica de la función directiva.

#### 4.2.3.3.4.3. Dimensión de liderazgo

El liderazgo de un directivo es lo que le impulsa a preocuparse no tan sólo de que se hagan ciertas cosas que convienen a la organización para que sea eficaz o de que esas cosas sean más o menos atractivas para las personas que deben realizarlas. El directivo líder busca, sobre todo, conseguir mantener y hacer crecer la unidad de la organización (Pérez López, 1990: 10, 11); es decir, la identificación de las personas con los fines y modos de operar de la organización.

Acrescentar la unidad en el seno de la organización se consigue impulsando a las personas para que actúen movidas por motivos trascendentes (Pérez López, 1990: 10). Un directivo es líder si logra unidad, confianza mutua e identificación con la organización a la vez que consigue eficacia y atractividad (Pérez López, 1993: 134; Ferreiro y Alcázar, 2002: 158). Además de interesarse por lo que las personas hacen, el directivo líder se interesa muy principalmente por el tipo de motivo y motivación que las impulsa, se gana (y no defrauda) la confianza de las personas, construye la unidad de la organización y promueve la identificación de sus miembros con ella. Los directivos son el fundamento de la continuidad de las organizaciones como fuentes de satisfacción para las diferentes necesidades humanas (Ferreiro y Alcázar, 2002: 162). El directivo que piensa que lo único que mueve a sus subordinados son elementos extrínsecos, como el sueldo que ganan, y que pasa por alto que pueden sentirse impulsados a actuar por motivos de otro tipo, como desarrollarse o capacitarse profesionalmente (motivos intrínsecos) o prestar un servicio desinteresado a otros (motivos trascendentes) difícilmente generará unidad en su organización, pues no puede entender que haya gente que se mueva por motivos trascendentes (Ariño, 2005: 148).

El liderazgo, apunta Pérez López (1990: 11, 1993: 134), se preocupa de cuestiones como el desarrollo del sentido de responsabilidad o del deber en los miembros de la organización, de procurar que aprendan a valorar sus acciones en lo que estas afectan a otras personas. Intenta enseñar a quienes dirige a valorar sus acciones en cuanto éstas afectan a otras personas, para que sean capaces de autocontrolar su comportamiento, adaptándolo así a las necesidades de afectados e implicados en esas acciones.

Para Pérez López, las dimensiones estratégica y ejecutiva implican cualidades de tipo cognoscitivo y, por tanto, suponen ciertas capacidades naturales en el sujeto (que pueden ser

perfeccionadas a través de procesos educativos); el liderazgo, no obstante, “es la única [dimensión o actividad] cuya existencia y desarrollo dependen del propio individuo” (Pérez López, 1993: 134).

El desarrollo de la dimensión de liderazgo viene acompañada por su grado de capacidad de moverse cada vez más por motivos trascendentes, de sacrificar su propio egoísmo y de utilizar el poder coactivo y persuasivo o manipulativo de los que dispone por sus facetas de estrategia y de ejecutivo en beneficio de todos. Actuando de este modo, el directivo líder ayuda a que otros vayan mejorando a su vez la calidad de los motivos por los que actúan (es decir, a favorecer en otros la predominancia de motivos trascendentes como motivos principales que informan sus acciones). Pérez López contempla tres modos concretos de perseguir este fin (Pérez López, 1993: 136-138):

- No ser un obstáculo para que sus subordinados actúen por motivos trascendentes cuando quieran hacerlo.
- Enseñar a sus subordinados acerca del valor real de sus acciones; es decir, a valorar las consecuencias de sus acciones para las otras personas.
- Procurar influir en ellos siendo él mismo ejemplar esforzándose seriamente a actuar por motivos trascendentes.

La ejemplaridad es condición necesaria para el logro de la autoridad o poder moral; y es en esta autoridad donde reside la fuerza del líder. Una persona tiene autoridad respecto a otra solamente si esta última confía en las capacidades estratégicas y ejecutivas de la primera y en los motivos impulsores de sus acciones. Esta confianza difícilmente se dará si entre esos motivos no se encuentran los motivos trascendentes. Sin la noción de autoridad, si el poder fuese el único principio capaz de coordinar las acciones individuales, mantiene Pérez López (1990: 13), sería incomprensible el funcionamiento de cualquier organización humana; la propia idea de una organización de seres libres resultaría contradictoria.

Por otro lado, un directivo va ganando autoridad mediante el recto uso de los poderes de los que dispone. Del mismo modo, un uso incorrecto de su poder (un uso injusto, inútil en su exceso o que no se usa cuando debe usarse) lleva a la pérdida de autoridad por parte del directivo (Pérez López, 1993: 138-141). El logro más difícil y decisivo del poder consiste en llegar a ser innecesario para la consecución de resultados que, en un principio, tan sólo pudieron ser alcanzados con su uso (Pérez López, 1990: 13).

Para Ariño (2005: 148), siguiendo una vez más a Pérez López (1990, 1991, 1993), el hecho de que las personas de la organización estén más o menos abiertas a pensar en los objetivos de la empresa más allá de los suyos propios (o de los beneficios que a ellos puede reportarles que la empresa sea más eficaz) depende de la medida en que el directivo tenga en cuenta el efecto de sus decisiones en ellas, la medida en que las valore; solo el directivo que tiene en cuenta el impacto de sus decisiones en quienes se ven afectados por ellas (resultados trascendentes de las decisiones) tiene la capacidad de generar unidad. El poder moral o autoridad, para Ariño (2005: 157), consiste en la capacidad de un directivo de influir en las decisiones de los demás por los resultados trascendentes que estos pueden conseguir con sus decisiones, influyendo así en su motivación trascendente. El modo en que se valoran las personas en la organización y la forma en que son tenidas en cuenta al tomar decisiones determinan la capacidad de liderazgo de un directivo (Ariño, 2005: 148).

Una vez revisado el concepto de organización y de función directiva de Pérez López, nos proponemos revisar las aportaciones realizadas desde la perspectiva que entiende la organización como un sistema complejo a fin de indagar en la posibilidad de que las contribuciones de una y de otra abran el camino a un tercer planteamiento que añada un mayor rasgo de fluidez a la primera y de dirección o referencia a la segunda.

#### 4.2.4. El concepto de complejidad aplicado al estudio de las organizaciones: La organización como sistema complejo y sistema adaptativo complejo

##### 4.2.4.1. El estudio de la complejidad

El término “Teorías de la complejidad” sirve de paraguas (Black, 2000; Manson, 2001; Burnes, 2005) a una serie de teorías, ideas y líneas de investigación con origen en diferentes disciplinas, como la Física, las Matemáticas o la Biología. Numerosos autores, como Holland (1995), Anderson (1999), Lissack (1999, 2007), Stacey et al. (2002), Stacey (2003), Schneider y Somers (2006), Wulun (2007), Richardson (2008) o Espinosa y Porter (2011) han venido ocupándose estos últimos años de este conjunto de teorías.

El funcionamiento de los seres vivos, de los sistemas de tráfico, del sistema inmunológico, del tiempo atmosférico, de ecosistemas, de sistemas comerciales, la evolución genética, el

pensamiento y el aprendizaje del cerebro, los sistemas comerciales, los sistemas sociales (como las organizaciones)... pueden ser y son enfocados desde la perspectiva del estudio de la complejidad y de los sistemas complejos.

El concepto de complejidad ocupa un lugar importante en el vocabulario de los científicos de la organización desde que, a partir de los años 60 del siglo XX, la noción de sistema abierto (sistemas que intercambian recursos con el entorno y que están compuestos por componentes interconectados que trabajan juntos) empezó a difundirse (Anderson, 1999).

En 1962, Herbert Simon definió sistema complejo como aquel que está compuesto por un elevado número de partes constituyentes entre las que se dan muchas interacciones (Simon, 1996; citado en Anderson 1999: 218). Esta definición, sin embargo, no resulta ya satisfactoria para dar cuenta del modo en que el término complejidad se entiende desde las teorías de la complejidad: hasta finales de los años 80 del siglo XX, todavía se consideraba “complejo” aquello que constaba de numerosas partes interrelacionadas (Koch y Laurent, 1999: 96; citados en Reitsma, 2003: 14).

En este sentido, es necesario distinguir lo que cabe entender por sistema complejo de lo que se debe considerar un sistema complicado (Reitsma, 2003). Un sistema complicado puede ser descrito con precisión en términos de sus constituyentes individuales; es decir, cabe comprender el sistema analizando sus constituyentes y las relaciones entre estos. Un sistema complejo, por su parte, no puede ser completamente comprendido de este modo (Cilliers, 1998; citado en Reitsma 2003: 14), pues las múltiples interacciones de sus constituyentes entre sí y con el entorno llevan a resultados a nivel de sistema imposibles de anticipar con exactitud.

Para una discusión más detallada de diferentes tipos, definiciones o medidas de complejidad de aplicación en diferentes campos de estudio pueden consultarse, por ejemplo, el mismo Reitsma (2003) o Manson (2001, 2003). Para una discusión del concepto de complejidad desde la consideración de ésta como fenómeno subjetivamente percibido puede consultarse Tarride (1995), y para un repaso de las raíces y desarrollo histórico del interés por los sistemas complejos a partir de las aportaciones realizadas en cada momento, el mismo Tarride (1995), Simon (1996) y Anderson (1999).

Desde la teoría general de sistemas, Boulding (1956) estableció una categorización basada en los nueve diferentes grados de complejidad que, según este autor, los sistemas pueden presentar. Los niveles 4 a 9 incluyen la característica de ser lo que vendría a llamarse “sistemas abiertos”. Los niveles son los siguientes: 1) estructuras estáticas, 2) mecánico o de relojería, 3)

cibernético o de equilibrio (máquinas con mecanismos de *feedback*), 4) estructuras de auto reproducción (como una célula), 5) organismos simples (como las plantas), 6) animales, 7) seres humanos, 8) sistemas socioculturales (como las organizaciones) y 9) sistemas trascendentales, considerados todavía más allá de la Ciencia (Magalhaes, 2014: 21). A pesar de la gran distancia entre los niveles 3 y 8, sin embargo, gran parte del pensamiento sobre el mundo de la empresa se mantiene en esos niveles tan bajos (Magalhaes, 2014: 21).

Como hemos señalado, para muchos autores resulta más apropiado hablar de teorías de la complejidad que de una única teoría de la complejidad. Dentro de la multiplicidad de ideas y teorías dentro de este campo de estudio, Stacey et al. (2002) distinguen tres principales: teoría del caos, teoría de estructuras disipativas y teoría de sistemas adaptativos complejos (SAC). Nosotros los repasaremos a partir de la revisión que de ellos hace Burnes (2005):

- a) La teoría del caos deriva de los estudios de Lorenz (1993) sobre los sistemas de tiempo atmosférico. Lorenz, en sus estudios sobre la meteorología, encontró que un cambio pequeño y aparentemente insignificante puede dar lugar a consecuencias amplificadas, radicales e imprevisibles (Burnes 2005); esta característica de estos sistemas ha venido a conocerse como el “efecto mariposa”: una mínima turbulencia causada por el aleteo de una mariposa en un lugar del mundo puede contribuir a la generación de un huracán en otro. Lorenz también descubrió que pese a esa imposibilidad de predicción a largo plazo, hay una serie de límites más allá de los cuales el sistema, en su evolución, casi nunca se sitúa (o al menos no por mucho tiempo). Así, como observa Stacey (2003), las interdependencias entre factores de presión, de temperatura, de humedad o de velocidad del viento pueden dar lugar a toda una serie de resultados imprevisibles debido a la complejidad de sus relaciones y del carácter no lineal de estas, pero no cabe esperar encontrar cualquier tipo de fenómeno en cualquier momento y en cualquier lugar. El sistema es imprevisible, pero dentro de unos límites.
- b) Los sistemas caóticos son sistemas dinámicos en continua irreversible transformación (Haigh, 2002), con procesos que parecen tener lugar de forma casual pero que son gobernados por leyes precisas (Lorenz, 1993); leyes que, sin embargo, no determinan relaciones lineales de causa y efecto y que dan lugar a pautas de comportamiento complejas imposibles de predecir a partir de aquellas leyes (Fitzgerald, 2002). Desde esta perspectiva, caos se entiende, así, no como la completa ausencia de orden o como un puro azar (pues, por ejemplo, no se cuenta en principio con que pueda nevar en el

desierto del Sahara o con que pueda haber fuertes olas de calor en el Polo Norte, al menos por el momento), sino como pautas de comportamiento complejas (no lineales), irregulares e impredecibles que subyacen a pautas de comportamiento en apariencia completamente caóticas.

Los sistemas caóticos pueden atravesar estados de inestabilidad y alcanzar puntos críticos en que de modo espontáneo se reorganizan para dar lugar a diferentes estructuras de pautas de comportamiento conocidas como estructuras disipativas.

- c) Las estructuras disipativas, ejemplo de las cuales pueden ser un organismo vivo o un huracán, precisan para mantenerse de energía proveniente del exterior, pues presentan pérdida (disipación) de energía y materia. El autor con cuyo trabajo suele asociarse el estudio de estas estructuras es Prigogine (1969, 1997), especialmente interesado en cuestiones de termodinámica. Se trata de estructuras de características muy similares a las de los sistemas comentados en el punto anterior.

Tanto las teorías del caos como la de estructuras disipativas estudian y buscan modelar matemáticamente sistemas o poblaciones completos a través de reglas o ecuaciones aplicables al sistema o población en su conjunto. El enfoque de los sistemas adaptativos complejos (SAC), por su parte, busca entender el comportamiento de sus elementos individuales, formular reglas de interacción para estos y, de este modo, llegar a entender el comportamiento del conjunto del sistema (Stacey et al., 2002 y Stacey, 2003; citados en Burnes, 2005).

- d) Los sistemas adaptativos complejos (SAC) están compuestos por un elevado número de agentes. Estos siguen un comportamiento individual determinado por unos principios o reglas de interacción que les llevan a adecuarlo constantemente al de los demás agentes (Stacey et al., 2002 y Stacey, 2003; citados en Burnes, 2005). De este modo, el comportamiento que presenta el SAC en su conjunto emerge y se desarrolla a partir de sus elementos constituyentes; es decir, el sistema se auto organiza. Esta capacidad de auto organización le permite experimentar constantemente con la mejor adaptación a las condiciones de su entorno. Este es especialmente el caso cuando las reglas a partir de las cuales los agentes actúan son modificables a partir de la propia interacción que estas hacen posible. Las circunstancias del sistema en que esta adaptación tiene más probabilidad de producirse es la situación conocida como evolución “al borde del caos”, una zona en la que el sistema se mantiene en cambio constante, sin caer nunca en un



equilibrio estable y solo a un paso de convertirse en un sistema caótico (Brown y Eisenhardt, 1997; citados en Burnes, 2005) en los términos establecidos más arriba.

Este trabajo no pretende llevar a cabo una revisión de todo el trabajo e investigación llevados a cabo en el campo de los sistemas complejos, pero sí nos detendremos en algunas de sus propiedades, pues nos ayudan a acercarnos a fenómenos propios de las organizaciones que otras perspectivas pasan por alto. Anderson (1999) recoge y resume una serie de aspectos que caracterizan a los sistemas complejos:

- a) Son dinámicos: el estado del sistema en un momento determinado ( $t$ ) determina, al menos parcialmente, su estado en un momento posterior ( $t+1$ ). Es decir, cualquier estado del sistema guarda relación con estados anteriores del mismo.
- b) El comportamiento de estos sistemas puede ser muy sensible a cambios en sus condiciones iniciales, de modo que mínimas diferencias en el punto de partida pueden desencadenar grandes divergencias en el desarrollo del sistema.
- c) De las interacciones entre las partes o agentes de estos sistemas surgen o “emergen” pautas (un comportamiento auto organizativo) a nivel del sistema o de sus diferentes posibles niveles jerárquicos (Holland, 1995). El modo en que esas interacciones tiene lugar puede estar basado en reglas relativamente simples.
- d) Procesos del sistema que puede parecer que obedecen al azar pueden estar evolucionando en realidad alrededor de pautas subyacentes difíciles de detectar. Estas pautas obedecen a la existencia de fenómenos conocidos como “atractores” (o “extraños atractores”), que consisten en fenómenos o elementos que constriñen el comportamiento del sistema alrededor de una determinada tendencia, nunca idéntica, por un periodo de tiempo en principio limitado. El resultado de la evolución del sistema puede ser similar en todas las ocasiones, pero manteniendo diferencias cada una de ellas respecto a todas las demás: como señala Tetenbaum (1998), todos los copos de nieve son diferentes, pero todos ellos tienen seis lados. Los sistemas complejos que presentan esta característica se conocen como sistemas caóticos.
- e) Sistemas de este tipo pueden presentar un equilibrio dinámico (equivalente, a modo de ejemplo sencillo, al modo en que un tentetieso recupera su posición original de equilibrio tras haber sido apartado de ella) o pueden no llegar a alcanzar un punto o ciclo de equilibrio.

- f) Estos sistemas se resisten a un análisis reduccionista debido al alto grado de interconexión entre los constituyentes del sistema y a la presencia de bucles de retroalimentación. Como resultado, no existen relaciones lineales entre causa y efecto; es decir, no es posible establecer hasta qué punto reaccionará el sistema ante un cambio determinado en alguno de sus elementos (fenómeno ilustrado por el “efecto mariposa”). La misma posibilidad de relación clara entre causa y efecto desaparece en muchos casos; sobre todo si busca establecerse a priori.

#### 4.2.4.2. Complejidad y organizaciones

Desde la perspectiva de la teoría de las organizaciones, la complejidad ha sido tratada como una variable tanto de las propias organizaciones como de sus entornos (Anderson, 1999). Daft (1992), por ejemplo, la identifica con el número de actividades o subsistemas dentro de la organización (niveles jerárquicos, número de cargos, departamentos u oficinas de la organización...); Scott (1992) la identifica con el número de elementos del entorno con los que la organización debe tratar de forma simultánea (como proveedores, distribuidores, sistemas legales, todo tipo de personas o grupos de interés...). Para Galbraith (1982, citado en Anderson 1999), el diseño organizacional intenta encontrar el mejor ajuste entre la complejidad de la estructura de la organización y la de su entorno.

Para Perrow (Perrow, 1967; citado en Anderson, 1999), cuanto más compleja es una organización, más difícil es conocerla y más difícil se hace desentrañar su funcionamiento. Para Thiétart y Forgues (1995), las características de las organizaciones y el modo en que se gestionan hacen de ellas sistemas complejos, sistemas dinámicos no lineales sujetos a fuerzas de estabilidad y de inestabilidad. Esta complejidad, como ya advirtió Boulding (Boulding, 1956; citado en Daft y Lewin, 1990) mucho antes, adquiere características especiales al reunir una serie de peculiaridades (sistemas de valores, la capacidad de producir y compartir símbolos...) que emergen únicamente en grupos o comunidades de personas como resultado de la interacción entre estas.

Si optamos, por tanto, por entender una organización como un grupo o comunidad de personas por encima de otras consideraciones (enfoque que el desarrollo de este trabajo nos va a llevar a adoptar), no habrá manera de escapar al hecho de que su naturaleza y funcionamiento son complejos. Como consecuencia de ello, entendemos que profundizar en las características

y especificidades de este tipo de sistemas constituye un requisito imposible de eludir por quien busca estudiarlas y profundizar en su comprensión.

Para Daft y Lewin (1990), las organizaciones son un fenómeno complejo que puede ser estudiado desde múltiples perspectivas. Considerar las organizaciones desde la óptica del estudio de sistemas complejos y, más específicamente, de los sistemas adaptativos complejos (SAC) es una de estas perspectivas, y son numerosos los autores que la han venido adoptando (Lewis, 1994; Bechtold 1997; Dooley, 1997; Morgan, 1997; Frederick, 1998; Tetenbaum, 1998; Arndt y Bigelow 2000; Black 2000; Collier y Esteban 2000; Choi et al. 2001; MacIntosh y MacLean, 2001; Fitzgerald, 2002; Stacey, 2003; Uhl-Bien et al., 2007; Painter-Morland, 2008).

#### 4.2.4.3. Sistemas adaptativos complejos: concepto y propiedades

##### 4.2.4.3.1. Concepto de sistema adaptativo complejo

Los principios tradicionales del *Management*, basados aún en las bases establecidas por autores como Fayol, Taylor y Weber, pueden resumirse en buscar la estabilidad como objetivo, analizar mediante la reducción a las partes constituyentes y mecanismos de relación causa-efecto entre las partes (Palmberg, 2009). Los principios bajo los que opera un SAC, por su parte, difieren marcadamente de aquellos y, en general, de cualquier planteamiento de corte mecanicista (Axley y McMahon, 2006).

Las características de un SAC son recogidas por múltiples autores, como Anderson, (1999), Stacey et al. (2002), Burnes (2005), Palmberg (2009) o Contreras et al. (2012). Brownlee (2007) reúne una serie de definiciones de SAC y de los principios asociados propuestos, desde sus respectivos campos de estudio, por autores como Holland (1975, 1992, 1995, 1998), Langton (1990), Kauffman (1993, 1995), Gell-Mann (1994, 1995), Dooley (1996), Arthur (1997) o Levin (1998, 2003). Se admite que no se cuenta con una definición clara y consensuada de SAC, sino más bien con esa serie de principios o propiedades que se consideran propios de este tipo de sistemas (Gell-Mann, 1994, 1995).

Un SAC es un tipo de sistema complejo, por lo que comparten por ello muchas de sus características. La diferencia principal radica en el hecho de que un SAC queda organizado (auto organizado, como veremos) a partir de la interacción de la multiplicidad de los agentes que lo constituyen. Para McCarthy (2003: 730), citado en Nilsson y Darley (2006), se trata de un tipo

especial de sistema complejo que tiene la propiedad de adaptación, en el sentido de que tiene la capacidad de alterar su configuración y, de este modo, incidir en su supervivencia presente y futura.

La definición de John H. Holland, uno de los primeros y principales investigadores en este campo, se centra en la naturaleza nodular de estos sistemas (están formados por una multiplicidad de agentes autónomos pero interrelacionados) y en el efecto que esto tiene en el comportamiento del sistema en su conjunto:

*“A CAS is a dynamic network of many agents acting in parallel, constantly acting and reacting to what the other agents are doing. The control of a CAS tends to be highly dispersed and decentralized. If there is to be any coherent behavior in the system, it has to arise from competition and cooperation among the agents themselves. The overall behavior of the system is the result of a huge number of (free) decisions made every moment by many individual agents.” (Holland, 1995: 55)*

Kutvonen (2010) y Blashki et al. (2012) hacen hincapié en el carácter emergente de las propiedades del sistema, así como en su naturaleza abierta al entorno y no lineal:

*“A complex adaptive system is a dynamic network of interconnected agents that impact on each other, and which results in emergent properties of the whole system. Emergent properties can best be understood as that point when a system, such as a sports team, becomes more than the sum of its parts. Such systems, which include most living things, are open and non-linear which means small effects can have great ramifications for the whole system.” (Blashki et al., 2012: 3)*

Así, podemos considerar que un SAC consiste en una multiplicidad de agentes interrelacionados (Holland, 1995; Kutvonen, 2010) que, actuando a nivel local a partir de estímulos que pueden llegar desde dentro o fuera del sistema (Dooley, 2004) y de unas reglas o esquemas de interacción (Dooley, 1996) o actuación particulares de estos agentes pero que pueden estar sujetas a posibles cambios (Anderson, 1999), dan lugar a la aparición o emergencia (Holland, 1998), fruto de una auto organización (Kauffman, 1993, 1995), de un comportamiento del sistema en su conjunto (Stacey, 1995; Clayton, 2008), así como a otra serie de propiedades específicas de este tipo de sistemas. Es el conjunto de todas estas características y propiedades lo que da cuenta globalmente del concepto y naturaleza de un SAC.

En algunos SAC, los agentes del sistema actúan a partir de reglas inmutables. En estos casos, entre ellos se da lo que Stacey (1995) denomina bucles de retroalimentación negativa (*negative feedback loops*); como resultado, el sistema cae eventualmente en pautas de

comportamiento predecibles, independientemente de los estímulos que pueda recibir desde el exterior. En otros casos de SAC, las reglas de los agentes sí pueden cambiar y evolucionar a partir de los estímulos recibidos, hasta el punto incluso de que pequeños cambios en estos estímulos pueden provocar resultados radicalmente distintos en el sistema. Stacey (1995) habla en estos casos de bucles de retroalimentación positiva, que pueden dar lugar a un comportamiento inestable, fragmentado e impredecible del sistema.

##### 4.2.4.3.2. Propiedades de los sistemas adaptativos complejos

La existencia de agentes autónomos interconectados como constituyentes del sistema, la naturaleza emergente del comportamiento de este y de sus propiedades a partir de las interacciones locales de los agentes del sistema y la ausencia de relaciones lineales de causa-efecto son tres de las características fundamentales de los sistemas adaptativos complejos (SAC). Para una revisión en detalle de las propiedades de los SAC puede consultarse Anderson (1999: 219), Choi et al. (2001: 353), a quien recurriremos enseguida, o la revisión que Kuhn (2009) hace del trabajo de estos últimos, pues el enfoque desde el que trabajan coincide con el de este capítulo: el estudio de las organizaciones y de algunos aspectos y procesos propios de estas.

Como hemos comentado, un SAC queda organizado (auto organizado) a partir de la interacción (inicialmente a nivel local) de la multiplicidad de los agentes que lo integran. Estos agentes, en el caso de los SAC, deben presentar la característica fundamental de estar dotados de agencia (Choi et al., 2001: 353), definida por Giddens (1984), citado en Choi et al. (2001), como *“the ability to intervene meaningfully in the course of events”*. Así, distingue Kauffman (1995), también citado en Choi et al. (2001), el agua es un sistema complejo, pero no un SAC, puesto que los elementos que en ella interactúan para constituirlo (oxígeno e hidrógeno) carecen de agencia.

Estos agentes, en función de la escala o nivel de análisis, pueden representar a una persona, un equipo, una división o a la totalidad de una organización, y pueden presentar diversos grados de conectividad con otros agentes. Poseen un esquema (*schema*) interpretativo y de comportamiento (Argyris y Schön, 1978) que, al igual que la noción de modelos mentales de Senge (1993), está compuesto por normas, valores, creencias y suposiciones (*norms, values, beliefs, and assumptions*) compartidas con el resto del colectivo de agentes (Schein, 1997). El comportamiento de cada agente, de acuerdo con Choi et al. (2001) obedece a la tendencia de

incrementar el encaje (*fitness*) del sistema a nivel local o global, si bien hay autores que hacen fundamentalmente hincapié en la tendencia del agente individual a buscar su encaje individual a nivel local.

Choi et al. (2001) observan también que la influencia colectiva del schema en un SAC obedece al principio de Pareto, por el cual se establece que un número relativamente reducido de esquemas (*schema*) dicta la vasta mayoría de los comportamientos del sistema en su conjunto; hecho por el cual, aunque no sea siempre el caso, se suele hacer referencia al mecanismo generador del comportamiento de un SAC utilizando expresiones como “unas pocas reglas sencillas” (Eoyang, 1997). Ser poco numerosas (concretamente tres) puede ser el caso de las reglas que establecen el comportamiento de una bandada de aves en formación (Reynolds, 1987, 2001), pero las reglas de comportamiento y de interacción suelen ser no lineales, por lo que el resultado agregado de estas reglas actuando en paralelo, incluso si son muy pocas, puede dar lugar a comportamientos complejos.

Se conoce como “auto-organización” al proceso que, a partir de la interacción de los agentes del sistema y sin que medie coordinación, control o imposición externa, da lugar a la aparición de estructuras y comportamientos del sistema. Se conoce como emergencia a la aparición de estas estructuras y comportamientos que son resultado de ese proceso de auto organización.

El entorno es externo a un SAC, y se concibe como constituido por agentes e interacciones que no forman parte de un SAC determinado (Choi et al., 2001). El entorno depende de la escala de análisis. Así, por ejemplo, en el ámbito organizacional, el entorno de un equipo de trabajo concebido como SAC (y en el que los miembros del equipo son considerados los agentes que integran el SAC) está constituido por cualesquiera otros agentes o SAC, empezando por cualquier otro trabajador, equipo, o división de la misma organización de la que el equipo forma parte. Si la organización en su conjunto es considerada un SAC, el entorno de la misma puede estar constituido por cualquier trabajador ajeno a ella, por el sistema socio-económico, socio-cultural... en que la organización se encuentra sumergida.

Este entorno se encuentra asimismo en cambio constante. El hecho de estar constituido por otros SAC, todos ellos a su vez en constante cambio, confiere al entorno este dinamismo. El entorno de cada SAC afecta al mismo, y el SAC, alterado en parte por su entorno, se relaciona con éste de una forma diferente, lo que afecta a la naturaleza del entorno en un proceso constante y que afecta a la totalidad de sistemas y entornos. Así, un SAC reacciona ante su entorno al tiempo que lo modifica, lo transforma, lo crea (Weick, 1979). Todo esto lleva a que se

considere que un SAC y su entorno evolucionan conjuntamente; fenómeno conocido como “co-evolución”.

El hecho de que un determinado SAC sea especialmente sensible a cambios en su entorno implica que, como reacción a estos cambios, el SAC evolucionará. Como resultado de esta evolución, el SAC tiene más probabilidades de configurarse de forma que se produzca un encaje apropiado con las nuevas condiciones del entorno, lo que favorecerá su supervivencia si se trata, por ejemplo, de un ser vivo o de una organización. Un entorno complejo, en el que no esté claro el modo en que el mejor encaje podría producirse, supone un mayor desafío que otro en que el objetivo sea más evidente. De este primer entorno se dice que presenta una mayor “rugosidad” de paisaje (*landscape fitness*) que el segundo.

Un SAC poco sensible a los cambios del entorno es un sistema cuya estabilidad es mayor que la de otros SAC más sensibles. De este modo, se considera que el punto óptimo de un sistema que busque mantenerse dentro de cierto orden pero que deba estar preparado para una adaptación ágil a un medio cambiante debe encontrarse en un punto poco estable, en un punto en que tenga cierta tendencia a desestabilizarse (paso previo al cambio y eventual adaptación). El riesgo de este tipo de estado del sistema es caer en una desestabilización tal que dé lugar a un estado caótico en el sentido que ya hemos discutido más atrás. Por todo ello, se entiende que una organización, considerada como un SAC, debe idealmente encontrarse en un estado conocido como de “casi equilibrio” y ser capaz de evolucionar “al borde del caos” (Brown y Eisenhardt, 1997; Frederick, 1998).

Poco puede anticiparse a menudo en relación con el modo en que un SAC se comportará en el futuro: “*In a complex system, it is often true that the only way to predict how the system will behave in the future is to wait literally for the future to unfold*” (Choi et al., 2001: 356). Esto se debe al hecho de que el sistema se comporta a partir de la interacción compleja de variables cuya relación no es ni fuerte ni de naturaleza lineal. Esto, sin embargo, no implica que el cambio se produzca al azar. Los sistemas complejos (excepto que se vuelvan caóticos) suelen mostrar pautas de comportamiento que pueden considerarse prototípicas o arquetípicas (Choi et al., 2001), aunque no sea posible prever cuál de ellas adoptará ni qué características específicas tendrá. Así, comentan como ejemplo estos autores, estamos familiarizados con el concepto de “ciclo económico”; no hay manera de predecir qué características tendrá el siguiente ni cuándo se producirá, pero supone una pauta de comportamiento conocida del sistema económico.

Burnes (2005) llama la atención sobre el hecho de que la aplicación al mundo de las organizaciones del concepto de sistemas complejos (entre ellos los SAC) no ha venido

acompañada de la base matemática sobre la que este se sustenta en el campo de las ciencias naturales, ámbito en el que se originó. Sin embargo, las teorías de la complejidad aplicadas de forma matemática a las organizaciones pueden no resultar de utilidad para descubrir cómo estas operan; este tipo de investigación puede incluso ser considerado inadecuado:

*“Hayek had it right when he described the dynamics of a business as ‘organized complexity’. Attempting to reduce that complexity to simple formulas that take no account of the most basic qualities of human nature will always produce an incomplete picture of all the parts that make up the whole.” (Andreu y Rosanas, 2012).*

Las teorías de la complejidad, en todo caso, pueden resultar un poderoso instrumento metafórico (Morgan, 1986; Morgan, 2006; Palmberg, 2009):

*“(...) our theories and explanations of organizational life are based on metaphors that lead us to see and understand organizations in distinctive yet partial ways ... By using different metaphors to understand the complex and paradoxical character of organizational life, we are able to manage and design organizations in ways that we may not have thought possible before.” (Morgan, 1986: 12-13)*

Autores como Palmberg (2009) y Morgan (1986, 2006) insisten en que el uso de determinadas metáforas es indicación de determinados modos de pensar y de ver el mundo, y en que existe la necesidad de desarrollar un conocimiento, unas metáforas y un lenguaje para la gestión de nuevas formas de organización o de nuevas concepciones de esta.

Como recogíamos al principio de este apartado, muchos principios del Management actual no han cambiado de modo significativo (Hamel, 2007, 2009; citado en Palmberg, 2009), se basan todavía en los cimientos de Fayol, Taylor y Weber, y podrían ser descritos como: estabilidad como objetivo, análisis por reducción a las partes constituyentes y mecanismos de causa-efecto entre las partes (Palmberg, 2009). Las perspectivas que proponen contemplar las organizaciones como sistemas complejos o SAC proponen enfocar la gestión de estas de una forma distinta o al menos complementaria a la adoptada por otros enfoques de gestión. Se trata del mismo objetivo que nos proponemos en este trabajo en relación con el ámbito de las LpFE en general y el español de negocios en particular.



#### 4.2.4.3.3. La gestión de la organización como sistema (adaptativo) complejo

La perspectiva que contempla la organización como un sistema no lineal y capaz de auto organizarse (sea desde la perspectiva de los SAC o de la de los sistemas complejos en general) plantea una serie de desafíos dentro del campo del Management, pues rechaza explícitamente el estilo de gestión basado en el control ejercido desde arriba (Burnes, 2005: 82), y hace hincapié en la necesidad de replantearse el papel de los gestores y líderes en las organizaciones.

Algunos autores, señala Palmberg (2009), argumentan que un SAC no puede ser controlado al modo del management tradicional. Este es el caso de autores como Cilliers (2000), citado en Augustinsson (2006) o Stacey (2003). Morgan (1997) y Brodbeck (2002), citados en Burnes (2005), insisten en que la creencia de muchos gestores y directivos de que el orden, la jerarquía y el control son esenciales para alcanzar sus objetivos debería ser reconsiderada. En esta línea, otros señalan que, aunque estos sistemas no puedan ser controlados, sí pueden ser gestionados (Tapscott y Williams, 2006; citados en Palmberg, 2009), de forma que el trabajo del management consiste en dirigir los esfuerzos de los componentes del sistema hacia la consecución de los objetivos de ese sistema (Deming, 1994).

Vamos a revisar algunas de esas propuestas de en qué puede consistir esa gestión. Lo haremos a partir de las características de los SAC en las que se propone como objetivo principal incidir:

##### a) Agentes y esquemas

MacIntosh y MacLean (2001), por ejemplo, realizaron un estudio en una organización sobre la influencia positiva o negativa que tenían lo que llaman reglas generadoras de orden (consignas, de hecho) en la capacidad de innovación de los empleados. Bechtold (1997, 1998) citado en Burnes (2005), defiende que los directivos deben favorecer que los empleados experimenten, rompan reglas y actúen con libertad y a partir de nuevas pautas. Hazy (2012), con un enfoque diferente, propone como camino la formación y refuerzo de normas éticas de interacción entre los miembros de la organización (entendidas como normas que establecen qué se espera de ellos) y de unas creencias e identidad compartidas entre los miembros de la organización. Se trata de un tipo de liderazgo (calificado de “liderazgo unificador”) que define lo que la organización promueve como creencias comunes y lo que se espera de los que participan en ella (2012: 225).

Schneider y Somers (2006), en una línea similar, consideran esencial lograr que los miembros de la organización tengan unas creencias (aquí, en el sentido de estructuras cognitivas internalizadas) en relación con qué es importante para la organización y de qué manera se propone avanzar hacia ello, pues esto les sirve de timón en ausencia de estructuras burocráticas externas (Albert, Ashforth y Dutton, 2000). Apenas hacen referencia al concepto de misión de la organización, y en ningún momento al de visión, pero entendemos que su planteamiento respecto a la identidad organizacional gira en buena parte alrededor de estos. Todo ello en la línea que comenzó a impulsar ya Barnard (1938), citado en Uhl-Bien et al. (2007), de relacionar el papel del liderazgo con el de alinear las preferencias de los integrantes de la organización con los objetivos organizacionales. Para Senge (1993), por su parte, la visión, el propósito y los valores de la organización pueden hacerse servir de forma clara por parte de la organización (con formación) y de sus líderes (con el diálogo) para inspirar y entusiasmar a las personas a fin de que estas adopten con convicción un plan diseñado de antemano. El objetivo se mantiene, pero el modo de intentar conseguirlo cambia, o se adapta.

Así, como vemos, hay autores que sugieren o defienden la posibilidad de recurrir a la introducción (desde arriba) de medidas (como reglas de actuación o referentes culturales) destinadas a transformar las pautas a partir de las cuales los agentes actúan e interactúan de modo que se favorezca de algún modo la emergencia de auto organización en un sentido que se considere adecuado (MacIntosh y MacLean, 1999; citados en Burnes, 2005).

Sobre la oportunidad de aplicar este tipo medidas (como las reglas “generadoras de orden”) en las organizaciones, Stacey (2003), sin embargo, se muestra cauto, pues recuerda que las personas (en tanto agentes del sistema) no son moléculas carentes de pensamiento, de objetivos propios y de su propio modo de interpretar los eventos en los que toman parte; todo ello hace que el resultado de la aplicación de esas reglas no pueda ser automático, y que dependerá mucho de la naturaleza de cada organización (Stacey, 2003 y Griffin, 2002; citados en Burnes, 2005). Autores como Jennings et al. (1998), Wooldridge (2002), Jennings y Bussmann (2003) o Nilson y Darley (2006) insisten en este mismo sentido, y llaman la atención sobre el hecho de que los agentes-persona despliegan un comportamiento flexible (reactivo, proactivo, social) y autónomo que los distingue marcadamente de los agentes-objeto. También se remarca el hecho de que, a diferencia de estos últimos, los primeros poseen conciencia y propósito (Munda, 2002).

Otra consideración que creemos interesante hacer aquí en este sentido es que una concepción de persona que contemple un modelo de agente-persona más completo que otro tiene más posibilidades que otro de corte más reduccionista a la hora de entender qué puede haber en las reglas de un agente que lo lleven a actuar en un sentido u otro, y muy especialmente a la hora de alcanzar la deseada posible influencia en las reglas de actuación de esos agentes. En este sentido, el concepto de persona que maneja Pérez López asociado a su paradigma antropológico de organización (y que, como hemos visto, incluye tres tipos de motivos básicos) entendemos que permite entrar en consideraciones a las que otros planteamientos (mecanicista y psicosociológico, que tan solo manejan uno o dos de esos tipos de motivos) se mantienen ajenos.

b) Auto organización y emergencia

Para Marion y Uhl-Bien (2001), el papel del líder es crear condiciones que favorezcan que de la dinámica y características de la organización como sistema complejo pueda surgir un “futuro productivo”, y aprender a capitalizarlas para sacar partido a su potencial para encontrar respuestas emergentes a situaciones y problemas y generar caminos de futuro (2001: 394). Para Morgan (1997), los directivos deben, entre otras cosas, aprender a impulsar procesos de auto organización en la organización; para Brown y Eisenhardt (1997), las organizaciones deben dotarse de estructuras lo suficientemente flexibles para permitir el cambio y la emergencia, pero también lo suficientemente rígidas para que ese cambio pueda darse con cierto orden.

c) Entorno

Desde el punto de vista que estamos considerando, propuestas como las de algunos autores que estamos comentando (reglas generadores de orden, licencia para romper reglas, refuerzo de normas éticas o de creencias compartidas, impulso catalizador, flexibilización de estructuras...) suponen medidas que inciden en el entorno en el que los agentes (y con el que los agentes) actúan e interactúan. La gestión de ese entorno afecta a la naturaleza de esas interacciones y al resultado final. Esa gestión, en principio, se centra en el entorno “interno” de la organización, y supone crear las condiciones organizacionales apropiadas para generar determinados tipos de comportamiento global e individual (Marion y Uhl-Bien, 2001); pero puede, por otro lado, centrarse también en el entorno “externo” a la organización (Caldart y Ricard, 2003), aquel en el que esta compete.

d) Co-evolución, casi equilibrio, efectos no lineales

Para Tetenbaum (1998) y Morgan (1997), citados en Burnes (2005), la gestión de la organización como SAC puede girar alrededor de medidas relacionadas con aspectos como el aprovechamiento del hecho de que pequeños cambios puedan dar lugar a efectos mucho mayores de lo que cabría esperar (Morgan, 1997), como la gestión conjunta del orden y del desorden a fin de favorecer una desestabilización en la organización que pueda dar lugar a cambios (Tetenbaum, 1998) y oportunidades para ésta. Para Palmberg (2009), el directivo debe saber mantener un nivel de tensión adecuado para salvaguardar la flexibilidad y la capacidad de innovación del sistema.

Las implicaciones de todo ello llevan a considerar el papel de los directivos en las organizaciones concebidas como SAC hacia una labor de facilitación, guía y establecimiento de medidas partir de las cuales pueden darse de forma efectiva procesos de auto-organización; todo ello al tiempo que se moderan tensiones disfuncionales y se evita la emergencia de caos (Lewin, 1999). Tales medidas se dirigen tanto al entorno en el que las personas-agentes de la organización actúan, como a las reglas, normas o creencias a partir de las cuales lo hacen.

No obstante, como hemos visto, diferentes autores (Jennings et al., 1998; Munda, 2002; Wooldrige, 2002) son prudentes respecto a la capacidad efectiva de obtener los resultados buscados cuando los agentes sobre los que se confía tener un efecto son personas y no objetos.

Este escepticismo puede apreciarse muy bien en la propuesta de Stacey, Griffin y otros autores (Streatfield, 2001; Fonseca, 2002; Griffin, 2002; Shaw, 2002; Stacey, 2003; Stacey y Griffin, 2005). Stacey y Griffin (2005) rechazan firmemente la pretendida capacidad de control de los líderes y directivos sobre las organizaciones entendidas como sistemas integrados por personas: *“the most prevalent way of thinking about organizations today is one in which an organization is understood as a system consisting of individuals who interact with each other to produce it”* (Stacey y Griffin, 2005: 3). Nótese, sin embargo, que Stacey y Griffin (2005) escogen mencionar como pretensión de “control” lo que otros autores rebajan significativamente a intento de “gestión”:

*“It is generally thought to be the role of the leaders of an organization to set its direction in the form of vision, purpose, objectives and targets, and then to apply monitoring forms of control to ensure that the vision and so on is realized. It is also generally thought to be the role of an organization’s leaders to shape its values or culture, understood to be the deep-seated assumptions governing the behavior of the individual members of an organization. In shaping these values, leaders are exerting a social form of control. One of the most influential*

*writers on leadership, Schein (1985), says that 'the unique and essential function of leadership is the manipulation of culture' (p. 317)."* (Stacey y Griffin, 2005: 3)

Este proceso de influencia puede tener lugar en un nivel de interacción muy cercano. En línea con las ideas de Senge (1993), otro influyente autor en este campo, Stacey y Griffin (2005) apuntan que el diálogo es el instrumento mediante el cual los líderes entienden que tienen la oportunidad de crear una base común de creencias entre los miembros de la organización, fundamentalmente a partir de tres elementos: visión, propósito y valores.

Este punto de vista, insisten Stacey y Griffin (2005), concibe la organización como un sistema que existe al margen de las personas que lo forman. Los líderes juegan un papel importante en su diseño y en el establecimiento de su propósito y de sus valores, que posteriormente deberán inspirar a otros a adoptar a fin de que la organización funcione del modo en que han previsto que lo haga. Para Stacey y Griffin (2005: 4), esto supone un error respecto a las capacidades reales de los líderes de la organización y respecto a la naturaleza del funcionamiento real de las organizaciones, mucho más marcada por la complejidad e incertidumbre en la vida real y cotidiana de lo que en este enfoque se presenta.

Stacey y Griffin (2005) proponen una perspectiva que ve las organizaciones como un proceso constante e iterativo de relaciones cooperativas y de competencia entre personas; es decir, de interacción entre personas (Stacey y Griffin, 2005: 1, 4). Estas pautas de interacción crean nuevas pautas de interacción; no crean ninguna cosa fuera de la interacción. Llamam a esta perspectiva *complex responsive processes of relating (CRPR)*.

Las características de este proceso son casi análogas a las de un sistema adaptativo complejo (Stacey y Griffin, 2005: 8): complejidad, evolución, auto organización y emergencia. Algunos de los aspectos más importantes son los siguientes: a) los agentes interactúan de forma local a partir de sus propios principios o reglas de actuación, b) el resultado agregado que emerge de esta interacción no obedece a plan o programa global alguno -aspecto que nos recuerda a la diferencia establecida por Breen (1989) entre *"task as workplan"* y *"task as activity"*-, c) no hay influencia, ni desde arriba ni desde abajo, en este entramado de interacciones, y d) elementos culturales, como los valores, evolucionan constantemente como consecuencia del hecho de que cada vez que son instanciados, en cada situación particular concreta, lo son de forma diferente.

La perspectiva propuesta desde el enfoque CRPR se aparta, para estos autores, de la corriente principal de liderazgo: *"If one thinks of organizations as widespread narrative patterns emerging in local interaction, then it is impossible for leaders to determine values, change culture or move whole organizations along their own envisioned direction."* (Stacey y Griffin, 2005: 10)

¿En qué queda entonces el papel del líder y la naturaleza del liderazgo dentro de esta perspectiva sobre las organizaciones? Para el enfoque CRPR, el papel del líder surge y es continuamente iterado en procesos de creación de identidades sociales y como resultado de un reconocimiento social (Griffin, 2002), comúnmente en la forma de conversaciones (Shaw, 2002; citado en Stacey y Griffin, 2005). Así, se trata de un rol co-creado socialmente. En los procesos de interacción social, las personas producen pautas de interacción que son al mismo tiempo conocidas y desconocidas; cuando estas personas deben tratar con la incertidumbre, lo novedoso, o lo creativo, sienten que deben actuar en lo desconocido. Es en estos momentos de explorar cómo actuar en estas situaciones cuando las personas recurren a quienes consideran que pueden extraer o dotar de sentido a lo que ocurre, a lo que emerge ante ellas. El líder no señala qué debe hacerse, sino que participa junto con los demás en este proceso desde una posición relativa de mayor capacidad de influencia.

Las capacidades o atributos de quien asume ese rol no son los propios de esa persona, sino que son el resultado del modo en que las otras personas implicadas en una situación concreta reaccionan ante ellas, del tipo de respuesta que susciten en los demás. Es decir, las capacidades específicas de cualquier persona solo serán consideradas adecuadas para el ejercicio efectivo de liderazgo si los procesos de reconocimiento social en una situación dada les confieren ese valor:

*“(...) we are not talking about the attributes of an autonomous individual which that individual has been given, learned or may choose to have. (...) One cannot identify the attributes of some individual and then conclude that one with the requisite attributes will perform effectively as a leader because how the leader performs will depend just as much on the kind of recognition, the kinds of responses of others.” (Stacey y Griffin, 2005: 12).*

La práctica efectiva del liderazgo desde la perspectiva del enfoque CRPR, de esta forma, consiste en la participación hábil en procesos de interacción con otros de forma reflexionada e imaginativa, extrayendo sentido junto con otros de lo que ocurre, de lo que significa lo que está pasando y de cómo están reaccionando ante ello, proceso en el que valores y normas se hallan en constante iteración y en situación de potencial transformación (Stacey y Griffin, 2005: 11-15).

Como estos autores señalan:

*“It is in this practice that one is recognized as leader, as one who has the capacity to assist the group to continue acting ethically, creatively and courageously into the unknown. This is a very different way of understanding the role of leader to the mainstream perspective in*

*which the leader stands outside the system, designing, manipulating variables and pulling levers in order to stay in control.” (Stacey y Griffin, 2005: 13).*

Como vemos, la propuesta de Stacey y Griffin (2005) incluye varios aspectos interesantes. Uno de ellos es una visión de las organizaciones que consideramos altamente compatible con la dimensión informal de la organización tal como está planteada por Pérez López en su modelo. Recordemos que esta dimensión informal existe junto a otra de naturaleza formal. La existencia de estos dos ámbitos hace compatibles, a nuestro entender, tanto el enfoque de liderazgo de Stacey y Griffin (con su origen social y emergente, su acción local y jerárquicamente plana y sus resultados igualmente emergentes e inicialmente locales) con el de lo que ellos denominan “la corriente mayoritaria” (con su visión de un liderazgo ejercido de forma jerárquica y basado en la ejecución de un plan preconcebido -cuyos detalles han sido anticipados y establecidos- y que se cuenta con que sea adoptado y seguido por todos los miembros de la organización). El otro es una concepción de la naturaleza de los atributos del líder de la organización (¿de una “competencia del liderazgo”?) vinculada a la situación y a la respuesta social recibida en interacción.

#### 4.2.5. Discusión final y conclusiones

Una organización es un conjunto de personas que coordinan su actividad para la persecución de fines organizacionales y personales. Estos fines personales están relacionados con los motivos por los que estas personas forman parte de la organización; los fines organizacionales, con sus posibilidades de éxito y de supervivencia.

El planteamiento de Pérez López (heredero de las contribuciones de autores como Barnard, Simon y Selznick) pone en relación los motivos por los que las personas pueden moverse dentro de las organizaciones y las dimensiones que estas deben cuidar para asegurarse su supervivencia, dimensiones que cabe considerar los fines organizacionales básicos de cualquier organización, pues de otro modo la organización no puede llevar a cabo su actividad (actividad que, idealmente, es aquella que la dota de sentido: su misión organizacional). Se trata, como desarrollamos en su momento, de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad organizacionales, comunes a cualquier tipo de organización y relacionadas a su vez con el

proceso de persecución y satisfacción de objetivos vinculados con los motivos extrínsecos, intrínsecos y trascendentes de los miembros de la organización.

Así, este planteamiento permite vincular y aunar los objetivos de la organización con los de las personas que las integran. Podemos argumentar, de este modo, que la persecución de estos objetivos sirve a un tiempo a organización y a personas y que este hecho puede convertir estos conceptos en parámetros de referencia a partir de los cuáles evaluar el sentido o impacto de las acciones personales u organizacionales en, simultáneamente, personas y organización.

Para nosotros, el ejercicio de esa actividad tiene lugar en dos planos organizacionales, los mismos que identifica Pérez López: el plano formal y el informal, e implica tanto el ejercicio de acciones privadas de los miembros de la organización como de acciones relacionadas con funciones (directivas, profesionales...) atribuidas explícita o tácitamente por los planos formal o informal, ejercidas de modo habitual o puntual, y asignadas por los sistemas, asumidas de forma libre o ejercidas incluso de modo inconsciente. En este sentido, nos apartamos del enfoque adoptado por Pérez López, pues este autor únicamente atiende a las funciones de los miembros de la organización designados formalmente por ésta como personal directivo de la misma.

Desde nuestro punto de vista, incluso funciones formalmente atribuidas al personal con responsabilidades directivas pueden ser ejercidas o co-ejercidas en la práctica por otros miembros de la organización que no pertenecen formalmente a esta categoría profesional. El ejercicio de una actividad puede provenir del de una función originada y ejercida de distintas formas (formal o informal, consciente o inconsciente) pero invariablemente produce un resultado, un impacto. El hecho de poner el énfasis en la capacidad de impacto real de las acciones llevadas a cabo y no en quién detenta oficialmente esa responsabilidad supone una suerte de “democratización” de las funciones organizacionales, pues en nuestro planteamiento, como hemos señalado, no son en la práctica exclusivas de aquellos que las detentan formalmente.

El ámbito organizacional en que esto tiene lugar se corresponde con la dimensión informal de la organización del planteamiento de Pérez López pues, como sabemos, da cuenta de todo lo que ocurre en la organización al margen de lo dispuesto específicamente por los sistemas formales.

Entendemos que el ejercicio de acciones llevadas a cabo en el seno de la organización por cualquiera de sus miembros (relacionadas o no con funciones propias de la organización) produce un impacto en otros miembros y en la organización en su conjunto.



Consideramos que ese impacto a nivel de la organización puede ser evaluado de múltiples formas y en diversos niveles de la misma, pero que siempre, de un modo u otro producen un efecto sobre las dimensiones básicas de la organización: las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad. De modo independiente a la naturaleza de estas acciones, todas tienen un efecto en la organización evaluable en los términos apuntados.

Este impacto es resultado no tan solo de cada acción individual en sí misma, sino también, señaladamente, del juego de influencias mutuas entre los miembros de la organización a que cada acción puede dar lugar o contribuir a orientar. Estas influencias producen modificaciones de todo tipo y de mayor o menor grado en los miembros de la organización y en su entorno, lo que lleva a su vez a que subsiguientes acciones partan de personas algunos de cuyos atributos y relaciones pueden haber sido modificados respecto al momento anterior y se den en entornos que hayan sufrido asimismo algún tipo de modificación. Como se habrá podido observar, esta perspectiva es compatible con la concepción de organización como sistema adaptativo complejo, al igual que lo es la concepción de un plano informal en la organización en el que los miembros de esta actúan como agentes cuyo papel no depende de lo establecido por el sistema formal, sino del efecto combinado y emergente del conjunto de interacciones que entre ellos tienen lugar.

Así, estas dimensiones (eficacia, atractividad y unidad) pueden ser consideradas parámetros bajo los que cabe evaluar y poner en relación: a) los fines básicos de una organización, b) los fines personales de sus miembros y c) el impacto de las acciones e interacciones que tienen lugar entre estos independientemente de que las funciones que lleven a cabo (a través de esas acciones e interacciones) hayan sido asignadas formalmente o no.

En el ámbito organizacional, y centrados específicamente como estamos en la perspectiva de los fines de la organización (y en el modo en que fines particulares de sus miembros se relacionan con estos), proponemos, como decimos, enfocar ese impacto a partir de los parámetros de eficacia, atractividad y unidad (EAU). Si damos por hecho que este tipo de impacto tiene invariablemente lugar, debemos concluir que procurar que en la medida de lo posible resulte más positivo que negativo (en términos de esos mismos parámetros) es cometido de quienes detentan (formal o informalmente, conscientemente o no) responsabilidades al respecto, lo que incluye de facto a todos los miembros de la organización y de forma independiente a las responsabilidades o funciones que detenten.

La tabla 22 da cuenta de diferentes modos de relacionar esas funciones y responsabilidades con los parámetros o dimensiones EAU de la organización en función de si tal relación se establece desde una perspectiva centrada en el planteamiento de Pérez López o desde una

perspectiva centrada en la visión de la organización como sistema complejo. En esta tabla, la primera columna de la izquierda recoge la descripción de funciones directivas de Pérez López (1993); la segunda, la de Cardona y Rey (2010, 2012), derivada de esta; la tercera y la cuarta, por su parte, corresponden al punto de vista de dos de los autores que entienden la organización como un sistema adaptativo complejo y que hemos comentado aquí: Lewin (1999) y Palmberg (2009).

Tabla 22

*Relación entre los parámetros de eficiencia, atractividad y unidad y algunas funciones de los miembros de la organización desde la perspectiva de Pérez López y desde la de la organización como sistema complejo*

Pérez López (1993)	Cardona y Rey (2010, 2012)	Lewin (1999)	Palmberg (2009)
Establecimiento del sistema formal de la organización (el conjunto de actividades programadas).			
Dimensión estratégica Velar por la EFICACIA de la organización: creación de valor económico a través de la estrategia.	Organización del trabajo Desarrollar la productividad y eficiencia de los procesos.	Faceta estratégica Determinar en qué, dónde y cómo competir.	
Dimensión ejecutiva Velar por la ATRACTIVIDAD de la organización: desarrollo de la competencia distintiva de la organización a través del desarrollo profesional/competencial de los empleados.	Organización del poder Desarrollar formas más efectivas de delegar tareas y responsabilidades.	Faceta de procesos internos Crear las condiciones adecuadas para la emergencia de procesos de auto organización.	Favorecer la mejora del sistema a partir de procesos de auto organización y emergencia impulsando el aprendizaje.
	Organización del conocimiento Identificación, captación y retención del talento.		Generación de elementos motivadores (concebidos como atractores).
Dimensión de líder Velar por la UNIDAD en la organización: desarrollo del sentido de misión interna y desarrollo personal; énfasis en la relevancia que tiene para terceros el trabajo realizado.	Organización del liderazgo Distribución del liderazgo a lo largo de toda la organización.	Faceta de liderazgo Moderar las tensiones disfuncionales y prevenir la emergencia de caos.	Visión, misión... Mantener un nivel de tensión adecuado para mantener la flexibilidad y capacidad de innovación del sistema.

Nuestro concepto de organización recoge así elementos esenciales de la concepción de organización de Pérez López (fines organizacionales básicos, tipos de motivos/fines por los que sus miembros se mueven y el concepto de organización real integrado por un plano formal y uno informal) y los dota de atributos propios de sistemas adaptativos complejos para integrar en el planteamiento un punto de vista que incluye a) la “democratización” en la práctica de las funciones directivas (cualquier agente del sistema puede llevar a cabo acciones que de facto den lugar al mismo tipo de impacto que puede tener un directivo formalmente designado), b) la consideración de la interacción entre los miembros de la organización como fenómeno a partir del cual tanto aspectos de la organización como de sus miembros individuales se ven en mayor o menor medida modificados, y c) la consideración de esas modificaciones como resultado emergente y no controlable, pero tal vez gestionable, de esas interacciones (interacciones que a su vez son consideradas gestionables pero no controlables).

Entendemos que este planteamiento resulta de interés por varios motivos:

- a) Vincula las organizaciones con unas dimensiones organizacionales (EAU) específicas y comunes a todo tipo de organización. Se trata de dimensiones esenciales para su supervivencia y que permiten un correlato inmediato con los fines básicos de cualquier organización: el desarrollo de la eficacia, atractividad y unidad organizacionales. Cualquier fin organizacional más concreto cobra sentido en la medida en que termina contribuyendo a uno de los fines básicos.
- b) Vincula los fines personales de los miembros de la organización (los objetivos de naturaleza extrínseca, intrínseca o trascendente que están motivados a conseguir) con los fines organizacionales esenciales, lo que permite su persecución y eventual satisfacción conjunta.
- c) Atribuye al plano informal de la organización una gran capacidad de influencia en el devenir global de esta. Recordemos que la organización “real” se entiende como conformada por un plano “formal” (limitado a lo establecido por el sistema formal: descripciones de puestos, procesos, aspectos legales,...) y uno informal (todo lo que tiene lugar en la organización más allá de lo establecido por el sistema formal: en buena medida, todo lo que las personas hacen en la organización cuando no se limitan íntegramente a seguir aspectos del sistema formal).
- d) Reconoce una gran capacidad de influencia individual y colectiva a los miembros de la organización a partir de las acciones que llevan a cabo, señaladamente, en interacción

con los otros miembros. De esta forma, el papel de la comunicación interpersonal se entiende fundamental en el devenir de la organización y en el de las personas que la integran. Dedicaremos un capítulo completo de este trabajo a indagar de qué modo podemos entender que este proceso tiene lugar.

- e) Diluye la frontera entre las funciones y competencias directivas y del personal que no forma parte de esta categoría formal. La inclusión en nuestro planteamiento de la perspectiva que contempla las organizaciones como sistemas adaptativos complejos y la integración en el concepto de organización de la existencia de un plano informal en el sentido expuesto nos permite fundamentar esta posición.

Como consecuencia de la adopción de esta postura por nuestra parte, defendemos que de la misma forma que desde hace poco más de veinte años viene cuestionándose el modelo tradicional, formal y jerárquico de liderazgo (Morgeson et al., 2009; citado en Fausing et al., 2015), para dar entrada a conceptos como el de liderazgo emergente y liderazgo compartido (Perry et al., 1999; Pearce y Sims, 2000, 2002; Pearce y Conger, 2003; Day et al., 2004, 2006; Bligh et al., 2006; Mehra et al., 2006; Uhl-Bien, 2006; Yammarineo et al., 2012; Liu et al., 2014), lo mismo podemos proponer respecto a la función directiva en su conjunto. Entendemos que el hecho de que el sistema formal de una organización no pueda establecer o limitar formalmente quién puede ejercer en la práctica una función efectiva de liderazgo y que esta no precise de procesos formales para su ejercicio facilita considerar que diferentes miembros de la organización puedan asumir o co-participar de una función de liderazgo.

De modo inverso, el hecho de que la atribución de funciones directivas sí deba llevarse a cabo por medio del sistema formal puede considerarse un obstáculo para defender que personas ajenas a la categoría formal de directivos puedan asumir o co-participar del ejercicio de esas funciones. Para nosotros, no obstante, ese obstáculo es menor; singularmente, en el plano informal de la organización.

Las funciones directivas pueden ser determinadas y clasificadas de diferentes formas, y dar lugar a diferentes taxonomías. Estas funciones, en cualquier caso, deben ir dirigidas a la consecución de objetivos y fines organizacionales que, al final, deben estar encaminadas (para poder defender su sentido último) al desarrollo de las dimensiones EAU de la organización (es decir, que la organización lleve a cabo con eficacia sus procesos y su actividad principal, que los miembros de la organización puedan desarrollarse profesionalmente en la empresa y que puedan sentirse bien en ella por este hecho, por la satisfacción que les produce su trabajo y por la

percepción de que llevan a cabo una labor relevante en el marco de una organización en cuya actividad y misión están contentos de participar). Se trata de funciones, por tanto, que pueden identificarse a partir de su resultado. El principio de equifinalidad, aplicable a sistemas complejos, enuncia que diferentes causas pueden dar lugar al mismo efecto, y que diferentes efectos pueden provenir de una misma causa. El hecho de que sean atribuidas formalmente o no no resulta tan relevante como que sean ejercidas con éxito (es decir, con un impacto o resultado relevante y positivo). Si, por otro lado, entendemos que el grado de desarrollo de las dimensiones EAU de una organización es el resultado emergente del conjunto de actividades, interacciones e influencias mutuas que tienen lugar en esa organización, debemos tener en cuenta que tal naturaleza emergente dificulta rastrear la causa última (y su grado de influencia) del resultado. Y por tanto a la persona o “agente” responsable.

Cualquier acción llevada a cabo por cualquier miembro de la organización (en el ejercicio o no de funciones específicas) tiene efectos en otras personas de la organización en los términos discutidos. Si bien en este trabajo nos centramos específicamente en situaciones de contacto interpersonal directo, cabe tener en cuenta que incluso acciones que se llevan a cabo en situación de no interacción (como por ejemplo diseñar un proceso o elaborar un presupuesto en soledad frente a un ordenador) dan lugar a resultados que tienen un impacto en personas. La responsabilidad de todos los miembros de la organización para con los otros es grande.

Si consideramos que el ejercicio de la función directiva supone la búsqueda del desarrollo de eficacia, atractividad y unidad (EAU) en la organización (de forma independiente de las responsabilidades o funciones o jerarquía concretas que el sistema formal establezca) y que este desarrollo es en buena parte resultado de la interacción y juego de influencias mutuas entre los miembros de la organización, podemos concluir que cualquier miembro de la organización que sea consciente de esa capacidad efectiva de incidencia en el desarrollo de las dimensiones organizacionales EAU e intente gestionarla de forma que su contribución pueda resultar positiva y relevante para la organización se encuentra en la práctica co-ejerciendo funciones equivalentes a las de naturaleza directiva.

Todo miembro de la organización dispone de dos planos en los que operar: el formal y el informal; el sistema formal impone restricciones en el primero de ellos, pero no en el segundo. Todo miembro de la organización dispone de mecanismos de influencia en la organización y en sus miembros; algunos (señaladamente los atribuidos por el sistema formal) pueden no ser comunes a todos, pero los principales mecanismos sí lo son: las acciones de las personas que forman la organización, las interacciones a que dan lugar y el resultado (inmediato y acumulado)

de estas. Todo miembro de la organización puede potencialmente evaluar la naturaleza del probable impacto de determinadas acciones a partir de parámetros comunes (EAU), y puede asimismo buscar el modo de gestionarlo en las diferentes situaciones, actividades o retos en que se encuentre.

Así, el ejercicio de la función directiva y de las competencias asociadas pueden considerarse corresponsabilidad de potencialmente todos los miembros de la organización. En consecuencia, entendemos que en este sentido puede proponerse la superación de la estricta división entre las funciones y competencias directivas y las asociadas a miembros no directivos de la organización.

Consecuentemente, y en esta misma línea, consideramos que las aportaciones realizadas por la literatura especializada en relación con las funciones y competencias directivas son potencialmente de aplicación también a cualquier miembro de la organización. Así lo entendemos y de este modo plantearemos nuestro trabajo.

Como hemos visto, la interacción entre personas se revela como un elemento de esencial importancia en la conformación de la realidad organizacional y en la labor de gestión de la misma. En nuestra aproximación a los ámbitos y conceptos que entendemos que nos pueden ofrecer contribuciones interesantes a la hora de considerar una reconceptualización del campo de LPFE, nos proponemos dedicar el siguiente capítulo de este trabajo a profundizar en nuestra comprensión de los conceptos de comunicación y de comunicación interpersonal y en su aplicación a estos ámbitos.

### 4.3. Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

#### 4.3.1. Introducción

Hemos defendido aquí la necesidad de manejar de forma explícita un concepto de organización a la hora de plantear un enfoque de LpFE. Hemos defendido y establecido para nosotros uno que, con origen en la Teoría de Organizaciones de Pérez López (evolución y síntesis a su vez de los trabajos previos de Simon, Barnard, Selznick y otros autores), entiende una organización en sentido amplio y como una agrupación de personas que coordinan su actividad para la consecución de objetivos personales y de la organización a partir de una serie de motivos de diferente naturaleza. De organización, queda establecido también que posee una dimensión formal y una informal. Hemos defendido y establecido que, a efectos de este trabajo, entenderemos que las diferentes personas que integran esa organización, en cuanto integrantes de la dimensión informal de esta, interaccionan y se relacionan entre ellas de forma compleja y asimilable a los agentes integrantes de un sistema complejo y adaptativo: un sistema adaptativo complejo. Esta doble perspectiva, establece consecuentemente la comunicación interpersonal como la forma de comunicación esencial entre las personas que integran la organización.

En este punto, debemos preguntarnos qué perspectiva, qué definición, qué modelo o modelos de comunicación pueden, a partir de su coherencia con nuestro planteamiento, aportarnos la fundamentación que para este trabajo buscamos y, así, servirnos de apoyo para su siguiente nivel de desarrollo y concreción.

#### 4.3.2. Acercamiento al concepto de Comunicación entre seres humanos

##### 4.3.2.1. Consideraciones generales

La comunicación es una actividad cotidiana tan completamente interligada con todos los aspectos de la vida humana que en ocasiones no nos damos cuenta de lo constante de su presencia, de su importancia y de su complejidad (Littlejohn y Foss, 2008: 2). Este hecho ha llevado a que sea estudiada desde múltiples disciplinas; como la Psicología,

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

que la estudia entendida como un tipo particular de comportamiento motivado por diferentes procesos psicológicos; la Sociolingüística, que la contempla como uno más entre otros factores sociales; y la Antropología, que la considera un factor que contribuye a desarrollar, mantener y cambiar culturas. Martín Serrano (1981: 50-51), citado en Rodrigo Alsina (1995: 13), señala que la Teoría de la Comunicación comparte su objeto de estudio con la Física, la Biología, la Etología, las Ciencias Económicas, la Psicología, la Sociología y las ciencias de la Cultura. Rodrigo Alsina añade más elementos al carácter pluridisciplinar de este campo de estudio, como la Lingüística y las Ciencias Políticas (Rodrigo Alsina, 1995: 15). Como Moragas (2010: 49-50) observa, son múltiples las ciencias que investigan sobre la Comunicación, cada una de ellas desde sus propias preocupaciones (Peters, 1986) y ocupándose de temas de diferente naturaleza (Pfau, 2008). Para una revisión sobre la naturaleza multidisciplinar de los estudios sobre la comunicación pueden consultarse Benson (1985), Craig (1999) o Littlejohn y Foss (2008).

Para Moragas (2010), la presión a la que se ha sometido el concepto de comunicación ha llevado sus límites a tal elasticidad que ha llegado a incluir conceptos opuestos; hecho que dificulta el proceso de construcción del campo al afectar a los principios de los que deriva, a las hipótesis que genera y a las leyes que componen la teoría construida. La explosión del término comunicación, continúa Moragas, ha venido causada por la aparición de los medios de comunicación, que han roto los límites humanos del concepto y han hecho que se ramifique hasta incluir máquinas, animales y organizaciones (Moragas, 2010: 20). En este trabajo nos centramos en aquella que tiene lugar entre personas.

Murphy (1991) sostiene que la pregunta sobre qué es comunicación no puede responderse sin dañar gravemente la propiedad semántica del término, puesto que es utilizado para designar una variedad tan amplia de fenómenos que no admite una reducción a una serie especificable de significados. Sanderson (1989) recuerda que cualquier investigación se debe a su tema de estudio y debe ceñirse a él, y señala que la variedad de definiciones y de orientaciones desde las que ha sido enfocada la comunicación hace problemático proponer una definición concreta (Sanderson, 1989: 4).

Sin embargo, una única definición concreta puede no ser necesaria. Littlejohn y Foss (2008) consideran, en este sentido, que una definición debe ser evaluada de acuerdo con el criterio de hasta qué punto es de utilidad para un investigador a la hora de responder las preguntas que se plantea (Littlejohn y Foss, 2008: 3-5); en nuestro caso, qué es comunicación interpersonal en la organización, qué función desempeña y cómo



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

lo hace. Diferentes definiciones tienen diferentes funciones y permiten investigar cosas diferentes. Del mismo modo, diferentes tipos de investigación requieren definiciones de comunicación tan diferentes que pueden llegar a ser contradictorias. Por este motivo, las decisiones que se toman en relación con este tema no son nada triviales (Anderson, 1991).

De acuerdo con Infante, Womack y Rancer (2003: 7), citados en García Jiménez (2007), las discrepancias entre las diferentes definiciones de comunicación se deben muy frecuentemente a que estas están presentes desde la propia concepción de la naturaleza del fenómeno.

En esta línea, entendemos que también nosotros debemos plantearnos simultáneamente una concepción del fenómeno de la comunicación (de modo específico, del fenómeno de la comunicación interpersonal, pues es este nuestro objeto de atención) y de una definición del mismo a efectos de este trabajo. Si bien somos conscientes de que no se tratará de una concepción y una definición de las que pueda predicarse un valor general más allá del que puedan tener para este trabajo, sí procuraremos, no obstante, que sean capaces de dar cabida de forma coherente tanto a nuestras posibles propias aportaciones como a aquellas contribuciones llevadas a cabo por autores relacionados con el campo de LpFE en la medida en que estas puedan ser integradas. Procuraremos asimismo que el conjunto de unas y otras ofrezca una perspectiva del fenómeno que dé cuenta de la complejidad teórica del mismo y, al mismo tiempo, facilite o enriquezca la discusión y decisión en torno a cuestiones relacionadas con el ámbito de enseñanza de LpFE.

De las 95 definiciones aparecidas entre los años cincuenta y sesenta de las que dio cuenta Dance (1970) se pasó poco después a recoger 126 (Dance y Larson, 1976; citados en Littlejohn y Foss, 2008), número que, como recuerda Moragas (2010), no ha dejado de crecer desde entonces.

Dance (1970) señala que el concepto de comunicación que colectivamente reflejan las 95 definiciones manejadas en su estudio es demasiado vago y que incluye componentes conceptuales (identificó hasta 15) incluso contradictorios. Por todo ello, continúa, no resulta posible sintetizarlas en una definición internamente consistente y que incluya la totalidad de componentes. Esa indefinición global da lugar a una situación que, afirma, guía a los investigadores en direcciones diferentes y a veces contradictorias. Sostiene que la indefinición del concepto tiene su reflejo en la de sus campos de estudio; admite la riqueza que puede aportar la diversidad, pero advierte del peligro que conlleva: caer en disensiones y divisiones dentro de la teoría. Dance, sin

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

decantarse por una única teoría o idea, apuesta por una familia de conceptos que pueda definir colectivamente el fenómeno y, eventualmente, sistematizar el campo académico y contribuir al desarrollo de una Teoría de la Comunicación satisfactoria. Este será el empeño, varios años más tarde, de Craig (1999), de cuya valiosa aportación al estudio de la teoría de la comunicación trataremos brevemente más adelante.

Entre los 15 componentes conceptuales que Dance indentificó de entre las 95 más representativas definiciones de comunicación que recogió (*symbols / verbal / speech, understanding, interaction / relationship / social process, reduction of uncertainty, process, transfer/transmisión / interchange, linking / binding, commonality, channel / carrier / means / route, replicating memories, discriminative response / behavior modifying / response / change, stimuli, intentional, time / situation y power*) resaltó tres elementos que, afirma, contribuyen a su diferenciación conceptual y que pueden considerarse dimensiones básicas del fenómeno:

- El nivel de abstracción de la definición (que puede hacerla más inclusiva o restrictiva).
- La presencia de intencionalidad en la misma (en función de que recoja o no un propósito concreto en la emisión).
- La inclusión o no de un juicio normativo (en relación, por ejemplo, a su grado de éxito, eficacia o precisión).

Los tres elementos identificados por Dance como diferenciadores conceptuales pueden ayudarnos a acotar conceptualmente el concepto de comunicación (específicamente, de comunicación interpersonal) que este trabajo investiga y a aportar un sustento teórico al mismo. De un modo específico (aunque entendemos que generalizable a otras profesiones en que hay responsabilidad de dirección sobre otras personas), nos centramos en determinar un concepto de comunicación interpersonal aplicable a los miembros de una organización (especialmente directivos pero no necesariamente así) cuando interactúan entre ellos en (de forma principal) el ejercicio de su función profesional y, de modo general, en todas aquellas circunstancias en que esa comunicación interpersonal se pone al servicio, de uno u otro modo, de la consecución de sus objetivos, singularmente en la medida en que están relacionados con los de la organización.

Partimos, asimismo, de un planteamiento inicial que incluye una serie de puntos que, al final de este capítulo, pueden resultar reforzados o, por el contrario, podremos

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

considerar oportuno cambiar o replantear. Estos puntos que conforman nuestro planteamiento de partida son los siguientes:

- La comunicación interpersonal tiene lugar en situaciones de interacción entre personas.
- Esa interacción tiene lugar por medio de la realización de acciones por parte de las personas implicadas en la interacción.
- Esas acciones deben poder ser consideradas relevantes desde el punto de vista del ámbito de la organización; debe tratarse de acciones organizacionalmente relevantes (AOR): deben poder considerarse relacionadas de uno u otro modo con el cumplimiento de las funciones y responsabilidades de los miembros de la organización en cuanto tales y con los objetivos o fines organizacionales (de forma directa o coadyuvando a su realización de forma indirecta).
- La naturaleza de esas acciones puede ser diversa dentro de su relevancia para la comunicación.

Por lo que respecta a los diferenciadores conceptuales propuestos por Dance (1970), nuestras consideraciones son las siguientes:

- En cuanto al grado de abstracción, entendemos que la inclusividad debe caracterizar la definición de nuestro concepto, pues concebimos de naturaleza comunicativa cualquier acción humana llevada a cabo en interacción con otras personas; de forma específica, nos proponemos incluir en el concepto cualquier acción organizacionalmente relevante (AOR) llevada a cabo en interacción con otras personas.
- Respecto a la intencionalidad por parte del emisor (o, de modo más amplio, por parte de cualquiera de los actores intervinientes en la interacción), consideramos que ésta está presente, pues aunque entendemos que no toda acción que pueda tener efectos en otros miembros de la organización debe necesariamente ser intencionada, sí asumimos que la comunicación que supone el ejercicio consciente de la acción profesional por parte de los miembros de la organización siempre es intencionada (tiene un motivo o combinación de éstos detrás), y está dirigida a propósitos determinados (como, por ejemplo, desarrollar la eficacia en la organización). Se sea consciente o no de esos motivos y propósitos.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

- Del mismo modo que tenemos la pretensión de manejar un concepto de LpFE que abrace tanto lo convencionalizado como lo no convencionalizado de la realidad organizacional, también pretendemos trabajar con un concepto de comunicación interpersonal que abarque tanto la comunicación intencional como la no intencional, pues esta última, por no intencionada que sea, no deja de tener efectos en otras personas y, por ende, en la organización.
- Por lo que se refiere a la presencia de un juicio normativo, nuestra concepción de comunicación interpersonal debe incluirla, pues de la acción en que se concreta siempre podrá predicarse la pertinencia o adecuación de cara a la consecución de su propósito o respecto al motivo que la inspira; es decir, será siempre evaluable.

Nuestro objetivo último no es desarrollar una definición de comunicación interpersonal con pretensión de que dé cuenta de todo aquello que como concepto pueda englobar, pues somos conscientes de lo inútil del esfuerzo de establecer una única definición (Dance, 1970; Fisher, 1978; Murphy, 1991; Littlejohn y Foss, 2008).

Así, nos proponemos elaborar una definición de comunicación interpersonal o dar con una que sirva al propósito de este trabajo de investigación.

Se trata de un concepto de comunicación interpersonal que:

1. Debe permitir su relación con el ejercicio de la función profesional de los miembros de una organización en el sentido que hemos establecido.
2. Debe ayudarnos a distinguir y a explicarnos el planteamiento conceptual que subyace a los principales enfoques identificados dentro del campo del español para fines específicos (LpFE) y muy singularmente en el ámbito del español de negocios.
3. Debe permitir la integración de competencias propias del campo de enseñanza de L2 con aquellas del campo de la especialidad profesional.

Tras esta primera delimitación que hemos llevado a cabo de aspectos del concepto de comunicación interpersonal que nos proponemos manejar en este trabajo, vamos a continuar nuestro acercamiento conceptual a partir de la revisión de las aportaciones y consideraciones de diferentes autores en relación con este ámbito y de las reflexiones que estas nos susciten.

#### 4.3.2.2. La comunicación interpersonal frente a otros niveles en el proceso comunicativo

García Jiménez (2007: 47) habla de diversos “niveles” y “dimensiones” de procesos de comunicación que pueden vertebrar o relacionarse con otros. Citando a Vallbuena (1997: 74) cuando este expone el plan general que va a seguir en su obra Teoría general de la información, recoge a qué niveles alude: “Cruzaré el nivel intrapersonal, interpersonal, de grupo, organizacional, institucional y cultural con los diversos aspectos de la comunicación colectiva”. Cabe señalar aquí que para autores como Vallbuena, Saperas o la misma García Jiménez, la comunicación colectiva, de masas, mediática o institucional ha gozado siempre de un papel principal, por lo que el aspecto novedoso constituye el no conferirle necesariamente siempre tal principal papel.

Vallbuena no es el único en hacer referencia a diferentes niveles o tipos de comunicación. De acuerdo con McQuail (1991: 26), estos son los diferentes niveles del proceso de comunicación que tienen lugar en una sociedad: intrapersonal, interpersonal, intragrupo, intergrupo, institucional/organizacional y sociedad global (relacionado con el concepto de comunicación de masas). Rodrigo Alsina (2001: 52) menciona el intrapersonal, interpersonal, grupal, en las organizaciones, de masas y cultural. Saperas (1998: 113) incluye intrapersonal, interpersonal, organizacional, institucional y macrosocial. Por su parte, Martín Serrano (1990), citado en Garza (2008), delimita dos campos principales dentro de la comunicación: el de las interacciones expresivas de regulación privada (correspondiente al de la comunicación interpersonal) y el de las de regulación pública (el de la comunicación de masas y el de la comunicación organizacional en el sentido de comunicación institucional o corporativa).

Vamos a llevar a cabo una breve revisión del estado de la cuestión de estos dos últimos campos (el de la comunicación de masas y el de la comunicación organizacional) a fin de seguir acotando el primero de ellos, el de la comunicación interpersonal, central a efectos de este trabajo.

##### a) La comunicación de masas

Los estudios sobre la comunicación de masas se encuentran en el origen de buena parte de las investigaciones y progresos realizados en la teoría de la comunicación (Martín Algarra, 2003: 50). Para Rodríguez Alsina (2001: 58) existe cierto consenso entre los investigadores en que su definición tradicional ha quedado superada por las nuevas realidades sociales y las tecnologías de la comunicación más recientes.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Una de las definiciones más tradicionales es la de Wright (1978: 9-15). En ella señala que la comunicación de masas está definida por la naturaleza de la audiencia (grande, heterogénea y anónima), la experiencia comunicativa (pública, rápida y transitoria) y por un comunicador determinado (una organización compleja y costosa).

García Jiménez (2007: 39) observa que algunas aproximaciones han prestado una atención al proceso de recepción que no da cuenta de su complejidad, y que elementos importantes que definen la comunicación de masas (emisor, receptor, canal y contexto) están cambiando debido a la incidencia de nuevas tecnologías. Todo ello ha llevado a que autores como Rodrigo Alsina (2001) o Igartua y Humanes (2004) estén comenzando a sustituir la expresión comunicación de masas por el de comunicación mediática o mediada (García Jiménez, 2007: 41). Para Igartua y Humanes, comunicación mediática queda definida como “*el análisis de los procesos de producción, transmisión y recepción de contenidos simbólicos a través de las instituciones de los medios*”, una aproximación que no da cuenta de toda la complejidad que encierra la comunicación (Igartua y Humanes, 2004: 36; citados en García Jiménez, 2007).

#### b) La comunicación organizacional como comunicación corporativa o institucional

El término “comunicación organizacional” puede dar cabida a conceptualizaciones más o menos amplias que, a su vez, se proponen dar cuenta de un mayor o menor número de fenómenos. Como comenta Saladrigas (2005), ha recibido múltiples denominaciones. Entre ellas, las que la sitúan solamente dentro de la organización (y se habla entonces de comunicación organizacional, interna o institucional), las que la ubican hacia fuera de la organización (comunicación externa o relaciones públicas) y las que integran ambos ámbitos (comunicación integrada, global, corporativa o institucional).

Van Riel y Fombrun (2007) utilizan el término “comunicación corporativa” y lo conciben como un elemento que vincula a toda organización con sus grupos de interés (*stakeholders*). Se trata de una propuesta que pretende mostrar “*los modos en que una organización puede orquestar estratégicamente todo tipo de comunicación*” (2007: 14). Las actividades de comunicación corporativa que puede llevar a cabo una organización, de acuerdo con estos autores, pueden recibir apoyo unas de otras y se agrupan generalmente en tres tipos (o *clusters*): “comunicación de dirección” (*management communications*), que se da entre

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

personas que detentan cierto nivel de poder y audiencias (colectivas) externas o internas; “comunicación de marketing”, centrada en términos generales en actividades de publicidad, de promoción de marca y de apoyo a ventas de productos y servicios, y “comunicación organizacional”, en la que trabajan especialistas en relaciones públicas, en relaciones con inversores, en comunicación interna...

Piñuel (1997) asocia el término “comunicación organizacional” con la implicación de actores de naturaleza colectiva (contrapuesta a individual) y en procesos de los que se adopta un enfoque que pone el acento en cuestiones de emisión y recepción (más que en aspectos de interacción). Para Piñuel, la comunicación organizacional:

*“(...) denota un sistema peculiar de comunicación en el que el intercambio de expresiones entre actores colectivos (como emisores, las organizaciones; y como receptores, sus públicos o audiencias), se somete a los procesos de producción y consumo de un servicio convertido en mercancía profesional y que consiste en facilitar, por el intercambio de datos codificados y decodificados por los actores- agentes sociales, la reproducción de conocimientos a propósito del acontecer social y material que compromete a la organización, y que es un universo de objetos de referencia frente al cual los miembros de la organización y de la colectividad social necesitan ajustar sus conductas como agentes y como sujetos con aspiraciones sociales y materiales.” (Piñuel, 1997: 92).*

Se trata de un planteamiento que podemos considerar compatible con el de la escuela de Montreal de comunicación organizacional (Taylor, Cooren, Giroux y Robichaud, 1996; Taylor, 2000; Taylor, James, James y van Every, 2000; Cooren, 2004; Cooren, Kuhn, Cornelissen y Clark, 2011); y con su interés por los textos (esencialmente escritos) que, dentro de una organización y generados por quienes detentan poder, encierran tal grado de autoridad que influyen en la organización y sus miembros en el sentido apuntado por Piñuel; una influencia que lleva a considerar la comunicación que tiene lugar a través de este tipo de textos como constitutiva de la misma organización, y no tan solo como un fenómeno que se da dentro de ella y que sirve como un medio por el cual sus procesos se implementan.

### 4.3.3. Comunicación y Organización

#### 4.3.3.1. Introducción

Dado que, a efectos de este trabajo, la comunicación interpersonal viene vinculada al hecho organizacional, debemos establecer el modo en que esta comunicación interpersonal se relaciona y distingue de la comunicación corporativa o institucional y el modo en que puede enmarcarse en una concepción amplia e inclusiva de comunicación organizacional.

Así, se hace necesario que nos dotemos de un concepto de comunicación organizacional propio y relevante a efectos de este trabajo. Debe tratarse de un concepto que no solo sea capaz de ofrecernos una visión integrada de los diferentes elementos a los que puede dar cabida (y en la que la comunicación interpersonal y la comunicación corporativa o institucional deben estar incluidas), sino que pueda dar asimismo cuenta de la relación entre ellos.

Para ello nos basaremos en la concepción de organización de Pérez López (1993), ya comentada en su momento, en la distinción entre actores colectivos e individuales empleada por Piñuel (1997), y en los enfoques básicos identificados y propuestos por Deetz (2001) en relación con el concepto de comunicación organizacional. Empezaremos por este último.

#### 4.3.3.2. Un doble enfoque: la comunicación en la organización y la organización como comunicación

La principal preocupación de Deetz (2001) no radica tanto en dar con una definición única de “comunicación organizacional” como en entender qué pueden aportar las diferentes maneras de conceptualizarla:

*“Ultimately, the question “what is organizational communication?” is misleading. A more interesting question is, “What do we see or what are we able to do if we think of organizational communication in one way versus another”. Unlike a definition, the attempt here is not to get it right, but to understand our choices. Rather than killing the bird (“definition definitio, to kill or make final) and getting on with the dissection, perhaps we should watch it fly for a while.” (Deetz, 2001: 4)*

Así, su objetivo es adoptar una meta perspectiva, una “perspectiva de perspectivas” que le permita alcanzar este conocimiento. Para ello, Deetz busca entender los



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

diferentes planteamientos alternativos analizando cómo perciben, piensan y hablan de la vida organizacional a partir de sus discursos (Deetz, 2001: 6).

Se trata, de hecho, del mismo planteamiento que hemos seguido a la hora de revisar diferentes perspectivas en relación con el concepto de organización, de lenguas para fines específicos y de competencias, pues estamos de acuerdo con Deetz en que nos permite ver la contribución que realiza cada enfoque. Entendemos, además, que nos permite analizar, comprender y valorar mejor todo el entramado de decisiones (relacionadas con aspectos metodológicos, de evaluación y en general con todo tipo de cuestiones conceptuales y curriculares, explícitas o no) alrededor de las cuales se ha venido generando la dirección adoptada por los docentes e investigadores más o menos laxa o fuertemente vinculados a cada enfoque. Por último, consideramos que puede permitirnos la elaboración de un planteamiento propio que pueda ponerse en relación con los ya existentes para poder ser a su vez analizado, comprendido y valorado.

Los tres enfoques básicos identificados por Deetz en relación con la conceptualización de “comunicación organizacional” son los siguientes:

- a) La comunicación organizacional como especialidad propia de asociaciones y departamentos académicos de comunicación. Desde este punto de vista, el objeto de estudio de la comunicación organizacional corresponde a la actividad investigadora y de publicación de las personas miembros de esos grupos, y que va quedando recogida en revisiones periódicas de la misma. De acuerdo con Deetz, estas revisiones (las que él cita corresponden a algunas publicadas entre 1977 y 1991) suelen ofrecer más información sobre estas personas, sus carreras profesionales y aspectos políticos de las universidades que sobre concepciones de organización y de comunicación.
- b) La comunicación organizacional como un fenómeno que se da en organizaciones. Se asume que se trata de un fenómeno unitario, que puede ser definido, objetivado y subdividido; un fenómeno que puede ser adecuadamente explicado desde diversas perspectivas académicas y mediante determinadas teorías. Desde este punto de vista, añade Deetz, la concepción de “organización” queda a menudo reducida a la de “lugar” y, la de “comunicación”, constreñida a interacción social limitada a actos empíricos de transmisión de información (Deetz, 2001:5). Se corresponde a concepciones de organización que consideran los elementos de estas desde un punto de vista atomístico más que holístico, a estas como un objeto más que como un proceso y a la comunicación

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

organizacional como un fenómeno que se da en el seno de las organizaciones junto con muchos otros (Deetz, 2001: 8).

- c) La comunicación organizacional como una manera de describir y explicar las organizaciones y los procesos (sus estructuras sociales, su conocimiento, las categorías y estados psicológicos de sus miembros...) de las mismas a partir de las interacciones (interacciones simbólicas) que se dan en ellas. Se trata de una perspectiva que ve las organizaciones como formaciones discursivas complejas donde las prácticas discursivas se dan “en” las organizaciones y a la vez las producen. El interés no radica tanto en la teoría de comunicación organizacional como en producir una teoría de la organización basada en la comunicación (una “*communication theory of organizations*”). La posición de Deetz (2001) coincide con esta tercera conceptualización.

Desde una perspectiva inclusiva de estas dos últimas visiones básicas de la comunicación organizacional, pero cuya aportación esencial consiste en la relevancia de la inclusión de la segunda, Cooren et al. (2011) plantean las cuestiones fundamentales y principales premisas y contribuciones de lo que se ha venido en llamar perspectivas de la comunicación como elemento constitutivo (*communication-as-constitutive*) o constitución comunicativa de la organización (Putnam y Nicotera, 2009), de la que hay diferentes versiones (McPhee y Zaug, 2000; Taylor y Van Every, 2000; Kuhn, 2008; Ashcraft, Kuhn, y Cooren, 2009):

*“Consequently, organizations can no longer be seen as objects, entities, or ‘social facts’ inside of which communication occurs. Organizations are portrayed, instead, as ongoing and precarious accomplishments realized, experienced, and identified primarily – if not exclusively – in communication processes.” (Cooren et al., 2011: 1150)*

Se trata de combinar dos perspectivas de la comunicación organizacional como constituyente, pues optan por rechazar decantarse por una (Cooren et al., 2011: 1153) a la hora de afrontar la investigación de “*the processes and mechanisms by which communication constitutes organizing (as ongoing efforts at coordination and control of activity and knowledge) and organizations (as collective actors that are ‘talked’ into existence*” (Cooren et al., 2011: 1149).

Si bien las formas que la comunicación asume en estos trabajos son variadas, y se enfatiza el papel de la comunicación no verbal e incluso el de elementos no humanos del entorno, estas formas giran en buena medida alrededor de aspectos relacionados con el lenguaje: actos de habla, turnos conversacionales, discurso, figuras retóricas o textos (Cooren et al., 2011: 1150).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Una precisión más que queremos hacer aquí es la conveniencia, en nuestra opinión, de interpretar el concepto de constitución comunicativa de la organización en un sentido más amplio que el manejado por la escuela de Montreal de comunicación organizacional. Como hemos visto, su perspectiva se centra en contemplar el fenómeno de constitución organizacional de la comunicación como instrumento para la alineación o ajuste de la conducta de los miembros de la organización con lo dispuesto por quienes tienen el poder y la habilidad de hacer uso de la comunicación con estos fines. Una interpretación más amplia no debe limitar en este sentido la capacidad constitutiva de la comunicación; ni en relación con la naturaleza del objeto constituido, ni con la de los actores implicados en el proceso ni con la del propósito (si lo hay) que la anima.

De qué elementos y a través de qué procesos exactamente puede considerarse que es constitutiva la comunicación en el marco organizacional es un extremo que todavía debemos establecer. Confiamos que al final de este capítulo hayamos sido capaces de haber hallado respuesta a esta pregunta y a otras que hayan ido surgiendo.

La integración de estos dos enfoques básicos de comunicación organizacional como fenómeno que se da en las organizaciones y como fenómeno constitutivo de estas encuentra perfecto acomodo, en nuestra opinión, con la teoría de las organizaciones de Pérez López. En el siguiente apartado vamos a volver a ella.

##### 4.3.3.3. Un doble nivel: la comunicación en la organización formal y la comunicación en la organización informal

Como se mencionó en su momento, en el planteamiento de Pérez López una organización es “un conjunto de personas que coordinan sus acciones para conseguir unos objetivos que a todos interesan, aunque ese interés puede deberse a motivos muy diferentes” (Pérez López, 1993: 13, 14). En ella, Pérez López distingue dos niveles o dimensiones complementarias que constituyen lo que denomina la organización “real”. Estos constituyentes, recordemos, son la organización “formal” y la organización “informal”. Su análisis, como sabemos, es más complejo, pero estos son los aspectos que nos interesa destacar aquí.

- a) La organización formal es la fórmula para coordinar las acciones de las personas que integran la organización: establece qué (actividades requeridas) y de qué modo (articulado en sistemas y especificaciones de tareas) se debe llevar a cabo la actividad de la organización. Incluye la estructura formal (organigrama de la organización y descripción de roles y funciones), los sistemas de dirección

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

(sistema retributivo, de promoción, de evaluación...) y la formulación de la estrategia o misión general de la organización. Desatiende toda actividad, acción o paso que la estructura y los sistemas formales no tienen prevista. Las acciones que se llevan a cabo son evaluadas únicamente en función de su correspondencia con lo previsto por el sistema formal: de acuerdo únicamente con el criterio de eficacia y de cumplimiento con el sistema de la organización. Como resultado, no se trata de acciones encaminadas por sí mismas a la consecución de otros tipos de objetivos.

- b) La organización informal es el conjunto de relaciones e interacciones que se da entre las personas que integran la organización más allá de aquellas completamente previstas y formalizadas (a través del organigrama, sistemas de la organización, descripciones de puestos, funciones, procesos...). Su campo de acción es mucho más amplio que el de las encuadradas en la organización formal, pues no se encuentran limitadas por lo previsto y dispuesto por esta. La organización informal, de modo general, representa las acciones de las personas concretas y reales que realizan las funciones y roles que aparecen definidos en la estructura formal. De modo más específico, incluye dos aspectos.

Por un lado, incluye el modo concreto en que las personas llevan a cabo lo previsto en el sistema formal cuando este no establece cómo debe hacerse, no lo establece con detalle o lo establecido no se sigue al pie de la letra o no se sigue en absoluto. Excepto en casos muy extremos y relacionados con tareas y procesos muy mecánicos, la manera en que se llega a decisiones de todo tipo o se hacen las cosas más variadas no se corresponde con lo previsto en los sistemas formales (porque esa manera de hacer las cosas no es especificable o porque se considera que hay maneras más adecuadas de hacer las cosas). El segundo aspecto que incluye la organización informal son las acciones (y la forma concreta en que las personas las llevan a cabo) que no están previstas en el sistema formal.

Como resultado de todo ello surge un plano no formal de la organización en paralelo o superpuesto al contemplado en la estructura formal. Eso contribuye a crear un tipo de organización que la estructura formal no puede nunca crear por sí misma y que la pone en disposición de alcanzar objetivos más allá de la simple mejora en la eficacia de esos procesos y actividades. En el planteamiento de Pérez López, el foco está puesto en la contribución que los diferentes directivos de la organización hacen en este sentido.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Desde nuestro planteamiento, sin embargo, y como ya se comentó al final del capítulo dedicado a analizar el hecho organizacional, se considera que ese tipo de impacto no es exclusivo de los miembros de la organización con funciones de dirección formalmente atribuidas (es decir, establecidas por el sistema formal), sino, potencialmente, propio de cualquier miembro de la organización. Se trata de una suerte de “democratización” del planteamiento. Nosotros, de hecho, nos inclinamos a pensar que casi cualquier acción que lleve a cabo cualquier persona de la organización en situación de interacción con otra puede tener un efecto, en mayor o menor grado, de esta naturaleza. Profundizar en el concepto de comunicación interpersonal debería ayudarnos a aclarar este extremo.

Así, la organización real es la que existe cuando un conjunto concreto de personas “aplica” una organización formal llevando a cabo de forma “real” todo lo que está previsto y estipulado y todo aquello que no lo está. La “actividad real” de una persona en una organización viene determinada tan sólo parcialmente por lo previsto por el sistema. La actividad real es el resultado de la suma de dos componentes: la “actividad requerida” por el sistema (determinada por el sistema) y la “actividad espontánea”, no requerida formalmente (Pérez López, 1993: 64). El grado de detalle en relación con la precisión con la que el sistema puede determinar una actividad varía mucho en función de la importancia de las decisiones que debe tomar la persona que lleva a cabo la actividad (Pérez López, 1993: 64). En este sentido, el grado de precisión será mucho mayor, por ejemplo, respecto a la actividad de un operario que fabrica rutinariamente una pieza que respecto a las actividades que lleva a cabo una persona con responsabilidades de coordinación o de dirección.

##### 4.3.3.4. Acercamiento a un concepto de comunicación organizacional

La distinción entre organización formal e informal es uno de los diversos aspectos que encontramos interesantes en el planteamiento de Pérez López:

1. El concepto de organización como una agrupación de personas que se coordinan para la consecución de objetivos personales y de la organización.
2. La distinción entre organización formal e informal como dimensiones constitutivas de la organización real.

4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones
3. Los conceptos de eficacia, atractividad y unidad como objetivos y requisitos básicos para la supervivencia de la organización a largo plazo y como punto mínimo común de cualesquiera organizaciones que podamos comparar y por distintas que estas sean.
4. El concepto de función directiva o profesional asociada a la consecución de los tres aspectos anteriores.
5. El concepto de liderazgo asociado a la capacidad de perseguir el desarrollo de esos tres aspectos en la organización (si bien, como veremos más adelante, no única ni necesariamente a través del desarrollo de los subordinados en el sentido expuesto por el mismo Pérez López).

Sin embargo, la distinción entre organización formal e informal en el sentido estricto en que es planteada por Pérez López puede resultarnos de menor utilidad que si la planteamos de forma un tanto diferente, más útil y adecuada al objetivo de este trabajo.

Así, en relación con los conceptos de dimensiones formal e informal de la organización, podemos pensar en “acciones” e “interacciones” de dos formas diferentes:

1. Por un lado, siguiendo a Pérez López en este aspecto concreto de su planteamiento, podemos pensar en “acciones” de una forma muy amplia y que no implique ni siquiera “comunicación” con otras personas (somos conscientes de que no hemos precisado aún este concepto ni su alcance). Se trataría de acciones como las implicadas en hacer cálculos matemáticos, tornear una pieza o conducir un vehículo. Por su parte, podemos pensar en “interacciones” desde un punto de vista estructural, asimilándolas a relaciones de naturaleza funcional o jerárquica entre personas de la organización (como la relación formal, sobre el plano de un organigrama, entre un director y un subdirector de una misma unidad).
2. Por otro lado, podemos pensar en “acciones” como elementos a través de los cuales tienen lugar “interacciones” entre personas, entendiendo estas desde la perspectiva de comunicación entre personas. Así, serían acciones directamente relacionadas con la interacción-comunicación entre personas.

Con esta segunda perspectiva, las dimensiones “organización formal” y “organización informal” de Pérez López pueden pasar de contemplar tan solo lo que la estructura y sistemas de la organización tienen o no establecido, previsto y detallado en

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

términos de procesos, tareas, relaciones funcionales, etc. a incluir al mismo tiempo lo que tiene o no establecido, previsto y detallado en términos de interacción comunicativa (de nuevo, somos conscientes de que no hemos determinado todavía este concepto) entre los miembros de la organización.

Desde este punto de vista, los conceptos de dimensión formal e informal pueden dar cuenta de dos cosas simultáneamente: por una parte, del grado de previsión y concreción en relación con lo que se hace en la organización (actividades, procesos, tareas...); y por otra, del modo en que se hace cuando esto implica interacción (en el sentido de comunicación) entre personas; es decir, del grado de previsión y concreción en relación con esa interacción o, lo que es lo mismo, del grado de formalización, de convencionalización, de esa interacción.

Así, podemos manejar escenarios en los que lo que se debe llevar a cabo en la organización está muy previsto y detallado y escenarios en que lo está tan solo de forma parcial o no lo está en absoluto. Lo mismo se aplica al grado de concreción respecto a cómo deben interactuar entre sí los miembros de la organización. Esto puede considerarse desde muy acotado y detallado a no establecido en modo alguno.

Tendríamos así dos continuos que, relacionados, pueden dar cuenta de diferentes enfoques o visiones del grado en que cualquier organización tiene previsto y detallado qué (el “qué”) debe hacerse y de qué manera se debe interactuar (el “cómo”):

- El continuo que indica el grado de concreción respecto a las actividades de la organización (el “qué” debe hacerse) sirve de referencia para establecer si se trata de enfoques fundamentalmente orientados desde una visión formal o informal de la organización.
- El continuo que indica el grado de concreción respecto a cómo debe llevarse a cabo la interacción en la organización aporta el elemento que hace entroncar este análisis con el campo de la comunicación y, de forma aún más específica, con toda una serie de consideraciones propias del ámbito de las LpFE.

4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

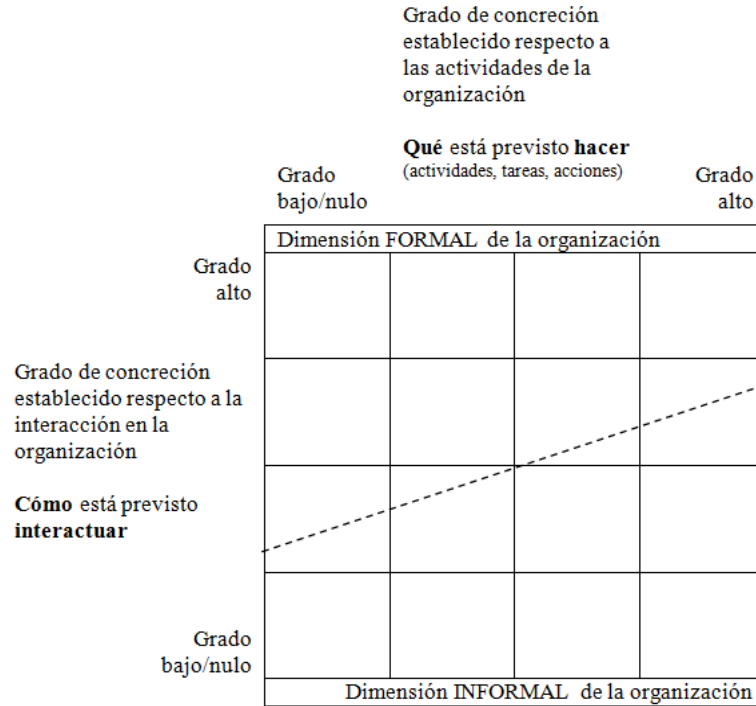


Figura 6

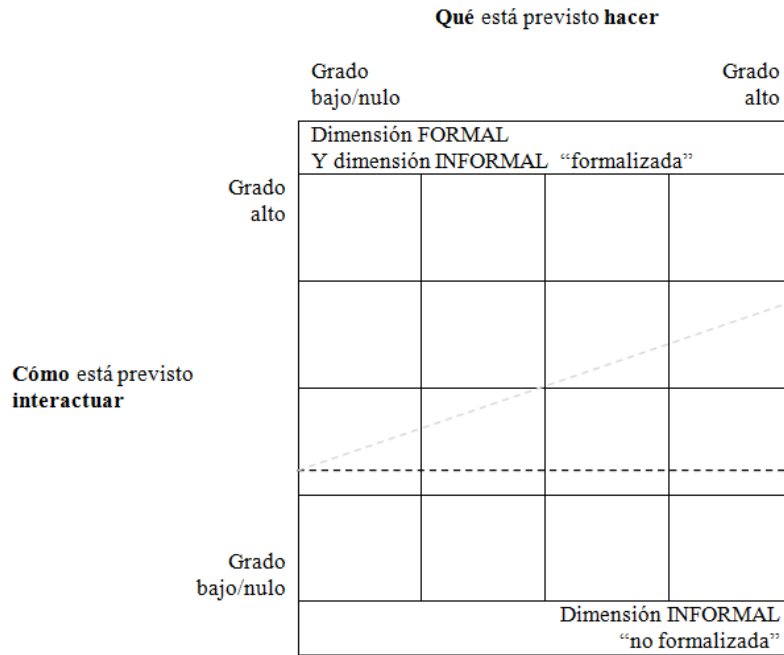
La imagen superior (Figura 6) da cuenta del hecho de que en una misma organización hay aspectos formalmente previstos y convencionalizados y otros que no lo están (al menos de forma formal). Podemos identificar la dimensión formal de la organización con esos aspectos más formalmente previstos y convencionalizados y la dimensión informal con los que lo están en menor medida o no lo están en absoluto.

Sin embargo, hemos de ser conscientes de que la misma dimensión informal de la organización puede presentar un grado de previsión y formalización en relación con determinados aspectos similar al que presenta la dimensión formal en relación con los que ella prevé: una suerte de dimensión formal dentro de la dimensión informal y que puede ser objeto de estudio, objetivación, análisis y descripción.

Así, podemos plantearnos la misma figura que acabamos de ver pero, en este caso, incluyendo la dimensión formal de la organización y aquellos aspectos de la dimensión informal que se hallan muy formalizados (Figura 7).



4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones



*Figura 7*

Simplificando el planteamiento, podemos hablar a partir de aquí de “organización formal” y de “organización informal”, redefinidas respecto al planteamiento original de Pérez López, en los términos que recoge la tabla 23. A este replanteamiento correspondería la versión de la Figura 8.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Tabla 23

*Distinción entre organización formal e informal como constituyentes de la organización real*

Organización real	
Organización formal (dimensiones formal e informal formalizada)	Organización informal (dimensión informal no formalizada)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se corresponde con las dimensiones formal e informal formalizada.</li> <li>• Estructura formal para la coordinación de la actividad prevista de las personas que integran la organización.</li> <li>• Énfasis en lo previsto y especificado con precisión por los sistemas formales como elemento de estructuración y regulación de la actividad (incluyendo las interacciones entre miembros de la organización).</li> <li>• Incluye, desde un punto de vista funcional, el conjunto de relaciones e interacciones que han sido previstas de modo consciente y explícito para coordinar las actividades. Determina con precisión las tareas implicadas en las actividades y las acciones (entendidas como pasos) de ejecución de las mismas.</li> <li>• Atiende toda acción que implique interacción mientras la estructura y los sistemas formales la tengan prevista en forma y fondo y solo del modo y en la medida que se haya contemplado.</li> <li>• Desatiende los aspectos objeto de atención por parte de la organización informal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se corresponde con la dimensión informal no formalizada.</li> <li>• Estructura no formal, espontánea y sin vocación de formalizarse surgida del conjunto de acciones, relaciones e interacciones entre las personas reales que integran la organización.</li> <li>• Énfasis en las acciones, relaciones e interacciones reales que se producen entre las personas que constituyen la organización al margen de lo dispuesto y especificado.</li> <li>• Incluye las actividades, tareas y acciones no previstas o detalladas por el sistema. Incluye asimismo la forma concreta en que se llevan a cabo las actividades, tareas y acciones sí previstas y detalladas por el sistema pero en todo aquello que se aparta de lo especificado de antemano.</li> <li>• Atiende toda acción que implica interacción y que la estructura y los sistemas formales no tienen específicamente prevista en forma y fondo.</li> <li>• No desatiende los aspectos propios de la organización formal, pues su desarrollo se da en función del alcance y naturaleza de esta.</li> </ul>



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

pero también el componente más formalizado de la dimensión informal) los que reciban mayor atención. Y lleva, en consecuencia, a que los aspectos potencialmente más desatendidos correspondan a todos los menos formalizados o no formalizados de las dimensiones formal e informal de la organización, cuando no a todos los referidos a la dimensión informal en su conjunto. Es decir, aquellos aspectos que más riesgo corren de sufrir desatención pueden ser:

- Dentro de la organización formal, todo aquello relativamente menos formalizado de entre los aspectos formalizados de las dimensiones formal o informal de la organización.
- Toda la organización informal; es decir, toda la dimensión informal no formalizada de la organización.

Nosotros, en la medida de lo posible, queremos proponer una forma de contemplar la comunicación interpersonal en la organización que dé cuenta de todos estos elementos (y de cómo se relacionan unos con otros) que se centre, de modo especial, en los que pueden resultar más fácilmente ignorados y, de este modo, defender su relevancia.

Como hemos dejado comentado más arriba, podemos pensar en “acciones” asociándolas a los pasos en la ejecución de tareas y actividades, y podemos pensar en acciones en términos de elementos a partir de los cuales tiene lugar la interacción y la comunicación (aunque no hemos precisado aún estos conceptos ni su alcance). Conservando esta doble perspectiva (acciones asociadas a actividades y acciones asociadas a la interacción), y a fin de avanzar en nuestro proceso de identificar los elementos integrantes de la comunicación organizacional (con el objetivo aún más específico de ubicar y caracterizar entre ellos el asociado a la comunicación interpersonal), nos proponemos combinar los conceptos de organización formal e informal (tal como los acabamos de conceptualizar) con los enfoques discutidos anteriormente de “comunicación en la organización” y de “comunicación constitutiva de organización”.

Si consideramos la comunicación como fenómeno que se da “en” la organización, entendemos que, en línea con lo que hemos venido discutiendo, la comunicación puede darse en la organización formal y en la informal, y hacerlo en relación con los dos aspectos identificados arriba:

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

- Actividades: “qué” está previsto hacer en la organización (determinación de sus actividades y del grado de concreción de cada una).
- Interacción: “cómo” está previsto que se interactúe para llevar a cabo esas actividades cuando implican o exigen la interacción (la comunicación) entre miembros o actores de la organización.

Recordemos que la organización formal y la organización informal representan, respectivamente, lo que los sistemas contemplan y no contemplan en relación con qué se hace y con cómo se hace en la organización lo que está previsto que se haga. La comunicación como fenómeno que se da “en” las organizaciones se corresponde con la ejecución de acciones e interacciones en el seno de la organización formal y de la informal. Las que se dan en el seno de la organización formal serán de la naturaleza prevista, anticipada, especificada y esperada por parte de los sistemas formales. Las que se dan en el seno de la organización informal no serán de esta naturaleza.

Si, por otro lado, pensamos en la comunicación como fenómeno constitutivo de organización, podemos entender que lo es (o puede serlo) en relación con los dos mismos aspectos identificados arriba: actividades (actividades, tareas, procesos, acciones) e interacción, y que esa constitución puede darse también respecto a la organización formal y a la informal.

Dado que lo que sucede en la organización formal emana de lo establecido por parte de los sistemas formales (de los sistemas formales de la dimensión formal o informal formalizada), la comunicación como fenómeno constitutivo de organización, en este sentido, es aquella que contribuye a la creación o modificación de esos sistemas formales.

Sin embargo, si bien podemos tener claro qué puede implicar constituir organización formal en los términos en que venimos discutiendo sobre ella (actividades, tareas, interacciones, relaciones y procesos formalizados y convencionalizados), la cuestión se complica en el caso de la organización informal.

¿De dónde viene lo que sucede en la organización informal? Desde la perspectiva de la comunicación como fenómeno constitutivo de la organización, debemos entender que “algo” que es constituido en el nivel de la organización informal es lo que se encuentra en la base de lo que la organización informal es y de lo que ocurre en ella. ¿Qué hace que las personas se comporten como lo hacen en la organización informal? En la organización formal, las personas siguen lo que esta indica. ¿Qué influye en la naturaleza de su comportamiento dentro de la informal? En este momento no tenemos

4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

una respuesta en relación con la naturaleza de ese elemento o esos elementos. Confiamos, no obstante, en ir aclarando este extremo a medida que avancemos en este capítulo.

La comunicación como fenómeno constitutivo de organización es constitutiva de organización formal y de organización informal. En el primer caso, a través de la creación y el refuerzo del sistema formal, que a partir de su constitución impone una forma de proceder; en el segundo, a través de la constitución de una serie de elementos que debemos todavía identificar y cuya influencia en el modo en que los miembros de la organización interactúan suponemos más indirecta y sutil.

El siguiente cuadro (Tabla 23) da cuenta de lo que venimos exponiendo:

Tabla 23

*Comunicación en la organización y comunicación constitutiva de organización*

Perspectivas	ORGANIZACIÓN FORMAL <i>Lo contemplado por los sistemas en el grado previsto</i>	ORGANIZACIÓN INFORMAL <i>Lo no previsto o no desarrollado por los sistemas</i>
Comunicación EN (dentro de) la organización	Interacción: Formalizada, convencionalizada, previsible y abarcable.  Actividades, tareas y acciones: Formalizadas, convencionalizadas, previsibles, abarcables y describibles con detalle.	Interacción: No (o no completamente) formalizada, convencionalizada, previsible ni abarcable.  Actividades, tareas y acciones: No (o no completamente) formalizadas, convencionalizada ni/o previstas.
Comunicación CONSTITUTIVA de la organización	Comunicación constitutiva de organización FORMAL (Actividades, tareas, procesos e interacciones y relaciones formalizados y convencionalizados).	Comunicación constitutiva de organización INFORMAL  ASPECTO POR DETERMINAR

Estos actores de la organización, por otro lado y como hemos visto, pueden ser colectivos o individuales. Dado que en este trabajo nos ocupamos específicamente de la comunicación interpersonal, nos interesan de modo concreto los escenarios que implican interacción entre actores individuales.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

La Tabla 24 presenta el resultado de nuestro esfuerzo de conceptualización de la comunicación en la organización a partir de la integración de las diferentes perspectivas o enfoques que hemos venido discutiendo, y que distinguen:

1. Entre comunicación dentro de una organización y comunicación como constitutiva de la organización, lo que nos permite dar cuenta tanto de las interacciones comunicativas (convencionalizadas o no) en una organización en un momento dado como del hecho de que esas mismas interacciones pueden influir en el sentido en que se están o estarán produciendo las que tengan lugar en un futuro.
2. Entre las organizaciones formal e informal como elementos de la organización, lo que nos permite discriminar entre las que se producen de forma prevista y reglada a partir de las disposiciones del sistema formal de la organización y las que tienen lugar al margen de ese sistema (ya sea porque no están previstas por él, porque no lo están con detalle o porque en la práctica no se sigue lo dispuesto).
3. Entre comunicación que implica a actores colectivos y la que solo implica a actores individuales, lo que nos permite distinguir entre un ámbito que podemos denominar institucional o corporativo (el que atañe a actores colectivos) y otro al que, de entrada y sin entrar todavía en otras consideraciones, podemos denominar de comunicación interpersonal (el que atañe a actores individuales).

Como resultado de la combinación de estos elementos, podemos llevar a cabo nuestro acercamiento al concepto de comunicación organizacional a partir de estas perspectivas y dimensiones que acabamos de comentar. El resultado puede verse en la siguiente tabla (Tabla 24):

4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Tabla 24

*Acercamiento a un concepto de comunicación en la organización a partir de la integración de las diferentes perspectivas*

		Comunicación ORGANIZACIONAL		
		Perspectiva de Organización FORMAL  Las dimensiones formal o informal prevén el modo en que se interactúa		Perspectiva de Organización INFORMAL  Las dimensiones formal o informal no prevén el modo en que se interactúa.
Comunicación ORGANIZACIONAL	Perspectiva de Comunicación EN (dentro de) la organización  El modo en que se interactúa	Actores COLECTIVOS  Interacción CONVENCIONALIZADA  Se considera que queda fiel y completamente reflejada en los textos (a menudo escritos) de la organización.	Actores INDIVIDUALES  Interacción CONVENCIONALIZADA  Se considera que queda fiel y completamente reflejada en las interacciones entre los miembros de la organización.	Actores INDIVIDUALES  Interacción NO CONVENCIONALIZADA  No queda ni fiel ni completamente reflejada en las interacciones entre los miembros de la organización.
	Perspectiva de Comunicación CONSTITUTIVA de la organización  El efecto de la interacción	Actores COLECTIVOS  Interacción CONSTITUTIVA de prácticas convencionalizadas (interacción convencionalizante)  Se considera un elemento que interviene en la constitución y convencionalización de las prácticas comunicativas colectivas e individuales en la organización.	Actores INDIVIDUALES  Interacción CONSTITUTIVA de prácticas convencionalizadas (interacción convencionalizante)  Se considera un elemento que interviene en la constitución y convencionalización de las prácticas comunicativas de los miembros de la organización.	Actores INDIVIDUALES  Interacción CONSTITUTIVA de...  <b>TODAVÍA POR DETERMINAR</b>
		Perspectiva de Actores COLECTIVOS  Comunicación INSTITUCIONAL  Interacción entre actores colectivos de la organización o entre colectivos e individuales.	Perspectiva de Actores INDIVIDUALES  Comunicación INTERPERSONAL  Interacción entre actores individuales de la organización.	
		Comunicación ORGANIZACIONAL		

La comunicación organizacional, desde este punto de vista, comprende diferentes ámbitos:

- a) Si miramos el cuadro “desde abajo”, comprende un ámbito institucional (la columna de la izquierda) y uno interpersonal (las dos columnas de la derecha).



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Este ámbito interpersonal se encuentra a su vez dividido en dos:

- El primero atiende a la comunicación interpersonal en la organización en la medida en que esta se ciñe a (y es resultado de) lo que está dispuesto por la organización formal (la estructura y sistemas formales o informales “formalizados” de la organización). Se trata de una interacción prevista tanto en su ámbito de aplicación (dónde y cuándo tiene lugar) como en su propósito (qué actividades y tareas la enmarcan) y, a menudo, hasta en su forma y estructura (qué rasgos la deben caracterizar). Ello nos lleva a considerar que se trata de una interacción en buena medida convencionalizada (en cuanto a cuándo tiene lugar y con qué rasgos se produce) o, si atendemos a su dimensión constitutiva, convencionalizante (por cuanto puede dar lugar a nuevas convenciones). Como interacción de naturaleza esencialmente convencionalizada, por otro lado, cabe considerar posible su meticulosa objetivación, esmerado análisis y minuciosa descripción.
  - El segundo atiende a la comunicación interpersonal que se da en exclusiva en la organización informal; es decir, en las interacciones que se dan entre las personas que integran la organización cuando estas no se ciñen o no se ciñen exclusivamente a lo que disponen los sistemas formales de la misma o las prácticas informales que han llegado a establecerse hasta el punto de encontrarse convencionalizadas. No obedece a convencionalizaciones, y debe caracterizarse por su necesario y continuo ajuste a circunstancias que no siguen pautas que hayan dado ya lugar a rutina alguna.
- b) Si miramos el cuadro “desde arriba”, comprende un ámbito formal y uno informal. La comunicación organizacional puede contemplarse desde el punto de vista de la distinción entre organización formal e informal.
- La perspectiva emplazada en el aspecto de la organización formal atiende a toda aquella interacción que se encuentra prevista, establecida y detallada (convencionalizada). Incluye tanto la interacción prevista en la dimensión formal de la organización como la interacción que, al margen de la dimensión formal y fruto de prácticas informales cada vez más consolidadas, ha dado lugar a convencionalizaciones dentro de la dimensión informal de la organización.
  - La perspectiva que parte del ámbito informal de la organización, por su parte, atiende a la interacción no convencionalizada, propia de la organización informal.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

c) Si miramos el cuadro “desde la izquierda”, la comunicación organizacional puede ser contemplada, por último, desde la distinción entre comunicación como fenómeno que se da “en” o dentro de las organizaciones y comunicación como fenómeno constitutivo de organizaciones.

- La perspectiva para la cual la comunicación se da “en” las organizaciones es especialmente compatible con el aspecto formal de la organización. Desde este punto de vista la comunicación es considerada un fenómeno objetivable y describible que, tanto desde un punto de vista de interacción personal como desde el que implica a actores colectivos, queda reducido a interacción social limitada a actos, a menudo muy convencionalizados, de transmisión de información (Deetz, 2001: 5). De forma congruente, la concepción de “organización” se ve reducida a la de “lugar” como espacio físico o, podemos añadir ahora, espacio “jurídico” en el sentido de marco reglamentado y sancionador de actuación.

La perspectiva para la cual la comunicación se da “en” las organizaciones es también compatible con el aspecto informal de la organización. A partir de ella, la atención se centra en las interacciones que se dan a diario en las organizaciones al margen de las que vienen requeridas, especificadas y formalizadas a través de los sistemas formales. Al tratarse de interacciones al margen del tipo de convencionalizaciones evidentes en otros tipos de interacción, pueden ser descritas caso por caso, pero no pueden extraerse conclusiones que permitan objetivarlas, describirlas y abarcarlas en su conjunto.

- La perspectiva desde la que la comunicación es considerada un fenómeno constitutivo de las organizaciones es asimismo muy compatible con el concepto de organización formal. En este sentido, se contemplan dos vías de constitución de organización formal. Por un lado, una vía arriba-abajo en la organización en que los ámbitos de poder influyen en la misma a partir de las comunicaciones entre actores colectivos o entre actores colectivos e individuales; se trata del campo de estudio propio de, por ejemplo, y como ya hemos mencionado, la escuela de Montreal.

La otra vía se da en sentido inverso, abajo-arriba; se trata de una vía por la que prácticas de actores individuales dentro de la dimensión informal de la organización van consolidándose y constituyendo con el tiempo prácticas convencionalizadas, que pueden permanecer como tales dentro de la dimensión informal de la organización o acabar entrando a formar parte de la dimensión

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

formal si son asumidas de forma oficial por la misma (en cualquier caso, acaban formando parte de la organización formal tal como la hemos concebido). Los enfoques en el campo de LpFE basados en el concepto de comunidades de prácticas y de géneros pueden encontrar aquí su lugar.

Estos enfoques, como vimos, parten del concepto originario de comunidades de prácticas en el sentido desarrollado por Wenger y Lave (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, 2000) para asimilarlo al de organización real y tornándolo una suerte de generador social de organización formal (el mismo tipo de generación que la segunda vía que hemos discutido hace posible).

Asimilar, por un lado, el concepto de organización (real) al de organización formal y, por otro, relacionar toda interacción social (al menos la que se entiende relevante para el campo de LpFE) a la creación y recreación de elementos de esa misma organización formal impide la consideración de cualquier interacción social que sirva a otro propósito. De ahí, como discutimos, que una parte importante de la realidad organizacional (la organización informal) se haya venido pasando por alto en esos enfoques, y que entendamos necesario un planteamiento de naturaleza más inclusiva, que dé cuenta de un mayor número de aspectos y proponga una forma de integración de los mismos que permita su caracterización, oposición y combinación.

La perspectiva de comunicación como fenómeno constitutivo de la organización contemplado desde la dimensión informal, por su parte, nos lleva a ver la organización como fruto de las interacciones de las personas que la integran más allá de lo específica y explícitamente dispuesto en la estructura y sistema formal de la organización. Pero, volvemos a plantearnos, ¿qué se constituye específicamente? Más allá de aceptar que la existencia de una dimensión informal en la organización es necesaria para entender (o construir) la naturaleza dual (formal e informal) de una organización, ¿qué, concretamente, se construye a partir de la comunicación a que da lugar la interacción interpersonal en la dimensión informal de la organización?

Pérez López hace hincapié en el desarrollo (construcción) profesional y, singularmente, personal de los miembros de la organización y en los efectos positivos que esto puede traer eventualmente a la organización. Podríamos intentar hablar de constitución de la organización o de cultura organizacional en este sentido, pero nuestro interés en este trabajo no es adoptar un enfoque de

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

esa naturaleza, o al menos no partir de él, sino de uno que gire alrededor de una concepción más amplia de comunicación interpersonal.

Para acercarnos a él deberemos profundizar en el concepto de comunicación interpersonal. A este propósito están dedicadas las siguientes páginas de este capítulo.

Hemos hablado aquí de comunicación organizacional entre actores colectivos y entre actores individuales, de comunicación organizacional como un fenómeno que se da en la organización y como un fenómeno que la constituye según la propuesta de Deetz (2001), así como de comunicación desde la perspectiva de las organizaciones formal e informal derivadas de las propuestas por Pérez López (1993) y adaptadas por nosotros al ámbito de la interacción entre miembros de la organización. Hemos propuesto y comentado un modelo integrado de estas perspectivas para una aproximación al fenómeno de la comunicación organizacional, y nos proponemos ahora profundizar en el concepto de comunicación interpersonal para estar en disposición, al final de este capítulo, de proponer una definición de trabajo que nos permita seguir avanzando en nuestro propósito general.

Entendemos que un primer paso consiste en tomar conciencia de hasta qué punto las definiciones que finalmente adoptemos y manejemos de comunicación interpersonal a efectos de este trabajo (así como las de cualquier constructo relacionado) pueden encontrarse alejadas de una concepción más amplia de comunicación que pretendamos les dé cobertura. Consideramos que debemos tener especial cuidado en este sentido, pues de otro modo corremos el riesgo de elaborar una arquitectura conceptual que carezca de sentido y de conexión en relación con otras que se hayan propuesto o se propongan al margen de este trabajo.

Asimismo, hemos comentado ya que entre nuestros objetivos figura contribuir a la discusión y al debate en el ámbito de las LpFE; a la discusión sobre sus bases conceptuales y sobre los discursos que las sostienen.

Por este motivo, nos proponemos comenzar nuestra profundización en el concepto de comunicación interpersonal a partir, primero, de una breve revisión de las tradiciones y teorías de la comunicación y de una discusión sobre sus posibles contribuciones desde una perspectiva metateórica y metadiscursiva y, a continuación, de una reflexión en torno a la diferencia propuesta por autores como Ferrater Mora (1994) entre comunicación como objeto formal y comunicación como objeto material.

#### 4.3.4. Consideraciones generales respecto a las tradiciones y teorías de la comunicación.

De acuerdo con Martín Algarra (2003), “*conocer mejor la naturaleza de la comunicación trae consigo la posibilidad de participar más conscientemente en ella*” (2003: 12), por lo que considera que “*la Teoría de la comunicación, más que un ejercicio académico, es una necesidad pública*” (Martín Algarra, 2003: 12).

En un artículo que ha sido y es todavía de referencia obligada en este campo de estudio, “*Communicative theory as a field*”, Robert Craig (1999) rechaza la posibilidad de que una única teoría o tradición (utiliza un tanto indistintamente uno y otro término) o grupo de estas unifique las diversas concepciones de comunicación o un modelo que sea de aplicación universal a cualquier situación de comunicación (Craig, 1999: 123), lo que al mismo tiempo rechaza implícitamente la posibilidad de proponer una definición única. Como una muestra más de la falta de coherencia en el campo de estudio, Craig recuerda que, muy pocos años antes, Anderson (1996) identificó 249 supuestas teorías de comunicación mencionadas en 7 libros sobre el tema; y que, de esas 249, solo 18 (un 7%) aparecían en al menos tres de esos manuales. Otros autores han puesto de manifiesto, antes y después de Craig, la falta de un cuerpo teórico común (Berger, 1991: 101; Heath y Bryant, 2000: VII) y la necesidad de una sistematización metateórica de los diversos estudios (Martín Algarra, 2009).

Craig (1999) propone un entendimiento de las diferencias y similitudes entre tradiciones de teoría de la comunicación que permita el establecimiento de un metamodelo y un metadiscurso en el campo, destinado a proporcionarle coherencia y con implicaciones para la práctica de la comunicación (Craig, 1999: 120). Como premisa básica, sostiene que la comunicación es el principal proceso a través del cual se experimenta la vida humana y un proceso constitutivo de la realidad, pues es la forma en que los humanos comunican su experiencia lo que conforma esta última (así, parece acercarse implícitamente su metamodelo a posturas más cercanas a teorías constructivistas que a otras de distinto signo). Para Craig, la comunicación no es un fenómeno de segundo orden que pueda ser explicado a partir de antecedentes de diversa naturaleza (psicológicos, sociológicos, culturales o económicos), sino que constituye el proceso social constitutivo primordial que explica esos otros factores (Craig, 1999: 126). Las diferentes teorías de la comunicación, de este modo, encierran cada una determinados aspectos del fenómeno. Con el propósito comentado arriba, Craig realizó un estudio, descripción y categorización de siete perspectivas o tradiciones desde las que la comunicación había sido estudiada: la retórica, la semiótica, la

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

fenomenológica, la cibernética, la sociopsicológica, la sociocultural y la crítica. Posteriormente argumentaría a favor de añadir una octava, la Pragmática, reconociendo la aportación de Russill (2004, 2005) en este sentido (Craig, 2007). Su objetivo era ayudar a que el campo de estudio de la comunicación disfrutara de una base de conocimiento ordenada que favoreciera la adopción de enfoques prácticos en la resolución de problemas relacionados con la comunicación.

Aunque su trabajo, señaladamente su metamodelo compuesto por una matriz de las siete tradiciones iniciales, es muy frecuentemente citado en la literatura académica y ha sido utilizado por diversos libros de texto (Griffin, 2006; Miller, 2005; Littlejohn y Foss 2010) como enfoque para introducir el campo de estudio, Craig (2009) se ha mostrado aparentemente crítico en un trabajo posterior con diversos aspectos de su célebre artículo de 1999. Así, al tiempo que cita a alguno de los (pocos) autores críticos con el metamodelo (Myers, 2001; Martínez, 2008) sostiene por ejemplo que representa una visión idealista, culturalmente eurocéntrica u occidental, que incluye perspectivas demasiado relativizadas para académicos profundamente comprometidos con alguna de las tradiciones teóricas, que presenta lagunas o que trivializa importantes diferencias filosóficas. En realidad, Craig (2009) defiende con sorna su iniciativa sosteniendo que, pese a sus limitaciones, no ha habido otras iniciativas encaminadas a facilitar ni a promover una conciencia amplia del alcance del campo de estudio, a favorecer su comprensión, a la resolución de problemas prácticos ni a poner remedio al “productivo” estado de fragmentación dentro de la teoría de la comunicación. Concluye con un llamamiento a su mejora pero, en todo caso, a la acción.

A pesar de sus esfuerzos, el sentir general es que el campo de estudio continúa fragmentado y sin una visión homogénea de lo que es la comunicación (Littlejohn, 1989: 284; Martín Algarra, 2003: 46).

El libro de Littlejohn y Foss, publicado inicialmente en 1989 y ya en su 9ª edición (publicada en 2008), es posiblemente, de acuerdo con Martín Algarra (2009: 155), la recopilación más completa y sistemática de teorías de la comunicación publicada hasta el momento. En su manual, Littlejohn y Foss relacionan tradiciones de la teoría de la comunicación siguiendo de cerca el enfoque de Craig (Semiótica, Cibernética, Sociopsicológica...) con géneros teóricos (teorías estructurales y funcionales, cognitivas y del comportamiento, interaccionistas, críticas...) y con una concepción de “contextos de comunicación” que entienden estos como los diferentes centros de interés en que tradiciones y teorías enfocan principalmente su atención (las personas que se comunican, el mensaje, la conversación, la relación, el grupo y la organización). Cada

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

uno de estos contextos es examinado a la luz de las tradiciones y teorías que contribuyen a su estudio y comprensión.

Otra aportación interesante al estudio de las teorías de la comunicación es la de Torrico Villanueva (2004). Este autor identifica tres arquetipos de teorías recogidas en tres niveles en función de lo global de su perspectiva (marcos generales o “matrices teóricas”), las que constituyen aplicaciones de esos marcos (“abordajes”) y las teorías específicas (o “enfoques”). Torrico Villanueva identifica cuatro matrices teóricas (el estructural funcionalismo, la dialéctica crítica, el estructuralismo y el sistemismo) y otros tantos abordajes (el pragmático, el socio-técnico, el crítico y el político cultural) entre aquellas y los enfoques o teorías específicas.

Ha habido otros intentos de sistematización por parte de otros autores. Así, como recoge Martín Algarra (2009: 153), los intentos de sistematizar las teorías de la comunicación son abundantes. Entre las propuestas que menciona figuran la de Katz et al. (2006), que llevan a cabo el suyo siguiendo las distintas escuelas de investigación; Rogers (1994), que lo hace a partir de una perspectiva biográfica, y Rodrigo Alsina (2001), quien recoge en su propuesta tres únicas perspectivas (la interpretativa, la crítica y la funcionalista). También menciona Martín Algarra propuestas de clasificación a partir de criterios de otra naturaleza, como los propios de la disciplina de la que parte el autor (Psicología, Sociología, Retórica...), el contexto de comunicación concreto a que se ciñen las propuestas (intrapersonal, interpersonal, social...) o la orientación epistemológica de las mismas (empírica, interpretativa, crítica...). La simple recopilación y catalogación de teorías, prosigue Martín Algarra (2009: 153), es caer en una erudición poco útil o en un constructivismo engañoso (Myers, 2001: 218). Según Galeano (1997), “no ha existido nunca una teoría de la comunicación”, sino “*un sinnúmero de resultados de investigaciones aglutinados bajo el indefinido nombre de: Teoría de la Comunicación. La gran mayoría de los estudiosos de la comunicación han formulado sus propios y personales esquemas y modelos*” (Galeano, 1997: 1). Para Moragas (2010: 50), la dispersión es tan grande que se debate ya desde hace tiempo si la comunicación puede considerarse una disciplina (Donsbach, 2006). Una buena discusión en este sentido puede consultarse en Rizo (2014a).

Sin embargo, sostiene Craig (2006), la teoría no resulta inútil, pues contribuye a nuestra “conciencia discursiva” (Giddens, 1984; citado en Craig, 2006), a que seamos conscientes de nuestras prácticas sociales (que es como Craig considera la comunicación) y a nuestra capacidad de discutir sobre ellas sobre una base de conocimiento. Este es también nuestro objetivo, específicamente en relación con la

comunicación interpersonal en las organizaciones, ámbito al que pronto continuaremos acercándonos y que seguiremos acotando.

#### 4.3.5. La comunicación como objeto formal y material

En línea con las preocupaciones de Deetz (2001) y como hemos mencionado, para Infante, Womack y Rancer (1997), las discrepancias entre las diferentes definiciones de comunicación se deben muy frecuentemente a que estas están presentes desde la propia concepción de la naturaleza del fenómeno. Por ello, García Jiménez (2007: 30), siguiendo a Ferrater Mora (2001: 2604, 2607), entiende oportuno diferenciar entre comunicación como objeto material (determinado por la realidad) y como objeto formal (determinado por la ciencia, que acota el significado del fenómeno para delimitarlo y para que pueda, de este modo, ser estudiado). El objeto de estudio de la Teoría de la Comunicación debe ser el objeto formal, pero este debe partir de una definición previa de esta como objeto material que a su vez se enmarcará en un paradigma comunicativo concreto. El objeto de estudio (el objeto formal) deriva así de la realidad estudiada (objeto material), y queda establecido a partir de la colección de aspectos que de esta se seleccionan.

La misma autora admite que delimitar el objeto de estudio introduce sesgos en la investigación, pero su preocupación parece detenerse en el momento en que se plantea lo que entiende que sería la alternativa y su consecuencia: entender que todo (y por tanto, para ella, nada) fuera comunicación y el cuestionamiento del estatuto científico de la Teoría de la Comunicación como campo de investigación y de su legitimidad como ciencia (García Jiménez, 2007: 35). Para una interesante discusión sobre el estatuto epistemológico de la Comunicación puede consultarse Rizo (2014a).

En su búsqueda de una definición de comunicación como objeto material, García Jiménez (2007: 31-32) se alinea con autores como Romano (1993), Fernández Areal (2001) y Martín Algarra (2003), y la entiende como un acto exclusivamente entre seres racionales, humano. Sin embargo, en contra de las posturas de autores como Sfez (1995) o Bateson y Ruesch (1984), considera que no toda acción dirigida o recibida entre personas es comunicativa. Siguiendo a Romano (1993: 10), se basa en el sentido etimológico del término latino “communicatio” para defender que la comunicación “es entendimiento, es un encuentro que se produce entre seres humanos, como consecuencia del intercambio de estados de conciencia” (García Jiménez, 2007: 31).



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Sin entrar todavía en otras consideraciones, tenemos la impresión de que ese mismo sesgo se da ya desde la misma definición de comunicación como objeto material sin que se haya producido la salvedad correspondiente, y nos llama la atención que el origen etimológico de un término se utilice como argumento principal para establecer la finalidad, aquí rasgo esencial, del fenómeno.

Por otro lado, en el planteamiento de Ferrater Mora, tal como aparece recogido por García Jiménez (2007), se establece que por medio del objeto formal se alcanza el material (Ferrater Mora, 2001: 2604). En él se basa esta autora para establecer que delimitar “el concepto de comunicación como realidad a estudiar por la ciencia” permite alcanzar “en mayor o menor medida el conocimiento sobre la propia comunicación”, y que “la comunicación como objeto formal es lo que permitirá alcanzar el saber sobre la comunicación a través de la razón” (2007: 36).

Nos preguntamos llegados a este punto acerca del riesgo de que tanto nosotros en este trabajo como cualquier autor que se haya ocupado del tema acabemos confundiendo nuestra delimitación de objeto formal con la naturaleza del objeto material al que pretendemos acercarnos.

En este sentido, nos preguntamos también si, para autores e instituciones formativas, la posibilidad de disponer de un objeto formal (sea cual sea la distancia entre este y su objeto material correspondiente) compatible con un área de especialidad determinada y que garantice resultados susceptibles de ser procesados, comunicados o aplicados (cuantificables, investigables, didactizables...) en el sentido que resulte más apropiado para justificar las actividades propias de esa área (incluyendo el tiempo y recursos materiales y humanos dedicados) puede constituirse en todo un elemento de presión a la hora de elegir aquellos rasgos que, de entre los que se le atribuyen con mayor o menor rigor al objeto material, acaban constituyendo el formal. Según John Peters (1986: 528), citado en Rizo (2009), “la comunicación ha llegado a ser definida no conceptual sino administrativamente. Cada departamento, escuela o universidad recrea el área según su propia imagen”. Y tal vez también, añadimos nosotros, según sus propias necesidades.

Llegamos así a plantearnos una serie de cuestiones desde una triple perspectiva: ontológica, epistemológica y axiológica. ¿Es el riesgo de confundir objeto formal con objeto material un riesgo controlado? ¿Podría el simple hecho de posicionarse en enfoques postpositivistas o relativistas otorgar “patente de corso” en este sentido a cualquier planteamiento que esgrimiese esta base epistemológica? En tanto este debate afecta en buena medida a la actividad de instituciones formativas o a autores cuya

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

actividad es de esta naturaleza, ¿reciben las necesidades de quienes buscan esa formación la atención debida en relación con la que reciben las necesidades de investigadores y departamentos? ¿Se hacen coincidir unas y otras? ¿Singularmente, aquellas con estas? ¿Existe tal debate? Si bien este no ocupa un lugar preeminente en la literatura (no hemos encontrado rastros de tal debate, lo que no implica su inexistencia), sí que lo ocupan en cambio, y de forma muy notable, varias otras cuestiones que ahora entramos a revisar y discutir.

### 4.3.6. Principales aspectos de debate en las diferentes conceptualizaciones de comunicación interpersonal

#### 4.3.6.1. Introducción

Entre los rasgos que se vienen atribuyendo a las diferentes formas de conceptualizar la comunicación son varios los que nos llaman la atención por, singularmente, el grado de debate que en torno a ellos se ha venido dando.

La línea de argumentación desarrollada por García Jiménez (2007) puede servirnos para presentar estos aspectos de forma contextualizada, pues esta autora transita por una serie de autores y consideraciones que entendemos de orden general más allá de su propia propuesta final. Nos proponemos recogerlas aquí de forma contextualizada para, posteriormente, dedicarles una atención específica a las que entendemos más relevantes a efectos de este trabajo.

Como hemos visto, García Jiménez comienza su búsqueda de una definición de comunicación como objeto material acotándola a la esfera de actuación de seres humanos. Lo hace, además, limitándola a la búsqueda específica por parte de estos de entendimiento, de encuentro, a partir del intercambio de estados de conciencia.

La autora continúa acotando su definición de comunicación (como objeto material, en este caso) y recurre a Méndez Rubio (2003) y de nuevo a Romano (1993) y a Martín Algarra (2003) para distinguir entre información y comunicación, sosteniendo 1) que la primera consiste en la transmisión unidireccional de mensajes, 2) que no es más que un paso previo para que pueda darse la segunda y 3) que solo la comunicación incluye el elemento de interacción para la construcción conjunta de sentido que debe entenderse incluido en ella: la comunicación es el resultado del tratamiento dialógico la información. Así, la comunicación es, para esta autora, el intercambio de información, de forma tanto lingüística como extralingüística (2007: 33), cuando su finalidad o razón de ser es el

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

entendimiento de las partes implicadas en el proceso comunicativo (2007: 32). Para alguno de los autores, este “entendimiento” parece reducirse a la comprensión de la información recibida: comprensión que hacen posible elementos tales como el uso de signos y de esquemas interpretativos lo bastante estandarizados y coincidentes entre emisor y receptor. El caso más llamativo es el de Martín Algarra, citado por García Jiménez (2007: 32): “sólo es posible hablar de comunicación cuando lo que se expresa es interpretado y no de cualquier forma, sino correctamente según fue formulado por la fuente u origen del mensaje” (Martín Algarra, 2003: 135), lo que nos hace pensar en modelos bidireccionales de transmisión de información.

Incluye también en su conceptualización de comunicación como objeto material que se dé un grado de comprensión “suficientemente” correcto entre los actores del proceso comunicativo, lo que supone compartir y utilizar toda una serie de códigos que superan los de naturaleza meramente lingüística y que incluyen reforzamientos extralingüísticos (como gestos, modulaciones de voz, tipo de letra utilizada, imágenes...) y procedimientos de redundancia y *feedback*, que hacen de la comunicación una actividad semiótica en sentido amplio, en la que varios sistemas de signos se complementan entre sí (Eco, 2000: 78).

Supone asimismo el concurso de otras competencias circunstanciales para poner en práctica presuposiciones, reprimir idiosincrasias, superar prejuicios y estereotipos o tomar conciencia de la existencia de sistemas de valores diferentes al propio (Vattimo, 1998). Así, implica la capacidad de producir símbolos que hagan el mundo expresable y, de este modo, compatible (Martín Algarra, 2003: 59).

Coincide con Gifreu (1991: 67-68) en entender que la comunicación es un proceso (por cuanto tiene un principio y un final) histórico (en la medida en que se sitúa en un contexto sociocultural concreto), interactivo (dado que implica una relación entre sujetos sociales que comparten algo) y simbólico (pues esa interacción se basa en símbolos cargados de significado). Coincide de nuevo con Gifreu (1991: 67) al sostener que la comunicación produce realidad social (puesto que las estructuras profundas de la sociedad resultan de procesos y relaciones de comunicación), y defiende una naturaleza dinámica del fenómeno, que favorece su transformación y continua adaptación a nuevas realidades emergentes. En una última alusión a Gifreu (1991: 67), se aparta de la afirmación por parte de este de que todo proceso de comunicación tiene una dimensión de control y de interés por influir en un grupo o colectividad, y defiende que no debe descartarse que un proceso comunicativo pueda tener lugar por el mero placer de los interlocutores de llegar a un entendimiento.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

De lo expuesto hasta el momento, extraemos que el concepto que García Jiménez maneja de comunicación en cuanto objeto material (pues la autora no lo recoge de forma explícita) es el siguiente: un proceso situado dinámico y adaptable por medio del cual se desarrolla una actividad simbólica (semiótica) entre seres humanos que interaccionan con otros y que permite, siempre que se dé un grado de comprensión suficiente, la construcción conjunta de sentido, de relación entre las personas y de realidad social.

En cuanto al concepto de comunicación como objeto formal, García Jiménez lo entiende como un “proceso comunicativo gestado en torno a las instituciones y/o agrupaciones y/o grupos de individuos y/o individuos, que elaboran y/o difunden y/o reciben y/o mantienen en circulación materiales simbólicos; acciones todas ellas (elaboración, emisión, recepción y circulación) que se desarrollan en situaciones únicas e irrepetibles, y que a su vez, normalmente generan simultáneamente de manera paralela y/o tangencial, diversos procesos comunicativos, que tienen lugar y están directamente relacionados con un contexto sociocultural determinado, en nuestro caso, en una emergente sociedad de la información o capitalismo cultural” (2007: 43-44). Como se observa, se trata de una definición muy amplia, con el objetivo de establecerla como objeto de estudio general para diferentes acercamientos académicos, lo que se encuentra más allá del objetivo de este trabajo de tesis.

En la definición de García Jiménez de comunicación como objeto material se percibe, finalmente, una clara presencia de las aportaciones de Gifreu y de la definición aportada por Romano (1993), quien considera la comunicación como, a un tiempo, el proceso y el resultado de una relación entre individuos (humanos), sus grupos y organizaciones: un proceso de comprensión entre individuos y grupos sociales cuyo objetivo es facilitar la actividad social y transformadora del ser humano; una relación mediada por el intercambio de informaciones y sentimientos (Romano, 1993: 10). Esta definición que, como vemos, incluye el concurso de actores colectivos, incluye asimismo un elemento que nos resulta especialmente interesante: la referencia a lo que llama “actividad transformadora del ser humano”, aspecto sobre el que habremos de volver.

En este planteamiento surgen diferentes elementos que, como veremos, aparecen con recurrencia como objeto principal de debate o comentario en la literatura. A los que aparecen reflejados en el planteamiento de García Jiménez añadimos un último elemento de gran presencia en el debate sobre la naturaleza de la comunicación pero no recogido en aquel: la cuestión de la intencionalidad en la comunicación; no aparece de forma explícita en el acotamiento del concepto que lleva a cabo esta autora, pero

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

entendemos que de su redacción se desprende que parte de la idea de que esa intencionalidad debe estar presente.

Se trata de aspectos interrelacionados en los diferentes planteamientos. Aquí los presentamos agrupados en tres categorías a efectos de claridad expositiva y para facilitar su discusión: a) aspectos relacionados con cuestiones de emisión, interacción y recepción en el proceso comunicativo, b) aspectos relacionados con cuestiones de construcción (identitaria, de relación...), y c) aspectos relacionados con cuestiones de multicompetencia.

##### a) Aspectos de emisión, interacción y recepción

---

- 1) La distinción entre los términos comunicación e información.
- 2) La consideración o no del elemento de intencionalidad en la comunicación.
- 3) La cuestión del énfasis en la emisión, en la interacción o en la recepción.
- 4) La cuestión de la negociación conjunta o atribución individual de sentido.
- 5) La cuestión del concurso de códigos no verbales además de verbales.

##### b) Aspectos de construcción

---

- 6) La consideración del aspecto de construcción de identidad personal.
- 7) La consideración del aspecto de creación de relación entre personas.
- 8) La consideración del aspecto de creación de realidad social.

##### c) Aspectos de multicompetencia

---

- 9) El concurso de otras competencias.
- 10) El término empleado para hacer referencia a las personas que toman parte en el proceso.

#### 4.3.6.2. Aspectos de emisión, interacción y recepción

El concepto convencional de comunicación como transmisión entiende comunicación como el proceso de enviar y recibir mensajes o de transferir información de una mente a otra (Craig, 1999: 125). Se trata de un modelo que para muchos sigue dominando buena parte del pensamiento académico y lego (Carey, 1989; Pearce, 1989;

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Peters, 1989; Sigman, 1992, 1995b; Shepherd, 1993; Deetz, 1994; Cronen, 1995; Rothenbuhler, 1998) y que, continúa Craig, ha venido siendo objeto de fuertes ataques en los últimos años. En este sentido, autores como Carey (1989), Pearce (1989), Shepherd (1993) o Deetz (1994) han señalado que parte de supuestos filosóficos defectuosos de los que parte, que está plagado de paradojas y que se encuentra ideológicamente atrasado, por lo que debería ser suplementado o incluso completamente sustituido por un modelo que conceptualice comunicación como un proceso constitutivo que produce y reproduce sentido compartido (Craig, 1999: 125). El metamodelo propuesto por Craig (1999), en todo caso, no pretende desplazar otros, sino más bien su integración en una perspectiva de conjunto.

Moragas (2010) atribuye a la Teoría de la información o Teoría matemática de la información (Shannon, 1948; Shannon y Weaver, 1949) y a la Teoría general de sistemas la reducción del concepto de comunicación a flujo de información. El modelo propuesto por Shannon y Weaver es un sistema general de la comunicación que ha gozado y disfruta todavía de una gran difusión. Sigue un esquema lineal que incluye un transmisor o emisor (que puede venir precedido de una fuente de información), un mensaje (que puede estar codificado en una señal) transmitido a través de un canal en el que puede haber ruidos y un destinatario (que puede venir precedido de un receptor que descodifique el mensaje). El objetivo es optimizar la transmisión de grandes volúmenes de información.

DeFleur (1970) introdujo ciertas modificaciones sobre el modelo de Shannon y Weaver como resultado de una serie de consideraciones. Entre ellas, que la correspondencia entre el significado que es codificado y transmitido y el que es recibido y descodificado es rara vez perfecta (McQuail y Windahl, 1993). De ahí su interés en añadir al modelo un componente de retroalimentación (de *feedback*) cuyo propósito consiste en posibilitar que la fuente adapte su forma de comunicar (en el caso de DeFleur, a través de la selección de símbolos significativos apropiados) de la manera más adecuada para que la comunicación resulte más eficaz. Esa eficacia se refleja en el grado de correspondencia (que denomina “isomorfismo”) entre los significados que son emitidos y recibidos, pues se entiende que si el mensaje se recibe tal como fue concebido que fuera recibido (concepción que tuvo en cuenta las particularidades del receptor), la respuesta y conducta posterior del receptor serán las esperadas. El contexto en el que debemos situar este planteamiento es más el de los medios de comunicación y el de la publicidad que el de la comunicación interpersonal. Sin embargo, por su especial énfasis en la necesidad de lograr el mayor grado de precisión en la correspondencia entre lo emitido y lo recibido, nos ha parecido interesante incluirlo

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

aquí. En todo caso, de nuevo, el énfasis se sitúa en la transmisión correcta de mensajes, en el sentido de “información”.

Sin embargo, precisa García Jiménez (2007: 32), información y comunicación son dos áreas conceptuales distintas, pues si bien casi toda la información tiene que ser comunicada, la comunicación no tiene por qué ser siempre informativa. Observa que la información no conlleva el trato humano, el acto social, la orientación al otro que esta autora entiende que debe incluir el concepto de comunicación. Así, la comunicación incluye la información, pero la información no constituye comunicación por sí misma, pues no incluye aquellos elementos.

Méndez Rubio (2003: 1001-102), citado en García Jiménez (2007: 32), sostiene que la información consiste en la transmisión unidireccional de mensajes, mientras que la comunicación exige una interacción mínima encaminada a la construcción conjunta del sentido por parte del emisor y del receptor del mensaje. Para Galindo (2004), citado en Rizo (2009), es diferente que alguien tenga “la intención de transmitir información”, que busque “que esa información sea compartida, puesta en común”, y otra cuando sucede efectivamente que “la información se pone en común por ese movimiento”. Todo eso, continúa Galindo (2004), “supone comunicación sin interacción, es decir, difusión, transmisión de información” pero, añade, “si además hay un mutuo reconocimiento de la puesta en común, entonces aparece la interacción, por las acciones que se toman para transmitir la información de que la información está en común”. Para Rizo (2009), esta definición acentúa la concepción originaria de la comunicación (Rizo parte también del origen etimológico del término): la puesta en común, el proceso de entendimiento entre sujetos; la comunicación “es, antes que nada, una relación interpersonal”.

*“El debate académico en torno a la comunicación ha sido dominado por una perspectiva que reduce el fenómeno comunicativo a la transmisión de mensajes a través de los llamados medios de difusión. Sin ánimos de considerar vacío e innecesario dicho debate, consideramos que la comunicación va más allá de esta relación mediada. Es, antes que nada, una relación interpersonal. Desde esta perspectiva, hablar de comunicación supone acercarse al mundo de las relaciones humanas, de los vínculos establecidos y por establecer, de los diálogos hechos conflicto y de los monólogos que algún día pueden devenir diálogo. La comunicación es la base de la interacción social, y como tal, es el principio básico de la sociedad, su esencia.” (Rizo, 2004)*

Estos autores parecen estar distinguiendo información de comunicación (o, en el caso de Galindo, comunicación como información de interacción) asimilando la primera a aspectos del proceso y la segunda tanto a estos (interacción -como aspecto dialógico- y acto social) como al propósito o, muy señaladamente, al resultado del mismo

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

(entendimiento entre sujetos, creación de relación, de vínculo). De este modo, la transmisión de información entre un sujeto y otro parece establecerse como algo carente de resultados asimilables a los reservados para la comunicación (construcción de relación y construcción de sentido). ¿Estamos de acuerdo? Consideramos que pese a que una simple transmisión de información puede no tener los rasgos de proceso atribuibles a la comunicación en los términos propuestos por parte de estos autores, sí puede tenerlos en relación con su resultado. Podemos plantearnos la cuestión de si es necesariamente cosa de más de uno de los actores la construcción de sentido de un mensaje o la construcción de relación entre ellos. ¿Deben ser necesariamente co-construidos? ¿No cabe una atribución individual de sentido? Si la percepción de la naturaleza de una “relación” cambia en uno de ellos, ¿no es suficiente para entender que ésta ha cambiado en ese mismo momento?

Cáceres (2003) afirma que si bien es cierto que conviene distinguir entre comunicación e información y que no toda existencia de información implica un proceso de comunicación, “toda conducta comunicativa supone un intercambio de información” (2003: 52); señaladamente, cuando la información se obtiene no directamente de un objeto sino mediante un proceso de comunicación que reúne las características propias de la comunicación interpersonal. La (transmisión de) información puede no equivaler a comunicación en todos los casos pero, nos preguntamos nosotros, ¿es posible evitar que toda transmisión de información entre seres humanos co-presentes espacial y temporalmente no suponga al mismo tiempo comunicación entre ellos? ¿Puede haber una transmisión “neutra” de información? ¿Puede venir libre de elementos extralingüísticos que atribuyan valor por sí mismos? ¿La posible ausencia de todo elemento de este tipo no resultaría en sí mismo un aspecto caracterizador y por tanto incompatible con la naturaleza de transmisión “neutra” de información? En el planteamiento de Cáceres (2003), la co-presencia espacio-temporal de los actores es una de las características que atribuye a la comunicación interpersonal. A ella añade la forma dialógica de la comunicación, el empleo de una multiplicidad de códigos y la orientación específica hacia “el otro” por parte de cada actor.

Sin embargo, nos preguntamos si tales rasgos no están caracterizando tanto a la comunicación interpersonal como a ésta en la forma específica de interacción. Si, pongamos por caso, una persona entra en una oficina aparentemente disgustada y sin saludar a nadie cuando normalmente lo hace, ¿la composición de lugar que se hacen las personas no saludadas en relación con las circunstancias del recién llegado y del modo en que cabe esperar que vayan las cosas a lo largo del día no es construcción de sentido por parte de estas personas? ¿No está comunicando algo a los presentes quien



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

acaba de llegar y obra de este modo? ¿Podemos, si pensamos que se trata de una mera transmisión de información, ser capaces de definir en qué ha consistido la información emitida? ¿Podemos desligar esa emisión de información de las expectativas creadas en unos y otros en relación con una multiplicidad de aspectos, empezando por aquellos de naturaleza relacional (qué tipo de relación hay entre nosotros si ahora ni siquiera nos saluda, cómo vamos a relacionarnos en los próximos minutos u horas, qué se supone que conviene que hagamos o no hagamos)?

Nuestras reflexiones parecen estar llevándonos a una concepción de comunicación interpersonal relacionada (además de con las condiciones en las que se produce: co-presencia espacio-temporal, forma dialógica, multiplicidad de códigos y orientación específica hacia “el otro”) con los resultados a que da lugar: construcción de sentido (tal vez compartido) y construcción (o deconstrucción) de relación.

Parece llevarnos también a considerar que tal aspecto de construcción puede darse de forma unilateral además de conjunta, pues consideramos que un cambio en uno de los actores interactuantes en sus sistema de creencias y saberes o BAK (Woods, 1996) afecta a la naturaleza del sentido que les atribuye a las cosas, incluyendo su relación con la otra persona. Parece, asimismo, llevarnos a considerar que la intencionalidad para alcanzar un entendimiento no es imprescindible para que ese cambio se produzca.

En cualquier caso, anticipamos que en un planteamiento que, como el nuestro, pretende incorporar la perspectiva competencial, la intencionalidad de las acciones relacionadas con la comunicación interpersonal acabará siendo de gran importancia. La intencionalidad puede ser un requisito de un concepto de competencia comunicativa, pero no así de comunicación.

De acuerdo con los planteamientos de estos autores que estamos revisando, no puede haber comunicación que sea solo emisión (con lo que estamos de acuerdo) ni comunicación que implique solo recepción (con lo que no lo estamos tanto); precisa además interacción y, singularmente, alcanzar el resultado concreto de un entendimiento entre los actores como resultado a su vez de un esfuerzo intencionado en este sentido por parte los mismos.

En relación con esa interacción, Rizo (2009) pone énfasis en que debe ser, además, observable. Para Simmel (1971: 43), citado en Garza (2008), esa reciprocidad no es siempre visible; y pone como ejemplo el caso de una persona que hablando en público, aunque aparentemente interactúa unilateralmente con la supuestamente pasiva audiencia a la que se dirige, no deja de estar respondiendo al efecto de las señales que emanan de ese grupo; se da, por tanto, una influencia mutua. Goffman (2001), citado

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

en Garza (2008), contempla dos tipos de expresividad en la persona: la expresión que se *da* y la expresión que *emana* de él. La primera se utiliza con el propósito de transmitir información y significado, y supone para Goffman la comunicación en el sentido tradicional y limitado del término. La segunda comprende un amplio rango de acciones que pueden haber sido ejecutadas por razones ajenas a la información transmitida y que pueden ser consideradas por los demás como sintomáticas del acto; es este último sentido el que Goffman maneja como el sentido general de la comunicación (Garza, 2008). Mead (1973), por su parte, contempla la posibilidad de una comunicación inconsciente, que desdeña; se trata de una comunicación limitada al lenguaje gestual y sobre la que no hay control y que considera no significativa al no utilizar, afirma, gestos con un significado compartido y al no poder prever en modo alguno el efecto que tendrá en los demás.

Nosotros coincidimos en considerar la búsqueda intencionada de entendimiento como un elemento esencial en la comunicación interpersonal pero, en cambio, entendemos que también puede haber comunicación sin tal búsqueda intencionada. Como ya hemos comentado más arriba, para Paul Watzlawick (1971, 1976):

*“No hay nada que sea lo contrario de conducta. En otras palabras, no hay no conducta, o para expresarlo de un modo más simple, es imposible no comportarse. Ahora bien, si se acepta que toda conducta tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican.” (Watzlawick, 1976: 49)*

Pese a que buena parte de la comunicación entre personas se basa en su capacidad de hablar y que ésta supone para autores como Gifreu (1991: 15) el núcleo de la comunicación humana, ésta no se da únicamente por este medio. En este sentido se pronuncian autores como Eco (2000: 78), citado en García Jiménez (2007) y su alusión a una actividad semiótica en sentido amplio en la que varios sistemas de signos se complementan entre sí. Harrison (1989: 113) afirma que, con frecuencia, la naturaleza de los mensajes es, de forma combinada, tanto verbal como no verbal (1989: 113), y que el estudio de estos aspectos ha traído consigo problemas de tipo teórico y metodológico pero que ha ampliado y profundizado nuestro conocimiento del proceso de comunicación (1989: 114). Para Paul Watzlawick (1976: 49), como hemos visto, es imposible no comunicar, porque toda conducta (actividad o inactividad, palabras o silencio) tiene valor de mensaje e influye sobre los demás.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Watzlawick forma parte, junto a autores como Gregory Bateson y Don Jackson, de la conocida como escuela de Palo Alto o escuela invisible (dado que los lazos entre estos autores son más de carácter personal e intelectual que de tipo institucional). Frente al modelo lineal de comunicación propuesto por Shannon y Weaver (1948) y basado en la metáfora del telégrafo, estos autores proponen un modelo basado en la idea de sistema, en la idea la participación y en la metáfora de la orquesta.

Como comenta Cáceres, hasta la propuesta de Palo Alto la comunicación interpersonal se consideraba como un acto verbal, consciente y voluntario (Cáceres, 2003: 76); como es el caso en, por ejemplo, el modelo de las funciones del lenguaje que Jakobson (1960) desarrolló a partir de las propuestas de Bühler (1950) y en el modelo de actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969). Con Palo Alto, en cambio, la comunicación se concibe como un proceso social permanente que integra múltiples modos de relación (lenguaje verbal, gestos, movimientos del cuerpo, el espacio interindividual); es decir, como un todo integrado, como un proceso complejo y heterogéneo en el que no es posible aislar un elemento del sistema global de comunicación, ya que no es posible admitir que una palabra, un gesto o una postura remitan de modo inequívoco y al margen del conjunto de elementos, a una significación particular. Se trata de un concepto de comunicación que da cabida a “todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente” (Bateson y Ruesch, 1984), y estiran el concepto hasta llegar a afirmar que “la comunicación es la matriz en la que encajan todas las actividades humanas” (Bateson y Ruesch, 1984: 13).

Para los autores de Palo Alto, la comunicación utiliza dos tipos de códigos: digitales y analógicos (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967: 60). Los códigos digitales, apunta Cáceres (2003), se utilizan para comunicar un contenido (función referencial), son precisos y utilizan unidades discretas, bien diferenciadas, articulables y combinables. En ellos el nexo de unión entre expresión y contenido es una convención social. Son códigos digitales, en este sentido, las lenguas naturales y el sistema numérico. Los códigos analógicos, por su lado, hacen referencia a la comunicación no verbal (gestos, tonos...) y, para esta escuela, a la relación entre comunicantes (función conativa); se trata de códigos en los que existe continuidad entre expresión y contenido, pero compuestos por unidades no discretas, no articulables y difíciles de precisar. Cuando utilizamos códigos digitales para referirnos a la realidad, que es de naturaleza analógica, la segmentamos de forma ficticia; del mismo modo en que la Teoría de la Gestalt, que se haya entre las influencias teóricas de las que parte la escuela de Palo Alto, parte de la premisa de que los seres humanos percibimos el mundo que nos rodea no como una continuidad sensorial sino acotándolo en parcelas significativas que constituyen los

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

acontecimientos, los objetos e incluso las relaciones humanas (que son divididas o “puntuadas” en secuencias”). Hay una parte de esa realidad que solo puede ser expresada (al menos relativamente) de forma analógica (Cáceres, 2003).

Existen elementos que, habiendo pertenecido al principio a un código analógico, han sufrido un proceso de digitalización (como gestos concretos cuya relación con un contenido determinado ha quedado ya socialmente convencionalizada y fijada). Esto es lo que permite, por ejemplo, realizar un diccionario de gestos. Hemos de ser conscientes, sin embargo, de que esos gestos son una muy pequeña fracción de los que utilizamos o interpretamos en nuestras interacciones.

En un importante estudio, Mehrabian y Wiener (1967) establecieron que en situaciones de comunicación cara a cara, la contribución relativa de los componentes verbal (entendido esencialmente como palabras), vocal (otros elementos vocales) y facial para interpretar el sentido de lo comunicado era del 7%, 38% y 55% respectivamente. No es propósito de este trabajo revisar las aportaciones realizadas en este campo, pero sí insistir en el hecho de que todos esos elementos se manifiestan de forma integrada y que son interpretados, asimismo, de esa manera (Mehrabian, 1972: 140). Como apunta Cáceres (2003: 76): “excluir de la comunicación todos los elementos no verbales es excluir una parte importante de la comunicación”. Para una revisión de las perspectivas y aportaciones realizadas desde el campo de la comunicación no verbal puede consultarse Siegman y Feldstein (1987), la misma Cáceres (2003), Payrató (2009) o Knapp, Hall y Horgan (2013); todos ellos con una vocación generalista pero, tal como establecen ellos mismos, a partir de las perspectivas de estudio (eclectica, psicológica, lingüística, antropológica...) que les son más cercanas.

Los autores de Palo Alto, como hemos comentado más arriba, proponen un modelo de comunicación interpersonal basado en la idea de sistema frente al basado en el modelo lineal de comunicación. Este modelo de Palo Alto, tomado de la Teoría General de Sistemas, permite explicar el funcionamiento de las entidades organizadas, sean naturales o artificiales, biológicas, sociales o interaccionales (Cáceres, 2003: 81). Desde la perspectiva de la Teoría General de Sistemas, a) cualquier fenómeno estudiado en términos de sistema es considerado de forma global, como una globalidad en la que el todo es un todo integrado y es más que la suma de las partes (de nuevo, en línea con postulados de la teoría de la Gestalt), b) el fenómeno-sistema es contemplado como un conjunto de elementos interrelacionados cuyo comportamiento no es aleatorio, c) se entiende que el sistema se encuentra en equilibrio y que la modificación de alguno de sus elementos o relaciones modifica el mismo sistema, d) el sistema se relaciona con su entorno (si es un sistema abierto; en caso contrario se considera un sistema cerrado)

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

por medio de mecanismos de retroalimentación (concepto proveniente de la Cibernética) que pueden llevarlo al desequilibrio o a permanecer en él (Cáceres, 2003: 82).

Este planteamiento da lugar a un enfoque sistémico de la comunicación interpersonal: “En el enfoque sistémico de la comunicación interpersonal el sistema se convierte en el centro de interés, se considera a los actores no como mónadas aisladas, sino como personas en interacción con otras personas, e influidas todas ellas por el mutuo juego de relaciones recíprocas según el modelo de interacción circular.” (Cáceres, 2003: 103). De aquí derivan además una serie de principios, que esta autora recoge. Nosotros destacamos tres: los principios de “totalidad”, de “retroalimentación y circularidad” y de “equifinalidad”.

Bajo el principio de “totalidad”, los componentes del sistema se relacionan de forma tal que un cambio en alguno de ellos necesariamente conlleva cambios en los demás y en el sistema en su conjunto. Así, cada elemento de la interacción comunicativa (los actores, las relaciones entre ellos y los mensajes que se intercambian) presenta un comportamiento determinado por el de los demás elementos y por el del conjunto de la totalidad del sistema. Esto añade un claro componente de imprevisibilidad al sistema.

Bajo el principio de retroalimentación y circularidad, siempre que un individuo se encuentra frente a otro le comunica un mensaje que le va a afectar en alguna medida, y este segundo, a partir de su conducta-respuesta, va a afectar al primer interlocutor, fenómeno que se repetirá de forma sucesiva. El término “circularidad” hace referencia a este proceso de influencia recíproca, cada mensaje que se emite en interacción es retroalimentado por otro de respuesta de forma que da lugar a una dinámica de causalidad circular y sin que sea realmente posible establecer a ciencia cierta cuál dio lugar a cuál, pues cada mensaje es a un tiempo estímulo, respuesta y refuerzo (Cáceres, 2003: 104) excepto si lo consideramos desde la perspectiva o “realidad” personal de cada actor y a partir de su “puntuación” o secuenciación personal de la secuencia de hechos (Bateson y Jackson, 1964). Así, se trata, como veremos más adelante, de un proceso constitutivo de realidad personal y social.

Dance (1967), citado en Fernández de Motta y Hernández Mendo (2013), realizó una propuesta de modelo de comunicación que presenta la característica de representar esta no de forma circular, sino en espiral. Partiendo de la idea de que lo característico de la comunicación es que produce efectos, que transforma (aspecto en el que Dance está en línea con el planteamiento de Palo Alto), se enfatiza que “el proceso de vuelta será a un punto diferente o a un participante con una actitud diferente, del que fue origen”

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

(Fernández de Motta y Hernández Mendo, 2013: 5), así como el carácter dinámico y cambiante de la comunicación, lo que incluye las ideas de que cada acontecimiento tiene incidencia sobre el siguiente y de que (en línea ahora con planteamientos de otros enfoques) el grado de entendimiento y la relación comunicativa van incrementando en el proceso). Tal vez podría considerarse que, en este sentido, el concepto de “espiralidad” podría constituir un término más apropiadamente descriptivo de aspectos propios del enfoque sistémico de la comunicación interpersonal que el asociado a la circularidad. El modelo de Dance, en cualquier caso, no es una herramienta para el análisis detallado. Su principal valor, apuntan McQuail y Windahl (1993), reside en que nos recuerda la naturaleza dinámica de la comunicación.

Bajo el principio de equifinalidad se establece que idénticos cambios en el sistema pueden tener causas distintas y que las mismas causas pueden producir cambios diferentes. El hecho de considerar un sistema abierto implica que este posee capacidad de automodificarse. Los cambios, entendidos como resultados de esas modificaciones, vienen determinados por la naturaleza del proceso y no (o mejor dicho, no solo) por las condiciones iniciales del sistema (las que tenía antes de producirse el cambio). En un sistema cerrado, por su lado, al no darse relación con el entorno, son esas condiciones iniciales las que son determinantes de los cambios producidos.

Un sistema interaccional estable, por último, es aquel que tiende a mantenerse en un estado constante. Como señala Cáceres (2003: 107), esta noción sirve para explicar el funcionamiento de grupos o relaciones (grupos sociales, institucionales o culturales, relaciones familiares...) que tienden a perpetuarse manteniéndose dentro de unos límites.

Watzlawick menciona tres factores que pueden causar este efecto de estabilización y perpetuación del sistema interaccional: la motivación o interés recíproco, el hábito de mantener la relación (que crea una inercia que se opone a su disolución y que hace que cualquier interacción refuerce las anteriores) y el llamado “efecto limitador” de las interacciones, que tiene lugar cuando, con el transcurrir del tiempo, la tasa de mensajes intercambiados tienda a estabilizarse y a equilibrar la relación; con ello, y con cada intercambio, la comunicación se vuelve parte del contexto y ejerce limitaciones sobre la interacción posterior (Cáceres, 2003: 107).

Volveremos más adelante a hablar del modelo propuesto por Palo Alto, en esa ocasión, para insistir sobre aspectos de su concepción de la comunicación interpersonal relacionados con cuestiones de construcción social.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

En la búsqueda de un concepto cada vez más acotado, se nos van suscitando una serie de cuestiones y preguntas cuyas respuestas deberán ir perfilando nuestro planteamiento de cara a este trabajo.

Así, debemos plantearnos si la interacción entendida desde una perspectiva dialógica es un requisito para la comunicación interpersonal en todas sus formas. Debemos plantearnos también si la comunicación puede ser caracterizada frente a la no comunicación (o simple transmisión de información) atendiendo a que su resultado, al margen de su naturaleza, sea definido de modo conjunto por los dos (al menos) actores implicados o si, por el contrario, puede ser suficiente si el resultado es definido por uno de ellos a partir de su experiencia de recepción y subsiguiente atribución individual de sentido en relación con un mensaje. Debemos plantearnos si ese resultado debe entenderse como inmediato tras una atribución o negociación conjunta de sentido de los mensajes en el transcurso de la situación comunicativa o si ese resultado se va dando en sucesivos momentos de esa situación o incluso una vez esta ya ha concluido. Y debemos plantearnos, asimismo, si podemos caracterizar de forma algo más precisa la naturaleza del resultado atribuible a episodios de comunicación interpersonal más allá de referencias generales a construcción de sentido o de relación entre los actores y por parte de los mismos; en este sentido, nos planteamos si podemos llevar a cabo esta caracterización a partir, por ejemplo, de que se hayan podido dar cambios en el conjunto de creencias y saberes (BAK) del actor "receptor" en este caso.

Si adoptáramos el punto de vista de que la comunicación interpersonal tiene lugar cuando, como consecuencia de las acciones comunicativas de (al menos) uno de los actores intervinientes, el resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) del otro o de ambos actores (bien a partir de una atribución individual de sentido o de una conjuntamente negociada), podríamos adelantar las siguientes conclusiones (en desarrollo y, por tanto, revisables) como parte del fundamento de nuestra posición:

- La comunicación interpersonal es esencialmente un proceso por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de mensajes y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido cuyo resultado es una modificación, un cambio, del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

- Tal modificación trae consigo una modificación a su vez de aspectos relacionados con la concepción manejada en relación con aspectos identitarios y relacionales.
- La transmisión de información en un contexto en el que dos personas se hayan co-presentes espacio-temporalmente no puede ser completamente neutra desde un punto de vista comunicativo, incluso cuando no hay interacción o proceso dialógico.
- La transmisión de información se puede producir tanto de forma intencionada como no intencionada.
- Los efectos de la comunicación no tiene por qué predicarse de forma única en relación con aquellos alcanzados de manera intencional y conjunta entre los actores implicados.
- Los efectos de la comunicación no tienen por qué predicarse de forma única en relación con aquellos alcanzados durante la situación comunicativa (es decir, durante el proceso en el que los actores co-presentes intercambian mensajes y negocian o les atribuyen individualmente sentido), sino que pueden remitir también a los que se producen tras la conclusión de la misma pero como consecuencia de su desarrollo.

En este planteamiento, por acción comunicativa podría entenderse toda aquella transmisión de información por parte de un actor en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que, intencionadamente o no, reúne las características adecuadas para tener al menos cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) del otro actor (en ese momento o en uno posterior). Quizá, más propiamente, debería considerarse así aquella acción que ha sido efectivamente capaz de producir ese resultado, haya sido intencionadamente realizada o no con ese propósito.

Pero si entendemos que, como indica el segundo principio esbozado, la transmisión de información en un contexto en el que dos personas se hallan co-presentes espacio-temporalmente no puede ser completamente neutra desde un punto de vista comunicativo, entendemos que se podría utilizar el término acción comunicativa de un modo amplio y no circunscrito a casos en que se ha comprobado que esa comunicación ha tenido efectivamente lugar. Cualquier acción sería comunicativa de origen.

Si mantenemos que acción comunicativa es únicamente la que tiene esos efectos, ¿en qué momento podemos predicar de una acción que es una acción comunicativa?



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

En rigor, solo podemos establecerlo a posteriori (y sin entrar en qué método nos podría permitir afirmar tal cosa) pero, si tenemos en cuenta que podemos partir del principio de que la transmisión de información en un contexto en el que dos personas se hallan co-presentes espacio-temporalmente no puede ser completamente neutra desde un punto de vista comunicativo, pues una modificación de uno u otro tipo (y consciente o no) se habrá producido en el BAK de los interactuantes. La conclusión debe ser que se dará comunicación en el mismo momento, incluso si su efecto inmediato puede ser pequeño en comparación con un eventual efecto posterior de mayor magnitud. Esto hace la cuestión de la posterioridad del efecto irrelevante a efectos de esta discusión en los términos en que la estamos planteando. Así, podríamos considerar que toda acción es comunicativa. A menos que establezcamos que la modificación del BAK de los interactuantes debe ser de una naturaleza específica y/o conllevar efectos de naturaleza o relevancia igualmente específica.

##### 4.3.6.3. Aspectos de construcción (identitaria, de relación, de sociedad)

Citando a Yepes y Aranguren (1998), García Jiménez afirma que la verdadera comunicación es recorrer el camino hacia el otro; es decir, un acercamiento personal. Ello nos lleva al aspecto de construcción, tanto de relación como personal (aspecto que ya empezamos a apuntar en el apartado anterior). Toda una serie de autores refleja en sus conceptualizaciones y definiciones las nociones de construcción y relación. La noción de construcción, sea social o personal, es central en muchas de ellas. El establecer una relación con otros seres humanos parece un paso ineludible para alcanzar ese fin.

Así, para Romano (1993: 10), citado en García Jiménez (2007), “la comunicación es un elemento constituyente de la praxis y de las relaciones sociales”; para Sanderson (1989: 4), la función primaria de la comunicación consiste en establecer relaciones; por su parte, Urrutia (1990: 9) considera que la misma existencia de la comunidad exige la comunicación, tanto para su constitución como para su continuidad. Craig sostiene que se trata de un proceso constitutivo que produce y reproduce un sentido compartido (Craig, 1999) y Gifreu (1991), por su lado, considera que la comunicación humana es un proceso (histórico, simbólico e interactivo) “por el cual la realidad social es producida, compartida, conservada, controlada y transformada” (Gifreu, 1991: 67).

La sociedad es contemplada como fruto de la “interacción simbólica” (un intercambio organizado de gestos y contenidos significantes) para los autores enmarcados dentro

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

de la corriente del mismo nombre (Cáceres, 2003: 59). El Interaccionismo Simbólico (Cooley, 1962; Mead, 1973; Blumer, 1988), sostiene Cáceres (2003), ofrece un modelo que explica la interacción social humana, el origen y la naturaleza social de la personalidad y la conciencia del sí; considera cualquier actividad humana como un proceso social en marcha del que surgen el yo y la mente racional (una estructura cognitiva que emana de la interacción entre el sujeto y el ambiente social, la sociedad, el “otro generalizado”), la conducta (resultado de una construcción subjetiva de uno mismo, de los otros y de las exigencias sociales de cada situación) y la misma sociedad (entendida como una serie de significados compartidos resultado de una interacción interpersonal de la que nacen expectativas estables y conductas previsibles). Desde esta perspectiva, la comunicación queda establecida como la participación de un sujeto en una relación con su entorno; la conducta, el resultado de una construcción subjetiva de uno mismo, de los otros y de las exigencias del entorno; la sociedad, una serie de significados compartidos, constituida por interacciones interpersonales de las que surgen expectativas estables que hacen la conducta previsible; las realidades sociales, construcciones cuyo significado se ha establecido por la participación de los sujetos en la interacción simbólica (Cáceres, 2003: 60).

Nuestro planteamiento en formación es compatible con la perspectiva propia del Interaccionismo Simbólico. En este sentido, el “yo” y “la mente racional que surge” se corresponden con la identidad y la mente racional de los miembros de la organización en cuanto tales (junto con los cambios que en ellas se operan como resultado de la interacción de unos miembros con otros); la conducta, con las acciones y comportamientos de esos miembros; la sociedad y las relaciones sociales, con la organización de la que esos miembros forman parte y con los elementos de naturaleza social que la constituyen como tal.

Mead (1934, 1973) pone especial atención en el proceso de cómo la persona se constituye a través de la mente, la cognición y el lenguaje (Garza, 2008). Lo hace distinguiendo entre un “yo” (“*I*”) y un “mí” (“*me*”) integrados en un “*self*” (“sí mismo”), a partir del concepto de “yo espejo” de Cooley (1909).

Para Cáceres (2003), el “*self*” en el sentido utilizado por Mead es una estructura cognitiva que emana de la interacción entre el sujeto y el ambiente social, un elemento que permite la integración del individuo en la sociedad. Mediante la comunicación interpersonal, de este modo, se establece la propia imagen del individuo, su autoconcepto. La expresión de sí mismo en la conducta, sigue Cáceres, es un rol. Un individuo puede asumir una multiplicidad de ellos en función de lo que se espera de él en diferentes sistemas de acción. Sin embargo, apunta Cáceres, una multiplicidad de

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

roles no constituye una personalidad, pues para conseguirla es necesario que estos roles estén integrados; se trata de un aspecto en el que, como veremos más adelante, insiste con fuerza Moragas (2010).

El “self” se desarrolla a partir de una reflexión orientada a la interiorización del proceso social. Una vez se está conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso social, se está en disposición de influir en él y de modificar, si es necesario, cualquier acto social dado (Rizo, 2005). El “mí” es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume; contra el “mí” reacciona el “yo”, el aspecto imprevisible y creativo del “self” (Rizo, 2005).

Es decir, podemos considerar que el “mí” es el aspecto más socializado de la persona; y el “yo”, el más individual. El “mí” se construye a partir de nuestras interacciones con los demás, de ver cómo los demás (“el otro” en términos de Mead) nos ven a nosotros y de nuestra capacidad de ponernos en el lugar de los demás y actuar como lo hacen ellos.

Dentro de nuestro planteamiento, podemos asociar el “mí” y el “yo” de Mead a los aspectos o dimensiones más o menos convencionalizados, respectivamente, de un miembro de una organización. El “mí” corresponde a aquellos elementos de su BAK y a aquellos aspectos de su comportamiento que se encuentran más vinculados a las convenciones organizacionales. El “yo”, por su parte, da cuenta de su capacidad para actuar fuera de esas convenciones y para influir en ellas o modificarlas si es necesario.

Así, al “mí” concierne lo previsible, lo estable, lo objetivable, a la observancia, a la imitación y al seguimiento. Desde el “mí” se asume la realidad encajándola en categorías pre-establecidas y se actúa a partir de lo que estas disponen de forma precisa para cada ocasión. El ámbito propio del “mí” es el de la organización formal. Al “yo” atañe la creación, la improvisación, la modificación, el replanteamiento. Desde el “yo” se busca establecer sentido de la realidad sin partir de categorías pre-establecidas, sea por elección o por imposibilidad. El ámbito propio del “yo” es la organización informal.

Pese a la popularidad alcanzada por Mead, el término “interaccionismo simbólico” fue de hecho acuñado por otro autor: Herbert Blumer. De acuerdo con Littlejohn (1978), citado en Garza (2008), Blumer se enfocó especialmente en el estudio del individuo en situaciones sociales y centrándose esencialmente en el “yo”, por lo que fue criticado por no hacer justicia al trabajo de Mead al ignorar el “mí” o lado pasivo del “self”. Blumer, por otro lado, discutió algunos elementos del planteamiento de Mead. Para una discusión sobre la controversia entre Mead y Blumer, aunque esencialmente a favor del primero, puede consultarse Cook (2011).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Para Blumer (1988), los roles no son simplemente dados por la sociedad y tomados por las personas, sino que se desarrollan dentro de un proceso situacional que funciona bajo tres premisas (Garza, 2008): 1) los seres humanos actúan en base a los significados que ellos tienen de las cosas (incluyendo otras personas, actividades, valores, objetos materiales, instituciones...), 2) esos significados se construyen a partir de la interacción social que las personas establecen unas con otras y 3) esos significados son manejados y modificados a través de un proceso de interpretación usado por las personas para lidiar con las cosas que va encontrando.

En estos términos, el planteamiento de Blumer es compatible con el que venimos elaborando. Los miembros de la organización:

- Hacen más que limitarse a seguir roles impuestos por la organización.
- Actúan en función de los significados que ellos tienen de las cosas (es decir, en función de sus BAK individuales), y no (o no solo) en función de los significados que la organización formal prevé para las cosas.
- Constituyen o modifican esos significados a partir de la interacción social y del proceso de interpretación individual y colectivo que tiene lugar cuando una persona se encuentra en una situación y debe hacerse cargo de ella.

Así, podemos entender las interacciones simbólicas como productos sociales conformados por individuos y sociedades (en nuestro caso, organizaciones) y que, a su vez, van conformando esas mismas sociedades e individuos. De algún modo, podemos considerar que se da una cierta tensión entre dos aspectos: por un lado, la influencia de la sociedad en la conducta individual y pensamiento del sujeto; por otro, el esfuerzo del sujeto para desarrollar estrategias que le permitan negociar su autoconcepto y mantener cierta capacidad de modificación o influencia sobre determinados aspectos sociales. Parte de estas tensiones quedan reflejadas en la doble dimensión del “self” de Mead y del énfasis que se ponga en una u otra o, dicho de otro modo, de la cuota de “libertad” o campo de acción que a un sujeto se le permita o se permita a sí mismo en relación con su dimensión más creativa e imprevisible (el “yo”) respecto a su dimensión más social o convencionalizada (el “mí”).

Debemos estar atentos a entender cómo son las relaciones sociales en una organización, pero no podemos partir de la idea de que en una organización no puede existir el “yo”, de que no puede no haber espacio para un grado de creatividad e imprevisibilidad en la conducta propia o ajena. Se trata de un elemento necesario para

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

la modificación de situaciones y estados actuales y la adaptación y gestión de otros que sean nuevos. Podemos afirmar que sin el “yo” no habría capacidad para llevar a cabo actividades o acciones no previstas y establecidas en todo su detalle; es decir, sin el “yo” no habría organización informal.

La construcción personal, identitaria, es también considerada elemento esencial del concepto de comunicación por parte de otros autores. Harrison (1989: 114) sostiene que la persona da forma a la comunicación, pero que esta también conforma a su vez a la persona; para Adler y Rodman (2006), citados en García Jiménez (2007), identidad y comunicación están intrínsecamente unidas; y para Berger y Luckmann (2001: 40) no es posible existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse con otros. De esta opinión es también el mismo Gifreu (1991), para quien tomamos conciencia de nuestra existencia y de la de aquellos que nos rodean en la misma medida en que nos comunicamos: “Lo más importante en la vida del ser humano es la comunicación, cuyo núcleo es el habla; el hecho de hablar constituye el eje de nuestra actividad cotidiana, porque necesitamos comunicarnos, entender al otro y ser entendidos. En la misma medida en que nos comunicamos, tomamos conciencia de nuestra existencia y de la de aquellos que nos rodean” (1991: 15). Como vemos, la opinión de este autor se encuentra en línea, a nuestro modo de ver, con posiciones propias del Interaccionismo Simbólico, del que ya hemos tratado.

En esta misma línea podrían situarse Yepes y Aranguren (2001), citados en García Jiménez (2007). Estos se pronuncian en el mismo sentido que Gifreu cuando afirman que el hombre no puede vivir sin dialogar, sin darse a otro a través del diálogo, porque no puede existir un yo si no hay un tú: “El conocimiento de la propia identidad, la conciencia de uno mismo, solo se alcanza mediante la intersubjetividad. Este proceso de intercambio constituye la personalidad humana” (2001: 68); y añaden: “Dialogar es compartir la interioridad, es decir, estar dispuesto a escuchar, a crecer en compañía de otro” (2001: 68). De nuevo, la relación con planteamientos del Interaccionismo Simbólico parece clara; y junto a estos, tal vez, aspectos de los estudios de penetración social (Taylor y Altman, 1995; Griffin, 2003).

Para Goffman, el planteamiento es muy diferente. Goffman (1972) desarrolló el modelo conocido como “modelo dramático” de la comunicación, en el que la sociedad se muestra como una escenificación teatral; para Rizo (2005), la idea vertebradora del planteamiento de Goffman es que “la interacción social agota su significado social más importante en la producción de apariencias e impresiones de verosimilitud de la acción en curso”. Para Martín Criado (1997), toda interacción supone para Goffman un trabajo de gestión de la propia imagen por parte de los participantes, pues la identidad propia

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

se forma a partir de la conferida por los demás, a partir del valor social que se nos confiere. Este valor social es negociado en el curso de cada interacción. Es necesario conocer y someterse a las reglas de aceptabilidad y de normalidad imperantes y negociadas en la situación. Esa necesidad de ser aceptables y aceptados implica una inversión emocional en nuestra propia imagen (nuestra “cara social”) e identidad (el valor social que uno se atribuye a sí mismo a partir del que le han ido atribuyendo históricamente los demás) y, asimismo, implica recibir un valor: crédito social. El objetivo es, para Goffman, colocarnos de este modo en disposición de obtener cosas de los demás (Martín Criado, 1997: 85).

Otro de los elementos esenciales de la obra de Goffman es su concepto de marco, desarrollado en su obra *Frame Analysis* (Goffman, 1974) y por el que cabe entender dos cosas: 1) una situación social específica con la definición de la situación y 2) el esquema cognitivo a partir del cual se puede dar sentido a lo que ocurre en esa situación y a los enunciados que en ella se generan. En cada ámbito social rigen unas leyes específicas de construcción de sentido y que ayudan a dar sentido a la experiencia en ellos. Esos marcos de interpretación nos permiten seleccionar de entre todos los aspectos que se ofrecen a nuestra percepción aquellos que entendemos más relevantes y coordinarlos en un esquema que les dé sentido (Martín Criado, 1997: 87).

En relación con todos estos elementos está la concepción de “ritual” de Goffman, que hace referencia al hecho de que la vida cotidiana está conformada por ritualizaciones que ordenan nuestros actos y gestos corporales. En este sentido, señala Rizo (2005), los rituales aparecen como cultura encarnada, interiorizada, cuya expresión es el dominio del gesto, de la manifestación de las emociones y la capacidad para presentar actuaciones convincentes ante los otros.

De nuevo, el fin último perseguido es desarrollar la capacidad de negociar nuestro autoconcepto a través de nuestras relaciones con los demás y las estrategias que nos puedan permitir optar a alcanzar cierto control de nuestro entorno en nuestro provecho.

Nos encontramos de nuevo ante un enfoque centrado en la capacidad de adaptarse a lo socialmente dispuesto y sancionado (aunque con el objetivo de sacar partido personal), objetivo favorecido por el hecho de que se parte de la idea de que, como hemos visto, la vida cotidiana está estructurada y conformada por marcos y ritualizaciones que prescriben nuestros actos. A cada situación social corresponde un ritual, cuya estructura y claves se encuentran encerradas en un marco. Estos marcos ofrecen la estructura y las claves de interpretación necesarias para seguir las reglas de aceptabilidad de cada situación. Los conceptos de marco y de ritual se refuerzan

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

mutuamente. Como en el caso de Mead, el componente organizacional que resulta enfatizado es la organización formal.

Desde el planteamiento que venimos desarrollando, el de Goffman ofrece elementos de mucho interés, pero solo en la medida en que sean enfocados de forma algo diferente. Así, nos gusta la idea de capacidad de influir en el resultado a que una situación pueda dar lugar, pero no tanto en el sentido del provecho personal como en el del provecho de la organización en relación con la consecución de sus fines organizacionales (y que, como hemos visto -y volveremos a ver- deben incluir también el provecho -en sentidos concretos- de las personas que las integran). En el caso de Goffman, la actuación es fingida, mientras que en el nuestro debe idealmente ser genuina (o no generará la confianza necesaria para coordinar esfuerzos individuales hacia el desarrollo de las tres dimensiones esenciales de la organización: eficacia, atractividad y unidad). Por último, en el planteamiento de Goffman, los marcos hacen referencia a situaciones y ritualizaciones, mientras que nosotros necesitamos una perspectiva más amplia y que permita interpretaciones, composiciones de lugar y decisiones a nivel organizacional y estratégico.

Tabla 25

*Contraste entre aspectos del planteamiento de Goffman y de nuestro planteamiento en desarrollo*

	Planteamiento de Goffman	Planteamiento propio
Finalidad	Provecho personal	Fines organizacionales
Actuación	Fingida	Genuina
Ámbito	Situacional	Organizacional

La conducta propia, así, no está guiada por lo que es la persona, sino por lo que se entiende que le conviene aparentar ser en cada interacción. De esta forma, entendemos, el desarrollo personal se ve condicionado y limitado. ¿Podría pasar lo mismo en el ámbito de LpFE?

¿Cómo formulamos nuestro objetivo general en LpFE cuando lo hacemos en función del alumno? ¿Cuál es ese objetivo? ¿Que aprenda a adaptarse a cada situación para lograr sacar de ella una ventaja personal indeterminada? ¿Que el alumno imite lo que ve que se hace para ser considerado apto y ser aceptado? ¿Que no atienda a cómo es o se ve a sí mismo como persona? ¿O que aun adaptándose al contexto social en que está inmerso y sin dejar de ser él mismo sirva también a los intereses y fines de la organización? Estos últimos, bien entendidos, son también los intereses y fines de sus

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

miembros, y no dejan de ser también, al final, aquellos a los que en el término LpFE hacen referencia la F y la E. Nosotros nos inclinamos por esta última opción.

El concepto de marco de Goffman es interesante, pero asimilado como está a estructuras (incluso, más específicamente, a estructuras ritualizadas) y a ámbitos únicamente situacionales se nos queda algo pequeño. Algo, de nuevo, adaptado a la realidad de la organización formal. Necesitamos todavía un elemento que trascienda este nivel formal de la organización y sea de aplicación en el nivel informal y en el de la organización en su conjunto.

El planteamiento de Goffman en relación con el aspecto concreto de la identidad personal se encuentra muy lejos del de Moragas (2010). Moragas dedica gran atención al aspecto de construcción identitaria, pues considera que este es el fin último de la comunicación (Moragas, 2010: 28, 294), y advierte de que a menudo se confunde comunicación como fin con comunicación como medio para alcanzar un fin diferente, lo que lleva a su instrumentalización (Martín Algarra, 2003: 168; citado en Moragas, 2010: 28).

Para Moragas (2010: 29), el proceso de construcción personal requiere entender y colaborar con otros, lo que a su vez exige, como primer requisito, entenderse uno mismo; es decir, autoconocimiento (que, recordemos, figura como competencia directiva intrapersonal en el modelo de Cardona y García-Lombardía). El autoconocimiento lleva también a una mejor comprensión de la realidad y de los propios impulsos, lo que abre la puerta a un mayor autocontrol sobre la propia conducta y a la posibilidad de adopción de hábitos positivos (Moragas, 2010: 31). Dos procesos acompañan según la autora a la construcción personal: la autorrealización y la identificación (Moragas, 2010: 29). La primera se alcanza buscando el máximo desarrollo personal, que implica el desarrollo y despliegue de las capacidades de la persona en cualquier circunstancia. La identificación, por su parte, consiste en llegar a ser uno mismo, como entidad única sin fisuras. Este objetivo, algo paradójicamente, puede alcanzarse a través de la imitación de modelos y de la identificación con el resultado de la conceptualización de los mismos.

Un cada vez mayor conocimiento de uno mismo, prosigue esta autora, facilita el control del temperamento, lo que lleva a una mejor percepción de la realidad. La adopción de hábitos (es decir, de comportamientos habituales) positivos es factible mediante el ejercicio de virtudes (en su sentido aristotélico), que permiten que las personas desarrollen sus competencias personales y se desarrollen como seres humanos a través del incremento de su racionalidad y capacidades cognoscitivas y prácticas, única forma real de ganar tiempo a la propia vida y de aprovecharla (Llano,



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

1988: 131; citado en Moragas, 2010: 31). La necesidad de construcción personal conduce a la necesidad de hacerlo de manera orientada y de hacerlo bien; es decir, de acuerdo con un referente, un punto de vista bajo el que se ordenan los demás, que es la causa de que se quiera una cosa u otra y que lleva a establecer una jerarquía de preferencias (Spaemann, 1987: 23; citado en Moragas, 2010: 32). Conocer ese referente implica conocer la realidad objetiva y actuar, edificar, conforme a ella. Así, la “buena comunicación” queda definida como “aquella que contribuya a desarrollar personalmente al ser humano y que esté ordenada conforme a una realidad objetiva” (Moragas, 2010: 32). Cuando la persona actúa conforme a la realidad objetiva y de forma coherente entre lo que piensa, dice y hace, la persona crece y se civiliza interiormente, ganando en integridad. La calidad más elevada de comunicación, la única, de hecho, a la que Moragas (y Martín Algarra) atribuye naturaleza de auténtica comunicación es la que denomina “comunicación-uniión”, que posee cualidades unitivas.

La comunicación tiene intrínsecamente una capacidad o potencia constructora y unitiva; y es, de hecho, el único fenómeno mediante el que pueden unirse dos personas (Moragas, 2010: 295). Para que tenga efectivamente estas características, es indispensable que las personas sean íntegras, se muevan por motivos trascendentes, que tomen decisiones que incluyan a la otra y que quieran su bien. En el proceso, se muestran de este modo las unas a las otras, se dan aprendizajes positivos y se crean círculos virtuosos de acciones y reacciones unitivas, lo que, a un tiempo, refuerza sus identidades personales y los lazos que las unen (Moragas, 2010: 295). Del mismo modo que existe una comunicación unitiva, advierte de la existencia de otra cuya naturaleza puede llevar a las consecuencias opuestas, con aprendizajes negativos, fragmentación (en lugar de integración) personal y destrucción (en lugar de creación) de relaciones personales.

De este modo, la comunicación adquiere relevancia en la medida que, mas allá de un intercambio de mensajes, contribuye a la construcción personal, identitaria y de relaciones entre personas. Esta concepción de comunicación adoptada por Moragas (2010) se deriva de la planteada por Pérez López.

En el planteamiento de Pérez López (1993: 259), a la comunicación se le asignan diferentes roles en diferentes puntos de su planteamiento. Así, podemos encontrarla relacionada con la determinación o establecimiento (comunicación de lo que se ha determinado o establecido) de las actividades que debe realizar cada miembro de la organización (1993: 19). En este sentido, podríamos haberla mencionado en el apartado anterior, dedicado a discutir cuestiones de transmisión de información. Sin embargo, la función esencial que atribuye Pérez López a la comunicación es de un signo muy

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

diferente: la comunicación consiste en todo el conjunto de actuaciones por las que un directivo trata de conseguir que otros directivos (subordinados del primero) actúen por motivos y motivación de cada vez mayor calidad (de acuerdo con los establecidos por el propio Pérez López: por motivación racional y motivos trascendentes). Se trata un tipo de comunicación que Pérez López entiende como propia de un estilo directivo que relaciona con el concepto de "liderazgo" tal como él mismo lo define, y que va encaminada a la transmisión de valores al subordinado y a la modificación (a la mejora) de los motivos por los que este actúa. Como resultado de ello, tanto la organización como el propio empleado resultan beneficiados; aquella, en sus posibilidades de supervivencia a largo plazo; este, no ya solo en relación con sus necesidades materiales, sino también en las de naturaleza afectiva y cognoscitiva, así como en el efecto que esto tiene sobre su desarrollo profesional y personal.

La comunicación, para Pérez López, no cumple la función de coordinación en la organización; ni a nivel de coordinación formal (la conseguida a través de reglas que especifican planes de acción concretos que deben realizar los subordinados) ni la coordinación informal que, como hemos visto, es fundamental en el planteamiento. La coordinación informal está relacionada con el concepto de "participación" en el sentido de intervención en los procesos decisorios en los que la decisión corresponde al directivo jefe. La participación, de este modo, se enfoca como oportunidad de aprendizaje, de ir desarrollando la capacidad de ejercer cada vez mejor las funciones decisorias (1993: 257-258).

Como vemos, el planteamiento de Pérez López está orientado, fundamentalmente, al desarrollo de una perspectiva antropológica de la dirección de empresas y al desarrollo integral de sus miembros. El concepto que maneja de comunicación la contempla como un instrumento para la mejora de la calidad motivacional de las personas en la medida en que quien haga uso de él lo haga con la preparación y por los motivos adecuados. Moragas (2010) desarrolla más allá el planteamiento de Pérez López, poniendo el énfasis en el hecho de que este tipo de comunicación es capaz de generar más confianza que ningún otro, pues su objetivo es (y es percibido de este modo) la mejora integral de la persona (frente a otros tipos de relación orientados a la satisfacción de solo algunas de las necesidades del subordinado con intención de coaccionarlo para que trabaje o para manipularlo en algún sentido). El compromiso, la cohesión y la confianza generados incrementan la participación y la contribución de los subordinados y facilita, de este modo, que la organización lleve a cabo su misión.

Se trata, para nosotros, en todo caso, de un concepto de comunicación exigente, pues va encaminado a la consecución de un objetivo muy específico, es un requisito

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

que el directivo jefe se haya desarrollado él mismo hasta el punto de poder ser considerado un directivo-líder y debe tener además la capacidad efectiva de producir ese efecto en sus subordinados a través de la relación que con ellos debe llegar a construir. Si el objetivo no es alcanzado, no puede hablarse siquiera de comunicación. Por otro lado, otras circunstancias de interacción entre personas de la organización quedan fuera de lo cubierto por el término tal como está trazado en este planteamiento.

Así, la conceptualización de comunicación que manejan Pérez López y Moragas nos resulta exigente y angosta a efectos de este trabajo, pues pretendemos cubrir un campo algo más extenso que aquel en el que esta autora se centra. Como ella misma especifica, su objetivo es investigar qué tipo de comunicación interpersonal del directivo produce efectos unitivos en la organización de la forma concreta y en el específico sentido recogido por ella. El concepto de comunicación unitiva de Moragas incluye unos atributos deseables en cualquier forma de interacción entre personas y marca una dirección en la que cualquier tipo de comunicación debería intentar orientarse. Nuestro empeño, sin embargo, no se ciñe exclusivamente a este tipo de efectos, por lo que buscamos un concepto que dé cabida a otros. Así, este trabajo, orientado hacia la comunicación interpersonal desde el campo de las LpFE, necesita dotarse de un concepto de comunicación más amplio.

De este planteamiento de Pérez López y Moragas, sin embargo, sí compartimos un elemento esencial: en una organización, la comunicación (la entendamos como la entendamos) debe contribuir a que esa organización pueda llevar a cabo su misión (sea cual sea), lo que pasa por la sostenibilidad de la organización a largo plazo; una sostenibilidad que depende, a su vez, de la capacidad por parte de la organización de desarrollar sus dimensiones esenciales (y comunes a toda organización) en este sentido: eficacia, atractividad y unidad, de las que ya tratamos cuando discutimos la Teoría de las Organizaciones de Pérez López. La eficacia organizacional puede venir de la mano de la dimensión formal de la organización, pero no así las otras dos dimensiones (atractividad y unidad); ni tan siquiera la eficacia podrá ser desarrollada más allá de cierto nivel si las personas, los miembros de la organización, no reciben la atención debida ni se desarrollan ni actúan de la forma apropiada.

De estas tres dimensiones depende la sostenibilidad de la organización a largo plazo y que ésta se encuentre en disposición de, a través del desarrollo de su actividad, llevar a cabo su misión. Por este motivo, alcanzar un desarrollo adecuado de estas dimensiones básicas (eficacia, atractividad y unidad -en adelante EAU-) puede considerarse la formulación más esencial, más básica y más generalizable, de los objetivos de cualquier organización.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Cualquier organización puede dotarse de una misión determinada, y manejar una serie de objetivos organizacionales determinados a diferentes niveles; la variedad de circunstancias y posibilidades es inabarcable. Hay, sin embargo, un aspecto siempre común; la eficacia, la atractividad y la unidad (EAU) organizacionales como fines de persecución indispensable y permanente.

Consideramos que otras propuestas pueden ocupar la función atribuida a estas dimensiones, pero que debe necesariamente haber otras dimensiones desempeñando esa función. Las dimensiones son discutibles, no así su papel.

El sentido y posición de estas dimensiones (EAU u otras cualesquiera de las que decidamos dotarnos a partir de modelos diferentes al de Pérez López) hacen de ellas el elemento a partir del cual cabe valorar la relevancia de cualquier fin u objetivo organizacional que se persiga en la organización, la relevancia de cualquier acción que se lleve a cabo en la organización, la relevancia de cualquier cambio que tenga lugar, la relevancia de cualquier modificación apreciable en cualquiera de los aspectos que en una organización pueden resultar contruidos individual o colectivamente.

Como acabamos de defender, las dimensiones EAU permiten estimar la relevancia de cualquier fin, objetivo o acción en la organización. Esto resulta de este modo independientemente de que el establecimiento de esos fines u objetivos o la realización de esas acciones tengan lugar en el ámbito de la organización formal o informal. Si bien la función desempeñada por las dimensiones EAU es dotar de sentido final las acciones y objetivos de la organización, su necesidad en la organización informal se hace más evidente. La naturaleza de la organización formal la dota de estructuras y sistemas diseñados con objeto de regular la actividad; en este sentido, la principal preocupación consiste en dilucidar si las acciones que tienen lugar como resultado de la aplicación de los sistemas coadyuvan efectivamente al desarrollo de las dimensiones básicas EAU y, si no es el caso, emprender las acciones adecuadas encaminadas a corregir la situación. En la organización informal, por su parte, no existen sistemas establecidos y perdurables en los que los miembros de la organización se puedan apoyar sistemáticamente para la selección y ejecución de sus acciones. En la organización informal faltan principios de actuación que pongan en relación acciones locales con aspectos organizacionales esenciales, de modo que estas pueden encontrarse aisladas de consideraciones que los doten de sentido a nivel de la organización.

El grado de desarrollo de las dimensiones EAU (o, insistimos, otras capaces de desempeñar una función equivalente a la de estas) y la capacidad resultante de una organización para llevar a cabo su misión son consecuencia del resultado del conjunto

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

de interacciones que tienen lugar entre los miembros de la organización; cada una de esas interacciones, a su vez, viene influida por, entre otros aspectos, el BAK de cada uno de los interactuantes. De esas interacciones, de esa comunicación interpersonal, depende tanto lo que les pasa a las personas como lo que le pasa a la organización; pues es de estas personas y de su interacción de donde surgen, como fenómenos al menos en parte socialmente constituidos, la organización, la identidad individual de cada uno de los miembros de la organización en cuanto tal (el BAK de cada uno de los miembros en, al menos, su faceta profesional) y la naturaleza de las relaciones (siempre cambiantes) que se establecen entre unos y otros y entre estos y la organización.

Watzlawick, por su parte, en su teoría de la comunicación humana, basándose en la Teoría General de Sistemas y en conceptos provenientes de la Cibernética, plantea la comunicación como un sistema interaccional abierto, en continuo intercambio con su entorno y en el que sus componentes interactúan con los de otros sistemas (Cáceres, 2003). Como hemos visto, la Escuela de Palo Alto, desde planteamientos de la Teoría General de Sistemas, plantea la comunicación como un sistema interaccional abierto. Propone una concepción de Comunicación que permite explicar el funcionamiento de las entidades organizadas (Cáceres, 2003: 81) y que, por otro lado, implica entender esta como un proceso creativo en que participan múltiples mensajes y códigos. Se trata así de un proceso constitutivo de realidad:

*“Así, en la conducta interpersonal se interpreta el comportamiento de los actores en el contexto de lo que ambos estiman que son las interacciones, expectativas, valores, creencias, etc., que guían el comportamiento del otro, de manera tal que tales intenciones y expectativas –tal como cada uno las concibe- pasan a formar parte de lo que para cada uno es la realidad. Este juego de expectativas y mutuas imágenes es lo que constituye la realidad para cada sujeto y la realidad de la interacción comunicativa.” (Cáceres, 2003: 103)*

Así, observamos nosotros, hay un aspecto de construcción individual de realidad y, a un tiempo, uno colectivo. De este último, influido a la vez por el conjunto de representaciones personales de la realidad del conjunto de actores que participan en la red de interacciones, surge realidad desde un punto de vista de construcción social colectiva. La organización formal y la organización informal, elementos constitutivos de la organización real y de especial interés para este trabajo, pueden considerarse construcciones sociales colectivas desde este punto de vista. Muy señaladamente la segunda, de naturaleza mucho más dinámica, cambiante e imprevisible que la primera.

Al igual que en un sistema adaptativo complejo, los miembros de la organización interactúan con los otros miembros a partir del que es su punto de partida en un

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

momento determinado (su BAK en un momento concreto). Como resultado de esa interacción se produce un efecto o cambio a nivel de los interactuantes (su BAK individual se modifica), otro al nivel de la relación que existe entre ellos y otro a nivel de su entorno (los efectos o cambios que la interacción ha producido en el entorno). A partir de ese momento, esos cambios en el BAK, relación y entorno tendrán también un efecto en estos mismos y en otros miembros de la organización. Como resultado de este proceso continuo, identidades, relaciones y realidades sociales se encuentran en cambio continuo. A este cambio operado por el efecto agregado de los resultados de interacciones continuas podemos referirnos también como co-construcción.

En este sentido, las dimensiones básicas de la organización (EAU) son asimismo fruto de la construcción individual y colectiva llevada a cabo a partir de las representaciones de la realidad de los actores que conforman la organización. Desde un punto de vista centrado en los fines de la organización y partiendo del hecho de que tanto esta como el conjunto de sus miembros son en cierto modo resultado de una construcción colectiva, podemos concluir que la capacidad para tomar parte en la co-construcción o desarrollo de las dimensiones básicas de una organización puede considerarse la capacidad esencial de los miembros de la organización. Dado que esta co-construcción se lleva a cabo a partir de las interacciones de los miembros de la organización, podemos concluir que esas interacciones cobran todo su sentido cuando se ponen al servicio de esa capacidad esencial de co-construcción o desarrollo de las dimensiones básicas de una organización.

En un apartado anterior de este capítulo nos preguntábamos una vez más acerca del contenido de la perspectiva de comunicación como fenómeno constitutivo de la organización contemplado desde la dimensión informal; es decir, la perspectiva que nos lleva a ver la organización como fruto de las interacciones de las personas que la integran más allá de lo específica y explícitamente dispuesto en la estructura y sistema formal de la organización. Nos preguntábamos qué se construye concretamente a partir de la comunicación a que da lugar la interacción interpersonal en la dimensión informal de la organización. En este momento estamos en posición de ofrecer una respuesta: se trata del conjunto de identidades, relaciones y construcciones sociales en continua creación y transformación por parte de los miembros de la organización a medida que sus propios sistemas de creencias, representaciones y saberes se modifican y evolucionan como resultado del conjunto de interacciones que se dan en la organización.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Si incorporamos a nuestro esbozo de conceptualización de comunicación interpersonal elementos discutidos en este último apartado, deberemos reflejar en ella aspectos referentes a la construcción identitaria, de realidad social y de relación.

- La comunicación interpersonal es esencialmente un proceso por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de acciones comunicativas en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que, intencionadamente o no, reúne las características adecuadas para tener al menos cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) del otro actor y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido cuyo resultado es una modificación del sistema creencias y saberes (BAK) de los actores que a su vez contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales que, a su vez, conforman en buena medida la organización y algunos de sus atributos colectivos principales, singularmente las dimensiones básicas de eficacia, atractividad y unidad (EAU).
- Por acción comunicativa entendemos toda aquella transmisión de información por parte de un actor en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que, intencionadamente o no, reúne las características adecuadas para tener al menos cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) del otro actor.
- La transmisión de información en un contexto en el que dos personas se hayan co-presentes espacio-temporalmente no puede ser completamente neutra desde un punto de vista comunicativo, incluso cuando no hay interacción o proceso dialógico.
- La transmisión de información se puede producir tanto de forma intencionada como no intencionada.
- Los efectos de la comunicación no tienen por qué predicarse de forma única en relación con aquellos alcanzados de manera intencional y conjunta entre los actores implicados.
- Los efectos de la comunicación no tienen por qué predicarse de forma única en relación con aquellos alcanzados durante la situación comunicativa (es decir, durante el proceso en el que los actores co-presentes intercambian mensajes y negocian o les atribuyen individualmente sentido), sino que pueden remitir

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

también a los que se producen tras la conclusión de la misma pero como consecuencia de su desarrollo.

##### 4.3.6.4. Aspectos de multicompetencia

Los sujetos (humanos) intervinientes en la comunicación interpersonal reciben diferentes denominaciones según la orientación teórica de los autores que las han propuesto (Cáceres, 2003: 49). Así, por ejemplo, se habla de emisores y receptores (términos que remiten a procesos unidireccionales de comunicación), de hablantes o de interlocutores (que remiten, sobre todo el primero, a una perspectiva centrada en el uso de un código lingüístico) o de ego y alter (asociados normalmente a perspectivas filosóficas o psicológicas).

El término actor, que utilizan por ejemplo la misma Cáceres y García Jiménez, remite, para la primera, “a una categoría sociológica que se aplica a todo aquel que realiza una acción, incluida en una acción comunicativa, al margen de la naturaleza de éste” (2003: 50). Este término implica la existencia de objetivos o propósitos que la ejecución de la acción se propone alcanzar (si esta es consciente e intencionada) o, en todo caso, la de efectos o resultados que esa acción produce aun sin haberlos buscado e incluso sin conciencia de ellos (dado que partimos de la idea de que en situación de comunicación interpersonal no hay acciones neutras y que estas acciones tienen invariablemente resultados, efectos, en forma de cambios o modificaciones en personas, relaciones...).

Cuando esas acciones son intencionadas y persiguen, así, objetivos determinados, deben entrar en juego una serie de elementos que permitan hacerlas apropiadas para perseguir esos objetivos; desde aquellos encaminados a conseguir que el otro actor nos entienda y considere apropiada nuestra manera de actuar, hasta aquellos más específicos que deben necesariamente entrar también en juego para que la acción tenga posibilidades de alcanzar su propósito.

La capacidad de emprender acciones así entendidas (acciones interrelacionadas, con objetivos específicos y con los atributos adecuados para perseguir esos objetivos) nos lleva inevitablemente a su consideración desde la perspectiva competencial.

Entre el conjunto de elementos enfocados a conseguir que el otro actor nos entienda y considere adecuado nuestro modo de actuar podemos incluir aspectos relacionados con el código (aspectos lingüísticos, por ejemplo) y con otras convenciones sociales (aspectos socio pragmáticos y de conciencia y competencia pluricultural, entre otros).



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Como comentamos, para García Jiménez (2007), a fin de que entre los actores del proceso comunicativo se dé un grado de comprensión “suficientemente” correcto, es necesario que estos compartan y utilicen toda una serie de códigos tanto de naturaleza lingüística como extralingüística y que pongan en juego asimismo otras competencias circunstanciales que, citando a Vattimo (1998), les permitan poner en práctica presuposiciones, reprimir idiosincrasias, superar prejuicios y estereotipos o tomar conciencia de la existencia de sistemas de valores diferentes al propio. Así, las competencias que menciona García Jiménez son esencialmente de naturaleza lingüística, en sentido amplio, y pluricultural. Dentro de este grupo podríamos incluir también otras competencias de carácter general (de orden, por ejemplo, cognitivo o emocional).

Argyle concibió un modelo alrededor de las interacciones y habilidades sociales, centrado en la idea de establecer de qué modo las personas pueden mejorar en este sentido y lograr, de esta forma, un mayor bienestar (Garza, 2008).

Para Argyle, señala Garza (2008), todo acercamiento de las personas para comunicarse tiene que ver con un plan o meta a lograr; es decir, con una motivación de logro (Argyle y Trower, 1980; Roloff y Soule, 2002). Cuando las personas se comunican se encuentran en una situación social específica, tienen un propósito a conseguir y requieren una serie de habilidades para conseguir alcanzar su meta. La diferencia en el nivel de habilidad de las personas, el nivel de preparación (planificación) de cara a la interacción, lo complementario o diferente de sus necesidades son aspectos que afectan al resultado de esa interacción (Argyle y Trower, 1980).

Así, en este modelo, las habilidades sociales están relacionadas con la capacidad de reconocer cuales son las acciones que concuerdan con el objetivo de los actores de la interacción, y la retroalimentación tiene el papel esencial de proveer información acerca de la efectividad que las acciones han tenido para el logro de los objetivos.

Como vemos, el modelo de Argyle contempla el concurso simultáneo de una serie de habilidades, señaladamente de orden social, entre las que podemos incluir las mencionadas por García Jiménez.

En este modelo se contempla que las acciones generalmente se encuentran dentro de un posible rango de rutina o culturalmente prescrito. Argyle, en línea con otros autores que hemos revisado (singularmente Goffman) señala que “toda situación presenta una estructura social que le es propia” (Argyle y Trower, 1980: 56; citados en Garza, 2008); es decir, formas específicas de comportamiento social, aunque dentro de un rango de mayor a menor definición. En las teorías sobre habilidades sociales, apunta

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Garza (2008), se utiliza con frecuencia el concepto de reglas sociales, refiriéndose a alguna clase de norma o expectativas socialmente determinadas sobre la manera en que los mensajes emocionales son comunicados (Berger, 2005).

Si las reglas no se respetan, se puede producir incomodidad o, incluso, provocar el final de la interacción, lo que lleva a la imposibilidad del logro de los objetivos esenciales de la interacción (Argyle y Trower, 1980).

El énfasis, así, se pone en los aspectos de rutina basada en la observancia de reglas sociales más o menos específicas, en la existencia de objetivos que se pretende alcanzar por medio de la interacción social y en la necesidad de hacer uso de una serie de habilidades o capacidades para poder lograr esos objetivos en el transcurso de esa interacción. En el ámbito que nos ocupa en este trabajo, el ámbito de la organización y de LpFE, esos logros y esas habilidades competenciales serán de una naturaleza específica y que estamos todavía esclareciendo.

Para nosotros, el hecho de que, bajo el paraguas de la comunicación interpersonal, se vincule el concepto de interacción con la idea de acciones encaminadas al logro de objetivos y con la del necesario concurso de habilidades que permiten alcanzar ese logro en función de su mayor o menor desarrollo nos lleva indefectiblemente hacia la idea de comunicación interpersonal como competencia.

El concepto de competencia comunicativa interpersonal en el seno de una organización debería partir de nuestro concepto de comunicación interpersonal que, en este momento, recordemos, es el siguiente: un proceso por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de mensajes y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que a su vez contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales que, a su vez, conforman en buena medida la organización y algunos de sus atributos colectivos principales, especialmente las dimensiones básicas de eficacia, atractividad y unidad organizacional (EAU).

Este concepto de competencia de comunicación interpersonal consistiría en la capacidad de llevar a cabo o de participar en ese proceso. Aplicado a la organización y, por extensión, al ámbito de LpFE, podría considerarse como la capacidad de perseguir fines organizacionales a través de procesos de comunicación interpersonal.

Como ya mencionamos, tales fines deben poder ponerse en relación con la actividad principal de la organización (a través de la que esta lleva a cabo su misión) y con las

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

dimensiones esenciales (EAU) que deben garantizar su supervivencia a largo plazo y, de este modo, su capacidad para mantener su actividad y mejorar su desempeño.

Cualesquiera que sean los fines organizacionales y su grado de concreción, de un modo u otro deben encontrar su razón de ser en la misión de la organización y en el desarrollo de las dimensiones EAU de la misma, que a su vez contribuyen a hacer posible el cumplimiento de cualquier misión, lo que convierte ese desarrollo de las dimensiones EAU en el elemento, necesidad y objetivo esencial que cualquier organización tiene en común con cualquier otra.

Queremos volver a insistir sobre este punto: la capacidad de llevar a cabo la misión de la organización depende del grado de desarrollo de sus dimensiones EAU, por lo que estas tres dimensiones pueden considerarse la mínima expresión, el “mínimo común denominador” de cualquier otro fin organizacional, de cualquier otro fin específico, porque cualquier fin debe ir encaminado y debe venir basado en la consecución de EAU para la organización.

Del concepto de competencia comunicativa interpersonal, especialmente en relación con el ámbito organizacional y así, eventualmente, en el de las LpFE, nos ocuparemos extensamente en el siguiente capítulo.

### 4.3.7. Algunas fuentes teóricas principales en el estudio de la comunicación interpersonal

#### 4.3.7.1. Introducción

El grupo de investigación Grupo hacia una Comunicología Posible (GUCOM), liderado por Jesús Galindo y al que autores como Marta Rizo García pertenecen, ha llevado a cabo una importante actividad de publicación en relación con, singularmente, la comunicación interpersonal. En su trabajo de revisión de las aportaciones teóricas al campo de la comunicación, Rizo (2006) observó la presencia mayoritaria de teorías de la comunicación mediática y un volumen mínimo de reflexiones sobre la teoría de la comunicación interpersonal, lo que para esta autora empobrece el objeto de estudio propio de la comunicación: “pues se reduce a los medios masivos y se dejan de lado los elementos de comunicación interpersonal, fundamento de la vida social” (Rizo, 2009). Como fuentes teóricas que más han aportado al estudio de la comunicación interpersonal, el GUCOM destaca tres: la sociología fenomenológica, la psicología

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

social y, con origen en la cibernética, las aportaciones del pensamiento sistémico y de la Escuela de Palo Alto. Como hemos comentado, se trata de fuentes algunos de cuyos autores más representativos hemos venido ya teniendo en cuenta en nuestras revisiones y discusiones.

Se trata de un planteamiento que nos resulta además de gran interés, señaladamente, por la inclusión en las fuentes que identifica como principales en el desarrollo teórico de la comunicación interpersonal de algunos de los autores (Watzlawick, Mead, Goffman, Blumer...) cuyas contribuciones en este ámbito más habían suscitado ya nuestro interés, ampliado nuestra visión de este campo e inspirado buena parte de las reflexiones que estamos incluyendo en estas líneas.

En su planteamiento, por otro lado, tan importante resulta la comprensión teórica del fenómeno como la capacidad práctica de influir en sus procesos para desarrollar la capacidad de actuar y transformar el mundo, aspecto este último de gran importancia también para nosotros, centrados como estamos en desentrañar el papel que la comunicación interpersonal juega en la realidad organizacional y, en concreto, en la persecución de los que se pueden considerar sus fines.

Por todo ello, vamos a presentar y discutir aquí las que, desde la perspectiva de este trabajo, son sus principales aportaciones. Comenzaremos por revisar su propuesta de establecimiento de unas técnicas de investigación y de intervención propias de los estudios sobre la comunicación; a continuación, su concepto de comunicación interpersonal como interacción social organizada; revisaremos, por último, las fuentes teóricas que este grupo atribuye como principales informadoras del desarrollo de la comunicación interpersonal. En los tres casos, discutiremos algunos de los puntos de contraste entre su planteamiento y el que estamos elaborando nosotros.

##### 4.3.7.2. Revisión de las propuestas del Grupo hacia una Comunicología Posible

Según la propuesta del GUCOM, las técnicas de investigación que generalmente se emplean en la investigación sobre comunicación interpersonal provienen de otras matrices disciplinarias distintas a la comunicación, por lo que se hace necesario que la disciplina de la comunicación desarrolle técnicas propias de investigación y de intervención (Rizo, 2009). Fruto de este empeño es el término “comunicometodología”, acuñado por Jesús Galindo (2003, 2008), para acompañar al de “comunicología”

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

(“ciencia de carácter interdisciplinario que estudia los sistemas de comunicación humana y sus medios”, RAE XXIII edición).

Para Galindo (2009), la Comunicología se ocupa de establecer cómo ponemos en común y cómo construimos lo que nos configura como entidades socio-culturales. La Comunicometodología, por su parte, se ocupa de establecer cómo, a partir de ese aprendizaje, podemos intervenir las formas de esa construcción y configurar otras, alterar las que tenemos, confirmar y reforzar nuestros procesos de configuración. Se trata de “una perspectiva de la comunicación más asentada en la acción que en la representación” (Galindo, 2008). La Comunicometodología designa a las formas, los modos, las estrategias mediante las que intervenimos y modificamos nuestras formas de comunicarnos; se trata de mirar y modificar la comunicación desde metodologías y estrategias de comunicación concretas (Rizo 2009). Y esto es así, porque “el desarrollo teórico de la comunicación adquiere profundidad y sentido en la comprensión, en el entendimiento cosmológico del mundo que vivimos, pero también en su utilidad, en la apertura de posibilidades para actuar en ese mundo y transformarlo” (Galindo, 2009).

Esta orientación práctica es obviamente común a la Comunicometodología y a cualquier propuesta encaminada al desarrollo de la competencia de comunicación interpersonal que pueda venir en contextos profesionales o formativos (incluyendo en estos últimos, claro está, el ámbito propio de las LpFE).

Así, puede pensarse que el propósito final que guía el planteamiento y el trabajo de Galindo (y, por extensión, de todo el grupo GUCOM) es la resolución de problemas: “Pensar la Comunicometodología implica poner énfasis en la relación entre problemas y soluciones, entre preguntas y respuestas” (Rizo, 2009).

Para Galindo (2008, 2009), los actores involucrados en las situaciones de comunicación tienen “visiones individuales de lo que sucede, pero también visiones sistémicas, que provienen de los ámbitos de socialización que los han formado, de la historia de las situaciones en que han participado”, y estas visiones pueden modificarse: “Cada vez que se presenta un acontecimiento de comunicación, de puesta en común, hay varios niveles de organización perceptiva involucrados, desde lo individual hasta lo social general” (Galindo, 2009). Cada nivel, continúa Galindo, “supone la posibilidad de percepción de lo que sucede por parte de los participantes, y por tanto de una representación posible, y la posibilidad de modificar esa situación así representada” (Galindo, 2009); es decir, tanto de la visión individual como de la social general.

Si bien el planteamiento de Galindo (2009) contempla para cada una de ellas su propio camino, la relación entre Comunicología y Comunicometodología es estrecha:

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

*“De manera formal la Comunicometodología es parte en este momento del programa general de construcción de una perspectiva científica de la comunicación, la Comunicología. Este status es temporal, con el tiempo irá adquiriendo independencia en todos sentidos. En un principio fue pensada como la parte práctica de un programa que pretendía construirse simultáneamente en una dimensión teórica y una práctica, a la manera de la organización del conocimiento en ciencia e ingeniería. Por una parte las preguntas y la búsqueda de sus respuestas, y por otra parte los problemas y la búsqueda de sus soluciones. Ambas visiones se alimentan una a la otra. El punto está en que alguna puede tomar la iniciativa en algún momento y con ello clarificar el camino para la otra.” (Galindo, 2009)*

La Comunicometodología debe, en este planteamiento, jugar el papel de fuente básica “proveedora de problemas percibidos por los actores mismos bajo el nombre genérico de comunicación” y también de “proveedora de la primera guía de soluciones a esos problemas, obtenida de la propia reflexividad operante de los actores sociales”; al mismo tiempo, “puede ser la organizadora de base de las líneas de investigación de la Comunicología, en tanto identifica los marcos situacionales de la comunicación, así como sus rasgos característicos, desde el punto de vista del actor mismo, de las relaciones de comunicación mismas, percibiéndose y pensándose a sí mismas” (Galindo, 2009). La Comunicometodología se propone, así, como un camino paralelo al de la Etnometodología, “buscando en el actor mismo la reflexividad sobre el asunto de la comunicación en sus diversos aspectos, poniendo al comunicólogo como un sistematizador de la experiencia, la vivencia, y el discurso sobre ellas, de individuos, grupos, y comunidades sociales” (Galindo, 2008; citado en Rizo, 2009); su objeto es “la comunicación misma y sus métodos naturales de acción y reflexión, enriquecidos, mejorados, promovidos, por la propia comunicación y la ciencia y sus recursos” (Galindo, 2009). En síntesis, recoge Rizo (2009), la Comunicometodología se propone como el gran programa metodológico capaz de intervenir, modificar y construir la comunicación en su sentido práctico, de puesta en escena en el mundo de la vida cotidiana.

¿Cómo se integra entonces en este planteamiento, nos preguntamos nosotros, el énfasis en el propósito o la capacidad general de transformación del mundo y el específico de la resolución de problemas (Galindo, 2009; Rizo, 2009)? Tales propósitos y capacidades, ¿deben entenderse como objetivos perseguidos en la comunicación interpersonal, como premisa incorporada en la comunicología (dimensión teórica del estudio de la misma) o como problema práctico vinculado a la esfera propia de la comunicometodología (dimensión práctica de ese estudio)?

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

De modo más concreto, ¿debe entenderse que las personas buscan ejercer o desarrollar esas capacidades o perseguir esos objetivos (transformación del mundo y resolución de problemas) cuando deciden interactuar de este modo? ¿Se parte de la idea de que la comunicación interpersonal no es tal si tales capacidades y objetivos no se hallan presentes de una u otra forma? ¿Se considera que se trata de objetivos que las personas tienen dificultades en alcanzar y en cuya capacidad de persecución, por tanto, requieren mejorar? Habida cuenta de que en el planteamiento de Galindo los diferentes elementos se encuentran a un tiempo separados pero en relación de influencia mutua, no nos vemos capaces de aventurar respuestas definitivas.

Desde nuestro punto de vista y planteamiento en formación, sin embargo, la respuesta a esas tres últimas preguntas podría ser afirmativa en los tres casos, dado que podemos entender que los objetivos y capacidades de transformación y resolución de problemas pueden considerarse propios de todos aquellos ámbitos específicos en relación con los cuales las LpFE pueden desarrollar sus planteamientos, pues se trata de ámbitos en los que:

- a) Los interactuantes persiguen esos objetivos y, además, lo hacen ejerciendo capacidades específicas y generales relacionadas con la búsqueda de su consecución.
- b) El concepto de comunicación interpersonal asociado a las organizaciones debe necesariamente incorporar tales objetivos y capacidades, pues de otro modo no sería posible que las personas que la integran pudieran perseguir sus propios fines y los propios de la organización.
- c) El ejercicio práctico de esas capacidades y la persecución de esos objetivos presentan desafíos y problemas de ejecución a los que los miembros de la organización se enfrentan a diario y en relación con los cuales desean o necesitan mejorar.

La comunicación interpersonal en el ámbito organizacional no puede desatender estas cuestiones.

Según la propuesta del GUCOM y de la propia Rizo, las principales fuentes del pensamiento comunicacional que más han aportado a la definición de la interacción y de la comunicación interpersonal son tres: la psicología social, la sociología fenomenológica y la cibernética, de la que se destaca sobre todo los aportes del enfoque

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

sistémico de la comunicación (Rizo, 2009). Para este grupo, la interacción es definida como el “corazón de la comunicología” (Galindo, 2003).

Se trata de un enfoque que, en relación con el concepto de comunicación y en línea con las perspectivas teóricas apuntadas, contempla esta como un sistema abierto de interacciones con énfasis en su aspecto de interacción social:

*“La comunicación, como fundamento de la interacción social, es el mecanismo que ha hecho posible la existencia de lo que llamamos sociedad. Es el principio básico de la organización social, y como tal, es requisito indispensable para las relaciones sociales. Todo ello pone de manifiesto que la comunicación, antes que nada, es un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular.” (Rizo, 2005: 20)*

Así, como vemos, la perspectiva desde la que el GUCOM realiza sus contribuciones es la que entiende el fenómeno de la comunicación como constitutivo de sociedad y relaciones sociales.

De entre las fuentes teóricas mencionadas al principio (la psicología social, la sociología fenomenológica y la cibernética), se considera que las dos primeras son las que “ofrecen más elementos para comprender la comunicación interpersonal como sinónimo de diálogo, entendimiento, relación y vínculo entre sujetos” (Rizo, 2009: 6), aspectos esenciales del planteamiento de los autores de este grupo.

Desde este punto de vista, la comunicación queda asociada a un concepto de interacción social organizada por medio del cual los seres humanos (contemplados como agentes que actúan por medio de acciones sociales) establecen relaciones con los demás y, finalmente, forman las redes de relaciones sociales que conforman la sociedad (Rizo, 2004). Se trata de interacciones sociales, apunta Rizo, que implican el establecimiento de reglas, normas y dinámicas compartidas (Rizo, 2005), interacciones que terminan por fijarse ritualmente en esquemas de conducta social (Rizo, 2004).

Todo ello tiene lugar a partir de una interacción por medio de elementos simbólicos, “susceptibles de ser dotados de un significado subjetivo por parte de las personas implicadas en la acción” (Gómez Pellón, 1997; citado en Rizo, 2004) y de acciones que no consisten tan sólo en respuestas particulares ante estímulos situacionales particulares, sino que son resultado (al menos en parte) del sistema de expectativas que el agente maneja en relación con la configuración social en que se encuentra (Parsons, 1966; citado en Rizo, 2004).

En el proceso de comunicación, sostiene Rizo (2005), los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, e interactúan desde sus lugares de construcción



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

de sentido. En términos muy generales, y citando a O'Sullivan et al. (1997), afirma que la interacción puede ser comprendida como “el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (O'Sullivan et al., 1997: 196). Se trata de una interacción cuyo resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes (Rizo, 2004).

La interacción comunicativa, concluye Rizo, es un proceso de organización discursiva entre sujetos que actúan en un proceso de constante afectación recíproca (si bien sostiene aquí que tal organización discursiva se da por medio del lenguaje, queda claro en el resto de sus publicaciones que contempla el concurso de elementos tanto verbales como no verbales). La interacción, continúa, es la trama discursiva que permite la socialización del sujeto por medio de sus actos dinámicos, su adaptación al entorno y la comprensión de las acciones propias y ajenas.

Como podemos observar, el énfasis de Rizo y del GUCOM se centra en los procesos de socialización de los individuos a través de una serie de modificaciones en los mismos y que son resultado de procesos de interacción.

Nosotros, aun admitiendo que este es el caso, ponemos igual énfasis en la capacidad del individuo de conseguir ese efecto en el entorno, entendido como el conjunto de personas, relaciones y realidades sociales co-construidas por estas personas como miembros de la organización. Es decir, en que sea el individuo el que consiga la adaptación del entorno a él. Esta adaptación se produciría a partir de las modificaciones que ese individuo puede llegar a suscitar en los otros miembros de la organización (en sus BAK), modificaciones que por sí mismas constituyen cambios del entorno y que darán lugar a otros cambios posteriores.

En esta discusión sobre la relación entre los conceptos de comunicación y de interacción interpersonal y social son detectables diferentes aspectos y elementos asociados a las fuentes teóricas que el grupo GUCOM identifica como fuentes genealógicas de la comunicación interpersonal: la Psicología Social, la Sociología Fenomenológica, el Interaccionismo Simbólico a caballo entre las dos anteriores y la Cibernética. Nos proponemos llevar a cabo una breve revisión de las contribuciones que desde estas perspectivas mejor, creemos, pueden servir al propósito de nuestro trabajo.

Tras ello, volveremos una vez más al planteamiento de Rizo para revisar su propuesta de distinción entre comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Por último, llevaremos a cabo una discusión a partir de la información recabada y de nuestras reflexiones sobre la misma y continuaremos profundizando nuestra caracterización de los diferentes enfoques de LpFE y de nuestra propia propuesta.

#### 4.3.7.3. Fuentes teóricas genealógicas de la comunicación interpersonal

Como hemos mencionado, el GUCOM (Galindo, 2003; Rizo, 2006) destaca la Sociología Fenomenológica, la Psicología Social y la Cibernética (y, dentro de esta última, sobre todo las aportaciones de los trabajos de la Escuela de Palo Alto) como fuentes teóricas principales en el estudio de la comunicación interpersonal. En este apartado seguiremos las aportaciones realizadas por Marta Rizo en este sentido, comentaremos su postura más actual al respecto y contrastaremos su planteamiento con el que nosotros, gracias al trabajo de esta autora y al de otros que venimos revisando, seguimos elaborando como nuestro.

A pesar de que, para Rizo, “las aportaciones sistémicas para la comprensión de la comunicación humana son sobresalientes” (Rizo, 2009), son las dos primeras fuentes, la psicología social y la sociología fenomenológica son las que, como hemos visto, ofrecen para esta autora “más elementos para comprender a la comunicación interpersonal como sinónimo de diálogo, entendimiento, relación y vínculo entre sujetos” (Rizo, 2009). Aquí dejaremos constancia de su punto de vista sobre las aportaciones de ambas. Mencionaremos también el Interaccionismo Simbólico, a caballo entre ellas, así como las contribuciones de la Cibernética y de la Escuela de Palo Alto, de tanto interés para nosotros como las otras tres. No será necesario un desarrollo extenso respecto estas dos últimas porque, como se verá, corresponden en buena parte a los trabajos de autores (Mead, Goffman, Watzlawick) que ya hemos presentado aquí. Por último, examinaremos las aportaciones de la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1987) al concepto de intersubjetividad de Rizo.

##### a) La comunicación interpersonal y la interacción desde la Psicología Social

La Psicología Social, apunta Rizo, nace a principios del siglo XX de la mano de la publicación de las dos obras consideradas fundadoras de este campo de conocimiento: *Social Psychology: An Outline and Source Book*, de E. Ross; e *Introduction to Social Psychology*, de W. McDougall (Rizo, 2005). La Psicología Social se centra fundamentalmente en dos fenómenos: la interacción (como el objeto básico de la disciplina) y la influencia social. La relación entre ellas se establece a partir de la definición de interacción como “la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros” (Rizo, 2009).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Para Rizo (2005), la construcción de naturaleza interdisciplinaria de la Psicología Social ha permitido que sus reflexiones en torno a la interacción y a la comunicación se hayan visto ampliadas con las aportaciones de enfoques como la teoría de sistemas y las psicologías cognitivas. Así, desde una perspectiva socio-psicológica, señala esta autora, la comunicación es concebida como un fenómeno a la vez individual y social. A pesar de que no parece haber todavía consenso respecto a los límites que separan la psicología social de otros campos de la psicología y la sociología, sigue Rizo, se suele marcar como objetivo principal de la Psicología Social la armonización de los enfoques individuales y sociales en la reflexión sobre la realidad social (Rizo, 2005).

Las reflexiones de la Psicología Social se han constituido a partir del contacto con otros enfoques y perspectivas, lo que permite que se hayan visto ampliadas con las aportaciones de otros enfoques (como la teoría de sistemas y las psicologías cognitivas). Este mismo hecho, sin embargo, complica “su definición y la acotación de sus especificidades como mirada sobre lo social” (Rizo, 2005). Su espacio conceptual, como consecuencia de todo ello, es amplio e interdisciplinario, y son muy numerosos los enfoques, conceptos y temáticas abordadas (Rizo, 2005).

Entre las muchas definiciones de Psicología Social destacan, sostiene Rizo (2005), las que enfatizan esta relación entre interacción e influencia entre personas. Las tres siguientes identificaciones del objeto de estudio de la Psicología Social reunidas por Rizo (2005) son buena muestra de ello. En ellas se declara que se centra en el estudio de “las influencias que las personas tienen sobre las creencias o conductas de otros” (Aronson, 1979), de “cómo el pensamiento, los sentimientos o la conducta de los individuos están influidos por la presencia actual, imaginada o implícita de los demás” (Allport, 1968), “de las manifestaciones de comportamiento de carácter situacional suscitadas por la interacción de una persona con otras personas o por la mera expectativa de tal interacción, así como de los estados internos que se infieren lógicamente de estas manifestaciones” (Rodrigues, 1981).

Entre los fenómenos y temas de interés de las investigaciones en Psicología Social hay muchos que han sido también abordados por otras disciplinas. En términos generales, hace notar Rizo (2005), “todos esos fenómenos comparten el ser a la vez individuales y sociales, lo cual delimita ya una de las especificidades del enfoque psico-social”. Entre esos temas cabe señalar algunos como la atracción interpersonal, la cohesión, el liderazgo, la percepción social, la cognición social, la dinámica de grupos, las presiones situacionales y la comunicación humana, respecto a la que destacan referencias al lenguaje verbal y no verbal, a los rumores y a la construcción de la opinión pública (Rizo, 2005, 2009).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Algunos de los conceptos psicosociales relacionados con la comunicación interpersonal y que Rizo menciona son la afectividad, la comunidad, la cognición, las relaciones sociales y la persuasión; este último constituye el tema más abordado, muy especialmente en el campo de la publicidad (Rizo, 2009). Respecto a las teorías desarrolladas a partir de este enfoque (a menudo de forma híbrida con aportaciones de otros enfoques), Rizo (2005) destaca el interaccionismo simbólico, el psicoanálisis social, el conductismo social, la teoría del aprendizaje social, las teorías del intercambio social, la teoría de la Gestalt o el sociocognitismo. Todas ellas, recuerda la autora, parten de la misma premisa general de que los hechos sociales no pueden abordarse sin tomar en cuenta al sujeto individual, y a la inversa; aun así, cada propuesta acentúa elementos o fenómenos específicos. De todas ellas, el primero será, dada su importancia para este trabajo y para la misma Rizo, objeto de un desarrollo específico.

Rizo (2009) incluye, a modo de ejemplo, una relación de preguntas de base psicosocial que pueden contribuir a la reflexión teórica y empírica sobre la comunicación interpersonal. Entendemos que constituyen una buena muestra de las cuestiones sobre las que esta perspectiva, de base tan multidisciplinar, ha llegado a interesarse; motivo por el que las incluimos aquí: ¿Qué papel juega la comunicación en las relaciones sociales? ¿Cómo usan la comunicación los grupos sociales a fin de mantenerse como tales? ¿Qué papel juega la comunicación en la construcción de comunidad, asociación y sentido de pertenencia? ¿Qué papel juega la comunicación en la construcción y mantenimiento de sistemas simbólicos compartidos? ¿Qué papel juega la comunicación en la construcción y mantenimiento de identidades sociales? ¿Qué papel juega la comunicación en la construcción de la afectividad entre sujetos? ¿Qué papel juega la comunicación en la percepción social? ¿Qué relación existe entre comunicación y cognición social? ¿Cómo se usa la comunicación con fines de persuasión e influencia social? (Rizo, 2009)

##### b) La comunicación interpersonal y la interacción desde la Sociología Fenomenológica

Para la Sociología Fenomenológica, afirma Rizo (2005, 2009, 2012), el individuo es un actor social que produce y reproduce su contexto social a partir de las relaciones intersubjetivas que establece en sus interacciones (más específicamente, a partir de la construcción de sentidos compartidos sobre la realidad social que esas relaciones intersubjetivas hacen posible).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

La intersubjetividad, como principio básico del mundo social, llega a establecerse a través de la interacción:

*“Al vivir en el mundo, vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos. Al vivenciarlos como otros, como contemporáneos y congéneres, como predecesores y sucesores, al unirnos con ellos en la actividad y el trabajo común, influyendo sobre ellos y recibiendo a nuestra vez su influencia, al hacer todas estas cosas, comprendemos la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra.” (Schütz, 1974: 39; citado en Rizo, 2009)*

La interacción, continua Rizo, instituye la realidad social, le da forma, le otorga sentidos compartidos a nivel de los objetos (dimensión referencial); a nivel de las relaciones entre los hablantes (dimensión interreferencial); y a nivel de la construcción del propio sujeto en tanto individuo social (dimensión autorreferencial) (Vizer, 1982; citado en Rizo, 2009).

La sociología fenomenológica está basada en la filosofía de Husserl (1954) y en el método de comprensión (*verstehen*) de Max Weber (1978) (Rizo, 2005). El objetivo general de la fenomenología, como método de descubrimiento y de adquisición de conocimiento, es “descubrir las formas y procesos que constituyen objetivamente -e instituyen intersubjetivamente- a las estructuras de la realidad”. Desde esta perspectiva, el estudio de la vida social no puede excluir al sujeto, pues este está implicado en la construcción de la realidad objetiva que estudia la ciencia social; “el elemento central es, entonces, el fenómeno-sujeto” (Rizo, 2005).

Los seres humanos son tratados como personas, continúa Rizo, como sujetos cognoscentes, y no como meros objetos de la naturaleza. El énfasis, por lo tanto, “no se encuentra ni en el sistema social ni en las relaciones funcionales que se dan en la vida en sociedad, sino en la interpretación de los significados del mundo (*lebenswelt*) y las acciones e interacciones de los sujetos sociales” (Rizo, 2005).

Alfred Schütz es el máximo representante de la sociología fenomenológica (también denominada socio-fenomenología o fenomenología sociológica). Schütz (1974, 1993) retomó las ideas básicas de las propuestas de Husserl y de Weber y las aplicó al análisis de la realidad social cotidiana. Para profundizar en los aspectos en que Schütz se aproxima o aleja de la fenomenología de Husserl puede consultarse la misma Rizo (2005).

Respecto a Weber, Schütz coincide con él en considerar la sociedad como un conjunto de personas que actúan en el mundo y cuyas acciones tienen sentido. Ambos coinciden también en la importancia que tiene establecer dónde y cómo se forman los

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

significados de la acción social para, así, comprender el sentido de la acción humana y, de este modo, los procesos a que dan lugar.

Como señala Rizo (2005), para Weber la comprensión es el método específico que la sociología utiliza para rastrear los motivos de los actores y de esta forma poder asignar sentido a sus acciones; Schütz, sin embargo, le otorga un papel mucho más importante: Schütz “considera que el mundo en el cual vivimos es un mundo de significados, un mundo cuyo sentido y significación es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron. Por tanto, para Schütz, la comprensión de dichos significados es nuestra manera de vivir en el mundo; la comprensión es ontológica, no sólo metodológica” (Rizo, 2005). Schütz pone a la interacción en el centro de la construcción de significaciones sobre la realidad social. La interacción, en este sentido, es el proceso por medio del cual los sujetos, desde sus subjetividades diferentes, construyen y comparten sus percepciones del mundo de la vida (Rizo, 2012a).

Aunque, como señala Rizo (2012b), en las obras básicas de la Sociología Fenomenológica no es fácil encontrar apartados completos dedicados a la comunicación, hay varias reflexiones que Schütz hizo al respecto. En ellas, continúa, en la mayoría de casos la comunicación aparece vinculada a los conceptos de acción e intersubjetividad como vínculo, como comunicación entre semejantes. Con todo, a pesar de que Schütz entiende la comunicación como un elemento básico para la existencia de la sociedad, no la considera su elemento constitutivo: “la comunicación ya presupone una interrelación social sobre la cual se fundamenta, tal como la relación de sentirse ‘sintonizados’ uno con otro, de estar motivado a dirigirse al otro o a escucharle” (Schütz, 1974: 38; citado en Rizo, 2012a).

Berger y Luckmann (1993) son otros autores que Rizo (2005) destaca dentro de esta perspectiva teórica. Su propuesta tiene como objetivo principal la reconstrucción de las construcciones sociales de la realidad e incorporan la subjetividad como dato pertinente para el análisis de la vida cotidiana. Para Berger y Luckmann (1993), la vida cotidiana implica un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad y construidos colectivamente a partir de la intersubjetividad a que la interacción da lugar. Esa intersubjetividad se concibe como el encuentro por parte del sujeto de otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva; esa intersubjetividad, sin embargo, no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social: “Tanto Berger y Luckmann como Schütz abandonan la concepción de la intersubjetividad como flujo de conciencia interior, y la comprenden como un vivir humano en una comunidad social e histórica.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Sus propuestas socio-fenomenológicas implican el tránsito de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano” (Rizo, 2005).

Por tanto, concluye Rizo (2005, 2009), para la Sociología Fenomenológica la subjetividad está presente en cualquier acto de comunicación (pues éste parte de las perspectivas divergentes de los participantes en el acto), y sin interacción no existen los sujetos sociales, dado que la construcción de sentidos compartidos sobre la realidad social requiere, inevitablemente, de la interacción.

Como hemos visto, la interacción es el proceso a través del cual las subjetividades entran en contacto, y comparten y construyen realidad social a partir de la intersubjetividad a que esa interacción de subjetividades da lugar:

*“La intersubjetividad permite la creación de consensos en torno a los significados de la realidad, que es resultado, precisamente, de la interacción entre sujetos. De ahí que el mundo de la vida cotidiana (lebenswelt) únicamente sea posible si existe un universo simbólico de sentidos compartidos, contruidos socialmente, y que emergen de la interacción entre subjetividades diferentes. Por tanto, para la sociología fenomenológica estar en el mundo significa comunicarse con otros, interactuar con otros. Todo sujeto se comunica para constituirse como tal, y todo acto de comunicación implica una puesta en acción de actos manifiestos en el mundo externo que los otros deben interpretar y comprender desde sus propias trayectorias biográficas, haciendo uso de sus acervos de conocimiento disponible.” (Rizo, 2012b: 12).*

Entre los temas que pueden contribuir a ampliar el espectro de objetos de estudio en el ámbito de la comunicación interpersonal desde esta base socio-fenomenológica y que Rizo (2009) destaca, se incluyen los siguientes: la construcción de consensos en situaciones de la vida cotidiana, los elementos que facilitan el diálogo y la negociación en situaciones comunicativas interpersonales, los elementos que obstaculizan el diálogo y la negociación de significados en situaciones comunicativas interpersonales, y la importancia de la comunicación en la construcción de subjetividades individuales y colectivas.

- c) La comunicación interpersonal y la interacción desde el Interaccionismo Simbólico y desde la Cibernética

Rizo (2005) sitúa la corriente de pensamiento del Interaccionismo Simbólico “a caballo entre la Psicología Social (por su énfasis dado a la interacción) y la Sociología Fenomenológica (por la consideración de la interacción como base para la construcción de consensos en torno a las definiciones de la realidad social)” (Rizo, 2005: 2).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

La corriente del Interaccionismo Simbólico, bautizada así por Blumer en 1938, parte de la idea de que los seres humanos no viven aislados, sino formando parte de grupos, en interacción y negociación de sentido permanente con otras personas (Rizo, 2005). Así, la realidad social se explica a través de las interacciones de los individuos y los grupos sociales. Esta corriente analiza la sociedad en términos de interacciones sociales, enfatiza la naturaleza simbólica de la vida social, y centra su principal interés en el estudio de la interpretación que llevan a cabo los actores respecto a los símbolos nacidos de sus actividades interactivas (Rizo, 2014).

De las aportaciones de Blumer y de los otros autores más representativos de esta corriente (singularmente de George Herbert Mead y de Erving Goffman) ya hemos hablado en apartados anteriores de este capítulo, por lo que nos remitimos a ellos.

##### d) La comunicación interpersonal y la interacción desde la Escuela de Palo Alto

El Interaccionismo Simbólico y la Escuela de Palo Alto, según Rizo (2012a), son dos claras manifestaciones del “intento por considerar a la comunicación, antes que nada, como interacción social”. Se trata, continúa esta autora, de “dos corrientes que orientan sus reflexiones e investigaciones desde un punto de partida básico: las definiciones de las relaciones sociales son establecidas interactivamente por sus participantes, de modo que la comunicación puede ser entendida como base de toda relación” (Rizo, 2012a: 2).

Para Rizo (2011), la principal aportación de la corriente de pensamiento asumida por la Escuela de Palo Alto es inaugurar una forma de comprender la comunicación mucho más amplia. Partir de la idea de que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo lleva a concebir un concepto de comunicación que da cabida a “todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente” (Bateson y Ruesch, 1984).

Otros de los puntos de partida de esta corriente, como entender que la esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción y que la comunicación consiste en un proceso contextualizado, permanente y holístico, se encuentran en la base de su planteamiento de la comunicación como un sistema abierto de interacciones. De las contribuciones de la Escuela de Palo Alto hemos tratado ya también en otros apartados, y nos remitimos de nuevo a ellos.



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

##### e) Aportaciones de la Teoría de la acción comunicativa al concepto de intersubjetividad de Rizo

El fenómeno de la intersubjetividad, para Rizo (2012a), se relaciona con la posibilidad de construcción social de un mundo compartido a partir del encuentro de subjetividades (de encuentro con el otro) y del subsiguiente intercambio de perspectivas y de negociación conjunta de significados. Así, el mundo compartido es construido mediante la interacción entre sujetos y la comunicación (intersubjetiva) que de ella se deriva. La comunicación intersubjetiva, sostiene, “a menudo se confunde con la comunicación interpersonal, y aunque la incluye, es importante establecer algunos elementos definitorios de la primera” (Rizo, 2012a).

Como esta autora (Rizo, 2012a) afirma, la dimensión interpersonal o intersubjetiva (aquí no distingue una de otra) es fundamental para la construcción de vida en común y, por tanto, continúa Rizo, también para la consecución de fines comunes y para el establecimiento de problemáticas comunes y posibles soluciones. La comunicación hace posible, sostiene, “que dialoguen las subjetividades particulares, diferentes, y que con base en este diálogo se establezcan propuestas de organización óptimas que permitan construir, sobre la base de los problemas comunes, soluciones comunes” (Rizo, 2012a: 3).

Debemos tener en cuenta que Rizo hace estas observaciones en un artículo dedicado a la discusión de la importancia de la comunicación intersubjetiva en proyectos de Comunicación para el Desarrollo, definidos como “el uso planificado de técnicas, actividades y medios de comunicación que permite a las personas realizar cambios y disponer de más capacidad para orientar las decisiones que repercuten en su vida” (FAO, 2006) y asociados a problemas en ámbitos tales como educación, salud o ecología en comunidades humanas determinadas (Rizo, 2012a). Ello hace que insista no solo en la necesidad de fortalecer la formación en investigación teórica y empírica en este campo (con la comunicación intersubjetiva e interpersonal como enfoques y objetos de estudio), sino, especialmente, en la formación en metodologías de intervención, de construcción y de mejora de la comunicación.

En estas líneas encontramos así un aspecto que nosotros, dada la perspectiva de este trabajo, hemos tenido presente desde el comienzo y echábamos de menos en los planteamientos de Rizo, con los que por otra parte habíamos ido descubriendo afinidades. Se trata de la orientación al logro de objetivos específicos. En su caso, los que hemos mencionado más arriba; en el nuestro, tanto los objetivos organizacionales (objetivos propios de las organizaciones que sus integrantes hacen suyos) como los

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

propios a nivel personal de quienes las integran (relevantes en la medida que esas personas interactúen en su naturaleza de miembros de la organización).

Rizo asume la afirmación de Juan Díaz Bordenave<sup>5</sup> de que “la comunicación sirve para que las personas se relacionen entre sí, transformándose mutuamente y transformando a la realidad que las rodea” y concluye que en esa afirmación se pone de manifiesto la múltiple naturaleza de la comunicación: “por un lado es el fundamento de lo social, pues es con base en ella que los seres humanos se relacionan, se vinculan, construyen significados conjuntos sobre las realidades y mundos que habitan; por otro lado, la comunicación sirve para la transformación de las personas, que en situaciones de interacción se modifican y afectan mutuamente; y por último, la comunicación permite que las personas puedan cambiar, transformar, los entornos que las rodean” (Rizo, 2012a: 14).

Se trata de una afirmación muy en línea con posiciones propias de los enfoques socio-psicológico y socio-fenomenológico; y muy en línea asimismo, con nuestra concepción de actividad profesional en las organizaciones, influida por las bases teóricas que estamos construyendo y, hemos de admitir, por la que es la misión de la institución educativa a la que este investigador pertenece: desarrollar e inspirar a líderes empresariales cuyo objetivo es generar un impacto (es decir, un efecto, una transformación) profundo, positivo y duradero en las personas, las empresas y la sociedad a la que sirven.

En nuestro caso, desde el ámbito de las LpFE, esa realidad, ese entorno sobre el que las personas pueden operar modificaciones mediante la comunicación interpersonal es la organización en sentido amplio. Falta, sin embargo, establecer un sentido, una dirección y una razón por la que deban producirse tales transformaciones en sentidos determinados. En nuestro caso, como ya sabemos, atendemos a las dimensiones EAU de la organización y a su relevancia en relación con la misión y a la sostenibilidad de la organización como ejes orientadores del sentido de esas potenciales transformaciones. ¿A qué recurre Rizo?

En un más reciente artículo, Rizo (2014b) ha profundizado en su distinción entre comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. En este artículo, esta autora asegura que “el término comunicación interpersonal ha sido definido, sobre todo, por la

---

<sup>5</sup> Cita extraída del documento “El medioambiente social de la comunicación”, de Juan Díaz Bordenave. En el blog *Pensamiento único*. Recuperado: 23 de noviembre de 2010 <http://pensamiento1co.blogspot.com/2008/03/el-medioambiente-social-de-la.html>

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

psicología” y que “la comunicación intersubjetiva requiere de una óptica de corte más filosófico para ser conceptualizada con mayor rigor” (Rizo, 2014b: 3).

Para definir con mayor precisión la comunicación intersubjetiva, Rizo recurre a las aportaciones de tres perspectivas teóricas (dos que ya hemos comentado y una tercera): el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987).

Para Rizo (2014b: 13), la comunicación intersubjetiva (con la intersubjetividad en el centro) “se fundamenta en relaciones basadas en la búsqueda de consensos y acuerdos, en construcciones colectivas de sentido”; la comunicación intersubjetiva, afirma, destaca la construcción social inherente al fenómeno comunicativo: “la posibilidad de intercambio de perspectivas apuntando a la construcción social de un mundo compartido: el mundo de la vida” (Rizo, 2014b: 13).

La comunicación interpersonal, por su parte, “es un hecho dado cuya ejecución no requiere de decisiones racionales deliberadas” (2014b: 13). Y esto es así, sostiene, porque, partiendo de Millán (2012), la comunicación interpersonal tiene un carácter ateorético, es decir que ocurre, que acontece, aún sin que uno se proponga observar o ejecutar algún concepto abstracto proveniente de algún marco teórico concreto” (Millán, 2012: 1627). De ahí que, afirma Rizo, “en el extremo, pueda considerarse que la comunicación interpersonal no requiere de ninguna teoría ni aproximación conceptual para ser definida” (2014b: 10). Así, para Rizo (2014b: 10), la comunicación interpersonal es un fenómeno social no instrumental, y que no requiere de teorización alguna, mientras que hablar de comunicación intersubjetiva ya supone un acercamiento teórico al hecho comunicativo. Para limitar de este modo el concepto de comunicación interpersonal en relación con el de comunicación intersubjetiva, Rizo, siguiendo a Sodhi (2008), relaciona el primero con el de “persona” en un sentido casi exclusivamente corpóreo, y el segundo con el de “sujeto”:

*“Cada relación interpersonal implica alguna forma de comunicación, ya sea intencionada o no. El hombre, en cuanto se encuentra en interacción con otras personas, se está comunicando constantemente. Por su inclinación corpórea no puede dejar de comunicarse, ya que el hombre es todo cuerpo y el encuentro interpersonal se produce en la corporeidad.” (Sodhi, 2008: 31; citado en Rizo, 2014b: 12)*

Para Rizo, por lo tanto, la comunicación interpersonal, “a diferencia de la intersubjetiva, tiene un carácter más senso-corporal y se asocia directamente con la vivencia, y en mucha menor medida tiene que ver con el intercambio de ideas y conceptos o con la información misma que está siendo intercambiada” (2014b: 12).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

La noción de sujeto que maneja Rizo, por su parte, hace referencia, desde una perspectiva filosófica, a “un ser o actor consciente de sus actos”, actos cuya ejecución responde en la mayoría de ocasiones a la decisión o voluntad de los mismos sujetos de ejecutarlos; desde las ciencias sociales, el sujeto es concebido como actor social y activo, como individuo en interacción constante con el otro; su esencia es la relación, y no puede entenderse desde la individualidad: un sujeto es tal en tanto se relaciona con sus semejantes (Rizo, 2014b: 13). En este sentido, la noción de intersubjetividad (“utilizada, sobre todo, en el ámbito de la filosofía y de las ciencias sociales, particularmente desde la sociología y la psicología social”, precisa Rizo) “refiere al acuerdo, al sentido común, a los significados compartidos; significados derivados de la construcción colectiva que emerge de las interacciones cotidianas entre los sujetos” (Rizo, 2014b: 13).

Desde el Interaccionismo Simbólico, la comunicación intersubjetiva es la base para la capacidad interpretativa que sobre su entorno tienen los sujetos (2014b: 15); la Sociología Fenomenológica, por su parte, se acerca al concepto intersubjetividad contemplado desde la lógica de construcción del sentido común entre dos individuos insertos en un mismo mundo de la vida (2014b: 11). Así, de la combinación de ambas perspectivas se desprende que la comunicación intersubjetiva es la base de la formación de significados sobre el entorno y sobre sí mismos por parte de los sujetos y constituye la materia prima para la constitución de lo social (Rizo, 2014b: 20). A estas dos perspectivas, Rizo añade la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, cuya contribución, desde la perspectiva de esta autora, pasamos a examinar.

“Habermas (1987) está convencido de que la sociedad se integra mediante la acción comunicativa de los sujetos” (Rizo, 2014b: 21). Su concepto de acción comunicativa defiende que la racionalidad (como base de la sociedad democrática y moderna) “depende de la capacidad de entendimiento entre sujetos capaces de lenguaje y acción, por medio del uso de actos de habla insertos en el contexto del mundo de la vida” (Rizo, 2014b: 22). Para Habermas (1987), esta acción comunicativa hace referencia a toda acción social orientada al entendimiento (entendido como comprensión), y “supone la interacción de por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal y que tiene como núcleo fundamental las normas obligatorias de acción que definen formas recíprocas de conducta y que han de ser entendidas y reconocidas intersubjetivamente” (Rizo, 2014b: 23).

Habermas propone sustituir la filosofía de la conciencia por una estructura dialógica del lenguaje como fundamento del conocimiento y de la acción, y defiende la necesidad de un plan para la acción que ofrezca a las personas la posibilidad de intervenir en su

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

medio social para decidir, mediante el uso de la argumentación y la búsqueda de consensos, las soluciones a cuestiones fundamentales de la comunidad de habla” (Rizo, 2014b: 22).

La posibilidad de cambio y transformación social, para Habermas, se inicia en el diálogo, en las relaciones interpersonales entre sujetos conscientes de su capacidad de diálogo que buscan mejorar la colectividad en la que se encuentran inmersos (Rizo, 2014b: 23). Así, se pone el énfasis en la búsqueda deliberada del entendimiento (comprensión) y de acuerdos válidos y conscientes (Habermas enumera una serie de condiciones que los procesos argumentativos deben respetar para asegurar esa validez) como elementos clave de las relaciones dialógicas que, a través del lenguaje, se dan en el marco de una cultura determinada (Rizo, 2014b: 21, 23, 24). De aquí, entendemos, extrae Rizo el carácter de acto intencionado, volitivo, que asocia al fenómeno de la intersubjetividad; carácter que refuerza a partir de Millán (2012), para quien la comunicación interpersonal se sustenta en los vínculos que los seres humanos establecemos en nuestra vida cotidiana, vínculos que "no provienen de una decisión racional deliberada, sino de lo que nos proporciona el hábito" (Millán, 2012: 1628; citado en Rizo, 2014b: 26).

Para Rizo (2014b: 24), el interés de Habermas radica en el papel que juega la acción comunicativa en la conciencia intersubjetiva, dialógica. Para Habermas, el lenguaje y la comunicación intersubjetiva (concebido el primero como la materia prima de la segunda) es el medio que permite a los sujetos compartir sus vivencias en el mundo de la vida, establecer definiciones comunes y construir relaciones interpersonales que son determinantes para la constitución del mundo social, tanto en el nivel micro-social como en el macro-social (Rizo, 2014b: 23, 24).

Integrando las tres perspectivas teóricas manejadas (Interaccionismo Simbólico, Sociología Fenomenológica y Teoría de la Acción Comunicativa), Rizo concluye que “la comunicación intersubjetiva es la base para la construcción de los significados sociales, orientada al entendimiento y la comprensión e, idealmente, posibilitadora de los consensos necesarios que permitirían, en último término, un tejido social democrático basado en argumentos racionales propios de hombres libres que actúan por el bien colectivo” (2014b: 26). La aportación fundamental resulta ser la del planteamiento de Habermas, pues es este quien introduce en este concepto, tal como lo conceptualiza Rizo aquí, la perspectiva de sujeto como "actor social responsable de su propia emancipación" (más allá de aquello en que coincide con el Interaccionismo Simbólico o la Sociología Fenomenológica: “el sujeto como constructor de significaciones”) y el énfasis en el tema del entendimiento como “fin último de la comunicación intersubjetiva”

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

y como “clave para la construcción de los consensos necesarios que pueden permitir a una colectividad social actuar para lograr el bien común” (2014b: 26). El siguiente fragmento es especialmente relevante en este y otros sentidos:

*“Este papel del sujeto como activo en el tejido social y político no se observa en los enfoques del interaccionismo simbólico y la sociología fenomenológica, que parten de una concepción de sujeto, podríamos decir, más conservadora o estática, pues este aparece únicamente como actor social en interacción con otros con quienes construye significados en torno al mundo de la vida cotidiana que ambos experimentan. Lo mismo sucede con el concepto de comunicación intersubjetiva, que si bien es clave para las tres corrientes, adquiere una dimensión ético-política solo en el caso del autor de la Teoría de la Acción Comunicativa; las corrientes de corte más psico-social y socio-fenomenológico comparten el ver a la comunicación intersubjetiva como base para la formación de significados, pero no explicitan hacia dónde debe orientarse dicha comunicación, es decir, cuál es su fin último. Son, por decirlo de alguna manera, definiciones menos comprometidas con el devenir social.” (Rizo, 2014b: 26)*

De este modo, Rizo parece tomar partido por el progreso en el devenir social como fin último de la comunicación. La ausencia conceptual de un sentido final atribuible al fenómeno de la comunicación (interpersonal o, si se prefiere, intersubjetiva) y sus trabajos en relación con el ámbito de la Comunicación para el Desarrollo pueden, como hemos comentado más arriba, haber suscitado este planteamiento. En el nuestro, en todo caso, manejamos desde el comienzo la existencia de un sentido final específico en relación a este tipo de comunicación en el ámbito de las organizaciones y en el de las LpFE.

Este sentido, consustancial al mismo, varía sin embargo en función del enfoque adoptado en LpFE, y conlleva toda una serie de consecuencias que, en combinación con otras opciones de orden teórico adoptadas de forma explícita o no por estos enfoques, caracterizan estos y las propuestas formativas a que dan lugar.

Y así, puede enfatizarse desde la necesidad de acomodarse o de mimetizarse con el entorno hasta la de tener la capacidad de transformar ese entorno en sentidos concretos por razones específicas relacionadas con los objetivos, fines y misión organizacionales.

Entre los objetivos de este trabajo se incluye posibilitar el contraste y discusión de estos enfoques adoptados en LpFE y de sus fundamentos a partir del conjunto de perspectivas y conceptos que venimos examinando y, de modo general, ampliar y enriquecer en la medida de nuestras capacidades la base de unas y de otros para contribuir, en el mismo sentido, a la ampliación y enriquecimiento de las posibilidades de discusión teórica en este campo.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Seguidamente, nos proponemos dedicar un apartado a recoger algunas de consideraciones que entendemos relevantes y propondremos un concepto de competencia comunicativa interpersonal en la organización que habremos de seguir revisando en posteriores capítulos de este trabajo. Y por último, avanzaremos en la caracterización de los enfoques básicos que hemos identificado en LpFE a partir de aspectos revisados en este capítulo.

##### 4.3.7.4. Algunas consideraciones desde los planteamientos de este trabajo respecto a las fuentes teóricas genealógicas de la comunicación interpersonal

Como hemos visto, los autores del GUCOM (Galindo, 2003; Rizo, 2006) destacan la Sociología Fenomenológica, la Psicología Social, el Interaccionismo Simbólico y, desde la Cibernética, las aportaciones de los trabajos de la Escuela de Palo Alto como fuentes teóricas principales en el estudio de la comunicación interpersonal. A estas fuentes, Rizo incorpora con posterioridad la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. En nuestro planteamiento, podemos reconocer algunas de estas mismas influencias, si bien con ciertas matizaciones.

- a) La Psicología Social, como señala Rizo, se centra fundamentalmente en los fenómenos de la interacción (como el objeto básico de la disciplina) y de la influencia social. La concepción de interacción como “la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros” (Rizo, 2009) destaca este aspecto de influencia o de condicionamiento social unilateral o mutuo de las acciones y conductas de las personas. De entre las definiciones del objeto de estudio de la Psicología Social que recoge Rizo, nosotros queremos destacar la que define como objeto “las influencias que las personas tienen sobre las creencias o conductas de otros” (Aronson, 1979; citado en Rizo, 2005) pues, como hemos venido discutiendo, entendemos que los sistemas de creencias, representaciones y saberes de las personas guían las decisiones y acciones de las personas. En nuestro caso, esa influencia o condicionamiento (mutuo o no) de la conducta de las personas no queda indeterminado o centrado, como es por ejemplo el caso con Goffman, en la búsqueda de un beneficio o interés personal. En nuestro planteamiento, esa influencia está orientada a la persecución conjunta de objetivos comunes, los fines organizacionales entendidos en su concepción más amplia: el desarrollo de las dimensiones de eficacia, atractividad

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

y unidad (EAU) de la organización como modo de garantizar la realización a largo plazo de la actividad y misión organizacionales.

Por otro lado, en línea con la observación de Rizo en relación con que las reflexiones desde la Psicología Social en torno a la interacción y a la comunicación se han visto ampliadas con las aportaciones de enfoques como la Teoría de Sistemas, nuestro planteamiento contempla la comunicación interpersonal organizacional desde este mismo punto de vista, otorgando a cada miembro de la organización el papel de agente integrante de un sistema y cuyas interacciones, tanto a nivel local como global, contribuyen a establecer (al menos en parte) la naturaleza de la organización y de (también al menos en parte) su propia naturaleza como miembro de la organización (a partir de la modificación constante de sus sistemas de creencias y saberes -BAK- como resultado de esas mismas interacciones). Nuestro planteamiento, en este sentido, resulta asimismo cercano a postulados de la Sociología Fenomenológica.

- b) Para la Sociología Fenomenológica, como afirma Rizo, la interacción es el proceso a través del cual las subjetividades entran en contacto, y comparten y construyen realidad social a partir de la intersubjetividad a que esa interacción de subjetividades da lugar. El individuo es un actor social que produce y reproduce su contexto social a partir de las relaciones intersubjetivas que establece en sus interacciones; más específicamente, a partir de la construcción de sentidos compartidos, de las relaciones entre los hablantes y a nivel de la construcción de los propios sujetos en tanto individuos sociales.

En nuestro planteamiento, de forma paralela, los miembros de una organización son también actores sociales que producen y reproducen su contexto social (producen organización informal y reproducen organización formal) a partir de la construcción de sentidos compartidos en relación con aspectos de la organización de la que forman parte y constituyen, por lo que respecta a las relaciones que se dan entre ellos en tanto miembros de la misma organización y, por último, por lo que se refiere a su construcción como individuos sociales (en nuestro caso, como profesionales y miembros de la organización).

Desde el punto de vista de la Sociología Fenomenológica, la realidad social (la realidad organizacional en nuestro caso) está constituida intersubjetivamente, por lo que el elemento central para entenderla es la persona fenómeno-sujeto; es decir, por el modo en que la persona entiende la realidad y, como resultado de ese modo de entenderla, la constituye (al menos en parte)



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

intersubjetivamente. Nuestra concepción de miembro de la organización como agente integrante de un sistema (la organización) y cuyas interacciones influyen (con efectos constitutivos) tanto en esta como en sí mismo y en otros agentes resulta completamente compatible con este postulado principal de esta corriente.

En relación a otro aspecto, sin embargo, debemos matizar las coincidencias. Así, mientras Rizo (2005) apunta que la comprensión de la realidad social se encuentra en la interpretación de los significados del mundo y las acciones e interacciones de los sujetos sociales, y no en el sistema social ni en las relaciones funcionales que se dan en la vida en sociedad, nosotros debemos hacer una matización. En este trabajo nos encontramos a la búsqueda de una concepción de comunicación interpersonal encuadrable en una concepción de comunicación organizacional con vocación de inclusividad. Por ello, entendemos que debemos abarcar tanto los casos en que la comprensión de la realidad social es, como el postulado anterior indica, independiente del sistema social y de las relaciones funcionales que se dan en la vida en sociedad, como los casos en que sí es dependiente (al menos parcialmente) de estos elementos. En nuestro planteamiento, esta postura queda reflejada en el reconocimiento por nuestra parte de dos dimensiones en la organización: una formalizada, que concierne a la organización formal, y otra no formalizada, que corresponde a la organización informal.

- c) Nuestro planteamiento presenta también puntos de contacto con los postulados del Interaccionismo Simbólico, que concibe la interacción como un proceso social de relación con el entorno y del que surgen la mente racional (la construcción subjetiva de uno mismo), la conducta (como el resultado de esa construcción subjetiva y de las exigencias del entorno) y la sociedad (entendida como una serie de significados compartidos resultado de una interacción interpersonal simbólica de la que nacen expectativas estables y conductas previsibles). Como en el caso de la Sociología Fenomenológica, que se encuentra en la base del Interaccionismo Simbólico, el punto de conexión se encuentra en considerar estos postulados en relación con la organización y sus miembros.

Sin embargo, tal como han sido planteados, nos encontramos en el caso opuesto al comentado arriba, pues en esta ocasión es el ámbito de la organización formal el que sale reforzado (la referencia al surgimiento de expectativas estables y conductas previsibles favorece el refuerzo), y debemos de nuevo insistir en que nuestra voluntad es dar cobertura a ambos ámbitos, formal e informal, de la

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

organización. El primero, el propio de la organización formal, es también el propio del concepto de ritual de Goffman y del “mí” integrante del “self” de Mead, mientras que el segundo, propio de la organización informal, es el del aspecto más individual y menos socializado de la persona: el “yo” integrante del concepto de “self” manejado por Mead. La interacción supone la base de toda relación social y esta determina a su vez la interacción pero, ¿dónde reside la capacidad efectiva de influencia? ¿Tienen las relaciones sociales ya constituidas más capacidad de influencia sobre las interacciones que éstas últimas, potencialmente, sobre aquellas? ¿Debemos pronunciarnos de modo absoluto? ¿O tiene cada opción su espacio?

Dentro del Interaccionismo Simbólico, como ya vimos, el planteamiento de Blumer es el que tal vez presenta más coincidencias con el nuestro, al poner un énfasis más claro en el aspecto algo más desatendido: el “yo”.

- d) La Escuela de Palo Alto aporta el punto de vista de la Teoría General de Sistemas de la comunicación como un sistema abierto de interacciones, la idea de que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo, que la comunicación reside en procesos de relación e interacción y que la comunicación consiste en un proceso contextualizado, permanente y holístico.

Desde nuestro planteamiento, de modo coincidente con el de Palo Alto, concebimos la comunicación como un proceso complejo y heterogéneo en el que no es posible aislar un elemento del sistema global de comunicación, ya que no es posible admitir que un elemento remite de modo inequívoco, y al margen del conjunto de elementos, a una significación particular. Del mismo modo que la comunicación funciona de modo similar a un sistema, la organización, constituida por sus miembros (muy especialmente en su ámbito informal), constituye asimismo un sistema abierto en relación con su entorno y que obedece a una serie de principios, entre ellos los de totalidad, equifinalidad y, por último, los de retroalimentación y circularidad. Nuestro planteamiento se alinea con esta concepción de comunicación. Al igual que Cáceres (2003: 81), por otro lado, consideramos que da cuenta de un proceso constitutivo de realidad y, de este modo, entendemos, resulta muy compatible con otras tradiciones teóricas que hemos identificado como afines en mayor o menor medida a nuestro planteamiento y que acabamos de comentar.

- e) Los planteamientos de Habermas en su Teoría de la Acción Comunicativa llevan a Rizo a dos conclusiones importantes. Una de ellas es la necesidad de distinguir

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

entre los conceptos de comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Para Rizo, la comunicación interpersonal es un fenómeno social que no requiere de decisiones deliberadas, que tiene lugar debido a la simple naturaleza corpórea de las personas y que no cumple función instrumental alguna; así, un fenómeno ajeno al intercambio de ideas y conceptos (y aun de información), por lo que concluye que se trata de un fenómeno atético y que no requiere de ninguna teoría o aproximación conceptual para su definición. La comunicación intersubjetiva, por su parte, reúne los atributos que hasta el momento había discutido en relación con la comunicación: construcción social del mundo mediante la interacción entre personas. La noción de persona deja paso a la de sujeto como ser racional y consciente de sus actos, de naturaleza deliberada por lo que atañe a la comunicación; y la comunicación se concibe como fenómeno que solo puede tener lugar entre sujetos.

La segunda conclusión importante es que la comunicación intersubjetiva tiene, además de unas características o requisitos determinados, un objetivo determinado. El fenómeno de la intersubjetividad, para Rizo (2012a), se relaciona con la posibilidad de construcción social y dialógica de un mundo compartido a partir del encuentro de subjetividades (de encuentro con el otro). La comunicación intersubjetiva, en esta línea, es concebida como aquella que tiene lugar como acto social intencionado, volitivo, y racional de al menos dos sujetos orientado al entendimiento, a la comprensión, y a la búsqueda de consensos (en relación con los diversos significados sociales) mediante la argumentación con el objetivo de resolver importantes cuestiones y problemas que afectan a las comunidades y que debe permitir “en último término, un tejido social democrático basado en argumentos racionales propios de hombres libres que actúan por el bien colectivo” (Rizo, 2013: 115).

Así, Rizo incorpora un requisito de intencionalidad en la comunicación interpersonal que nosotros no compartimos. Como comentamos en su momento, consideramos la búsqueda intencionada de entendimiento como un elemento importante en la comunicación interpersonal, pues contribuye a que esta alcance su objetivo (que para nosotros se concreta en un impacto, un efecto, un resultado, una transformación); sin embargo, entendemos que también puede haber tal efecto sin tal búsqueda intencionada, pues nos alineamos con la postura de Palo Alto en relación con la imposibilidad de no comunicar en situación de co-presencia espacio-temporal de dos personas. Para Rizo, la comunicación (intersubjetiva) es intencional o no es. Para

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

nosotros, la comunicación tiene efectos transformadores (intencionales o no) o no es. La intencionalidad, para nosotros, no es un requisito asociable a la comunicación (interpersonal o intersubjetiva), sino a su aspecto como competencia: como competencia comunicativa interpersonal tal como hemos empezado a concretarla (concreción en la que seguiremos avanzando en el próximo capítulo). En este sentido, la distinción que lleva a cabo Rizo entre comunicación interpersonal e intersubjetiva no nos resulta tan relevante como la que hacemos nosotros entre comunicación interpersonal (a la que seguimos atribuyendo los rasgos y efectos de los que Rizo la despoja en favor de la comunicación intersubjetiva) y competencia comunicativa interpersonal. La distinción de Rizo, por último, nos deja preguntándonos por la ubicación de todas aquellas situaciones que, por su naturaleza, no encuentran acomodo en su concepto de comunicación intersubjetiva pero sí van más allá de la relación comunicativa que se establece entre personas más allá del aspecto de corporeidad al que hace referencia.

Rizo, por otra parte, hace una segunda incorporación en forma de requisito: un sentido último de la comunicación de naturaleza ético-política y relacionado con la posibilidad de que una colectividad social actúe con el objetivo del logro del bien común. Recordemos que cabe considerar la posibilidad de que sus trabajos en relación con la Comunicación para el Desarrollo hayan tenido que ver con el sentido de la evolución de su concepto de comunicación interpersonal e intersubjetiva. En nuestro planteamiento, como ya comentamos, la orientación al logro de objetivos o fines específicos se encuentra en la base, ya desde el principio, de nuestras consideraciones y, así también, la existencia de un sentido final específico en relación a este tipo de comunicación en el ámbito de las organizaciones y en el de las LpFE.

Se podría defender cierto paralelismo entre el sentido último determinado por Rizo para la comunidad (el bien común) y el establecido por nosotros para la organización (que no deja de ser una forma de concebir el bien común para los miembros de la organización). Sin embargo, ese logro o sentido final específico, se encuentra en nuestro caso mucho más determinado, tanto en su naturaleza como en relación con la de los parámetros a partir de los cuales cabe evaluar su grado de cumplimiento o desarrollo: la supervivencia de la organización a largo plazo (y por tanto de su capacidad para llevar a cabo su actividad y misión) a través del desarrollo de las dimensiones básicas de la organización (EAU, en nuestro caso).

Por otro lado, mientras Rizo y Habermas parecen decantarse por precisar condiciones del proceso (intencionalidad, racionalidad, argumentación, búsqueda de consensos), en nuestro caso no insistimos tanto en el proceso como en el logro que se

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

pretende alcanzar, pues la naturaleza de este objetivo hace posible que diversos procesos coadyuven a su consecución (en línea con el principio de equifinalidad como una de las propiedades propias de los sistemas).

Las situaciones en las que ese sentido final puede ser perseguido son, en nuestro caso, potencialmente todas las que pueden darse en co-presencia espacio-temporal de personas; mientras que en el planteamiento de Rizo pueden considerarse circunscritas a los casos en que estas personas se sientan conscientemente a encontrar intencionadamente consensos que les permitan avanzar en la construcción de bases comunes que permitan alcanzar acuerdos potencialmente beneficiosos para la comunidad. Este escenario, dentro de nuestro planteamiento, corresponde a uno entre otros muchos, o a fases determinadas de situaciones o interacciones compuestas por una diversidad de ellas.

Con esto damos por concluida nuestra revisión y discusión de las fuentes teóricas identificadas por los autores del grupo GUCOM en relación con la comunicación interpersonal e intersubjetiva y de su planteamiento concreto en relación con la distinción entre estos conceptos (comunicación interpersonal e intersubjetiva). Después de todas las consideraciones llevadas a cabo en este y otros apartados de este capítulo, nos encontramos en posición de llevar a cabo una presentación de nuestras conclusiones en este punto del trabajo en relación con este capítulo.

#### 4.3.8. Discusión final y conclusiones

Hemos insistido en la necesidad de manejar de forma explícita un concepto de organización y de persona como miembro de una organización a la hora de plantear un enfoque sólido de LpFE; a ese objetivo dedicamos el capítulo anterior. Ese mismo capítulo terminó con la conclusión de que nuestro siguiente paso de cara a la elaboración de nuestra propuesta de enfoque de LpFE debería ser la determinación de un concepto igualmente explícito y definido de comunicación interpersonal.

A lo largo de este capítulo, por consiguiente, nos hemos dedicado a la búsqueda de un concepto de comunicación interpersonal coherente con el planteamiento que venimos desarrollando en este trabajo y con los conceptos que en él vamos integrando. En esa búsqueda, hemos encontrado conveniente establecer asimismo un concepto de comunicación organizacional en el que la comunicación interpersonal encontrara el modo de relacionarse y distinguirse de algunos otros fenómenos organizacionales relacionados con la comunicación. El resultado ha sido una serie de conceptos y

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

consideraciones que confiamos resulten de utilidad de cara a la consecución de los objetivos recordados arriba.

Se trata de conceptos y consideraciones que, queremos hacer notar, encuentran su esfera de relevancia y aplicación inmediatas en el mundo de la organización. Sin embargo, el hecho de que no hayamos establecido todavía de forma completamente explícita su relación con el ámbito de las LpFE no debe hacernos perder de vista la, a nuestro juicio, evidencia de esa relación: la naturaleza de la comunicación interpersonal en el ámbito de las LpFE debe establecerse a partir de la especificidad de los fines que esa comunicación debe ayudar a alcanzar. En este sentido, la determinación de cuáles son esos fines y del modo en que se considera mejor perseguirlos constituyen cuestiones principales y de la misma relevancia que la determinación de la naturaleza de la comunicación interpersonal y del modo en que esta contribuye a la persecución de esos fines.

En este capítulo hemos llevado a cabo una revisión de las contribuciones de diferentes autores y tradiciones teóricas, y hemos ido realizando toda una serie de consideraciones a partir de las cuales hemos venido perfilando nuestra posición en relación con la naturaleza y sentido de la comunicación interpersonal en la organización.

Tras todo ello, consideramos que estamos en posición de poder proponer definiciones concretas que den cuenta de nuestra concepción en este punto del trabajo en relación con los conceptos de comunicación entre seres humanos y de comunicación interpersonal como fenómeno organizacional.

- a) El concepto general de comunicación entre seres humanos no resulta en sí mismo central a efectos de este trabajo, pues este se centra en el de comunicación interpersonal y organizacional. Sin embargo, entendemos que debemos dotarnos de un concepto de comunicación entre seres humanos en el que los conceptos de comunicación interpersonal y de comunicación organizacional que manejamos en nuestro planteamiento puedan encontrar acomodo. Así, debe tratarse de un concepto que reúna algunos aspectos esenciales: 1) la naturaleza de la comunicación como proceso pero también como resultado (como proceso que conlleva un efecto, un cambio, un impacto), 2) el hecho de que tiene lugar a través de un proceso (generalmente interactivo) constituido por una sucesión de acciones y comportamientos, 3) el hecho de que puede implicar a actores tanto individuales como colectivos, 4) el hecho de que los mensajes que esas acciones y comportamientos transmiten pueden encontrarse codificados verbalmente o no, 5) el hecho de que el efecto producido

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

por la comunicación afecta a aspectos de naturaleza social y 6) el hecho de que esos efectos tienen la capacidad de facilitar la actividad social y lo que el ser humano puede llevar a cabo a través de ella. Reuniendo las aportaciones de diversos autores, proponemos la siguiente concepción de comunicación entre seres humanos a efectos de este trabajo.

La comunicación entre seres humanos consiste en, simultáneamente, un proceso y el resultado del mismo (Romano, 1993). Este proceso está constituido por una sucesión de acciones y comportamientos (Watzlawick, 1976) a través de los que se produce una interacción entre personas, grupos y organizaciones (Romano, 1993) por medio de un intercambio de mensajes de naturaleza verbal y no verbal (Eco, 1972; Watzlawick, 1976; Harrison, 1989) y que da lugar a su vez a un proceso constitutivo que produce y reproduce sentido compartido (Craig, 1999) y que facilita la actividad social y transformadora del ser humano (Romano, 1993).

- b) Respecto al concepto de comunicación interpersonal, establecimos en su momento que habría de ser un concepto que debía 1) permitir su relación con el ejercicio de la función profesional en su sentido más amplio de los miembros de una organización, 2) ayudarnos a distinguir y a explicarnos el planteamiento conceptual que subyace a los principales enfoques identificados dentro del campo de LpFE y EpFE (y muy singularmente en el ámbito del español de negocios) y 3) permitir la integración de competencias propias del campo de enseñanza de L2 con aquellas del campo de la especialidad profesional.

Nuestra concepción del fenómeno de la comunicación interpersonal en el ámbito organizacional a efectos de este trabajo en este punto del mismo es la siguiente: proceso por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de acciones comunicativas y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido y cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales que, también a su vez, conforman en buena medida la organización y algunos de sus atributos colectivos principales (entre los que cabe considerar, singularmente, las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad). Así, al igual que en el caso de la comunicación entre seres humanos, la comunicación interpersonal consiste también, simultáneamente, en un proceso y en el resultado del mismo.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Esta conceptualización de comunicación interpersonal en el ámbito organizacional así redactada implica que esta tiene lugar por medio de la interacción entre los actores implicados. Recordemos, no obstante, que entendemos que la comunicación interpersonal puede darse asimismo al margen de la interacción; el elemento esencial es el impacto transformador en otra persona, y este puede tener lugar sin que ante una primera acción haya habido reacción por parte de quien la ha recogido.

Como establecimos en su momento, por acción comunicativa desde la perspectiva de la comunicación interpersonal entendemos toda aquella transmisión de información por parte de un actor en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que, intencionadamente o no, reúne las características adecuadas para tener al menos cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) del otro actor. Si esas modificaciones tienen un efecto positivo (o negativo) en el desarrollo de la organización (singularmente describible a partir de los parámetros EAU), cabe considerar esa acción comunicativa, además, una acción (comunicativa) organizacionalmente relevante (AOR).

Así, una acción comunicativa organizacionalmente relevante (AOR) desde la perspectiva de la comunicación interpersonal es toda aquella acción comunicativa (transmisión de información por parte de un actor en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que, intencionadamente o no, reúne las características adecuadas para tener al menos cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes de otro actor) que tiene un efecto o impacto positivo o negativo, y describible a partir de los parámetros EAU, en el desarrollo de una organización.

En cuanto a los efectos o resultados de la comunicación, consideramos que estos no tienen por qué predicarse de forma única en relación con aquellos alcanzados de manera intencional y conjunta entre los actores implicados, lo que supone un elemento importante de divergencia entre el planteamiento de Rizo y el nuestro. En nuestro caso, la relevancia del resultado es mayor que el rasgo de intencionalidad en el proceso. De modo paralelo, entendemos que los efectos de la comunicación no tienen por qué predicarse tampoco de forma única en relación con aquellos alcanzados durante la situación comunicativa (es decir, durante el proceso en el que los actores co-presentes intercambian mensajes y negocian o les atribuyen individualmente sentido), sino que pueden remitir también a los que se producen tras la conclusión de la misma pero como



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

consecuencia de su desarrollo. De nuevo, nuestro énfasis se encuentra en la naturaleza y el alcance del resultado del proceso de comunicación interpersonal.

Entendemos que la transmisión de información en un contexto en el que dos personas se hallan co-presentes espacio-temporalmente no puede ser completamente neutra desde un punto de vista comunicativo, incluso cuando no hay interacción o proceso dialógico. Esta posición, coherente con el principio de que es imposible no comunicar, insiste, una vez más, en la preeminencia del efecto o impacto de la comunicación interpersonal por encima de otras consideraciones.

Debemos poner también en relación nuestro concepto de comunicación interpersonal en el ámbito organizacional con nuestro concepto de comunicación organizacional. Recordemos que nos planteamos en su momento dotarnos de un concepto de comunicación organizacional que pudiera ofrecernos una visión integrada de los diferentes elementos a los que puede dar cabida y que estuviera constituido a partir de diferentes perspectivas que pudieran resultar relevantes a los efectos de este trabajo: una “perspectiva de perspectivas” en el sentido de Deetz (2001: 6). Esa visión integrada nos ha permitido establecer el campo propio de la comunicación interpersonal en el ámbito organizacional 1) oponiéndolo al que tiene lugar con el concurso de actores colectivos, 2) distinguiendo la organización formal e informal como “subcampos” de la comunicación interpersonal y 3) reconociendo su capacidad constitutiva de aspectos organizacionales en esos dos niveles o “subcampos”.

En el ámbito propio de la organización formal, el papel de la comunicación interpersonal puede resultar mucho más reducido que en el ámbito de la organización informal en el sentido que hemos venido discutiendo, puesto que el hecho de que la organización formal prevea qué hacer y cómo llevarlo a cabo reduce las posibilidades de hacer cosas diferentes o de un modo distinto. El propósito fundamental de la organización formal es la eficacia de procesos y actividades. En este sentido, se concentra de modo señalado en una de las dimensiones que hemos identificado como esenciales en la organización: en la eficacia. Cuanto más fielmente se siga lo dispuesto por el sistema formal, menos espacio queda para el desarrollo de las otras dos dimensiones (la atractividad y la unidad organizacionales). En consecuencia, la comunicación interpersonal puede quedar constreñida en la práctica “a interacción social limitada a actos empíricos de transmisión de información” (Deetz, 2001:5).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

El aspecto “constitutivo” de la comunicación interpersonal, por su parte, es igualmente limitado en la organización formal, y viene a concentrarse en el establecimiento de pautas de actuación y de interacción que presentan cierta resistencia al cambio y que se espera que los miembros de la organización observen. Las prácticas presentes son el resultado de pautas que quedaron constituidas en su momento. De esta forma, este papel constitutivo de la comunicación interpersonal en el seno de la organización formal tiene relevancia solo en el sentido de que las prácticas actuales fueron constituidas en el pasado.

En el ámbito de la organización informal, por su parte, el papel de la comunicación interpersonal puede ser mucho más amplio. A diferencia de lo que sucede en la organización formal, la al menos relativa ausencia de condicionamientos formales permite un mayor margen de maniobra. La comunicación interpersonal puede pasar así de ser contemplada como medio para la realización de las actividades cotidianas de la organización (su papel en la organización formal) a serlo (en este segundo caso, en la organización informal) como medio para la construcción social de la misma organización, como medio para el desarrollo de la totalidad de sus dimensiones esenciales a partir de las transformaciones a que puede dar lugar el sentido que los miembros de la organización atribuyen a identidades, relaciones y objetos sociales, y a la misma construcción de tales identidades, relaciones y realidades sociales.

Así, estamos ya en posición de completar el esquema que elaboramos para acercarnos al concepto de comunicación organizacional a partir de estas perspectivas y dimensiones que acabamos de comentar. El resultado puede verse en el siguiente cuadro (Tabla 26):

4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Tabla 26

*Comunicación organizacional. Esquema a partir de la integración de diferentes perspectivas*

Comunicación ORGANIZACIONAL				
		Perspectiva de Organización FORMAL		Perspectiva de Organización INFORMAL
		Las dimensiones formal o informal prevén el modo en que se interactúa		Las dimensiones formal o informal no prevén el modo en que se interactúa.
Comunicación ORGANIZACIONAL	<p>Perspectiva de Comunicación EN (dentro de) la organización</p> <p>El modo en que se interactúa</p>	<p>Actores COLECTIVOS</p> <p>Interacción CONVENCIONALIZADA</p> <p>Se considera que queda fiel y completamente reflejada en los textos (a menudo escritos) de la organización.</p>	<p>Actores INDIVIDUALES</p> <p>Interacción CONVENCIONALIZADA</p> <p>Se considera que queda fiel y completamente reflejada en las interacciones entre los miembros de la organización.</p>	<p>Actores INDIVIDUALES</p> <p>Interacción NO CONVENCIONALIZADA</p> <p>No queda ni fiel ni completamente reflejada en las interacciones entre los miembros de la organización.</p>
	<p>Perspectiva de Comunicación CONSTITUTIVA de la organización</p> <p>El efecto de la interacción</p>	<p>Actores COLECTIVOS</p> <p>Interacción CONSTITUTIVA de prácticas convencionalizadas (interacción convencionalizante)</p> <p>Se considera un elemento que interviene en la constitución y convencionalización de las prácticas comunicativas colectivas e individuales en la organización.</p>	<p>Actores INDIVIDUALES</p> <p>Interacción CONSTITUTIVA de prácticas convencionalizadas (interacción convencionalizante)</p> <p>Se considera un elemento que interviene en la constitución y convencionalización de las prácticas comunicativas de los miembros de la organización.</p>	<p>Actores INDIVIDUALES</p> <p>Interacción CONSTITUTIVA de la misma organización como construcción social, de sus dimensiones esenciales y del conjunto de identidades, relaciones y realidades sociales que acoge y de las que a un tiempo se constituye.</p>
		<p>Perspectiva de Actores COLECTIVOS</p> <p>Comunicación INSTITUCIONAL</p> <p>Interacción entre actores colectivos de la organización o entre colectivos e individuales.</p>	<p>Perspectiva de Actores INDIVIDUALES</p> <p>Comunicación INTERPERSONAL</p> <p>Interacción entre actores individuales de la organización.</p>	
Comunicación ORGANIZACIONAL				

Volvamos la vista al principio de este capítulo y valoremos nuestro concepto de comunicación interpersonal en relación con los tres elementos básicos identificados por Dance (1970) como diferenciadores conceptuales del concepto de comunicación.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

En cuanto al primero, el grado de abstracción, consideramos que nos hemos acercado a nuestro objetivo de dotarnos de un concepto inclusivo dentro de su precisión. Partimos del propósito de poder acoger en él cualquier acción organizacionalmente relevante (AOR) llevada a cabo en interacción con otras personas en el contexto organizacional, y entendemos que, a partir del modo en que hemos conceptualizado ese tipo de acción, nuestro concepto de comunicación interpersonal en el ámbito organizacional reúne esas características de inclusividad (puesto que no hay restricciones respecto el tipo de acción que puede tener ese efecto) y de precisión (pues creemos que hemos conseguido establecer con cierto detalle la naturaleza de ese efecto).

Respecto al aspecto de intencionalidad por parte de cualquiera de los actores intervinientes en la interacción, nos reafirmamos en nuestra posición inicial de considerar que esa intencionalidad no está necesariamente presente en toda acción comunicativa (organizacionalmente relevante o no) que pueda tener efectos en otros miembros de la organización, pero que sí lo está en el ejercicio consciente de la acción comunicativa potencialmente relevante para la organización por parte de los miembros de la organización.

Es decir, entendemos que la intencionalidad no es un rasgo imprescindible de la acción comunicativa propia de la comunicación interpersonal (recordemos que es imposible no comunicar, aunque haya intención de no hacerlo), pero que sí lo es de la acción comunicativa propia del ejercicio de la competencia comunicativa interpersonal en el ámbito organizacional.

Así, como era nuestra intención, hemos conseguido mantenernos en nuestro propósito de manejar un concepto comunicación interpersonal que abarque tanto la comunicación intencional como la no intencional (pues esta última, por no intencionada que sea, apuntábamos ya, no deja de tener efectos en otras personas y, por ende, en la organización).

Por último, por lo que se refiere a la presencia de un juicio normativo, consideramos que nuestra concepción de comunicación interpersonal la incluye, pues la relación que hemos propuesto entre comunicación interpersonal en el ámbito organizacional con la persecución de los fines organizacionales fundamentales a partir del desarrollo de las dimensiones EAU de la organización hace que estas mismas dimensiones sirvan de parámetros para la elaboración de ese juicio. De este modo, cabrá evaluar si cualquier acción comunicativa constituye, además, una acción organizacionalmente relevante

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

(acciones que comportan efectos relevantes y positivos en el desarrollo de la organización en los términos que hemos establecido).

Del mismo modo en que hemos llevado a cabo cierto avance en la ampliación de la base conceptual y teórica de nuestro planteamiento (encaminado a integrar en un único enfoque, como quedó dicho, contribuciones realizadas hasta ahora con aspectos que consideramos que son relevantes y han sido desatendidos hasta el momento), pensamos que podemos avanzar un poco más en la caracterización de los principales enfoques presentes en el campo de EpFE y empezar a adelantar, junto a estos, una propuesta propia.

Este concepto de comunicación tal como lo hemos venido estableciendo no encuentra buen acomodo en ninguno de los enfoques de LpFE que hemos identificado. Como vimos, todos estos enfoques quedan perfilados en buena parte a partir del tipo de diálogo que establece cada uno de ellos con los conceptos de género, comunidad discursiva y comunidad de prácticas; este último, utilizado como concepto puente entre comunidad discursiva y comunidad profesional tras toda una transformación conceptual que lo ha ido alejando discreta pero obstinadamente del planteamiento original de Wenger para equiparlo al de comunidad discursiva de Swales y a ambos con el de organización. Género, comunidad discursiva y comunidad de prácticas-profesional se consideran tan fuertemente inter-relacionados que llegan así al punto de implicarse entre sí.

El planteamiento común a todos estos enfoques, si bien con matices, es considerar como objetivo hacer posible la integración del alumno en una comunidad de prácticas a partir del desarrollo por parte de este del necesario conocimiento de las convenciones (genéricas y sociales) de esa comunidad, conocimiento que se genera a menudo a partir del análisis de muestras textuales. El mundo profesional del alumno, decíamos, queda asimilado a una “comunidad de prácticas”; el alumno, equiparado a “miembro” de esa comunidad; sus necesidades específicas, reducidas a conocer las convenciones, a menudo esencialmente discursivas (léxico-semánticas, retóricas, pragmáticas), de las situaciones y eventos de esa comunidad, igualmente convencionalizados.

Como mencionamos en su momento, nosotros nos oponemos a reducir a las personas al papel de recreadoras y preceptoras de convenciones. Nos resistimos a dejar de considerarlas también desde su individualidad. Debemos estar atentos, decíamos, a entender cómo son las relaciones sociales en una organización, pero no podemos partir de la idea de que en una organización no puede existir un cierto grado de imprevisibilidad en la conducta propia o ajena, un “yo” en el sentido en que Mead y

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

singularmente Blumer lo desarrollan. Sin este “yo” no habría una organización informal, el concepto de organización (real) se correspondería exclusivamente con el de organización formal, y el “self” de persona únicamente con el “mí”. Todo comportamiento y toda interacción social estarían convencionalizados, y verían su papel constreñido al de creación y recreación de elementos de esa organización formal.

Buena parte de nuestras discusiones acerca de la comunicación interpersonal en la organización han tenido lugar en estos y otros términos (convencionalización y no convencionalización de las situaciones, el “yo” socializado y el “yo” individual de los actores, el mayor o menor grado de ritualización de la interacción social...). A continuación, nos proponemos recurrir a ellos para continuar la caracterización de los enfoques de LpFE que hemos identificado y aquel en que venimos trabajando como propuesta propia.

A fin de profundizar en nuestra caracterización, nuestro análisis y nuestras reflexiones sobre los diferentes enfoques de LpFE identificados, hemos incluido también, junto con los conceptos subyacentes de persona / profesional / actor en la comunicación y de competencia comunicativa en relación con cada enfoque, los siguientes aspectos:

- Los aspectos que, para Cáceres (2003), como ya hemos visto, distinguen la comunicación interpersonal: co-presencia espacio-temporal, forma dialógica, orientación específica hacia el otro y multiplicidad de códigos.
- La consideración del carácter intencional o no de la comunicación dentro del planteamiento básico propio de cada enfoque.
- La consideración del potencial explicativo de cada uno de los enfoques desde la perspectiva de los elementos “mí” y “yo” del “Self” de Mead.
- La consideración del potencial explicativo de cada uno de los enfoques desde la perspectiva de diferentes modelos de comunicación interpersonal propuestos por diversos autores que hemos comentado aquí: Shannon y Weaver, De Fleur, Goffman, Argyle, Austin, Dance, y la escuela de Palo Alto.

El hecho de progresar en el dibujo de los rasgos de los enfoques que estamos considerando nos permite avanzar en la determinación de lo que los acerca y distingue, así como en la identificación de los rasgos que no caracterizan, a nuestro entender, a ninguno de ellos: 1) preeminencia del “yo” de Mead sobre el “mí”, 2) potencial

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

emancipación respecto al modelo dramaturgico de Goffman y 3) consideración de la interacción como sistema abierto.

Se trata de rasgos que sí caracterizan, en cambio, nuestro planteamiento; planteamiento que, en su grado de desarrollo actual incluiremos ahora en la tabla que contrasta los enfoques de LpFE identificados (Tabla 27). Lo incluiremos en la columna más a la derecha. Se trata, insistimos, de nuestra propuesta tal y como va quedando esbozada.

En nuestro empeño de manejar un concepto de comunicación interpersonal en la organización que dé cabida a todo aspecto relevante ya considerado por otros enfoques o que esté siendo desatendido, hemos avanzado en diferentes frentes.

Así, nos hemos dotado de un concepto de organización que consideramos que resulta más amplio y acogedor que los de comunidad de prácticas o comunidad discursiva, mucho más reducidos conceptualmente. Lo mismo podemos manifestar en relación con los de miembro de una organización frente a los de miembro de cualquiera de esas comunidades. El concepto de organización como sistema adaptativo complejo o como sistema abierto o integrado por personas cuyas identidades son no solo sociales sino también individuales y cuyas interacciones pueden ser concebidas asimismo como este tipo de sistemas permite mantener la consideración de estas personas como seres humanos complejos, distintos unos de otros, y a salvo de su reducción a lo determinado por los sistemas sociales y/o formales de la organización; permite también mantener la consideración de la comunicación interpersonal como fenómeno constitutivo en toda su capacidad y, de nuevo, a salvo del reducido papel que esos sistemas formales o sociales le reservan.

Para hacernos una idea de en qué consiste ese potencial constitutivo, hemos tenido que desarrollar una concepción de comunicación organizacional que nos ayude a encontrar y delimitar ese espacio, así como entender qué hay en él y de qué modo manejarse en el mismo.

Y así, hemos distinguido un entorno para lo que hemos dado en llamar organización formal y un espacio para lo que hemos considerado la organización informal; y hemos distinguido también entre una perspectiva que se centra en cómo se lleva a cabo esa comunicación y otra que señala en la dirección, en el impacto, de sus efectos.

Hemos convenido con otros autores en que esos efectos son de naturaleza constitutiva. Desde nuestro punto de vista, la comunicación interpersonal organizacional, hemos concluido que aquello constituido corresponde a 1) aspectos relacionados con las relaciones entre las personas de la organización, 2) la identidad

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

que de cada persona se va forjando y 3) la concepción que tanto individual como conjuntamente van desarrollando esas personas de diferentes elementos de la realidad social que comparten.

Hemos concluido que la relevancia de estos elementos reside en el modo en que su naturaleza y desarrollo afectan inevitablemente a las personas y a la organización que integran, y hemos concluido también que una serie de parámetros identificados como dimensiones esenciales de la organización (eficacia, atractividad y unidad) afectan y son al tiempo afectados por esos elementos. De este modo, comunicación interpersonal, relaciones, identidades y realidades sociales conjuntamente constituidas se encuentran en relación constante y de constante influencia mutua.

Esos procesos de comunicación, relación e influencia, hemos visto, se dan en unas circunstancias de cierta tensión entre el aspecto más social y más individual de los sujetos, y que hemos relacionado respectivamente con los constituyentes “mí” y “yo” del concepto de “self” de Mead. Del énfasis que se ponga en uno u otro constituyente dependerá la cuota de “libertad” o campo de acción que a un sujeto se le permita o se permita a sí mismo en relación con su dimensión más creativa e imprevisible (el “yo”) respecto a su dimensión más social o convencionalizada (el “mí”).

La capacidad de un sujeto para interiorizar los procesos sociales constituidos y adaptarse a ellos recae en el constituyente “mí”, que al mismo tiempo va conformándose a partir de estos. La capacidad de un sujeto para negociar su autoconcepto, para mantener cierta capacidad de modificación o influencia sobre determinados aspectos sociales ya constituidos y para la adaptación y gestión de otros que sean nuevos depende de la capacidad de influencia del “yo” en relación con la del “mí”.

Relacionando diversos elementos de nuestro planteamiento, hemos asociado el “mí” y el “yo” de Mead a los aspectos o dimensiones más o menos convencionalizados, respectivamente, de un sujeto-miembro de una organización. Así, decíamos, al “mí” concierne lo previsible, lo estable, lo objetivable, la observancia, la imitación y el seguimiento. Desde el “mí”, el sujeto asume la realidad encajándola en categorías pre-establecidas y actúa a partir de lo que estas disponen de forma precisa para cada ocasión. Al “yo”, por su parte, atañe la creación, la improvisación, la modificación y el replanteamiento. Desde el “yo” se busca establecer sentido de la realidad sin partir de categorías pre-establecidas, sea por elección o por imposibilidad. El ámbito propio del “mí” es el de la organización formal; el propio del “yo”, la organización informal.

La perspectiva que nos ofrecen estas dos dimensiones del “self” nos permite una primera distinción fundamental entre enfoques, basada en su adscripción a una de estas



4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

tres posiciones (o zonas) fundamentales: 1) predominio absoluto del “mí” sobre el “yo”, 2) predominio relativo del “mí” sobre el “yo” y 3) predominio relativo del “yo” sobre el “mí”. El resultado puede observarse en la siguiente figura (Figura 9):

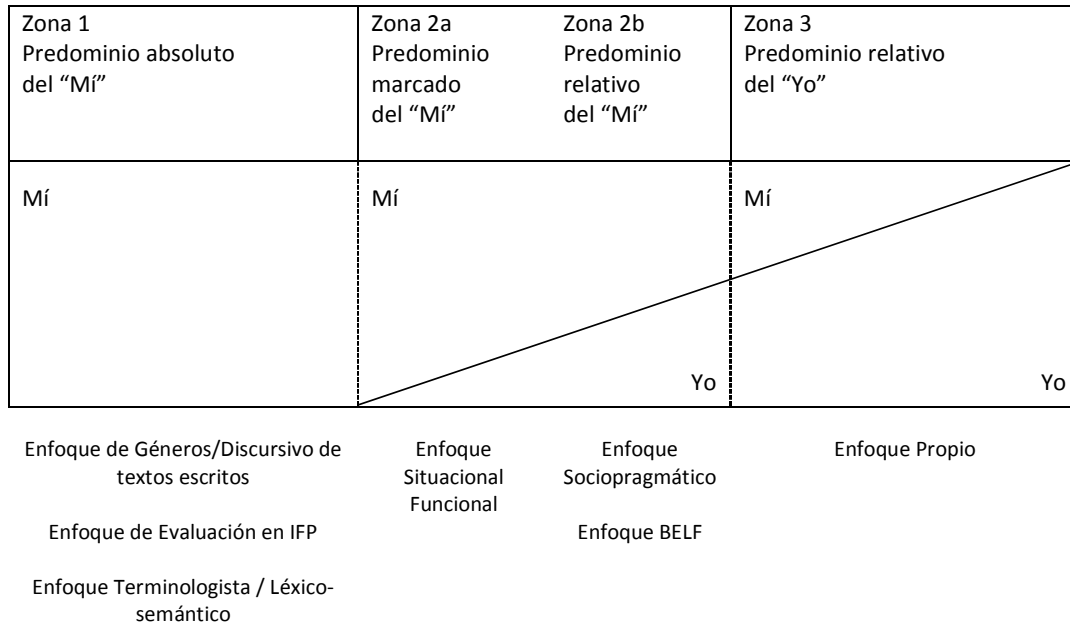


Figura 9. Contraste de diferentes enfoques de LpFE a partir del grado de predominio relativo del “mí” y del “yo”.

Los conceptos de marco y de ritual manejados por Goffman constituyen otra perspectiva a partir de la cual observar estos enfoques, y contribuye a la distinción entre enfoques situados en las zonas de dominio relativo del “mí” o del “yo” y a establecer su posición en relación con los ámbitos más o menos socialmente convencionalizados de la organización.

El grado de ajuste de estos enfoques con los planteamientos encapsulados en otros modelos, como los de Austin, Argyle, De Fleur, Dance o Palo Alto ayudan asimismo a estas distinciones. El de Austin, a partir del mayor o menor énfasis en la perspectiva de los actos de habla como elementos esenciales de la interacción y del desarrollo de las situaciones comunicativas propias de contextos de EpFE. El de Argyle, a partir del grado de constringencia concedido a las reglas socialmente constituidas respecto a acciones o comportamientos al margen de estas. El de De Fleur, a partir del mayor o menor énfasis en la necesidad de isomorfismo entre lo emitido y lo recibido. El de Dance, a partir del mayor o menor énfasis concedido a los cambios que se operan en toda una

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

serie de elementos tras cada interacción. El de Palo Alto, entre otras cosas, en la distinción que hace entre, por un lado, sistemas cerrados, estables y casi auto perpetuables y, por otro, sistemas abiertos y más dinámicos.

El resultado de nuestro análisis queda reflejado en la siguiente tabla (Tabla 27):

4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Tabla 27

Primera caracterización de enfoques de LpFE

	Enfoque discursivo de textos escritos	Enfoque de Evaluación en IFP	Enfoque Terminologista	Enfoque Situacional Funcional (SF)	Enfoque Sociopragmático (SP)	Enfoque BELF	Enfoque Propio Borrador
Co-presencia espaciotemporal	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Forma dialógica	No	No/Sí	No/Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Orientación específica hacia el otro	No (solo hacia el referente y hacia la convención genérica)	No (énfasis en la transmisión y en aspectos lingüísticos de esta)	No/Sí (énfasis en el referente, en el conocimiento transmitido y recibido)	Sí (con el énfasis en las convenciones discursivas del evento en que la comunicación tiene lugar)	Sí (con el énfasis en las convenciones del evento y del contexto sociopragmático y cultural)	Sí (con el énfasis en las convenciones discursivas y sociales de la comunidad profesional global)	Sí (con el énfasis en el resultado que se puede tener en el otro o co-construir con él)
Multiplicidad de códigos	No	No	No	No/Sí	Sí	Sí	Sí
Comunicación intencional vs. no intencional	Solo verbal Intencional	Solo verbal Intencional	Solo verbal Intencional	Casi solo verbal Intencional	Verbal y no verbal digitalizada Intencional	Verbal y no verbal digitalizada y analógica Intencional y no intencional	Verbal, no verbal digitalizada y no verbal analógica Intencional y no intencional
Concepto subyacente de persona / profesional / actor en la comunicación	Personas que interactúan con y a través de una serie de textos fundamentalmente escritos, en buena medida convencionalizados, caracterizables y describibles en términos de géneros.	Personas que actúan lingüísticamente en dominios específicos de referencia (contextos específicos de uso) anticipables, previsible y describibles.	Personas que transmiten o reciben conocimiento especializado. La interacción se encuentra parcial pero significativamente mediada por conceptos especializados plasmados en términos específicos.	Personas cuyas interacciones suelen tener lugar en eventos caracterizables en tareas tipo cuyo transcurso los interactuantes suelen articular a partir de determinadas pautas y/o guiones conversacionales describibles en términos de actos de habla y exponentes funcionales.	Personas que tienen que interactuar con otras en una serie de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento sociopragmático, intercultural, etc. determinado, identificable de antemano y, por tanto, previsible.	Personas que forman parte de una comunidad discursiva profesional (el ámbito de negocios internacionales o la compañía en que trabajan).	Personas cuyas interacciones con otras determinan una serie de relaciones interpersonales de carácter dinámico y complejo que constituyen, junto con los aspectos formales de esta, la organización de la que forman parte y en cuyo seno desempeñan sus funciones y actividades profesionales.
Concepto subyacente de competencia comunicativa	Capacidad de reconocimiento y empleo preciso de los géneros escritos identificados como relevantes.	Capacidad de combinar elementos de naturaleza lingüística y elementos (esencialmente léxicos) relacionados con el conocimiento de especialidad. La cuestión de la incorporación de elementos no lingüísticos a la combinación no se encuentra resuelta.	Capacidad de transmisión de conocimiento especializado.	Capacidad de actuar en el seno de eventos tipo a partir de las pautas que se consideraran propias de estos.	Capacidad de actuar en el seno de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento sociopragmático, intercultural, etc. muy previsible y determinado. Sobre el enfoque SF, incorpora comunicación no verbal y menos previsible del desarrollo del evento.	Capacidad de alcanzar los objetivos de un evento comunicativo concreto a partir de la combinación de una "competencia comunicativa global" con una competencia multicultural y un know-how de negocios. Sobre el enfoque SP, presenta menos previsible y algunos aspectos de habilidades comunicativas específicas de negocios.	Capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales (convencionalizados o no) de forma que estos procesos favorezcan que los actores, el conjunto de concepciones que manejan y la relación entre ellos se desarrollen en un sentido que se entienda adecuado tanto para la consecución / persecución de sus objetivos personales como de los establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte.

4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Enfoque discursivo de textos escritos	Enfoque de Evaluación en IFP	Enfoque Terminologista	Enfoque Situacional Funcional (SF)	Enfoque Sociogramático (SP)	Enfoque BELF	Enfoque Propio Borrador
Principales modelos subyacentes de comunicación interpersonal	Modelo de Shannon-Weaver	Modelo de Shannon-Weaver	Modelo de Goffman Modelo de Austin Modelo de Argyle	Modelo de Goffman Modelo de Argyle Modelo de Austin	Modelo de Goffman Modelo de Argyle Modelo de Dance	Modelo de Palo Alto Modelo de Dance
Aspecto principal del "Seif" de Mead	Mí	Mí	Mí >> Yo	Mí > Yo	Modelo de De Fleur Modelo de Austin Mí > Yo	Modelo de Goffman Modelo de Argyle Mí < Yo
Modelo lineal de Shannon-Weaver	Sí	Sí	No	No	No	No
Modelo de De Fleur	No	Sí (conocimiento de técnico a técnico)	No/Sí (negociación del significado)	No/Sí (negociación del significado)	Sí (brevedad, precisión y claridad y neg. del sdo.)	No
Modelo dramático de Goffman	No	No/Sí Limitado a marcos situacionales textualmente ritualizados y específicos.	Sí Limitado a marcos situacionales muy estables y socialmente ritualizados.	Sí Limitado a marcos situacionales bastante estables y socialmente ritualizados.	Sí Incluye marcos relativamente estables y ritualizados, así como otros que son en cambio en parte negociables.	No Todos los marcos son negociables por los actores implicados. Contempla también situaciones sin marcos referenciales habituales, y guiadas en cambio por otros de naturaleza emergente y nueva.
Modelo de habilidades sociales de Argyle	No	No Rutinas textuales definidas y muy restringidas. Énfasis en la habilidad de emplear y entender conceptos de especialidad.	Sí Reglas de interacción muy restringidas. Énfasis en habilidades de interacción básicas (gestión básica de turnos, reglas básicas de cortesía).	Sí Reglas de interacción bastante restringidas. Énfasis en los aspectos más convencionalizados de habilidades sociales, socio-culturales y multiculturales	Sí Reglas de interacción menos restringidas. Énfasis en habilidades socio-culturales y de "comunicación" profesional precisa y clara.	Sí Reglas de interacción mucho menos restringidas. Énfasis en habilidades profesionales (aspecto pendiente de desarrollar).
Modelo de actos de habla de Austin	No	No Énfasis en habilidades lingüísticas. Énfasis en habilidades profesionales que el enfoque no consigue incorporar en la práctica.	Sí	Sí	No/Sí	No
Modelo sistémico de Palo Alto	No	No	No Sistema interaccional estable y muy reforzado	No Sistema interaccional estable y algo reforzado	No/Sí Sistema interaccional puntualmente abierto, bastante estable y algo reforzado	Sí Sistema interaccional abierto
Modelo en espiral de Dance	No	No	No Sistema interaccional estable y muy reforzado	No/Sí (nivel identitario limitado)	No/Sí (nivel relacional)	Sí (niveles relacional, de identidad, y de realidad social)

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Todo esto, hemos dicho, nos ayuda a esbozar nuestra aproximación a un enfoque propio de comunicación interpersonal. En su forma actual, y dentro del marco específico de la comunicación interpersonal, esta se caracteriza esencialmente por una serie de aspectos que la distinguen de otros planteamientos que también cumplen con los requisitos mínimos establecidos por Cáceres (2003) de co-presencia espaciotemporal, forma dialógica, orientación específica hacia el otro y multiplicidad de códigos. Estos planteamientos corresponden a los enfoques que hemos denominado situacional-funcional (SF), socio-pragmático (SP) y BELF.

Los aspectos que distinguen la propuesta que estamos trazando de las que representan esos enfoques son los siguientes:

Orientación específica hacia el otro	El énfasis se halla en el impacto que se puede tener en el otro (perspectiva sociopsicológica) o en lo que se puede co-construir con él (perspectiva sociofenomenológica). En el caso de los enfoques SF, SP y BELF, el énfasis se encuentra en el seguimiento de las convenciones discursivas, sociales y socio-culturales esperadas por el otro.
Multiplicidad de códigos	Se contempla el recurso a tres tipos de códigos: verbal, no verbal digitalizado y no verbal analógico (en línea con postulados de Palo Alto). En el caso de los enfoques SF, SP y BELF, el concurso de códigos no verbales se reduce al de aspectos de estos que han resultado ya digitalizados y, por tanto, se encuentran fuertemente convencionalizados.
Comunicación intencional vs. no intencional	Se prevé tanto la comunicación interpersonal intencional como la no intencional. El enfoque BELF contempla esta última de forma implícita. Los enfoques SF y SP no la contemplan.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Concepto subyacente de persona / profesional / actor en la comunicación	<p>La persona-actor se concibe como constituyente de la organización: personas cuyas interacciones con otras determinan una serie de relaciones interpersonales de carácter dinámico y complejo que constituyen, junto con los aspectos formales de esta, la organización de la que forman parte y en cuyo seno desempeñan sus funciones y actividades profesionales.</p> <p>En los enfoques SF, SP y BELF, por su parte, la persona-actor es concebida como miembro de una comunidad discursiva y/o socio-cultural cuyas convenciones (generalizadas y detalladas) debe ser capaz de observar.</p>
Aspecto principal del "Self" de Mead	<p>Énfasis en la capacidad de acción del individuo a partir de la dimensión "yo" de su "self". El individuo no se limita a seguir los roles o rutinas impuestos socialmente (o por la organización formal), sino que puede actuar asimismo al margen de esta y en función de los significados que él maneja de las cosas (es decir, en función de su BAK individual); significados que contribuye a constituir o a modificar a partir de la interacción social que lleva a cabo con otros individuos y del proceso de interpretación individual y colectivo que tiene lugar cuando se encuentra en una situación y debe hacerse cargo de ella.</p> <p>En los enfoques SF, SP y BELF, sobre todo en el primero de ellos, la preponderancia de la dimensión "mí" lleva a que el énfasis se traslade a la socialización del individuo y a la asunción por su parte del modo de hacer de los otros.</p>
Modelo de De Fleur	<p>Énfasis en el aspecto de co-construcción identitaria, relacional y de realidad social a través de la interacción y en el de comunicación como proceso y resultado relativamente imprevisible.</p> <p>En el enfoque BELF, en cambio, el énfasis se pone en la aspiración de identidad (isomorfismo) entre el mensaje emitido y recibido.</p>

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Modelo dramaturgico de Goffman	<p>Se contempla que todos los marcos de actuación son negociables por los actores implicados; es decir, de seguimiento no forzado. El desarrollo de una situación y la naturaleza misma de esta se encuentra en manos de los actores del mismo modo que una tarea lo está en la de quienes la llevan a cabo. Contempla también situaciones sin marcos referenciales habituales, y que deben ser guiadas por otros de naturaleza emergente y nueva, y desarrollados en situación de interacción ya sea por un solo actor o por un número de ellos. Los actores pueden, e incluso deben, improvisar.</p> <p>En los enfoques SF y SP, en cambio, la interacción se desarrolla a partir de marcos de gran estabilidad en el seno de situaciones que, en correspondencia con esos marcos, se encuentran fuertemente ritualizadas. En el enfoque BELF, por su parte, se mantiene cierta capacidad de maniobra y negociación de los marcos de interacción, especialmente para los casos en que los actores encuentran que carecen de marcos comunes y deben hallar el modo de guiar e interpretar sus acciones durante la interacción.</p>
Modelo de habilidades sociales de Argyle	<p>Se atribuye una capacidad constringente mucho menor a las reglas de interacción social que la atribuida en los planteamientos SF, SP y BELF (en los que el grado de constringencia ejercido por estas reglas desciende del primero al tercero). Como habilidades que Argyle consideraría complementarias, se atribuye un papel aquí principal a habilidades de naturaleza profesional (aunque debemos todavía precisarlas).</p> <p>En el enfoque SF, estas habilidades hacen referencia principalmente a aspectos básicos de interacción, como la gestión básica de turnos, reglas básicas de cortesía; en el enfoque SP, a aspectos de habilidades socio-culturales y de multiculturalidad; en el enfoque BELF, a la habilidades incluidas en el enfoque SP y a habilidades de comunicación profesional concebidas de forma especialmente reducida y limitada a la capacidad de transmitir información de forma precisa, breve y clara.</p>

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

Modelo de actos de habla de Austin

El modelo de los actos de habla no se aviene bien con nuestra propuesta. Sí lo hace, sin embargo, con la de los enfoques SF y SP, muy especialmente con el primero, y menos con el enfoque BELF. A partir de este modelo se concibe la interacción como una sucesión de enunciados relacionados con acciones-funciones y nociones lingüísticas precisas (sujetos a reglas igualmente precisas) a través de las que los interactuantes expresan sus intenciones comunicativas; es muy habitual su combinación con el enfoque mediante tareas. El enfoque SF concibe la actividad organizacional como un conjunto de eventos caracterizables en tareas tipo cuyo transcurso los interactuantes suelen articular a partir de determinadas pautas y/o guiones conversacionales describibles en términos de actos de habla y exponentes funcionales. Nosotros, por nuestra parte, nos alejamos tanto de la idea de eventos tipo como de la de, como hemos visto, pautas conversacionales de siempre necesaria observancia.

Modelo sistémico de Palo Alto

El enfoque de sistema manejado por los autores de Palo Alto invita a considerar a los interactuantes como un conjunto de personas influidas por un juego de relaciones recíprocas y circulares (en el que cada mensaje es a un tiempo estímulo, respuesta y refuerzo) entre ellas y con el entorno. Así, un cambio en alguna de ellas conlleva necesariamente cambios en las demás, en el sistema en su conjunto y en ella misma. Ello, hemos insistido nosotros, constituye un proceso constitutivo de realidad personal y social. Tal proceso dinámico de construcción influye a su vez de modo continuo en el proceso interactivo y, de esta forma, sobre sí mismo. Este proceso, incluyendo la posibilidad de auto modificación, es propio de sistemas abiertos, en contacto con su entorno.

En un sistema cerrado, por su lado, al no darse relación con el entorno, son las condiciones iniciales del sistema (las que están presentes antes de iniciarse la interacción) las que son determinantes de los cambios producidos, y no tanto la naturaleza de los procesos que tienen lugar.



#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

La posibilidad de modificaciones se ve enormemente limitada, y el resultado es finalmente un sistema interaccionalmente estable, propio de grupos o relaciones que tienden a perpetuarse en su naturaleza dentro de unos límites.

En estos sistemas estables se crea una inercia que se opone a su disolución y que hace que cualquier interacción refuerce las anteriores (el llamado “efecto limitador” de las interacciones): el tipo y la tasa de mensajes intercambiados tiende a estabilizarse y a equilibrar la relación: con cada intercambio, la comunicación se vuelve parte del contexto, se refuerza a sí misma en su naturaleza y ejerce limitaciones sobre la interacción posterior. Este fenómeno resulta fácilmente relacionable con los planteamientos propios de enfoques de LpFE fuertemente vinculados con los conceptos de comunidades de prácticas y de género: el enfoque SF y en menor medida el enfoque SP.

El enfoque BELF, por su parte, mantiene cierto grado de apertura, pues contempla la posibilidad de entrada puntual de imprevisibilidad en el sistema (de la mano, por ejemplo, de cierta incertidumbre en relación con las acciones de los interlocutores) y a partir de la cual este puede aprender. La naturaleza de este aprendizaje no queda sin embargo resuelta en BELF, pues no se establece si consiste en incorporar esa información una vez disponible sin mayores consecuencias más allá del caso presente o si consiste en que ese aprendizaje resultante lleva a que interacciones futuras tengan lugar con la conciencia de esa posibilidad de imprevisibilidad. En todo caso, el enfoque BELF parece incorporar la idea de prácticas internacionales relativamente estables y reforzadas, así como un fuerte componente de evitación de la incertidumbre y de uno de sus orígenes: la imprevisibilidad.

Nuestro planteamiento, por su lado, se basa en la idea de gestionar la imprevisibilidad, pues esta no se percibe como un problema, sino como un elemento natural de las relaciones humanas y de la comunicación interpersonal sin el cual estas resultarían (y resultan en determinados enfoques) desnaturalizadas y artificiales. La imprevisibilidad es un aspecto propio de los sistemas abiertos.

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

El hecho de que, en un sistema abierto, la interacción entre sujetos y la interacción entre el sistema resultante y el entorno dé lugar a procesos constantes de cambio en los elementos y resultados sobre los que esa interacción se basa en cada instante es lo que añade, desde nuestro punto de vista, un fuerte componente de imprevisibilidad. A esto se une el hecho de que, en estos sistemas, idénticos cambios pueden tener orígenes distintos y causas idénticas pueden dar lugar a cambios diferentes. Para afrontar tal grado de imprevisibilidad, hemos defendido, la dimensión creativa del “self” (el “yo”) resulta más apropiada que la dimensión más socializada (el “mí”), igualmente importante pero con un campo de acción que no abarca la función desempeñada por su dimensión hermana. Por este motivo, insistimos en la necesaria inclusión de ambas dimensiones en las consideraciones conceptuales que estamos llevando a cabo en este trabajo.

#### Modelo en espiral de Dance

Se hace hincapié en la idea de que lo característico de la comunicación es que produce efectos, que transforma, en que cada interacción entre personas da lugar a un punto de llegada diferente del de partida y que tendrá incidencia sobre el siguiente acontecimiento que se produzca. Todos estos aspectos son compatibles con otros elementos que constituyen nuestro planteamiento (interacción como sistema abierto y dinámico, construcción personal y social...).

Podría considerarse que el enfoque BELF incluye en cierto grado esta idea si nos concentramos en su aspecto de construcción de relaciones comerciales. Más allá de eso, entendemos que BELF no entra en absoluto en otro tipo de consideraciones.

Respecto al enfoque SP, este presta una atención especial a aspectos de multiculturalidad, idealmente con la voluntad de favorecer el desarrollo de una conciencia multi o pluricultural en el alumno. Pese a ello, entendemos que esa atención se reduce en la práctica a la transmisión de determinados conocimientos y que, en todo caso, al igual que el enfoque BELF, el enfoque SP no entra en mayores consideraciones.

En este capítulo hemos procurado dotarnos de un concepto de comunicación interpersonal aplicable al entorno organizacional a partir del cual y, en combinación con otras bases conceptuales de las que nos estamos dotando, nos proponemos construir un enfoque de LpFE (y más específicamente, de español de negocios) que integre, junto con lo que otros enfoques han incluido ya en sus planteamientos, una serie de aspectos de gran relevancia que entendemos que estos otros enfoques han desatendido hasta el momento. En nuestro esfuerzo, hemos venido identificando estos elementos y defendiendo su importancia, así como elaborando una base teórica que sustente su inclusión en el nuevo enfoque. Esta fundamentación teórica, entendemos, debe contribuir a facilitar su consideración y discusión.

Junto con el concepto de comunicación interpersonal organizacional incluimos aquí el de la competencia asociada: la competencia de comunicación interpersonal organizacional. La redacción de ambos conceptos tal como la incluimos aquí debe considerarse un borrador, una aproximación, pues seguiremos considerando introducir modificaciones en ella a lo largo de los capítulos restantes de este trabajo. Esta redacción es la siguiente:

- Comunicación interpersonal organizacional: consiste en el proceso (y resultado del mismo) por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de acciones comunicativas y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido, y cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales que, también a su vez, conforman en buena medida la organización y la naturaleza de algunos de sus atributos colectivos principales, singularmente las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad (EAU).
- Competencia de comunicación interpersonal organizacional: consiste en la capacidad de influir\* en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales (convencionalizados o no) de forma que estos procesos favorezcan que los actores y la relación entre ellos se desarrollen\*\* en un sentido que se entienda adecuado tanto para la persecución de sus objetivos personales en cuanto miembros de la organización como de los establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte y que en su formulación más amplia pueden relacionarse con las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad (EAU).

#### 4. Indagación teórica: Comunicación y comunicación interpersonal en las organizaciones

- \* Esa capacidad de influir se lleva a cabo mediante acciones comunicativas cuyos atributos se considera que resultan apropiados para favorecer los procesos indicados arriba. Discutiremos en profundidad este aspecto en el siguiente capítulo, dedicado al concepto de “competencias”.
- \*\* Ese desarrollo tiene lugar a partir de las modificaciones que pueden tener lugar en los actores (identidad y BAK de los actores), de las modificaciones que pueden experimentar las relaciones entre los actores (fruto de esos cambios en los actores), de las posibles modificaciones en diferentes conceptos de realidades o construcciones sociales que manejan los actores (de nuevo, resultado de esos cambios) y de los sucesivos procesos constitutivos (de identidades, relaciones y realidades sociales) en los que los actores puedan tomar parte a partir de ese momento (pues estos actores ya son diferentes en algunos sentidos respecto a cómo eran antes de esas modificaciones).

Recordemos que en los enfoques SF, SP y BELF, por su lado, la competencia comunicativa interpersonal queda establecida esencialmente a partir de la capacidad por parte de una persona de seguir las convenciones (discursivas y/o socioculturales) de la comunidad (discursiva = de prácticas = profesional) de la que forma parte.

Entendemos que el concepto que estamos elaborando es de mayor complejidad que el que subyace a estos enfoques, y que cabe considerarlo asimismo de mayor complejidad de manejo e implementación. Consideramos, sin embargo, que puede permitirnos hacernos más y más variadas consideraciones en relación con el hecho de la comunicación interpersonal, consideraciones sobre las que actuar en consecuencia, que aquellas que podamos extraer de planteamientos que den escasa cuenta de la complejidad de las personas, de las interacciones entre estas y de los efectos derivados de estas interacciones, por relativamente más sencillos que resulten de aplicar.

En el siguiente capítulo nos proponemos llevar a cabo una revisión del concepto de competencia y de dar con uno, o desarrollarlo, que resulte coherente con los conceptos alrededor de los cuales venimos construyendo nuestra propia propuesta de enfoque. Sin embargo, antes de acometer esa tarea, deberemos continuar precisando qué funciones llevan a cabo las personas que forman parte de las organizaciones, fundamentalmente en la medida en que pueden contribuir a un mayor o menor desarrollo de la eficacia, atractividad y unidad como dimensiones esenciales de la organización.

## 4.4. Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

### 4.4.1. Introducción

En este capítulo vamos a centrar nuestra atención en acabar de profundizar en el concepto de funciones directivas y profesionales (FDyP) que venimos desarrollando (como concepto que aúna tanto aquellas funciones propias del personal directivo establecido formalmente como tal, como aquellas propias de los miembros de la organización que no tienen esta categoría formal) y en establecer un enfoque y concepto de competencias que resulten coherentes con nuestro concepto de FDyP y de utilidad a los propósitos de este trabajo.

### 4.4.2. Funciones esenciales de los miembros de la organización

#### 4.4.2.1. Organización y funciones directivas

A través de los anteriores capítulos de este trabajo, hemos venido desarrollando un concepto de función directiva derivado del incluido en el planteamiento de Pérez López. Para nosotros, en este punto y en línea con las ideas de Pérez López, la función directiva en el seno de una organización se basa esencialmente en el desarrollo de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad (EAU) de la misma, pues tales dimensiones:

- a) Son comunes a cualquier tipo de organización (independientemente de la naturaleza de la misma, de su actividad y del paradigma organizacional en el que se sitúe) y están relacionadas con su capacidad de supervivencia y éxito a largo plazo.
- b) Permiten detallar todo tipo de objetivos más específicos a partir de las mismas y de su relación con ellas.
- c) Confieren sentido organizacional global a objetivos establecidos desde unidades organizacionales inferiores.

4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

- d) Dotan de sentido organizacional a los objetivos personales que los miembros de la organización persiguen en el seno de esta gracias al hecho de que tanto estos fines personales como los organizacionales puedan quedar definidos a partir de estos parámetros comunes.

Estos puntos permiten defender el sentido de la existencia de planteamientos generales de LpFE; por ejemplo, de un planteamiento de español de negocios de carácter general, no necesariamente ligado al resultado de un análisis de una situación u organización concreta.

Si tal planteamiento general no fuera posible, solo cabría manejar tantos planteamientos de LpFE como escenarios o situaciones particulares fueran considerados. Tales planteamientos particulares deberían ser el resultado de otros tantos análisis de necesidades, tales resultados de esos análisis difícilmente podrían ser relacionados unos con otros y tal dificultad complicaría enormemente el análisis y consideraciones transversales entre planteamientos de LpFE y las sinergias formativas entre ellos. Dado que los planteamientos particulares actuales, fruto de procesos de análisis de necesidades, carecen de este punto común (que, en nuestra propuesta, ofrecen las dimensiones EAU de la organización) la situación en que nos encontramos es de disociación entre estos planteamientos. Sí podemos encontrar pretendidos planteamientos generales actuales de LpFE (en, por ejemplo, materiales publicados), pero tales planteamientos, consideramos nosotros, carecen del tipo de sentido que defendemos desde aquí como necesario para entender y tratar el hecho organizacional. Dicho de otro modo, se trata de planteamientos ateóricos en relación con el hecho organizacional y son, entendemos, fruto en general de la intuición y/o de requisitos relacionados con el ejercicio de la función editorial.

Nuestra posición es, recordemos, considerar la organización a) como un conjunto de personas que se coordinan para la consecución de fines organizacionales y personales, b) como el resultado de la superposición de una dimensión formal y de una informal en los términos en que los presentamos en el capítulo correspondiente, c) como fenómeno algunas de cuyas propiedades pueden considerarse (en línea con algunas teorías organizacionales de mayor actualidad) propias de sistemas complejos y sistemas adaptativos complejos y d) como resultado de toda una serie de interacciones constantes entre sus miembros que, de forma continua, influyen en estos, en todas las subsiguientes interacciones y, de este modo, también constantemente, en el desarrollo 1) de cada uno de los miembros, 2) de todo tipo de objetos sociales y 3) del sentido y grado de desarrollo de las dimensiones EAU de la organización.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Todo ello nos llevó a razonar y a concluir que:

1. En la comunicación interpersonal en la organización residen buena parte de las posibilidades de desarrollo personal, social y de las dimensiones esenciales (EAU) para la supervivencia y éxito de la organización.
2. La capacidad de recurrir de forma consciente a la comunicación interpersonal como medio para favorecer la persecución de fines organizacionales (y personales en el seno de la organización) puede constituir la base del concepto de competencia comunicativa interpersonal (en el ámbito organizacional) a efectos de este trabajo y de lo que nos proponemos conseguir a través de él.
3. Tal capacidad de influencia no es exclusiva de los miembros de la organización con responsabilidades formales de dirección, sino que es de hecho constantemente ejercida en mayor o menor medida y con mayor o menor grado de conciencia por todo miembro de la organización, muy especialmente en la dimensión informal de la misma.

Así, una de nuestras conclusiones es que el ejercicio de la función directiva (definida en su modo más conciso como la búsqueda del desarrollo de las dimensiones EAU de la organización) puede ser considerado al menos en parte cometido llevado a cabo en la práctica diaria, fundamentalmente desde el seno de la organización informal, por todo miembro de la organización.

Si optamos por reservar la denominación "funciones directivas" (FD) para hacer referencia a aquellas funciones desempeñadas por el personal formalmente designado como directivo y relacionadas con la búsqueda del desarrollo de las dimensiones EAU de la organización, resulta conveniente encontrar otra denominación para hacer referencia a las funciones que desempeñan los miembros de la organización que no están formalmente considerados dentro de la categoría directiva pero que comparten esa capacidad potencial de influencia en el desarrollo de esas dimensiones. A este último grupo de funciones lo denominaremos aquí, a efectos de distinción, "funciones profesionales" (FP).

Dado que, como hemos recogido arriba, entendemos que el ejercicio de la función directiva puede ser considerado un cometido que en la práctica puede ser llevado a cabo por todo miembro de la organización (esencialmente dentro del ámbito de la organización informal) creemos que resulta más adecuado, en nuestro caso, hablar de

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

funciones directivas y profesionales de modo conjunto (FDyP); así como hacerlo en relación con las competencias a partir de las cuales se considera que estas funciones se desempeñan: competencias directivas y profesionales, aspecto en el que entraremos más adelante.

La figura 10 refleja la opción de contemplar de modo separado las funciones de los miembros de la organización. En ella, los ámbitos de las funciones del personal directivo y del personal no directivo se mantienen separados.

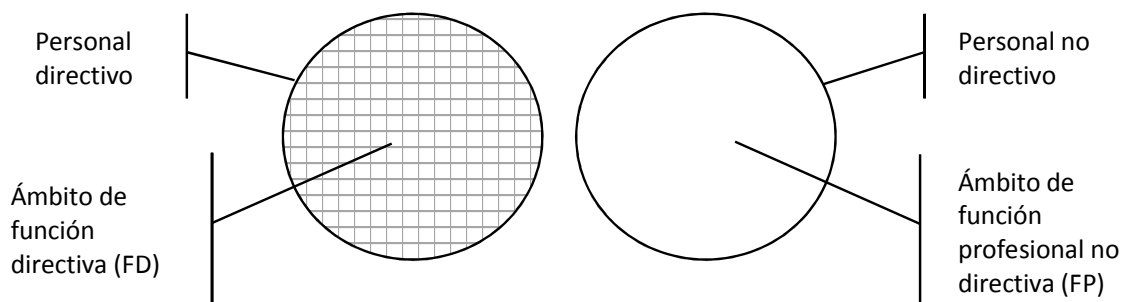


Figura 10. Funciones de los miembros de la organización contempladas de forma separada.

La figura 11, por su parte, prevé un ámbito de ejercicio conjunto de ambos tipos de funciones por parte de ambos colectivos de miembros de la organización (directivo y no directivo), y refleja nuestra posición de que el cometido de favorecer el desarrollo de las dimensiones EAU en la organización a través del ejercicio de las funciones directivas puede ser llevado a cabo, aunque no esté formalmente establecido de este modo, por todos sus miembros.

Esto abre la puerta a considerar ambos ámbitos o tipos de funciones tanto separados como integrados. Desde la perspectiva de la dimensión formal de la organización formal, estas funciones se han de considerar de forma independiente; desde la de la organización informal, de forma integrada. Dado que la organización real está constituida por la superposición de ambas dimensiones, formal e informal, y que en esta última se da integración, el resultado agregado también debe incluirla.



#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

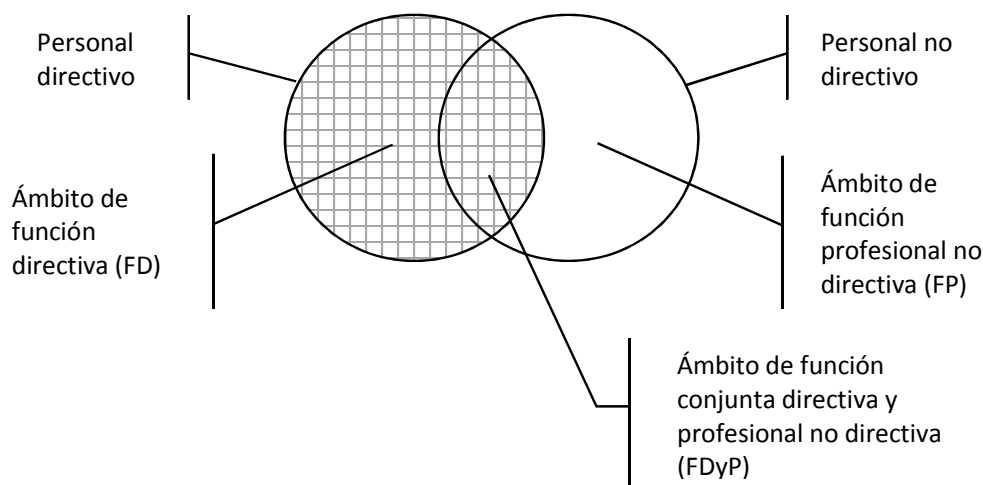


Figura 11. Funciones de los miembros de la organización contempladas de forma integrada.

Nuestro concepto de FDyP, sin embargo, no quedará, a nuestro juicio, suficientemente aclarado hasta que no demos respuesta a una cuestión que viene siendo una preocupación corriente en el ámbito de los estudios sobre el Management y la organización: la distinción entre la función directiva y la de liderazgo, la distinción entre directivo (manager) y líder.

En el capítulo que dedicamos a profundizar en los conceptos de organización y de función directiva, este último concepto se manejaba a menudo junto al de liderazgo. En aquel capítulo llegamos a la conclusión que hemos recogido aquí: el ejercicio de la función directiva supone la búsqueda del desarrollo de eficacia, atractividad y unidad en la organización. En este momento debemos plantearnos si, junto a este concepto amplio de función directiva existe otro más restringido. Este concepto más restringido sería el resultado de “extraer” el componente de liderazgo que el concepto amplio de función directiva parece incluir.

Como resultado, prevemos acabar manejando un concepto amplio de función directiva, un concepto restringido de esta misma función y un concepto de liderazgo. De esta forma, habremos identificado tres ámbitos separados de funciones: el de la función directiva, el de la función de liderazgo y el de la función profesional (establecida como la función de los miembros de la organización sin responsabilidades formales de dirección ni de liderazgo). Junto a estos tres ámbitos, prevemos encontrar toda una serie de ámbitos compuestos, resultado de las intersecciones de estos tres ámbitos fundamentales. Se tratará, esencialmente, del ámbito resultado de la intersección de los ámbitos de dirección y de liderazgo (prevemos su existencia pues la revisión de la

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

literatura especializada la sugiere), así como de los ámbitos resultado de la intersección del ámbito de función profesional con los de dirección, liderazgo y combinación de estos dos últimos. Nos proponemos distinguirlos.

Si queremos establecer qué funciones principales lleva a cabo un miembro de una organización en relación con la persecución de los fines de ésta, necesitamos tener cierta idea de a) si estas funciones pueden reducirse a las propias de la función de Management o a las posibles funciones propias de la función de liderazgo, de b) si estas funciones están o pueden estar asociadas o de c) si pueden llegar a resultar incluso indisociables.

La cuestión no es gratuita, pues la preparación de un estudiante de español de negocios debería poder tener en cuenta en qué naturaleza de funciones deberá mostrar su desempeño ese alumno. Si el alumno es un miembro de la organización formalmente designado por esta como directivo, ¿para el ejercicio de qué funciones debe ser preparado? ¿Y si no se trata de un empleado de categoría directiva? ¿Para el ejercicio de qué funciones los prepararemos? ¿Serán de liderazgo, serán de management, no serán de ninguna de estas o serán de ambos tipos a la vez?

Comencemos, como hemos anunciado, ocupándonos de intentar distinguir entre directivo y líder.

En nuestras propias revisiones y discusiones de los conceptos de organización y de función directiva, los términos directivo y líder han venido siendo utilizados de forma alternativa (como en el caso de Selznick o de Argyris) o complementaria (como en el caso de Kotter), y sin que, a nuestro juicio, terminara de estar clara la forma en que se distinguen o relacionan.

En el planteamiento de Pérez López, la función ejecutiva y la de liderazgo forman parte de las tres funciones directivas (formando una tríada junto con la función estratégica) identificadas como básicas por este autor. En su planteamiento podemos encontrar ciertos elementos de confusión pues, por una parte, tanto el término “directivo” como el de “ejecutivo” pueden venir expresados por el de “manager” y, por otra, la noción de “liderazgo” (limitada en su planteamiento a la generación de motivación al margen de la generada por el sistema formal) queda englobada dentro de las funciones directivas pero al margen de la “función ejecutiva”. Para simplificar un tanto la cuestión, nosotros utilizaremos el término inglés “manager” como término único (que engloba directivo, ejecutivo e incluso gerente) y de contraste con el de liderazgo.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Así pues, ¿qué distingue la función de manager de la de liderazgo? Da la impresión de que el concepto de función directiva engloba el de función de liderazgo; ¿es este el caso?

Con el objetivo de aclarar este extremo, vamos a proceder de dos formas. En primer lugar, vamos a explorar el concepto de liderazgo en sí mismo. En segundo lugar, examinaremos de qué modo cabe entender que este concepto se relaciona con el de directivo o manager.

#### 4.4.2. Organización y función de liderazgo

##### 4.4.2.1. El concepto de liderazgo en las organizaciones

El concepto de liderazgo es uno de los temas más ampliamente discutidos e investigados en la literatura sobre el Management (Cardona y García-Lombardía, 2007: 62) y en todas las áreas de las Ciencias Sociales (Yammarino, 2013: 149). Las propuestas de definiciones son muy numerosas, y la falta de consenso es evidente (Bush, 2003; McShane y Von Glinov, 2003; Grint, 2005; Gini y Green, 2014; Li y Shao, 2015).

Tal multiplicidad de definiciones y tal falta de consenso son consecuencia, al menos en parte, de la igualmente numerosa representación de campos o enfoques teóricos alrededor del concepto de liderazgo. Dinh et al. (2014), en una muy reciente revisión de los artículos publicados sobre este tema en diez de las más prestigiosas revistas especializadas a lo largo de lo que llevamos de siglo, observan que no existe una teoría unificada sobre el liderazgo, e identifican hasta 66 campos teóricos (que recogen bajo 23 categorías temáticas) desarrollados alrededor de este concepto; al tiempo que reconocen la riqueza de conocimientos a que esta diversidad puede dar lugar, apuntan a la necesidad de desarrollar perspectivas que permitan una mayor integración (Dinh et al., 2014: 55).

Rost (1993), citado Mendenhall et al. (2012), llamó la atención ya a principios de la década de los 90 sobre el hecho de que a muchos autores no les parece en absoluto mal que exista toda una multiplicidad de definiciones de liderazgo, y que simplemente aceptan la "*definitional ambiguity and confusión as something that behavioral and social scientists have to put up with and work around*" (Rost, 1993: 6). Para Yukl (2002), citado en Bush (2003), la definición de liderazgo es arbitraria y muy subjetiva; algunas

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

definiciones son más útiles que otras, pero no hay una definición “correcta” (Yukl, 2002: 4-5).

Como ya recogimos en nuestro capítulo dedicado a la Comunicación, una única definición concreta puede no ser necesaria. Para Littlejohn y Foss (2008: 3), apuntamos entonces, una definición debe ser evaluada de acuerdo con el criterio de hasta qué punto es de utilidad para un investigador a la hora de responder las preguntas que se plantea, pues diferentes definiciones tienen diferentes funciones y permiten investigar cosas diferentes.

En aquel momento, nuestra pregunta era qué es comunicación interpersonal en la organización, qué función desempeña y cómo lo hace. En este momento, nuestra pregunta es: qué concepción de liderazgo puede resultarnos relevante y adecuada a la hora de ponerla en relación con otros conceptos que venimos explorando y desarrollando en este trabajo con el objetivo de dotarnos de una visión integrada de todos estos conceptos y que nos permita, a su vez, avanzar en nuestra comprensión de los enfoques que venimos identificando en LpFE y español de negocios y desarrollar un enfoque propio que, además de integrar esos enfoques, abarque más aspectos de la realidad organizacional y de quienes en ella participan. Es decir, nuestra intención es proponer un enfoque coherente que integre los anteriores y que dé cabida a aspectos que hasta el momento, entendemos, están desatendidos.

Una breve revisión de la evolución del concepto de liderazgo puede ayudarnos a situarnos en relación con diferentes perspectivas desde las que se contempla.

#### 4.4.2.2.2. Evolución y perspectivas del concepto de liderazgo

##### 4.4.2.2.2.1. El liderazgo individual

Cardona (Cardona y García-Lombardía, 2007; Cardona y Rey, 2011) señala que un primer grupo de teorías y trabajos de la primera mitad del siglo XX se fijó en los rasgos personales distintivos de líderes sociales y políticos, en las cualidades innatas que se podían considerar comunes a todos ellos. Hacia mediados de siglo, Stogdill (1948), citado en Cardona y Rey (2011), concluyó tras un amplio análisis que no existía un grupo de atributos que garantizara que una persona podía ser un líder en toda situación. Sin embargo, para Painter-Morland (2008), citando a Kanji y Moura (2001), un número importante de autores sigue viendo todavía el liderazgo como una cualidad de individuos

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

específicos. Este enfoque suele conocerse como la “teoría del gran hombre” (“great man theory”) o como el enfoque de rasgos (“*traits approach*”), y parte de la idea de que la capacidad del líder se basa en la posesión y manifestación de esos rasgos (Painter-Morland, 2008).

A partir de los años cincuenta, el análisis pasó de las cualidades o rasgos del líder a sus acciones y comportamientos. Este punto de vista sobre el liderazgo, conocido como el “*behavioral approach*”, identifica el liderazgo con la ejecución, adopción e internalización de una serie de comportamientos concretos, considerados generalmente como persuasivos o inspiradores (Painter-Morland, 2008).

Sobre la base del “*behavioral approach*”, apuntan Cardona y Rey, se desarrolló hacia los años setenta y ochenta el concepto de “*situational approach*” o “enfoque de liderazgo situacional”, que acentúa la importancia del contexto en que se mueve el líder (Cardona y García-Lombardía, 2007). En esta línea, Blanchard (Hersey y Blanchard, 1969; Blanchard, 1985), por ejemplo, estudia qué estilos de dirección (resultado de una combinación de las nociones “apoyo” y “dirección”) son más eficaces para diferentes tipos de subordinados (o para un mismo subordinado en diferentes estadios de su desarrollo) en función de sus niveles de competencia y motivación.

El enfoque situacional es a menudo identificado con el conocido como “*contingency approach*”, que estudia también el modo en que la eficacia del líder encaja en un contexto organizacional concreto, pero teniendo en cuenta también el estilo del líder (Fiedler, 1974; Painter-Morland, 2008). Ambos enfoques son algo diferentes. El “*situational approach*” parte de la idea de que “*the most effective management concept or technique depends on the set of circumstances at a particular point in time*” (Luthans y Stewart, 1977: 182), mientras que el segundo no desatiende tanto la idea de que hay personas con rasgos personales específicos y estudia la eficacia del líder en función del mejor o peor ajuste de su estilo en una situación concreta. El “*contingency approach*” fue desarrollado e impulsado por Luthans y Stewart (1977) para resolver la dicotomía entre el enfoque universalista basado en la teoría del gran hombre y el enfoque situacional. El primero ignoraba variables situacionales relevantes, pero el segundo, apoyado en principios propios de sistemas abiertos y complejos, pese a su mayor validez conceptual, resultaba de menor aplicabilidad práctica (Luthans y Stewart, 1977: 182-183). La solución fue combinarlos en ese nuevo enfoque: el “*contingency approach*”.

En el marco de la teoría de la contingencia, los estilos de liderazgo se articulan en torno a dos ejes (Cardona y García-Lombardía, 2007): la orientación a la tarea y la

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

orientación a las personas. El primero está relacionado con comportamientos orientados a la consecución de metas; el segundo, al bienestar de los subordinados. El modelo de liderazgo más conocido basado en estos conceptos es la “Rejilla de Dirección” de Blake y Mouton (1982), que estableciendo una serie de coordenadas a partir de esos dos ejes fundamentales (énfasis o preocupación por la tarea y énfasis o preocupación por las personas), identifica y caracteriza una serie de estilos de liderazgo. El modelo de liderazgo de Blanchard, recordemos, maneja los conceptos de dirección y de apoyo. Estos, como vemos, se encuentran conceptualmente muy cerca de los de tarea y personas-relaciones.

A partir de los años setenta, siguen Cardona y Rey (2011), surgen teorías que se centran no tanto en los rasgos o comportamientos de los líderes, sino en la relación entre el líder y el subordinado (denominado ahora “colaborador”, “miembro” o “seguidor”). Se trata del conocido como “enfoque relacional”. En este enfoque se encuadra, por ejemplo, la teoría del “intercambio líder-miembro” o “*Leader-Member Exchange (LMX) theory of leadership*” (Dansereau, Graen y Haga, 1975; Graen y Uhl-Bien, 1995; Gerstner y Day, 1997; Liden, Sparrowe y Wayne, 1997), que gira alrededor de la idea de relación diádica de influencia, a veces unidireccional y a veces mutua, entre el líder y sus seguidores. Para una revisión de la literatura sobre el liderazgo basada en la identificación y distinción del “nivel de análisis” con que el líder interactúa (personas individuales, díadas, grupos, equipos y mayores colectivos), puede consultarse Yammarino (2013).

Cardona y García-Lombardía (2007) encuadran dentro del enfoque relacional las aportaciones de Burns (1978) y de Bass (1985), de la mano de los cuales introduciremos los muy populares conceptos de “liderazgo transaccional” y “liderazgo transformador”.

En 1978, Burns define el liderazgo como:

*“El proceso por el cual los líderes inducen y animan a los seguidores a conseguir ciertos objetivos que encarnan los valores, motivaciones, necesidades y expectativas de ambas partes, líder y seguidores. La relación que les une no tiene como base únicamente el poder, sino que se sustenta en la reciprocidad mutua de las verdaderas necesidades que han de ser atendidas.” (Burns, 1978)*

De esta aproximación al concepto de liderazgo, apuntan Cardona y García-Lombardía (2007), extrae Burns la existencia de dos muy estudiados tipos de liderazgo: el “liderazgo transaccional” y el “liderazgo transformador”, concebidos por Burns como extremos opuestos de un continuum.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

El líder transaccional utiliza el estilo de mando y control, con un fuerte uso del poder formal. Se trata de un líder que “motiva (...) principalmente a través de recompensas y castigos (...), se dirige a la consecución de objetivos, articulando el acuerdo explícito sobre el sistema que recompensa aquello que el líder espera de los seguidores” (Vera y Crossan, 2004: 223; citados en Cardona y García-Lombardía, 2007). Corresponde al estilo “tú haces lo que yo te digo porque yo te pago / yo soy el jefe”.

El líder transformador, por su parte, es inconformista, visionario y carismático y, a través de la influencia idealizada (o carisma), la motivación inspiradora, el estímulo intelectual y la consideración individualizada (Bass, 1990: 22; Cardona y García-Lombardía, 2007), motiva a los colaboradores a ir más allá de su propio interés y transforma tanto el estado de cosas dentro de la empresa como las aspiraciones e ideales de sus seguidores (Cardona y García-Lombardía, 2007). El líder transformador se caracteriza, para Cardona y Rey (2011), “por tener una visión radicalmente nueva y una imagen del futuro que quiere alcanzar, que mejora la realidad presente y que es atractiva para sus seguidores”, y defienden la existencia de una “escuela de la transformación” asociada principalmente al concepto de “visión” y a esta perspectiva del liderazgo; perspectiva que, sostienen, es una de las más extendidas en las organizaciones y en másteres y cursos de formación a empresas.

El liderazgo transaccional y el transformador se distinguen por la forma en que influyen en el colaborador (Cardona, 2001): el primero los empuja o fuerza, mientras que el segundo los atrae; pero estamos en ambos casos ante una relación de influencia, en ocasiones unidireccional y a veces mutua. Lo que para Burns son extremos de un continuo, apuntan Cardona y García-Lombardía, para Bass son dimensiones separadas, por lo que un líder puede ser “transaccional, transformador, ambas cosas a la vez o ninguna de ellas” (Bass, 1985).

Cardona (Cardona, 2000; Cardona y García-Lombardía, 2007) identifica un tercer tipo de liderazgo dentro del enfoque relacional: se trata de un “liderazgo trascendente”. En este caso, la relación es cuantitativa y cualitativamente diferente a la que se da en los dos casos anteriores. La relación entre líder y colaborador no es solamente más profunda, sino que presenta una naturaleza marcadamente distinta. En el liderazgo transaccional, la relación es de tipo económico; en el liderazgo transformador, de tipo profesional; en el liderazgo trascendente, sin embargo, la relación es personal: el colaborador está comprometido personalmente con el líder para llevar a cabo una misión que libremente considera que vale la pena llevar a cabo. El liderazgo trascendente está relacionado con el planteamiento de Pérez López y con el desarrollo que de este hace Moragas (2010): el énfasis, como vimos, se encuentra en favorecer el desarrollo

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

profesional y, especialmente, la construcción personal de los miembros de la organización a través del desarrollo de su racionalidad y perfil motivacional, lo que, se defiende, comporta efectos positivos para la organización.

A mediados de los ochenta, la teoría del “liderazgo servidor” (“*servant leadership*”) de Greenleaf (1977, 1998) empieza a adquirir una notoriedad que continúa manteniendo (Barbuto y Wheeler, 2006; Liden et al., 2008; Walumba et al., 2010; Van Dierendonck, 2011). Se trata de un liderazgo que antepone las necesidades, aspiraciones e intereses de sus colaboradores a los suyos propios en un acto deliberado de servicio a los demás y, al tiempo, animado por el objetivo de transformar a sus seguidores-colaboradores en personas más libres, autónomas y sabias a fin de que se incrementen las posibilidades de que ellos mismos terminen por convertirse en líderes de este tipo (Sendjaya y Sarros, 2002: 57-58).

Entre el liderazgo servidor y el liderazgo transformador hay claras coincidencias: enfatizan la importancia de apreciar y valorar a las personas, de considerarlas de forma individual, de escuchar, de enseñar, y de capacitar a los colaboradores (Stone et al., 2004); sin embargo, también hay diferencias, pues la influencia que gana el líder servidor tiene su origen en formas no tradicionales derivadas de su actitud de servicio, muestran una mayor confianza hacia sus colaboradores y les permiten un mayor margen de libertad para el desarrollo de sus habilidades (Russell y Stone, 2002; Stone et al., 2004).

Aunque inicialmente esta perspectiva presenta el liderazgo como un servicio del líder a sus seguidores, apuntan Cardona y Rey (2011), diferentes autores desarrollaron pronto modelos similares alrededor de otros aspectos (como el servicio a los clientes, a los valores, a los principios...). Cardona y Rey hacen referencia al conjunto de estas propuestas como “escuela del servicio” o “servicio a una misión”. Así, Cardona y Rey relacionan el liderazgo transformador con el concepto de “visión” y con una “escuela de la transformación”, y el liderazgo servidor con el concepto de “misión” y con una “escuela de servicio”.

Para Cardona y Rey (2011), el líder de servicio puede ser tan ambicioso como el transformador, pero es más humilde, pues “pone su propia persona y su visión al servicio de una misión”. En este sentido, continúan, su influencia es más profunda, puesto que “influye apelando a la necesidad que otros tienen de encontrar un sentido a su trabajo” (2011: 5).

La conclusión para Cardona y Rey es que la esencia del liderazgo organizativo es la combinación de ambas escuelas: la de la transformación y la del servicio,



necesariamente complementarias. Y es también la combinación de visión y misión, pues la primera orienta a la segunda y esta segunda dinamiza y dota de sentido a la primera. Su preocupación principal consiste en desarrollar el liderazgo a nivel organizacional a partir de un enfoque que denominan modelo “líder-líder”. Este modelo se basa en tres características principales: unidad de liderazgo (los líderes asumen la misión y visión de la organización como propias), liderazgo por participación (cada líder asume y participa en el liderazgo del líder de nivel inmediatamente superior al suyo impulsando la misión y la visión -y los objetivos derivados y establecidos a partir de la visión- en su propio entorno de trabajo) y liderazgo sinérgico (por el cual el liderazgo de unos sostiene e impulsa el de otros creando un efecto conjunto superior a la simple suma de todos ellos). El modelo prevé también el desarrollo de los sistemas de la organización (que deben ir adaptándose para favorecer el desarrollo de la misión y la aproximación a la visión) y el desarrollo de los colaboradores del líder, lo que para estos autores consiste en ayudarles a interiorizar la misión y visión de la empresa, en dirigir su trabajo, en delegar en ellos responsabilidades y en ayudarles en el desarrollo de competencias.

A mediados de los años noventa, mencionan Cardona y García-Lombardía (2007), surge el enfoque de liderazgo basado en competencias, cuyo objetivo consiste en definir el liderazgo a partir de las competencias, entendidas por estos autores como comportamientos conducentes al éxito en una función o tarea, observables y desarrollables a través del desarrollo de hábitos (Cardona y Chinchilla, 1999; Cardona y García-Lombardía, 2007), que entran en juego para la práctica efectiva de la función directiva.

#### 4.4.2.2.2. Liderazgo como proceso

Un número creciente de autores (Kranz, 1999; Collier y Esteban, 2000; Senge y Kaufer, 2000; Plowman et al., 2007; Uhl-Bien et al., 2007) ha ido tomando conciencia de que los enfoques que se centran en el papel de los líderes individuales ofrecen, sin negar su importancia, una perspectiva limitada sobre el fenómeno del liderazgo (Painter-Morland, 2008: 512). Estos autores denuncian que buena parte de estos enfoques y de la teoría del liderazgo que los sustenta se basa en una concepción de la organización que asimila ésta a sistemas burocráticos y mecanicistas donde se considera que el control vertical es posible y deseable, y donde la autoridad se basa en estructuras muy jerarquizadas, donde las normas prescriptivas se entienden siempre de necesaria y estricta aplicación y donde se confía en que lo que sucede se basa en relaciones de causa y efecto de naturaleza predecible.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Frente a este punto de vista, estos autores oponen una visión de la organización y del liderazgo en la misma basada en la perspectiva de la complejidad (organizaciones como sistemas adaptativos complejos que forman parte a su vez de entornos complejos). Ello lleva a descartar el liderazgo vertical basado en la idea de control y ejercido por personas formalmente designadas como líderes como mejor o único modo de enfrentar la necesidad de responder y adaptarse a las continuas contingencias y peculiaridades de entornos cambiantes, y lleva asimismo a la exigencia de recurrir e integrar de modo complementario o alternativo a la colaboración y a la habilidad de todos los miembros de la organización a todos los niveles (Kranz, 1990 y Senge, 2006; citados en Painter-Morland, 2008).

Así, el liderazgo se caracteriza como un fenómeno social y como un proceso colectivo en el que los líderes individuales formalmente designados juegan un papel, pero no principal. En esta visión, la consideración fundamental es que el liderazgo es resultado de un proceso generado por un grupo de personas a partir de sus interacciones locales (Denis et al., 2012: 254).

Para Yammarino (2013: 149), el liderazgo puede ser formal y tener lugar en todos los niveles de dirección, no solo en el nivel más alto de la jerarquía; y puede ser también informal y emergente, y no únicamente “conferido” por el título o posición formal (2013: 149).

Uhl-Bien (2006), por su parte, distingue dos perspectivas complementarias sobre el liderazgo dentro de su concepto de organización como sistema adaptativo complejo y a partir de su noción de “liderazgo relacional”. La propuesta de Uhl-Bien (2006) nos resulta de interés porque, como veremos, contempla la combinación de una perspectiva individual y de una perspectiva colectiva. La primera perspectiva es la que se denomina de la “entidad”; la segunda, la “relacional”. La principal diferencia entre ellas es que la primera identifica como principal unidad de análisis a personas individuales, mientras que la segunda se centra no en estas, sino en las relaciones entre ellas.

La perspectiva de la “entidad”, considerada por esta autora como más tradicional, mantiene la concepción del líder y del colaborador como personas individuales, poseedoras más o menos conscientes de sus propios “contenidos mentales” (Dachler y Hosking, 1995): de sus propias percepciones, intenciones, comportamientos, personalidades, expectativas y evaluaciones de sus relaciones con otras personas (Uhl-Bien, 2006: 655). Los enfoques predominantes desde esta perspectiva de la “entidad”, apunta Uhl-Bien (2006: 656), incorporan, sin embargo, un componente relacional. Se trata de enfoques agrupables bajo la noción de liderazgo relacional (del que ya hemos

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

hablado con anterioridad) y que se basa en elementos o bien asociados a la individualidad del líder y del seguidor o bien a la individualidad del líder en relación con un grupo o colectividades de mayor tamaño. Para Uhl-Bien, la tendencia a concebir el liderazgo desde un punto de vista relacional va ganando terreno (Painter-Morland, 2008). Dentro de esta tendencia, Uhl-Bien menciona la teoría LMX o del “intercambio líder-miembro” (Dansereau, Graen y Haga, 1975; Graen y Uhl-Bien, 1995; Gerstner y Day, 1997; Liden, Sparrowe y Wayne, 1997), la integración de la teoría LMX con la teoría de redes (Graen, 2006), el estudio del carisma en el liderazgo como forma de relación (Shamir, 1991; Jermier, 1993; Klein y House, 1995; Weierner, 1997; Kark y Shamir, 2002; Howell y Shamir, 2005) y las nociones de “yo relacional” y de “yo colectivo” (Brewer y Gardner, 1996).

La perspectiva “relacional” (Dachler, 1988, 1992; Hosking, 1988; Hosking y Morley, 1988; Hosking y Fineman, 1990; Dachler y Hosking, 1995; Hosking et al., 1995), por su parte, contempla el liderazgo como un proceso de construcción (y distribución social) de qué se entiende por liderazgo (Uhl-Bien, 2006: 655). Este punto de vista considera el fenómeno organizacional como fenómeno que existe en relaciones de interdependencia y de significado intersubjetivo y emergente; se trata de un proceso de relación, de un proceso de construcción social de significado sobre la base de la construcción de significados compartidos por medio del lenguaje. Se trata, como vemos, de un planteamiento equiparable al que, a través de Stacey y Griffin (2005), conocimos como “*complex responsive processes of relating*”. Desde esta perspectiva relacional, señala Painter-Morland (2008: 512), Uhl-Bien (2006) define el constructo de liderazgo como un proceso de influencia social que da lugar a la construcción y emergencia de coordinación (entendiendo como tal, por ejemplo, orden social) y cambio (en enfoques, valores, actitudes e ideologías).

Painter-Morland (2008), apoyándose en las concepciones de organización como sistema adaptativo complejo y de liderazgo como fenómeno socialmente construido, defiende una concepción o “enfoque sistémico del liderazgo”, del que también son defensores autores como Senge (2006), Senge y Kaufer (2000) y Collier y Establen (2000), especialmente interesados en la relación entre liderazgo y aprendizaje y cambio en la organización. En esta parte de su planteamiento, Painter-Morland recurre de nuevo a Uhl-Bien, en esta ocasión en relación con su “teoría de liderazgo de la complejidad”, “*complexity leadership theory*” en inglés (Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien et al., 2007). En este planteamiento, Uhl-Bien, sin desatender algunos de sus supuestos básicos, como que la naturaleza del liderazgo es procesual y que trasciende a personas individuales (Marion y Uhl-Bien, 2001; Uhl-Bien, 2006; Lichtenstein et al., 2006;), parece volver a dar

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

cierta preponderancia a los actores individuales, pues se estudia cómo deben interactuar estos (como “líderes”) con las dinámicas del sistema (incluyendo a la relacionada con el liderazgo como proceso) (Uhl-Bien et al., 2007: 299), a fin de optimizarlas y favorecer la capacidad de adaptación del sistema (Uhl-Bien et al. 2007: 314).

Esta autora distingue entre tres tipos de liderazgo, que deben darse simultáneamente y de forma relacionada en la organización (Uhl-Bien, 2007). Uno de ellos es el “liderazgo administrativo” (“*administrative leadership*”), relacionado con el papel y acciones tradicionalmente atribuidas a un “manager” (como planificación o coordinación). El segundo es el “liderazgo adaptable” (“*adaptive leadership*”), que implica un proceso colectivo y emergente de cambio que surge de las interacciones de agentes interdependientes (y que entendemos que corresponde al concepto de liderazgo como proceso propiamente dicho). El tercer tipo de liderazgo es el “liderazgo posibilitador” (“*enabling leadership*”), que tiene como misión catalizar los procesos que dan lugar al liderazgo adaptable: “*the roles that enabling leadership play can be described as fostering interaction, supporting and enhancing interdependency, and stimulating adaptive tension in order to allow for interactive emergence of new patterns*” (Uhl-Bien, 2007: 515). Así, parece haberse encontrado, o al menos propuesto, un enfoque sobre el liderazgo que reconcilia las perspectivas liderazgo-persona y liderazgo-proceso, ambas con un fuerte énfasis en los aspectos relaciones y de interacción.

El dinamismo de los entornos de las organizaciones, según Painter-Morland, hace imposible anticipar y regular toda potencial circunstancia o contingencia; personas concretas pueden tener un papel importante como líderes de la organización, pero sus capacidades no deben ser sobreestimadas (Painter-Morland, 2008: 509, 510). En esta línea, esta autora recoge la definición de liderazgo de Collier y Esteban (2000), que lo conciben como una capacidad del sistema, distribuida y alimentada a través de la organización. La capacidad de responder adecuadamente a las diversas circunstancias de la organización y de su entorno, afirma Painter-Morland, debe ser una capacidad de la totalidad de la organización (Kranz, 1990: 52; Painter-Morland, 2008: 509, 510), de todos los que participan en ella (Edgeman y Scherer, 1999).

Este punto de vista, como vemos, nos lleva a ocuparnos del liderazgo desde una nueva perspectiva: a la del liderazgo individual y a la del liderazgo como proceso, añadimos ahora la de liderazgo como fenómeno explícitamente (pues la noción de proceso puede implicarlo) colectivo.

#### 4.4.2.2.3. Liderazgo plural

En este apartado nos proponemos hacer una revisión de una serie de planteamientos que examinan el liderazgo “no como una propiedad de personas individuales y de sus comportamientos, sino como fenómeno colectivo que se encuentra distribuido o compartido entre diferentes personas, de naturaleza potencialmente fluida y construido en interacción” (Denis et al., 2012: 212). Así como en el caso de Uhl-Bien (2006, 2007) el interés se centraba en la naturaleza de proceso atribuida al liderazgo (y que vemos que aquí se mantiene), el énfasis ahora se encuentra en el aspecto colectivo del fenómeno, que Denis et al. (2012) relacionan con la noción de “pluralidad”: “*forms of leadership that in one way or other imply plurality: that is, the combined influence of multiple leaders in specific organizational situations*” (2012: 211).

Así, el término “pluralidad” es utilizado por Denis et al. (2012) como término “paraguas” con el fin de englobar toda una diversidad de planteamientos y nociones (liderazgo “colectivo”, “compartido”, “distribuido”...) que se encuentran a su vez en la base de otros planteamientos que no son siempre establecidos con precisión y entre los que los solapamientos son frecuentes, todo lo cual hace que su distinción no resulte fácil (Spillane, 2005; Mayrowetz, 2008; Contractor et al., 2012). Bolden (2011), uno de los más recientes autores que han prestado atención a su revisión (en su caso, desde noción de “liderazgo distribuido”, “*shared leadership*” en inglés), rechaza llevar a cabo una comparación sistemática e incluso señala que podría resultar contraproducente:

*“(...) any attempt at providing a definitive definition [de estos términos] would fail to capture the complexity, and inherent paradoxes, of the field and would potentially foreclose a series of ongoing debates and discussions that are both inevitable and desirable within an inchoate field of study such as this.” (Bolden, 2011: 265)*

Spillane, uno de los principales autores que han tratado del “liderazgo distribuido” (Spillane, 2001, 2005; Gronn, 2002, 2008; Spillane et al., 2004; Harris, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013a, 2013b; Harris et al., 2007), reconoce que este término se utiliza a menudo de forma intercambiable con otros que hemos mencionado, pues lo califica de término “*frequently used as a synonym for democratic leadership, shared leadership, collaborative leadership, and so on*” (Spillane, 2012: 1). Harris et al. (2007) recogen que se ha utilizado también como sinónimo de equipo sin jefe (“*bossless team*”) o de equipo auto gestionado (“*self-managed team*”). Aunque el concepto ha ido variando a lo largo del tiempo, Spillane lo definió en su momento como una práctica “*distributed over leaders, followers and their situation and incorporates the activities of multiple groups of*

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

*individuals*" (Spillane et al, 2001: 20). Gronn (2000), por su parte, define "liderazgo distribuido" como una propiedad emergente de un grupo o una red de personas interactuando (Gronn, 2000: 317; citado en Harris et al., 2007).

Contractor et al. (2012) optan por hacer uso del término "liderazgo colectivo" (*"collective leadership"*) para englobar "*a variety of highly similar concepts*" (2012: 995), entre los que incluyen los conceptos de "liderazgo distribuido" y de "liderazgo compartido" (*"shared leadership"*), aunque es con este último concepto con el que parecen relacionar el de "liderazgo colectivo" de forma más clara. La definición más citada de "liderazgo compartido" es la de Pearce y Conger (2003):

*"We define shared leadership as a dynamic, interactive influence process among individuals in groups for which the objective is to lead one another to the achievement of group or organizational goals or both. This influence process often involves peer, or lateral, influence and at other times involves upward or downward hierarchical influence. The key distinction between shared leadership and traditional models of leadership is that the influence process involves more than just downward influence on subordinates by an appointed or elected leader. (...) Rather, leadership is broadly distributed among a set of individuals instead of centralized in hands of a single individual who acts in the role of a superior."* (Pearce y Conger, 2003: 1)

De nuevo, se incluyen las nociones de proceso (explícitamente) y las de relación (de forma implícita), hecho que acerca estos planteamientos a los del liderazgo relacional y a los de la teoría del liderazgo de la complejidad y que es reconocido por el mismo Pearce (Pearce y Sims, 2002). Sin embargo, el énfasis se encuentra en el aspecto compartido, distribuido, colectivo, del fenómeno. Ello no les lleva a descartar que el liderazgo tradicional, vertical y formalmente establecido en la organización juegue un papel (Pearce, Conger y Locke, 2008: 623), pero no le conceden centralidad a la hora de comprender de qué modo concreto tiene lugar el fenómeno del liderazgo en las organizaciones:

*"We believe the top-down model of leadership is but a seductive siren song relative to the real-life enactment of leadership in organizations. Clearly, leadership is a far more complex process, involving a dynamic give-and-take that shared leadership theory attempts to describe and address."* (Pearce, Conger y Locke, 2008: 622)

El ejercicio de este tipo de liderazgo, en todo caso, tiene lugar como proceso constante de influencia mutua que implica tanto a líderes "oficiales" (formalmente designados) como no oficiales (Pearce, 2004; citado en Avolio et al., 2009).

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Hiller et al. (2006) optan también por el término “liderazgo colectivo”. El epicentro de este tipo de liderazgo, afirman, no es el papel del líder formal, sino la interacción -“acción concertiva”, en términos de Gronn (2002)- de los miembros de equipo para liderarlo compartiendo las responsabilidades de liderazgo (Hiller et al., 2006: 388). Poseer rasgos de líder, habilidades y comportamientos asociados, continúan, es todavía potencialmente importante en el liderazgo colectivo, y puede ayudar, pero este enfoque de liderazgo se basa fundamentalmente en el proceso relacional que tiene lugar en el equipo, el grupo o la organización en su totalidad (Hunt y Ropo, 1997; citados en Hiller et al., 2006).

Los atributos principales de este tipo de enfoques parecen ir quedando claros: a) ejercicio plural (colectivo) del liderazgo (en principio, en situaciones de no jerarquía), b) liderazgo entendido como proceso y c) no incompatibilidad completa con el ejercicio del liderazgo “formal” por parte de una persona concreta, en relación jerárquica vertical con los otros miembros y designada oficialmente para ello (si bien el peso de este último se relativiza muy notablemente).

Sin embargo, la confusión continúa. El siguiente fragmento de Yukl (2002), recogido por Harris et al. (2007) puede dar buena cuenta de hasta qué punto se da ese uso intercambiable de términos similares (en este caso, de “*shared*”, “*collective*” y “*distributed*”):

*“An alternative perspective (to the heroic leader) that is slowly gaining more adherents is to define leadership as a shared process of enhancing the individual and collective capacity of people to accomplish their work effectively. Instead of a heroic leader who can perform all essential leadership functions, the functions are distributed among different members of the team or organization.” (Yukl, 2002: 4)*

En este contexto surge la propuesta de Denis et al. (2012) de acoger estos enfoques bajo el término de “liderazgo plural”. En su propuesta, identifican también lo que ellos consideran que son cuatro corrientes académicas principales en este campo del “liderazgo plural”. No consideramos que su propuesta añada mucha claridad, pero sí se trata de un esfuerzo serio y que maneja una muy abundante base de referencias.

Hemos contemplado el liderazgo desde diversas perspectivas. Lo hemos contemplado desde el punto de vista que lo relaciona con una persona dotada de determinados atributos, o con personas que, dotadas o no de esos atributos, adoptan una serie de comportamientos considerados generalmente como propios de esta función; es decir, lo hemos contemplado desde la perspectiva de la persona singular por sus características y desde la de rol que puede ser asumido (por alguien que puede estar o no formalmente designado para la función) y manifestado a través de

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

comportamientos observables. Lo hemos contemplado también desde el punto de vista que lo considera un proceso de relación e interacción que da lugar a la construcción y emergencia de coordinación y cambio, y lo hemos hecho tanto desde el énfasis en su aspecto de proceso colectivo como en la necesidad de su impulso y cuidado; con lo que el liderazgo se relaciona a un tiempo con proceso, con la adopción de un rol de liderazgo (co-liderazgo) por parte de quienes participan en él y con las acciones de quienes, desde dentro o desde fuera del proceso, actúan específicamente para favorecer que este y otros procesos puedan tener lugar efectivamente en la organización.

##### 4.4.2.2.3. Relación entre los conceptos de líder y manager

La discusión sobre la diferencia entre manager y líder y sobre la relativa importancia de estos roles en el éxito de una organización es un debate que tiene lugar desde hace décadas (Yukl y Lepsinger, 2005: 361) y son numerosos los autores que han venido contribuyendo a él (Mintzberg, 1973, 1971, 1994; Zaleznik, 1977; Bass, 1985; Bennis, 1989; Conger y Kotter, 1990, 1995, 2006; Kanungo, 1992; Dement, 1996; Maccoby, 2000; Yukl, 2002, 2006; Alvesson y Sveningsson, 2003; Yukl y Lepsinger, 2005; Bedeian y Hunt, 2006; Hay y Hodgkinson, 2006; Mendenhall et al., 2012; McLean y Smits, 2014).

Algunos de estos autores insisten en las diferencias entre ambos roles, mientras que otros enfatizan las similitudes e interconexiones entre ellos (Kerns y Ko, 2014: 84). A nuestro juicio, Simonet y Tett (2012) son los autores que ofrecen una visión más amplia y esclarecedora de las diferentes perspectivas adoptadas al respecto.

El empeño de Simonet y Tett incluye el intento de conceptualizar ambas nociones a partir de un lenguaje común. Esto se hace necesario pues, señalan (Simonet y Tett, 2012: 199), el consenso en relación con qué base permite su comparación y distinción es casi inexistente, lo que tiene importantes consecuencias teóricas y prácticas (Yukl, 2002; Yukl y Lepsinger, 2005; Bedeian y Hunt, 2006):

*“The managing versus leading controversy has continued so long because the roles are defined in a narrow way that makes it difficult to understand how they jointly affect organizational performance and how they can be integrated. It is time to find a better way to conceptualize the roles. If co-equal roles for leading and managing are desired, then each role should be defined more broadly to be consistent with its respective literature.” (Yukl y Lepsinger, 2005: 372).*

Yukl y Lepsinger (2005) proponen tres maneras de enfocar la distinción. Una es la mencionada arriba: definir ambos roles de forma más amplia y, de este modo, facilitar su integración. Una segunda manera es mantener una definición más restrictiva de



#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

liderazgo, de forma que pueda integrarse en una noción más amplia de “*managing*”. Un tercer modo es identificar una serie de roles relevantes sin clasificarlos como de “*managing*” o de liderazgo. Dentro de este tercer enfoque, se sitúa su propia propuesta de tres roles principales que incluye aspectos de management y de liderazgo y que, ellos sí, aglutinan bajo una etiqueta común: “liderazgo flexible”.

Simonet y Tett (2012), por su parte, establecen cinco perspectivas diferentes (resultado de una revisión de trabajos publicados durante cuatro décadas) avaladas mediante un estudio realizado por estos dos autores (basado en la determinación de competencias definidas como distintivas de uno y otro rol por parte de paneles de expertos, en el modo en que estas quedan agrupadas y en los solapamientos entre agrupaciones). Esas perspectivas son las siguientes:

##### a) Bipolaridad

Liderazgo y management se contemplan como polos opuestos o como extremos de un continuo. Esta postura ha llevado a distinguir a unos de otros en función de diferentes aspectos presentados comúnmente de forma binaria y a menudo en forma de listas. Así, por ejemplo, se relaciona al manager con términos como orden, estabilidad, coordinación y eficiencia, mientras que al líder se lo relaciona con flexibilidad, innovación, adaptación, emoción y cambio social; al manager, con objetivos generados por resultados pasados, y al líder con objetivos mirando al futuro. En general, se opone el orden y la estabilidad del primero al desorden y el cambio encarnado por el segundo.

Una consecuencia de la adopción de este punto de vista es la necesidad de buscar personas diferentes para el desempeño de estos dos tipos de roles. Como autores asociados a esta perspectiva, Simonet y Tett mencionan a Zaleznik (1977), a Bennis y Nanus (1985) y, como ya vimos en nuestra revisión, a Kotter (1990).

##### b) Unidimensionalidad (líder = manager)

Muchos trabajos (Follett, 1933; Barnard, 1938; Drucker, 1954; Mintzberg, 1973), pese a que no afirman explícitamente que ambos dominios son equivalentes, los tratan de forma integrada, lo que sugiere al menos cierto grado de homogeneidad (Simonet y Tett, 2012: 200). La perspectiva que contempla las organizaciones como sistemas organizacionales dinámicos (Uhl-Bien, Marion y McKelvey, 2007) también hace hincapié en el hecho de que en este tipo de entornos, se hace muy difícil distinguir entre las exigencias a las que se enfrentan

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

managers y líderes, así como diferenciar entre las acciones que unos y otros deben llevar a cabo (Simonet y Tett, 2012). Ello implica que tanto líderes como managers, independientemente de que se los etiquete de una u otra forma, deben contribuir al éxito del negocio, motivar a los empleados y marcar una dirección: *“whether faced with a highly unchanging environment, the effective leader / manager needs to gather information, interpret ambiguity, set goals, acquire resources, make decisions, delegate responsibility, and so forth”* (Bedeina y Hunt, 2006).

Desde un punto de vista formativo, esta perspectiva implica procedimientos comunes para la contratación y formación de líderes y managers (Simonet y Tett, 2012).

##### c) Bidimensionalidad

Esta perspectiva contempla el management y el liderazgo como dos procesos diferentes, pero también complementarios y potencialmente interseccionables. Para Simonet y Tett (2012), se trata de la perspectiva sostenida (explícita o implícitamente) más frecuentemente por los autores. Yukl (2002) los considera partes esenciales para la supervivencia y crecimiento de la organización e integradas en un todo mayor. Bass y Bass (2008) afirman que cada uno de estos roles puede fortalecer el otro, que no todos los managers lideran ni todos los líderes actúan como managers, pero que hay correlación entre lo que managers y líderes hacen. Lo distintivo de esta perspectiva es que ambos roles son considerados, en todo caso, caracterizables de forma independiente.

##### d) Liderazgo engloba management

En esta perspectiva, Simonet y Tett encuadran los planteamientos de diversos autores (Fleishman, 1953; Hersey y Blanchard, 1969; House, 1971; Vroom y Yetton, 1973; Wortman, 1982; Bass, 1985; Gardner y Schermerhorn, 1992; Uhl-Bien et al., 2007; Morgeson et al., 2009) que, bajo la noción de liderazgo, incluyen aspectos considerados como tradicionalmente definatorios del papel de manager (tales como coordinar, controlar, planificar, organizar).

Otras propuestas que podrían ser también consideradas dentro de esta perspectiva son la de Uhl-Bien et al. (2007) y su modelo de “liderazgo adaptable”, la de Wortman (1982) o la de Gardner y Schermerhorn (1992), en la medida en que incluyen la noción (de sentido común, en palabras de Simonet y Tett) de que

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

los líderes deben ser capaces de implementar sus visiones para ser eficaces, podrían ser también consideradas dentro de esta perspectiva (Simonet y Tett, 2012: 201).

El modelo de “liderazgo flexible” de Yukl y Lepsinger (2005), que ya discutimos en el capítulo sobre organización y función directiva, es un buen ejemplo de esta perspectiva pues, recordemos, incluye tres tipos de “comportamientos de liderazgo”, centrados respectivamente en mejorar a) la eficiencia y fiabilidad de los procesos (comportamientos orientados a la tarea), b) aspectos de recursos humanos y relaciones (comportamientos orientados a relaciones) y c) la capacidad de innovación y adaptación de la organización (comportamientos orientados al cambio).

Estos tres comportamientos de liderazgo, dijimos, están relacionados respectivamente con tres elementos que Yukl y Lepsinger consideran aspectos “determinadores” del rendimiento de la organización: eficiencia, recursos humanos y adaptación (2005: 362). La clarificación de roles y objetivos, la monitorización de las operaciones y del rendimiento de los miembros de la organización o la planificación a corto plazo figuran entre los comportamientos que Yukl y Lepsinger (2005) asocian con una orientación a la tarea. Entre los comportamientos orientados a relaciones, incluyen facilitar apoyo y ánimo, reconocer contribuciones de valor, coaching, mentoring, empoderamiento, delegación o favorecer la cooperación y trabajo en equipo.

Entre los comportamientos orientados al cambio, por su parte, incluyen articular una visión inspiradora, asumir riesgos para favorecer el cambio, estimular el pensamiento innovador en la organización y favorecer el aprendizaje colectivo. Este punto de vista debería llevar a que cualquier modelo sobre la función de management tuviera que operar dentro de un modelo más amplio de liderazgo (Simonet y Tett, 2012: 202).

##### e) Management engloba liderazgo

Como Simonet y Tett (2012) recogen, Bedeian y Hunt (2006) sugieren que el liderazgo puede estar englobado dentro de un concepto amplio de management, dado que “*a manager is typically responsible for making sure that both appropriate managerial and leadership activities are completed as necessary*” (2006: 196). Para Simonet y Tett, a partir de Stewart (1982), la base de esta perspectiva es considerar que el liderazgo implica esencialmente tratar con personas, mientras

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

que el management incluye tratar con personas como una opción, entre otras, a la hora de emprender acciones en situaciones concretas.

Del mismo modo que en la perspectiva anterior se comentó que hay concepciones de liderazgo que engloban aspectos considerados tradicionalmente como propios del management, en este caso se da la situación inversa: se considera que aspectos tradicionalmente relacionados con el liderazgo se encuentran dentro de los propios del management. Entre estos, a modo de ejemplo, la integridad de carácter (Drucker, 1954) o la satisfacción de los motivos de los miembros de la organización (Barnard, 1938). Podríamos encuadrar el planteamiento de Pérez López en esta perspectiva, pues parte del concepto de manager como rol que desempeña una serie de funciones entre las que figura la de liderazgo en el sentido que él le atribuye y que ya hemos comentado. Nosotros, sin embargo, a efectos de este trabajo, queremos dotarnos de un planteamiento más amplio, que nos permita manejar un enfoque más integrador y, al mismo tiempo, que dé cuenta también de otros más reducidos.

La conclusión y posición de Simonet y Tett es que las funciones de management y de liderazgo son complejas, que presentan múltiples facetas y que son hasta cierto punto independientes (unidimensionalidad), pero con un solapamiento notable entre ellas (lo que ellos mismos denominan co-dimensionalidad). Otros autores, como Day y Antonakis (2011: 5), citados en Mendenhall et al. (2012), llegan a la misma conclusión. Tal solapamiento se pone de manifiesto por las competencias que, en su estudio, son relacionadas con ambas funciones por parte de los expertos:

*“(...) a large number of competencies were judged representative of both leadership and management, consistent with unidimensionality, and a smaller number of competencies were judged uniquely representative of each domain, consistent with bidimensionality. To reconcile the apparent contradiction between “uni-” and “bi-” dimensionality, we suggest replacing “unidimensionality” with “co-dimensionality.” (Simonet y Tett, 2012: 206)*

Estos autores afirman que sus resultados sugieren que no se puede hablar de una sin hacerlo al menos implícitamente de la otra, y que la popular distinción entre liderazgo y management puede deberse básicamente a la tendencia humana de dicotomizar la realidad (Berlin, 1990). Afirman que ambos roles se ocupan de alinear e influir en las personas de forma que se dé un progreso grupal, organizacional e institucional, y que mantenerlos separados conceptualmente puede tener consecuencias negativas.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Sin embargo, observan también el hecho de que liderazgo y management se entiendan como distintos el uno del otro (unidimensionalidad) o como solapados (co-dimensionalidad) dependerá de qué competencias se utilicen en una investigación concreta.

Simonet y Tett (2012: 211) defienden que su contribución se produce de tres formas. En primer lugar, favoreciendo la discusión sobre el liderazgo y el management “utilizando el lenguaje común de las competencias” y de modo independiente a la taxonomía a la que se recurra para ello. En segundo lugar, proponiendo las cinco (en realidad seis, pues añaden de hecho la de co-dimensionalidad) perspectivas que identifican sobre el modo en que se conciben management y liderazgo uno respecto del otro como elemento facilitador de la discusión. Y por último, presentando toda una serie de descriptores y co-descriptores de competencias que entienden de utilidad para la investigación.

El trabajo de Simonet y Tett nos ha resultado muy esclarecedor. Sin embargo, el hecho de que mantengan que ambas funciones pueden considerarse fuertemente solapadas o casi completamente distintas entre ellas en función de las competencias que se considere manejar en cada caso es una posición que no acaba de convencernos. Aunque entendemos que puede tener sentido en relación con el planteamiento de una investigación, es la realidad organizacional la que es objeto de nuestro interés. Los miembros de esa realidad organizacional (y que en buena parte la constituyen) son personas reales que se coordinan con otras para perseguir los objetivos de la organización y los suyos propios. En ese esfuerzo deben poner constantemente en acción sus capacidades, sus competencias, en situaciones diversas y cambiantes. El hecho de que en una investigación determinada optemos por centrar nuestra atención en una serie de competencias concretas y por ignorar el resto no implica que las primeras, en la realidad, resulten constantemente relevantes ni que las segundas no lo vayan a ser en cualquier momento o ni siquiera que hayan dejado de serlo en momento alguno.

La perspectiva que plantea la co-dimensionalidad entre el rol del manager y el del líder nos lleva a un resultado similar al que encontramos para el rol de directivo y el de los miembros de la organización que no detentan formalmente tal posición: un solapamiento (Figura 12).

4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

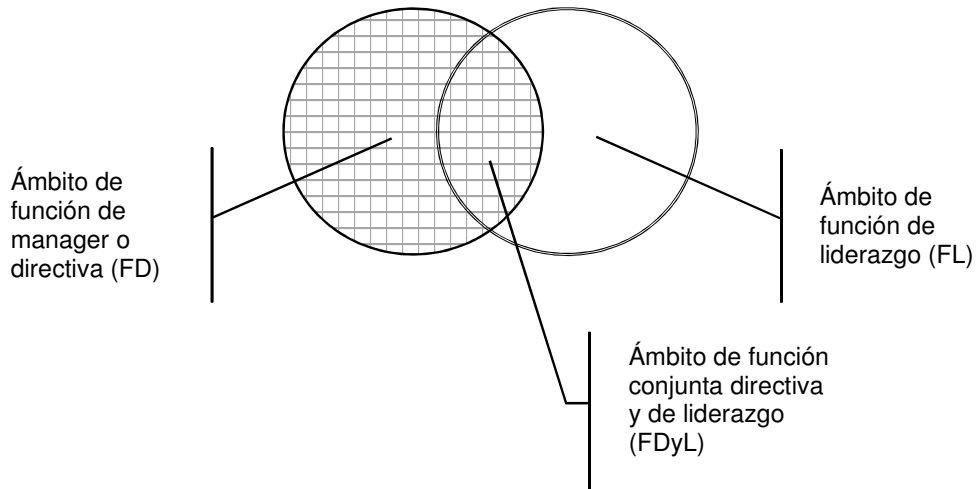


Figura 12

Si aceptamos que la función directiva puede darse de forma individual (FD) o de forma solapada con las funciones de liderazgo (FL) o con las de naturaleza profesional no directiva (FP), el resultado es el siguiente (Figura 13):

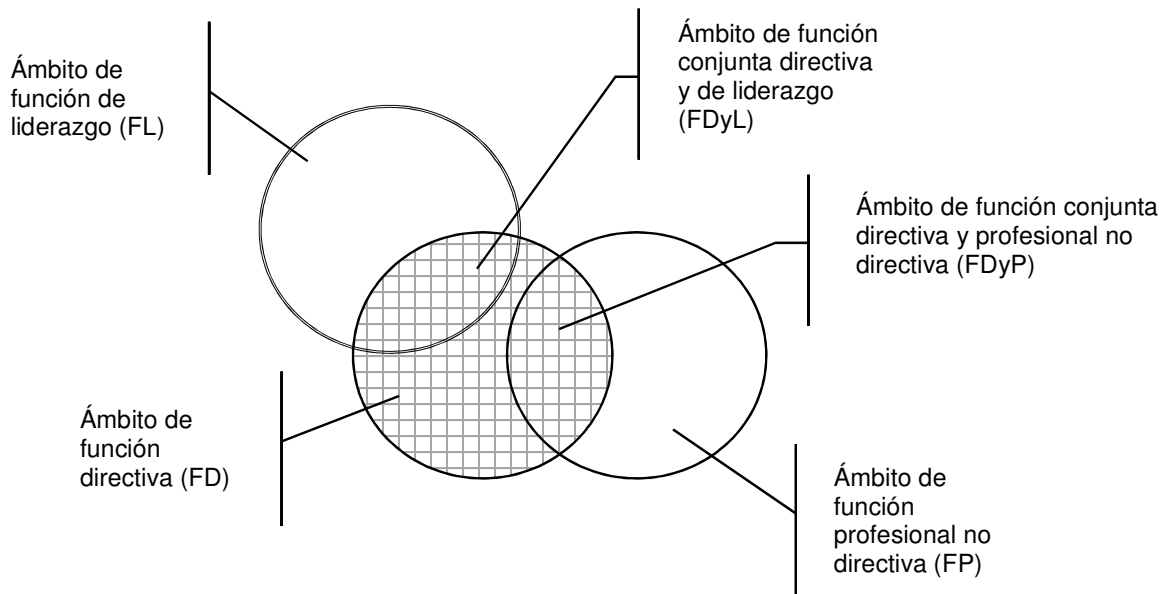


Figura 13

Si, por otro lado, aceptamos también que el liderazgo como proceso puede darse de forma horizontal y en ausencia de influencias verticales y de autoridad formal, el ámbito

4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

de la función de liderazgo deberá entonces intersectar también con el del ámbito de función profesional no directiva. El resultado puede verse en la figura 14, donde los tres círculos que representan los ámbitos de las funciones directiva, de liderazgo y profesional (entendidas como las de aquellos miembros de la organización no designados formalmente como directivos o líderes) y sus intersecciones dan lugar a 7 diferentes ámbitos de funciones:

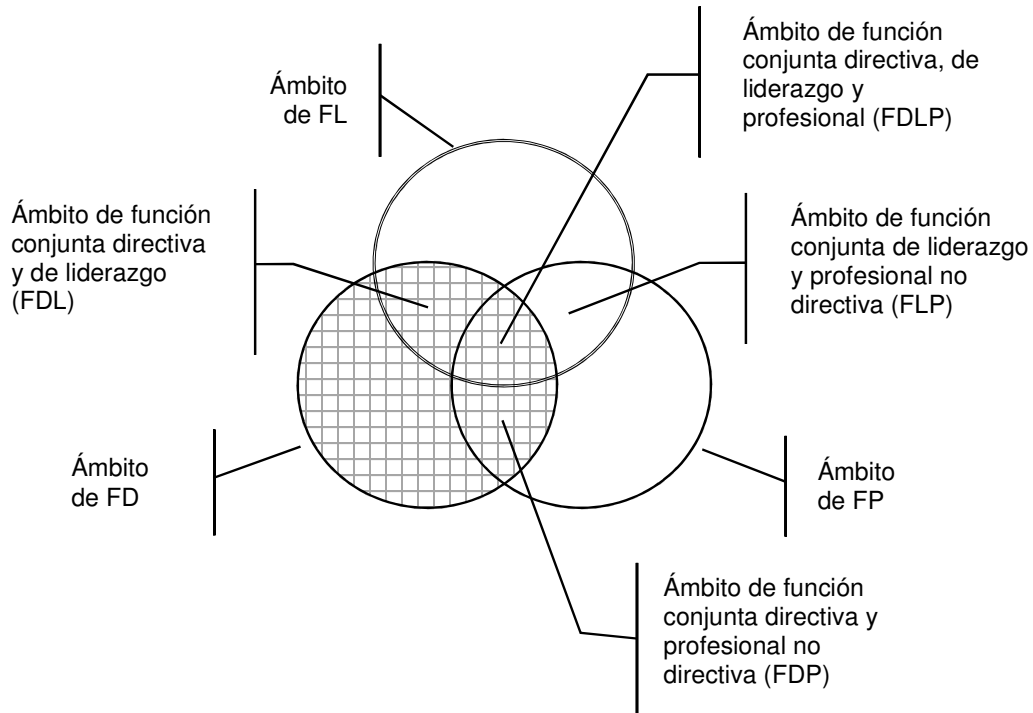


Figura 14. Ámbitos de funciones de los miembros de la organización

Un miembro cualquiera de una organización debe estar preparado para desempeñar el conjunto de funciones propias del ámbito que el sistema formal de la organización ha establecido para él o ella. Sin embargo, esta misma persona puede desempeñar en el plano informal de la organización funciones propias de otros ámbitos. De aquí extraemos la siguiente conclusión, que entendemos de relevancia: una misma persona debe estar preparada para desempeñar, con cierto grado de adecuación, diversas funciones, le hayan sido atribuidas formalmente o no; el hecho de que en la práctica las ejerza o pueda ejercerlas lo hace aconsejable. Las consecuencias de esta conclusión deben trascender el ámbito de la organización para alcanzar también el de las LpFE, especialmente el del ENE. Si en LpFE asumimos que un aprendiz lleva a cabo exclusivamente aquellas funciones que el sistema formal le ha asignado, podemos privarle de la oportunidad de desarrollar su capacidad de llevar a cabo en la lengua meta las que puede ejercer conscientemente o no en el plano informal de la organización.

4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

La distinción entre management y liderazgo, entre directivo y líder, sin embargo, continúa sin estar clara para nosotros. El hecho de que en la literatura especializada se utilice en ocasiones estas denominaciones de forma indistinta con carácter general y a veces en relación únicamente con aspectos concretos y pasando otros por alto dificulta la labor de desligar uno y otro concepto. El siguiente cuadro (Tabla 28), que recoge aportaciones de varios autores revisados en el capítulo dedicado al concepto de organización, ilustra esa confusión o solapamiento de conceptos y denominaciones.

Tabla 28

*Solapamiento de conceptos y denominaciones en diversos autores revisados*

Pérez López (1993) (incluye aportaciones de autores como Barnard, Simon, Selznick y Argyris)	Cardona y Rey (2010, 2012)	Uhl-Bien et al. (2007) "Liderazgo adaptable"	Yukl y Lepsinger (2005) "Liderazgo flexible"	Lewin (1999)	Mayo (1933), Roethlisberger y Dickson (1939)
Directivo como estrategia: Determinación de la estrategia, de metas y de objetivos.	Desarrollar la productividad y eficiencia de los procesos.	Liderazgo administrativo: Planificación y coordinación.	Liderazgo orientado a la tarea: Eficiencia y fiabilidad de los procesos.	Faceta estratégica: Determinar en qué, dónde y cómo competir.	Eficacia en la producción.
Directivo como ejecutivo: Desarrollo profesional y competencial de los empleados. Asignación de responsabilidades, tareas y objetivos atendiendo a las necesidades y motivos que mueven a los empleados.	Desarrollar formas efectivas de delegar tareas y responsabilidades.	Liderazgo posibilitador: Favorecer la emergencia de nuevas pautas (cambio) en la organización impulsando y apoyando la interacción, las interdependencias y la auto organización.	Liderazgo orientado a recursos humanos y relaciones: Coaching, empoderamiento, impulsar la cooperación y trabajo en equipo.	Faceta de procesos internos: Crear las condiciones adecuadas para la emergencia de procesos de auto organización.	Atención a las necesidades (extrínsecas e intrínsecas) de los empleados.
Directivo como líder: Desarrollo del sentido de servicio a la misión interna y externa. Generación de unidad a partir del desarrollo de la toma racional de decisiones por motivos trascendentes.	Distribución del liderazgo a lo largo de toda la organización.		Liderazgo orientado al cambio: Impulso del cambio estimulando el pensamiento innovador y el aprendizaje colectivo. Articulación de una visión inspiradora.	Faceta de liderazgo: Moderar las tensiones disfuncionales y prevenir la emergencia de caos.	
	Fomento de la interiorización de la visión y misión de la organización.				
	Desarrollo del sentido de servicio a una misión relevante.				



#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Nosotros, dado que hemos establecido que las funciones esenciales de toda organización deben consistir, en su expresión más breve, en el desarrollo de la eficacia, la atractividad y la unidad organizacionales (las dimensiones EAU), nos proponemos acometer la distinción entre dirección (management) y liderazgo desde esta perspectiva.

Debemos recordar aquí que Pérez López ya recurre a estos conceptos para proponer la suya; así, relaciona la “función de liderazgo” con el desarrollo de la dimensión de unidad, la “función ejecutiva” con el de la de atractividad y la “función estratégica” con el de la eficacia, y agrupa todas ellas bajo el paraguas de “función directiva”. Esta distinción, a la luz de las revisiones que hemos llevado a cabo, no nos resulta completamente esclarecedora, singularmente en relación con las dimensiones de atractividad y de unidad. Por este motivo, nos disponemos a desarrollar y avanzar nuestra propia propuesta en este sentido.

##### 4.4.2.3. Relación de los conceptos de líder y directivo con las dimensiones de esenciales de la organización: eficacia, atractividad y unidad

La Tabla 29 es el resultado de nuestro esfuerzo por relacionar los conceptos de dirección (management) y de liderazgo a partir de los de eficacia, atractividad y unidad. Hemos esquematizado las nociones de las dimensiones EAU en la primera columna de la izquierda y hemos asignado a cada una de ellas los aspectos que figuran en la tabla anterior (Tabla 28) bajo las etiquetas que cada autor les había asignado. Hemos añadido, además, una última columna para recoger la perspectiva taylorista. Los conceptos relacionados con la perspectiva de la organización como sistema complejo han sido incluidos bajo la noción de atractividad, pues entendemos que vienen fundamentalmente asociados a la creación de entornos que favorezcan el desarrollo de la competencia distintiva de la organización (objetivo que, como sabemos, puede perseguirse también desarrollando la competencia profesional y la satisfacción que sienten los miembros de la organización por la realización de su trabajo).

Sin bien parece clara la relación de la dimensión de eficacia (E) con el rol de directivo o manager (rol relacionado con el desarrollo directo de la eficacia de la organización), las dimensiones de atractividad (A) y de unidad (U) resultan más difíciles de asignar como propias de un rol específico (recordemos que Pérez López asigna A y U a funciones distintas). Tengamos presente además que, como sabemos, el objetivo de las dimensiones A y U es doble, pues consiste tanto en su propio desarrollo (desarrollo directo de A y de U) como en el del desarrollo de E (desarrollo indirecto de E partir del desarrollo directo a A y de U).

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

En el caso de las dimensiones A y U, podemos considerar, a partir de nuestras revisiones, que la clave de su vinculación con los roles de dirección o de liderazgo no tienen tanto que ver con estas dimensiones en sí mismas (a diferencia de lo que ocurre en el caso de la dimensión E) como con los medios o enfoque empleados para desarrollarlas. Vamos a basarnos en este punto de vista para proponer la distinción que venimos persiguiendo.

Toda esta cuestión no debería preocuparnos si partimos de la idea de que los roles de directivo y de líder (ejercidos individualmente o de forma colectiva y procesual) son siempre indisociables (es decir, que van siempre unidos) o al menos hasta cierto punto solapables. En este momento, sin embargo, nuestro objetivo es proponer una distinción fundamentada entre dirección y liderazgo a partir de estos parámetros.

4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Tabla 29  
*Determinación de funciones de dirección y de liderazgo a partir de los conceptos de eficacia, atractividad y unidad*

DIMENSIONES ESENCIALES DE LA ORGANIZACIÓN	Pérez López (1993) (incluye aportaciones de autores como Barnard, Simon, Selznick y Argyris)	Cardona y Rey (2010, 2012)	Uhl-Bien et al. (2007) "Liderazgo adaptable"	Yukl y Lepsinger (2005) "Liderazgo flexible"	Lewin (1999)	Mayo (1933), Roethlisberger y Dickson (1939)	Taylor (1911)
<b>EFICACIA</b> Creación directa de valor económico. Se centra la atención en lo que la empresa hace o puede hacer en este momento.	Determinación de la estrategia, de metas y de objetivos.	Desarrollo de la productividad y eficiencia de los procesos.	Planificación y coordinación.	Eficiencia y fiabilidad de los procesos.	Determinación de en qué, dónde y cómo competir.	Eficacia en la producción.	Eficacia y eficiencia de procesos.
<b>ATRACTIVIDAD</b> Desarrollo de la competencia de la organización a partir: a) del desarrollo profesional y satisfacción de los miembros de la organización. b) del desarrollo de condiciones adecuadas para que tengan lugar procesos de cambio.  Se centra la atención en lo que la empresa puede llegar a ser capaz de hacer en el futuro.	Desarrollo profesional y competencial de los empleados.  Asignación de responsabilidades, tareas y objetivos atendiendo a las necesidades y motivos que mueven a los empleados.	Desarrollo de formas efectivas de delegar tareas y responsabilidades.  Identificación, captación, desarrollo y retención del talento.  Distribución del liderazgo a lo largo de toda la organización.	Estímulo y fomento de la emergencia de nuevas pautas (cambio) en la organización impulsando y apoyando la interacción, las interdependencias y la auto organización.	Coaching, empoderamiento, impulso de la cooperación y trabajo en equipo.  Impulso del cambio estimulando el pensamiento innovador y el aprendizaje colectivo.	Creación de las condiciones adecuadas para la emergencia de procesos de auto organización.  Moderación de las tensiones disfuncionales y prevenir la emergencia de caos.	Atención a las necesidades (extrínsecas e intrínsecas) de los empleados.	
<b>UNIDAD</b> Desarrollo de una identificación entre los miembros de la organización y la actividad de esta.  Interiorización de una visión y de un sentido de misión compartidos.	Desarrollo del sentido de servicio a la misión interna y externa.  Generación de unidad a partir del desarrollo de la toma racional de decisiones por motivos trascendentes.	Fomento de la interiorización de la visión y misión de la organización.  Desarrollo del sentido de servicio a una misión relevante.		Articulación de una visión inspiradora.			

a) La función directiva y el desarrollo de las dimensiones A y U

Así, entendemos que el rol directivo desligado de cualquier aspecto relacionado con el de liderazgo procura el desarrollo de las dimensiones A y U apoyándose en recursos propios del sistema formal o derivados de éste (es decir, no previstos pero desarrollados o detallados a partir de los que sí están previstos), por lo que comparten con ellos su naturaleza formal, no personal. Todo ello con un enfoque vertical, desde el ejercicio de la autoridad y apoyándose en el plano formal de la organización. Su orientación es más a la tarea que a las personas, en el sentido de que la tarea media entre el directivo y sus subordinados. El directivo utiliza el sistema formal como medio principal para que los empleados desarrollen A y U, lo que no significa en modo alguno que no haya interacción o relación interpersonal entre ellos. El papel de la comunicación interpersonal sigue siendo esencial, y el desarrollo de A y U será también en parte consecuencia de este aspecto.

En relación con A, el directivo o manager puede procurar el desarrollo de esta dimensión a partir de la retención y desarrollo de talento y la gestión del conocimiento en la organización. Para ello puede recurrir a medios como acciones o programas de formación, al empoderamiento, a programas rotacionales, a la evaluación y desarrollo de competencias, al mentoring, a las bonificaciones extra salariales, a sistemas de recompensas y de reconocimiento, a iniciativas encaminadas a hacer más agradable el trabajo en la organización o a acciones encaminadas al desarrollo y autogestión de equipos.

En relación con U, el directivo puede abordar su desarrollo procurando que entre los empleados que tiene bajo su responsabilidad se genere un sentimiento de unidad entre todos ellos y entre ellos y la organización. Con este fin, puede apoyarse en la comunicación y presentación atractiva de la visión y misión organizacionales a través de diferentes medios, así como en recursos como la celebración de eventos sociales (comidas de empresa, competiciones deportivas, asistencia a convenciones, día de las familias). Pese a disponer de estos recursos, cabe dudar de que el directivo sea capaz de generar a través de ellos una identificación real entre los miembros de la organización y la misión de la misma, y menos todavía un sentido de servicio a esta misión. Por este motivo, aun cuando el directivo pueda contribuir de algún modo al desarrollo de la dimensión U y pueda llevar a cabo algunas acciones concretas relacionadas con este fin, serán únicamente las dimensiones E y A las que en nuestro planteamiento contemplemos de forma específica vinculadas a este rol.

b) La función de liderazgo y el desarrollo de las dimensiones A y U

Por su parte, el rol de líder (como en el caso anterior, desligado del de directivo/manager a efectos de las consideraciones que siguen) actúa a través de una orientación directa a las personas, no mediada (o menos relativamente menos mediada) por el sistema. El modo en que esa orientación se lleva a cabo varía en función de múltiples factores (características de las personas implicadas, de la relación entre ellas, de las circunstancias en que tiene lugar...), estudiados desde las diferentes perspectivas en que se indaga sobre el fenómeno del liderazgo (*traits approach, behavioral approach, relational approach, contingency approach...*), pero tiene en común la consideración y valoración individual de cada persona (Bass, 1990; Stone et al., 2004) más allá de los aspectos que hacen de estas personas “empleados” o “subordinados” desde el punto de vista de la organización formal. Esta orientación directa da lugar a un proceso en el que el líder debe valerse de una serie de recursos que él mismo debe generar, como la confianza (Pérez López, 1993; Ferreiro y Alcázar, 2002), la persuasión (Painter-Morland, 2008), el estímulo intelectual, el carisma o influencia idealizada, o la motivación inspiradora (Bass, 1990). Se trata de recursos que el líder necesita generar para poder hacer uso de ellos, a diferencia de lo que ocurre en el caso del directivo/manager, que recurre a las posibilidades que le ofrece el sistema formal.

El ejercicio del rol de liderazgo, a diferencia del de dirección, tiene lugar fundamentalmente en el plano informal de la organización, con un enfoque vertical u horizontal, de modo individual o adoptando la forma de un proceso colectivo. La orientación es de persona a persona, en el sentido de que el sistema no media entre directivos y colaboradores (si el proceso es vertical) ni entre directivos entre sí o colaboradores entre sí (si el proceso es horizontal).

De este modo, en el caso del ámbito del liderazgo, el desarrollo de A y de U se produce como consecuencia de que los miembros de la organización sientan de modo progresivo una mayor satisfacción respecto a su desarrollo competencial e intelectual (A), respecto a las circunstancias en que llevan a cabo su trabajo (A), respecto a la relevancia que ellos y otros atribuyen a su contribución a la organización (A y U), respecto a su vinculación con las personas que tienen cerca en la organización (A y U), respecto a su vinculación con la organización de la que forman parte (U), respecto al sentido de la existencia de ésta y de su contribución a la misma (U) o respecto a la posibilidad de que estos aspectos sigan resultando atractivos o mejoren en el futuro.

En el capítulo 2 de este trabajo, establecimos que la función de dirección consistía en la búsqueda del desarrollo de las dimensiones EAU de la organización (y de todo fin u objetivo más concreto encaminado a ello). Como hemos visto más recientemente, esta concepción “amplia” de función directiva conlleva la consideración conjunta de una función de dirección más restringida y de una función específica de liderazgo:

- La función directiva en su concepción amplia está relacionada con el desarrollo de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad de la organización (EAU) a través de instrumentos del sistema formal o derivados de este y de recursos personales del directivo.
- La función directiva en su concepción restringida está relacionada con el desarrollo de las dimensiones de eficacia y atractividad de la organización (EA) a través, principalmente (pero no de forma exclusiva), de instrumentos del sistema formal o derivados de éste.
- La concepción de función de liderazgo está relacionada con el desarrollo de las dimensiones de atractividad y unidad de la organización (AU) (y, así, también con el desarrollo indirecto de la dimensión E) a través de, principalmente, de recursos (personales y colectivos) que el líder debe generar.

Estas concepciones de función directiva y de liderazgo contribuyen al establecimiento de las funciones que quedan asociadas al personal de la organización que no está designado formalmente ni como directivo ni como líder: las funciones que venimos llamando “profesionales”. Estas funciones profesionales consisten, por un lado, en lo que el sistema formal establece como contenido en cada caso (podemos llamarlas funciones profesionales específicas) y, por otro, en aquellos aspectos de las funciones directivas y de liderazgo (EAU) que, hemos visto, pueden llegar a ejercer desde el plano informal de la organización.

El siguiente gráfico (Figura 15) pretende mostrar estas relaciones. En él, representamos las funciones profesionales por medio de la expresión “XYZ”, con la que pretendemos dar cuenta de que su contenido es específico a cada caso contemplado.

4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

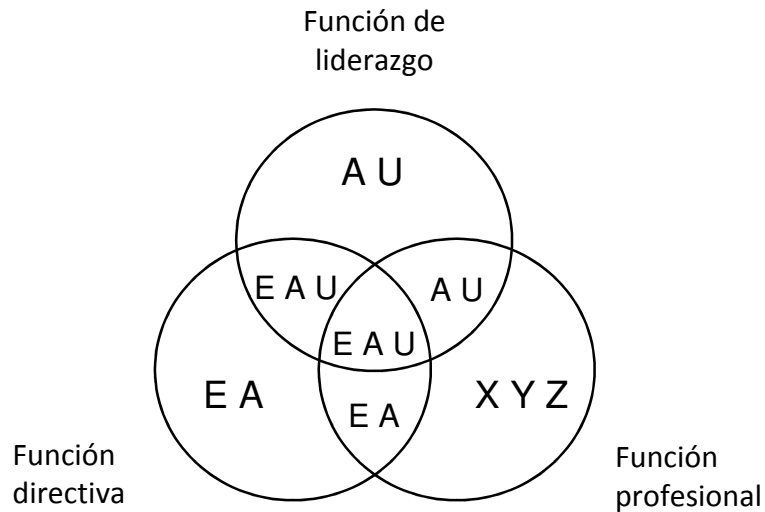


Figura 15. Primer acercamiento a la caracterización de los ámbitos de funciones de los miembros de la organización desde la perspectiva de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad

Hay autores que, como vimos en nuestra revisión, interpretan que estas funciones de dirección y de liderazgo se dan de forma conjunta o pueden llegar a hacerlo, hay quienes interpretan que unas engloban a otras, y hay quienes sostienen que son independientes.

Entender que estas funciones se dan por separado (es decir, que el manager dirige y no lidera y que el líder lidera y no dirige) lleva a considerar el desarrollo de la capacidad de desempeñar estas funciones igualmente por separado. De este modo, el desarrollo de la función directiva no se combinaría con el de la función de liderazgo; ni viceversa.

Desde el ámbito de LpFE, mantener esta posición conlleva el riesgo de pasar por alto el desarrollo de la capacidad de desempeñar alguna de estas funciones en la lengua meta. Lo mismo ocurre si se considera que los miembros de la organización no designados formalmente como líderes o como directivos no ejercen en ningún momento estas funciones directivas y de liderazgo, sino tan solo las específicas de su posición o responsabilidad formal (XYZ).

Pensemos en el caso de un miembro de una organización en una posición en que depende de un superior, tiene subordinados que dependen de ella y comparte nivel jerárquico con otras personas.

Se puede considerar que la responsabilidad que esta persona desempeña en la organización en relación con las dimensiones esenciales de ésta (EAU) se ajustan a las asociadas a las diferentes zonas del gráfico de la figura 15, en las que actuará formalmente como directivo, como

líder, como directivo-líder, como subordinado centrado en sus funciones y como subordinado o como par (respecto a colegas del mismo nivel jerárquico) en funciones de co-liderazgo, co-dirección o co-dirección y co-liderazgo.

En esta siguiente versión del gráfico (Figura 16), esas zonas aparecen identificadas como “zona 1” (asociada al desarrollo de las dimensiones E y A desde la función directiva), “zona 2” (dimensiones E, A y U desde la función combinada dirección-liderazgo), “zona 3” (dimensiones A y U desde la función de liderazgo), “zona 4” (dimensiones A y U desde la zona de participación -individual o colectiva- en la función de liderazgo por parte de personal no formalmente designado como directivo o líder), “zona 5” (XYZ desde la función profesional), “zona 6” (dimensiones E y A desde la zona de participación -individual o colectiva- en la función de dirección por parte de personal no formalmente designado como directivo o líder) y “zona 7” (dimensiones E, A y U desde la zona de participación -individual o colectiva- en las funciones de dirección y de liderazgo por parte de personal no formalmente designado como directivo o líder). Las zonas 4, 6 y 7 dan cuenta asimismo de los ámbitos informales desde los que directivos y líderes pueden contribuir al desarrollo de las dimensiones EAU.

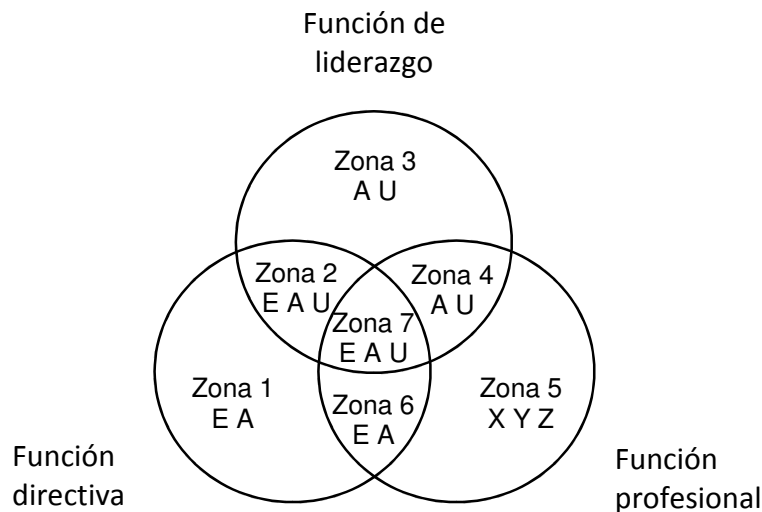


Figura 16. Segundo acercamiento a la caracterización de los ámbitos de funciones de los miembros de la organización desde la perspectiva de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad.



#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

- Zona 1 - Directivo que actúa en su rol formal centrado en el desarrollo de EA.
- Zona 2 - Directivo-líder que actúa en su rol formal centrado en el desarrollo de EAU.
- Zona 3 - Líder que actúa en su rol formal centrado en el desarrollo de AU.
- Zona 4 - Líder que opta por actuar informalmente centrado en el desarrollo de AU.
  - Profesional que actúa en rol informal de líder centrado en el desarrollo de AU.
- Zona 5 - Profesional que actúa en su rol centrado en XYZ.
- Zona 6 - Directivo que opta por actuar informalmente centrado en el desarrollo de EA.
  - Profesional que actúa en rol informal de directivo centrado en el desarrollo de EA.
- Zona 7 - Directivo-líder que opta por actuar informalmente en el desarrollo de EAU.
  - Profesional que actúa en rol informal de directivo-líder centrado en el desarrollo de EAU.

El siguiente gráfico (Figura 17), por su parte, recoge estas mismas zonas y un breve desarrollo (concentrado en las zonas 1 y 3) de algunas de las funciones esenciales asociadas a cada una.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

##### Zona 3 Función de liderazgo

###### Desarrollo de la ATRACTIVIDAD

Impulso y favorecimiento del desarrollo profesional y personal de las personas de la organización de modo individual.

Asignación de responsabilidades, tareas y objetivos a atendiendo a las necesidades y motivos de cada persona.

Mejora de las circunstancias profesionales y personales en que llevan a cabo su trabajo.

Favorecimiento de circunstancias apropiadas para la auto organización y la emergencia de cambio (y no obstaculizar las que se den de forma espontánea).

###### Desarrollo de la UNIDAD

Desarrollo del sentido de pertenencia a la organización, del sentido de identificación con su propósito y maneras de hacer, del sentido de vinculación con sus miembros y del sentido de relevancia de las contribuciones y del trabajo que realizan.

Favorecimiento de procesos de identificación y de unidad entre los colaboradores (y no obstaculizar los que se den de forma espontánea).

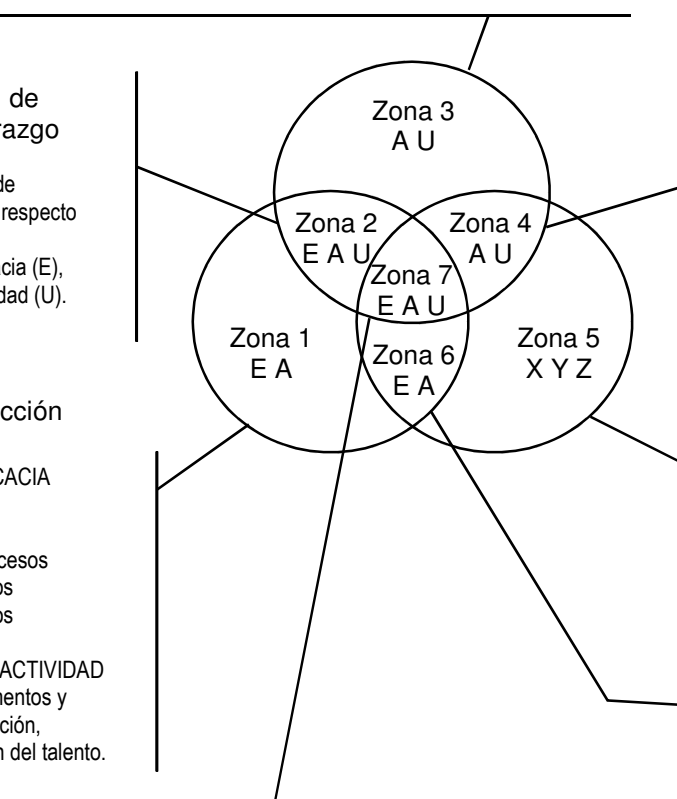
##### Zona 2 Función de dirección y liderazgo

Función combinada de dirección y liderazgo respecto al desarrollo de las dimensiones de eficacia (E), atraktividad (A) y unidad (U).

##### Zona 1 Función de dirección

Desarrollo de la EFICACIA  
Planificación  
Coordinación  
Productividad de procesos  
Eficiencia de procesos  
Fiabilidad de procesos

Desarrollo de la ATRACTIVIDAD  
Aplicación de instrumentos y políticas de identificación, desarrollo y retención del talento.



##### Zona 7 Función de co-dirección y co-liderazgo

Co-dirección y co-liderazgo (individual o colectivo) respecto al desarrollo de las dimensiones de eficacia (E), atraktividad (A) y unidad (U).

Puede ser vertical (participación en la función de dirección y de liderazgo del nivel superior) u horizontal (dirección y liderazgo auto gestionado y compartido en un mismo nivel): co-dirigir y co-liderar con el jefe o con los pares.

##### Zona 4 Función de co-liderazgo

Co-liderazgo (individual o colectivo) respecto al desarrollo de las dimensiones de atraktividad (A) y de unidad (U).

Puede ser vertical (participación en la función de liderazgo del nivel superior) u horizontal (liderazgo auto gestionado y compartido en un mismo nivel): co-liderar con el líder cuando este ejerce de tal, co-liderar con él cuando no ejerce de líder formal o co-liderar con los pares en ausencia de líder.

##### Zona 5 Función profesional

Ejercicio de las funciones propias de la posición o responsabilidad concretas.

##### Zona 6 Función de co-dirección

Co-dirección (individual o colectiva) respecto al desarrollo de las dimensiones de eficacia (E) y atraktividad (A).

Puede ser vertical (participación en la función de dirección del nivel superior) u horizontal (dirección auto gestionada y compartida en un mismo nivel): co-dirigir con el directivo cuando este ejerce de tal, co-dirigir con él cuando no ejerce de directivo formal o co-dirigir con los pares en ausencia de directivo.

Figura 17. Caracterización de los ámbitos de funciones de los miembros de la organización desde la perspectiva de las dimensiones de eficacia, atraktividad y unidad

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

A fin de ilustrar con ejemplos específicos las funciones que de modo abstracto recoge el gráfico anterior, la siguiente tabla (Tabla 30) presenta algunas situaciones o tareas asociables a las funciones correspondientes a cada una de las zonas descritas.

Tabla 30

*Ejemplos de situaciones o tareas asociables a las funciones correspondientes a los ámbitos de funciones de los miembros de la organización*

	Interacción 1 a 1	Interacción en grupo
<b>Zona 1</b> Directivo formal EA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discute y acuerda con otro directivo sus condiciones formales de expatriación.</li> <li>- Notifica y pide explicaciones a un proveedor en relación con serios problemas del servicio.</li> <li>- Lleva a cabo una negociación con un distribuidor buscando el máximo valor económico para tu organización.</li> <li>- Lleva a cabo una evaluación de desempeño con un subordinado; evalúa, revisa y fija objetivos medibles de rendimiento y de formación.</li> <li>- Informa a un subordinado de una nueva tarea o responsabilidad y de qué necesita para llevarla a cabo.</li> </ul>	<p>Preside y gestiona como directivo una reunión formal de equipo, departamento o división centrada en objetivos relacionados con las dimensiones EA de la organización. Toma las decisiones finales o incorpora elementos de co-decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos del lanzamiento de un nuevo producto o servicio.</li> <li>- Decisión en relación con la entrada o salida de un mercado.</li> <li>- Asignación de recursos a diferentes proyectos o unidades.</li> <li>- Establecimiento o modificación de la política retributiva o de incentivos.</li> <li>- Nuevas medidas de control de calidad y de procesos.</li> </ul>
<b>Zona 2</b> Directivo-Líder formal EAU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habla con otro directivo sobre todos los aspectos que os pueden preocupar a uno u otro en relación con su próxima expatriación y posterior retorno. Ofrece tu apoyo y confianza y gánate la suya.</li> <li>- Ponte en contacto con un proveedor con problemas en su servicio para identificar oportunidades para ayudarlo a desempeñar mejor su trabajo en relación con tu organización.</li> <li>- Lleva a cabo una negociación con un distribuidor buscando crear valor en todos los sentidos posibles para ambas partes.</li> <li>- Lleva a cabo una evaluación del desempeño y por competencias de un colaborador buscando optimizar su rendimiento, su encaje en la organización y su desarrollo profesional y personal en ella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunión con objetivo global EAU.</li> </ul>
<b>Zona 3</b> Líder formal AU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tranquiliza y apoya a un directivo preocupado por su próxima expatriación reforzando los aspectos positivos de la misma para el directivo, su familia y la empresa.</li> <li>- Ponte en contacto con un proveedor para explorar oportunidades de desarrollo y crecimiento conjunto.</li> <li>- Ponte en contacto con un distribuidor habitual e interésate por cómo le van las cosas operando bajo los términos del último acuerdo.</li> <li>- Lleva a cabo una evaluación del desempeño y por competencias de un colaborador buscando optimizar su encaje en la organización y su desarrollo profesional y personal en ella.</li> <li>- Lleva a cabo una entrevista para evaluar el encaje de un candidato.</li> <li>- Habla con un empleado disgustado o con uno apesadumbrado tras un error y reconduce la situación para que sienta mejor y con interés y energía para seguir adelante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reúnete con empleados para animarlos, felicitarlos, interesarte por cómo les va, saber qué necesitan.</li> <li>- Reúne a un comité de crisis ante una emergencia. Ayuda a que interpreten adecuadamente la situación, a que no pierdan de vista lo importante, a que no se dejen dominar por la tensión, a que saquen lo mejor de sí mismos.</li> <li>- Habla con un compañero o un superior jerárquico disgustado o con uno apesadumbrado tras un error y reconduce la situación para que sienta mejor y con interés y energía para seguir adelante.</li> </ul>
<b>Zona 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habla con un compañero que tiene un problema. Interésate, consigue que te lo explique, que se sienta apoyado, ayúdale a encontrar un camino, a que se conozca, a que crezca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma las riendas de una situación de crisis sin presencia de jefes formales o ayuda a que alguien lo haga. Pon calma y cabeza, da confianza al equipo, manténlo centrado y unido.</li> <li>- Actúa en una situación de crisis tomando puntualmente las riendas de la misma aunque no te compete formalmente asumir este papel. Céntrate en el equipo.</li> </ul>
<b>Zona 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece junto a un compañero de tu nivel un presupuesto, objetivos de ventas, asignaciones de costes, decisiones de promoción, de inversiones financieras, de contratación de personal; analiza con ellos datos de un mercado, de ventas, un problema en una línea de producción, el grado de satisfacción de una plantilla, el plan de carrera de un empleado...</li> <li>- Haz una entrevista de primera ronda a un candidato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece junto a varios compañeros de tu nivel un presupuesto, objetivos de ventas, asignaciones de costes, decisiones de promoción, de contratación de personal...; analiza con ellos datos de un mercado, de ventas, de alternativas de proveedores o distribuidores...</li> </ul>
<b>Zona 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habla con un compañero que tiene un problema. Entérate bien de qué pasa e indícale cómo resolverlo (profesional actuando como directivo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asume la función de sacar adelante una reunión cuyo transcurso es caótico con el fin de que se haga el trabajo y nadie pierda el tiempo (profesional actuando como directivo).</li> </ul>
<b>Zona 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinación de todo lo anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinación de todo lo anterior.</li> </ul>

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Según a qué zonas del gráfico 17 consideremos que corresponden las funciones de un alumno-profesional de un curso o programa de LpFE, la preparación que esta persona recibirá abarcará más o menos aspectos. La zona a la que corresponden un planteamiento y una preparación más amplios es, naturalmente, la zona 7.

Hasta este momento, hemos venido concretando las funciones de dirección y de liderazgo a partir de las dimensiones organizacionales fundamentales (EAU) que tienen como objetivo desarrollar.

Dado que esta tesis se está llevando a cabo desde la perspectiva de la comunicación interpersonal organizacional, nos proponemos avanzar en la conceptualización de las funciones de dirección y de liderazgo incorporando esta perspectiva.

En el capítulo de este trabajo dedicado a la Comunicación, llegamos a la siguiente conceptualización de comunicación interpersonal organizacional: se trata del proceso (y resultado del mismo) por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de acciones comunicativas y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido, y cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales que, también a su vez, conforman en buena medida la organización y la naturaleza de algunos de sus atributos colectivos principales, singularmente las dimensiones básicas de eficacia, atractividad y unidad (EAU).

Concluimos también que el desarrollo de estas dimensiones es en buena parte resultado de la interacción y juego de influencias mutuas entre los miembros de la organización de forma independiente de las responsabilidades o funciones o jerarquía concretas que el sistema formal establezca, por lo que concluimos también que cualquier miembro de la organización que sea consciente de esa capacidad efectiva de incidencia en el desarrollo de las dimensiones organizacionales EAU e intente gestionarla de forma que su contribución pueda resultar positiva y relevante para la organización se encuentra en la práctica co-ejerciendo funciones equivalentes a las de los miembros de la organización designados formalmente para desarrollar estas dimensiones.

Desde este punto de vista, podemos conceptualizar dirección y liderazgo combinando los conceptos de funciones EAU, de comunicación interpersonal y de BAK. El resultado se puede observar en la Tabla 31.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Tabla 31

*Conceptualización de funciones de dirección y de liderazgo a partir de los conceptos de funciones EAU, de comunicación interpersonal y de BAK*

	Función de dirección	Función de liderazgo
Énfasis en las dimensiones EAU	Desarrollo de las dimensiones E y A de la organización.	Desarrollo de las dimensiones A y U de la organización.
Énfasis en las dimensiones EAU y la comunicación interpersonal	Desarrollo de las dimensiones E y A de la organización a través de procesos de comunicación interpersonal.	Desarrollo de las dimensiones A y U de la organización a través de procesos de comunicación interpersonal.
Énfasis en las dimensiones EAU, la comunicación interpersonal y el BAK	Desarrollo de las dimensiones E y A de la organización a través de procesos de comunicación interpersonal encaminados a la modificación de los BAK de los miembros de la organización en el sentido adecuado para favorecer tal desarrollo.	Desarrollo de las dimensiones A y U de la organización a través de procesos de comunicación interpersonal encaminados a la modificación de los BAK de los miembros de la organización en el sentido adecuado para favorecer tal desarrollo.

Entendemos que estamos finalmente en posición de proponer nuestras propias definiciones de función directiva y de liderazgo a efectos de este trabajo, centrado en la perspectiva de la comunicación interpersonal en la organización.

Para nosotros, la función de dirección (como concepto diferente al de función de liderazgo) consiste en la búsqueda orientada, intencional y consciente del desarrollo de las dimensiones E y A de la organización favoreciendo e impulsando, a través de procesos de comunicación interpersonal, procesos de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los miembros de la organización que contribuyan a la mejora de los procesos relacionados con la eficacia y eficiencia organizacionales y con la identificación, desarrollo y retención del talento en la organización.

Para nosotros, la función de liderazgo (como concepto diferente al de función de dirección) consiste en la búsqueda orientada, intencional y consciente del desarrollo de las dimensiones A y U de la organización favoreciendo e impulsando (a través de procesos de comunicación interpersonal encaminados a desencadenar procesos individuales o colectivos de influencia, inspiración y estímulo) procesos de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los miembros de la organización que contribuyan a un incremento de su satisfacción personal y profesional como resultado del desarrollo positivo de sus capacidades, del entorno o circunstancias en que las ejercitan y del sentido y relevancia que atribuyen a tal ejercicio en el

marco de la organización a partir del valor que atribuyen al impacto que consideran que puede tener en los demás.

Por su parte, lo que podemos denominar funciones profesionales se corresponde con todas aquellas funciones ejercidas por los miembros de la organización no formalmente designados como directivos o como líderes cuando tales funciones no corresponden a la co-asunción consciente por su parte de las funciones directivas o de liderazgo en el plano informal de la organización. El ejercicio de estas funciones profesionales tiene igualmente un impacto o efecto último en las dimensiones EAU de la organización, por lo que aquello que las distingue de la asunción de funciones de dirección / liderazgo es que estas últimas incorporan el aspecto de consciencia e intención respecto la búsqueda del desarrollo de esas dimensiones.

Consideramos que como resultado de todos estos procesos, las dimensiones E, A y la U de la organización pueden resultar fortalecidas y, de este modo, también cualesquiera fines organizacionales más concretos cuyo grado de consecución dependa del grado de desarrollo de estas dimensiones. Este proceso puede tener lugar de forma individual o de forma colectiva, y tener lugar desde una perspectiva jerárquica vertical u horizontal. Por otro lado, puede consistir en una acción directa encaminada al desarrollo de A y de U o en acciones que favorezcan, de modo indirecto y a partir de fenómenos de auto organización, la creación y la emergencia de otras oportunidades.

Como hemos observado, la consideración de las funciones de dirección y de liderazgo de forma independiente las unas de las otras puede tener consecuencias indeseables; singularmente, desatender la formación global de los miembros de la organización encaminada a su capacitación en relación con el desarrollo de las tres dimensiones organizacionales básicas (y de todo objetivo derivado de éstas y dirigido a su favorecimiento) o, en el ámbito concreto de LpFE, pasar por alto la necesidad de capacitar al estudiante-profesional para el desempeño de alguno de estos tipos de funciones en la lengua meta.

Por este motivo, debemos considerar asimismo una concepción amplia de función directiva, de modo que estos aspectos que consideramos de importancia queden asociados y recogidos en un único constructo.

Así, proponemos el concepto de función directiva en sentido amplio entendida como aquella que aúna las funciones directiva propiamente dicha y la función de liderazgo (anteriormente desarrolladas); y consiste, así, en el desarrollo de las dimensiones E, A y U de la organización favoreciendo e impulsando (a través de procesos de comunicación interpersonal encaminados a

desencadenar procesos individuales o colectivos de influencia, inspiración y estímulo) de forma orientada, intencional y consciente procesos de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los miembros de la organización que contribuyan 1) a la mejora de los procesos relacionados con la eficacia y eficiencia organizacionales y con la identificación, desarrollo y retención del talento en la organización, y 2) a un incremento de su satisfacción personal y profesional como resultado del desarrollo positivo de sus capacidades, del entorno o circunstancias en que las ejercitan y del sentido y relevancia que atribuyen a tal ejercicio en el marco de la organización a partir del valor que atribuyen al impacto que consideran que puede tener en los demás.

La capacidad de desempeñar estas funciones de dirección y de liderazgo nos dirige necesariamente al concepto de competencia.

#### 4.4.3. Competencias esenciales de los miembros de la organización

Como hemos apuntado arriba, los miembros de la organización deben ser capaces de actuar en su seno de forma tal que se haga posible la persecución por su parte de los objetivos de la organización (de los que las dimensiones EAU son la más amplia, breve y fundamental expresión) y de sus propios fines (en la medida en que se encuentran relacionados con los fines organizacionales).

A esta capacidad de actuar en la persecución de estos objetivos organizacionales denominamos aquí competencia. Hasta el momento, hemos desarrollado esta noción en relación con la capacidad de llevar a cabo las funciones que hemos identificado como propias del rol de directivo, de liderazgo y del que aquí hemos designado como rol profesional (que hace referencia al desempeñado por los miembros de la organización no formalmente designados para un rol directivo o de liderazgo). Y, así, hemos establecido que, de modo general, podemos definir función de dirección y de liderazgo como, el desarrollo, respectivamente, de las dimensiones EA y AU de la organización. Hemos determinado que estas funciones pueden llevarse a cabo simultáneamente, y que pueden ser desempeñadas por miembros de la organización no asignados de modo formal a estas responsabilidades y dentro del contexto del plano informal de la organización; y así, que el desarrollo de las dimensiones EAU puede considerarse la función esencial de cualquier miembro de la organización.

Hemos establecido asimismo que, desde la perspectiva a partir de la cual estamos realizando este trabajo, la comunicación interpersonal organizacional, estas funciones se realizan en buena medida a través de procesos de comunicación interpersonal, que en este contexto pueden ser entendidos como procesos encaminados a la modificación de los BAK de los miembros de la organización (y, de este modo, al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales) en el sentido adecuado para favorecer, como objetivo último, el desarrollo de las dimensiones EAU de la organización. Y hemos determinado considerar como competencia comunicativa interpersonal a tal capacidad en este contexto.

Así, competencia de comunicación interpersonal organizacional, concluimos en su momento, consiste en la capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales de forma que estos procesos favorezcan que los actores y la relación entre ellos se desarrollen en un sentido que se entienda adecuado para la persecución de los objetivos establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte (así como para la persecución también de los objetivos personales de los actores en cuanto miembros de la organización) y que en su formulación más amplia pueden relacionarse con las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad (EAU).

Tal desarrollo, indicamos, tiene lugar a partir a) de las modificaciones que pueden tener lugar en los actores, b) de las modificaciones que pueden experimentar las relaciones entre los actores (fruto de esos cambios en los actores), c) de las posibles modificaciones en diferentes conceptos de realidades o construcciones sociales que manejan los actores (de nuevo, resultado de esos cambios) y d) de los sucesivos procesos constitutivos (de identidades, relaciones y realidades sociales) en los que los actores puedan tomar parte a partir de ese momento (pues estos actores ya son diferentes en algunos sentidos respecto a cómo eran antes de esas modificaciones).

Esa capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal, por su parte, señalamos que se lleva a cabo mediante acciones (comunicativas) cuyos atributos se considera que resultan apropiados para favorecer los procesos indicados arriba. No entramos en ese momento a profundizar en relación con las características o naturaleza de esas acciones, pero sí quedó establecida la relación entre el concepto de competencia con la capacidad de llevar a cabo acciones conducentes o al menos potencialmente conducentes a las consecuencias o resultados buscados.

En este punto, debemos avanzar en nuestra concepción de competencia y plantearnos qué es con mayor detalle.



#### 4.4.3.1. El concepto de competencia

##### 4.4.3.1.1. Competencia como concepto ambiguo

Al igual que en otros casos con los que nos hemos ido encontrando en este trabajo, nos hallamos de nuevo ante un concepto ambiguo (Grzeda, 2005: 530), vago y confuso (van der Klink y Boon, 2002), carente de una única definición aceptada (Ruth, 2006) y difícil de precisar (Gonczy, 1997: 88). Stoof, Martens y Van Merriënboer (2000), citados en van der Klink et al. (2007: 73), señalan que “competencia” es un término que pertenece a la categoría de “*wicked words*”, o palabras malvadas, cuyos límites son difíciles de determinar (van der Klink et al., 2007: 73). Se trata de un concepto utilizado por diferentes autores con diferentes significados (Hoffmann, 1999: 281), un concepto alrededor del cual existe una “considerable confusión” (LeDeist y Winterton, 2005: 27), un concepto que puede ser percibido de formas distintas, lo que influye en cómo puede ser concebido, identificado, descrito, desarrollado y evaluado (Yu y Velde, 2009: 66) y, desde luego, en cómo puede ser definido y operacionalizado (Stoof et al., 2002: 346).

Se trata de un concepto en el que se trabaja desde diferentes ámbitos (profesión o educación, formación o evaluación) y con diferentes agendas en función de los objetivos de cada grupo de interés implicado (Burgoyne, 1993). Para van der Klink y Boon (2003), citados en van der Klink et al. (2007: 72), esta falta de claridad del concepto contribuye de hecho a su popularidad. En todo caso, se trata de un concepto que, pese al acuerdo general en relación con su importancia, insiste en mostrarse elusivo (Winterton, 2009: 681).

Una muestra de diferentes definiciones de competencia puede resultar bastante ilustrativa:

- “A competency is an underlying characteristic of the person that leads to or causes effective or superior performance.” (Boyatzis, 1982: 21)
- “Competence is an effective overall performance within an occupation, which may range from the basic level of proficiency through to the highest levels of excellence.” (Cheetham y Chivers, 2005: 54)
- “A competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation.” (Spencer y Spencer, 1993: 9)

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

- *“Competency is a knowledge, skill, ability, or characteristic associated with high performance on a job, such as problem solving, analytical thinking, or leadership. Some definitions of a competency include motives, beliefs and values.”* (Mirabile, 1997: 75)
- *“A competence is a set of skills defined on domain concepts.”* (Zouak et al., 2007 : 148)
- *“A competence is a combination of personal components (knowledge, cognitive skills, motivation, attitudes, emotions), social components (knowledge about contexts) and behaviors (actions, conduct, initiatives).”* (Pinto y Sales, 2008: 7-8)

Llama la atención, de entrada, a) que se manejan dos términos diferentes en inglés (“*competency*” y “*competence*”) donde en español utilizaríamos solo uno, b) que competencia se relacione tanto con características de una persona, como con un conjunto de habilidades o comportamientos de esta o con la actuación global en una ocupación, c) que se hable de ella en relación con trabajos, ocupaciones, situaciones, actuaciones o de forma independiente de cualquiera de ellos, y d) que se hable de competencia en relación con “eficacia” o “excelencia” de forma indeterminada, que se haga en relación con criterios de referencia o que no se haga ninguna referencia en este sentido.

LeDeist y Winterton (2005: 29) llaman la atención sobre lo confuso de la base teórica del concepto y del debate a su alrededor. La necesidad de operacionalizar rápidamente el concepto, de ponerlo en práctica cuanto antes en diferentes contextos y con diferentes objetivos, puede ser parte del motivo de tal confusión:

*“There is such confusion and debate concerning the concept of ‘competence’ that it is impossible to identify or impute a coherent theory or to arrive at a definition capable of accommodating and reconciling all the different ways that the term is used. As Norris argued, ‘as tacit understandings of the word [competence] have been overtaken by the need to define precisely and [to] operationalize concepts, the practical has become shrouded in theoretical confusion and the apparently simple has become profoundly complicated’ (1991: 332).”* (LeDeist y Winterton, 2005: 29)

Reconocer tal confusión, sin embargo, no les impide a LeDeist y a Winterton llevar a cabo su propio esfuerzo de aclaración del término y una defensa de una reconciliación de los diferentes enfoques a fin de crear un terreno común a estos que, al final, facilite el objetivo último de resultar de ayuda a aquellos que buscan aprender en su trabajo (LeDeist y Winterton, 2005: 41).

En una línea similar de preocupación teórica pero con énfasis en la utilidad práctica específica del concepto se pronuncia Hoffmann (1999: 281):

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

*“Because the term competency has been used by different authors to mean different things, there are grounds for concern over the usefulness of the term. However, for managers, trainers and other stakeholders using the competency approach, it may be better to choose how to use the term to achieve their own purposes rather than to simply acknowledge the different meanings and set up opposing camps to fight out the “true” meaning of the term. The meaning of competency shifts according to the context of its use and the requirements of the user.” (Hoffmann, 1999: 281).*

Así, una vez más, nos encontramos con la tesis de que una única definición concreta puede no ser necesaria, pues diferentes definiciones tienen diferentes funciones, permiten investigar cosas diferentes y dar respuestas a diferentes preguntas.

Y así, nos planteamos ahora (igual que hemos hecho respecto a otros conceptos de los que hemos venido tratando) qué concepción de competencia puede resultarnos relevante y adecuada a la hora de ponerla en relación con otros conceptos que venimos explorando y desarrollando en este trabajo con el fin de dotarnos de una visión integrada de todos ellos que nos permita, como ya hemos venido señalando e insistimos ahora, 1) avanzar en nuestra comprensión de los enfoques que venimos identificando en LpFE y español de negocios y 2) desarrollar un enfoque propio que, además de integrar esos enfoques, abarque más aspectos de la realidad organizacional y de quienes en ella participan.

Dado nuestro interés en esa realidad organizacional y en quienes la conforman, concentraremos nuestra atención en conceptos, debates y enfoques principalmente centrados en el ámbito de la organización, pero no de forma exclusiva, pues las contribuciones realizadas desde los ámbitos formativos (universidad y formación profesional) son numerosas. En relación con el ámbito organizacional, Grzeda (2005) señala que, pese a que el concepto de competencia ha sido aplicado a un amplio abanico de posiciones y roles organizacionales (Antonacopoulou y FitzGerald, 1996), la competencia directiva (*managerial competence*) ha sido una de las áreas más trabajadas, y apunta también al hecho de que aunque no toda la literatura versa sobre este ámbito concreto (competencias directivas), entiende que lo dicho fuera de él con carácter general sobre competencias le es también aplicable (naturalmente, con las salvedades correspondientes a los aspectos más específicos en relación con cada rol o posición):

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

*“The literature cited in this article addresses either competence in general, competence within a particular function, most often human resource management, or competence related to specific roles such as leader. Throughout, I have treated assertions about competence as applicable to managerial competence unless they referred to a specific non-managerial position. For the most part, the literature reveals that competence and managerial competence are interchangeable.” (Grzeda, 2005: 531)*

Nosotros vamos a adoptar este mismo punto de vista. Entendemos que de un modo todavía más argumentado tras haber defendido que, al menos desde el plano informal de la organización, cualquier miembro de ésta puede eventualmente llevar a cabo funciones propias de roles o posiciones que formalmente no les han sido asignados.

Para Sandberg (2000: 9), la competencia de las personas en el trabajo y su desarrollo se encuentra en la base de la viabilidad de las organizaciones (aspecto en el que coincidimos plenamente, pues las relacionamos con capacidades encaminadas al desarrollo último de las dimensiones esenciales de las organizaciones), por lo que determinar qué es exactamente se trata de una cuestión de fundamental importancia desde el punto de vista del management:

*“Organizational actions such as producing cars, treating illnesses, transporting, and educating are always based on human competence. A fundamental managerial problem is to develop human competence at work in a way that enables an organization to remain viable. Today, developing competence is also becoming an increasingly important issue. (...) Thus, from a managerial perspective, this need leads to a further demand for efficient ways to manage training and development in organizations. However, in order to manage training and development efficiently, managers need to understand what constitutes human competence at work. Without such an understanding, competence development cannot be managed effectively and, therefore, effectiveness in organizations cannot be achieved.” (Sandberg, 2000: 9)*

McClelland (1973, 1976, 1998) es, sin duda, el más citado y conocido precursor de la aplicación del concepto de competencias en la organización, aunque la popularización del término en el campo de los recursos humanos llegó de la mano de Boyatzis (1982) y de su libro *The Competent Manager* (Woodruffe, 1993). McClelland se propuso basarse en ellas como medio para la identificación y selección de talento una vez quedaron constatadas las limitaciones de los tests de inteligencia tradicionales (White, 1959) aplicados con este fin. El propósito de McClelland consistía en la identificación de personas que poseyeran determinados atributos psicosociales asociados con un alto rendimiento en el trabajo. Tanto White como McClelland, señala Winterton (2009), utilizaron originalmente el término “*competence*”, término que luego sustituyeron por el de “*competency*” sin que ello implicara cambio alguno en su significado.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Estos dos términos (“*competence*” y “*competency*”; “*competences*” y “*competencies*”, respectivamente, en plural), equivalentes uno y otro al término “competencia” en español, son utilizados indistintamente por muchos autores (Spencer y Spencer, 1993; Gonczi, 1997; Gonczi y Hager, 2010; Velde, 1999; Ruth, 2005; Grzeda, 2005), pero para otros tienen sentidos diferenciados, como para Winterton (2009), Moore et al. (2002) y Woodruffe (1993). El intento de distinción llevado a cabo por Woodruffe (1993: 30-31) le lleva a optar por conservar el término “*competency*” (“*A competency is the set of behaviour patterns that the incumbent needs to bring to a position in order to perform its tasks and functions with competence*”) y por descartar, a efectos de claridad, el empleo del término “*competence*” respecto a otros aspectos relacionados con el primero y a los que, de no ser por esta consideración, considera que podría aplicarse: “*specific technical skills, knowledge and abilities that are required for the job. Calling these “competences” is likely only to muddle the definition of a competency*” (Woodruffe, 1993: 30). El resultado, no obstante, nos parece lejos de resultar clarificador:

*“Having arrived at a definition of a competency it is important to differentiate it from competence. An essential distinction is between aspects of the job at which the person is competent, and aspects of the person which enable him or her to be competent. Competencies deal with the behaviours people need to display in order to do the job effectively (e.g. sensitivity) and not with the job itself (e.g. staff management). The job itself consists of a set of deliverables, outputs or roles, each of which requires a number of individual competencies. Some lists of competencies confound these two by putting together what people must be able to do, with what they need to do it effectively. The result is a set of competency dimensions that are not independent. (...) To summarize thus far, competencies are different from aspects of the job. They are what the person brings to the job.” (Woodruffe, 1993: 30)*

Morre et al. (2002: 316), por su parte, no solo diferencian entre “*competence*” y “*competency*”, sino que asignan incluso un significado distinto a la versión en plural de uno de ellos. De este modo, distinguen entre “*competence*” (área de trabajo), “*competency*” (comportamientos asociados a esa área de trabajo) y “*competencies*” (atributos de la persona en los que se sustentan esos comportamientos). La distinción no resulta sencilla, pero queremos apuntar que el hecho de que un autor no distinga explícitamente entre un término y otro no implica que no lo esté haciendo de forma implícita.

Winterton (2009: 684) renuncia a hacer una propuesta propia (opta por utilizar el vocablo “*competence*”), pero señala que en la literatura, con frecuencia, “*competency*” (“*competencies*” en plural) se usa para denotar características de una persona que se asocian con un rendimiento superior en el trabajo. Es el sentido en que McClelland utilizó originalmente el término y en el que

otros muchos lo han venido haciendo (Boyatzis, 1982; Klemp and Spencer, 1982; Hay Group et al., 1996; Spencer et al., 1997). El término “*competence*” (“*competences*” en plural), por su lado, se emplea a menudo para describir lo que una persona debe saber y poder hacer para llevar a cabo tareas asociadas a una ocupación específica.

En un intento de simplificar la situación, continúa Winterton (2009: 684), se asocia en ocasiones “*competency*” con el enfoque considerado tradicionalmente como el “enfoque americano” o de “input”: un enfoque psico-social que se centra en los atributos de una persona que le permiten actuar de forma competente; es decir, en los requisitos de la persona. “*Competence*”, por su lado, se asocia con el “enfoque británico” o de “*output*”: un enfoque funcional que centra su atención en los requisitos de un trabajo y en el estándar de habilidad que es necesario demostrar en su realización.

Para Grzeda (2005), el enfoque británico relaciona competencia con lo que se ha conseguido llevar a cabo realmente en el lugar de trabajo (Reid, 1992), con un resultado equivalente a un estándar de actuación o de desempeño, y la considera así una variable dependiente. El enfoque americano, en cambio, representado por autores como Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993), da a competencia el tratamiento de variable independiente en relación con la actuación, y la considera un compuesto de habilidades, conocimientos, actitudes o rasgos que influyen en el comportamiento. Para Grzeda, tanto el tratamiento simultáneo de la competencia como variable dependiente e independiente como la muy escasa o nula claridad en la distinción entre conceptos relacionados con competencia o con sus constituyentes son aspectos que contribuyen a la elevada ambigüedad conceptual de esta noción (Grzeda, 2005: 534).

A partir de mediados de los años 90 del siglo pasado, y para complicar todavía más las cosas señala Winterton (2009: 684), se desarrollaron dentro del “enfoque americano” nuevas propuestas que combinaban aspectos individuales de las personas con aspectos de las actividades profesionales; todo ello mientras la influencia del enfoque americano original había llegado hacía tiempo ya a Europa y coexistía con enfoques locales, muy especialmente en el ámbito educativo y de la formación profesional.

Para una revisión de las características de diversos enfoques europeos (Reino Unido, Alemania y Francia) desde la perspectiva del ámbito educativo y de la formación profesional puede consultarse el propio Winterton (2009). Este autor ofrece asimismo una interesante perspectiva del desarrollo del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET en sus siglas en inglés), el sistema de créditos de formación reconocido y aceptado por todos los países que voluntariamente lo han ido adoptando, así como del Marco

Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (MEC, o EQF en sus siglas en inglés), el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que permite a los países europeos comparar sus cualificaciones y a partir del cual pueden desarrollar sus propios marcos nacionales. Winterton, que participó en la elaboración de las recomendaciones respecto a los fundamentos teóricos del concepto de competencia del ECVET, asociado al EQF, se muestra muy crítico respecto al resultado final, fruto de todo un proceso en el que muchos aspectos, sostiene, se pasaron finalmente por alto:

*“In the meantime, the EQF was formally adopted by the European Parliament on 23 April 2008 but is no more than a facilitating framework without a clearly defined conceptual framework for competence”. (Winterton, 2009: 692)*

*“Unless the EQF adopts a conceptually sound competence framework representing a highest common factor approach but capable of accommodating European diversity, the Lisbon objectives of global competitiveness driven by high skills will remain no more than a policy ambition”. (Winterton, 2009: 693)*

Para una revisión de toda una serie de críticas respecto a la aplicación de la enseñanza basada en competencias en el ámbito universitario, puede consultarse Rué (2008), Morales (2011) y Planas-Coll (2013).

¿A qué se refiere Winterton al hablar de un *“highest common factor approach”*? El objetivo relacionado con el desarrollo de un enfoque de esta naturaleza (enfoque de “máximo común múltiplo”) consiste, para Winterton, en superar el reduccionismo de muchos enfoques de competencias, que parecen situarse en lo que Hyland (1997: 493) considera un concepto o enfoque de “mínimo común denominador”:

*“Competence-based approaches have been widely criticised for being reductionist: that is to say for attempting to reduce the complexity of work activity to a series of atomised tasks, in the execution of which an individual is required to demonstrate proficiency. According to this view, competence represents the ability to undertake isolated functional tasks to some minimum standard, which as Hyland (1997, p. 493) notes, is “a basic minimum or lowest common denominator sort of concept... which does not signify high levels of achievement.” (Winterton, 2009: 687)*

Mansfield (2004), citado en Winterton (2009), contrasta desde el ámbito de la formación profesional, lo estrecho de esta visión del concepto de competencia, asociada a la idea de que *“competent people were those who followed rules and procedures without question - competence meant compliance”* (Mansfield, 2004: 303), con una visión más amplia y que enfatiza la necesidad

de que las personas actúen con mayor flexibilidad y adaptabilidad y asuman mayores responsabilidades en el contexto de trabajo.

Para Winterton, la tensión entre los enfoques de “mínimo común denominador” y “máximo común múltiplo” representa un cisma fundamental en relación con el concepto de competencia, y mientras ve el primero lineal y simple, asocia el segundo con un concepto más holístico y multidimensional de competencia:

*“If the lowest common denominator approach is associated with narrow job tasks and “monkey-see, monkey-do” functional competences based on standard operating procedures, the highest common factor approach emphasises a more holistic view of competence for jobs that entail more autonomy and the use of judgement.” (Winterton, 2009: 688)*

En relación con este aspecto holístico y multidimensional, y a partir de las citas que realiza, Winterton parece estar sugiriendo la inclusión de dimensiones relacionadas con la persona, el contexto del trabajo y el modo en que aquella se relaciona con este. La necesidad de dar impulso a enfoques de naturaleza más holística fue expresada ya en su momento por otros autores, como Velde (1999):

*“Although, traditionally, competence has been perceived in terms of individual attributes or a discrete set of tasks to be performed (Dall’Alba y Sandberg, 1996), there remains considerable confusion as to what competence actually is, i.e. whether it is a personal attribute, an act or an outcome of behavior (Ashworth y Saxton, 1991). The concern for competence has been expressed as a need for a more holistic concept.” (Velde, 1999: 439)*

La falta de acuerdo respecto no ya solo a una definición del concepto de competencia sino incluso en relación con su naturaleza última, unida al hecho de que convivan tantas versiones de una y otra y que se están aplicando con todo tipo de objetivos formativos y profesionales, complica a nuestro juicio cualquier discusión sobre el tema.

Una vez más, debemos establecer qué posición entendemos adecuada para nosotros en nuestro empeño de contribuir al desarrollo del campo de LpFE a partir de la ampliación de la base conceptual y teórica que lo fundamenta y de elaborar una propuesta de enfoque propia e integradora destinada, por su parte, a contribuir al desarrollo del programa BSP. Antes, sin embargo, debemos llevar a cabo una revisión de los diferentes enfoques propuestos en relación con el concepto de competencia.



#### 4.4.3.1.2. Principales enfoques sobre el concepto de competencia

En el este apartado nos proponemos llevar a cabo una revisión y discusión de diferentes enfoques en relación con la naturaleza de “competencia”. Nuestro propósito es optar por uno (o bien desarrollar uno) que nos resulte útil en relación con el propósito formativo del programa BSP y coherente con la base conceptual que hemos venido construyendo (o que nos lleve a reconsiderarla si es necesario).

Son numerosos los autores que han dirigido sus esfuerzos a la identificación de los principales enfoques que subyacen a los diversos modos en que las competencias son concebidas en la práctica y en la literatura (Norris, 1991; Gonczi, 1994, 1997; Sandberg, 1994, 2000; Velde, 1999; Iversen, 2000; Mansfield, 2004; Gonczi y Hager, 2010).

Así, por ejemplo, Norris (1991) distingue entre enfoques cognitivos, conductuales (*behavioural*) y genéricos. Mansfield (2004) lo hace entre resultados o “outcomes” (estándares que describen lo que las personas deben ser capaces de hacer en sus empleos), tareas que la gente lleva a cabo (descripción del trabajo real de las personas en términos de tareas que realizan) y rasgos o características personales (Winterton, 2009: 687). Gonczi (1994, 1997), por su lado, identifica tres formas principales de concebir la naturaleza de las competencias: la behaviorista o basada en tareas, la genérica o de atributos generales y la integrada u holística. En una línea equivalente, Gonczi y Hager (2010), desde la perspectiva del desarrollo y evaluación de competencias, resumen estos enfoques en aquellos que ven las competencias a) como tareas (la realización de tareas), b) como atributos o c) como una integración de atributos y tareas.

Otros autores identifican otros tantos enfoques equivalentes, si bien con alguna que otra diferencia en relación con su denominación. Así, Iversen (2000), desde el ámbito del management, distingue entre los enfoques que denomina de estándares (equivalente al conductual de Gonczi), conductual (equivalente, de forma algo paradójica, al de atributos genéricos) y situacional. Sandberg (1994, 2000), por su parte, añade un cuarto enfoque básico. Velde (1999), por su lado, se basa en Sandberg para la propuesta de un quinto. Con ello, los enfoques que nos proponemos discutir y considerar son los siguientes: a) enfoque conductual o basado en tareas, b) enfoque de atributos genéricos, c) enfoque integrado o (pretendidamente) holístico, d) enfoque intencional o interpretativo fenomenográfico y e) enfoque interpretativo fenomenográfico relacional.

#### 4.4.3.1.2.1. Enfoques conductual, genérico e integrado

##### a) Enfoque conductual o basado en tareas

De acuerdo con Gonczi (1997), desde el enfoque conductual la competencia se concibe como comportamientos específicos asociados al cumplimiento de tareas individuales y a menudo incluidos en estándares de competencia profesional. Esos comportamientos deben ser especificables y especificados, y la prueba de la posesión de una competencia se relaciona directamente con la posibilidad de observar que una persona lleva a cabo dichos comportamientos. Se puede considerar que “la tarea se convierte en la competencia” (Gonczi, 1997: 89).

Dado que la realización de tareas es algo que puede ser fácilmente descrito, se llega a establecer de forma ingenua una equivalencia entre competencia y realización de una serie de tareas específicas, y se confunde también por tanto la descripción objetiva de una de esas tareas con las medidas o estándares de actuación de la competencia (Gonczi y Hager, 2010: 405). El problema básico estriba, para estos autores, en confundir la tarea con la capacidad de llevarla a cabo, y en pasar por alto lo que es necesario para desarrollar esa capacidad: características personales y relevantes (conocimientos, habilidades y actitudes) que subyacen a la actuación. Comoquiera que nuestro conocimiento respecto a estas características personales es limitado y todo intento por especificarlas es invariablemente debatido y confrontado (Gonczi y Hager, 2010: 405), la opción de pasar estas características por alto y centrarse en las tareas supone la salida más fácil. Una consecuencia de todo ello, apuntan, es que la perspectiva de competencia como tarea omite competencias de orden superior, como la reacción ante contingencias, lo que supone un defecto claro en el planteamiento.

Como el mismo Gonczi indica, este modelo tiene el atractivo de una falsa simplicidad y esperanza de completa claridad. Hyland (1995: 50), citado en Velde (1999), considera este enfoque completamente inapropiado para programas de preparación y desarrollo profesional. Para Jones y Moore (1995) y para Gonczi (1994), también citados en Velde (1999), este enfoque es inadecuado en su representación del trabajo y de las prácticas sociales:

*“The competency method, by reducing the social practices of work to itemised lists of the behaviours ... simplifies both the nature of the organisations and the nature of the competence that people employ within them and their relationship with other spheres of social life.” (Jones y Moore, 1995: 90)*

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

*“This approach is not concerned with the connections between the tasks and ignores the possibility that the coming together of tasks could lead to their transformation. (The whole is not greater than the sum of the parts.” (Gonczi, 1994: 28)*

Para Gonczi (1997: 89), sus puntos débiles son fáciles de enumerar: es positivista, reduccionista, ateuórico e ignora los atributos subyacentes a la persona, los procesos de grupo y su efecto en la actuación, la complejidad de la actuación en el mundo real y el papel que juega el juicio profesional en la actuación profesional inteligente (Preston y Walker, 1993). Sandberg (2000) se une a la temprana observación de Raven (1984) y afirma que *“a list of work activities does not sufficiently indicate the attributes required to accomplish those activities efficiently”* (Sandberg, 2000: 10).

##### b) Enfoque genérico o de atributos genéricos

El segundo enfoque es el de atributos genéricos: atributos de la persona (como por ejemplo sus conocimientos o su capacidad de pensamiento crítico) que se considera que son cruciales para la eficacia de su actuación. Este enfoque contempla las competencias como un conjunto deseable de estos atributos; es decir, de la clase apropiada de conocimientos, habilidades y actitudes. Se trata de un enfoque genérico que se centra en el desarrollo y evaluación de las actuaciones de los aprendientes en relación con cada uno de estos atributos por separado (Gonczi y Hager, 2010: 405).

Desde este enfoque, se entiende que estos atributos son transferibles y aplicables a muchas o a la totalidad de situaciones, sin consideración del contexto, abstrayéndolos de éste (Gonczi 1994: 29). Éste, subraya Sandberg (2000), es el punto de vista adoptado desde el management por autores como Boyatzis (1982): *“because job competencies are underlying characteristics, they can be said to be generic”* (Boyatzis, 1982: 21); aunque con posterioridad (Boyatzis, 2009) incorporó a su enfoque aspectos relacionados con los requisitos del trabajo y aspectos del entorno organizacional como contexto.

El procedimiento habitual, continúa Sandberg, es la identificación y organización en categorías pre-establecidas de esos atributos para cada caso para, luego, poder evaluarlos cuantitativamente y llevar a cabo estudios de correlación entre el nivel de cada atributo e indicadores de éxito en el trabajo; para Spencer y Spencer (1993), una competencia es una

*“underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation”* (Crawford, 2005: 8).

Las críticas insisten en el hecho de que las descripciones son demasiado genéricas y abstractas, por lo que suponen de limitado valor como base para el desarrollo de competencias (Jacobs, 1989; citado en Sandberg, 2000). Además, apunta, Gonczi (1997), no hay certeza respecto a la existencia de tales competencias genéricas, y su naturaleza no puede considerarse única e independiente de los diferentes campos o dominios en que cabe aplicar las diversas competencias (no es lo mismo, señala por ejemplo, el tipo de pensamiento crítico necesario para interactuar con personal de un laboratorio que el preciso para hacerlo con jóvenes o personas de edad avanzada en un contexto de asistencia social).

Aunque como punto fuerte puede argumentarse que puede prestar una mayor atención que el enfoque anterior a aspectos del trabajo menos rutinarios y predecibles, Gonczi y Hager (2010) señalan que el hecho de que estos atributos reciban una atención individual y separada de un contexto de uso lleva a que la práctica de las competencias tenga finalmente poca relación con la actuación profesional real o futura, pues consideran que todas estas competencias son altamente dependientes del contexto. Gonczi (1997) lamenta el hecho de que, a pesar de todo, muchos cursos universitarios se hayan concentrado en el desarrollo y evaluación de competencias consideradas “genéricas”.

Para Gonczi (1997), estas dos primeras concepciones son un interesante ejemplo del debate centrado en los conceptos de holismo y reduccionismo:

*“As Hager and Beckett (1994) point out, following Griffin (1993), monistic holism has nothing to say about the nature of the parts that go to make up the whole. ‘The equivalent for occupational competence is to say that I know a competent teacher when I know one but nothing coherent can be said about what constitutes teacher competence.’ (p.2). On the other hand, logical atomism, while speaking coherently about the parts, is unable to account for how the whole is more than simple atoms. Any satisfactory approach to the nature of competence requires us to overcome the limitations of these two approaches.”*  
(Gonczi, 1997: 90-91)

c) Enfoque integrado

El tercer enfoque identificado por Gonczi, el enfoque integrado u holístico (Gonczi et al., 1990; Gonczi, 1994, 1997), busca, como él mismo dice, maridar el enfoque de atributos genéricos con el contexto en que esos atributos deben ser empleados (Gonczi, 1997: 91). Este enfoque concibe

competencia como una estructuración compleja de atributos (una combinación de conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesaria para una actuación inteligente en situaciones específicas. Desde la perspectiva del desarrollo de competencias, este tercer enfoque considera las competencias en términos de los atributos (conocimientos, habilidades, actitudes) desplegados en el contexto de una serie de tareas profesionales y realistas cuidadosamente seleccionadas y concretadas a un nivel apropiado de generalizabilidad (Gonczi et al., 1990; Hager, 1994). Se trata de identificar tareas consideradas clave en la ocupación concreta y los principales y más determinantes atributos relacionados con su realización competente (habilidades cognitivas, estrategias de resolución de problemas, habilidades interpersonales, elementos afectivos, habilidades técnicas o psicomotoras, etc.).

Con ello se pretende superar la limitación de los enfoques que trabajan a partir de la idea de que esos atributos pueden identificarse de forma abstracta o, al menos, sin relacionarlos con la realización de trabajos o actividades específicos. El objetivo es integrar estas tareas y atributos clave para facilitar de este modo una práctica para el desarrollo competencial más rica que la ofrecida por los dos enfoques mencionados arriba. Este enfoque, defienden Gonzci y Hager (2010), puede servir de base para la creación de situaciones apropiadas para la formación y la evaluación de competencias, y puede considerarse holístico en la medida que sitúa los atributos en el tipo de contextos que se dan en la práctica profesional.

Veremos más adelante, sin embargo, otras propuestas que tal vez habremos de considerar que hacen más méritos para reclamar este adjetivo.

Para Velde (1999: 440), esta propuesta es asimismo limitada, esencialmente por considerar que personas y trabajo pueden ser separados y entendidos independientemente el uno del otro, pasando por alto el sentido y relevancia que el trabajador puede asociar a la realización o experiencia de su trabajo:

*“Gonczi et al (1990) and Gonczi (1994) continue to conceive competence from an individual-orientated approach, which constitutes knowledge, skills and attitudes. For example, ensuring that knowledge, skills and attitudes are assessed, but not giving due attention to the meaning of the task for the students, the teamwork which may be necessary to complete it or the students’ prior experience. Their view is ‘... based on the assumption that individuals and tasks can be separated and described independently of each other when identifying competence’, which (Dall’Alba & Sandberg, 1992, p. 3) argue is not the case. The behaviourist, generic and integrated approaches, which typically perceive competence in terms of attributes, not only tend to produce narrow technical skills, but also ignore the worker’s meaningful experience of practice (Dall’Alba & Sandberg, 1996).” (Velde, 1999: 440)*

Desde el ámbito específico del management, Iversen (2000), como ya comentamos, distingue entre los enfoques que denomina de estándares (equivalente al conductual de Gonczi), conductual (equivalente, de forma algo paradójica, al de atributos genéricos) y situacional (que no equivale al integrado de Gonczi).

El enfoque que Iversen (2000) denomina de estándares es el equivalente al enfoque que Gonczi designa como enfoque conductual. Para Iversen, se basa principalmente en el análisis funcional, y parte de definir niveles de aceptabilidad mínimos en relación con el desempeño en un trabajo o posición específicos es decir, se fija en resultados o “outputs” del trabajo.

Este enfoque fue el dominante en el Reino Unido las dos últimas décadas del siglo pasado a pesar de las muchas críticas que recibió por parte de numerosos académicos (Ruth, 2006: 211-212) por el hecho de que el trabajo se descompone en fragmentos que no reflejan la experiencia real de trabajo ni la interrelación de las tareas (Aram, 1988; Mansfield, 1989), por la falta de contexto (Crawley y Reay, 1992; Paton et al., 1992; Bartlett y Ghoshal, 1997), por estar centrado en el individuo y no en el grupo (Belbin, 1981; Katzenbach y Smith, 1992) y por el hecho de que el papel del conocimiento y de los atributos personales está minusvalorado (Crawley y Reay, 1992).

Para Iversen (2000), el enfoque que denomina conductual (enfoque genérico o de atributos genéricos para Gonczi) fija su atención en personas de rendimiento excepcional, y busca determinar qué características (conocimientos, habilidades, motivos...) subyacentes a sus actuaciones pueden estar causalmente relacionadas con ese tipo de rendimiento (Stuart y Lindsay, 1997). Aunque Iversen parece estar persuadido de que es razonable entender que tal relación causal tiene lugar en relación con determinadas competencias (Iversen, 2000), Ruth (2006: 211) señala que se trata de un enfoque retrospectivo, y que no hay ninguna garantía de que lo que funcionó ayer lo haga la próxima vez.

El tercer enfoque que identifica Iversen, el enfoque situacional, se centra por su parte en estudiar los factores que pueden influir en las competencias requeridas en una situación determinada (Ruth, 2006). Entre los esfuerzos más recientes en este sentido, cabe destacar los trabajos de Bosch, Cardona y Lee (Bosch y Cardona, 2010; Bosch, Cardona y Lee, 2013) encaminados a identificar medidas de competencias directivas estables y fiables para un número de regiones culturales y al establecimiento de un mapa transcultural de competencias de liderazgo.

#### 4.4.3.1.2.2. Enfoques interpretativos

##### a) Enfoque intencional o interpretativo fenomenográfico

Sandberg (1994, 2000), al igual que Iversen, trabaja desde la perspectiva de los estudios de management. Este autor propone su enfoque como alternativa a los enfoques identificados por Gonczi (conductual, genérico e integrado), que considera enfoques de corte racionalista. En los enfoques racionalistas, señala, las competencias se conciben como constituidas por series específicas de atributos, como conocimiento y habilidades, empleados para llevar a cabo trabajos específicos, y se basan en los principios científicos de la tradición de investigación racionalista (2000: 9-10). Concentrándose en el modo en que se operacionalizan las diferentes concepciones de competencia, Sandberg los agrupa y denomina bajo las etiquetas de “enfoques orientados al trabajador” (equivalente al enfoque de atributos genéricos), “enfoques orientados al trabajo” (relacionado con aspectos del enfoque conductual y aspectos del enfoque integrado) y “enfoques multi-método” (relacionado con el enfoque integrado).

En los enfoques orientados al trabajador, el procedimiento habitual es la identificación y organización en categorías pre-establecidas de atributos para cada caso con el fin de poder evaluarlos cuantitativamente y llevar a cabo estudios de correlación entre el nivel de cada atributo e indicadores de éxito en el trabajo. En los enfoques orientados al trabajo, por su lado, se parte de la identificación de las actividades que se consideran centrales para llevar a cabo un trabajo específico y, a continuación, se “transforman” esas actividades en atributos personales. Los enfoques multi-método, al igual que los otros, estipulan que la competencia está constituida por series específicas de atributos; lo que los distingue de los otros enfoques es que buscan la combinación de ambos tipos para superar los argumentos que se manejan contra ellos. Como ejemplo ilustrativo, Sandberg menciona el trabajo de Veres et al. (1990) a la hora de identificar competencia en relación con el trabajo de tenientes de policía. Su método consistió en identificar y relacionar 46 atributos del trabajador expresado en categorías (conocimientos, habilidades, actitudes...) con 26 actividades policiales, y tanto unos como otras fueron cuantificados en términos porcentuales en relación con el trabajo policial.

Los enfoques racionalistas, apunta Sandberg (2000), coinciden en considerar la competencia como un fenómeno basado en la posesión de una serie de atributos que los trabajadores utilizan para llevar a cabo su trabajo; atributos a los que se les atribuye un significado propio y específico y que se consideran fundamentalmente independientes del contexto (Sandberg, 2000: 10-11). Así, se trata de atributos cuyo sentido se considera unívoco y autónomo respecto del contexto o

situación de aplicación. La literatura suele hacer referencia de modo general a estos atributos a través de las siglas KSA (*knowledge, skills y attitudes*), derivados de los tres dominios de actividades educacionales de la taxonomía de Bloom: cognitivo, psicomotor y afectivo (Winterton et al., 2006: 18, 22).

Pese a que los enfoques racionalistas han contribuido a la comprensión del concepto de competencia, continua Sandberg (2000), su “operativización” en medidas cuantitativas de series de atributos da lugar a menudo a descripciones estrechas y simplificadas que no representan adecuadamente la complejidad del trabajo real, que probablemente dan más información sobre el modelo de competencias que maneja el investigador que sobre el que manejan los trabajadores y que no explican cómo se lleva a cabo efectivamente el trabajo:

*“That is, the sets of KSAs or competencies do not illuminate what constitutes competence in accomplishing work. Rather, an identified set of attributes specifies central prerequisites for performing particular work competently. But such descriptions demonstrate neither whether the workers use these attributes, nor how they use them in accomplishing their work. For example, two workers may be identified as possessing identical attributes but may accomplish work differently, depending upon which attributes they use and how they use them.” (Sandberg, 2000: 11)*

Para Sandberg (2000), los investigadores racionalistas invocan una ontología dualista que asume que persona y trabajo son dos entidades separadas, así como una epistemología objetivista que asume la existencia de una realidad objetiva independiente y más allá de la mente humana (Husserl, 1970/1936; Bernstein, 1983; Schön, 1983; Searle, 1992; Shatter, 1992):

*“The dualistic ontology underlies division of the phenomenon of competence into two separate entities, namely, worker and work. The objectivistic epistemology implies objective, knowable work that is beyond workers and leads to descriptions of work activities that are independent of the workers who accomplish them. Taking this objective, dualistic perspective, advocates of rationalistic approaches identify and describe human competence indirectly, viewing it as consisting of two independent entities—prerequisite worker attributes and work activities.” (Sandberg, 2000: 11)*

Lo que Sandberg (2000) propone es una perspectiva alternativa respecto a lo que constituye competencia en el trabajo, un enfoque alternativo que se apoya en la tradición de investigación interpretativa (Weber, 1964/1947; Schutz, 1945, 1953; Berger y Luckmann, 1966; Giddens, 1984, 1993), cuya principal característica es su base fenomenográfica: la estipulación de que persona y mundo están inextricablemente relacionados a través de la experiencia vivida del mundo por parte de la persona (2000: 11). Desde este punto de vista, la competencia no se concibe como



conformada por dos entidades separadas: trabajo y trabajador forman una entidad a través de la experiencia del trabajo por parte de éste. De este modo, competencia se concibe como constituida por el significado que el trabajo asume para el trabajador a partir del modo en que lo vive, a partir de cómo lo siente: "*Competence is thus seen as constituted by the meaning the work takes on for the worker in his or her experience of it (Dall'Alba & Sandberg, 1996; Sandberg, 1994)*" (Sandberg 2000: 11). Esa experiencia del trabajo (y en general de la realidad, desde un planteamiento fenomenográfico clásico), se considera que debe ser intencionalmente consciente.

En todo un abanico de diferentes áreas de estudio (Educación, inteligencia artificial, Enfermería, estudios de corte etnográfico y etnometodológico, Sociología...), sostiene Sandberg (2000: 12), establecen que los atributos utilizados para llevar a cabo el trabajo son predominantemente situacionales, dependen del contexto; determinan que, de hecho, los atributos a los que se recurre en un trabajo determinado adquieren su dependencia del contexto a través del modo en que el trabajador vive, "*experiencia*", ese trabajo: "*each attribute used by the workers in accomplishing their work is based on a particular meaning which is intentionally constituted through their experience of the work*" (Sandberg, 1994: 55).

Un elemento central de este enfoque es la noción de "dimensión tácita" (Polanyi, 1967), que Giddens (1984: xxiii) relaciona con el concepto de "conciencia práctica": todo aquello que un actor sabe tácitamente acerca de cómo conducirse en los contextos de vida social (incluido el trabajo) sin ser capaz de expresarlos directamente de modo discursivo. Cuando se considera los atributos de forma independiente del contexto, señala Sandberg (2000: 12), se pasa por alto la dimensión tácita de competencia.

Así, se defiende, mantener una clásica posición racionalista lleva a la imposibilidad de entender el modo en que la gente realmente trabaja. En este sentido, Brown y Duguid (1991), citados en Sandberg (2000), llamaron la atención ya a principios de la década de los 90 del siglo pasado sobre el hecho de que "*the ways people actually work usually differ fundamentally from the ways organizations describe that work in manuals, training programs, organizational charts, and job descriptions*" (1991: 40). En una línea similar, casi diez años antes, Schön (1983), también citado en Sandberg (2000), examinó el modo concreto en que diferentes profesionales (arquitectos, directivos, ingenieros, psicoterapeutas...) llevaban a cabo su trabajo: la forma en que estos profesionales se hacían cuenta de aquello en lo que consistía la situación en que debían actuar y lo que debían hacer en ella determinaba los atributos utilizados. Es decir, lo que

ellos determinaban en cada momento que era su trabajo era lo que determinaba los atributos que debían utilizar:

*“Schön discovered that when workers encounter their work, they frame and set the problem situations of the work through their experience of it. In other words, as workers frame their work, the attributes used in performing that work are not separate from their experience of it, but internally related to work through their way of framing the specific work situation.”*  
(Sandberg, 2000: 12)

Así, señala Sandberg (2000), si, como los estudios interpretativos apuntan, los atributos adquieren su dependencia del contexto a través de cómo el trabajador experimenta o “experiencia” su trabajo, las formas en que la gente “experiencia” su trabajo resultan más fundamentales en relación con su competencia que los atributos por sí mismos: la competencia humana no es fundamentalmente una serie específica de atributos, sino la concepción de trabajo que las personas manejan (Sandberg, 2000: 12, 20).

Aunque, advierte Sandberg, dentro del enfoque fenomenográfico el término “concepción” se entiende como el modo en que las personas viven (“*experience*”) el mundo y extraen sentido (“*make sense*”) de lo que ocurre en él, aquí debe entenderse como “la indisoluble relación entre lo que se concibe (el significado concebido de realidad) y cómo este significado es concebido (los actos en que el significado concebido aparece).

Para Sandberg (2000: 20, 21), el conocimiento, habilidades y otros atributos utilizados por los trabajadores en la realización de su trabajo son precedidos por sus concepciones de su trabajo, y se basan en ellas; y son tales concepciones las que crean, forman y organizan los diferentes atributos en diferentes competencias cuando un trabajador lleva a cabo su trabajo. Así, concluye, es la particular concepción de trabajo que maneja un trabajador lo que define qué competencia desarrolla y ejercita ese trabajador cuando desempeña ese trabajo.

De todo ello, Sandberg (2000: 21) extrae una serie de conclusiones adicionales. El modo específico en que se concibe el trabajo (es decir, las concepciones de trabajo):

- Da lugar a diferentes formas de competencia.
- Lleva a que los atributos no tengan sentidos fijos, sino que adquieran significados diferentes a través del modo específico en que se concibe el trabajo.
- Estipula no solo el significado de los atributos sino también qué atributos específicos se desarrollan y mantienen para llevar a cabo el trabajo.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

- Establece una jerarquía de competencias en el trabajo, en el sentido de que algunas concepciones son más amplias que otras, a las que engloban.

En los enfoques racionalistas, afirma Sandberg, el desarrollo de competencias está concebido como adquisición de atributos. En el enfoque interpretativo fenomenográfico, en cambio, es la concepción de trabajo el principal mecanismo de desarrollo competencial, que puede darse a partir de dos formas básicas: a) cambio de la concepción actual a una nueva y b) desarrollo y profundización en concepciones actuales (Sandberg, 2000: 21).

Este planteamiento, sostiene este autor, le permite contestar una cuestión que otros estudios de este tipo habían dejado en el aire: ¿por qué algunas personas llevan a cabo su trabajo de forma más competente que otras en un mismo nivel de formación? Para Sandberg, la respuesta está clara: la variación en el desempeño no se debe principalmente a que un trabajador considerado como más competente posea una serie de atributos que determinen esa diferencia respecto a los demás, sino que tal variación es debida al hecho de que diferentes trabajadores manejan diferentes concepciones del trabajo:

*“The variation in performance is not first and foremost related to a specific set of attributes possessed by those who are regarded as the most competent. Instead, why some people perform particular work better than others is related to variation in ways of conceiving of that work.” (Sandberg, 2000: 21).*

La clave de cualquier desarrollo competencial pasa, por tanto, aunque no de forma exclusiva, por la identificación y descripción de diferentes modos de llegar a concebir el trabajo de formas diversas para facilitar el desarrollo de las que pueden considerarse las “deseadas”. Esto debe preceder a la formación en atributos:

*“In the rationalistic approaches, the primary aim of competence development is to transfer important attributes, such as knowledge and skills, to workers who do not possess them (Dall’Alba & Sandberg, 1996). Depending on the attributes, various activities such as classroom teaching, on-the-job training, and job rotation are used. However, if managers take attributes as the point of departure, they are unable to encourage development of a particular conception of work. Moreover, transferring attributes may encourage less desirable conceptions of work, through simply reinforcing those ways of conceiving of the work in question. (...)The most fundamental guiding principle is to take workers’ conceptions of their work as the point of departure.” (Sandberg, 2000: 22)*

En relación con la determinación de posibles fuentes de variación en relación con las concepciones del trabajo, sin embargo, Sandberg (2000) admite no haber llegado muy lejos:

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

*“In the present study, the sources of variation were investigated in terms of formal education and length of work experience, but no clear links emerged between those sources and the three conceptions identified. However, other sources, such as the type of work experience particular workers have gained, may provide insights. The need for further research also relates to competence development as changing conceptions. In particular, there is a need for research that highlights how changes in conceptions take place and how such changes can be facilitated in organizations to enhance competence at work.”*  
(Sandberg, 2000: 23)

En una línea muy similar, Barnett (1994), citado en Ruth (2006), señala que todas las habilidades (como concepto equivalente a competencia) son una mezcla de acción, reflexión y juicio, y que se ejercen tras un juicio previo de la naturaleza de la situación de que se trate y del abanico y naturaleza de las habilidades consideradas apropiadas. El uso de esas habilidades, de hecho, sostiene este autor, define y cambia la situación, de forma que no son independientes de ésta. A partir de la noción de “*reflective practitioner*” de Schön (1983, 1987), apunta Ruth (2006), Barnett sostiene que el juicio profesional está imbricado en las habilidades y contenido en la decisión de adoptar para la acción un conjunto determinado de éstas sobre otras opciones. Así, defiende Barnett (1994: 75-76), no hay modo de conocer las intenciones de las personas como actores sociales simplemente observándolos, incluso si actúan de modo estadísticamente regular, pues lo que constituye su acción no es lo que hacen, sino su entendimiento (“*understanding*”) respecto al sentido de ésta, de la situación y de lo que puede resultar adecuado hacer en ella.

Nosotros proponemos relacionar las nociones de “concepción” y de “entendimiento” de Sandberg y de Barnett con la de BAK de los trabajadores o miembros de la organización.

Así, la variación en las concepciones de éstos en el sentido expresado por Sandberg se correspondería al desarrollo del BAK de los trabajadores. El modo en que puede contemplarse el desarrollo del BAK en el seno de la organización puede estar basado, muy especialmente, en los conceptos de motivos (extrínsecos, intrínsecos y trascendentes -EIT-) y en el de las dimensiones esenciales de la organización (eficacia, atractividad y unidad -EAU-). ¿Qué tipo de motivos tiene para estar y actuar en la organización? ¿Cómo se relacionan éstos con las dimensiones EAU de la organización? ¿Qué importancia les atribuye y cómo se relaciona con ellas? ¿Cómo concibe la organización y su trabajo en relación con las dimensiones EAU (perspectiva de la organización) y los motivos EIT (perspectiva personal)?

b) Enfoque interpretativo fenomenográfico relacional

Velde (1999), desde el campo de la formación profesional, parte del planteamiento de Sandberg para llevarlo un poco más allá: a lo que ella denomina un enfoque interpretativo-relacional de competencia. Velde maneja una concepción de trabajo que, partiendo de Kovacs (1986), entiende éste como “a *vital human activity within which individuals can develop their sense of self, their ideas about how relationships work and their understanding of society*” (Kovacs, 1986; citado en Velde, 1999: 443). Así, adopta el punto de vista de que las personas tienen una concepción dinámica del trabajo y de su relación con él (Velde, 1999: 443), pero hace un énfasis especial en el hecho de que tal concepción está también fuertemente encastrada en el contexto y en las relaciones de trabajo:

*“The integration of an interpretative approach to competence, which includes the individual’s dynamic conception of the work and his/her relationship to it, with a ‘relational’ model, which acknowledges the embedding of competence in both context and work relationships has the capacity to enhance workplace learning and to enrich practice.” (Velde, 1999: 443)*

Este enfoque, defiende Velde, incluye todos los elementos del contexto que tienen un impacto en el aprendizaje: la persona, el contexto, las diferentes variaciones en competencias y las relaciones en el trabajo (Velde, 1999: 444). Estos elementos, aunque con la persona simbólicamente en el centro (pues la competencia se origina en la concepción que ésta tiene de su trabajo), deben considerarse como elementos de un todo, holístico e integrado (1999: 444). Para esta autora (Velde, 1999; Yu y Velde, 2009), particularmente preocupada por la preparación del aprendiente y por el desarrollo del aprendizaje en el lugar de trabajo, la concepción de competencia que una persona posee o interpreta en el contexto de trabajo es vital, pues puede limitar el aprendizaje si no se parte de un enfoque holístico, relacional e interpretativo:

*“The question of whether students are prepared for the workplace can be answered either positively or negatively, depending upon the view of competence adopted. If competence is perceived as attributes to be acquired by individuals, educational institutions can never totally prepare students for the broad diversity of work which is required. If, however, competence is perceived as a way of conceiving issues and problems that are relevant to the workplace, then education can help students to develop this form of competence (Sandberg, 1994).” (Velde, 1999: 444-445)*

Se trata, al final, de contribuir desde el ámbito de la formación no solo al desarrollo profesional, sino también al de la persona y a la de su capacidad de transformar el mundo:

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

*“An interpretative-relational conception of competence can also facilitate the notion of work as a ‘vehicle for the creation of selfhood and of forming and transforming the world’ (Kovacs, cited in Gonczi, 1997, p. 86). Such a view then ensures that the meaning of the work for the student or worker, as he or she engages in vocational learning and practice, is ultimately where it ought to be, at the centre stage!” (Velde, 1999: 445)*

Se trata de un concepto de trabajo cercano y compatible con aspectos fundamentales del planteamiento formativo y misión de IESE Business School, de los que co-participa la unidad BSC.

El siguiente cuadro (Tabla 32), desarrollado por Yu y Velde (2009: 68), resume buena parte de las características y diferencias entre los enfoques que hemos venido discutiendo, y parte de la distinción entre dos concepciones que considera “rivales”.

Tabla 32

*Diferencias entre dos concepciones rivales de competencias. Fuente: Yu y Velde (2009)*

Concepciones Enfoques	Tradicional			Holística	
	Conductual	Genérico	Integrado	Interpretativo	Interpretativo-relacional
Asunciones	Una ontología dualista: trabajo y trabajador como entidades independientes. Una epistemología objetivista: descripción de las actividades de trabajo y de los atributos del trabajador desde un análisis racional de las tareas. Basado en los principios de la investigación racionalista.			La competencia humana en el trabajo se origina a partir del mundo real y de las concepciones que los trabajadores manejan de su trabajo.  Basado en la investigación fenomenográfica.	
Enfoque de investigación	Atributos			Práctica	
Base de la competencia	Atributos			Práctica	
Aspectos constitutivos de la competencia	Comportamientos concretos asociados con el cumplimiento de tareas aisladas.	Atributos personales generales cruciales para una actuación eficaz.	Complejas combinaciones de atributos que incluyen conocimiento, habilidades y actitudes en el contexto.	El modo en que el trabajo es vivido, experimentado.	El modo en que el trabajo es vivido, experimentado, dentro del lugar de trabajo.
Características	La competencia se hace equivaler a tareas y a actuación observable.	La competencia se hace equivaler a atributos generales / cualidades personales.	La competencia se somete a la actuación.	La competencia se basa en el modo en que se vive, se experimenta, la práctica profesional.	La competencia se basa en el modo en que se vive, se experimenta, la práctica profesional en el lugar de trabajo.

Completamos el cuadro anterior con el siguiente (Tabla 33), en el que reunimos lo que consideramos que pueden ser definiciones del concepto de competencia representativas de cada enfoque. A los enfoques del cuadro anterior añadimos aquí el enfoque situacional recogido por

4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Iversen (2000) en su propuesta de clasificación, pues entendemos que contribuye a la caracterización y distinción de estos conceptos respecto los unos de los otros.

Tabla 33

*Caracterización de los conceptos de competencia asociados a distintos enfoques*

Enfoque de competencia	Enfoque conductual / basado en tareas	Enfoque genérico	Enfoque integrado	Enfoque situacional	Enfoque interpretativo	Enfoque interpretativo-relacional
Énfasis	Tarea	Atributos	Atributos y tarea	Atributos y contexto	Persona	Persona y contexto
Concepto de competencia	Consiste en poder llevar a cabo los comportamientos asociados al cumplimiento de tareas concretas, para lo cual es necesaria una capacitación basada en la posesión de unos atributos muy concretos y determinados.	Consiste en la posesión de una serie de atributos determinados, considerados de aplicación a una gran variedad de situaciones o actividades, y que capacitan para una actuación eficaz en relación con ellas.	Consiste en la capacidad de emplear determinadas combinaciones de atributos para manejarse con eficacia en una serie de tareas o actividades concretas consideradas clave o representativas y generalizables.	Consiste en la posesión de los atributos adecuados para actuar con eficacia en situaciones caracterizadas por una serie de factores determinados, principalmente de naturaleza cultural o socio-cultural.	Consiste en la actuación en la realización del trabajo a partir de lo que cada persona considera que resulta necesario para llevarlo a cabo, y que es consecuencia de la concepción que esa persona maneja de su trabajo y de ella misma respecto a él.	Consiste en la actuación en la realización del trabajo a partir de lo que cada persona considera que resulta necesario para llevarlo a cabo, y que es consecuencia de la concepción que esa persona maneja de su trabajo y de ella misma respecto a él en relación con el contexto laboral específico en que se encuentra.

Los enfoques interpretativos propuestos por autores como Sandberg (1994, 2000) y Velde (1999) en relación con la concepción de competencia presentan una serie de características que, desde nuestro punto de vista, los hacen más adecuados que otras alternativas a la hora de considerar la contribución que un planteamiento concreto del constructo de competencia puede aportar al desarrollo de nuestro replanteamiento del ámbito de las LpFE y de las bases teóricas que lo sustentan.

Consideramos, en primer lugar, que una perspectiva que concibe que el trabajo que una persona lleva a cabo no puede ser entendido al margen de la persona concreta que lo realiza da mejor cuenta del papel de las personas en las organizaciones que planteamientos basados en

la concepción de persona y trabajo como entidades separadas. Un miembro cualquiera de una organización desempeña su trabajo a partir de cómo lo vive y siente desde su individualidad, y el modo en que esta persona se interrelaciona con el resto de personas que conforman la organización depende asimismo de esa misma individualidad e idiosincrasia.

La alternativa, concebir persona y trabajo como entidades separadas, pasa por alto la complejidad del mundo real, la complejidad de la actuación en él y la complejidad y especificidad de cada persona, que influye en cómo ésta entiende y actúa en aquel. Dentro de esta posición alternativa, caben, como hemos visto, tanto a) la posición de asumir que cualquier trabajo puede y debe ser desempeñado del mismo modo (con los mismos comportamientos, a partir de los mismos parámetros y en relación con los mismos estándares y criterios) por cualquier persona, por lo que aquello que cada persona tiene en sí misma de individual puede ser considerado irrelevante (enfoque conductual o basado en tareas), como b) la posición de entender que los atributos (competencias) necesarios para la actuación en el trabajo pueden ser entendidos y considerados de forma independiente unos de otros y de forma independiente al contexto en que deberán entrar en juego (enfoque genérico o de atributos) y c) la posición de considerar que diferentes situaciones de trabajo pueden y deben ser caracterizadas y que, una vez establecidas, cabe determinar qué conjunto específico de competencias o atributos, sobre cuya naturaleza no caben dudas, demandan o exigen para su realización (enfoque integrado).

El enfoque conductual concibe que diferentes personas, directivos o profesores, por ejemplo, llevarán a cabo la gestión de sus equipos, departamentos o grupos a partir de los mismos comportamientos y en consideración de los mismos criterios y parámetros. Sin embargo, sabemos que ni todos los directivos ni todos los profesores gestionan sus equipos o grupos del mismo modo, que sus comportamientos pueden diferir grandemente y que los criterios bajo los que actúan son en buena medida personales. ¿Qué circunstancias llevan a que un profesor interrumpa una clase para llamar la atención a sus alumnos? ¿De qué modo lo hace? ¿A qué aspectos, cuando lo hace, atiende y concede importancia? La existencia de consignas en este sentido no lleva a que todos los docentes actúen igual ante circunstancias similares.

El enfoque genérico o de atributos concibe que esos mismos directivos o profesores pueden recibir una formación que se asegure, al menos en teoría, de que desarrollan un conjunto de atributos o competencias de la misma naturaleza y nivel, y que esa formación los capacita para actuar en diversas circunstancias y condiciones. Sin embargo, no resulta difícil de concebir que diferentes personas con la misma formación terminen por actuar de formas muy diferentes en situaciones similares (dos profesores o directivos distintos ante un mismo grupo o equipo) o que



algunas tengan la habilidad de hacer frente a situaciones que a otras les resulten imposibles de enfrentar (diferentes profesores o directivos ante situaciones de cierto nivel de conflicto o gravedad en sus grupos o equipos).

El enfoque integrado, por su parte, concibe que cabe determinar una serie de tareas tipo representativas del trabajo que se hace necesario llevar a cabo en la variedad de situaciones que pueden darse en el mundo laboral real, y que es posible determinar qué competencias o atributos concretos son necesarios para desempeñarse adecuadamente en ellas. Así, se entiende que un profesor puede quedar preparado para gestionar a un nivel describible y estándar de actuación cualquier tipo de grupo si recibe preparación para hacer frente a tareas relacionadas con la gestión de grupos caracterizados, por ejemplo, por estar compuestos por alumnos de mayor o menor edad o de mayor o menor nivel académico. Una vez más, se pasan por alto la especificidad de cada persona y el modo concreto en que cada una interpreta y reacciona ante diferentes situaciones relacionadas con la realización de su trabajo.

Para nosotros, como hemos señalado, la perspectiva de que el trabajo de una persona depende, al margen de cómo está determinado social o formalmente, de cómo esta persona lo concibe nos sitúa en mejor posición para considerar de qué modo se conducen las personas en las organizaciones, de qué forma se interrelacionan con el resto de personas que conforman la organización y del papel que juegan en ellas. Nuestra concepción de organización parte de la idea de que ésta está compuesta por una serie de personas que coordinan su actividad de modo formal e informal para la consecución de fines organizacionales y personales que se encuentran relacionados. Nuestra concepción de comunicación interpersonal parte de la idea de que las personas, al interactuar entre ellas, dan lugar consciente o inconscientemente a un proceso de influencias mutuas en el que identidades, relaciones y constructos sociales sufren modificaciones. Nuestra concepción de función directiva y de función de liderazgo, enfocadas desde una perspectiva de comunicación interpersonal, parten de la idea de que las personas que las ejercen (potencialmente toda persona parte de la organización) tienen el papel de contribuir al desarrollo de la eficacia, atraktividad y unidad organizacionales a partir del efecto o impacto que su interacción personal tiene en otras personas de la organización. Todas estas concepciones parten de la consideración de la complejidad y especificidad de cada persona, interacción y situación. De hecho, la complejidad de cada situación y contexto es en buena medida resultado de la que es consustancial a la persona: si consideramos que las personas constituyen en buena medida la organización (al menos en su dimensión informal), podemos

considerar también que las personas (y el BAK de cada una) son en sí mismas el constituyente principal del contexto.

Estamos proponiendo un planteamiento que, basado como está en la perspectiva de la comunicación interpersonal organizacional, contempla que todo aquello que tiene lugar en la organización depende fuertemente del modo en que cada persona que forma parte de ella entiende que se relaciona con las demás y con su trabajo, y que la capacidad que toda persona entiende que precisa para llevar a cabo su trabajo no tiene por qué corresponderse con la concepción que otra persona pueda tener al respecto.

Los enfoques interpretativos nos ofrecen un punto de vista compatible con esta posición. Por otro lado, consideramos que no descartan la suficiencia puntual de otros puntos de vista. Así, cabe entender que el enfoque conductual o basado en tareas puede ser de aplicación y consideración suficiente en contextos en que la interacción entre personas no esté presente o la naturaleza de las tareas que deben ser desempeñadas no revista especial complejidad (como trabajo individual con hojas de cálculo o realización de tareas de archivo). El enfoque genérico o integrado, por su parte, pueden serlo en relación con contextos de formación o preparación académica o profesional genérica inicial. Sería aconsejable que tal preparación inicial, sin embargo, fuera completada con una segunda formación que tuviera en consideración supuestos de partida de enfoques competenciales interpretativos. Es decir, entendemos que estos últimos (los enfoques interpretativos) pueden integrar los demás (enfoques conductual, genérico e integrado) en una secuencia formativa, pero que tal integración no es posible a partir de un planteamiento teórico más limitado.

#### 4.4.3.2. Competencias y sus constituyentes

Para Bergsmann et al. (2015), la especificación de los componentes o constituyentes de las competencias son un aspecto de la definición de estas:

*“A further quality criterion in the definition of competence is the specification of the components which together form competence. Such components could be knowledge (e.g. declarative, procedural, or conditional knowledge), skills, strategies, attitudes, etc. Components that should be included vary between different definitions of competence (Weinert, 1999). However, many definitions imply at least two components: knowledge and skill (Koeppen et al., 2008 and Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014).” (Bergsmann et al., 2015: 2)*

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Como hemos señalado, la literatura suele hacer referencia a estos atributos constituyentes de las competencias a través de las siglas KSA, que de modo general remiten a tres tipos de componentes: conocimientos, habilidades y actitudes (*knowledge, skills y attitudes*), derivados de los tres dominios de actividades educacionales de la taxonomía de Bloom: cognitivo, psicomotor y afectivo (Winterton et al., 2006: 18, 22).

Los intentos de definición de estos tipos de atributos, sin embargo, no han arrojado resultados mucho más clarificadores que los relacionados con el concepto de competencia. Como ya vimos, para Grzeda, entre los aspectos que contribuyen a la elevada ambigüedad conceptual de la noción de “competencia” se puede incluir la casi nula claridad en la distinción entre conceptos relacionados con ella o con sus constituyentes (Grzeda, 2005):

*“As independent variables in relation to managerial behavior, competence or competencies are often used synonymously with a range of concepts such as skill (Carroll and Gillen, 1987), self-concept, knowledge or skill (Spencer and Spencer, 1993), and ability (Iles, 1993).” (Grzeda, 2005: 534)*

Desde los enfoques racionalistas, apuntaba Sandberg (2000), se entiende que cabe atribuir a estos atributos (ni a las competencias ni a los componentes que las constituyen) un significado propio, unívoco y autónomo respecto del contexto o situación de aplicación; es decir, de modo independiente a dónde y quién los requiere. Las voces contra esta posición, sin embargo, no son escasas, empezando por la del mismo Sandberg.

Recordemos que para Sandberg (2000), desde planteamientos fenomenográficos, es la particular concepción de trabajo que maneja un trabajador lo que establece qué conocimientos, habilidades y otros atributos necesita utilizar en la realización de su trabajo, y el modo en que deben organizarse en diferentes competencias. Comentamos que de ahí se seguía que los atributos o constituyentes de las competencias no tienen sentidos o significados fijos (puesto que los adquieren a través del modo específico en que una persona concibe su trabajo), que no hay atributos que se relacionen necesariamente con una competencia determinada (por el mismo motivo expuesto anteriormente) y que todo ello da lugar a diferentes formas de competencias, potencialmente muy diversas.

Para Hager (2004), los constituyentes de las competencias son atributos o propiedades de personas que no pueden ser descritos, precisados y comunicados por medio del lenguaje (2004: 420). La incapacidad humana de plasmar adecuadamente en palabras lo que sabemos o sentimos (Polanyi, 1983; Lum, 1999; Magee, 1998) y la creciente presión que ejerce sobre la pretendida transparencia de los conceptos el progresivo reconocimiento de formas tácitas y “no

transparentes” de aprendizaje (Hager, 2003) son dos de sus principales argumentos. A estos añade que la actuación, el comportamiento, pueden ser observables y en algunos aspectos medibles, pero que las capacidades y habilidades que los subyacen son inaccesibles:

*“(...) if, as I maintain, it is performance rather than human capabilities that can be sufficiently and meaningfully represented in statement form, then these proponents of competence have mixed up different categories of items, thereby committing the first pervasive error about competence. It is precisely because performance is observable/measurable/ assessable (...), while the capabilities, abilities and skills that constitute competence are inaccessible, that judging competence always involves inference (Hager y Beckett, 1995).” (Hager, 2004: 421)*

Si bien para Hager cabe llevar a cabo inferencias respecto las capacidades y habilidades de una persona a partir de su actuación (Hager y Becket, 1995; Hager, 2004), tales inferencias implican siempre conjeturas o tomas de posición respecto a la naturaleza y formas de desarrollo de las mismas; naturaleza y desarrollo respecto a los que no existe acuerdo (2004: 421).

*“We infer on the basis of performance various propositions about a person’s capabilities, abilities and skills, but this remains territory where contestation and diverse views are inevitable. Much human know-how is inexplicit. As Schoenfeld reminded us earlier, satisfactory understanding in this area remains elusive. Unfortunately, this is not something that is at all understood by the many policy makers and industrialists who, seemingly all around the world, make confident, but hollow, assertions about the exact range of generic skills supposedly needed universally by workers in a given nation, whatever the exact nature of the work that they happen to be engaged in.” (Hager, 2004: 421)*

Lum (2004) se pronuncia en términos parecidos al afirmar que esas prácticas político-educativas “have gained such widespread acceptance and been afforded such unqualified official approval whilst the very assumption upon which they are based seems hardly to have received any attention.” (Lum, 2004: 486).

Respecto a la posibilidad de descripción suficiente o completa aun de comportamientos o tareas, Lum (2004) se muestra especialmente escéptico, especialmente por dos razones. La primera de ellas es, siguiendo a Waismann (1951), la conciencia de que no existe solución lógica a la cuestión de qué cabe entender por una descripción que resulte “suficiente y completa”, pues siempre se podrá discutir el alcance y la profundidad de la descripción: qué aspectos deben quedar descritos y cuáles no, y qué grado de descripción o detalle deben presentar los aspectos que sí son objeto de descripción (Lum, 2004: 488, 489). Este hecho, a menudo, da lugar al desarrollo de “especificaciones ontológicamente difusas” y que responden, fundamentalmente, al hecho de que quienes deben llevar a cabo las descripciones se inclinan por lo que resulta más fácil de precisar; es decir, por lo que puede ser objeto de descripción más que por lo que se debe

describir (Lum, 2004: 489). Algunas de las consideraciones que hicimos en su momento respecto al objeto de trabajo de algunos de los enfoques de LpFE que identificamos en nuestra revisión crítica del estado de la cuestión apuntaban en una dirección similar.

Lum (2004), especialmente crítico con los planteamientos que se centran fundamentalmente en los atributos de las tareas que llevan a cabo las personas o en los de los resultados de su trabajo, reclama atender directamente a los atributos de las personas, inferibles a partir de su comportamiento o actuación, punto en el que conecta con Hager y con las cuestiones que más arriba hemos discutido.

Hager considera “una esperanza sin fundamento” la posibilidad de llegar a poder describir y comunicar con precisión las capacidades humanas relacionadas con el concepto de competencias (Hager, 2004: 421). Pese a todo, y con una advertencia clara respecto al alcance de eventuales logros, llama a seguir intentándolo:

*“None of this means that we should not try to understand the attributes or properties of people such as capabilities, abilities and skills. Such an attempt is part of professional practice in many occupations that include a teaching or mentoring role. Rather, the moral is that we need to recognise that our efforts will be, at best, partial.” (Hager, 2004: 421)*

Nosotros, en línea con estos y otros autores, entendemos la dificultad en establecer qué puede ser una competencia, tanto de forma abstracta como, señaladamente, respecto a qué puede serlo para una persona concreta. Entendemos también que tal dificultad se extiende a la determinación de qué aspectos o componentes constituyen una competencia (de nuevo, tanto en abstracto como en relación con casos particulares), no solo debido al hecho de que para cada persona una competencia determinada puede resultar constituida por componentes diferentes, sino también como consecuencia de la dificultad de determinar con claridad relaciones de causa-efecto entre actuaciones “competentes” y aspectos o elementos subyacentes a estas (cabe señalar que otros autores y enfoques en relación con la naturaleza de las competencias y de sus constituyentes no encuentran, dados sus planteamientos, mayor dificultad en establecer tales relaciones).

El principio de equifinalidad, del que ya hablamos al considerar la perspectiva que contempla las organizaciones como sistemas complejos, enuncia que diferentes causas pueden dar lugar al mismo efecto, y que diferentes efectos pueden provenir de una misma causa. Aplicado al caso concreto de los elementos constituyentes de competencias, cabe considerar que una multiplicidad de combinaciones de diferentes elementos constitutivos pueden lograr el mismo

efecto (dar lugar a una capacidad asociable a una competencia determinada, como “competencia de delegación”, de “coaching” o de “gestión de conflictos”), y que diferentes efectos (diferentes capacidades de actuación o competencias, como por ejemplo las arriba indicadas) puede ser resultado de una misma o similar combinación de elementos constituyentes (empatía, escucha activa, autodominio, conocimiento del entorno...).

Los conceptos de auto organización y de emergencia son también propios del campo de estudio de los sistemas complejos. El primero alude al proceso que, a partir de la interacción de los agentes del sistema y sin que medie coordinación, control o imposición externa, da lugar a la aparición de estructuras y comportamientos del sistema; el segundo remite a la aparición de estas estructuras y comportamientos que son resultado de ese proceso de auto organización. Tales estructuras y comportamientos presentan una naturaleza diferente a la de los elementos auto organizados para dar lugar a ellas. Entendemos, de nuevo, que estos conceptos propios del ámbito de los sistemas complejos son de aplicación aquí.

Así, entendemos que el modo en que la diversidad de elementos que conforman una competencia se relacionan entre sí para dar lugar a ella no es claramente discernible ni, en cualquier caso, anticipable. De esta forma, no hay manera de prever qué elementos integrarán una acción o conjunto de acciones que, asociadas al ejercicio de una competencia, pueda llevar a cabo una persona, ni forma de anticipar los atributos o características concretas de esas acciones. Ello es así porque esos atributos o características de esas acciones son de naturaleza emergente, resultado de una auto organización de una serie de elementos que no pueden ser a priori identificados y que varían de persona a persona y dentro de cada una, de situación a situación (y aun, dentro de una situación dada, de momento a momento del desarrollo de ésta).

De este modo, la forma en que una persona hace frente, por ejemplo, a una situación en que debe gestionar un conflicto será el resultado de toda una serie de factores y consideraciones que la harán única: a) la concepción que de su trabajo maneja esta persona, tanto en general como en la situación concreta, b) la concepción que maneja en relación con lo que cabe considerar una actuación competente (de nuevo, tanto en general como en relación con la situación concreta), c) su interpretación y su reacción ante la situación (resultado, entre otras cosas, de la naturaleza de su BAK y de factores tales como su carácter, personalidad y temperamento), d) la naturaleza de los elementos que tenga a su disposición en un momento determinado para conformar una acción que pretende competente, y e) el modo concreto en que esos elementos se auto organicen para dar lugar a una acción o haces de acciones (comportamientos) y las características emergentes concretas que esas acciones o comportamientos presenten.

#### 4.4.3.3. Modelos y clasificaciones de competencias profesionales

Nos proponemos desarrollar este apartado a partir de la consideración de dos ámbitos o perspectivas: el ámbito de la formación académica o profesional y el de la literatura especializada en los estudios de la organización y del management.

##### a) Competencias profesionales desde el ámbito educativo

La clasificación más habitual en el ámbito educativo, basada en un criterio de extensión del ámbito al que hace referencia la competencia, es la establecida entre competencias específicas y genéricas (Rodríguez Esteban, 2012).

Dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Proyecto Tuning<sup>6</sup> señala que las competencias específicas están relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio. Las competencias genéricas, por su parte, identifican los elementos compartidos básicos que pueden ser comunes a cualquier titulación (como la capacidad de aprender, la de diseñar proyectos, destrezas administrativas, etc.).

Las competencias genéricas pueden subdividirse en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales se relacionan con capacidades de carácter cognitivo (capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos), metodológico (estrategias para el aprendizaje, toma de decisiones, resolución de problemas...), tecnológico (informática) y lingüístico (comunicación oral y escrita, conocimiento de una segunda lengua...). Las competencias interpersonales, encaminadas a facilitar los procesos de interacción social y de cooperación, se subdividen en individuales (capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica...) y en sociales (referidas a la capacidad de trabajo en equipo, o la expresión de compromiso social o ético). Las competencias sistémicas, por último, permiten ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan, y requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Al margen de la referencia fundamental que supone el Proyecto Tuning en este sentido, apunta Rodríguez Esteban (2012), distintos libros blancos diseñados por diferentes titulaciones han supuesto un avance importante en el establecimiento de las competencias específicas para cada titulación.

---

<sup>6</sup> [www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm)

El concepto de meta-competencia está presente en algunas clasificaciones. En algunas ocasiones las meta-competencias son representadas en términos similares a cómo lo son las competencias genéricas. Así, Nelson y Narens (1990), citados en Winterton et al. (2006), señalan que están relacionadas con la capacidad de aplicar habilidades y conocimiento en diferentes situaciones para la realización de tareas y con la capacidad de adquirir competencias. Se trata de capacidades tales como las de planificar, iniciar, monitorizar y evaluar los propios procesos cognitivos, experiencia y conocimiento en relación con diferentes dificultades planteadas en tareas, conocimiento asociado al saber aprender y a la resolución de problemas, y habilidad de uso de instrumentos y recursos de apoyo. Nordhaug (1993) pone el énfasis en estos mismos aspectos y en la capacidad de manejarse en la incertidumbre: "*The common theme with metacompetencies is that they address the cognitive aspects of management, concerning ability to cope with uncertainty, as well as learning and reflection*" (Nordhaug, 1993; citado en Winterton, 2002). Hall (1986), Snell (1990) y Fleming (1991) son otros de los autores que se han ocupado de este concepto.

Para Winterton et al. (2006), las meta-competencias incluyen generalmente las nociones de aprender a aprender (Nyhan, 1991; Nuthall, 1999) y de hacer frente a la incertidumbre (Nordhaug, 1993; Brown, 1994). Para Brown (1993), partiendo del trabajo de Burgoyne (1989) y de Kanugo, y Misra (1992), las meta-competencias son "*higher-order abilities which have to do with being able to learn, adapt, anticipate and create, rather than with being able to demonstrate that one has the ability to do*" (Brown, 1993: 32). De acuerdo con Winterton et al. (2006: 16), el hilo común en todo planteamiento respecto a las meta-competencias es que éstas se relacionan con los aspectos cognitivos del trabajo, especialmente con los procesos de aprendizaje y de reflexión. Este concepto de meta-competencia es central en el modelo de competencia profesional propuesto por Cheetham y Chivers (1996, 1998), y que revisaremos, junto a propuestas de otros autores, en el siguiente apartado.

- b) Competencias profesionales desde el ámbito de los estudios de la organización y del management

Los modelos de competencias (MC) son listas y descripciones de diferentes competencias que se entienden necesarios para el desempeño eficaz en un rol, función, trabajo, industria... Las propuestas son numerosas. Al igual que sucede en relación con distintas definiciones de competencia, diferentes definiciones de MC reflejan también el enfoque del concepto de



competencia del que parte quien propone el modelo. Los siguientes ejemplos pueden dar cuenta de ello:

- *“A competency model is a detailed, behaviorally specific description of the skills and traits that employees need to be effective in a job.”* (Mansfield, 1996)
- *“A competency model is a set of success factors that include the key attributes required for excellent performance in a particular role.”* (Verma et al., 2006: xx)
- *“The competency model is a set of competencies, namely success factors, which include the key behaviors required for excellent performance in a particular role.”* (Wu y Lee, 2007)
- *“A competence model is a functional categorization of separate competencies that tend to occur simultaneously in situations where effective performance is demonstrated.”* (Wisniewski y Waukesha, 2007: 2)
- *“A narrative description of the competencies for a targeted job category, occupational group, division, department or other unit of analysis (...). A competency model is a list of competencies which are derived from observing satisfactory or exceptional employee performance for a specific occupation.”* (Draganidis y Mentzas, 2007: 55-56)
- *“A competence model is a descriptive instrument that seeks to identify knowledge, skills, abilities and behaviors necessary to improve the performance of the current job or to prepare for other work.”* (Vaz et al. 2009)
- *“A competency model is a descriptive tool that identifies the competencies needed to operate in a specific role within a job, occupation, organization, or industry. (...) Simply stated, a competency model is a behavioral job description that must be defined by each occupational function and each job (Fogg, 1999).”* (Vazirani, 2010: 125)
- *“A competence model is a catalog in which both general and technical competences needed to perform a professional role are identified and defined, including the level required for each one.”* (Saldaña-Ramos et al., 2014)

Bosch et al. (2013) y Bosch y Cardona (2010a, 2010b, 2010c) llevan a cabo una revisión crítica de diferentes modelos de competencias directivas o, de modo amplio, de competencias relacionadas con el management. Otros autores que han llevado a cabo este tipo de revisiones son, por ejemplo, Burgoyne (1990), Spencer y Spencer (1993), Fletcher (1997), Lindsay y Stuart (1997), Nyhan (1998), McCarthy y Thomas (1999), Seige (1999), Woodruffe (2000), Whetten y

Cameron (2002), Cheetham y Chivers (2005), Rappe y Zwick (2007) y Chouhan y Srivastava (2014). Para Bosch et al. (2010: 3), son más los aspectos que los unen que los que los separan:

*“Despite their different emphases and theoretical origins, one can clearly observe a considerable degree of overlap between these competency models. Different names and labels may be used, but they all seem to refer to a related body of concepts.” (Bosch et al., 2010: 3)*

Para Bosch y Cardona, Boyatzis (1982) fue quien desarrolló el primer modelo de competencias de esta naturaleza, un modelo que incluía diversas competencias relacionadas con la eficacia directiva y que aparecían divididas entre aquellas directamente relacionadas con una actuación superior y aquellas consideradas no causalmente relacionadas con un mayor rendimiento; estas competencias, por otra parte, aparecían ordenadas en agrupaciones o “clusters”.

Sobre la base del concepto de competencia de Boyatzis (1982), Goleman (1998) definió “competencia emocional” como una *“learned capability based on emotional intelligence which results in outstanding performance at work”*; más tarde, a partir de esto, Boyatzis (2009) establecería que competencia de inteligencia emocional, de inteligencia social y de inteligencia cognitiva correspondían a la capacidad de reconocer, analizar, entender y utilizar, respectivamente, a) información emocional sobre uno mismo, b) información emocional acerca de otros y c) información y situaciones de forma que ello conduzca o cause una actuación eficaz o superior por parte de la persona (Emmerling y Boyatzis, 2012).

Katz y Kahn (1986) agruparon las competencias en tres áreas que luego expandieron a cuatro (Chouhan y Srivastava, 2014): técnicas o funcionales, directivas o de gestión, humanas y conceptuales. En la misma década, Carrol y McCrackin (1988), señalan Chouhan y Srivastava (2014), las organizaron en tres categorías: competencias nucleares (la base de la dirección estratégica), competencias directivas y de liderazgo y competencias funcionales (específicas de un trabajo o profesión específicos).

En la década de los 90, Spencer y Spencer (1993) contribuyeron de modo importante al estudio de las competencias elaborando un modelo de competencias genéricas que incluía competencias específicas para diferentes miembros o puestos de la organización (Bosch y Cardona, 2010a).

El modelo propuesto por Cheetham y Chivers (1996, 1998) es otro de los propuestos en ese momento y que hemos querido incluir aquí. Este modelo combina el enfoque de resultados (“outcomes”) y el de profesional reflexivo (“reflective practitioner”) de Schön (1983, 1987) en un

modelo cuyo objetivo es favorecer el desarrollo competencial a través de la reflexión suscitada a partir de la observación del resultado de la propia actuación y de lo observado por los demás en relación con esta. El modelo incluye cinco grupos interconectados de elementos o competencias: cuatro componentes nucleares y un grupo de meta-competencia. Los cuatro componentes nucleares son 1) competencia cognitiva o conocimiento (conocimiento relacionado con el trabajo -teórico, práctico, contextual, tácito, técnico-) y la habilidad de aplicarlo en la práctica), 2) competencia funcional (tareas o procesos organizativos, cerebrales o psicomotores propios de cada ocupación específica), 3) competencia personal o conductual (aspectos individuales, sociales o intra profesionales como autoconfianza, escucha interpersonal o conformidad a normas profesionales), y 4) competencia ética de valores (a nivel personal y profesional, como adherencia a códigos personales o profesionales). Entre las meta-competencias, incluyen comunicación, auto-desarrollo, creatividad, análisis y resolución de problemas. Estas meta-competencias se consideran fundamentales y transferibles en relación con diferentes profesiones, lo que viene a determinarlas como “genéricas”, y se entiende coadyuvan en el desarrollo de otras competencias y tienen la capacidad de potenciar o mediar en el ejercicio de otras.

En la primera década de este siglo, Mumford et al. (2000) propusieron un modelo basado en tres tipos de habilidades: habilidades de resolución de problemas complejos, habilidades de construcción de soluciones y habilidades de juicio social (Bosch y Cardona, 2010a). Tett et al. (2000) presentaron una propuesta de taxonomía “*hiper-dimensional*” de competencias directivas que incluía nueve diferentes dimensiones. Whetten y Cameron (2002) distinguen entre habilidades personales, interpersonales y de grupo. Cheng et al. (2005), por su parte, defendieron un modelo híbrido de competencia que integrara los tres enfoques principales identificados por Holmes y Joyce (1993) en evaluación de competencias: centrados en el trabajo (tareas), centrados en la persona (rasgos personales) y centrados en el rol (contexto social); autores como Mangham (1986) y Mansfield (2004), citados en Winterton (2009: 687), ya habían hecho observaciones claras en este mismo sentido.

Más recientemente, apuntan Bosch y Cardona (2010b), Boyatzis y Goleman (2007) han venido desarrollando un nuevo modelo, basado en el modelo de inteligencia emocional y social (Bar-On et al., 2004; Bar-On, 2006), y que distingue cuatro dimensiones entre las que se distribuyen diversas competencias: dimensiones de autoconocimiento y de auto gestión (relacionadas con el concepto de inteligencia emocional), y dimensiones de conciencia social y de gestión de relaciones (relacionadas con el concepto de inteligencia social). Otro reciente

modelo que mencionan Bosch et al. (2010) es el modelo desarrollado por Peterson y Seligman (2004), basado en el modelo de Psicología Positiva (Seligman, 2002; Park, Peterson, y Seligman, 2004; Wright y Goodstein, 2007).

Las propuestas de los modelos basados en la inteligencia social y emocional y en la Psicología Positiva, sin embargo, indican Bosch y Cardona (2010c: 6), dado lo amplio de su objetivo, pasan por alto asignar la importancia debida a dimensiones esenciales para la actuación directiva, como la eficacia organizacional.

Estas limitaciones, defienden, sí fueron objeto de atención por parte del Cardona y García-Lombardía (2005) en el desarrollo de su modelo de competencias, basado en la concepción de función directiva de Pérez López (1993) y que, como vimos, contempla tres funciones o talentos directivos básicos: el estratégico, el ejecutivo y el de liderazgo, que Bosch et al. (2000) desarrollan aquí como “talento estratégico”, “talento ejecutivo” y “talento personal” (relacionado con la capacidad de construir confianza y sentido de misión entre los colaboradores a través de un comportamiento personal coherente y ejemplar). Como sabemos, estas funciones o talentos están relacionados, respectivamente, con las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad de la organización, dimensiones que nosotros hemos adoptado con algunas modificaciones e incluido entre los elementos de mayor importancia en el planteamiento que estamos elaborando en este trabajo.

A partir de esta base, Cardona y García-Lombardía (2005) establecieron las siguientes dimensiones de competencia: a) dimensión externa o de negocio, b) dimensión interpersonal y c) dimensión personal o intrapersonal. A cada una de estas dimensiones corresponden una serie de competencias (competencias externas o de negocio, competencias interpersonales y competencias personales o intrapersonales). Las competencias externas están encaminadas a maximizar la creación de valor económico para la organización, están relacionadas con el desarrollo e implementación de estrategias que llevan al logro de buenos resultados financieros y están vinculadas con el conocimiento del negocio y con el uso de recursos que pueden afectar de modo directo a la rentabilidad de la organización. Las competencias interpersonales están orientadas al desarrollo de relaciones eficaces con los colaboradores, e implican comportamientos que desarrollan la capacidad relacional de los empleados y su rendimiento en el trabajo. Las competencias personales o intrapersonales, por último, son competencias orientadas a desarrollar el auto-liderazgo del directivo, su ejemplaridad y su profesionalidad; son competencias asociadas con los procesos internos de decisión y con los procesos de aprendizaje.

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Aunque se trata de un modelo que ha sido testado y refinado en diversas ocasiones (García-Lombardía, Cardona y Chinchilla, 2001), es un modelo creado originalmente en España, del mismo modo que la mayoría de los modelos propuestos han sido desarrollados prestando atención a un país determinado. Ello lleva a que quepa cuestionar la validez de estos modelos en culturas diferentes a las consideradas inicialmente (Bosch y Cardona, 2010b: 3), y a que se esté empezando a llevar a cabo esfuerzos destinados a refinar y validar algunos de ellos, como el de Cardona y García-Lombardía, en relación con diferentes zonas culturales a nivel internacional.

El aspecto de adecuación cultural no es el único punto débil de estos modelos que aspiran a dar cuenta del conjunto de competencias profesionales relacionadas con el management. Para Ruth (2006), adoptando el punto de vista de McKenna (2004), a) el management es una actividad compleja, situada, socialmente construida y practicada en una ecología turbulenta (2006: 206-207), por lo que no es fácilmente delimitable, b) lo que se entiende por competencias o habilidades apropiadas para un contexto determinado puede no serlo para otro, por lo que unas conclusiones respecto a un caso concreto no pueden ser sencillamente generalizables (2006: 208), c) lo que se entiende por buenas prácticas en la mayoría de campos no está siquiera en absoluto establecido o consensuado (2006: 216) y d) las listas y relaciones de competencias establecidas por las organizaciones pueden resultar en la práctica poco más que una manifestación de una manera de pensar (2006: 208):

*“As McKenna (2004, p. 668) has pointed out and referenced, “managerial effectiveness and competence is particularistic, situated, contextual and socially constructed” (Chia, 1995, 1996; Clegg and Palmer, 1996; McKenna, 1994, 1999a, b, c, 2001, 2002; McKinlay and Starkey, 1998; Mulholland, 1998; Putnam and Mumby, 1993; Watson and Harris, 1993). The “skills”, “effectiveness” and “competence” that managers develop within a given context may also not be “positive”, “ethical” or “generalisable”. In addition, sets of behavioural competencies established by organisations may in practice be no more than an essentialist and representationalist style of thinking with no consideration of the processual and relational nature of organisational and managerial life (Watson and Harris, 1993).” (Ruth, 2006: 208)*

El mismo concepto de “directivo competente” es puesto en duda, y a este parece imponerse el de actuación o comportamiento situado competente:

*“We take McKenna’s point that “managerial competence as a fact of being is illusory, managers are always and constantly being competent or incompetent” and that “if the application and performance of the skill is dependent on different styles and personalities, or if the context in which the skill is applied determines the manner of its application and performance, then the skill itself becomes at best secondary and at worst redundant in relation to behaviour” (McKenna, 2004, p. 666).” (Ruth, 2006: 214)*

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Para McKenna (2004), se trata, en todo caso, de un comportamiento influido por las predisposiciones o inclinaciones de cada persona en concreto (2004: 667). El desarrollo de las habilidades directivas se ve influido por estas mismas predisposiciones (2004: 668). Especialmente preocupado por la formación en estudios de grado y de máster en dirección de empresas, McKenna advierte contra el riesgo de pasar por alto las especificidades de cada contexto y persona:

*“So, where does this discussion leave us? Should managerial skills courses be left off MBA and Business degree programmes? Obviously not, but it is important to be consistent in the argument developed. Textbooks are, by definition, interpretations of interpretations. They reflect the interpretations of the authors as they interpret the interpretations of the researchers whose work they report. Textbooks that concern the development of managerial skills must openly recognize that predispositions and inclinations probably are important in influencing how managers behave, and therefore, how students are likely to behave if they become managers, at least some of the time. This is often hidden beneath an argument that decontextualizes behavior from both person behaving and context of behaviour.” (McKenna, 2004: 674).*

Se trata de un punto de vista altamente compatible con los planteamientos interpretativo fenomenográficos de Sandberg (2000) y de Velde (1999), atentos a la concepción que de su trabajo maneja cada persona, una concepción que se encuentra situada en un contexto y relaciones de trabajo específicas en cada momento.

Otra línea argumental que apunta a la debilidad de las diversas propuestas proviene de la posición que, como hemos visto, mantienen autores como Lum (1999, 2004) y Hager (2003, 2004) en relación con la posibilidad de llevar a cabo descripciones adecuadas de competencias dada la dificultad de responder apropiadamente a cuestiones tales como qué aspectos concretos de una competencia específica deberían ser descritos y con qué grado de detalle deberían ser establecidos.

Si tenemos todo ello en cuenta, entendemos que no es necesario que nos planteemos comenzar la elaboración de un modelo (de una clasificación o taxonomía) propio y concreto de competencias para este trabajo. Hasta este momento del mismo nos hemos venido dotando de una serie de concepciones (de organización, de miembro de una organización, de función directiva, de función de liderazgo, de comunicación interpersonal organizacional...) de las que se han derivado por el momento una competencia que juzgamos esencial (competencia de comunicación interpersonal organizacional) y se está derivando una segunda (relacionada con la capacidad de considerar las dimensiones EAU de la organización) que cabría estimar igualmente fundamental.

Al comenzar esta investigación, este investigador llevó a cabo conjuntamente con diversos profesores de la unidad docente (BSC) de la que forma parte la elaboración de un modelo parcial de competencias. El objetivo, de cara a la actividad de la unidad, consistía en desarrollar un modelo propio basado en el propuesto por Cardona y García-Lombardía (por ser el modelo de estos autores aquel con el que los profesores de la unidad BSC estaban más familiarizados) con el fin de desentrañar, entender y, en la medida de lo posible, objetivizar, aspectos relacionados con la evaluación de la competencia de expresión/interacción oral de los alumnos del programa BSP. Se emprendió esta actividad de objetivación y precisión al entenderla como un acto de responsabilidad. En este momento entendemos mejor que entonces lo ambicioso de tal esfuerzo, las dificultades conceptuales asociadas y lo relativo de su sentido.

#### 4.4.4. Discusión final y conclusiones

Para Stoof et al. (2002: 346-347), preguntarse qué es competencia puede evocar preguntas como “¿qué definición es mejor?” o “¿qué es realmente una competencia?”, lo que para estos autores implica partir de la idea de que hay una definición correcta o mejor que las demás y que esa definición puede encontrarse. Frente a esta postura, que ellos consideran “objetivista”, proponen otra de corte “constructivista” que permita una mayor creatividad y adecuación contextual, que permita una variedad de definiciones “correctas” de competencia en tanto en cuanto sean adecuadas y de aplicación efectiva en el contexto determinado para el que han sido concebidas. Por nuestra parte, y para nuestro ámbito de interés (el de las organizaciones y el de las LpFE) entendemos aconsejable encontrar una posición intermedia, que evite tanto la descontextualización del concepto como un grado de profusión de definiciones que llegue a impedir el contraste de planteamientos, una posición que evite la dispersión del constructo y que, de este modo, impida que llegue a resultarnos inútil.

Tras nuestra revisión de los diferentes enfoques de competencias, subrayábamos que nuestras concepciones de organización, de comunicación interpersonal, de función directiva y de función de liderazgo parten de la consideración de la complejidad y especificidad de cada persona, interacción y situación. Tal complejidad, basada en la que es propia de cada persona y de la interacción entre personas, lleva a que el modo de manejarse adecuada o competentemente en cada caso no pueda, por tanto, establecerse con precisión. Sí cabe, no obstante, procurar un cierto grado de capacidad de gestión de cualquier situación potencial a fin

de incrementar nuestras posibilidades de influencia en el sentido de los resultados a los que cada situación puede dar lugar.

Un primer paso de cara al desarrollo de tal capacidad de gestión sería la toma de conciencia respecto a la naturaleza de los fenómenos que nos ocupan: la conciencia de que se trata de fenómenos complejos, de que las personas que en ellos intervienen son en sí mismas complejas y de que aquello que sucede en el ámbito de las organizaciones es consecuencia de esa complejidad.

Un segundo paso en esa dirección sería la conciencia de que el devenir y resultado de situaciones complejas (definidas en buena medida a partir de la interacción de personas en sí mismas complejas) puede ponerse en relación, por un lado, con el desarrollo en esos procesos de cambio o modificación de identidades, relaciones, constructos sociales y, por otro, con el desarrollo de las dimensiones esenciales de supervivencia y éxito de una organización: las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad (EAU).

Un tercer paso consistiría en el desarrollo efectivo de esa capacidad de relación entre procesos (de interacción, de modificación, de desarrollo de las dimensiones organizacionales) para, de este modo, estar en posición de interpretar los acontecimientos y las opciones de potencial influencia en ellos a partir de estas consideraciones.

Un cuarto paso sería el intento efectivo de influir en esos procesos de cambio, modificación y desarrollo a partir de la intervención en procesos de comunicación interpersonal, en los procesos de interacción, mediante acciones orientadas a ese fin.

Esas acciones deben estar dotadas de características tales que las hagan adecuadas para influir potencialmente en esos procesos en el sentido indicado. La capacidad de emprender acciones potencialmente adecuadas para la persecución de fines determinados se corresponde con la concepción general de competencia que venimos manejando en este trabajo. La naturaleza de esas características, por su lado, es resultado, al menos en parte, de la combinación de diversos elementos.

Al final de nuestro apartado dedicado a los elementos constituyentes de competencias, señalamos que la naturaleza de los procesos de auto organización y de emergencia los hace autónomos en relación al modo en que se desarrollan. La selección de los elementos que intervienen en la constitución de una competencia puede ser también autónoma, automática, inconsciente. Eso no significa, sin embargo, que no sea posible intervenir en esos procesos de



constitución de competencias de forma consciente y voluntaria a fin de reducir la aparente aleatoriedad de la selección de elementos y del resultado de su combinación.

En el capítulo dedicado a la organización y a un primer acercamiento a las funciones directivas en sentido amplio, establecimos que estas funciones (que ahora podemos considerar como desdobladas en funciones directivas y de liderazgo o como una combinación de ambas) pueden ser determinadas y clasificadas de diferentes formas, pero que, en cualquier caso, tales funciones deben ir dirigidas a la consecución de objetivos y fines organizacionales que, al final, deben estar encaminados (para poder defender su sentido último) al desarrollo de las dimensiones EAU de la organización. Lo mismo cabe considerar en relación con las competencias, sus constituyentes y las posibles respectivas clasificaciones.

Así, la intervención “consciente y voluntaria a fin de reducir la aparente aleatoriedad de la selección de elementos y del resultado de su combinación” puede considerarse posible a partir a) de la consideración de la existencia de unas dimensiones esenciales de toda organización (EAU), b) del modo en que éstas y los motivos personales de los miembros de la organización pueden perseguirse de forma conjunta (la relación entre dimensiones EAU y motivos EIT, ya comentada), y c) de la conciencia respecto al hecho de que acciones concretas pueden contribuir a favorecer o perjudicar el desarrollo de estas dimensiones y de que cabe entrenarse en la generación y ejecución de acciones dotadas de determinadas características que pueden potencialmente contribuir a la persecución del desarrollo de las dimensiones esenciales y de cualesquiera objetivos más específicos relacionados.

La capacidad de consideración de esas dimensiones (y del modo en que todo otro objetivo o dimensión se relaciona con ellas) y de actuar en consecuencia (para potencialmente favorecer su desarrollo) se está revelando en este trabajo como una capacidad principal en todos los sentidos discutidos; es decir, se está revelando como una competencia en sí misma.

Así, damos respuesta a una cuestión que a menudo queda abierta en la literatura: qué es ser competente. ¿Qué es “trabajar mejor”, ser “eficaz”, tener “éxito” o mostrar un “rendimiento superior”? Echamos de menos en la literatura especializada el establecimiento de una referencia que, pueda argumentarse, pueda ser de aplicación en diversos contextos y para diferentes personas. Nosotros defendemos que los conceptos de eficacia, atractividad y unidad (EAU) pueden llevar a cabo esta función pues, como hemos venido argumentando, suponen una medida de éxito o de eficacia más extensa e integradora que otras, y son relacionables tanto con los objetivos o fines organizacionales fundamentales (el desarrollo de estas dimensiones) como con los objetivos y fines personales de los miembros de la organización en su formulación más

amplia (la satisfacción de motivos o necesidades extrínsecos, intrínsecos y trascendentes - motivos EIT-).

En esta línea, establecimos nuestra aproximación al concepto general de competencia en el contexto de las organizaciones, que contempla esta como la capacidad de emprender acciones dotadas de los atributos considerados adecuados para la persecución del objetivo de desarrollo de las dimensiones EAU. Para nosotros, una persona puede ser organizacionalmente competente en este sentido. Cuando el ejercicio de esta competencia se lleva a cabo en interacción con otras personas, esta competencia toma la forma de una competencia comunicativa interpersonal organizacional. De un modo más concreto, establecimos nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional como aquella capacidad de influir en la organización en el sentido adecuado a través de la interacción con otras personas: la capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales (convencionalizados o no) de forma que estos procesos favorezcan que a) los actores, b) el conjunto de concepciones que crean, modifican y manejan y c) la relación entre ellos se desarrollen en un sentido que se entienda adecuado tanto para la consecución de sus objetivos personales en cuanto miembros de la organización como de los establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte, objetivos que en su formulación más amplia pueden relacionarse con las dimensiones básicas de eficacia, atractividad y unidad (EAU).

Para Sandberg (2000), en todo caso, es la particular concepción de trabajo que maneja un trabajador lo que define qué es competencia para ese trabajador cuando desempeña su trabajo, y es por tanto esta misma concepción lo que determina a qué elementos o atributos (conocimiento, habilidades, actitudes, etc.) recurre el trabajador para implementar esa competencia; es decir, para dotar a sus acciones de los aspectos apropiados para hacerlas potencialmente aptas para la búsqueda y eventual obtención del impacto o efecto buscado.

Sandberg (2000), por otro lado, admite los límites de su trabajo de investigación en relación con la determinación de la fuente de diversidad en las concepciones de trabajo manejadas por los trabajadores, y reclama mayores avances respecto a establecer de qué modo se producen los cambios en las concepciones de trabajo y de qué modo pueden facilitarse cambios en las organizaciones que contribuyan a incrementar la competencia en el trabajo (Sandberg 2000: 23).

Desde este punto de vista, y que ya hemos señalado que hacemos nuestro, hay innumerables respuestas a la pregunta de de qué modo puede una persona hacer sus acciones adecuadas en el sentido esperado. El primer paso consiste en la determinación de un “sentido último”, valioso y común a todo tipo de organizaciones: las dimensiones EAU. El segundo paso consiste en

establecer qué es necesario hacer para alcanzar ese desarrollo de esas dimensiones EAU. El principio de equifinalidad, recordemos, hace hincapié en el hecho de que diferentes resultados (como los relacionados con el desarrollo de esas dimensiones) pueden provenir de diferentes causas, y que diferentes causas pueden dar lugar al mismo resultado.

Al hablar, desde nuestro planteamiento, de los elementos integrantes de las competencias, comentamos que cabe considerar que una multiplicidad de combinaciones de diferentes elementos constitutivos pueden lograr el mismo efecto (dar lugar a una capacidad asociable a una competencia determinada), y que diferentes efectos (diferentes capacidades de actuación o competencias) pueden ser resultado de una misma o similar combinación de elementos constituyentes. Lo mismo cabe considerar ahora en relación con las competencias que pueden dar lugar a efectos relacionados con el desarrollo de las dimensiones EAU: acciones derivadas del ejercicio de diferentes combinaciones de competencias pueden tener un mismo efecto concreto en esas dimensiones, y diferentes efectos en esas dimensiones pueden provenir de idénticas o similares acciones derivadas de las mismas o parecidas combinaciones de competencias.

Esas combinaciones de competencias o de elementos constitutivos de estas, venimos diciendo, depende de la concepción que cada persona tiene al respecto; es decir, depende de su sistema de creencias y saberes: depende de su BAK.

Nosotros relacionamos la variación en las concepciones de los trabajadores con el desarrollo del BAK de los mismos.

Un trabajador es una persona cuya participación en la organización de la que forma parte obedece a motivos determinados y definibles en términos de su naturaleza (extrínseca, intrínseca o trascendente -EIT-), una persona que posee un juicio más o menos consciente respecto a qué tipo de organización es aquella a la que pertenece (una organización de corte mecanicista, psico-sociológico o antropológico -paradigmas organizacionales describibles en términos de la importancia relativa conferida a las dimensiones EAU-) y una persona para la cual las diferentes dimensiones esenciales de la organización (EAU) constituyen objetivos cuyo desarrollo reviste mayor o menor trascendencia. Estos conceptos (dimensiones EAU y motivos EIT), entendemos nosotros, pueden guiar la reflexión en relación con su concepción de su papel, objetivos y funciones en la organización; es decir, en relación con el sentido de su presencia en la organización y con el sentido de su trabajo en ella. ¿Cómo cabe influir en las concepciones que maneja una persona en este sentido?

Nosotros entendemos que cabe hacerlo desde dos perspectivas fundamentales: 1) a partir de una formación (explícita o no) en competencias y 2) a partir de la influencia que (consciente o inconscientemente) tiene lugar entre personas a través de las interacciones personales. En ambos casos, el camino es el mismo: la modificación del BAK de la persona, pues de este conjunto de creencias y saberes dependen las concepciones que esa persona maneja de, entre otros, aspectos tales como la naturaleza y sentido de la organización de la que forma parte, de las funciones que lleva a cabo en ella, de su identidad y de la de otras personas como parte de la misma, de las relaciones que mantiene con otras personas o de los objetivos que aspira a alcanzar o que entiende que es relevante perseguir.

En relación con la perspectiva basada en la formación en competencias, el curso de acción viene propuesto por Sandberg (2000), que señala la posibilidad de cambiar concepciones del trabajo como la forma fundamental de desarrollar las competencias y los atributos que las conforman: *“taking workers' conceptions as one's point of departure makes it possible to more fully describe how attributes are formed, developed, and organized into distinctive structures of competence in work performance”* (Sandberg, 2000: 21, 22); y sugiere incluso *“some guiding principles that may facilitate the development of competence through changing conceptions of work”* (Sandberg, 2000: 22). El primer principio que menciona es partir de la concepción de trabajo, no de los atributos empleados para llevarlo a cabo:

*“The most fundamental guiding principle is to take workers' conceptions of their work as the point of departure. Doing this does not mean that development activities such as classroom teaching, apprenticeship, on-the-job training, and job rotation should be abandoned, but rather, that they need to be designed and conducted in a way that actively promotes changes in workers' conceptions of their work. For instance, to enable an optimizer whose conception is optimizing interacting qualities to achieve the conception of optimizing from the customers' perspective, the basis of development activities should be the optimizers' present conception. If he does not reflect on his present way of conceiving the work, such an optimizer will be unlikely to achieve the targeted, more comprehensive conception. If, instead, the targeted conception is the point of departure, the only development likely to take place is a transformation of attributes of the targeted way into the present way of conceiving the work. The worker would then continue to accomplish optimization in much the same way as he had done previously.”* (Sandberg, 2000: 22)

Como hemos visto, ese paso de concepciones más limitadas a más amplias de trabajo puede conceptualizarse a partir, una vez más, de las dimensiones EAU, y concebirse como la transición de concepciones basadas únicamente en la atención a la dimensión organizacional de eficacia (propia de paradigmas mecanicistas) y a motivos personales de naturaleza extrínseca (trabajar a cambio de dinero, prestigio, poder formal...) a concepciones que incorporen a los anteriores la dimensión de atractividad y motivos personales de tipo intrínseco (el placer por el trabajo, por las

relaciones que se establecen en él o por el desarrollo profesional) o, todavía mejor, que incorporen a estos cuatro también la dimensión de unidad y los motivos de índole trascendente (centrados en el objetivo de servir, de ayudar a otros).

El segundo principio que menciona Sandberg (2000) está basado en la reflexión guiada a través de preguntas:

*"Another central guiding principle is to organize particular encounters between workers and their work as developmental triggers. These encounters can be seen as directed "reflective practicum" situations, which Schön (1987: 18) suggested for schools. The aim of presenting a challenge in the form of a work problem is to stimulate a worker to reflect on his present conception; here, questions would include these: Why is it not possible to accomplish the encountered optimization situation in an appropriate way? and What is inappropriate in my present competence in accomplishing it? The encounter must also be organized in such a way that when an optimizer begins to realize the limitations of his present conception, the desired conception is revealed as an alternative. However, a shift from one conception to another is unlikely to take place through a single encounter between an optimizer and an organized optimization situation. Even if optimizers change their ways of conceiving of an optimization situation and begin to conceive it according to the desired conception, they may revert to their former conception when encountering a new situation. Therefore, the development of competence is more likely to proceed as a chain of changes in conceiving different work situations rather than as a single, major change." (Sandberg, 2000: 22)*

Para favorecer el refuerzo y refinamiento de la nueva concepción, se indica hacer hincapié en los diferentes atributos asociados a la nueva concepción en diferentes situaciones:

*"Moreover, in order to reinforce and refine a certain competence, it is necessary to organize several encounters between the workers and the work that highlight the attributes of the newly achieved conception in different situations." (Sandberg, 2000: 22)*

Sandberg (2000: 23) se pregunta acerca de cuáles pueden ser las fuentes de variación en las diferentes concepciones que manejan las personas. Tras descartar la educación formal y la duración de la experiencia de trabajo, se plantea si podría tratarse del tipo de experiencia laboral que han tenido los trabajadores. El propósito es llegar a ser capaces de facilitar estos cambios en el contexto de las organizaciones.

Nosotros, con carácter general, vinculamos cualquier modificación de esta naturaleza con una correspondiente modificación del BAK de la persona implicada. Hemos defendido que, en el contexto de lo que resulta relevante para la organización, esta modificación debe poder relacionarse, directa o indirectamente, con la persecución de los fines de esta (a los que en paralelo acompañan los fines personales de sus miembros), fines que a su vez deben poder contribuir al desarrollo de las dimensiones esenciales de la misma (en nuestro caso, las dimensiones EAU).

#### 4. Indagación teórica: Funciones y competencias esenciales de los miembros de la organización

Como hemos defendido también, tales modificaciones en el sistema de creencias, saberes y asunciones (BAK) de los miembros de la organización, como desarrollamos en su momento, pueden darse también a través de procesos de comunicación interpersonal en la organización, lo que corresponde a la segunda perspectiva respecto a cómo influir en las concepciones de una persona respecto al sentido de su presencia en la organización y con el sentido de su trabajo en ella. De ahí que consideremos la competencia de comunicación interpersonal organizacional un elemento clave para la organización: la capacidad de influir en la organización en el sentido adecuado a través de la interacción con otras personas.

Cabe entender, como hemos defendido, que favorecer modificaciones de esta naturaleza, en este sentido y con estos objetivos constituye en buena medida la función principal no solo de directivos (el desarrollo de las dimensiones EA) y de líderes (el desarrollo de las dimensiones AU) formales, sino que lo es también, desde el plano informal de la organización, de la totalidad de miembros de la misma, independientemente de su posición o función formal.

Tal favorecimiento de modificaciones en este sentido puede tener lugar de dos formas: tácita o explícitamente; en este segundo caso, con el objetivo de que la persona incorpore la consideración de las dimensiones EAU de forma consciente.

Establecimos que esa capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal se lleva a cabo mediante acciones comunicativas cuyos atributos se considera que resultan apropiados para favorecer los procesos indicados arriba, y que el desarrollo de los actores intervinientes y de su relación tiene lugar a partir de las modificaciones que pueden tener lugar en esos actores (identidad y BAK de los actores), de las modificaciones que pueden experimentar las relaciones entre ellos (fruto de esos cambios en los actores), de las posibles modificaciones en diferentes conceptos de realidades o construcciones sociales que manejan los actores (de nuevo, resultado de esos cambios) y de los sucesivos procesos constitutivos (de identidades, relaciones y realidades sociales) en los que los actores puedan tomar parte a partir de ese momento (pues estos actores ya son diferentes en algunos sentidos respecto a cómo eran antes de esas modificaciones).

La capacidad de influencia en esos procesos que pueden traer consigo los resultados mencionados se ejercita a través de la ejecución de determinadas (aunque no siempre previsibles) acciones. Esas acciones pueden estar intencionalmente dirigidas a implicarse en procesos de comunicación interpersonal o no estarlo, y pueden estar intencionalmente encaminadas a la persecución de fines organizacionales o no estarlo en absoluto. En cualquiera de esos escenarios, los resultados del proceso de comunicación interpersonal a que,

intencionadamente o no, dan lugar afectarán en todos los casos a la organización y a su capacidad de perseguir sus objetivos (pues el resultado de esos procesos de comunicación interpersonal en las personas implicadas en ellos supone siempre cierto grado de modificación, de impacto, de sus BAK y, por ende, del modo en que, de nuevo intencionadamente o no, contribuyen a desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales y éstas a la capacidad de la organización de perseguir sus fines).

En este trabajo, en todo caso, a pesar de entender que estos procesos pueden darse de forma no intencionada, nos centraremos en los de naturaleza sí intencionada. Consideramos que el concepto de competencia debe conllevar la capacidad de actuación orientada a la persecución de los fines propuestos y, así, que debe conllevar intencionalidad. De otro modo, acciones casualmente causalmente relacionadas con un resultado deseado podrían considerarse competentes; y del mismo modo podrían considerarse incompetentes acciones conscientemente, voluntariamente y apropiadamente planeadas y ejecutadas encaminadas a la persecución de un resultado que únicamente por circunstancias incontrolables no es finalmente alcanzado. Así, si bien consideramos que la comunicación interpersonal puede darse de forma intencionada o no, el de competencia comunicativa interpersonal lo consideramos solo relacionado con comportamientos intencionados.

De este modo, entendemos que nuestra concepción de competencia comunicativa interpersonal organizacional implica la capacidad de participar y de implicarse intencionalmente en procesos de comunicación interpersonal y de emprender acciones cuyas características (cuyos atributos) permitan encaminar intencionalmente esos procesos a la persecución directa o indirecta de fines organizacionales (y/o de fines personales perseguibles a partir de la consecución de fines organizacionales).

Esa referencia a una capacidad de emprender acciones dotadas de características tales que las hacen adecuadas para la persecución de objetivos específicos y determinados nos remite directamente al concepto de competencia. Así, cabe entender que el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional implica el ejercicio de otras competencias.

El concepto que manejamos de competencia comunicativa interpersonal es de signo distinto al considerado por los enfoques actuales de LpFE. En estos enfoques, el concepto de competencia comunicativa está relacionado esencialmente con la capacidad de reconocimiento y uso de códigos lingüísticos, sociolingüísticos y socioculturales, códigos que se considera que capacitan a una persona para la realización de aquello que se concibe como propio del ámbito profesional (la transmisión precisa de información, la realización puntual de tareas determinadas,

la capacidad de participación en eventos ritualizados o la capacidad de manejarse en situaciones a partir de la consideración de convenciones socioculturales).

El enfoque BELF merece un comentario al margen, pues plantea la incorporación de ciertos elementos (competencias, elementos constituyentes de competencias) asociados al ámbito profesional dentro de su concepto de competencia comunicativa. Aun así, el esfuerzo es de poca amplitud, pues apenas alcanza a la consideración de aspectos tales como los rasgos de brevedad, claridad y precisión como deseables en la transmisión de información. Se trata de rasgos que, como vimos, corresponden a una concepción muy concreta y limitada de la naturaleza y el sentido de la competencia de comunicación en el ámbito profesional. Nada nos limita, sin embargo, para la consideración de otras competencias, o elementos constituyentes de éstas, de todo signo.

Así, podríamos considerar un concepto de competencia comunicativa interpersonal que incorporara elementos como, por citar algunos, la escucha activa, la empatía, el optimismo, la tenacidad o el coaching (presentes como competencias o como elementos constitutivos de estas en algunos modelos, como el de Cardona y García-Lombardía).

Pongamos por caso, por ejemplo, la necesidad de gestionar adecuadamente una situación concreta en que hay que interactuar con una persona alterada en un contexto organizacional. Esa capacidad de gestión no forma parte de una competencia comunicativa básica. Desde este punto de vista, esa capacidad de gestión específica no puede considerarse una competencia comunicativa interpersonal básica (que todo el mundo tiene), sino una competencia comunicativa interpersonal específica que algunas personas pueden tener más desarrollada que otras.

Como competencia comunicativa interpersonal específica podríamos entender la capacidad de emprender acciones adecuadas para la persecución de los fines de los interactuantes cuando esos fines trascienden los propios de la competencia comunicativa interpersonal básica y son relacionables con objetivos profesionales específicos (es decir, objetivos más concretos que los tres que hacen referencia de modo general a la persecución de las dimensiones EAU).

Esto puede llevarnos a un escenario muy casuístico, y en el que echemos de menos una referencia que dote de sentido (organizacional) a la constitución de tan diversas competencias y a las acciones comunicativas que se llevan a cabo en la interacción.

Aquí es donde entendemos que encuentra su sentido la consideración de una capacidad (de una competencia) de dotar a estas acciones e interacciones de sentido global y de orientarlas a la consecución última de fines organizacionales globales, más allá de los establecidos a niveles



espacial, temporal, táctica y estratégicamente más locales. Como hemos comentado, las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad (EAU) de la organización son el elemento que hemos identificado como adecuado, relevante y esencial en este sentido, por lo que esta capacidad de la que venimos discutiendo debe incorporarlas de algún modo.

Por todo ello, defendemos la necesidad de que nuestra concepción de competencia comunicativa interpersonal en el ámbito de la organización incorpore esta capacidad de orientación global u organizacional pues, de otro modo, o no incorporará ninguna capacidad que la vincule a la globalidad del ámbito específico de la organización o podrá incorporar una multiplicidad y diversidad tales que se hará difícil argumentar a favor de la existencia de una competencia comunicativa interpersonal organizacional con una entidad propia y clara, definida, respecto a una competencia comunicativa interpersonal básica o respecto a toda una multiplicidad de competencias comunicativas interpersonales específicas.

Esto nos lleva a considerar esta capacidad de orientación global u organizacional basada en la noción de EAU como dimensiones esenciales de la organización como una competencia integrada en nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional. De hecho, nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional debe considerarse resultado de, al menos, la integración de nuestra concepción de comunicación interpersonal y de esta competencia.

Esta competencia relacionada con la capacidad de dotar de sentido global u organizacional a las acciones de los miembros de la organización constituye un aspecto fundamental de la capacidad de éstos de orientar estratégicamente sus acciones comenzando a nivel interpersonal y local. Habida cuenta de todo ello, optamos por denominarla “competencia estratégica”.

Esta capacidad de orientación global u organizacional basada en la noción de EAU como dimensiones esenciales de la organización incorpora necesariamente la capacidad de hacerse una composición de lugar en esos mismos términos de la situación en cuyo seno se va a actuar; así, incluye la habilidad de enmarcado e interpretación de una situación determinada (en la que también intervendrán otros factores, como la concepción que una persona concreta maneja de su trabajo, de lo que es o puede ser su organización, de su concepción de trabajo competente y de otros aspectos derivados de su sistema de creencias y saberes). A esta capacidad es a la que hemos propuesto denominar “competencia estratégica”, y se hace necesario por tanto distinguirla de aquella con el mismo nombre propuesta por Douglas (2000), y cuya revisión y discusión llevamos a cabo en el capítulo dedicado a la revisión crítica de los enfoques identificados en el ámbito de LpFE.

Recordemos que, para Douglas (2000), el concepto de competencia estratégica es esencial en su concepto de qué son las lenguas para fines específicos; en concreto, dentro de su planteamiento sobre la naturaleza de lo que entiende que debe ser el objeto de evaluación en las pruebas de inglés para fines específicos basadas en tareas: la “*specific purpose language ability*”, el concepto fundamental que Douglas considera que encierran las lenguas para fines específicos. Esta habilidad resulta de la interacción entre la habilidad de uso de la lengua y el conocimiento especializado de una persona, interacción que tiene lugar por medio de la competencia estratégica del hablante (2000: 40). Para Douglas, esta competencia estratégica incluye elementos como la capacidad de evaluar la situación comunicativa o de examen para determinar la respuesta discursiva más adecuada o el objetivo que interesa conseguir, la capacidad de planificar y establecer qué elementos del conocimiento especializado y de la lengua son necesarios para alcanzar el objetivo establecido y, por último, la capacidad de control y organización del conocimiento sobre la lengua para llevar adelante el plan. Se trata, entendemos, de una competencia orientada a la realización de todo tipo de tarea, y que carece de todo aspecto que conduzca a entenderla como propia del ámbito de LpFE.

Nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional, decíamos, tiene como elementos constitutivos fundamentales nuestro propio concepto de comunicación interpersonal y la “competencia estratégica” basada en la noción de dimensiones EAU de la organización. Se trata de constituyentes esenciales (para su operatividad) y distintivos (lo distingue de otros conceptos). Como constituyentes distintivos, conforman el concepto en su aspecto específico básico.

A estos constituyentes deben añadirse, sin embargo, dos constituyentes esenciales (si bien no distintivos) más. En primer lugar, la competencia en capacidad de uso de códigos y principios básicos de interacción (primeras o segundas lenguas -L1/L2-, códigos socioculturales, paraverbales, no verbales, etc.). En segundo lugar, la capacidad de actuar a partir del ejercicio conjunto de una diversidad de competencias profesionales específicas complementarias (escucha activa, gestión de recursos, empatía, tenacidad, delegación, coaching,...) al servicio de los dos constituyentes esenciales y distintivos.

Tabla 34

*Constituyentes de la competencia comunicativa interpersonal organizacional*

	ESENCIAL DISTINTIVO		ESENCIAL DISTINTIVO		ESENCIAL		ESENCIAL	
Competencia comunicativa interpersonal ORGANIZACIONAL	=	Comunicación interpersonal (tal como la hemos definido)	+	Competencia estratégica basada en la noción de dimensiones EAU	+	Competencia en capacidad de uso de códigos (L1, L2, socioculturales, paraverbales no verbales...)	+	Competencias específicas complementarias (escucha activa, gestión de recursos, empatía, tenacidad, delegación, coaching, ...)

De este modo, nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional quedaría constituido por:

1. Nuestro concepto de comunicación interpersonal.
2. Nuestro concepto de competencia estratégica basada en la noción de dimensiones esenciales EAU (eficacia, atractividad y unidad) de la organización.
3. Competencias relacionadas con la capacidad de uso de códigos.
4. Una diversidad de competencias específicas complementarias.

Así, consideramos la competencia de comunicación interpersonal organizacional un elemento clave para la organización: la capacidad de influir en la organización en el sentido adecuado a través de la interacción con otras personas. Esta competencia puede ser concebida, más concretamente, como sigue.

La competencia de comunicación interpersonal organizacional consiste en la capacidad de influir (mediante acciones comunicativas intencionadas) en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales (convencionalizados o no) de forma que estos procesos favorezcan que los actores y la relación entre ellos se desarrollen en un sentido que se entienda adecuado tanto para la persecución de sus objetivos personales en cuanto miembros de la organización como de los establecidos como apropiados para la organización de

la que forman parte y que en su formulación más amplia pueden relacionarse con las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad (EAU).

Por acción comunicativa desde nuestra perspectiva de la comunicación interpersonal entendemos toda aquella transmisión de información por parte de un actor en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que reúne las características adecuadas para tener cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores, lo que a su vez influye en el desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales.

Esas características que debe reunir una acción para lograr el efecto buscado son resultado de la combinación de toda una serie de elementos cuya naturaleza no es perfectamente establecible pero que en parte corresponde al ejercicio de toda una serie de capacidades o competencias, de entre las cuales la competencia o capacidad de empleo de códigos (como una L1 o una L2) y la competencia estratégica (basada en la capacidad de orientación de acciones al desarrollo de las dimensiones EAU de una organización) resultan fundamentales.

Por su parte, podemos considerar una acción comunicativa organizacionalmente relevante desde nuestra perspectiva de la comunicación interpersonal toda aquella acción comunicativa que, intencionadamente o no, reúne las características adecuadas para tener cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes de otro actor y que tiene un efecto o impacto positivo o negativo, discernible y describible a partir de los parámetros EAU, en el desarrollo de una organización.

En este capítulo, nuestra intención ha sido dar con un concepto de comunicación interpersonal y de la competencia asociada a ella para el ámbito específico de las organizaciones (competencia comunicativa interpersonal organizacional) que tuvieran en especial consideración la naturaleza compleja de las organizaciones, los aspectos esenciales para su éxito y supervivencia, la complejidad de las personas e interacciones que las conforman y las funciones más esenciales que estas personas llevan a cabo en ellas. Ello nos ha conducido al desarrollo del concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional que hemos presentado en estas páginas.

Nos ocuparemos en mayor profundidad de este concepto en el siguiente apartado de este capítulo, en el que defenderemos su consideración como elemento central de una propuesta de base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional.

## 4.5. Bases para un modelo de comunicación interpersonal organizacional

Este apartado se centra en nuestras conclusiones derivadas de la indagación teórica que hemos llevado a cabo en este capítulo. Hemos descartado la inclusión de un apartado dedicado los diferentes resultados de esta indagación, a la discusión individual y combinada de los mismos y a las conclusiones parciales que nos han permitido avanzar, puesto que han venido siendo recogidos unos y desarrolladas otras a lo largo del capítulo. A fin, sin embargo, de enmarcarlos en el sentido global de este trabajo, los recogeremos en el capítulo 5 de este trabajo de tesis, dedicado a resultados, discusión y comentarios, y que precede a las conclusiones generales del mismo.

Así, este apartado se ciñe a las conclusiones de la indagación teórica realizada. Tales conclusiones incluyen nuestras respuestas a las preguntas de investigación que planteamos al inicio de esta investigación teórica, así como el establecimiento y presentación de las bases teóricas para un concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional y para un modelo de competencia comunicativa interpersonal en el ámbito de las organizaciones basado en ese concepto.

Concluimos el capítulo anterior caracterizando nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional, que proponemos como constructo nuclear de un enfoque de LpFE alternativo a los actuales. Este enfoque alternativo adopta una posición respecto al constructo de LpFE distinta a la de aquellos, pues se aparta del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2 como punto de arranque y, partiendo de una perspectiva de comunicación interpersonal asentada y construida desde el ámbito de los estudios de las organizaciones y del management, enfatiza el componente del constructo referido al ámbito profesional sobre el componente alusivo a cuestiones de lengua. Así, los conceptos esenciales de este planteamiento encuentran su fundamento en la Teoría de la Organización, en la Comunicación y en el Management. Se trata de un planteamiento que atiende al conjunto de aspectos que, tal como descubrimos al principio de esta investigación, ni el enfoque del programa BSP ni otros enfoques atendían.

El enfoque de LpFE que estamos elaborando desde esta perspectiva tiene como concepto central, como hemos indicado, el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional; concepto que debe ponerse en relación con el de competencia comunicativa

manejado en otros enfoques y que constituye el objeto de estudio y de trabajo que proponemos para este ámbito académico y profesional.

La competencia comunicativa interpersonal organizacional consiste, de modo amplio, en la capacidad de una persona como miembro de una organización para emprender, en el seno de procesos de comunicación interpersonal, acciones orientadas a favorecer que los efectos derivados de esos procesos contribuyan al desarrollo de las dimensiones EAU de la organización dotando a esas acciones de características que las hagan potencialmente adecuadas a la persecución de ese fin.

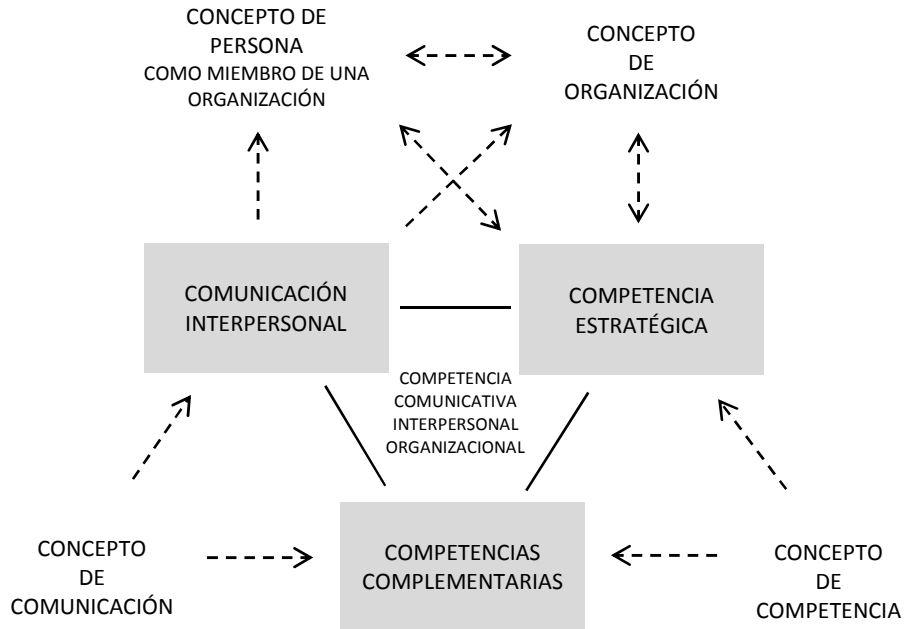
Esta definición (una versión más detallada de la cual presentaremos más adelante) integra todo un conjunto de constructos y conceptos centrales que hemos venido estableciendo y discutiendo, junto con otros que los complementan o ayudan a definir, en este trabajo. Se trata de una serie de conceptos que hemos relacionado por medio de sus definiciones y de los argumentos en que nos hemos basado para establecerlos como lo hemos hecho. En este capítulo, además de recogerlos uno junto a otro, nos proponemos relacionarlos por medio de un esquema que dé cuenta gráficamente de algunas de las principales conexiones existentes entre ellos.

El concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional surge de la integración de tres elementos constituyentes de la misma: nuestro concepto de comunicación interpersonal (y la capacidad derivada para tomar parte en sus procesos), nuestro concepto de competencia estratégica y nuestro concepto de competencias complementarias (que incluye la capacidad de uso de códigos -L1, L2, códigos no verbales digitalizados o no-) y la capacidad de actuar a partir de toda una serie de competencias profesionales específicas.

A nuestro concepto de comunicación interpersonal subyace nuestro concepto de comunicación; es decir, que este segundo forma parte del modo en que el primero resulta conceptualizado. A nuestro concepto de competencia estratégica subyacen nuestros conceptos de competencia, de organización y de persona como miembro de una organización. A nuestro concepto de competencias complementarias, nuestro concepto de competencia y aspectos de nuestro concepto de comunicación. Algunos de estos conceptos subyacen asimismo unos respecto de otros. Así, a nuestro concepto de persona como miembro de una organización subyacen nuestros conceptos de organización, de comunicación interpersonal y de competencia estratégica; y a nuestro concepto de organización, nuestros conceptos de comunicación interpersonal, de competencia estratégica y de persona como miembro de una organización.

#### 4. Indagación teórica: Bases para un modelo de comunicación interpersonal organizacional

Tales relaciones pueden apreciarse en el siguiente gráfico (Figura 18). Éste refleja la relación entre los principales elementos integradores del constructo de competencia comunicativa interpersonal organizacional (comunicación interpersonal, competencia estratégica y competencias complementarias) por medio de líneas continuas y, por medio de flechas discontinuas, la relación entre los conceptos que subyacen a otros y aquellos otros elementos o conceptos a los que subyacen.



*Figura 18.* Arquitectura conceptual subyacente al concepto de competencia de comunicación interpersonal organizacional

Hemos defendido aquí la necesidad de manejar de forma explícita una serie de conceptos que, relacionados entre sí, establezcan una base conceptual coherente y amplia que dé cabida a enfoques actuales de LpFE y que, a un tiempo, sienten las bases teóricas que nos permitan avanzar más allá del punto al que estos enfoques nos han permitido llegar.

El concepto de organización es un elemento fundamental de nuestro esquema conceptual. En este trabajo, hemos defendido y establecido para nosotros un concepto de organización que, con origen en la teoría de organizaciones de Pérez López (evolución y síntesis a su vez de los trabajos previos de autores como Barnard), entiende una organización como una agrupación de personas que coordinan su actividad para la consecución de objetivos personales y organizacionales a partir de una serie de motivos de diferente naturaleza. De organización, queda

establecido también que posee una dimensión formal y una informal. Hemos defendido y establecido asimismo que, a efectos de este trabajo, entendemos que las diferentes personas que integran esa organización se relacionan entre ellas, en cuanto integrantes de la dimensión informal de esta, de forma compleja y asimilable al modo en que lo hacen los agentes integrantes de un sistema adaptativo complejo.

Así, nuestro concepto de organización recoge elementos esenciales de la concepción de organización de Pérez López (realidad constituida por personas que coordinan su actividad en un plano formal y en uno informal para la persecución de fines propios -orientados por motivos extrínsecos, intrínsecos o trascendentes- y organizacionales -encaminados al desarrollo último de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad organizacionales, o EAU-) y los dota de atributos propios de sistemas adaptativos complejos para integrar en el planteamiento un punto de vista que incluye a) la consideración de la interacción entre los miembros de la organización como fenómeno a partir del cual tanto aspectos de la organización (incluidas las dimensiones EAU) como de sus miembros individuales se ven en mayor o menor medida modificados, b) la consideración de esas modificaciones como resultado emergente y no controlable, pero tal vez gestionable, de esas interacciones (interacciones que a su vez son consideradas gestionables pero no controlables), c) la “democratización” de las funciones directivas (pues cualquier agente del sistema puede llevar a cabo acciones que de facto den lugar al mismo tipo de impacto o modificación que puede tener un directivo formalmente designado).

Respecto a ese impacto, consideramos que es resultado de cada acción individual en sí misma y del efecto combinado y emergente del conjunto de interacciones y del juego de influencias mutuas entre los miembros de la organización a que cada acción puede dar lugar o contribuir a orientar. Estas influencias producen modificaciones de todo tipo y de mayor o menor grado en los miembros de la organización y en su entorno, lo que lleva a su vez a que subsiguientes acciones partan de personas algunos de cuyos atributos, concepciones o relaciones pueden haber sido modificados respecto al momento anterior y se den en entornos que hayan sufrido asimismo algún tipo de modificación.

Todo ello nos encamina a hablar de los conceptos de persona como miembro de una organización y de comunicación interpersonal.

Desde nuestro planteamiento, y a modo de primer acercamiento, una persona como miembro de la organización puede entenderse como una persona que se coordina con otras para la persecución de fines organizacionales y personales. De un modo más preciso, podemos establecer que se trata de una persona cuyas interacciones con otras contribuyen de forma



dinámica y compleja al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales que constituyen, junto con los aspectos formales de ésta, la organización de la que forma parte y en cuyo seno desempeña sus funciones y actividades, encaminadas a la persecución de fines de la organización y de sus propios fines personales en el seno de esta.

Se trata de una persona cuya participación en la organización de la que forma parte obedece a motivos determinados y definibles en términos de su naturaleza (extrínseca, intrínseca o trascendente -EIT-), una persona que posee un juicio más o menos consciente respecto a qué tipo de organización es aquella a la que pertenece (una organización de corte mecanicista, psico-sociológico o antropológico -paradigmas organizacionales describibles en términos de la importancia relativa conferida a las dimensiones EAU-), respecto a qué sentido tiene su contribución en ella, respecto a aquello en que consiste su trabajo y respecto a aquello necesario para llevarlo competentemente a cabo. Es asimismo una persona para la cual las diferentes dimensiones esenciales de la organización (EAU) constituyen objetivos cuyo desarrollo reviste mayor o menor trascendencia. Todos estos juicios y concepciones deben entenderse de naturaleza dinámica y en constante cambio y evolución.

Se trata de una persona a la que le reconocemos una doble dimensión, social e individual. Respecto a estas dimensiones, y a diferencia de otros planteamientos (de modo concreto, a diferencia de la posición al respecto de los enfoques actuales de LpFE), optamos por dar preeminencia a su faceta individual sobre su faceta social y, de esta forma, a la capacidad de la persona para pensar, decidir y actuar de modo libre y a partir de los significados que maneja de las cosas (en función de su sistema de creencias y saberes -BAK- individual), todo ello sin desatender su necesaria capacidad para actuar también socialmente a partir de roles y rutinas socialmente muy convencionalizados.

Este planteamiento, consideramos, atiende de forma especial a la capacidad de la persona (y a la necesidad de desarrollar esta capacidad) de manejarse en entornos de mayor o menor imprevisibilidad; capacidad que entendemos necesaria por cuanto esta imprevisibilidad (derivada del hecho de que la interacción entre sujetos y la interacción entre el sistema resultante y el entorno dan lugar a procesos constantes de cambio en los elementos y resultados sobre los que esas interacciones se basan en cada instante) está siempre presente.

A los conceptos de organización y de persona como miembro de la organización subyace nuestro concepto de comunicación interpersonal, uno de los tres constituyentes inmediatos de nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional.

Nuestro concepto de comunicación interpersonal deriva de una concepción del fenómeno de la comunicación entre seres humanos de la que hemos tenido que dotarnos previamente. Para nosotros, recordemos, la comunicación entre seres humanos consiste en un proceso, así como en el resultado del mismo (Romano, 1993), que está constituido por una sucesión de acciones y comportamientos (Watzlawick, 1976) a través de los que se produce una interacción entre personas, grupos y organizaciones (Romano, 1993) por medio de un intercambio de mensajes de naturaleza verbal y no verbal (Watzlawick, 1976; Eco, 1978; Harrison, 1989) y que da lugar a su vez a un proceso constitutivo que produce y reproduce sentido compartido (Craig, 1999) que facilita la actividad social y transformadora del ser humano (Romano, 1993). El principal aspecto de este planteamiento es la consideración de que la comunicación constituye algo o modifica algo ya constituido a través de procesos de interacción.

Instalado en el marco de esta concepción de comunicación, nuestro concepto de comunicación interpersonal, por su lado, queda concebido como el proceso (y resultado del mismo) por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio intencionado o no de acciones que conlleva una atribución individual o negociación conjunta de sentido cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales.

Este es el concepto de comunicación interpersonal que, hemos defendido, influye en la constitución, modificación y el desarrollo de aspectos relativos a las personas como miembros de la organización y de esta misma como realidad social e individualmente constituida. Tales modificaciones y cambios deben entenderse de naturaleza emergente y, por consiguiente, reacios a la disciplina de categorías finitas y estáticas, a las relaciones inequívocas de causa-efecto o al afán de predictibilidad.

Como hemos señalado, entendemos que la modificación del sistema de creencias y saberes de los actores da lugar a un desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales. La consideración de que tal desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales conforma, a su vez y en buena medida, la organización y la naturaleza de algunos de sus atributos colectivos principales (entre ellos, singularmente, las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad -EAU-) añade la consideración del hecho organizacional al concepto de comunicación interpersonal y nos remite a nuestro concepto de competencia estratégica.

Antes de entrar en el concepto de competencia estratégica debemos situarnos en dos elementos que lo subyacen: la organización y la persona como miembro de la organización.

Partimos, como hemos expuesto, de un concepto de organización que prevé que ésta necesita desarrollarse en los tres sentidos esenciales recogidos en los conceptos de dimensiones EAU para poder encontrarse en posición de perseguir cada vez mejor y de forma sostenida sus objetivos organizacionales básicos (llevar a cabo su actividad en el cumplimiento de su misión asegurando al mismo tiempo su capacidad de hacerlo de forma continuada a lo largo del tiempo); tal desarrollo, hemos argumentado, puede favorecer a su vez la consecución de los diferentes objetivos personales de los miembros de la organización.

Para el desarrollo de estas tres dimensiones, la naturaleza de la comunicación interpersonal debe ser tal que contribuya, a través de las modificaciones de los sistemas de creencias y saberes de los miembros de la organización, a la construcción de identidades, relaciones y realidades sociales que contribuyan a ese objetivo de desarrollo de las dimensiones EAU.

Entendemos que el concepto de competencia estratégica implica la capacidad de una persona de representarse, interpretar y analizar una situación laboral en un momento determinado (situada a su vez dentro de su concepción de su trabajo) de forma que tal concepción de la situación favorezca una actuación adecuada por parte de la persona de cara al desarrollo de las dimensiones EAU de la organización.

La competencia estratégica (basada en la noción de dimensiones EAU) consiste así en una capacidad que ante cualquier situación permite que una persona:

1. Se haga una composición de lugar en los términos más relevantes en relación con los fines organizacionales esenciales (desarrollo de las dimensiones EAU) hacia cuya consecución debe encauzar su selección de objetivos específicos y sus acciones.
2. Oriente la selección de objetivos específicos y las decisiones pertinentes respecto a estos.
3. Oriente la selección y la ejecución de otras competencias en relación con las acciones que debe ejecutar para la persecución de esos fines esenciales a través de la persecución de esos otros objetivos específicos.

La capacidad de orientar las acciones en el sentido indicado por las dimensiones EAU ante una situación determinada (la competencia estratégica) abre el camino a una mayor capacidad de actuación consciente de cara a la persecución y consecución de los objetivos de una organización (encaminados de un modo u otro al desarrollo de las dimensiones EAU de la organización) y de cara a la satisfacción de las necesidades de los miembros de éstas

(relacionados a su vez con el desarrollo de esas mismas dimensiones). Sin embargo, necesita indispensablemente el concurso de otros dos elementos.

En primer lugar, la comunicación interpersonal, pues sin esta, no existe la posibilidad de actuar en y a través de interacciones interpersonales (en concreto, a través de las modificaciones a que estas dan lugar) de forma orientada al desarrollo de las dimensiones EAU.

En segundo lugar, una serie de competencias complementarias que deben hacer esa actuación posible, tanto por lo que respecta a la capacidad básica de transmisión de un mensaje o de información (capacidad de interpretación y empleo de códigos) como por lo que respecta a toda otra capacidad necesaria para que las acciones emprendidas posean las características adecuadas para posibilitar la capacidad efectiva de influencia en esas interacciones. La naturaleza de estas competencias puede ser muy variada, y obedecer a múltiples diseños de clasificaciones, modelos o taxonomías. En el contexto de las organizaciones, cabe entender que las propuestas más relevantes deben venir situadas en este ámbito, por lo que optamos por denominarlas, de modo genérico, “competencias profesionales específicas”.

A todas estas competencias, debemos hacer notar, subyace todavía un concepto más: el de competencia. En este trabajo hemos manejado un concepto general de competencia que entiende por ella la capacidad de emprender acciones adecuadas para la persecución de fines concretos. Desde el enfoque concreto que hemos adoptado, entendemos que aquello en que consiste una competencia concreta, tanto por lo que respecta a qué es una actuación competente como por lo que se refiere a qué elementos (conocimientos, otras competencias o capacidades, actitudes, etc.) se integran para dar lugar a esa actuación competente y a cada una de las acciones relacionadas con ella, depende de la concepción (o conjunto de concepciones) que tenga una persona determinada al respecto; es decir, de su sistema de creencias y saberes.

Ante este hecho, la competencia estratégica aparece como un elemento integrador de tanta potencial diversidad, pues se basa en la consideración de una serie de parámetros (las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad organizacionales) que, cabe defender, a) son aplicables a cualquier tipo de organización, b) son la expresión mínima a los fines organizacionales esenciales para la supervivencia y éxito de las organizaciones, c) subsumen y dotan de sentido a cualquier objetivo organizacional de menor rango, y d) ponen en relación los fines de las organizaciones con los fines personales que en ellas persiguen las personas que las integran.

De la integración de nuestros conceptos de comunicación interpersonal, competencia estratégica y competencias complementarias surge nuestra concepción de competencia comunicativa interpersonal organizacional.

Nuestra concepción de competencia comunicativa interpersonal organizacional implica la capacidad de participar y de implicarse intencionalmente en procesos de comunicación interpersonal a fin de influir en la organización en el sentido adecuado mediante la interacción con otras personas a través de acciones cuyas características, cuyos atributos, permitan encaminar intencionalmente esos procesos en la dirección deseada.

De una forma más específica, nuestra concepción de competencia comunicativa interpersonal organizacional consiste en la capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales (convencionalizados o no) de forma que estos procesos favorezcan que los actores, el conjunto de concepciones que manejan (en cuanto a aspectos identitarios o de desarrollo de constructos sociales) y la relación entre ellos se desarrollen en un sentido que se entienda adecuado tanto para la persecución de sus objetivos personales como de los establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte y que en su formulación más amplia pueden relacionarse con las dimensiones básicas de eficacia, atractividad y unidad (EAU).

Nuestra intención, como hemos declarado, ha sido dotarnos de un concepto de comunicación interpersonal y de la competencia asociada a ella para el ámbito específico de las organizaciones (competencia comunicativa interpersonal organizacional) que tuvieran especial consideración hacia la naturaleza compleja de las organizaciones, hacia los aspectos esenciales para su éxito y supervivencia, hacia la complejidad de las personas e interacciones que las conforman y hacia las funciones más esenciales que estas personas llevan a cabo en ellas, funciones que a lo largo de este trabajo hemos ido concretando hasta dar lugar a nuestras concepciones de función directiva (amplia y restringida) y de liderazgo. Ello nos ha conducido al desarrollo del concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional que hemos presentado en estas páginas.

Una vez presentada la arquitectura conceptual esencial de nuestra propuesta de base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional basado en el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional (arquitectura cuyo desarrollo completo puede encontrarse a lo largo de las páginas precedentes de este capítulo), consideramos oportuno, al igual que hicimos en relación con sus constituyentes conceptuales, proponer una representación

gráfica esquemática de algunos de los principales procesos de los que este eventual modelo de competencia de comunicación interpersonal organizacional aspira a dar cuenta:

1. Una persona percibe una situación, que desencadena en esa persona un proceso de interpretación de la misma.
2. Ese proceso de interpretación, a través de la guía que supone en este sentido la competencia estratégica, permite que esa persona se represente esa situación en relación con los fines organizacionales esenciales de la organización y con sus propios fines personales.
3. Esa relación establecida entre situación y fines organizacionales y personales orienta una selección de objetivos espacial y temporalmente locales y específicos (qué conseguir en concreto aquí y ahora) cuya consecución podría contribuir a la consecución de esos fines, así como las decisiones respecto a qué fines de entre aquellos perseguir, qué curso de acción concreto (una estrategia de implementación) adoptar de entrada y por medio de qué acción concreta puede resultar adecuado comenzar.
4. Esas decisiones llevan a la ejecución de una primera acción o series de acciones que deberán dotarse de características específicas en función de los objetivos marcados y que, dada la perspectiva de este trabajo, implican actuar e interactuar con otras personas en un contexto de comunicación interpersonal y con plena consciencia de la naturaleza de los efectos a los que tales acciones e interacciones pueden dar lugar.

Todo ello, sostenemos, exige el concurso de toda una serie de competencias (que hemos denominado estratégica y complementarias) de las personas implicadas en la situación y supone de forma global el ejercicio de una competencia concreta que hemos venido en llamar, atendiendo a su naturaleza y efectos, competencia de comunicación interpersonal organizacional.

Esos procesos de los que hemos dejado constancia arriba podrían consignarse en una serie de pasos: a) una situación dispara un proceso de interpretación de la misma por parte de una persona, b) esta situación es interpretada a partir de criterios personales y de la lectura o interpretación personal de criterios organizacionales; c) tal interpretación da paso a un número de decisiones relacionadas con la determinación inicial de posibles objetivos, con la determinación de aquéllos que se pretende perseguir y con la determinación de las acciones iniciales que se entienden adecuadas en relación con esos objetivos; d) toda una serie de recursos vinculados a elementos constituyentes de competencias (conocimientos, actitudes, otras competencias...), de entre aquéllos que se encuentran disponibles, son activados a fin de

4. Indagación teórica: Bases para un modelo de comunicación interpersonal organizacional

dotar a esas acciones de las características que se entienden adecuadas para hacerlas apropiadas para la persecución de esos objetivos; e) esos elementos se combinan de formas complejas en las acciones que se llevan a cabo, dotándolas de atributos o características determinadas y convirtiéndolas en el ejercicio o manifestación de competencias; f) a esto sigue una interpretación del impacto en la situación inicial de las acciones llevadas a cabo, lo que implica un proceso de reinterpretación de la situación y, así, un reinicio de todo el proceso. En este punto, la situación es ya diferente a la inicial, y las personas implicadas en ella, también.

Cada uno de estos pasos del proceso viene influido por la naturaleza de los sistemas de creencias y saberes (BAK) de las personas implicadas (como ya hemos comentado, somos conscientes de la influencia de otros factores -como la personalidad, carácter, temperamento o estado de ánimo de una persona-, pero en este trabajo hemos optado por concentrarnos en este aspecto), sistemas que a su vez se ven modificados por el proceso y sus efectos.

Así, la reinterpretación de la situación tras las primeras acciones ejecutadas en ella tiene lugar a partir de un BAK cualitativamente diferente de aquel en el que se basaron los pasos de la secuencia inicial. Ese BAK, de hecho, se ve modificado en cada uno de los pasos.

De ello puede dar cuenta el siguiente esquema (Figura 19):

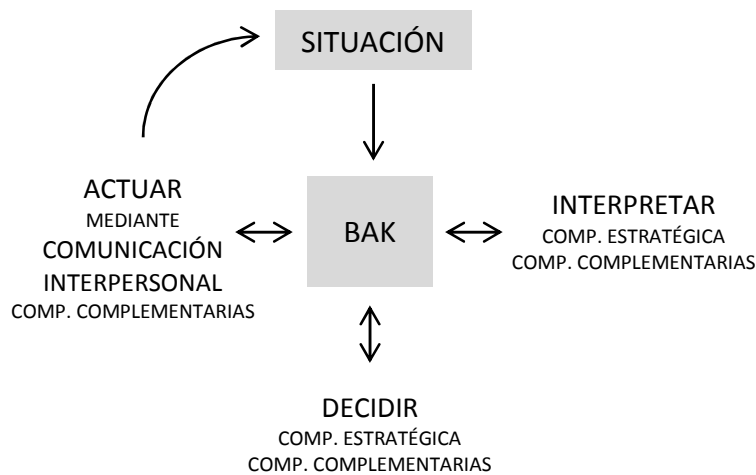
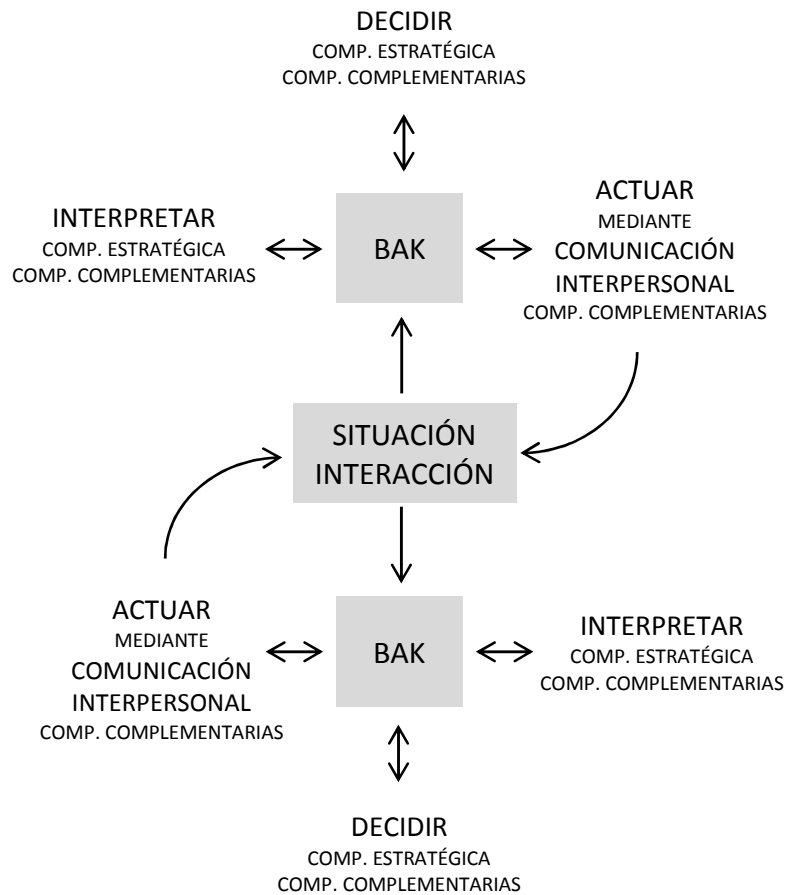


Figura 19. Esquema de algunos de los principales procesos de un eventual modelo de competencia de comunicación interpersonal organizacional

La inclusión de al menos una persona más en este esquema da lugar a lo que podemos considerar el esquema de la base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional:

4. Indagación teórica: Bases para un modelo de comunicación interpersonal organizacional



*Figura 20.* Base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional basado en el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional

El resultado de extraer de este modelo los aspectos relacionados con la competencia comunicativa interpersonal organizacional (y que, de forma gráfica se reflejan en la inclusión de los términos “competencia estratégica” y “competencias complementarias”) puede considerarse también en sí mismo un modelo: un modelo de competencia interpersonal que se corresponde al concepto de comunicación interpersonal del que nos hemos dotado en este trabajo (concepto de comunicación interpersonal que, como hemos expuesto, se integra con la competencia estratégica y con competencias complementarias para dar lugar de forma integrada a la competencia comunicativa interpersonal organizacional).

Entendemos que una aportación principal de este modelo consiste en poner de relieve a) el mecanismo que da lugar a los impactos, a los efectos, a los cambios que entendemos que produce siempre la comunicación interpersonal, b) la naturaleza de los elementos a los que tales cambios afectan (los elementos en los que esos cambios o modificaciones se operan:



principalmente, el BAK de los interactuantes), y c) los efectos derivados de tales cambios (la modificación de identidades, relaciones y constructos sociales y el mayor o menor impacto que estas modificaciones tienen en el desarrollo de las dimensiones EAU de la organización y en el de la capacidad de sus miembros para perseguir los objetivos organizacionales y sus propios objetivos personales en el seno de la organización).

El hecho de que toda modificación de los BAK de los miembros de la organización conlleve eventualmente una modificación de las concepciones individuales y colectivas que éstos, constantemente y tanto individual como colectivamente manejan, construyen y reconstruyen, hace de estos BAK y de su evolución un aspecto central de la organización, y de la competencia específica que toma este hecho en consideración, la competencia comunicativa interpersonal organizacional, una competencia esencial de sus miembros.

Al igual que en un sistema adaptativo complejo, los miembros de la organización interactúan con los otros miembros a partir del que es su punto de partida en un momento determinado, sus condiciones iniciales (su BAK en un momento concreto). Como resultado de esa interacción se produce un efecto o cambio a nivel del entorno de los interactuantes (los efectos o cambios que la interacción ha producido en el entorno) y otro a nivel de los interactuantes mismos (su BAK individual se modifica, lo que implica asimismo cambios en el entorno), cambios que afectarán a éstos mismos y a otros miembros de la organización. Como resultado de este proceso continuo, entorno, identidades, relaciones y realidades sociales se encuentran en cambio constante; un cambio operado por el efecto agregado de los resultados de interacciones continuas.

Así, observamos nosotros, hay un aspecto de construcción individual de realidad y, a un tiempo, uno colectivo. De este último, influido a la vez por el conjunto de representaciones personales de la realidad del conjunto de actores que participan en la red de interacciones, surge realidad desde un punto de vista de construcción social colectiva. La organización formal y la organización informal, elementos constitutivos de la organización real y de especial interés para este trabajo, pueden considerarse construcciones sociales colectivas desde este punto de vista. Muy señaladamente la segunda, de naturaleza mucho más dinámica, cambiante e imprevisible que la primera. Como hemos hecho notar en otros momentos de este trabajo, los interactuantes, las personas, constituyen en buena medida el entorno.

En este sentido, las dimensiones básicas de la organización (EAU) son asimismo fruto de la construcción individual y colectiva llevada a cabo a partir de las representaciones de la realidad de los actores que conforman la organización. Desde un punto de vista centrado en los fines de la organización y partiendo del hecho de que ésta es en cierto modo resultado de una

#### 4. Indagación teórica: Bases para un modelo de comunicación interpersonal organizacional

construcción colectiva, podemos concluir que la capacidad para tomar parte en la co-construcción o desarrollo de las dimensiones básicas de una organización puede considerarse la capacidad esencial de los miembros de la organización. Dado que esta co-construcción se lleva a cabo fundamentalmente a partir de las interacciones de los miembros de la organización, podemos concluir que la competencia comunicativa interpersonal organizacional es la capacidad esencial de los miembros de una organización.

Hasta aquí nuestra presentación de nuestra propuesta de base para un modelo de competencia comunicativa interpersonal organizacional, que incluye en sí mismo una propuesta de base para un modelo de comunicación interpersonal.

#### 4. Indagación teórica: Bases para un modelo de comunicación interpersonal organizacional

## 5. Resultados, discusión y comentarios

Este trabajo de investigación tiene su origen en la hipótesis de que el desarrollo del campo de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos (EpFE) y el de las lenguas para fines específicos (LpFE) en su conjunto, pese a haber sido considerable, puede estar viéndose limitado por la perspectiva que hasta este momento le ha dado impulso y lo ha orientado. Entendemos que se trata de un ámbito de estudio y de trabajo cuya relevancia justifica hacer de la investigación de esta cuestión el objetivo principal de esta tesis.

Hemos aplicado diferentes formas de abordar la investigación. Así, hemos llevado a cabo una serie de estudios críticos, empíricos y teóricos que, combinados, nos han permitido avanzar en la determinación de las circunstancias en que se encuentra el ámbito de LpFE en este sentido y en la identificación y el desarrollo de bases conceptuales alternativas a las actualmente dominantes en este ámbito.

Como primer paso, acometimos una revisión y análisis crítico de los enfoques y concepciones de LpFE que entendemos que pueden estar fundamentando los planteamientos actuales. Nuestro objetivo fue la caracterización de estos enfoques y la identificación de las bases teóricas

y conceptuales que los sustentan. Tras un primer análisis de textos y autores de referencia en el campo del EpFE, ampliamos nuestro campo de investigación al del inglés para fines específicos, al ámbito de evaluación de LpFE y al del inglés de negocios como lengua franca.

Como resultado de nuestra revisión crítica, concluimos que las bases teóricas sobre las que los diferentes enfoques de español y de inglés para fines específicos se han desarrollado presentan muchas similitudes.

La perspectiva dominante en todos estos enfoques es la de contemplar las organizaciones en las que las personas llevan a cabo su actividad profesional como comunidades de prácticas asimiladas a comunidades discursivas, y fuertemente formalizadas y convencionalizadas, tanto por lo que se refiere a lo que en ellas tiene lugar (representado como eventos, situaciones y tareas) como por lo que respecta al modo en que discursiva, lingüística o socio lingüísticamente, se desarrolla. Este planteamiento permite, desde estos enfoques, defender la posibilidad de analizar de forma exhaustiva y detallada tales eventos, situaciones, tareas y discursos y proponer como medida de éxito en el aprendizaje la capacidad de observar o recrear sus rasgos o características. Las personas que integran estas organizaciones son contempladas como usuarios presentes o futuros de convenciones sociales, lingüísticas, discursivas y sociopragmáticas, y el desarrollo de su competencia comunicativa (y así, la misma concepción de ésta) se concentra por tanto en este aspecto. Pocas voces se apartan de la pretensión de simplicidad que rodea a esta perspectiva para hacer alusión a una cierta complejidad en relación con estos eventos, situaciones y discurso; no pasan de ser breves y aisladas alusiones en este sentido, y no entran en modo alguno a desarrollar este aspecto.

Así, en estos enfoques, el constructo LpFE queda establecido esencialmente a partir de criterios de naturaleza lingüística y, de este modo, hemos señalado, el sentido del término “fines específicos” queda desdibujado en su especificidad y asimilado finalmente al de lengua. En el ámbito dominante en LpFE, el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno-profesional queda reducido en la práctica a poco más que a la capacidad de imitación e interpretación de patrones y rasgos sociales y discursivos, a hacerse con el dominio de determinadas convenciones y a la demostración de ese dominio para, de esta manera, se defiende, asegurarse la capacidad de integración efectiva en la organización (entendida como una comunidad de prácticas-comunidad discursiva).

Se trata de una perspectiva decepcionante e insuficiente, que parte de la idea de que la complejidad de las organizaciones e interacciones humanas es fácilmente analizable, describible en términos unívocos y transmisible. Se trata de una perspectiva que entiende que esas

organizaciones e interacciones funcionan esencialmente a partir de pautas sociales convencionalizadas que deben ser imitadas y seguidas, y que cabe expresar en términos de géneros discursivos. La complejidad, de este modo, puede llegar a concebirse, de forma conveniente para los defensores de los enfoques desarrollados bajo esta perspectiva, como una elevada variabilidad dentro de géneros particulares y a partir del modo en que diferentes géneros se relacionan entre sí en sistemas o redes.

Desde la perspectiva esencialmente lingüística que manejan estos autores, concluíamos, el componente relacionado con el conocimiento de especialidad y con (de modo amplio) cualquier aspecto de naturaleza no lingüística supone un elemento incómodo en el constructo. Así, en la corriente dominante, el peso recae en la habilidad de lengua, hasta el punto de que las habilidades profesionales (y otros factores no lingüísticos relevantes) pueden ser consideradas una complicación y apartadas de la consideración de docentes, investigadores y diseñadores de pruebas de evaluación. Resultan, hemos mantenido, desgajadas del constructo. Para nosotros, sin embargo, la especificidad de las LpFE debe provenir de la presencia de factores no lingüísticos relacionados con los “fines específicos” que distinguen este ámbito del propio del de lenguas para uso general.

Nuestro análisis del estado de la cuestión nos ha revelado que todos estos enfoques parten de un concepto de organización, de persona (como alumno-profesional) y de competencia comunicativa en LpFE (es decir, de competencia comunicativa relacionada con la persecución de fines profesionales específicos) reducidos en su amplitud, y resultan por tanto insatisfactorios. Una organización debe ser más que una comunidad de prácticas y discursiva fuertemente convencionalizada; el alumno-profesional, algo más que un miembro de una comunidad que debe seguir y entender sus convenciones; la competencia comunicativa en LpFE, algo más que una habilidad de lengua general salpicada de terminologismos y exponentes funcionales asociados al desarrollo de eventos convencionalizados.

Para nosotros, los “objetivos” o “fines profesionales” deben estar presentes en toda concepción de LpFE; singularmente en aquellas en que esos fines pretendan ir más allá de la capacidad de creación, recreación y recepción de discurso convencionalizado en el seno de eventos convencionalizados. Este es el cometido, se defiende, de los procedimientos de análisis de necesidades. La determinación de esos fines a partir del análisis de necesidades, sin embargo, resulta problemática; fundamentalmente, defendemos nosotros, debido a la tendencia natural de los especialistas (lingüistas, filólogos...) y docentes a representarse las situaciones o tareas propias de los ámbitos profesionales a partir de los parámetros que les son más cercanos

o convenientes. Si pretendemos dar con una perspectiva de LpFE que vaya más allá de la actualmente prevalente, concluimos, deberemos acercarnos a desentrañar el sentido de “fines específicos” desde el campo profesional propio de estos y que, más allá de lo reducido de las consideraciones relacionadas con el acceso al mundo laboral, habremos de buscar en la amplitud y profundidad conceptual de los que el mismo campo se dota (en nuestro caso, a partir de los estudios empíricos y teóricos de la literatura específica del ámbito del Management y de las organizaciones).

Tras este estudio crítico, hemos vuelto la vista hacia nosotros mismos y nos hemos preguntado si las carencias detectadas en los principales enfoques identificados en el ámbito de LpFE a partir de nuestra revisión del estado de la cuestión están también presentes en el programa BSP, el programa de español de negocios desarrollado e impartido por la unidad docente BSC de IESE Business School - Universidad de Navarra, en la que este investigador se encuentra integrado. Con este fin, hemos llevado a cabo un estudio dirigido a investigar el pensamiento de los profesores de la unidad, pues entendemos que el enfoque de LpFE que subyace al BSP y las carencias que pueda presentar deben poder reflejarse en las concepciones que el conjunto de los profesores de la unidad tienen en relación con el objeto de su trabajo.

En este estudio hemos combinado métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, por lo que es de naturaleza mixta. Dada la naturaleza del objetivo de esta investigación, relacionado con la indagación sobre el pensamiento de los profesores, hemos optado por una metodología derivada del paradigma de investigación interpretativo.

Este estudio se llevó a cabo a fin de determinar si el pensamiento de los profesores de la unidad BSC respecto al sentido de la formación que el BSP facilita a los alumnos del programa se muestra de manera articulada y sin contradicciones en relación con los constructos que rigen diferentes aspectos de su labor docente. Esa pregunta se concretaba en otras dos. Con la primera de ellas nos preguntamos si las manifestaciones de los profesores ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación oral. Con la segunda, si esas manifestaciones de los profesores dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE.

La primera de estas dos preguntas tenía como objetivo valorar la claridad y coherencia de los diferentes conceptos que subyacen al enfoque de LpFE manejado por los docentes de la unidad BSC en su conjunto. La segunda de ellas se encontraba encaminada a valorar la posibilidad de desarrollar una propuesta de fundamentación teórica y conceptual para el enfoque

propio del programa BSP a partir de los datos obtenidos y de subsiguientes investigaciones que podamos emprender.

Con el fin de reunir datos acerca del pensamiento de los profesores de la unidad BSC se optó por hacer uso del Focus group como técnica de generación y obtención de datos. En el transcurso de esas sesiones, por otro lado, se desarrolló asimismo un modelo parcial de competencias para su uso en la evaluación de aspectos concretos de la habilidad de interacción en grupo de los alumnos del programa BSP. Los datos relacionados con la parte cuantitativa de este estudio consistieron en los datos generados por profesores de la unidad BSC en relación con la actuación de alumnos de diferentes niveles del programa BSP en pruebas de discusión oral correspondientes a exámenes de final de nivel. En tales pruebas, los profesores evaluadores aplicaron tanto la rúbrica habitualmente empleada como el mencionado modelo parcial de competencias de forma independiente de la rúbrica y en combinación con ella.

Durante las sesiones de Focus group, el conjunto de profesores fue estableciendo el contorno y contenido del concepto de español de negocios o de lenguas para fines específicos que informa su labor docente. El análisis de estas discusiones, que se estructuraron en buena medida a partir de la discusión de conceptos vinculados a competencias o asimilables a estas, nos permitió extraer conclusiones que entendemos relevantes y esclarecedoras. De entre ellas, destacamos las que siguen.

En primer lugar, la presencia de serias discrepancias conceptuales entre los profesores respecto a toda una serie de aspectos de gran relevancia, comenzando con la determinación de la finalidad formativa última del programa BSP (para qué prepara y para qué debería preparar este programa a sus alumnos).

En segundo lugar, la existencia de una conceptualmente poco definida capacidad denominada “capacidad operativa” que los profesores de la unidad BSC señalan como concepto central de su concepción de español de negocios o LpFE y que, a raíz de las manifestaciones de los docentes, cabe entender como una capacidad de ejercicio de responsabilidades directivas y de liderazgo en cuya base cabe identificar una competencia comunicativa relacionada con aspectos fundamentalmente extralingüísticos sobre los que no existe consenso y sí, en cambio, mucha confusión.

Así, se trata de una capacidad establecida en términos de naturaleza extralingüística, vagos y confusos, e inequívocamente relacionada con una capacidad de comunicación establecida



fundamentalmente en términos de habilidad conversacional ante la complejidad y dificultad conceptual que comporta el término.

En tercer lugar, y de modo consecuente con lo indefinido de este constructo, las competencias que deben o deberían ser objeto de desarrollo y evaluación en el programa resultan asimismo difíciles de concretar, tanto en relación con cuáles son como en relación con aquello en lo que cada una consiste.

Como resultado de esa indefinición y de las dificultades que comporta, se constata que, para algunos de los profesores, los objetivos de formación y el objeto de evaluación son concebidos casi exclusivamente en términos lingüísticos.

El estudio de naturaleza cuantitativa, por su lado, se centró en dos objetivos. El primero de ellos consistió en determinar si la incorporación del modelo de competencias a las consideraciones de los evaluadores contribuiría a que las notas otorgadas por ellos mostraran un mayor acuerdo entre estos. Esto, apuntamos, podría sugerir que el modelo (y los conceptos que incluye) podría haber contribuido a reducir la ambigüedad conceptual de las competencias o capacidades objeto de evaluación.

Los resultados obtenidos no nos permitieron ser concluyentes en este sentido, pues si bien se detectó un incremento en el grado de fiabilidad entre los evaluadores en el sentido anticipado, los límites de este estudio no permiten establecer si este incremento se debe efectivamente a esa mayor concreción conceptual.

El segundo objetivo, que se planteó como un estudio indirecto de aspectos del pensamiento de los profesores en relación con los constructos implicados, consistió en establecer el modo en que cada evaluador relacionaba los diferentes componentes principales del modelo entre sí y con las dos rúbricas de referencia para la determinación de una nota holística en relación con la capacidad o habilidad demostrada por cada alumno en la prueba.

Los resultados obtenidos mostraron una mayor vinculación entre los constituyentes principales del modelo y la rúbrica manejada como alternativa a la tradicionalmente utilizada, pero el hecho de que cada evaluador participante en el estudio revelara una arquitectura conceptual propia en relación con los elementos constituyentes del modelo y entre estos y las dos rúbricas de referencia nos llevó a concluir que la supuesta concreción conceptual aportada por el modelo había dado lugar a tantas versiones de sí misma como evaluadores habían participado en el estudio.

Todo ello, nos llevó a responder afirmativamente a la primera pregunta planteada, concluyendo que las manifestaciones de los profesores sí ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación oral.

La falta de concreción en las concepciones manejadas individualmente por los profesores en relación con conceptos como liderazgo, dirección y comunicación, así como la escasa coincidencia entre esas diferentes concepciones individuales, encuentran su causa, concluimos, en lo intuitivo del acercamiento de los docentes a los conceptos que las subyacen o acompañan.

En este sentido, cabe señalar que los resultados de nuestro estudio cuantitativo nos llevaron a indicar que parecía sugerirse la posibilidad de que el esfuerzo de concreción conceptual realizado en la construcción y aplicación en situación de evaluación del modelo parcial de competencias sí podría haber contribuido a una mayor precisión de algunos de los constructos objeto de evaluación, aunque esa mayor precisión no se hubiera producido de forma idéntica entre los evaluadores analizados en el estudio.

A pesar de que las dudas y la confusión siguieron presentes al final del proceso de realización de los Focus group, consideramos que el desarrollo de las sesiones correspondientes propició un acercamiento de las posturas y concepciones de los profesores en relación con algunos de los aspectos discutidos. Así, conceptos de gran relevancia, como el de “capacidad operativa” y los de algunas competencias relacionadas, apuntamos, quedaron mejor identificados y algo más perfilados, lo que supuso una mejora respecto a la situación anterior en este sentido.

En cualquier caso, el planteamiento conceptual y teórico de la unidad BSC en relación con su objeto de estudio y trabajo (las LpFE), tal como se revela a partir de las manifestaciones del pensamiento de sus docentes, no se nos ha revelado como más apropiado que el de los enfoques identificados como principales en este ámbito.

Por otro lado, a pesar de que el constructo individual y colectivamente manejado de LpFE por parte de los docentes carece de una fundamentación teórica y conceptual clara, sólida y coherente, la importancia y el protagonismo atribuidos a los conceptos de competencia directiva, de liderazgo y de comunicación en relación con el constructo general de “capacidad operativa” sugieren la posible existencia de un camino diferente al adoptado por los enfoques dominantes en LpFE, e invita a indagar en ellos y en otros conceptos relacionados a fin de valorar la posibilidad de fundamentar en ellos un planteamiento conceptual y teórico de la unidad BSC en relación con su objeto de estudio y trabajo (las LpFE).

A la vista de los resultados de nuestras revisiones y estudios, valoramos como necesario y posible dotar al programa BSP de una fundamentación teórica alternativa a las identificadas y a partir de la cual las decisiones curriculares y pedagógicas cobren un sentido más concreto, coherente y adecuado al servicio que el programa tiene como responsabilidad prestar.

Por todo ello, respondimos también afirmativamente a la segunda pregunta planteada: las manifestaciones de los profesores sí dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE.

Concluimos ese capítulo marcándonos como objetivo iniciar un proceso de búsqueda y establecimiento de una base teórica y conceptual más adecuada para el programa BSP, lo que ha constituido el objetivo principal de este trabajo de tesis a partir de ese punto.

Nuestras conclusiones finales se extendieron hacia la necesaria inclusión del concepto de organización como contexto amplio de los de comunicación, liderazgo y dirección, así como a la del concepto de persona, entendida como miembro de esa organización y como actor y principal elemento a partir del cual todos estos conceptos cobran sentido.

De esta forma, establecimos, las organizaciones y quienes las conforman, las funciones que en ellas llevan a cabo las personas que las integran, las competencias que necesitan estas personas para poder desempeñar tales funciones y la comunicación interpersonal como factor esencial en todo ello habrían de constituir los elementos vertebradores de este trabajo desde este momento.

Consecuentemente, nos marcamos como objetivo dar inicio a una indagación teórica de estos conceptos a fin de llegar eventualmente, una vez revisados y discutidos y habiendo llegado a las conclusiones parciales correspondientes en relación con ellos, a estar en posición de desarrollar una propuesta de planteamiento o enfoque propio de LpFE adecuado a la misión que el programa BSP se ha comprometido a llevar a cabo en relación con la formación de sus alumnos en el seno de la institución de la que forma parte.

A partir de ese momento, los subsiguientes pasos habrían de incluir una profundización a) en el concepto de organización, b) en el concepto de comunicación interpersonal, c) en las funciones y responsabilidades fundamentales que desempeñan las personas en las organizaciones (concentrándonos de modo específico en las de liderazgo y dirección), y d) en el concepto de competencia como capacidad relacionada con el desempeño de estas funciones.

Así, dirigimos primero nuestra atención al ámbito de las organizaciones, donde su estudio se enlaza comúnmente con el de la naturaleza de la función directiva o de management.

En nuestra revisión de las diversas concepciones de organización recogidas en la literatura especializada hemos tenido presente el objetivo de dotarnos de un concepto de organización en el que el concepto de persona tuviera una consideración central y atenta a su complejidad e individualidad, una concepción alejada de la que considera su papel centrado en la reproducción de pautas y convenciones sociales y discursivas.

Ello nos ha llevado a optar por el propuesto por Pérez López (heredero de contribuciones de autores como Simon y Barnard) desde un paradigma antropológico, pues maneja y relaciona de forma explícita un concepto de organización y uno de persona como miembro de la misma que atiende a más principales y diversas consideraciones que aquellas a las que prestan atención propuestas planteadas desde otros enfoques y paradigmas.

Para Pérez López, una organización es un conjunto de personas que coordinan su actividad para la persecución de fines organizacionales y personales. Estos fines personales están relacionados con los motivos y necesidades por los que estas personas forman parte de la organización. Los fines organizacionales, con las posibilidades de éxito y de supervivencia de la organización.

El planteamiento de Pérez López permite vincular y aunar los objetivos de la organización con los de las personas que las integran, al poner en relación los motivos por los que las personas pueden moverse dentro de las organizaciones y las dimensiones que éstas deben cuidar y desarrollar para asegurarse su supervivencia, dimensiones que cabe considerar los fines organizacionales básicos de cualquier organización, pues de otro modo la organización no puede llevar a cabo su actividad (actividad que, idealmente, es aquella que la dota de sentido: su misión organizacional). Se trata de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad organizacionales, comunes a cualquier tipo de organización y relacionadas a su vez con el proceso de persecución de objetivos personales (y satisfacción de necesidades) vinculados con los motivos extrínsecos, intrínsecos y trascendentes de los miembros de la organización. Un mayor grado de consecución de las primeras conlleva una potencialmente mayor probabilidad de alcanzar los segundos.

De este modo, concluimos que la persecución de los objetivos organizacionales (cuya expresión más básica consiste en el desarrollo de la eficacia, atractividad y unidad en la organización) sirve a un tiempo a organización y a personas, y que este hecho puede convertir estos conceptos en parámetros de referencia a partir de los cuales evaluar el sentido o impacto de las acciones personales u organizacionales en, simultáneamente, personas y organización.

Para nosotros, el ejercicio de esa actividad tiene lugar en dos planos organizacionales, los mismos que identifica Pérez López: el plano formal y el informal; e implica tanto el ejercicio de acciones privadas de los miembros de la organización como el de acciones relacionadas con el ejercicio por parte de estos de funciones (directivas, profesionales...) atribuidas explícita o tácitamente por los planos formal o informal, ejercidas de modo habitual o puntual, y o bien asignadas por los sistemas, o bien asumidas de forma libre o ejercidas incluso de modo inconsciente. En este sentido, nos apartamos del enfoque adoptado por Pérez López, pues este autor únicamente atiende a las funciones de los miembros de la organización designados formalmente por esta como personal directivo de la misma.

Desde nuestro punto de vista, incluso funciones formalmente atribuidas al personal con responsabilidades directivas pueden ser en la práctica ejercidas o co-ejercidas por otros miembros de la organización que no pertenecen formalmente a esta categoría profesional. El ejercicio de una actividad puede provenir del de una función originada y ejercida de distintas formas (formal o informal, consciente o inconsciente) pero invariablemente produce un resultado, un impacto. El hecho de poner el énfasis en la capacidad de impacto real de las acciones llevadas a cabo y no en quién detenta oficialmente esa responsabilidad supone, a nuestro entender, una suerte de “democratización” de las funciones organizacionales, pues en nuestro planteamiento, como hemos señalado, no son en la práctica exclusivas de aquellos que las detentan formalmente.

Consideramos que ese impacto a nivel de la organización derivado de la realización de acciones de los miembros de la misma puede ser evaluado de múltiples formas y en diversos niveles de la misma, pero que siempre, de un modo u otro, producen un efecto sobre las dimensiones básicas de la organización: las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad. De modo independiente a la naturaleza de estas acciones, todas tienen un efecto o impacto en la organización evaluable en los términos apuntados.

A partir de nuestra revisión de paradigmas y enfoques en relación con la naturaleza de las organizaciones, hemos concluido que un planteamiento resultante de la combinación de la concepción de organización de Pérez López con la manejada desde el campo de estudio de los sistemas complejos (la organización como sistema complejo o sistema adaptativo complejo) puede resultar de utilidad, pues consideramos que tal combinación puede dar cuenta de aspectos que en el planteamiento individual de cada una quedan, a nuestro entender, insuficientemente atendidos.

Así, como ya hemos señalado en otros lugares de este trabajo, nuestro concepto de organización recoge elementos esenciales de la concepción de organización de Pérez López (realidad constituida por personas que coordinan su actividad en un plano formal y en uno informal para la persecución de fines propios -orientados por motivos extrínsecos, intrínsecos o trascendentes- y organizacionales -encaminados al desarrollo último de las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad organizacionales-) y los dota de atributos propios de sistemas adaptativos complejos para integrar en el planteamiento un punto de vista que incluye a) la consideración de la interacción entre los miembros de la organización como fenómeno a partir del cual tanto aspectos de la organización como de sus miembros individuales se ven en mayor o menor medida modificados, b) la consideración de esas modificaciones como resultado emergente y no controlable, pero tal vez gestionable, de esas interacciones (interacciones que a su vez son consideradas gestionables pero no controlables), c) la “democratización” en la práctica de la funciones directivas (cualquier agente del sistema puede llevar a cabo acciones que de facto den lugar al mismo tipo de impacto o modificación que puede tener un directivo formalmente designado).

Así, ese impacto es resultado no tan solo de cada acción individual en sí misma, sino también, señaladamente, del juego de influencias mutuas entre los miembros de la organización a que cada acción puede dar lugar o contribuir a orientar. Estas influencias producen modificaciones de todo tipo y de mayor o menor grado en los miembros de la organización y en su entorno, lo que lleva a su vez a que subsiguientes acciones partan de personas algunos de cuyos atributos y relaciones pueden haber sido modificados respecto al momento anterior y se den en entornos que hayan sufrido asimismo algún tipo de modificación. Como se habrá podido observar, esta perspectiva es compatible con la concepción de organización como sistema adaptativo complejo, al igual que lo es la concepción de un plano informal en la organización en el que los miembros de esta actúan como agentes cuyo papel no depende de lo establecido por el sistema formal, sino del efecto combinado y emergente del conjunto de interacciones que entre ellos tienen lugar.

Así, concluimos, las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad (EAU) pueden ser consideradas parámetros bajo los que cabe evaluar y poner en relación: a) los fines básicos de una organización, b) los fines personales de sus miembros y c) el impacto de las acciones e interacciones que tienen lugar entre estos independientemente de que las funciones que lleven a cabo (a través de esas acciones e interacciones) hayan sido asignadas formalmente o no.

Partiendo de que este tipo de impacto tiene invariablemente lugar, concluimos que procurar que en la medida de lo posible resulte más positivo que negativo (en términos de esos mismos

parámetros) es cometido de quienes detentan (formal o informalmente, conscientemente o no) responsabilidades al respecto, lo que incluye de facto a todos los miembros de la organización de forma independiente a las responsabilidades o funciones que detenten. Ello nos llevó a la consideración de esas funciones, aspecto que tratamos en diferentes momentos de este trabajo.

Como determinamos tras nuestra revisión de la literatura, las funciones directivas pueden ser determinadas y clasificadas de diferentes formas y dar lugar a diferentes taxonomías. Estas funciones, en cualquier caso, deben ir dirigidas a la consecución de objetivos y fines organizacionales que, al final, y desde nuestro punto de vista, deben estar encaminados (para poder defender su sentido último) al desarrollo de las dimensiones EAU de la organización (es decir, que la organización lleve a cabo con eficacia sus procesos y su actividad principal, que los miembros de la organización puedan desarrollarse profesionalmente en la empresa y que puedan sentirse bien en ella por este hecho, por la satisfacción que les produce su trabajo y por la percepción de que llevan a cabo una labor relevante para otros en el marco de una organización en cuya actividad y misión están contentos de participar). Se trata de funciones, por tanto, que se pueden identificar a partir de su resultado. El principio de equifinalidad, aplicable a sistemas complejos, enuncia que diferentes causas pueden dar lugar al mismo efecto, y que diferentes efectos pueden provenir de una misma causa. El hecho de que sean funciones atribuidas formalmente o no no resulta tan relevante como que sean ejercidas con éxito (es decir, con un impacto o resultado relevante y positivo). Si, por otro lado, entendemos que el grado de desarrollo de las dimensiones EAU de una organización es el resultado emergente del conjunto de actividades, interacciones e influencias mutuas que tienen lugar en esa organización, debemos tener en cuenta que tal naturaleza emergente dificulta rastrear la causa última (y su grado de influencia) del resultado, así como a la persona o “agente” responsable del mismo.

Cualquier acción llevada a cabo por cualquier miembro de la organización (en el ejercicio o no de funciones específicas) tiene efectos en otras personas de la organización en los términos discutidos. Si bien en este trabajo nos centramos específicamente en situaciones de contacto interpersonal directo, cabe tener en cuenta que incluso acciones que se llevan a cabo en situación de no interacción (como por ejemplo diseñar un proceso o elaborar un presupuesto en soledad frente a un ordenador) dan lugar a resultados que tienen un impacto en personas. Debemos concluir, y entendemos que lo hemos argumentado suficientemente, que la responsabilidad de todos los miembros de la organización para con los otros es grande.

Si consideramos que el ejercicio de la función directiva supone la búsqueda del desarrollo de eficacia, atractividad y unidad (EAU) en la organización (de forma independiente de las

responsabilidades o funciones o jerarquía concretas que el sistema formal establezca) y que este desarrollo es en buena parte resultado de la interacción y juego de influencias mutuas entre los miembros de la organización, podemos concluir que cualquier miembro de la organización que sea consciente de esa capacidad efectiva de incidencia en el desarrollo de las dimensiones organizacionales EAU e intente gestionarla de forma que su contribución pueda resultar positiva y relevante para la organización se encuentra en la práctica co-ejerciendo funciones equivalentes a las de naturaleza directiva.

Así, concluimos que el ejercicio de la función directiva y de las competencias asociadas pueden considerarse corresponsabilidad de potencialmente todos los miembros de la organización. En consecuencia, concluimos también que en este sentido puede proponerse la superación de la estricta división entre las funciones y competencias directivas y las asociadas a miembros no directivos de la organización.

Consideramos que todo miembro de la organización dispone de dos planos en los que operar: el formal y el informal; el sistema formal impone restricciones en el primero de estos, pero no en el segundo. Todo miembro de la organización dispone de mecanismos de influencia en la organización y en sus miembros; algunos de estos mecanismos (señaladamente los atribuidos por el sistema formal) pueden no ser comunes a todos, pero los principales sí lo son.

Estos mecanismos principales son 1) las acciones de las personas que forman la organización, 2) las interacciones a que dan lugar y 3) el resultado (inmediato y acumulado) de estas. Todo miembro de la organización puede potencialmente evaluar la naturaleza del probable impacto de determinadas acciones e interacciones a partir de parámetros comunes (EAU), y puede asimismo buscar el modo de gestionarlo en las diferentes situaciones, actividades o retos en que se encuentre.

La conclusión de que la interacción entre personas se revela como un elemento de esencial importancia en la conformación de la realidad organizacional y en la labor de gestión de la misma apoya nuestra decisión de profundizar en nuestra comprensión de los conceptos de comunicación y de comunicación interpersonal en nuestro proceso de dotar de una base conceptual que podamos considerar apropiada a los conceptos de LpFE y de Español de Negocios.

Al igual que hemos hecho en relación con el concepto de organización y de función directiva, nos hemos dedicado a la búsqueda de un concepto de comunicación interpersonal organizacional coherente con el planteamiento que venimos desarrollando en este trabajo y con



los conceptos que en él vamos integrando. Ello nos ha llevado a determinar, de modo previo, un concepto de comunicación interpersonal del que pudiera derivarse y, aun antes, un concepto de comunicación entre personas en el que nuestro concepto de comunicación interpersonal, más específico, pudiera encontrar acomodo.

Hemos encontrado conveniente establecer asimismo, a efectos de este trabajo, un planteamiento de comunicación organizacional con el que nuestra concepción de comunicación interpersonal encontrara el modo de relacionarse y de distinguirse de otros fenómenos organizacionales relacionados con la comunicación. Así, hemos discutido el constructo comunicación organizacional 1) a partir de la distinción entre actores colectivos y actores individuales, 2) distinguiendo entre comunicación organizacional como un fenómeno que se da en la organización y como un fenómeno que la constituye, y 3) a partir de la consideración de la comunicación desde la perspectiva de las dimensiones formal e informal de la organización derivadas de las propuestas por Pérez López (1993) pero adaptadas por nosotros al ámbito de la interacción entre miembros de la organización.

Como resultado, hemos propuesto y comentado un modelo integrado de estas perspectivas (Tabla 35) para una aproximación al fenómeno de la comunicación organizacional.

Tabla 35

*Esquema de comunicación organizacional. Esquema a partir de la integración de diferentes perspectivas*

Comunicación ORGANIZACIONAL				
		Perspectiva de Organización FORMAL		Perspectiva de Organización INFORMAL
		Las dimensiones formal o informal prevén el modo en que se interactúa.		Las dimensiones formal o informal no prevén el modo en que se interactúa.
Comunicación ORGANIZACIONAL	Perspectiva de Comunicación EN (dentro de) la organización  El modo en que se interactúa	<b>Actores COLECTIVOS</b>  Interacción CONVENCIONALIZADA  Se considera que queda fiel y completamente reflejada en los textos (a menudo escritos) de la organización.	<b>Actores INDIVIDUALES</b>  Interacción CONVENCIONALIZADA  Se considera que queda fiel y completamente reflejada en las interacciones entre los miembros de la organización.	<b>Actores INDIVIDUALES</b>  Interacción NO CONVENCIONALIZADA  No queda ni fiel ni completamente reflejada en las interacciones entre los miembros de la organización.
	Perspectiva de Comunicación CONSTITUTIVA de la organización  El efecto de la interacción	<b>Actores COLECTIVOS</b>  Interacción CONSTITUTIVA de prácticas convencionalizadas (interacción convencionalizante)  Se considera un elemento que interviene en la constitución y convencionalización de las prácticas comunicativas colectivas e individuales en la organización.	<b>Actores INDIVIDUALES</b>  Interacción CONSTITUTIVA de prácticas convencionalizadas (interacción convencionalizante)  Se considera un elemento que interviene en la constitución y convencionalización de las prácticas comunicativas de los miembros de la organización.	<b>Actores INDIVIDUALES</b>  Interacción CONSTITUTIVA de la misma organización como construcción social, de sus dimensiones esenciales y del conjunto de identidades, relaciones y realidades sociales que acoge y de las que a un tiempo se constituye.
		<b>Perspectiva de Actores COLECTIVOS</b>  <b>Comunicación INSTITUCIONAL</b>  Interacción entre actores colectivos de la organización o entre colectivos e individuales.	<b>Perspectiva de Actores INDIVIDUALES</b>  <b>Comunicación INTERPERSONAL</b>  Interacción entre actores individuales de la organización.	
Comunicación ORGANIZACIONAL				

Hemos llevado a cabo una revisión de las contribuciones de diferentes autores y tradiciones teóricas. Hemos identificado, revisado y discutido asimismo los principales aspectos de debate en las diferentes conceptualizaciones de comunicación interpersonal, y hemos ido realizando toda una serie de consideraciones a partir de las

cuales hemos perfilado nuestra posición en relación con la naturaleza y sentido de la comunicación interpersonal en la organización.

Hemos encontrado asimismo necesario y oportuno llevar a cabo un esfuerzo de determinación de los principales rasgos que, en nuestra opinión, cabe considerar que caracterizan las diversas concepciones de comunicación interpersonal subyacentes a enfoques actuales de LpFE para, de este modo, facilitar la concreción de nuestra propuesta también mediante el contraste con estas otras conceptualizaciones.

En todo este proceso, hemos prestado especial atención al encaje y sentido global de los diferentes conceptos de los que nos vamos dotando a fin de asegurar la coherencia y cohesión de los diferentes elementos que deben constituir nuestra arquitectura conceptual.

En este sentido, nuestras concepciones de comunicación, comunicación interpersonal y comunicación interpersonal organizacional debían necesariamente respetar y contemplar aspectos centrales de los otros conceptos con los que debían relacionarse, como la noción de interacción constitutiva, subyacente a nuestra concepción de organización y de persona en cuanto miembro de la misma.

Así, decíamos, el concepto de organización como sistema adaptativo complejo o como sistema abierto o integrado por personas cuyas identidades son no solo sociales sino también individuales y cuyas interacciones pueden ser concebidas asimismo como este tipo de sistemas permite mantener la consideración de estas personas como seres humanos complejos, distintos unos de otros, y a salvo de su reducción a lo determinado por los sistemas sociales y/o formales de la organización; y permite también defender y mantener la consideración de la comunicación interpersonal como fenómeno constitutivo en toda su capacidad y a salvo del reducido papel que esos sistemas formales o sociales le reservan.

Desde el punto de vista de la comunicación interpersonal específicamente organizacional, hemos concluido, esta capacidad constitutiva se manifiesta como tal en relación con 1) la identidad que de cada persona se va forjando, 2) aspectos relacionados con las relaciones entre las personas de la organización, y 3) la concepción que tanto individual como conjuntamente van desarrollando esas personas de diferentes elementos de la realidad social que comparten.

De forma compatible con otros aspectos que constituyen nuestro planteamiento (interacción como sistema abierto y dinámico, construcción personal y social...), hemos concluido que lo característico de la comunicación es que tiene un impacto, que produce efectos, que transforma, independientemente de si existe intención o no de causarlo.

Cada interacción entre personas da lugar a un punto de llegada diferente del de partida y que tendrá incidencia sobre el siguiente acontecimiento que se produzca.

Hemos concluido también que la relevancia de estos elementos reside en el modo en que su naturaleza y desarrollo afectan inevitablemente (individual y colectivamente) a las personas y a la organización que integran, y hemos concluido también que los parámetros que manejamos como dimensiones esenciales de la organización (eficacia, atractividad y unidad) afectan y son al tiempo afectados por esos elementos. De este modo, hemos concluido que comunicación interpersonal, relaciones, identidades y realidades sociales conjuntamente constituidas se encuentran en relación constante, de constante influencia mutua y en cambio continuo y relativamente imprevisible.

Ello nos ha llevado, consecuentemente, a concebir la persona-actor en el ámbito organizacional como constituyente de la organización: persona cuyas interacciones con otras determinan una serie de relaciones interpersonales de carácter dinámico y complejo que constituyen, junto con los aspectos formales de ésta, la organización de la que forma parte y en cuyo seno desempeña sus funciones y actividades profesionales.

De modo coherente con nuestro planteamiento, y si bien partimos del reconocimiento de la doble dimensión, social e individual, de la persona, optamos por dar preponderancia a su faceta individual sobre su faceta social, haciendo hincapié en su capacidad de pensar, decidir y actuar de modo libre sin menoscabo de su imprescindible capacidad para actuar también socialmente.

Así, hemos defendido, el individuo no se limita a seguir los roles o rutinas socialmente impuestos, sino que puede actuar asimismo al margen de estos y en función de los significados que él maneja de las cosas (es decir, en función de su sistema de creencias y saberes -BAK- individual); significados que contribuye a constituir o a modificar a partir de la interacción social que lleva a cabo con otros individuos y del proceso de interpretación individual y colectivo que tiene lugar cuando se encuentra en una situación y debe hacerse cargo de ella.

Esta capacidad de actuación tanto desde los caminos establecidos como desde los que cabe establecer por iniciativa propia (de modo individual o colectivo) enlaza con nuestra idea de capacidad de gestión de la imprevisibilidad (derivada del hecho de que la interacción entre sujetos y la interacción entre el sistema resultante y el entorno dan lugar a procesos constantes de cambio en los elementos y resultados sobre los que esas interacciones se basan en cada instante).

La imprevisibilidad, en nuestro planteamiento, no se percibe como un problema, sino como un elemento natural de las relaciones humanas y de la comunicación interpersonal, siempre presente en ellas en mayor o menor medida, y sin el cual estas resultarían desnaturalizadas y artificiales. En el ámbito organizacional, hemos concluido, esta capacidad de actuación en relación con lo imprevisible debe venir reforzada por la capacidad de actuar de forma orientada al desarrollo de las dimensiones esenciales (eficacia, atractividad y unidad -EAU-) de toda organización, pues consideraciones más espacio-temporalmente locales en relación con el fin último de las acciones emprendidas pueden llevar a emprender cursos de acción inconsistentes o constreñidos en su sentido y alcance.

Resultado de todas estas consideraciones son las definiciones que manejamos en relación con los siguientes conceptos:

La comunicación entre seres humanos consiste en, simultáneamente, un proceso y el resultado del mismo (Romano, 1993). Este proceso está constituido por una sucesión de acciones y comportamientos (Watzlawick, 1976) a través de los que se produce una interacción entre personas, grupos y organizaciones (Romano, 1993) por medio de un intercambio de mensajes de naturaleza verbal y no verbal (Watzlawick, 1976; Eco, 1978; Harrison, 1989) y que da lugar a su vez a un proceso constitutivo que produce y reproduce sentido compartido (Craig, 1999) y que facilita la actividad social y transformadora del ser humano (Romano, 1993).

La comunicación interpersonal consiste en el proceso (y resultado del mismo) por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de acciones comunicativas y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido, y cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales.

En este sentido, por acción comunicativa cabe entender, desde nuestra perspectiva de comunicación interpersonal, toda aquella transmisión de información por parte de un actor en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que, intencionadamente o no, reúne las características adecuadas para tener al menos cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) del otro actor.

Integrando ambos conceptos en una sola definición, podemos concluir que, desde nuestro planteamiento, entendemos como comunicación interpersonal el proceso (y resultado del mismo) por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia

espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio intencionado o no de acciones que conlleva una atribución individual o negociación conjunta de sentido cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales.

La comunicación interpersonal organizacional añade la consideración del hecho organizacional: consiste en el proceso (y resultado del mismo) por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de acciones comunicativas y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido, y cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales que, también a su vez, conforman en buena medida la organización y la naturaleza de algunos de sus atributos colectivos principales, singularmente las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad (EAU).

A continuación, nos propusimos acometer la labor de continuar precisando qué funciones llevan a cabo las personas que forman parte de las organizaciones, fundamentalmente en la medida en que pueden contribuir a un mayor o menor desarrollo de la eficacia, atraktividad y unidad como dimensiones esenciales de la organización, así como la de llevar a cabo una revisión del concepto de competencia y de dar con uno, o desarrollarlo, que resultara coherente con los conceptos alrededor de los cuales veníamos construyendo nuestra propia propuesta de enfoque.

Como hemos visto, nuestro concepto de comunicación interpersonal organizacional implica la capacidad de actuar con el objetivo de favorecer un desarrollo positivo de las dimensiones esenciales (eficacia, atraktividad y unidad) de la organización. Se trata de una capacidad que, hemos defendido, puede ser desplegada por cualquier miembro de la organización. Por lo que respecta a la responsabilidad de su ejercicio, ésta puede venir formalmente atribuida o informalmente asumida.

En relación con el ejercicio de funciones de responsabilidad en la organización, la literatura se viene ocupando casi exclusivamente del primero de estos escenarios, fundamentalmente a partir de la consideración de la función directiva, de cuya concreción también nosotros nos hemos venido ocupando a lo largo de este trabajo.

Tras haber revisado la literatura especializada a fin de establecer la naturaleza de la función directiva entendida de modo amplio, hemos optado por desarrollar un concepto de función directiva derivado del incluido en el planteamiento de Pérez López y que

relaciona el ejercicio de esa función con el objetivo de desarrollar las dimensiones de eficacia, atractividad y unidad (EAU), pues tales dimensiones: a) son comunes (si bien reciben un grado de atención desigual) a cualquier tipo de organización (independientemente de la naturaleza de la misma, de su actividad y del paradigma organizacional en el que se sitúe) y están relacionadas con su capacidad de supervivencia y éxito a largo plazo, b) permiten detallar todo tipo de objetivos más específicos a partir de las mismas y de su relación con ellas, c) confieren sentido organizacional global a objetivos establecidos desde unidades organizacionales inferiores y c) dotan de sentido organizacional a los objetivos personales que los miembros de la organización persiguen en el seno de ésta gracias al hecho de que tanto estos fines personales como los organizacionales pueden quedar definidos a partir de estos parámetros comunes.

Ante la notable confusión conceptual generada por el solapamiento o indistinto uso en el ámbito de los estudios sobre el Management y la organización de los términos directivo y líder, dirección y liderazgo, decidimos acometer la tarea de establecer una propuesta propia de distinción entre la función directiva y la de liderazgo basada en la noción de dimensiones EAU de la organización. Nuestro objetivo ha sido extraer el componente de liderazgo que el concepto amplio de función directiva incluye para, de este modo, obtener una conceptualización más clara, a través de una distinción fundamentada, de la naturaleza del contenido de una función directiva y de una función de liderazgo más específicas.

Entendemos que el resultado de nuestra profundización en estos conceptos y de la consideración de la naturaleza del planteamiento que hemos escogido para nuestra conceptualización de los constructos que consideramos que deben dotar de base teórica al ámbito de LpFE se manifiesta en las siguientes definiciones, siempre desde nuestra perspectiva de comunicación interpersonal organizacional.

Para nosotros, la función de dirección (como concepto diferente al de función de liderazgo) consiste en la búsqueda orientada, intencional y consciente del desarrollo de las dimensiones E y A de la organización favoreciendo e impulsando, a través de procesos de comunicación interpersonal, procesos de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los miembros de la organización que contribuyan a la mejora de los procesos relacionados con la eficacia y eficiencia organizacionales y con la identificación, desarrollo y retención del talento en la organización.

Para nosotros, la función de liderazgo (como concepto diferente al de función de dirección) consiste en la búsqueda orientada, intencional y consciente del desarrollo de

las dimensiones A y U de la organización favoreciendo e impulsando, a través de procesos de comunicación interpersonal encaminados a desencadenar procesos individuales o colectivos de influencia, inspiración y estímulo, procesos de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los miembros de la organización que contribuyan a un incremento de su satisfacción personal y profesional como resultado del desarrollo positivo de sus capacidades, del entorno o circunstancias en que las ejercitan y del sentido y relevancia que atribuyen a tal ejercicio en el marco de la organización a partir del valor que atribuyen al impacto que consideran que puede tener en los demás.

Por su lado, hemos denominado funciones profesionales a todas aquellas funciones ejercidas por los miembros de la organización no formalmente designados como directivos o como líderes cuando tales funciones no corresponden a la co-asunción consciente por su parte de las funciones directiva o de liderazgo en el plano informal de la organización. El ejercicio de estas funciones profesionales tiene igualmente un impacto o efecto último en las dimensiones EAU de la organización, por lo que aquello que las distingue de la asunción de funciones de dirección / liderazgo es que estas últimas incorporan el aspecto de consciencia e intención respecto a la búsqueda del desarrollo de esas dimensiones.

Hemos concluido, sin embargo, que entender que estas funciones de dirección y de liderazgo se dan por separado (es decir, que quien dirige no lidera y que quien lidera no dirige) puede llevar a considerar igualmente separado el desarrollo de la capacidad de desempeñar estas funciones. En consecuencia, el desarrollo de la función directiva no se combinaría con el de la función de liderazgo, ni viceversa.

Mantener esta posición conllevaría el riesgo de ignorar la posibilidad de desarrollo de la capacidad global de los miembros de la organización para contribuir al impulso de estas dimensiones organizacionales esenciales y de los diversos objetivos más concretos que se derivan de estas.

Desde el ámbito de LpFE, mantener esta posición conllevaría el riesgo de pasar por alto el desarrollo de la capacidad de desempeñar alguna de estas funciones en la lengua meta. Lo mismo ocurre si se considera que los miembros de la organización no designados formalmente como líderes o como directivos no ejercen en ningún momento estas funciones directivas y de liderazgo, sino tan solo las específicas de su posición o responsabilidad formal.

Por este motivo, hemos entendido oportuno y necesario considerar asimismo una concepción amplia de función directiva, de forma que los aspectos y elementos



conceptuales que consideramos de importancia queden asociados y recogidos en un único constructo.

De aquí se deriva nuestra propuesta de concepto de función directiva en sentido amplio entendida como aquella que aúna las funciones directiva propiamente dicha y la función de liderazgo, anteriormente desarrolladas. Esta función directiva en sentido amplio consiste, así, en el desarrollo de las dimensiones E, A y U de la organización favoreciendo e impulsando (a través de procesos de comunicación interpersonal encaminados a desencadenar procesos individuales o colectivos de influencia, inspiración y estímulo) de forma orientada, intencional y consciente, procesos de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los miembros de la organización que contribuyan 1) a la mejora de los procesos relacionados con la eficacia y eficiencia organizacionales y con la identificación, desarrollo y retención del talento en la organización, y 2) a un incremento de su satisfacción personal y profesional como resultado del desarrollo positivo de sus capacidades, del entorno o circunstancias en que las ejercitan y del sentido y relevancia que atribuyen a tal ejercicio en el marco de la organización a partir del valor que atribuyen al impacto que consideran que puede tener en los demás.

La noción de “capacidad” asociada al desempeño de estas funciones nos dirigió al concepto de competencia. Tras revisar y discutir las diferentes conceptualizaciones y enfoques desde los que este concepto es considerado, concluimos que los enfoques interpretativos propuestos por autores como Sandberg y Velde presentan una serie de características que, desde nuestro punto de vista, los hacen más adecuados que otras alternativas a la hora de considerar la contribución que un planteamiento concreto del constructo de competencia puede aportar al desarrollo de nuestro replanteamiento del ámbito de las LpFE y de las bases teóricas que lo sustentan.

Así, concluimos que la perspectiva de que el trabajo de una persona depende, al margen de cómo está determinado social o formalmente, de cómo esta persona lo concibe (en línea con los enfoques interpretativo fenomenográfico de competencia) nos sitúa en mejor posición para considerar de qué modo se conducen las personas en las organizaciones, de qué forma se interrelacionan con el resto de personas que conforman la organización y de qué naturaleza es el papel que juegan en ellas.

Nuestra concepción de organización parte de la idea de que ésta está compuesta por una serie de personas que coordinan su actividad de modo formal e informal para la consecución de fines organizacionales y personales que se encuentran de un modo u otro relacionados. Nuestra concepción de comunicación interpersonal parte de la idea

de que las personas, al interactuar entre ellas, dan lugar consciente o inconscientemente a un proceso de influencias mutuas en el que identidades, relaciones y constructos sociales sufren modificaciones. Nuestra concepción de función directiva y de función de liderazgo, enfocadas desde una perspectiva de comunicación interpersonal, parten de la idea de que las personas que las ejercen (potencialmente toda persona parte de la organización) tienen el papel de contribuir al desarrollo de la eficacia, atractividad y unidad organizacionales a partir del efecto o impacto que su interacción personal tiene en otras personas de la organización. Todas estas concepciones parten de la consideración de la complejidad y especificidad de cada persona, interacción y situación. De hecho, la complejidad de cada situación y contexto es en buena medida resultado de la que es consustancial a la persona: si consideramos que las personas constituyen en buena medida la organización (al menos en su dimensión informal), podemos considerar también que las personas (y el BAK de cada una) son en sí mismas el constituyente principal del contexto.

Estamos proponiendo un planteamiento que, basado como está en la perspectiva de la comunicación interpersonal organizacional, contempla que todo aquello que tiene lugar en la organización depende fuertemente del modo en que cada persona que forma parte de ella entiende que se relaciona con las demás y con su trabajo, y que la capacidad que toda persona entiende que precisa para llevarlo a cabo no tiene por qué corresponderse con la concepción que otra persona pueda tener al respecto.

La dificultad de establecer qué puede ser una competencia se extiende a la determinación de qué aspectos o componentes constituyen una competencia (de nuevo, tanto en abstracto como en relación con casos particulares), no solo debido al hecho de que para cada persona una competencia determinada puede resultar constituida por componentes diferentes, sino también como consecuencia de la dificultad de determinar con claridad relaciones de causa-efecto entre actuaciones “competentes” y aspectos o elementos subyacentes a estas (cabe señalar que otros autores y enfoques en relación con la naturaleza de las competencias y de sus constituyentes no encuentran, dados sus planteamientos, mayor dificultad en establecer tales relaciones).

El principio de equifinalidad y los conceptos de auto generación y de emergencia, que hemos entendido de aplicación también aquí, nos llevan a concluir que el modo en que la diversidad de elementos que conforman una competencia se relacionan entre sí para dar lugar a ella no es claramente discernible ni, en cualquier caso, anticipable, que no hay manera de prever qué elementos integrarán una acción o conjunto de acciones que, asociadas al ejercicio de una competencia, pueda llevar a cabo una persona, ni forma de anticipar los atributos o características concretas de esas acciones. Ello es así

porque, hemos defendido, esos atributos o características de esas acciones son de naturaleza emergente, resultado de una auto organización de una serie de elementos que no pueden ser a priori identificados y que varían de persona a persona y, aun dentro de cada persona, que varían de situación a situación (e incluso, dentro de una situación determinada, de momento a momento de su desarrollo).

Todo ello nos ha llevado a concluir que la forma en que una persona hace frente, por ejemplo, a una situación en que debe gestionar un conflicto será el resultado de toda una serie de factores y consideraciones que la harán única: a) la concepción que de su trabajo maneja esta persona, tanto en general como en la situación concreta, b) la concepción que maneja en relación con lo que cabe considerar una actuación competente (de nuevo, tanto en general como en relación con la situación concreta), c) su interpretación y su reacción ante la situación (resultado, entre otras cosas, de la naturaleza de su BAK y de factores tales como su carácter, personalidad y temperamento), d) la naturaleza de los elementos que tenga a su disposición en un momento determinado para conformar una acción que pretende competente, o e) el modo concreto en que esos elementos se auto organicen para dar lugar a una acción o haces de acciones (comportamientos) y las características emergentes concretas que esas acciones o comportamientos presenten.

Hemos concluido también que la intervención consciente y voluntaria a fin de reducir la aparente aleatoriedad de la selección de elementos y del resultado de su combinación puede considerarse posible a partir a) de la consideración de la existencia de unas dimensiones esenciales de toda organización (EAU), b) del modo en que estas y los motivos personales de los miembros de la organización pueden perseguirse de forma conjunta (relación dimensiones EAU - motivos EIT, ya comentada), y c) de la conciencia respecto al hecho de que acciones concretas pueden contribuir a favorecer o perjudicar el desarrollo de estas dimensiones y de que cabe entrenarse en la generación y ejecución de acciones dotadas de determinadas características que pueden potencialmente contribuir a la persecución del desarrollo de las dimensiones esenciales y de cualesquiera objetivos más específicos relacionados.

El hecho de que lo que es un trabajo competente, lo que es una competencia y lo que conforma una competencia dependa de cada persona (con lo que las labores de formación y de evaluación se complejizan notablemente) y el hecho de que la naturaleza de los elementos que se combinan para dar lugar a una acción en el ejercicio de una competencia y el resultado mismo de esa combinación (es decir, los atributos o características de tal acción) sean de naturaleza emergente, producto de fenómenos en mayor o menor grado auto organizados, lleva a considerar que las acciones de

diferentes personas en el ejercicio de una “misma” competencia en situaciones similares puedan ser muy diferentes (pues esa “misma” competencia puede significar cosas diferentes para ellas). O que una misma persona emprenda acciones igualmente diferentes (o al menos no exactamente iguales) en el ejercicio de una misma competencia (a partir de su propia concepción de competencia) en situaciones muy similares (pues la naturaleza emergente de las características de la acción impide que puedan ser reproducidas con exactitud). A modo de ejemplo, podemos considerar la probabilidad de que dos profesores con los mismos conocimientos sobre su materia y aun con la misma formación en docencia lleven al aula el mismo planteamiento metodológico y la misma actitud hacia la materia y hacia los alumnos; o que un mismo profesor o profesional puedan repetir una misma conferencia o presentación con idéntica claridad, fluidez, convicción, naturalidad o brillantez con las que logró hacerlo en su día.

Así, concluimos que puede abrirse tal inabarcable abanico de posibilidades en relación con lo que puede considerarse una actuación competente que el mismo concepto de competencia puede hacerse difícilmente gestionable o utilizable.

A fin de evitar tal dispersión ontológica y la consecuente dificultad de aplicación y aprovechamiento efectivo en el ámbito organizacional (o en el de LpFE o en cualquier otro en que estos conceptos sean relevantes), hemos optado por hacer uso de las dimensiones EAU de la organización como elemento orientador del sentido y utilidad del concepto de competencia en la organización y de las concepciones particulares que respecto a lo que es una actuación competente puede manejar cualquier miembro de la misma.

Atender a estas dimensiones (EAU) nos permite relacionar el concepto de competencia con el de las funciones directiva, de liderazgo (o con la función directiva en sentido amplio) y profesionales en la organización, y con el sentido último de toda actuación competente en el ejercicio de esas funciones y de toda concepción de competencia que quepa manejar. Bajo esta perspectiva, competencia puede seguir siendo cosas diferentes para cada persona, pero no ya cualquier cosa, pues aquello que debe suponer la razón última de toda actuación competente (el desarrollo de las dimensiones EAU de la organización, lo que contribuye a la consecución de los objetivos organizacionales relacionados con ellas y a la de los objetivos personales de los miembros de la organización cuya consecución depende del desarrollo de tales dimensiones) debe ser ya coincidente.

Hemos defendido que todas estas concepciones personales de los miembros de la organización respecto a qué es su organización, qué es aquello que buscan o necesitan de ella y qué es ser competente en su trabajo residen en el BAK de estas personas. El BAK, siguiendo a Woods y como hemos explicado, puede considerarse el sistema de creencias y saberes de cada persona, un sistema a partir del cual (aunque en combinación con otros factores) las personas toman decisiones. Para nosotros, se trata de un sistema que sufre constantes modificaciones como resultado de las interacciones en las que las personas toman parte, aspecto que se recoge en nuestra concepción de comunicación interpersonal: el proceso (y resultado del mismo) por el que al menos dos personas, en situación de co-presencia espacio-temporal y de orientación mutua, interactúan entre ellas por medio de un proceso de intercambio de acciones comunicativas y de subsiguiente negociación conjunta o atribución individual de sentido, y cuyo resultado es una modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores que, a su vez, contribuye al desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales

Nuestra concepción de comunicación interpersonal, como hemos argumentado, puede concretarse en una concepción de comunicación interpersonal organizacional si añadimos la consideración del hecho organizacional; es decir, la consideración de que tales interacciones y modificaciones conforman en buena medida la organización y la naturaleza de algunos de sus atributos colectivos principales, entre los que hemos destacado las dimensiones básicas de eficacia, atractividad y unidad (EAU).

El último paso ha consistido en la derivación de la competencia correspondiente a partir del fenómeno de la comunicación interpersonal organizacional.

Hemos establecido como concepción general de competencia manejada en este trabajo la capacidad de emprender acciones dotadas de los atributos o características consideradas adecuadas para la persecución de fines determinados. Hemos establecido que nuestra aproximación al concepto general de competencia en el contexto de las organizaciones contempla ésta como la capacidad de emprender acciones dotadas de los atributos considerados adecuados para la persecución del objetivo de desarrollo de las dimensiones EAU. Y así, entendemos que una persona puede considerarse organizacionalmente competente si posee esta capacidad.

Todas estas nociones relacionadas con el concepto de competencia se encuentran huérfanas de un elemento central de este trabajo: el fenómeno de la comunicación interpersonal, así como del más específico fenómeno de comunicación interpersonal organizacional; fenómeno este último que, como hemos visto, incorpora unas

concepciones específicas de organización, de persona como miembro de esta, de comunicación, de comunicación organizacional y de comunicación interpersonal.

El resultado de la integración de todos estos elementos queda reflejado en nuestra concepción de competencia de comunicación interpersonal organizacional, necesariamente complementada por nuestra concepción de acción comunicativa, cuya definición establecemos de modo separado de la de competencia de comunicación interpersonal organizacional con el fin de contribuir a la claridad de ambas definiciones.

Así, la competencia de comunicación interpersonal organizacional consiste para nosotros en la capacidad de influir mediante acciones comunicativas intencionadas en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales (convencionalizados o no) de forma que estos procesos favorezcan que los actores y la relación entre ellos se desarrollen en un sentido que se entienda adecuado tanto para la persecución de sus objetivos personales en cuanto miembros de la organización como de los establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte y que en su formulación más amplia pueden relacionarse con las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad (EAU).

Por su parte, por acción comunicativa desde nuestra perspectiva de la comunicación interpersonal entendemos toda aquella transmisión de información por parte de un actor en un contexto de co-presencia espacio-temporal de los actores implicados y que reúne las características adecuadas para tener cierto efecto de modificación del sistema de creencias y saberes (BAK) de los actores, lo que a su vez influye en el desarrollo de identidades, relaciones y construcciones sociales.

Hemos concluido que esas características que debe reunir una acción para lograr el efecto buscado son resultado de la combinación de toda una serie de elementos cuya naturaleza no puede establecerse con precisión, pero que en parte corresponde al ejercicio de toda una serie de capacidades o competencias, de entre las cuales la competencia o capacidad de empleo de códigos (como una L1 o una L2) y la capacidad de orientar las acciones al desarrollo de las dimensiones EAU de una organización resultan fundamentales. Hemos denominado “competencia estratégica” a esta capacidad de orientación de las acciones al desarrollo de las dimensiones EAU de la organización.

De este modo, nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional tiene como elementos constitutivos fundamentales nuestro propio concepto de comunicación interpersonal y la “competencia estratégica” basada en la noción de dimensiones EAU de la organización. Se trata de constituyentes esenciales y

distintivos de este concepto. Son constituyentes esenciales por cuanto son necesarios para su operatividad: sin su presencia, la competencia no podría ser ejercida. Y son constituyentes distintivos por cuanto su presencia distingue este concepto de competencia de otros: sin ellos se trataría de otra competencia. Como constituyentes distintivos, conforman el concepto en su aspecto básico.

A estos constituyentes deben añadirse, hemos argumentado, dos constituyentes esenciales (no distintivos) más. En primer lugar, la competencia en capacidad de uso de códigos y principios básicos de interacción (primeras o segundas lenguas -L1/L2-, códigos socioculturales, paraverbales, no verbales, etc.). En segundo lugar, la capacidad de actuar a partir del ejercicio conjunto de una diversidad de competencias profesionales específicas complementarias al servicio de los dos constituyentes esenciales y distintivos. Estos dos constituyentes esenciales no distintivos de la competencia comunicativa interpersonal organizacional pueden ser considerados conjuntamente en nuestro planteamiento bajo la noción de “competencias complementarias”.

La conclusión de nuestra indagación teórica nos permitió dar respuesta a las preguntas que nos habíamos planteado al inicio de la misma, así como establecer y presentar las bases teóricas para el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional y para un modelo de competencia comunicativa interpersonal en el ámbito de las organizaciones basado en ese concepto, modelo al que subyace a su vez uno de comunicación interpersonal independiente de este concepto.

En nuestra pregunta de investigación principal nos planteábamos qué aportaciones hacen falta para proponer una reconceptualización del constructo de LpFE que permita replantear la docencia de LpFE de forma más coherente con la relevancia de la comunicación interpersonal para quienes se manejan profesionalmente en el ámbito de las organizaciones. Esta pregunta se concretaba en otras dos.

La primera de ellas buscaba identificar qué ámbitos relacionados con el campo del estudio de las organizaciones y del management pueden contribuir a llevar a cabo esta reconceptualización. Concluimos que los campos de estudio relacionados con las organizaciones y con los miembros de estas, con el sentido y naturaleza de las funciones y competencias de estos miembros, con la comunicación en la organización en general y en particular con la comunicación interpersonal en la organización son los ámbitos relacionados con el campo del estudio de las organizaciones y del management

que más pueden contribuir a la reconceptualización del ámbito de LpFE que estamos acometiendo.

La segunda de esas preguntas se encaminaba a establecer en qué sentidos principales se muestra relevante la comunicación interpersonal para los miembros de una organización. Concluimos que tales sentidos se concretan en el papel que la comunicación interpersonal juega en la constitución de aspectos primordiales de las organizaciones, de aspectos de los miembros de las mismas y de oportunidades de persecución y consecución de los fines de ésta y de aquéllos. La respuesta a esta segunda pregunta, por otro lado, y como comentamos, contribuyó grandemente a guiar la determinación de los conceptos concretos que, recogidos o establecidos dentro de los ámbitos identificados en la respuesta a la primera pregunta, habríamos de ir incorporando a nuestra propuesta de reconceptualización, así como el modo en que serían relacionados unos con otros.

Como indicamos en el apartado correspondiente, la respuesta a nuestra pregunta general de investigación de la indagación teórica se origina de las respuestas a las dos preguntas en que se concreta y del aprendizaje derivado de la búsqueda de tales respuestas, que nos condujo a un prolongado proceso de selección, reinterpretación y desarrollo de nociones, conceptos y constructos cuya integración y contribución agregada tuviera el suficiente sentido teórico y práctico como para poder considerar y defender como razonable su presentación como base conceptual coherente para una propuesta de reconceptualización del constructo de LpFE desde una perspectiva de la comunicación interpersonal. Estas nociones, conceptos y constructos, dijimos, constituyen las aportaciones que entendemos necesarias para proponer una reconceptualización del constructo de LpFE que permita replantear la docencia de LpFE de forma más coherente con la relevancia de la comunicación interpersonal para quienes se manejan profesionalmente en el ámbito de las organizaciones.

De entre todos ellos, destacamos los siguientes como aportaciones fundamentales: 1) un concepto de organización que haga de la persona (y en consecuencia, también de las interacciones entre estas) la noción central de la misma, 2) un concepto de persona como miembro de una organización que atienda a su doble dimensión individual y social y a su capacidad de pensar, decidir y actuar libre y estratégicamente, 3) un concepto del sentido de la existencia de las organizaciones y de la presencia en ellas, como elemento constituyente, de las personas que las integran (y que en nuestro caso se concreta en las nociones de fines personales, de fines organizacionales, de misión organizacional y de dimensiones esenciales de una organización como elemento integrador de todas ellas), 4) una perspectiva sobre las nociones de trabajo, de



funciones y de competencias de los miembros de la organización que tome en consideración los conceptos y nociones anteriores, 5) un concepto de comunicación interpersonal que atienda también todos los aspectos anteriores y que dé cuenta de las subyacencias y del juego de influencias mutuas entre todos ellos.

Por lo que respecta a las bases teóricas para el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional y para un modelo de competencia comunicativa interpersonal en el ámbito de las organizaciones basado en ese concepto, entendemos que quedaron suficientemente establecidas y presentadas en el apartado del capítulo correspondiente. Con todo, consideramos conveniente incluir aquí una breve referencia a las mismas.

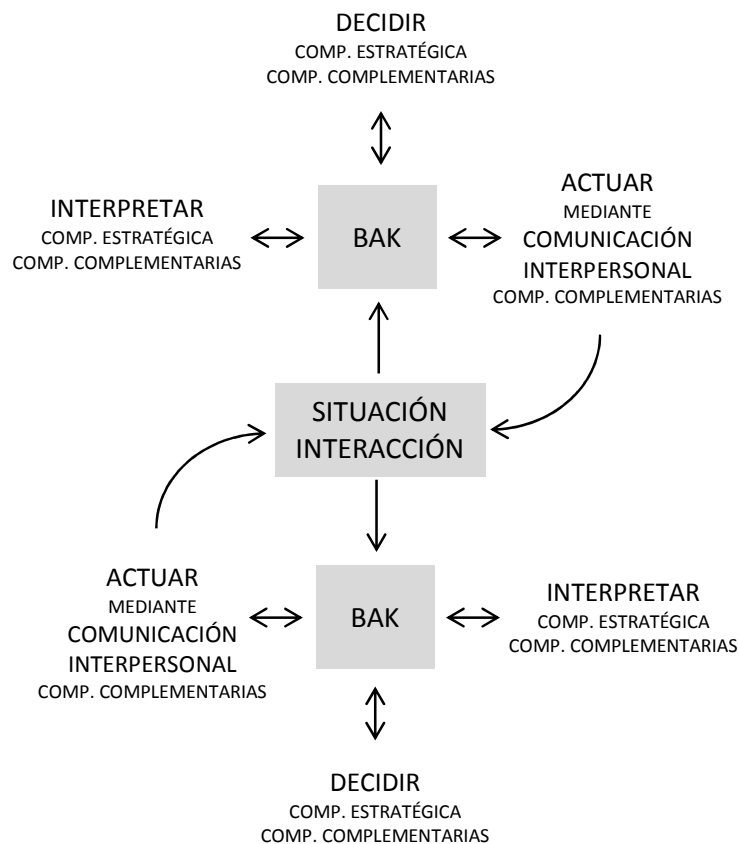
Así, la figura 21 da cuenta de los constituyentes principales del concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional (nuestros conceptos de comunicación interpersonal, de competencia estratégica y de competencias complementarias), de los conceptos que subyacen a estos (nuestros conceptos de persona como miembro de una organización, de organización, de comunicación y de competencia) y de otras relaciones de subyacencia entre unos y otros.



Figura 21. Arquitectura conceptual subyacente al concepto de competencia de comunicación interpersonal organizacional

Tras presentar la arquitectura conceptual esencial de nuestra propuesta de base para un modelo de competencia de comunicación interpersonal organizacional,

propusimos una representación gráfica esquemática de algunos de los principales procesos de los que este eventual modelo de competencia de comunicación interpersonal organizacional aspira a dar cuenta. Se trata de un proceso cuyos pasos vienen influidos por la naturaleza de los sistemas de creencias y saberes (BAK) de las personas implicadas (dejando aparte, como ya hicimos notar, el posible concurso o influencia de factores como la personalidad, el carácter, el temperamento o el estado de ánimo), sistemas que el proceso y sus efectos, a su vez, modifican, por lo que todo lo considerado y creado individual o colectivamente por estas personas a partir de sus BAK se ve o se verá igualmente modificado (en sentidos poco o nada previsibles).



*Figura 22.* Base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional basado en el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional

Como señalamos a la hora de presentar esta base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional basado en el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional, el resultado de extraer del mismo los aspectos relacionados con la competencia comunicativa interpersonal organizacional resulta en

lo que cabe considerar en sí mismo un modelo: un modelo de competencia interpersonal que se corresponde al concepto de comunicación interpersonal del que nos hemos dotado en este trabajo.

Señalamos asimismo como aportaciones de este modelo el hecho de que pone de relieve a) el mecanismo que da lugar a los cambios que entendemos que produce siempre la comunicación interpersonal, b) la naturaleza de los elementos a los que tales cambios afectan (es decir, los elementos en los que esos cambios o modificaciones se operan: principalmente, el BAK de los interactuantes), y c) los efectos derivados de tales cambios.

Toda modificación de los BAK de los miembros de la organización conlleva eventualmente una modificación de las concepciones individuales y colectivas que éstos, constantemente y tanto individual como colectivamente manejan, construyen y reconstruyen. Este hecho hace de estos BAK y de su evolución un aspecto central de la organización.

Los miembros de la organización interactúan con otros miembros a partir del que es su punto de partida en un momento determinado: su BAK en un momento concreto. Tales interacciones producen efectos o cambios en el entorno de los interactuantes (los efectos o cambios que la interacción ha producido en el entorno) y otros efectos o cambios en los interactuantes mismos (su BAK individual se modifica), cambios que influirán en las interacciones con otros miembros de la organización, a los que esos cambios acabarán por afectar también y a partir de los cuales se iniciarán nuevos cambios. Como resultado de este proceso continuo, entorno, identidades, relaciones y realidades sociales se encuentran en cambio constante.

En este sentido, tanto la organización (singularmente su plano informal) como las dimensiones básicas de la misma (EAU) son asimismo fruto de la construcción individual y colectiva llevada a cabo a partir de las representaciones de la realidad de los actores que conforman la organización.

Partiendo de nuestra consideración de que la organización es en cierto modo resultado de una construcción individual y colectiva, que esta co-construcción se lleva a cabo fundamentalmente a partir de las interacciones de los miembros de la organización, que esta co-construcción contribuye o dificulta en mayor o menor medida la capacidad de persecución de los fines de la organización, que estos fines de la organización son integrables junto con los de las personas que la constituyen en la noción de dimensiones esenciales de la organización y que, así, todo objetivo de la organización cobra sentido pleno en la medida en que contribuye al desarrollo de esas

dimensiones, podemos concluir que la capacidad para tomar parte en la co-construcción o desarrollo de las dimensiones esenciales de una organización por medio de la comunicación interpersonal (la competencia comunicativa interpersonal organizacional) puede considerarse la capacidad esencial de los miembros de la organización, motivo por el cual constituye el concepto central de nuestra propuesta de base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional; concepto y modelo que defendemos como base, de modo consecuente, para una reconceptualización del ámbito de las LpFE que acerque este dominio al de las organizaciones y al de las personas que las integran.

Los aspectos principales de este concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional que preconizamos como base adecuada para una reconceptualización del ámbito de las LpFE han quedado desarrollados en el capítulo anterior y recogidos en este mismo capítulo, tanto por lo que se refiere a este concepto en sí mismo como por lo que respecta a su integración, junto con la competencia estratégica y las competencias complementarias, en nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional y en nuestra propuesta de base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional.

La perspectiva desde la que contemplamos el dominio de las LpFE, la perspectiva emplazada en el ámbito de las organizaciones entendidas como realidades constituidas en buena medida por los miembros que las integran, nos ha conducido a un concepto de competencia comunicativa diferente al privilegiado por los enfoques habituales en el ámbito de LpFE.

En nuestro capítulo dedicado a la Comunicación, contrastamos nuestro concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional con el concepto de competencia comunicativa que subyace a los planteamientos de los diferentes enfoques actuales de LpFE; y nuestro concepto de comunicación interpersonal con el concepto equivalente que cabe entender que les presta fundamento.

La tabla 36 recoge de modo resumido estos principales contrastes, y entendemos que contribuye a nuestra comprensión de a) aquello que acerca y distancia a unos enfoques de otros, b) de aquello que cada uno de ellos entiende por LpFE y, por ende, de lo que consideran que debe ser su objeto de estudio y de trabajo, c) de aquello para lo que el alumno-profesional debe prepararse, y d) de aquello para lo que las competencias del alumno-profesional deben ir desarrollándose.

Tabla 36  
Caracterización de enfoques de LpFE: principales contrastes

	Enfoque discursivo de textos escritos	Enfoque de Evaluación en IFP	Enfoque Terminologista / Léxico-semántico	Enfoque Situacional Funcional (SF)	Enfoque Sociopragmático (SP)	Enfoque BELF	Enfoque Propio
Co-presencia espaciotemporal	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Forma dialógica	No	No/Sí	No/Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Orientación específica hacia el otro	No Solo hacia el referente y hacia la convención genérica.	No Enfasis en la transmisión y en aspectos lingüísticos de esta.	No/Sí Enfasis en el referente, en el conocimiento transmitido y recibido.	Sí Con énfasis en las convenciones discursivas del evento en que la comunicación tiene lugar.	Sí Con énfasis en las convenciones del evento y del contexto socio-pragmático y cultural.	Sí Con énfasis en las convenciones discursivas y sociales de la comunidad profesional global.	Con énfasis en el resultado que se puede tener en otros o co-construir con ellos.
Multiplicidad de códigos	No Solo verbal	No Solo verbal	No Solo verbal	No/Sí Casi solo verbal	Sí Verbal y no verbal digitalizada	Sí Verbal, no verbal digitalizada y no verbal analógica	Sí Verbal, no verbal digitalizada y no verbal analógica
Comunicación intencional vs. no intencional	Intencional	Intencional	Intencional	Intencional	Intencional	Intencional y no intencional	Intencional y no intencional
Principales modelos subyacentes de comunicación interpersonal	Modelo de Shannon-Weaver	Modelo de Shannon-Weaver	Modelo de Shannon-Weaver Modelo de De Fleur	Modelo de Goffman Modelo de Austin Modelo de Argyle	Modelo de Goffman Modelo de Argyle Modelo de Austin	Modelo de Goffman Modelo de Argyle Modelo de Dance	Modelo de Palo Alto Modelo de Dance
Concepto subyacente de persona / profesional / actor en la comunicación	Personas que interactúan con y a través de una serie de textos principalmente escritos, en buena medida convencionalizados, caracterizables y describibles en términos de géneros.	Personas que actúan lingüísticamente en dominios específicos de referencia (contextos específicos de uso) anticipables, previsibles y describibles.	Personas que transmiten o reciben conocimiento especializado. La interacción se encuentra parcial pero significativamente mediada por conceptos especializados en términos específicos.	Personas cuyas interacciones suelen tener lugar en eventos caracterizables en tareas tipo cuyo transcurso los interactuantes suelen articular a partir de determinadas pautas y/o guiones conversacionales describibles en términos de actos de habla y exponentes funcionales.	Personas que tienen que interactuar con otras en una serie de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento sociopragmático, intercultural, etc. determinado, identificable de antemano y, por tanto, previsible.	Personas que forman parte de una comunidad discursiva profesional (el ámbito de negocios internacionales o la compañía en que trabajan).	Personas cuyas interacciones con otras determinan una serie de relaciones interpersonales de carácter dinámico y complejo que constituyen, junto con los aspectos formales de esta, la organización de la que forman parte y en cuyo seno desempeñan sus funciones y actividades profesionales.

5. Resultados, discusión y comentarios

	Enfoque discursivo de textos escritos	Enfoque de Evaluación en IFP	Enfoque Terminologista / Léxico-semántico	Enfoque Situacional Funcional (SF)	Enfoque Sociopragmático (SP)	Enfoque BELF	Enfoque Propio
Importancia relativa del aspecto social vs. individual de la persona	Social Enfasis en la asunción por parte del individuo del modo de hacer de los otros.	Social Enfasis en la asunción por parte del individuo del modo de hacer de los otros.	Social Enfasis en la asunción por parte del individuo del modo de hacer de los otros.	Social >> Individual Gran énfasis en la socialización del individuo y en la asunción por su parte del modo de hacer de los otros.	Social > Individual Enfasis en la socialización del individuo y en la asunción por su parte del modo de hacer de los otros.	Social > Individual Enfasis en la socialización del individuo y en la asunción por su parte del modo de hacer de los otros.	Social < Individual Enfasis en el margen de decisión y actuación libre e individual de la persona. El individuo no se limita a seguir los roles o rutinas impuestos socialmente (o por la organización formal), sino que puede actuar al margen de esta y en función de las concepciones que él maneja de las cosas (BAK); concepciones que contribuye a constituir o a modificar a partir de la interacción social que lleva a cabo con otros individuos.
Concepto subyacente de competencia comunicativa o concepto equivalente	Capacidad de reconocimiento y empleo preciso de los géneros escritos identificados como relevantes.	Capacidad de combinar elementos de naturaleza lingüística y elementos (esencialmente léxicos) relacionados con el conocimiento de especialidad. La cuestión de la incorporación de elementos no lingüísticos a la combinación no se encuentra resuelta.	Capacidad de transmisión de conocimiento especializado.	Capacidad de actuar en el seno de eventos tipo a partir de las pautas que se consideran propias de estos.	Capacidad de actuar en el seno de situaciones y contextos profesionales que exigen un conocimiento sociopragmático, intercultural, etc. muy previsible y determinado. Sobre el enfoque anterior, incorpora comunicación no verbal y menos previsibilidad del desarrollo del evento.	Capacidad de alcanzar los objetivos de un evento comunicativo concreto a partir de la combinación de una "competencia comunicativa global" (CCG) con una competencia multicultural y un know-how de negocios. Sobre el enfoque anterior, presenta menos previsibilidad y algunos aspectos de habilidades comunicativas específicas de negocios.	Capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal en el seno de toda situación y contexto profesional de forma que estos procesos favorezcan que el conjunto de concepciones que manejan los actores (BAK) y aquello de lo que de estas depende (aspectos de construcción individual y colectiva de identidades, de relaciones interpersonales, de objetos sociales...) se desarrollen en un sentido adecuado para la persecución tanto de los objetivos personales de los actores como de los establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte e integran.
Principales capacidades de naturaleza no lingüística incorporadas	Capacidades profesionales que el enfoque no consigue incorporar en la práctica.	Capacidad de emplear y entender conceptos de especialidad.	Capacidades de interacción básicas (gestión básica de turnos, reglas básicas de cortesía).	Habilidades sociales, socio-culturales y multiculturales.	Habilidades sociales, culturales y de "comunicación" profesional precisa y clara.	Competencia estratégica y competencias complementarias	

5. Resultados, discusión y comentarios

Enfoque discursivo de textos escritos	Enfoque de Evaluación en IFP	Enfoque Terminologista / Léxico-semántico	Enfoque Situacional Funcional (SF)	Enfoque Sociopragmático (SP)	Enfoque BELF	Enfoque Propio
Margen de actuación de los interactuantes en la interacción	Interacción limitada a marcos situacionales abstractos, estables y lingüísticamente previsibles. La posibilidad de cambios es muy limitada debido al muy reducido margen de actuación de los interactuantes.	Interacción limitada a marcos situacionales textualmente ritualizados. La posibilidad de cambios es muy limitada debido al muy reducido margen de actuación de los interactuantes.	Interacción limitada a marcos situacionales muy estables y socialmente ritualizados. Posibilidad de cambios muy limitada debido al muy reducido margen de actuación de los interactuantes. La observancia de las convenciones en las interacciones lleva a que unas y otras se refuerzan entre ellas y a sí mismas. Como resultado, todas las situaciones y el modo de interactuar en ellas se parecen. El tipo y la expresión de los mensajes intercambiados tienden a estabilizarse y a mantenerse. Las situaciones pueden acabar asociadas a la expresión de mensajes concretos. La habilidad del interactuante para manejarse fuera de esas situaciones y recursos puede no desarrollarse.	Interacción limitada a marcos situacionales muy estables y socialmente ritualizados. Posibilidad de cambios muy limitada debido al reducido margen de actuación de los interactuantes. La observancia de las convenciones en las interacciones lleva a que unas y otras se refuerzan entre ellas y a sí mismas. Como resultado, todas las situaciones y la manera de proceder en ellas se parecen. Las situaciones pueden acabar asociadas a la disponibilidad para manejarse en ellas de una variedad de habilidades y conocimientos muy reducida. La habilidad del interactuante para manejarse fuera de esas situaciones y recursos puede no desarrollarse.	La interacción incluye marcos relativamente estables y ritualizados, así como otros que son en cambio por otros negociables. Contempla la posibilidad de entrada puntual de cierta imprevisibilidad en la interacción, pero enmarcada en la voluntad de evitarla a fin de prevenir la presencia de incertidumbre en la interacción. Como resultado de hacer hincapié en la evitación de los aspectos de la interacción que puedan resultar imprevisibles, la habilidad del interactuante para gestionar esa imprevisibilidad y manejarse en ella puede no desarrollarse	En la interacción, todos los marcos son negociables por los actores implicados. Se contempla también situaciones sin marcos referenciales habituales, y guiadas en cambio por otros de naturaleza emergente y nueva. Los interactuantes se contemplan como un conjunto de personas influidas por un juego de relaciones recíprocas y circulares entre ellas y con el entorno. Así, un cambio en alguna de ellas conlleva necesariamente cambios en las demás, en el sistema en su conjunto y de nuevo en ella misma. lo que supone un proceso constitutivo de realidad personal y social. Tal proceso dinámico de construcción influye a su vez de modo continuo en el proceso interactivo y, de este modo, sobre sí mismo. Ello conlleva que la interacción presente un considerable grado de imprevisibilidad respecto a cómo se desarrollará exactamente y a cuál será su resultado. La imprevisibilidad se contempla como un elemento natural de las relaciones humanas y de la comunicación interpersonal. Se considera que la dimensión creativa del individuo resulta más apropiada para gestionar esa imprevisibilidad que la dimensión más socializada del mismo, por lo que recibe una atención especial.
Ejemplo de planteamiento de una actividad de LpFE	"Imagina que vas a negociar. Estos son tus objetivos. Expon tu postura inicial ante la otra parte".	"Eres un negociador. Procura transmitir con precisión tu postura y entender con claridad la de la otra parte."	"Eres un negociador. Negocia siguiendo las pautas propias de las negociaciones."	"Eres un negociador español. Negocia como tal con unos clientes ingleses, que actuarán como tales."	"Eres un negociador internacional. Negocia como tal con otro negociador internacional."	"Negocia: explora, impulsa y crea oportunidades para la creación de valor." (el planteamiento se corresponde con el propio de la situación fuera del ámbito de enseñanza-aprendizaje de lenguas)

Este trabajo de investigación obedece a un interés por indagar acerca de los constructos sobre los que se basan los principales enfoques de LpFE a fin de determinar su suficiencia como fundamento de la enseñanza en este campo y para indagar, en función de los resultados obtenidos, sobre la posibilidad de formular un constructo alternativo a los identificados que dé cuenta de aspectos que podamos defender como principales y que puedan estar viéndose desatendidos en los enfoques ahora existentes. El constructo identificado como apropiado entre los existentes o este constructo alternativo que habría que formular habrían de servir de base conceptual para sustentar el programa de español de negocios (programa *Business Spanish Program*, o BSP) que la unidad docente de la que este investigador forma parte (unidad *Business Spanish for Communication*, o BSC) ofrece a los alumnos de MBA de IESE Business School, la escuela de negocios de la Universidad de Navarra.

Con este objetivo hemos llevado a cabo tres actuaciones. En primer lugar, una revisión crítica de los principales enfoques que hemos identificado en el campo de las LpFE. En segundo lugar, un estudio empírico con el objetivo de establecer los rasgos del constructo de LpFE que subyace a las prácticas de los profesores de la unidad BSC. En tercer lugar, una indagación teórica dirigida a determinar las bases conceptuales sobre las que cabe proponer una reformulación del constructo de LpFE encaminada a constituirse en fundamento del programa BSP y a que este, superando las limitaciones detectadas, se dote de los rasgos necesarios para cumplir su propósito de contribuir al cumplimiento por parte de la institución en la que se enmarca de la misión que se le ha encomendado: la formación de directivos, de líderes, de personas cuyo objetivo es generar un impacto profundo, positivo y duradero en las personas, las empresas y la sociedad a la que sirven.

La revisión de los enfoques de LpFE que hemos acometido se ha centrado en los que hemos identificado en literatura especializada y autores españoles y de habla inglesa, por lo que debemos hacer notar que podemos haber pasado por alto valiosas contribuciones realizadas desde otros ámbitos. El estudio empírico realizado acerca del pensamiento de los profesores de la unidad BSC implicó a un número importante de estos, pero no a su totalidad. La indagación teórica, por su parte, presenta también ciertas limitaciones, pues en una investigación de esta naturaleza siempre cabe entrar en más amplias y profundas consideraciones. El constructo que hemos establecido como fundamento para el enfoque de LpFE que proponemos (el concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional, la propuesta de base para un modelo de comunicación interpersonal organizacional y todo el conjunto de conceptos que los integran o sustentan) son resultado de una construcción teórica, por lo que se hace del todo necesario



que otros puntos de vista y estudios empíricos concretos refuercen, modifiquen o contesten su planteamiento.

Pese a estas limitaciones, creemos que estamos en posición de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este trabajo en las conclusiones del mismo.

## 6. Conclusiones generales

*¿Los constructos sobre los que se basan los enfoques más habituales en LpFE dan cuenta de la complejidad de las interacciones interpersonales de quienes forman parte de una organización?*

A lo largo de esta investigación, nuestra intención ha sido dar con un concepto de comunicación interpersonal y de la competencia asociada a ella para el ámbito específico de las organizaciones que tuvieran en consideración la naturaleza compleja de las organizaciones, la complejidad de las personas y de las interacciones que conforman aspectos esenciales de unas y otras, la complejidad de las funciones más esenciales que los miembros de esas organizaciones llevan a cabo en ellas cuando son implementadas a través de la interacción interpersonal y la complejidad de la naturaleza de las competencias que subyacen a las acciones que estas personas llevan a cabo en persecución de sus fines personales y de los fines de la organización en el seno de esos procesos de interacción.

Los resultados de nuestra revisión crítica del ámbito de LpFE nos llevan a concluir que no existen en él enfoques cuyos constructos subyacentes contemplen la noción de complejidad asociada a la

interacción más allá de la que atañe a la que pueden atribuir a la estructura de un texto o discurso.

Entre las causas principales podemos considerar 1) una concepción estática o indefinida de organización y de persona como miembro de la misma, 2) la ausencia de un concepto de comunicación interpersonal o de una concepción de la misma que la contemple como un fenómeno de mayor complejidad que la atribuible a procesos de seguimiento de convenciones discursivas o sociales, 3) la falta de conexión entre los conceptos de comunicación interpersonal, de persona, de organización y de función y 4) la ausencia de una consideración efectiva de elementos extralingüísticos definidos, relevantes y relacionados con el ámbito de la organización y, asimismo, del papel de los mismos en la interacción y en los resultados de ésta.

Todo ello nos lleva a concluir que los constructos sobre los que se basan los enfoques más habituales en LpFE no dan cuenta de esta complejidad de las interacciones interpersonales de quienes forman parte de una organización.

*¿Existen en el ámbito de las LpFE enfoques cuyos constructos subyacentes contemplen esta complejidad?*

La perspectiva dominante en todos los enfoques de LpFE que hemos identificado en este trabajo es la de entender las organizaciones en las que las personas llevan a cabo su actividad profesional como comunidades de prácticas asimiladas a comunidades discursivas, marcadamente formalizadas y convencionalizadas, tanto por lo que se refiere a lo que en ellas tiene lugar (contemplado como eventos, situaciones y tareas) como por lo que respecta al modo en que discursiva, lingüística o socio lingüísticamente, se desarrolla.

Las personas que integran estas organizaciones son contempladas como usuarios presentes o futuros de convenciones sociales, lingüísticas, discursivas y sociopragmáticas, y el desarrollo de su competencia comunicativa (y, así, la misma concepción de esta) se concentra por tanto en este aspecto: en el aprendizaje de la

capacidad de observar las reglas o recrear los rasgos o características de estas convenciones en estos contextos.

Se trata de una perspectiva que ignora la complejidad de las organizaciones e interacciones humanas o que parte de la idea de que ésta es fácilmente analizable y describible en términos unívocos y transmisibles.

La complejidad, de este modo, puede llegar a concebirse, de forma conveniente para los defensores de los enfoques desarrollados bajo esta perspectiva, como una elevada variabilidad dentro de géneros particulares y a partir del modo en que diferentes géneros se relacionan entre sí en sistemas o redes.

Pocas voces se apartan de la pretensión de simplicidad que rodea a esta perspectiva y hacen alusión a una cierta complejidad en relación con estos eventos, situaciones y discursos; no entran, sin embargo, a desarrollar este aspecto, y se limitan a breves y aisladas alusiones en este sentido.

Así, concluimos que no existen en el ámbito de las LpFE enfoques cuyos constructos subyacentes contemplen esta complejidad.

*¿Podemos detectar a través de un estudio empírico si el constructo subyacente al enfoque manejado en una unidad docente concreta de LpFE acoge tal noción de complejidad?*

El estudio empírico llevado a cabo con objeto de determinar las bases conceptuales en este sentido de la unidad docente estudiada no ha puesto de manifiesto una atención específica a esta noción de complejidad mayor que la identificada en el conjunto de enfoques actuales de LpFE.

*¿Las manifestaciones del pensamiento de los profesores de la unidad docente respecto al sentido de la formación que facilita a sus alumnos demuestran congruencia en relación con los*

Se da una falta de concreción conceptual de los constructos que manejan los diferentes profesores, puesta de manifiesto a través de las fases cualitativa y cuantitativa de nuestro estudio empírico, así como una falta de coherencia tanto entre estos conceptos como entre las distintas concepciones que manifiestan respecto al sentido de su labor docente. Ello impide una expresión articulada y sin

*constructos que rigen diferentes aspectos de su labor?*

contradicciones de posiciones y concepciones comunes al conjunto de los profesores de la unidad.

Podemos concluir, por tanto, que las manifestaciones del pensamiento de los profesores de la unidad docente respecto al sentido de la formación que facilita a sus alumnos no demuestran congruencia en relación con los constructos que rigen diferentes aspectos de su labor.

*¿Las manifestaciones de los profesores ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y en la evaluación de la capacidad de interacción oral de sus alumnos?*

Esta falta de congruencia se manifiesta en la existencia de importantes discrepancias conceptuales entre los profesores en relación con aspectos de gran relevancia: la identificación de para qué prepara o debería preparar el programa BSP a sus alumnos, la determinación de las competencias que para tal preparación deben o deberían ser objeto de desarrollo o qué se entiende o debería entenderse por cada una de esas competencias. Respecto a todas estas cuestiones, el desacuerdo, la confusión o la falta de respuestas por parte de los profesores se manifestaron con claridad.

El concepto denominado “capacidad operativa” u “operatividad” de los alumnos, manejado por los profesores de la unidad, supone un reflejo o manifestación del concepto de español de negocios o LpFE que el BSP maneja desde la perspectiva de sus profesores. Se trata de uno de los conceptos respecto a los cuales la falta de acuerdo es más evidente. El concepto de competencia de comunicación, considerado por los docentes como el de mayor relevancia en la base del de “capacidad operativa”, es uno de los que causan mayor confusión cuando se considera al margen de su relación con aspectos de competencia lingüística. Este concepto es relacionado por los mismos profesores con otros conceptos igualmente relevantes y confusos para los docentes, como el de liderazgo y el de dirección.

Todas las discrepancias y confusión con éstas y otras cuestiones se manifiestan en relación tanto con su labor docente en general en las aulas como con su labor específica como evaluadores.

Por todo ello, podemos afirmar que las manifestaciones de los profesores ponen de relieve problemas referidos a las competencias objeto de atención en sus clases y a las que son objeto de atención en la evaluación oral.

*¿Las manifestaciones de los profesores de la unidad didáctica dejan intersticios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE?*

Este concepto de capacidad operativa no resulta en ningún momento definido o conceptualizado de forma rotunda por parte de los docentes. Puede, sin embargo, ser establecido a partir de las referencias que hacen en relación con diferentes aspectos del mismo a lo largo de las discusiones analizadas. Así, cabe identificar este concepto de capacidad operativa con la capacidad de ejercicio de responsabilidades directivas y de liderazgo, conceptos sobre cuya naturaleza se manifiesta una notable confusión.

Esta capacidad operativa se relaciona asimismo con una capacidad de comunicación asociada a la de liderazgo y concebida fundamentalmente en términos de habilidad conversacional o de gestión de la conversación ante la complejidad y dificultad conceptual que ambos términos, comunicación y liderazgo, comportan. Así, se trata de una capacidad establecida en términos vagos, confusos y de naturaleza extralingüística, acompañada de una notable falta de concreción que impide la presencia efectiva de consideraciones y componentes de carácter profesional en los conceptos manejados.

Para nosotros, sin embargo, la especificidad de las LpFE proviene precisamente de la presencia de factores no lingüísticos relacionados con los “fines específicos” que distinguen este ámbito del propio del de las lenguas para uso general.

La ausencia de este tipo de aspectos específicos del ámbito de las organizaciones y del Management en su constructo de LpFE abre la oportunidad para incluirlos de forma coherente en un constructo nuevo de LpFE. Ello permite concluir que estas manifestaciones de los profesores de la unidad didáctica dejan espacios para promover una reconceptualización del campo de la enseñanza de LpFE.

*¿Es posible contribuir a la formulación de un constructo que permita de forma más explícita incluir la complejidad derivada de las interacciones humanas con el objeto de constituir una base didáctica más comprensiva para el ámbito de LpFE?*

La complejidad derivada de las interacciones humanas proviene a su vez de la combinación de diferentes elementos generalmente desatendidos en el ámbito de LpFE. Entre estos, la dimensión individual de la persona, la multiplicidad de efectos que cada interacción conlleva y el carácter emergente del proceso y del resultado de la interacción, así como el carácter asimismo emergente de la naturaleza exacta de las acciones que constituyen el proceso.

Consideramos que nuestro concepto de competencia de comunicación interpersonal organizacional, derivado de nuestros conceptos de comunicación interpersonal y de comunicación interpersonal organizacional, da cuenta de aspectos de la complejidad derivada de las interacciones humanas, por lo que puede constituir el fundamento de una base didáctica más comprensiva para el ámbito de LpFE.

*¿La reconceptualización del constructo de LpFE a partir de aspectos propios de la formación en el ámbito de las organizaciones y del management puede contribuir a favorecer una mayor congruencia del mismo en relación con las necesidades de comunicación interpersonal de quienes se manejan profesionalmente en este ámbito?*

Este constructo de competencia de comunicación interpersonal organizacional recoge las necesidades de comunicación interpersonal de los miembros de una organización, y queda establecido como la capacidad de influir en procesos de interacción interpersonal en el seno de situaciones y contextos profesionales (convencionalizados o no) de forma que estos procesos favorezcan que los actores, el conjunto de concepciones que manejan (en cuanto a aspectos identitarios o de desarrollo de constructos sociales) y la relación entre ellos se desarrollen en un sentido que se entienda adecuado tanto para la persecución de sus objetivos personales como de los establecidos como apropiados para la organización de la que forman parte y que en su formulación más amplia pueden relacionarse con las dimensiones básicas de eficacia, atraktividad y unidad (EAU).

Esta competencia de comunicación interpersonal organizacional no debe verse únicamente como un objetivo formativo, sino que

también debe contemplarse como medio y parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que una conceptualización de LpFE basada en nociones de esta naturaleza recoge consideraciones básicas en el ámbito de estudio de las organizaciones y del management. Ello puede contribuir a favorecer una mayor congruencia entre el constructo de LpFE y las necesidades de comunicación interpersonal de los estudiantes de LpFE.

*¿Qué ámbitos y conceptos relacionados con el campo de estudio de las organizaciones y del management se muestran relevantes para la reconceptualización del constructo de LpFE?*

El desarrollo de nuestra indagación teórica nos ha conducido al ámbito del estudio de las organizaciones, del Management y de la comunicación, y nos ha llevado a revisar y a relacionar una amplia serie de conceptos derivados de los mismos.

La profundización en cada una de estas áreas nos ha llevado a la necesidad de comenzar a profundizar en otras como medio para una mejor comprensión, precisión o armonización de los conceptos manejados. En todas ellas han ido surgiendo conceptos que hemos adoptado o de los que nos hemos dotado con objeto de ir estructurando nuestra propuesta.

Como resultado de este proceso, cabe identificar los ámbitos del campo del estudio de las organizaciones y del Management que más pueden contribuir a una reconceptualización del ámbito de LpFE en el sentido que nos hemos marcado. Se trata de aquéllos relacionados con las organizaciones y con los miembros de éstas, de los relacionados con el sentido y naturaleza de las funciones y competencias de estos miembros, y de los que guardan relación con la comunicación en la organización en general y con la comunicación interpersonal en la organización en particular.

De modo más concreto aun, entendemos que se hace imprescindible el establecimiento de la naturaleza de una serie de conceptos y de la relación que unos establecen con otros a fin de dar cuenta de conceptos más complejos derivados de estas relaciones. De entre estos últimos, el concepto de competencia



comunicativa interpersonal organizacional, basado en una propuesta de modelo de comunicación interpersonal organizacional, resulta el de mayor centralidad.

El concepto de competencia comunicativa interpersonal organizacional surge de la integración de tres elementos constituyentes de la misma: nuestros conceptos de comunicación interpersonal (y la capacidad derivada para tomar parte en ella), de competencia estratégica y, por último, de competencias complementarias, que incluyen la capacidad de actuar a partir de toda una serie de competencias profesionales específicas y de competencias de uso de códigos.

Se dan, como hemos visto, subyacencias de otros elementos respecto a estos. Así, a nuestro concepto de comunicación interpersonal subyace nuestro concepto de comunicación. A nuestro concepto de competencia estratégica subyacen nuestros conceptos de competencia, de organización y de persona como miembro de una organización. Nuestro concepto de competencias complementarias, por su lado, integra conceptos tales como nuestro concepto de competencia y algunos aspectos del concepto de comunicación que hemos establecido.

Si bien las relaciones y subyacencias entre conceptos continúan más allá de estos, entendemos que los ámbitos y conceptos aquí consignados cuentan como los más relevantes para la reconceptualización que aquí hemos propuesto del constructo de LpFE.

El recorrido de este trabajo de investigación, iniciado con el objetivo de comprender sobre qué bases conceptuales hemos venido operando en el ámbito de LpFE, nos ha llevado a realizar una revisión crítica de la literatura relacionada con este campo y un estudio empírico sobre la estructura conceptual que guía la labor de un grupo de docentes, nos ha permitido reconocer y entender las inconsistencias y limitaciones de estos planteamientos y nos ha

empujado a intentar el desarrollo de las bases teóricas para una nueva conceptualización de LpFE que ahonde en el constructo y que fundamente las prácticas futuras en este campo desde una perspectiva más amplia y atenta a la consideración de la complejidad y del sentido de las interacciones entre personas.



## 7. Bibliografía

- Adler, R., y Rodman, G. (2006). *Understanding human Communications*. Harcourt Brace College Publications.
- Aguirre, B. (2001). El español para la comunicación profesional. Enfoques y orientaciones didácticas. *En Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos: 34-43.*
- Aguirre, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. *En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (dirs.), Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL: 1107-1302.
- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.
- Albert, S., y Whetten, D. (1985). Organizational identity. *Research in organizational behavior*, 8: 263-295.
- Alcaraz, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcázar, M. (2005). Introducción al octógono. *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 93. Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Alcázar, M. (2010). *Las decisiones directivas: una aproximación antropológica al logro de eficacia y de aprendizajes positivos en las organizaciones*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra. Navarra.
- Alderson, J., y Urquhart, A. (eds.) (1984). *Reading in a foreign language*. London: Longman Pub Group.

- Alderson, J., y Urquhart, A. (1985). The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. *Language Testing*, 2 (2): 192-204.
- Alderson, J., y Urquhart, A. (1988). This test is unfair: I'm not an economist. *Interactive approaches to second language reading*: 168-182.
- Alderson, J., y Banerjee, J. (2002). Language testing and assessment. Part 2. *Language Teaching*, 35: 79-113.
- Martín Algarra, M. (2003). *Teoría de la Comunicación: una propuesta*. Madrid: Tecnos.
- Martín Algarra, M. (2009). La comunicación como objeto de estudio de la teoría de la comunicación. *Anàlisi*, 38: 151-172.
- Allport, F. (1968). *Social Psychology*. Cambridge: Houghton Mifflin.
- Álvarez de Mon, S., Cardona, P., Chinchilla, N., Miller, P., Pérez López, J., Pin, J.R., Poelmans, S., Rodríguez, C., Rodríguez, J. y Torres, M. (2001). *Paradigmas del liderazgo. Claves en la dirección de personas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alvesson, M., y Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: difficulties in doing "leadership." *Leadership Quarterly*, 14: 359-381.
- Anderson, J. (1996). *Communication theory: Epistemological foundations*. Guilford Press.
- Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10 (3): 216-232.
- Anderson, P., Meyer, A., Eisenhardt, K., Carley, K., y Pettigrew, A. (1999). Introduction to the special issue: applications of complexity theory to organization science. *Organization Science*, 10 (3): 233-236.
- Anderson, P. (1991). When one cannot communicate: A challenger to Motley's traditional Communications postulates. *Communication Studies*, 42 (4): 309-325.
- Andreu, R. y Rosanas, J. (2012). Writing a manifesto for better management. *IESE Insight*, 13: 13-18.
- Antonacopoulou, E., y FitzGerald, L. (1996). Reframing competency in management development. *Human Resource Management Journal*, 6 (1): 27-48.
- Appel, G., y Lantolf, J. (1994). Speaking as mediation: A study of L1 and L2 recall tasks. *The Modern Language Journal*, 78: 437-52.
- Aram, R. (1988). *Proposed National Framework for Management Development*. London: MCI.
- Argandoña, A. (2006). *La ética en la economía y en las organizaciones: ¿Es posible una integración efectiva?* Occasional Paper nº 06/17, IESE.
- Argyle, M., y Trower, P. (1980). *Tú y los demás*. México, D.F.: Editorial Harla.
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Homewood, IL: Dorsey.

- Ariño, M. (2005). *Toma de decisiones y gobierno de organizaciones*. Barcelona: Deusto.
- Arndt, M., y Bigelow, B. (2000). Commentary: the potential of chaos theory and complexity theory for health services management. *Health Care Management Review*, 25 (1): 35-38.
- Aronson, E. (1979). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arthur, W. (1997). Introduction: process and emergence in the economy. En W. Arthur, S. Durlauf y D. Lane (eds.), *The economy as an evolving complex system II*: 1-4. Reading, Mass, USA: Addison-Wesley Pub. Co.
- Ashby, R. (1956). *An Introduction to Cybernetics*. London: Chapman and Hall.
- Ashby, W. (1952). *Design for a brain*. London: Chapman and Hall.
- Ashcraft, K., Kuhn, T., y Cooren, F. (2009). Constitutional amendments: Materializing' organizational communication. En J. Walsh, y A. Brief (eds.), *The Academy of Management Annals*, 3: 1-64. London: Routledge.
- Ashworth, P., y Saxton, J. (1991). On competence. *Journal of Further and Higher Education*, 14: 1-15.
- Augustinsson, S. (2006). *Om organiserad komplexitet: integration av organisering, lärande och kunnande*. Tesis doctoral. Luleå Tekniska Universitet. Svenska.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things With Words*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Avolio, B., Walumbwa, F., y Weber, T. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual review of psychology*, 60: 421-449.
- Axley, S., y McMahon, T. (2006). Complexity: a frontier for management education. *Journal of Management Education*, 30 (2): 295-315.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25 (4): 671-704.
- Bachman, L. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19: 453-476.
- Bachman, L. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. En J. Fox et al. (eds.), *Language testing reconsidered*, 41-71. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Bachman, L. (2008). Language assessment: Opportunities and challenges. En *Meeting of the American Association of Applied Linguistics (AAAL)*, Costa Mesa, CA.
- Bachman, L., y Palmer, A. (1982). The construct validation of some components of communicative language proficiency. *TESOL Quarterly*, 16 (4): 449-65.

- Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K., y Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? En K. Bailey, M. Long, y S. Peck (eds.), *Second language acquisition studies*, 188-198. Rowley, MA: Newbury House.
- Bajtín, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín. *Estética de la creación verbal*, 248-293. México: Siglo XXI.
- Baker, D. (2007). Peer assessment in small groups: A comparison of methods. *Journal of Management Education*, 32 (2): 183-209.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, 195-227. Barcelona: Graó.
- Barbuto, J., y Wheeler D. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31 (3): 300-326.
- Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, 7-33. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C., y Planken, B. (2007). *Business discourse*. Hampshire and New York: Palgrave MacMillan.
- Bargiela-Chiappini, F., y Harris, S. (1995). Towards the generic structure of meetings in British and Italian managements. *Text*, 15: 531-560.
- Bargiela-Chiappini, F., y Harris, S. (1997). *Managing language: The discourse of corporate meetings*. Amsterdam: Benjamins Publishing.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE and Open University.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (1): 13-25.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., y Bechara, A. (2004). Emotional and social intelligence. *Social neuroscience: key readings*, 223.
- Bartlett, C., y Ghoshal, S. (1997). The myth of the generic manager: new personal competencies for new management roles. *California Management Review*, 40 (1): 92-116.
- Bar-Yam, Y. (1997). *Dynamics of Complex Systems*. MA: Perseus Books, Reading.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3): 19-31.
- Bass, B., y Bass, R. (2008). *The bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York, NY: Free Press.
- Basturkmen, H., y Elder, C. (2004). The practice of LSP. En A. Davies y C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*, 672-94. Oxford, England: Blackwell.
- Bateson, G., y Rueasch, J. (1984). *Comunicación. La matriz social de la Psiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- Bateson, G., y Jackson, D. (1964). Some Varieties of Pathogenic Organization. En D. McK. Rioch (ed.), *Disorders of Communication*, 42: 270-83. Research Publications. Association for Research in Nervous and Mental Disease.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman y P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric*, 79-101. London: Taylor & Francis.
- Bechtold, B. (1997). Chaos theory as a model for strategy development. *Empowerment in Organizations*, 5 (4): 193-201.
- Beckett, D., y Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning: Practice in postmodernity*. UK: Routledge.
- Bedeian, A., y Hunt, J. (2006). Academic amnesia and vestigial assumptions of our forefathers. *The Leadership Quarterly*, 17: 190-205.
- Beeson, I., y Davis, C. (2000). Emergence and accomplishment in organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 13 (2): 178-189.
- Beinhocker, E. (1997). Strategy at the edge of chaos. *The McKinsey Quarterly*, 1: 24-39.
- Belbin, R. (1981). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. London: Heinemann.
- Belcher, D. (2004). Trends in teaching English for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 165-186.
- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *Teaching English to Speakers of Other Languages*, 40 (1): 133-56.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction. En D. Belcher (ed.), *English for specific purposes in theory and practice*, 1-20. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Belcher, D., Johns, A., y Paltridge, B. (2011). *New Directions in English for Specific Purposes Research*. University of Michigan Press: Ann Arbor.



- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. MA: Perseus Books, Reading.
- Bennis, W., y Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York, NY: Harper & Row.
- Benson, T. (ed.) (1985). *Speech communication in the 20th century*. Southern Illinois University Press.
- Berdrow, I., y Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (4): 419-434.
- Berdugo, O. (2005). Reflexiones sobre el español como recurso económico. *Contrastes: Revista cultural*, 39: 53-58.
- Berger, C. (2005). Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospects. *Journal of Communication*, 55 (3): 415-447.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Harmondsworth. England: Penguin.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bergsmann, E., Schultes, M., Winter, P., Schober, B., y Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and program planning*, 52: 1-9.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition / culture / power*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berlin, S. (1990). Dichotomous and complex thinking. *Social Service Review*, 64: 46-59.
- Berns, M. (2009). English as lingua franca and English in Europe. *World Englishes*, 28: 192-199.
- Bernstein, R. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bertalanffy, G. (1987). *Teoría general de los sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bettis, R., y Hitt, M. (1995). The new competitive landscape. *Strategic Management Journal*, 16, (S1): 7-19.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre-language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. (1995). Genre-mixing and in professional communication: The case of 'private intentions' v. 'socially recognised purposes'. En P. Bruthiaux, T. Boswood, y B. Bertha (eds.), *Explorations in English for professional communication*, 1-19. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Bhatia, V. (1999). Generic integrity in document design. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1 (3): 151-163.
- Bhatia, V. (2000). Genres in conflict. En A. Trosborg (ed.), *Analysing professional genres*, 147-162. Amsterdam: Benjamins.

- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 4: 3-19.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse-A genre-based view*. London: Continuum.
- Bhatia, V. (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Signos*, 41 (67): 157-176.
- Bhatia, V. (2012). Critical reflections on genre analysis. *Ibérica*, 24: 17-28.
- Bhatia, V., y Candlin, N. (eds.) (2001). Teaching English to meet the needs of business education in Hong Kong. Reporte del proyecto a la Fundación SCOLAR del Gobierno de Hong Kong, China.
- Bilbow, G. (1999). Look who's talking: An analysis of 'chair-talk' in business meetings. *Journal of Business and Technical Communication*, 12: 157-197.
- Bilbow, G. (2002). Commissive speech act use in intercultural business meetings. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40 (4): 287-303.
- Birkett, T. (2014). *An investigation into EAP teacher and student perceptions and interpretations of an academic writing marking rubric*. Tesis doctoral. The University of Hong Kong. Hong Kong.
- Black, J. (2000). Fermenting change: capitalizing on the inherent change found in dynamic non-linear (or complex) systems. *Journal of Organizational Change Management*, 13 (6): 520-525.
- Blake, R., y Mouton, J. (1982). Comparative analysis of situational and 9,9 management by principle. *Organizational Dynamics*, Spring 1982: 20-35.
- Blanchard, K. (1985). *SL II. A situational approach to managing people*. Escondido, CA: Blanchard Training and Development.
- Blanchard, K., Carlos, J., y Randolph, A. (1997). *Empowerment: 3 Claves para lograr que el proceso de facultar a los empleados funcione en su empresa*. Bogotá: Norma S.A.
- Blashki, G., Abelsohn, A., Woollard, R., Arya, N., Parkes, M. Kendal, P., y Bell, R. (2012). General Practitioners' responses to global climate change-lessons from clinical experience and the clinical method. *Asia Pacific family medicine*, 11 (1): 1-5.
- Bligh, M., Pearce, C., y Kohles, J. (2006). The importance of self- and shared leadership in team based knowledge work. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (4): 296-318.
- Blumer, H. (1988). *Symbolic interactionism*. Berkeley: University of California Press.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13 (3): 251-69.
- Bonabeau, E. (2002). Predicting the unpredictable. *Harvard Business Review*, 80 (3): 109-16.

- Bordeaux, D. (2002). Communicating for Results. *Motor Age*, 121 (1): 40-42.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36: 81-109.
- Bosch, M. y Cardona, P. (2010a). A cross-cultural map of leadership competencies. Papers Académicos y Documentos de Trabajo. ESE Business School. Universidad de los Andes. <http://www.esec.cl/en/publicaciones/a-cross-cultural-map-of-leadership-competencies/>
- Bosch, M. y Cardona, P. (2010b). Managerial competencies and profiles: an exploratory study in seven cultures and a special analysis of Latin America. Papers Académicos y Documentos de Trabajo. ESE Business School, Universidad de los Andes. <http://www.esec.cl/en/publicaciones/managerial-competencies-and-profiles-an-exploratory-study-in-seven-cultures-and-a-special-analysis-of-latin-america/>
- Bosch, M. y Cardona, P. (2010c). A map of managerial competencies: a 15-country study. In Academy of Management AoM conference in Montreal.
- Bosch, M., Lee, Y., y Cardona, P. (2013). Multicultural validation of a three-dimensional framework of managerial competencies: A comparative analysis of its application in Asian versus non-Asian countries. *Asian Business & Management*, 12 (4): 433-453.
- Boulding, K. (1956). General Systems Theory. The Skeleton of Science. *Management Science*, 2 (3): 197-208.
- Boyatzis, R. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25 (7): 607-623.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.
- Boyatzis, R., y Goleman, D. (2007). *Emotional and social competency inventory*. Boston: Hay Group.
- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1): 5-12.
- Boyatzis, R. (2009) Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28 (9): 749-70.
- Boyatzis, R., y Saatcioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27 (1): 92-108.
- Boyatzis, R., Stubbs, E., y Taylor, S. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Learning and Education*, 1 (2): 150-162.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning. En R. Johnson (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brett, P. (2000). Integrating multimedia into the Business English curriculum: A case study. *English for Specific Purposes*, 19 (3): 269-290.
- Brewer, M., y Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (1): 83-93.
- Bricks, S., y Cheek, J. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54: 106-148.
- Brodbeck, P. (2002). Implications for organization design: teams as pockets of excellence. *Team Performance management: an International Journal*, 1, 1/2: 21-38.
- Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language testing*, 26 (3): 341-366.
- Brown, R. (1993). Meta-competence: a recipe for reframing the competence debate. *Personnel Review*, 22 (6): 25-36.
- Brown, R. (1994). Reframing the competency debate: management knowledge and metacompetence in graduate education. *Management Learning*, 25 (2): 289-299.
- Brown, J. (2004). Performance assessment: existing literature and directions for research. *Second Language Studies*, 22 (2): 91-139.
- Brown, J., y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 1: 40-57.
- Brown, J., y Duguid, P. (2001). Structure and spontaneity: knowledge and organization. En Nonaka, I. y Teece, D. (eds.), *Managing Industrial Knowledge*, 44-67. London: Sage.
- Brown, S., y Eisenhardt, K. (1997). The art of continuous change: linking complexity theory and timepaced evolution in relentlessly shifting organizations. *Administrative Science Quarterly*, 42: 1-34.
- Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brownell, J. (2005). Predicting leadership. The assessment center's extended role. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 17(1): 7-21.
- Brownlee, J. (2007). Complex Adaptive Systems. Technical Report 070302A. Complex Intelligent Systems Laboratory, Centre for Information Technology Research, Faculty of Information Communication Technology, Swinburne University of Technology. Melbourne, Australia
- Bühler, K. (1950). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Burgoyne, J. (1988). *Competency based approaches to management development*. Lancaster: Centre for the Study of Management Learning.

- Burgoyne, J. (1989). Creating the managerial portfolio: Building on competency approaches management development, *Management Education and Development*, 20 (1): 56-61.
- Burgoyne, J. (1990). *An introduction to business decision-making*. Toronto: Methuen.
- Burgoyne, J. (1993). The competence movement: issues, stakeholders and prospects. *Personnel Review*, 22 (6): 6-13.
- Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International Journal of Management Reviews*, 7 (2): 73-90.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burrell, G. (1996). Normal science, paradigms, metaphors, discourses and genealogies of analysis. En S. Clegg, C. Hardy, y W. Nord (eds.), *Handbook of Organization Studies*. London: Sage.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Pearce, C., y Conger, J. (eds.) (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Caballero, R. (2008). Theorizing about Genre and Cybergenre. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 2: 14-27.
- Cabré, M. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Cabré, M. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. Van Hooft (dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. *Revista Foro Hispánico*, 26: 19-34.
- Cabré, M., y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cáceres, M. (2003). *Introducción a la comunicación interpersonal*. Madrid: Síntesis.
- Caldart, A. y Ricart, J. (2003). *Corporate strategy revisited: a view from complexity theory*. Working Paper 528, IESE Business School.
- Caldart, A., y Ricart, J. (2004). Corporate Strategy Revisited: A view from complexity Theory. *European Management Review*, 1: 96-104.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cameron, K. (2006). Good or not bad: Standards and ethics in managing change. *Academy of Management Learning & Education*, 5 (3): 317-323.
- Candlin, C. (2000). General editor's preface. En K. Hyland (ed.), *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing* (pp. xvii). Harlow: Longman.

- Cardona, P. (1999). En busca de las competencias directivas. *Revista de antiguos alumnos*, IESE Business School.
- Cardona, P. (2000). Transcendental Leadership. Leadership and Organization. *Development Journal*, 21 (4): 201-207.
- Cardona, P. (2001). Liderazgo relacional. En J. Pérez López et al. *Paradigmas del liderazgo: claves de la dirección de personas*. NY: McGraw-Hill.
- Cardona, P., y Chinchilla, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard-Deusto Business Review*, 89.
- Cardona, P., y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Cardona, P., y García-Lombardía, P. (2007). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Cardona, P., y Rey, C. (2010). La organización del liderazgo. *Revista de antiguos alumnos*, 118: 28-30. IESE Business School.
- Cardona, P., y Rey, C. (2011). Como generar liderazgo en toda la organizacion. *Occasional Paper*, 192. IESE Business School.
- Carey, J. (1989). *Communication as culture: Essays on media and society*. Winchester, Massachussets: Unwin Hyman.
- Carrasco, M. (2007). *Guía Básica para la elaboración de rúbricas*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Carroll, A., y McCrackin, J. (1998). The Competent Use of Competency-Based Strategies for Selection and Development. *Performance Improvement Quarterly*, 11 (3): 45-63.
- Carroll, S., y Gillen, D. J. (1987). Are the classical management functions useful in describing managerial work? *Academy of Management Review*, 12 (1): 38-51.
- Cassany, D. (2003). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. *En Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 40-64.
- Cassany, D. (2006). *Taller de Textos*. Barcelona: Paidós.
- Chalhoub-Deville, M. (2003). Second language interaction: Current perspectives and future trends. *Language Testing*, 20: 369-383.
- Chapelle, C. (1998). JL Construct definition and validity inquiry in SLA research. En L. Bachman y A. Cohen (eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research*: 32-70. New York: Cambridge University Press.

- Chapelle, C. (2012). Conceptions of validity. En G. Fulcher y F. Davidson (eds.), *The Routledge handbook of language testing*: 21-33
- Chapman, G. (1985). *The Epistemology of Complexity and Some Reflections on the Symposium. The Science and Praxis of Complexity*. Montpellier: The United Nations University.
- Charles, M. (1996). Business negotiations: interdependence between discourse and the business relationship. *English for Specific Purposes*, 15 (1): 19-36.
- Charles, M. (2007). Language matters in global communication. *Journal of Business Communication*, 44 (3): 260-282.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheetham, G., y Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5): 20-30.
- Cheetham, G., y Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7): 267-276.
- Cheetham, G., y Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Chemers, M. (2001). Leadership effectiveness: An integrative review. *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*, 376-399.
- Cheng, M., Dainty, A., y Moore, D. (2005). Towards a multidimensional competency-based managerial performance framework: A hybrid approach. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (5): 380-396.
- Cherniss, C., y Boyatzis, R. (2013). Using a multi-level theory of performance based on emotional intelligence to conceptualize and develop 'soft' leader skills. *Leader Interpersonal and Influence skills: The Soft Skills of Leadership*, 53-72.
- Chia, R., Allred, L., Grossnickle, W., y Lee, G. (1998). Effects of attractiveness and gender on the perception of achievement-related variables. *Journal of Social Psychology*, 138 (4): 471-477.
- Chiarella, M. (2006). An overview of the competency movement in Australian nursing and midwifery. *New South Wales Health and Faculty of Nursing, Midwifery & Health*. Sydney: University of Technology.
- Chinchilla, N. (1991). Teoría de la organización. Contenido del campo general: status questionis. *Documento de Investigación del IESE*, 218.
- Chinchilla, N. (2001). Distintos enfoques para la dirección de personas en las organizaciones. En S. Álvarez de Mon, P. Cardona, N. Chinchilla, P. Miller, J. A. Pérez López. *Management español: los mejores textos*: 155-194. Barcelona: Ariel.

- Choi, T., Dooley, K., y Rungtusanatham, M. (2001). Supply networks and complex adaptive systems: Control versus emergence. *Journal of Operations Management*, 19: 351-366.
- Chouhan, V. S., y Srivastava, S. (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling. A Literature Survey. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 16 (1): 14-22.
- Christie, F. (2006). Genres and Institutions: Functional perspectives on educational discourse. In N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 786-797. US: Springer.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 38 (57): 31-48.
- Ciapuscio, G. (2007). Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Études de Linguistique Appliquée*, 148: 405-416.
- Ciapuscio, Guiomar. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista signos*, 38(57), 31-48. Recuperado en 14 de enero de 2014, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-09342005000100003.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and Postmodernism: Understanding Complex Systems*. London: Routledge.
- Cilliers, P. (2000). Knowledge, complexity, and understanding. Emergence. *A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 2 (4): 7-13.
- Cisneros, J. (2001). El concepto de comunicación: el cristal con que se mira. *Ámbitos*, 7-8: 49-82.
- Clayton, B. (2008). Understanding the unpredictable: Beyond traditional research on mergers and acquisitions. Academy of Management Annual Conference, August 2008.
- Clapham, C. (1996). The development of IELTS: *A study of the effect of background on reading comprehension* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Cohen, A. (2007). The coming of age of research on test-taking strategies. *Language Assessment Quarterly*, 3: 307-331.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, M. (1999). Commentary on the Organization Science Special Issue on Complexity. *Organizational Science*, 10 (3): 373-376.
- Collier, J., y Esteban, R. (1994). Governance in the participative organization: freedom, creativity and ethics. *Journal of Business Ethics*, 21: 173-188.
- Collier, J., y Esteban, R. (2000). Systemic Leadership: Ethical and Effective. *The Leadership and Organizational Development Journal*, 21 (4): 207-215.



- Collins, J., y Porras, J. (2000). *Construir per durar: Hàbits reeixits de Visionary Companies*. Londres: Random House Llibres del negoci.
- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Conger, J., y Kanungo, R. (1992). Perceived behavioral attributes of charismatic leadership. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 24 (1): 86-102.
- Connor, U., Davis, K., De Rycker, T., Phillips, E. M., y Verkens, J. P. (1997). An international course in international business writing: Belgium, Finland, the United States. *Business Communication Quarterly*, 60 (4): 63-74.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes, Grupo Anaya
- Contractor, N., DeChurch, L., Carson, J., Carter, D., y Keegan, B. (2012). The topology of collective leadership. *The Leadership Quarterly*, 23 (6): 994-1011.
- Contreras, F., Barbosa, D., y Castro, G. (2012). La organización como sistema complejo: implicaciones para la conceptualización del liderazgo. *Criterio Libre*, 10 (16): 193-206.
- Cook, G. (2011). Revisiting the Mead-Blumer controversy”, en Blue Ribbon papers: Interactionism: The emerging landscape. *Studies in symbolic interaction*, 36: 17-38.
- Cooley, C. (1962). *Social organization. A study of the larger mind*. New York: Shoken Books.
- Cooren, F. (2004). Textual agency: How texts do things in organizational settings. *Organization*, 11: 373-393.
- Cooren, F., Kuhn, T., Cornelissen, J., y Clark, T. (2011). Communication, Organizing and Organization: An Overview and Introduction to the Special Issue. *Organization Studies*, 32 (9): 1149-1170.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. En B. Cope y M. Kalantzis (eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, 1-21. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Cornelissen, J., y Kafouros, M. (2008). The emergent organization: primary and complex metaphors in theorizing about organizations. *Organizational Studies*, 29 (7): 957-978.
- Corcuera García, J. (2001). *Naturalesa del treball directiu (Una universitat moderna dels Temes clàssics) i la seva repercussió en els Programes de Formació en Direcció d'empreses*. Tesis doctoral. IESE Business School (Universitat de Navarra). Barcelona.

- Cortés-Reyes, É., Rubio-Romero, J., y Gaitán-Duarte, H. (2010). Métodos estadísticos de evaluación de la concordancia y la reproducibilidad de pruebas diagnósticas. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 61 (3): 247-255.
- Coughlan, P., y Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. En J. Lantolf, y G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Craig, R. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9 (2): 119-161.
- Craig, R. (2006). Communication as a practice. En G. Shepherd, J. St. John, y T. Striphos (eds.), *Communication as...: Perspectives on theory*: 38-47. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Craig, R. (2007). Pragmatism in the field of communication theory. *Communication Theory*, 17 (2): 125-145.
- Craig, R. (2009). Reflection on "Communication theory as a field". *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 2: 7-12.
- Crawford, L. (2005). Senior management perceptions of project management competence. *International journal of project management*, 23 (1): 7-16.
- Crawley, R., y Reay, P. (1992), *Senior Management Standards: An Investigatory Study into the Proposed M3 Model*. Management Charter Initiative, London
- Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis*, 79: 81-112.
- Crompton, P. (1997). Hedging in academic writing: some theoretical problems. *English for Specific Purposes*, 16 (4): 271-287.
- Cronbach, L., y Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52: 281-302.
- Cronen, V. (1995). Coordinated management of meaning: The consequentiality of communication and the recapturing of experience. En S. Sigman (ed.), *The consequentiality of communication*, 17-65. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dachler, H. (1988). Constraints on the emergence of new vistas in leadership and management research: An epistemological overview. *Emerging leadership vistas*, 261-285.
- Dachler, H. (1992). Management and leadership as relational phenomena. En M. Cranach, W. Doise, y G. Mugny (eds.), *Social representations and social bases of knowledge*, 169-178. Lewiston, NY: Hogrefe and Huber.
- Dachler, H., y Hosking, D. (1995). The primacy of relations in socially constructing organizational realities. En D. Hosking, H. Dachler, y K. Gergen (eds.), *Management and organization: Relational alternatives to individualism*, 1-29. Aldershot: Avebury.

- Daft, R. (1992). *Organization theory and design*. MN: West Publishing.
- Daft, R., y Lewin, A. (1990). Can organization studies begin to break out the normal science straitjacket?: an editorial essay. *Organization Studies*, 1 (1): 1-9.
- Dall'Alba, G. y Sandberg, J. (1992). A competency-based approach to education and training: will it improve competence?. Occasional Paper, 92: 4. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT), Educational research and Development Unit.
- Dall'Alba, G., y Sandberg, J. (1996). Educating for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24: 411-437.
- Dance, F. (1967). A helical model of communication. *Human Communication Theory*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Dance, F. (1970). The 'concept' of Communications. *Journal of Communication*, 20 (2): 201-210.
- Dance, F., y Larson, C. (1976). *The functions of human communication: a theoretical approach*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Dansereau, F., Graen, G., y Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13 (1): 46-78.
- Darley, V. (1999). *Towards a theory of autonomous, optimising agents*. Tesis doctoral. The Division of Engineering and Applied Science and the Department of Economics, Harvard University. Cambridge, MA.
- Davies, A. (1995). Testing communicative language or testing language communicatively: What? How? *Melbourne Papers in Language Testing*, 4 (1): 1-20.
- Davies, A. (2001). The logic of testing Languages for Specific Purposes. *Language Testing*, 2 (18): 133-147.
- Day, D., Gronn, P., y Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15: 857-880.
- Day, D., Gronn, P., y Salas, E. (2006). Leadership in team-based organization: On the threshold of a new era. *The Leadership Quarterly*, 17, 211-216.
- Deetz, S. (1994). Future of the discipline: The challenges, the research, and the social contribution. American pragmatism and communication research. En S. Deetz (ed.), *Communication Yearbook*, 17: 565-600. Thousand Oaks, California: Sage.
- Deetz, S. (2001). Conceptual foundations. En F. Jablin y L. Putnam (eds.), *The new handbook of organizational communication. Advances in Theory, research, and Methods*, 3-46. Thousand Oaks: Sage.

- DeFleur, M. (1970). *Theories of Mass Communication*. New York: David McKay Company, Inc.
- Delamare Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8 (1): 27-46.
- Delgado, J., Alonso, J., y Jiménez, J. (2012). *Valor económico del español*. Ariel.
- Dement, J. (1996). Managers, leaders, and teams in a team-based environment. *Hospital Material Management Quarterly*, 18: 1-9.
- Deming, E. (1994). *The New Economics for Industry, Government, Education*. MIT, Cambridge: MA.
- Denis, J., Langley, A., y Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6 (1): 211-283.
- Deville, C. (2007). Review of Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach, by C. Weir. *MLJ Reviews, The Modern Language Journal*, 91: 320-321.
- Deville, C., y Chalhoub-Deville, M. (2006). Old and new thoughts on test score variability: Implications for reliability and validity. En M. Chalhoub-Deville, C. A. Chapelle y P. Duff (eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives*, 9-25. Amsterdam: John Benjamins.
- Devitt, A. (1993). Generalizing about genre: New conceptions of an old concept. *College Composition and Communication*, 44: 573-586.
- Dinh, J., Lord, R., Gardner, W., Meuser, J., Liden, R., y Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25 (1): 36-62.
- DiMaggio, P., y Powell, W. (eds.) (1991). *The new institutionalism in organizational analysis* (Vol. 17). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Donalson, L. (1995). *American anti-management theories of organization: A critique of paradigm proliferation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, 33-56. Norwood, NJ: Ablex.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. En J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, 27-50. Oxford: Oxford University Press.
- Donsbach, W. (2006). The identity of communication research. *Journal of Communication*, 56, (3): 437-448.
- Dooley, K. (1996). Complex adaptive systems: a nominal definition. *The Chaos Network*, 8: 2-13.

- Dooley, K. (1997). A complex adaptive system model of organization change. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 1: 67-97.
- Dooley, K. (2004). Complexity science models of organizational change. *Handbook of Organizational Change and Development*, 354-374. New York: Oxford University Press.
- Dooley, K. J., y Van de Ven, A. H. (1999). Explaining complex organizational dynamics. *Organization Science*, 10, (3): 358-372.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D., y Selinker, L. (1985). Principles for language tests within the "discourse domains" theory of interlanguage: research, test construction and interpretation. *Language Testing*, 2 (2): 205-226.
- Douglas, D., y Chapelle, C. (1993). A New Decade of Language Testing Research. *En Selected Papers from the Annual Language Testing Research Colloquium (12th, San Francisco, California, March 1990)*. TESOL.
- Douglas, D. (2000). *Assesing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2001a). Language for specific purposes assessment criteria: where do they come from? *Language Testing*, 18 (2): 171-185.
- Douglas, D. (2001b). Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability. En C. Elder et al., *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*, 45-52. Cambridge: Cambridge University Press.
- Draganidis, F., y Mentzas, G. (2006). Competency based management: a review of systems and approaches. *Information Management & Computer Security*, 14 (1): 51-64.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. USA: HarperCollins Publishers.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. NY: Harper Business.
- Du Babcock, B. (2009). English as a business lingua franca: A framework of integrative approach to future research in International Business Communication. *The ascent of international business communication*, 45-66.
- Duane Hoover, J. (2010). Assessing the effectiveness of whole person learning pedagogy in skill acquisition. *Academy of Management Learning & Education*, 9 (2): 192-203.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. *Talking about text*, 128-145.
- Dudley-Evans, T., y St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1): 7-43.
- Eckert, P. (2006). Communities of practice. *Encyclopedia of language and linguistics*, 2: 683-685.
- Eco, U. (1972). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2000). *Lector in Fábula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Edgeman, R. L., y Scherer, F. (1999). Systemic Leadership via Core Value Deployment. *The Leadership and Organization Development Journal*, 20 (2): 94-98.
- Ehrenreich, S. (2010). English as Business Lingua Franca in a German multinational corporation: Meeting the challenge. *Journal of Business Communication, Special issue of Language Matters*, 2, 47: 408-443.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, 18 (2): 149-170.
- Elder, C., y Brown, A. (1997). Performance testing for the professions: Language proficiency or strategic competence? *Melbourne Papers in Language Testing*, 6 (1): 68-78.
- Elder, C., y Davies, A. (2001). *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*. (Vol. 11). Cambridge University Press.
- Elder, C., y Davies, A. (2006). Assessing English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26: 282-301. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, C., Iwashita, N., y McNamara, T. (2002). Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: what does the test-taker have to offer? *Language Testing*, 19 (4): 347-368.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Emmerling, R., y Boyatzis, R. (2012). Emotional and social intelligence competencies: cross cultural implications. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 19 (1): 4-18.
- Eoyang, G. (1997). *Coping with Chaos: Seven Simple Tools*. Cheyenne, WY: Lagamo Corporation.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. En L. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 165-192. NY: Guilford.
- Espinosa, A., y Porter, T. (2011). Sustainability, complexity and learning: insights from complex systems approaches. *The Learning Organization*, 18 (1): 54-72.
- Ezeiza, J. (2012). Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12 (6): 88-119.

- FAO (2006). Reducir la brecha digital en el medio rural. Definiciones: una guía rápida. Recuperado de [http://www.fao.org/rdd/definition\\_es.asp](http://www.fao.org/rdd/definition_es.asp)
- Fausang, M., Joensson, T., Lewandowski, J., y Bligh, M. (2015). Antecedents of shared leadership: empowering leadership and interdependence. *Leadership & Organization Development Journal*, 36 (3): 271-291.
- Fay, B. (1987). *Critical social science: Liberation and its limits*. Cambridge: Polity.
- Fayol, H. (1949). *General i administració industrial*. Nova York: Pitman.
- Fernández Areal, M. (2001). *Cuestiones de Teoría General de la Comunicación*. Madrid: Universitas.
- Fernández Sastre, J. (2007). Valor económico del español. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 31: 13-33
- Ferreiro, P., y Alcázar, M. (2002). *Gobierno de personas en la empresa*. Barcelona: Ariel.
- Fiedler, F. (1974). A contingency approach of leadership effectiveness. En L. Bertowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 1: 1449-190. New York: Academic Press.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality. On "lingua franca" English and conversation analysis'. *Journal of Pragmatics*, 26: 237-59.
- Fisher, B. (1978). *Perspectives on human communication*. New York: Mcmillan.
- Fitzgerald, L (2002). Chaos: the lens that transcends. *Journal of Organizational Change Management*, 15 (4): 339-358.
- Fleishman, E. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37: 1-6.
- Fleiss, J. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Fleming, D. (1991). The Concept of Meta-competence. *Competence and Assessment*, 16: 7-10.
- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence: tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. London: Kogan Page.
- Flowerdew, J. (1993). An educational, or process, approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*, 47: 305-316.
- Flowerdew, J. (2002). Genre in the classroom: A linguistic approach. En A. Johns (ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, 91-102. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flowerdew, J. (2011). Reconciling contrasting approaches to genre analysis: the whole can equal more than the sum of the parts. En D. Belcher, A. Johns, B. Paltridge (eds.), *New Directions in Research English for Specific Purposes*. Michigan. University of Michigan Press.

- Fogg, C. (1994). *Implementing your strategic plan: How to turn intent into effective action for sustainable change*. New York: American Management Association
- Follett, M. (1933). *L'essencial de lideratge. Actes de les Conferències Lecture Rowntree*. London: University of London Press.
- Fontana, W., y Ballati, S. (1999). Complexity. *Complexity*, 4 (3): 14-16.
- Fonseca, J. (2002). *Complexity and innovation in organizations*. Psychology Press.
- Forrester, J. (1961). *Industrial Dynamics*. Cambridge: MIT Press.
- Foster, P., y Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 299-323.
- Fox, S. (2000). Communities of practice, Foucault and actor-network theory. *Journal of Management Studies*, 37: 6.
- Fox, Stephen (2000). Communities of practice, Foucault and actor-network theory. *Journal of Management Studies*, 37:6
- Frederick, W. (1998). Creatures, corporations, communities, chaos, complexity: a naturological view of the corporate social role. *Business and Society*, 37 (4), 358-376.
- Freedle, R., y Kostin, I. (1999). Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? The case for the construct validity of TOEFL's minitalks. *Language Testing*, 16 (1): 2-32.
- Fuertes, P. y Samaniego, E. (2005). "El Inglés para Fines Específicos: rasgos distintivos". In Pedro A. Fuertes Olivera (Ed.), *Lengua y Sociedad: Investigaciones recientes en Lingüística Aplicada*, 247-271. Valladolid: University Valladolid.
- Fuertes-Olivera, P. (2007). A corpus-based view of lexical gender in written Business English. *English for Specific Purposes*, 26 (2): 219-234.
- Galbraith, J. (1982). *Designing complex organizations*. MA. Addison-Wesley, Reading.
- Galeano, E. (1997). *Modelos de comunicación*. Editorial Macchi. Recuperado de internet: [http://www.academia.edu/3384981/Modelos\\_de\\_comunicaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/3384981/Modelos_de_comunicaci%C3%B3n). Último acceso: 5 enero 2015.
- Galindo, J. (2003). *Notas para una comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica*. Recuperado de <http://www.geocities.com/arewara/arewara>
- Galindo, J. (2009). Comunicología, etnometodología y comunicometodología. La comunicación como acción y como representación reflexiva constructiva. *Razón y Palabra*, 67.
- Galindo, J., Rizo, M., y Cejudo, J. (2008). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. Madrid: McGraw Hill Interamericana.



- García Jiménez, L. (2007). *Las teorías de la comunicación en España*. Madrid: Tecnos.
- García San Pedro, M<sup>a</sup> J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Tesis doctoral. Dpto. de Pedagogía Aplicada, UAB. Barcelona.
- García-Lombardia, P., Cardona, P., y Chinchilla, M. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. Occasional Paper nº 01/4). IESE
- Gardner, W., y Schermerhorn, J. (1992). Strategic leadership and the management of supportive work environments. En R. Phillips, y J. Hunt (eds.), *Strategic leadership: A multiorganizational-level perspective, 99-118*. Westport, CT: Quorum.
- Garza, M<sup>a</sup>. (2008). Aportaciones de las ciencias sociales al estudio de la comunicación interpersonal. *Razón y Palabra*, 61.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books.
- Gell-Mann, M. (1994). Complex Adaptive Systems. En G. Cowan, D. Pines, y D. Meltzer (eds.), *Complexity: metaphors, models, and reality: 17-45*. USA: Addison-Wesley.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. Macmillan.
- Gell-Mann, M. (2002). What is complexity? En M. Fortis, y A. Quadrio (eds.), *Complexity and industrial clusters. Dynamics and models in theory and practice: 13-24*. Physica-Verlag HD.
- Gerritsen, M., y C. Nickerson. (2009). BELF: Business English as a Lingua Franca. En F. Bargiela-Chiappini (ed.), *The Handbook of Business Discourse*, 180-192. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gerstner, C. R., y Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82: 827-843.
- Ghoshal, S. (2002), Sumantra Ghoshal, minero del conocimiento. En T. Brown, S. Crainer, D. Dearlove, y J. Nascimento Rodrigues (eds.), *Business Minds*, 59-66. Madrid: Pearson Education Ltd.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of a theory of structuration*. Cambridge, England: Polity Press.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological methods: A positive critique of interpretative sociologies*. Stanford University Press.
- Gifreu, J. (1991). *Estructura general de la comunicación [ie comunicació] pública*. Barcelona: Editorial Pòrtic.
- Gil Lacruz, M., y Guevares Spajic, C. (1999). Cambios organizativos: la perspectiva sistémica del marketing interno. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 7: 83-96.
- Gil Martínez, M. (2012). Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12 (6): 84-87.

- Gillaerts, P. (2005). A sales letter post-tested implications for the concept of genre. En P. Gillaerts, y M. Gotti (eds.), *Genre variation in business letters*, 281-300. Bern: Peter Lang.
- Gilley, A., McMillan, H., y Gilley, J. (2009). Organizational Change and Characteristics of Leadership Effectiveness. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16 (1): 38-47.
- Gimenez, J. (2001). Ethnographic observations in cross-cultural business negotiations between nonnative speakers of English: An exploratory study. *English for Specific Purposes*, 20 (2): 169-193.
- Gimenez, J. (2002). New media and conflicting realities in multinational corporate communication: a case study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40 (4): 323-344.
- Gini, A., y Green, R. M. (2014). Three Critical Characteristics of Leadership: Character, Stewardship, Experience. *Business and Society Review*, 119 (4): 435-446.
- Goffman, E. (1972). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Goggi Selke, M. (2013). *Rubric Assessment Goes to College: Objective, Comprehensive Evaluation of Student Work*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Goldstein, J. (1994). *The unshackled organization: Facing the challenge of unpredictability through spontaneous reorganization*. Portland: Productivity Press.
- Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Goleman, D., y Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard Business Review*, 86 (9): 74-81.
- Gómez de Enterría, J. (2006). Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. En A. Cestero (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, 47-60. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Gonczi, A. (1994). *Developing a competent workforce*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Gonczi, A. (1997). Future directions for vocational education in Australian secondary schools. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 5 (1): 77-108.

- Gonczi, A., y Hager, P. (2010). The competency model. *International encyclopedia of education*, 8: 403-410.
- Gonczi, A., Hager, P., y Oliver, L. (1990). *Establishing competency-based standards in the professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Goodwin, B. (2000). Out of control into participation. *Emergence*, 2 (4): 40-9.
- Goshal, S., y Bartlett, C. (1998). *The individualized corporation: a fundamentally new approach to management*. London: Heinemann.
- Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1): 75-91.
- Graen, G. (2006). Post Simon, March, Weick, and Graen: New leadership sharing as a key to understanding organizations. En G. Graen, y J. Graen (eds.), *Sharing network leadership*, 4: 269-279. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Graen, G., y Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multilevel multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6: 219-247.
- Graham, M., Milanowski, A., y Miller, J. (2012). El mesurament i la promoció d'un acord entre els avaluadors de mestres i principals qualificacions d'acompliment. Centre per a la Reforma de Compensació Educador. Recuperat de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf>
- Greenleaf, R. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York, NY: Paulist Press.
- Greenleaf, R.K. (1998). *The Power of Servant-Leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Gregory Stone, A., Russell, R. F., y Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (4): 349-361.
- Griffin, C. (1993). *Representations of Youth: The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*. Cambridge: Polity Press.
- Griffin, D. (2002). *The Emergence of Leadership: Linking Self-Organisation and Ethics*. London: Routledge.
- Griffin, D., y Stacey, R. (2005). *Complexity and the experience of leading organizations*. Taylor & Francis.
- Griffin, E. (2003). *A first look at communication theory*. USA: McGraw Hill.
- Griffin, E. (2006). *Communication: A first look at communication theory*. Boston: McGraw-Hill.
- Grint, K. (2005). *Leadership limits and possibilities*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13 (4): 423-451.

- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2): 141-158.
- Grzeda, M. (2005). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development*, 24 (6): 530-545.
- Grzega, J. (2006). Globish and Basic Global English (BGE): Two alternatives for a rapid acquisition of communicative competence in a globalized world? *Journal for EuroLinguistic*, 3: 1- 13.
- Gumperz, J. (1976). Language, communication and public negotiation. En P.R. Sanday (Ed.), *Anthropology and the public interest*. New York: Academic Press: 273-292
- Gunnarsson, B. (2009). *Professional discourse*. London: Continuum.
- Gupta, A., y Anish, S. (2009). Insights from complexity theory: understanding organizations better. *IIMB Management Review*.
- Hager, P. (1994). Is there a cogent philosophical argument against competency standard? *Australian Journal of Education*, 38 (1): 3-18.
- Hager, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 24 (1): 3-17.
- Hager, P. (2004). The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 56 (3): 409-433.
- Hager, P., y Beckett, D. (1995). Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence. *Educational Philosophy and Theory*, 27 (1): 1-24.
- Hager, P., y Butler, J. (1996). Two models of educational assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (4): 367-378.
- Hager, P., Gonczi, A., y Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19 (1): 3-16.
- Hager, P., Holland, S., y Beckett, D. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. *BHERT Position Paper*, 9: 3-15.
- Haigh, C. (2002). Using chaos theory: the implications for nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 37 (5): 462-469.
- Hall, D. (1986). *Career Development in Organizations*. San Francisco, CA: Joseey-Bass.
- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. Greenwich, Conn.: Fawcett.
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. New York: Anchor Press-Doubleday.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London, England: Edward Arnold.

- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M., MacIntosh, A., y Strevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Londres: Longman.
- Hamel, G. (2007). *The Fututre of Management*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Hamel, G. (2009). Moon shots for management. *Harvard Business Review*, 87 (2): 91-8.
- Harris, A. (2007). Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (3): 1-11.
- Harris, A. (2008). *Distributed Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. The Netherlands: Springer Press.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: current evidence and future directions. *Journal of Management Development*, 30 (10): 20-32.
- Harris, A. (2013a). *Distributed Leadership Matters; Potential, Practicalities and Possibilities*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Harris, A. (2013b). Distributed leadership: friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5): 545-554.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8 (4): 337-347.
- Harrison, R. (1989). Nonverbal communication. En S. Sanderson (ed.), *Human communication as a field of study*. New York: State University of New York.
- Hartzoulakis, V. (2013). Rater agreement in writing assessment. *Directions in Language Teaching and Testing*, 1. Recuperado [http://rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1\\_1c.htm](http://rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1_1c.htm)
- Hazy, J. (2012). Leading large: emergent learning and adaptation in complex social networks. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 14, 2 (1-2): 52-73.
- Hay Group, Towers Perrin, Hewitt Associates Llc, M. William Mercer Inc. and American Compensation Association (1996), *Raising the Bar: Using Competencies to Enhance Employee Performance*, American Compensation Association. Scottsdale, AZ.
- Hay, A., y Hodgkinson, M. (2006). Rethinking leadership: A way forward for teaching leadership. *Leadership Organizational Development Journal*, 27 (2): 144-158.
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing: Development, evaluation, research*. Rowley, Massachussets: Newbury House.

- Hersey, P., y Blanchard, K. (1969). Life-cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23: 26-34.
- Hersey, P., y Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26-34.
- Hiller, N. J., Day, D. V., y Vance, R. J. (2006). Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study. *The Leadership Quarterly*, 17 (4): 387-397.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6): 275-85.
- Holland, J. (1975). *Adaptation in Natural and Artificial Systems: An Introductory Analysis with Applications to Biology, Control, and Artificial Intelligence*. USA: MIT Press.
- Holland, J. (1992). Complex adaptive systems. *Daedalus*, 121: 17-30.
- Holland, J. (1995). *Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity*. USA: Addison Wesley Publishing Company.
- Holland, J. (1998). *Emergence: From Chaos to Order*. Redwood City, California, USA: Addison-Wesley.
- Holmes, J. (1988). Paying compliments: a sex-preferential politeness strategy. *Journal of Pragmatics*, 12: 445-465.
- Holmes, J. (1990). Hedges and boosters in women's and men's speech. *Language and Communication*, 10 (5): 185-205.
- Holmes, L., y Joyce, P. (1993). Rescuing the useful concept of managerial competence: from outcomes back to process. *Personnel Review*, 22 (6): 37-52.
- Hopkins, A., y Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7: 113-121.
- Hosking, D. (1988). Organizing, leadership, and skillful process. *Journal of Management Studies*, 25 (2): 147-166.
- Hosking, D., y Fineman, S. (1990). Organizing processes. *Journal of Management Studies*, 27 (6): 583-604.
- Hosking, D., y Morley, I. (1988). The skills of leadership. En J.Hunt, B. Baliga, H. Dachler, y C. Schriesheim (eds.), *Emerging leadership vistas*, 80–106. Lexington, MA: Lexington Books/D. C. Heath and Co.
- Hosking, D., Dachler, H., y Gergen, K. (eds.). (1995). *Management and organization: Relational alternatives to individualism Brookfield*. USA: Avebury.
- House, J. (2002). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. En K. Knapp y C. Meierkord (eds.), *Lingua Franca Communication*, 245-268. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility'. En C. Gnutzmann (ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*, 73-89. Tübingen: Stauffenburg.
- House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16: 321-339.
- Howell, J., y Shamir, B. (2005). The role of followers in the charismatic leadership process: Relationships and their consequences. *Academy of Management Review*, 30 (1): 96-112.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunt, J., y Ropo, A. (1997). Leadership and faculty motivation. En J. Bess (ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*, 219-247. MD, Baltimore: Johns Hopkins.
- Husserl, E. 1970/1936. The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *ESP: A learner-centered approach*. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1994). Hedging in academic writing and EAP textbooks. *English for Specific Purposes*, 13 (3): 239-256.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17 (40): 433-454.
- Hyland, K. (1998). Boosters, hedging and the negotiation of academic knowledge. *Text*, 18 (3): 349-382.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go? *English for Specific Purposes*, 21: 385-395.
- Hyland, K. (2004a). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2004b). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. MI: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2006). Medical discourse: hedges. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 694-697. Elsevier: Oxford.
- Hyland, K. (2008). The author replies: Teaching English to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 42 (1): 113-14.
- Hyland, T. (1995). Behaviourism and the meaning of competence. En P. Hodgkinson, y M. Isett (eds.), *The Challenge of Competence*. London: Cassell.
- Hyland, T. (1997). Reconsidering competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31 (3): 491-503.

- Hymes, D. (1974). Ways of speaking. En R. Bauman y J. Sherzer (eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*, 433-51. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*, 269-293. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *Tesol Quarterly*, 30 (4): 693-722.
- Iles, P. (1998). *Managing staff selection and assessment*. UK: McGraw-Hill Education
- Infante, D., Rancer, A., y Womack, D. (1997). *Building communication theory*. Waveland: Prospect Heights.
- Iversen, O. (2000). Managing people towards a multicultural workforce: an investigation into the importance of managerial competencies across national borders in Europe - difference and similarities. Paper presented at the 8th World Congress on Human Resources Management, Paris, May.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., y O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29 (1): 24-49.
- Iwashita, N., McNamara, T., y Elder, C. (2001). Can we predict task difficulty in an oral proficiency test? Exploring the potential of an information-processing approach to task design. *Language learning*, 51 (3): 401-436.
- Jacobs, R. (1989). Evaluating managerial performance: The need for more innovative approaches. Paper presented at a meeting of the European Foundation for Management Development, "Knowledge as a Corporate Asset: An International Perspective," Barcelona.
- Jacoby, S. (1998). Science as performance: socializing scientific discourse through conference talk rehearsals. Tesis doctoral inédita. University of California. Los Angeles.
- Jacoby, S., y McNamara, T. (1999). Locating competente. *English for Specific Purposes*, 18 (3): 213-241.
- Jakobson, R. (1960). Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel, 1984, 347-395.
- Jameson, D. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. *Journal of Business Communication*, 44: 199-235.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40: 157-81.
- Jenkins, J., Cogo, A., y Dewey, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca, State-of-the-art article. *Language Teaching*, 44: 281-315.



- Jennings, N., y Bussmann, S. (2003). Agent-based control systems. *IEEE control systems*, 23 (3): 61-74.
- Jennings, N., Sycara, K., y Wooldridge, M. (1998). A roadmap of agent research and development. *Autonomous agents and multi-agent systems*, 1 (1): 7-38.
- Jermier, J. (1993). Introduction-charismatic leadership: Neo-Weberian perspectives. *The Leadership Quarterly*, 4 (3-4): 217-233.
- Johns, A. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Johns, A. (2002). Destabilizing and enriching novice students' genre theories. En A. Johns (ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, 237-46). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johns, A., y Price-Machado, D. (2001). English for Specific Purposes (ESP): Tailoring courses to student needs and to the outside world. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Johnson, C., y Bartlett, C. (1999). International Business English - What should we be teaching? *BESIG Business Issues*, 3: 8-10.
- Jones, L., y Moore, R. (1995). Appropriating competence: the competence movement, the New Right and the 'Culture Change' Project. *British Journal of Education and Work*, 8 (2): 78-91.
- Jones, R. (1979). Performance testing of second language proficiency. En E. Brière y F. Hinofotis (eds.), *Second language performance testing: some recent studies*, 50-57. Washington DC: TESOL.
- Jonsson, A., y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2: 130-144.
- Jubert, A. (1999). Developing an infrastructure for communities of practice. En B. McKenna (ed.), *Proceedings of the 19th International Online Meeting*, 165-168. Hinksey Hill, U.K.: Learned Information.
- Kane, M. (2012). Articulating a validity argument. *The Routledge handbook of language testing*, 34-47.
- Kanji, G., y Moura, P. (2001). Measuring leadership excellence. *Total Quality Management*, 12 (6): 701-718.
- Kankaanranta, A. (2005). 'Hej Seppo, could you pls comment on this!' -Internal Email Communication in Lingua Franca English in a Multinational Company. Tesis doctoral. Jyväskylä: University of Jyväskylä. URL: <http://ebooks.jyu.fi/solki/9513923207.pdf> [30/04/12]
- Kankaanranta, A., y Louhiala-Salminen, L. (2007). Business communication in BELF, focus on teaching column. *Business Communication Quarterly*, 70, 55-59.

- Kankaanranta, A., y Louhiala-Salminen, L. (2010). English?-Oh, it's just work!. A study of BELF users' perceptions. *English for Specific Purposes*, 29: 204-209.
- Kankaanranta, A., y Louhiala-Salminen, L. (2013). What language does global business speak? The concept and development of BELF. *Ibérica*, 26: 17-34.
- Kankaanranta, A., y Lu, W. (2013). The evolution of English as business lingua franca: signs of convergence in Chinese and Finnish professional communication. *Journal of Business and Technical Communication*, 27: 288-307.
- Kankaanranta, A., y Planken, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication, Special Issue on Language Matters*, 2, 47: 380-407.
- Kanugo, R., y Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualisation of management skills. *Human Relations*, 45 (12): 1311-32.
- Kark, R., y Shamir, B. (2002). The influence of transformational leadership on followers' relational versus collective self-concept. *En Academy of management proceedings*, 1: D1-D6.
- Katz, D., y Kahn, R. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Katz, D., y Kahn, R. (1986). *Características que definen a las organizaciones sociales*. Psicología Social de las organizaciones. México: Ed. Trillas.
- Katz, E. Peters, J.T., y Orloff, A. (eds.) (2006). *Canonic text in communication research. Are there any? Should there be? How about these?* Cambridge: Polity Press.
- Katzenbach, J., y Smith, D. (1992). Why teams matter. *The McKinsey Quarterly*, 3, 3.
- Kauffman, S. (1993). *The Origins of Order: self organization and selection in evolution*. New York: Oxford University Press.
- Kauffman, S. (1995). *At Home in the Universe: The Search for Laws of Self-organization and Complexity*. USA: Oxford University Press.
- Kerns, C., y Ko, K. (2014). Managerial leadership competencies: A practice-oriented action role framework. *International Leadership Journal*, 6 (1): 82-99.
- Kiel, L., y Elliott, E. (eds.) (1996). *Chaos theory in the social sciences: Foundations and applications*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kim, D. (2008). *English for occupational purposes: One language?* London, England: Continuum.
- Klein, K., y House, R. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *The Leadership Quarterly*, 6 (2): 183-198.
- Klemp, G., y Spencer, L. (1982). *Job Competence Assessment*. MA: Addison-Wesley, Reading

- Knapp, M., Hall, J. y Horgan, T. (2013). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Cengage Learning
- Koch, C., y Laurent, G. (1999). Complexity and the nervous system. *Science*, 284 (5411): 96-98.
- Koeppe, K., Hartig, J., Klieme, E., y Leutner, D. (2008). Current issues in competence modelling and assessment. *Journal of Psychology*, 216 (2): 61–73.
- Koester, A. (2013). English for occupational purposes. En C. Chapelle (ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Kotter, J. (1982a). *The general managers*. New York: Free Press.
- Kotter, J. (1982b). General managers are not generalists. *Organizational Dynamics*, 10 (4): 4-9.
- Kotter, J. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free Press.
- Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73 (2): 59-67.
- Kotter, J. (2006). Leadership versus management: What's the difference? *Journal of Quality Participation*, 29 (2): 13-17.
- Kovacs, G. (1986). Phenomenology of work and self-transcendence. *The Journal of Value Inquiry*, 20: 195-207.
- Kranz, J. (1990). Lessons from the Field: An Essay on the Crises of Leadership in Contemporary Organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 26 (1): 49-64.
- Krantz, J. (1999). Comment on "challenging resistance to change." *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 35: 42-44.
- Kuhn, J. (2009). A theory of complex adaptive inquiring organizations: Application to continuous assurance of corporate financial information. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Management Information Systems in the College of Business at the University of Central Florida. Orlando, Florida. Retrived online 8 de noviembre de 2012. [http://etd.fcla.edu/CF/CFE0002848/Kuhn\\_John\\_R\\_200912\\_PhD.pdf](http://etd.fcla.edu/CF/CFE0002848/Kuhn_John_R_200912_PhD.pdf)
- Kuhn, T. (2008). A communicative theory of the firm: Developing an alternative perspective on intra-organizational power and stakeholder relationships. *Organization Studies*, 29: 1197-1224.
- Kurschus, R., y Pilinkienė, V. (2012). The conception and models of managerial competence in modern theories of management. *VADYBA*, (2): 47-54.
- Kutvonen, L. (2010). *Reflective federation of enterprises in open service ecosystem*, 391-397. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10138/24298>
- Kvale, S. (ed.) (1992). *Psychology and postmodernism*. London: Sage.

- Lafford, B. (2012). Languages for specific purposes in the United States in a global context: Commentary on Grosse and Voght (1991) revisited. *The Modern Language Journal*, 96 (s1): 1-27.
- Lakoff, G. (1973). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2: 458-508.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.
- Landis, J., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1): 159-174.
- Langton, C. (1990). "Computation at the edge of chaos: phase transitions and emergent computation," Proceedings of the ninth annual international conference of the Center for Nonlinear Studies on Selforganizing, Collective, and Cooperative Phenomena in Natural and Artificial Computing Networks on Emergent computation, 12-37.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning*, 12-24. Harlow, Essex: Pearson.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawler, E. (2000). *Rewarding excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8 (1): 27-46.
- Lee, Y. (2006). Towards respicification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective? *Applied Linguistics*, 27 (3): 249-376.
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone, y C. Riehl (eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Lesser, E., y Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40 (4): 831-41.
- Levelt, W. (1993). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levin, S. (1998). Ecosystems and the biosphere as complex adaptive systems. *Ecosystems, Biomedical and Life Sciences and Earth and Environmental Science*, 1: 431-436.
- Levin, S. (2003). Complex adaptive systems: exploring the known, the unknown and the unknowable. *American Mathematical Society*, 40: 3-19.

- Levinson, H., Price, C., Munden, K., Mandl, H., y Solley, C. (1962). *Men, management, and mental health*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lewin, A. (1999). Application of complexity to organization science. *Organization Science*, 10 (3): 215.
- Lewis, R. (1994). From chaos to complexity: implications for organizations. *Executive Development*, 7 (4): 16-17.
- Li, J., y Shao, J. (2015). Literature review on increasing association of modern-day leadership with charisma and inspiration. En D. Zheng (ed.), *Industrial Engineering and Manufacturing Technology*, 131-134. Proceedings of the international conference of industrial engineering and manufacturing technology.
- Lichtenstein, B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., y Douglas Orton, J. (2006). Complexity leadership theory: an interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Management Department Faculty Publications*. Paper 8.
- Liden, R., Sparrowe, R., y Wayne, S. (1997). Leader-member exchange theory: The past and potential for the future. En G. Ferris (ed.), *Research in personnel and human resources management*, 15: 47-119. Greenwich, CT: JAI.
- Liden, R., Wayne, S., Zhao, H., y Henderson, D. (2008). Servant leadership: development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19 (2): 161-177.
- Lindsay, Ph. R., Stuart, R. (1997). Reconstructing competence. *Journal of European Industrial Training*, 21 (8-9): 32-38.
- Lissack, M. (1999). Complexity: the science, its vocabulary, and its relation to organizations. *Emergence*, 1 (1): 110-125.
- Lissack, M., y Richardson, K. (2001). When modelling social systems, models ≠ the modelled. *Emergence*, 3 (4): 95-111.
- Littlejohn, S. (1978). *Theories of human communication*. USA: Charles E. Merrit Publishing Company.
- Littlejohn, S., y Foss, K. (2008). *Theories of human communication*. Belmont: Thomson and Wadsworth.
- Li, J., y Shao, J. (2015). Literature review on increasing association of modern-day leadership with charisma and inspiration. En D. Zheng (ed.), *Industrial Engineering and Manufacturing Technology*, 131-134. Croydo: Taylor & Francis Group.
- Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z., y Lin, X. (2014). Examining the cross-level relationship between shared leadership and learning in teams: Evidence from China. *The Leadership Quarterly*, 25: 282-295.
- Llano, A. (1988). *La nueva sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Llorián, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12.

- Locker, K. (1999). Factors in reader responses to negative letters: Experimental evidence for changing what we teach. *Journal of Business and Technical Communication*, 13 (1): 5-48.
- Long, M. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. En M. Long (ed.), *Second language needs analysis*, 19-78. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- López, M. (2007). *Guía Básica para la elaboración de rúbricas*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Lorenz, E. (1979). Predictability: does the flap of a butterfly's wing in Brazil set off a tornado in Texas? Address at the American Association for the Advancement of Science, Washington.
- Lorenz, E. (1993). *The Essence of Chaos*. London: UCL Press.
- Louhiala-Salminen, L. (1996). The business communication class room vs. reality: What should we teach today? *English for Specific Purposes*, 15: 37-51.
- Louhiala-Salminen, L. (1997). Investigating the genre of a business fax: A Finnish case study. *Journal of Business Communication*, 34: 316-333.
- Louhiala-Salminen, L. (1999). From Business Correspondence to Message Exchange: The Notion of Genre in Business Communication. Overview of PhD Dissertation. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre for applied language studies.
- Louhiala-Salminen, L. (2002). The fly's perspective: Discourse in the daily routine of a business manager. *English for Specific Purposes*, 21 (3): 211-231.
- Louhiala-Salminen, L. (2009). Business communication. En F. Bargiela-Chiappini (ed.), *The handbook of business discourse*, 305-316. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Louhiala-Salminen, L., y Charles, M. (2006). English as the lingua franca of international business communication: Whose English? What English? En J. Palmer-Silveira, M. Ruiz-Garrido, y I. Fortanet-Gomez (eds.), *Intercultural and International Business Communication*, 27-54. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Louhiala-Salminen, L., Charles, M., y Kankaanranta, A. (2005). English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes*, 24: 401-421.
- Louhiala-Salminen, L., y Kankaanranta, A. (2011). Professional communication in a global Business context: The notion of global communicative competence. *IEEE Transactions on Professional Communication*, Special issue on Professional Communication in Global Contexts 54: 244-262.
- Love, A. (1991). Process and product in geology: An investigation of some discourse features of two introductory textbooks. *English for Specific Purposes*, 10: 89-109.
- Lubatkin, M., Ndiaye, M., y Vengroff, R. (1997). The nature of managerial work in developing countries: A limited test of the universalist hypothesis. *Journal of International Business Studies*, 28 (4): 711-733.

- Lum, G. (1999). Where's the Competence in Competence-based Education and Training? *Journal of Philosophy of Education*, 33 (3): 403-418.
- Lum, G. (2003). Towards a richer conception of vocational knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1): 1-15.
- Lum, G. (2004). On the non-discursive nature of competence. *Educational Philosophy and Theory*, 36 (5): 485-496.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthans, F. (1988). Successful vs. effective real managers. *The Academy of Management Executive*, 2 (2): 127-132.
- Luthans, F., y Stewart, T. (1977). A general contingency theory of management. *Academy of Management Review*, 2 (2): 181-195.
- Luzón, M<sup>a</sup> J. (2005). Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes*, 10: 133-144.
- Lynch, B. (2003). *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Maccoby, M. (2000). Understanding the difference between management and leadership. *Research Technology Management*, 43 (1): 57-59.
- MacIntosh, R., y MacLean, D. (2001). Conditioned emergence: researching change and changing research. *International Journal of Operations and Production Management*, 21(10): 1343-1357.
- Magalhaes, R. (2014). *Organization design and engineering. Co-existence, co-operation or integration*. London: Palgrave MacMillan.
- Magee, B. (1998). *Confessions of a Philosopher*. London: Phoenix.
- Mandatori, L. (2010). La estructura esquemática en textos para Inglés con Fines Específicos (ESP). En V. Castel, y L. Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Mangham, I. (1986). In search of competence. *Journal of General Management*, 12 (2): 5-12.
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4): 296-309.
- Mansfield, R. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35 (1): 7.

- Manson, S. (2003). Epistemological possibilities and imperatives of complexity research: a reply to Reitsma. *Geoforum*, 34 (1): 17-20.
- Manson, S. (2001). Simplifying complexity: a review of complexity theory. *Geoforum*, 32 (3): 405-414.
- March, J., y Simon, H. (1958). Organizations.
- Marion, R., y Uhl-Bien, F. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12: 389-418.
- Martin, J., Christie, F., y Rothery, J. (1987). Social processes in education: A reply to Sawyer and Watson (and others). *The place of genre in learning: Current debates*: 35-45.
- Martín Peris, E., Sabater, M. (2011). *Plan Curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas* <http://www.ciesecomillas.es/sites/default/files/adjuntos/maquetacion/plancurricular->
- Martín Peris, E., Sabater, M. y García Santa-Cecilia, A. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Martín Serrano, M. (1981). Concepto de modelo (1), en VV.AA., *Epistemología de la comunicación y análisis de la referencia*, 91-99. Cuadernos de la Comunicación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Serrano, M. (1990). La epistemología de la comunicación a los cuarenta años de su nacimiento. *Telos, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 22: 65-73.
- Martín, A., y Gil, J. (2011). Una perspectiva sistémico-funcional del español: Acerca de la multifuncionalidad en la cláusula castellana simple. *Revista de Investigación Lingüística*, 14: 191-214.
- Martínez, J. (2008). Semiotic phenomenology and the 'dialectical approach' to intercultural communication: Paradigm crisis and the actualities of research practice. *Semiótica*, 169: 135-153.
- Mayo, E. (1993). *The Human Problems of an Industrial Civilisation*. New York: Macmillan.
- Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3): 42-435.
- McArthur, T. (1998). *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, I. (2003). Technology management: a complex adaptive systems approach. *International Journal of Technology Management*, 25 (8): 728-45.
- McCarthy, M., y Thomas, N. (1999). Developing selfawareness in the managerial career development process: the value of 360-degree feedback and the MBTI. *Journal of European Industrial Training*, 23 (9): 437-445.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence. *American Psychologist*, 28 (1): 1-14.



- McClelland, D. (1976). *A Guide to Job Competency Assessment*. Boston, MA: McBer & Co.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 9 (5): 331-339.
- McDaniel, R. y Driebe, D. (2005). Uncertainty and surprise: an introduction. En R. McDaniel y D. Driebe (eds.), *Understanding Complex Systems. Questions on working with the unexpected*, 3-11. Springer Verlag Berlin Heidelberg.
- McDougall, W. (1908). *Introduction to Social Psychology*. London: Methuen.
- McGaghie, W. (1991). Professional competence evaluation. *Educational Researcher*, 20 (1): 3-9.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- McKenna, S. (2004). Predispositions and context in the development of managerial skills. *Journal of Management Development*, 23 (7): 664-677.
- McLean, E., y Smits, S. (2014). Management, leadership, and the roles of the CIO. *International Leadership Journal*, 6 (1): 3-22.
- McMaster, I. (2008). *Myth or reality*. Business Spotlight, 3: 14-19.
- McNamara, T. (1990). *Assessing the second language proficiency of health professionals*. Tesis doctoral inédita. The University of Melbourne.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. New York: Addison Wesley Longman.
- McNamara, T. (1997). Interaction in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, 18: 446-466.
- McPhee, R., y Zaug, P. (2000). The communicative constitution of organizations: A framework for explanation [electronic version]. *Electronic Journal of Communication*, 10. [http://www.cios.org/getfile/McPhee\\_v10n1200](http://www.cios.org/getfile/McPhee_v10n1200).
- McQuail, D., y Windahl, S. (1993). *Communication Models for the Study of Mass Communications*. London: Longman.
- McShane, S., y Von Glinow, M. (2003). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist (Works of George Herbert Mead, Vol. 1)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Mehra, A., Smith, B., Dixon, A., y Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. *The Leadership Quarterly*, 17: 232-245.

- Mehrabian, A. (1972). Nonverbal communication. En J. Cole (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 1971: Vol. 19. (pp. 107-161). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Mehrabian, A., y Wiener, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6: 109-114.
- Melchers, G., y Shaw, P. (2003). *World Englishes*. London: Arnold.
- Mendenhall, M., Oddou, G. R., y Osland, J. (eds.), (2012). *Global leadership: Research, practice, and development*. Routledge.
- Menéndez Rubio, A. (2003). *La apuesta invisible. Cultura, globalización y crítica social*. Barcelona: Montesinos.
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT).
- Merriden, T. (1998). US investments in Europe. *Management Review*, 87 (7): 26-29.
- Messick, S. (1989). "Validity", En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. New York: Macmillan.
- Messick, S. (1990). Validity of test interpretation and use. *ETS Research Report Series*, 1: 1487-1495.
- Messick, S. (1992). *The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments*. Princeton: Educational Testing Service.
- Messick, S. (1993). Validity. En R. Linn (ed.), *Educational measurement. National Council on measurement in Education and American Council on Education*. Oryx Press.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researchers*, 23 (2): 13-23.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13 (3): 241-256.
- Millán, M. (2012). Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva: trazos y aproximaciones. Ponencia presentada en el Encuentro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación - 2012. En G. De la Peña, y G. Francesco (coords.), *La investigación de la comunicación y su incidencia social. Análisis sobre la construcción del campo de estudio y la producción de conocimiento*, 1627-1633. México: AMIC y Universidad Autónoma de Coahuila.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70: 151-167.
- Miller, C. (1994). Rhetorical community: The cultural basis of genre. En A. Freedman, y P. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric*, 67-78. London: Taylor & Francis.
- Miller, K. (2005). *Communication theories: Perspectives, processes, and contexts*. Boston: McGraw-Hill.
- Mintzberg, H. (1971). Managerial work: Analysis from observation. *Management Science*, 18: 97-110.

- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York, NY: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1994). The fall and rise of strategic planning. *Harvard Business Review*, 72: 107-114.
- Mirabile, R. (1997). Everything You Wanted to Know about Competency Modeling. *Training and development*, 51 (8): 73-77.
- Moore, D., Cheng, M., y Dainty, A. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work study*, 51 (6): 314-319.
- Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía (A-D)* (Vol. 1). Barcelona: Ariel.
- Mora, J. (2001). *Diccionario de filosofía (Q-Z)* (Vol. 4). Ediciones Loyola.
- Morales, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63 (1): 15-31.
- Moragas, M. (2010). *Comunicació i Motivació del directiu: un model antropològic*. Tesis doctoral. Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. London: Sage.
- Morgan, R. (2006). Engrailed: complexity and economy of a multi-functional transcription factor. *FEBS letters*, 580 (11): 2531-2533.
- Morgeson, F., DeRue, D., y Karam, E. (2009). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36, 1: 5-39.
- Müller, R., y Büttner, P. (1994). A critical discussion of intraclass correlation coefficients. *Statistics in medicine*, 13 (23-24): 2465-2476.
- Mumford, M., Zaccaro, S., Connelly, M. S., y Marks, M. (2000). Leadership skills: conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11: 155-170.
- Munda, G. (2002). SocialMulti-Criteria Evaluation (SMCE): methodological foundations and operational consequences. *European Journal of Operational Research*, 158 (3): 662-677.
- Munter, M. (2009). *Guide to managerial communication. Effective business writing and speaking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Munter, M. (2011). *Guide to Managerial Communication. Effective Business Writing and Speaking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Murphy, M. (1991). No more What is communication? *Communication Research*, 18 (6): 825-833.
- Myers, D. (2001). A pox on all compromises; Reply to Craig (1999). *Communication Theory*, 11, 2: 218-230.

- Natale, L. (2013). Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 58: 685-707. Recuperado en 14 de enero de 2014, <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703002.pdf>.
- Navarro, F. (2012). Apuntes metodológicos para el estudio de géneros y registros dentro de la lingüística sistémicofuncional. Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad: Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina -ALSFAL / Elsa Ghio [et.al.]; compilado por Fabián Mónaco y Elsa Ghio; edición literaria a cargo de Elsa Ghio y Fabián Mónaco. - 1a ed. - Santa Fe: Ediciones UNL, 2012.
- Nelson, T., y Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 26: 125-173.
- Nelson, M. (2006). Semantic associations in business English: A corpus-based analysis. *English for Specific Purposes*, 25 (2): 217-234.
- Nickerson, C. (1999). The use of English in electronic mail in a multinational corporation. En F. Bargiela-Chiappini, y C. Nickerson (eds.), *Writing business: Genres, media and discourses*, 35-56. Harlow: Longman.
- Nickerson, C. (2000). *Playing the corporate language game*. Amsterdam: Rodopi.
- Nickerson, C. (2005). English as a lingua franca in international business contexts. *English for Specific Purposes*, 24 (4): 367-380.
- Nickerson, C., Gerritsen, F., y Van Meurs (2005). Raising student awareness of the use of English for specific business purposes. *English for Specific Purposes* 24 (3): 333-345.
- Nilsson, F., y Darley, V. (2006). On complex adaptive systems and agent-based modelling for improving decision-making in manufacturing and logistics settings: Experiences from a packaging company. *International Journal of Operations & Production Management*, 26 (12): 1351-1373.
- Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Norris, J., Brown, J., Hudson, T. y Yoshioka, J. (1998). Designing second language performance assessment. Second Language Teaching & Curriculum Center. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Norris, J., Brown, J., Hudson, T., y Bonk, W. (2000). Assessing performance on complex L2 tasks: investigating raters, examinees and tasks." Paper presented at the 22nd Language Testing Research Colloquium, Vancouver, March.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence, *Cambridge Journal of Education*, 21 (3): 1-11.
- Nunan, D. (2001). Syllabus design. En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, 55-65. Boston, MA: Heinle.

- Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: the evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31 (3): 139-256.
- Nwogu, K. (1991). Structure of science popularizations: A genre analysis approach to the schema of popularized medical texts. *English for Specific Purposes*, 10 (2): 111-123.
- Nyhan, B. (1991) Developing People's Ability to Learn: A European Perspective on Self-Learning Competency and Technological Change, Brussels: EUROTECNET Technical Assistance Office on behalf of the CEC.
- Nyhan, B. (1998). Competence Development as a Key Organizational Strategy-Experiences of European Companies. *Industrial & Commercial Training*, 30 (7): 59-68.
- O' Halloran, K. (2006). *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*. London: Continuum.
- Ohta, A. (2001). Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese.
- Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of grammar. En Lantolf, J., (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, 51-78. Oxford: Oxford University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). PISA 2012 results: *What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing.
- Orlikowski, W., y Yates, J. (1994). Genre repertoire: The structuring of communicative practices in organizations. *Administrative science quarterly*, 39 (4): 541-574.
- O'Sullivan, B. (2005). Testing language for business: A critical overview of current practice. *ESP Malaysia*, 11: 17-31.
- O'Sullivan, B. (2006). *Issues in testing business English: the revision of the Cambridge Business English Certificates* (Vol. 17). Cambridge University Press.
- O'Sullivan, B. (2012). Assessment issues in languages for specific purposes. *The Modern Language Journal*, 96, Focus Issue: 71-88.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., y Fiske, J. (1997). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- O'Sullivan, B., y Weir, C. (2002). *Research issues in speaking assessment*. Cambridge: UCLES internal report.
- Oswick, C., Keenoy, T., y Grant, D. (2000). Discourse, organizations and organizing: Concepts, objects and subjects. *Human Relations*, 53 (9): 1.116-1.123.

- Painter-Morland, M. (2008). Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness. *Journal of Business Ethics*, 82 (2): 509-524.
- Palmberg, K. (2009). Complex adaptive systems as metaphors for organizational management. *The Learning Organization*, 16 (6): 483-498.
- Palmer, J., Ruiz, M., y Fortanet, I. (eds.) (2006). *International and intercultural business communication: Theory, research and teaching*. Bern: Peter Lang.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam: Benjamins.
- Papajohn, D. (1999). The effect of topic variation in performance testing: the case of the chemistry TEACH test for international teaching assistants. *Language Testing*, 16 (1): 52-81
- Park, N., Peterson, C., y Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (5): 603-619.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Rev. Signos*, 63: 147-178.
- Parunak, H., Savit, R., y Riolo, R. (1998). Agent-based modeling vs equation-based modeling: a case study and users guide. Proceedings of Multiagent systems and Agent-based Simulation (MABS'98), Paris, 10-25.
- Pascale, R. (1999). Surfing the edge of chaos. *Sloan Management Review*, 40: 83-95.
- Paton, R., Boddy, D., y Macdonald, S. (1992). Crediting management competence: right or wrong. *Management Development Review*, 5 (6).
- Payrató, L. (2009). Non-verbal communication. En J. Verschueren, y J. Östman (eds.), *Key Notions for Pragmatics*, 163-194. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pearce, C., y Conger, (2003). *Shared Leadership: Reframing the How's and Why's of Leadership*. Sage Publications.
- Pearce, C., y Sims, H. (2000). Shared leadership: Toward a multi-level theory of leadership. *Team Development*, 7: 115-139.
- Pearce, C., y Sims, H (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6 (2): 172-197.
- Pearce, C., Conger, J., y Locke, E. (2008). Shared leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 19 (5): 622-628.
- Pearce, W. (1989). *Communication and the human condition*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

- Pérez López, J.A. (1981). Dimensiones de la responsabilidad social en la empresa. *Research Paper*, 49, IESE, enero. Reproducido con el título "Dimensiones de la empresa", en J.A. Pérez López (1997), cap. 1 y como "Dimensiones de la responsabilidad social de la empresa", en J.A. Pérez López (1998), cap. 2.
- Pérez López, J.A. (1991). *Teoría de la Acción Humana en las Organizaciones. La acción personal*. Madrid: Rialp.
- Pérez López, J.A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.
- Pérez López, J.A. (1985). La empresa como realidad humana. *División de Investigación del IESE*. FHN-160.
- Pérez López, J.A. (1990). El poder... ¿para qué? *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 29: 3-19.
- Pérez López, J.A. (1997). *Liderazgo*. Barcelona: Editorial Folio.
- Pérez López, J.A. (1998). *Liderazgo y ética en la dirección de empresas*. Bilbao: Deusto.
- Pérez López, J.A., Pin, J., Poelmans, S., Rodríguez Lluesma, C., Rodríguez Porras, J.M., y Torres, M. (2001). *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. McGraw-Hill: Madrid.
- Perry, M., Pearce, C., y Sims, H. (1999). Empowered selling teams: How shared leadership can contribute to selling outcomes. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 19 (3): 35-51.
- Perrow, C. (1967). A framework for the comparative analysis of organizations. *American Sociological Review*, 32 (2): 194-308.
- Peters, J. (1986). Institutional sources of intellectual poverty in communication research. *Communication Research*, 13 (4): 527-559.
- Peters, J. (1989). John Locke, the individual, and the origin of communication. *The Quarterly Journal of Speech*, November: 387-399.
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004) *Character Strengths and Virtues*. New York; Washington DC: Oxford University Press; American Psychological Association.
- Pfau, M. (2008). Epistemological and disciplinary intersections. *Journal of Communication*, 58 (4): 597-602.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Harvard Business Press.
- Pinto, M., y Sales, D. (2008). INFOLITRANS: a model for the development of information competence for translators. *Journal of Documentation*, 64 (3): 413-437.
- Piñuel Raigada, J. (1997). *Teoría de la Comunicación y gestión de las organizaciones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

- Planas-Coll, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista iberoamericana de educación superior*, 4 (10): 75-92.
- Planken, B. (2005). Managing rapport in lingua franca sales negotiations: A comparison of professional and aspiring negotiators. *English for Specific Purposes*, 24 (4): 381-400.
- Planken, B., Van Hoof, A., y Korzilius, H. (2004). Promoting intercultural communicative competence through foreign language courses. *Business Communication Quarterly*, 67: 308-315.
- Plowman, D., Solansky, S., Beck, T. y Baker, L. (2007). The role of leadership in emergent, self-organization. *The Leadership Quarterly*, 18: 341-356.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester MA: Peter Smith.
- Poncini, G. (2002). Investigating discourse at business meetings with multicultural participation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40 (4): 345-373.
- Poncini, G. (2003). Multicultural business meetings and the role of languages other than English. *Journal of Intercultural Studies*, 24 (1): 17-32.
- Poncini, G. (2004). *Discursive strategies in multicultural business meetings*. Frankfurt: Peter Lang.
- Popham, W. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2): 72-75
- Preston, B., y Walker, J. (1993). *Competency based standards in the professions and higher education: A holistic approach. Competencies: The competencies debate in Australian education and training*. Canberra: Australian College of Education, 116-30.
- Prigogine, I. (1969). Structure, dissipation and life. *Theoretical physics and biology*: 23-52.
- Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty - Time, Chaos, and the New Laws of Nature*. New York: The Free Press.
- Puchol, L. (1993). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: ESIC.
- Pullin, P. (2009). No joke - This is serious! Power, solidarity and humour in Business English as a Lingua Franca (BELF). En A. Mauranen, y E. Ranta (eds.) *English as a lingua franca: Studies and findings*, 152-177.
- Purpura, J. (2008). Assessing communicative language ability: Models and their components. En E. Shohamy y N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education, Language testing and assessment*, vol. 7. New York: Springer.
- Putnam, L., y Nicotera, A. (eds.) (2009). *Building theories of organization: The constitutive role of communication*. New York: Routledge.



- Räisänen, C. y Fortanet-Gómez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. En I. Fortante-Gómez y C. Räisänen (eds.), *ESP in European higher education*, 11-51. Amsterdam: Benjamins.
- Rappe, Ch., Zwick, T. (2007). Developing leadership competence of production unit managers. *Journal of Management Development*, 26 (4): 312-330.
- Raven, J. (1984). *Competence in modern society*. Edinburgh: Dinwiddie Grieve.
- Reder, S., y Schwab, R. (1988). The communicative economy of the workgroup: Multi-channel genres of communication. En Proceedings of the Conference on Computer Supported Cooperative Work, 354-368. Portland, OR: ACM Press.
- Reid, W. (1992). Setting standards for the future. *Personnel Management*, 24 (8): 28-32.
- Reitsma, F. (2003). A response to simplifying complexity. *Geoforum*, 34 (1): 13-16.
- Reyes, M. (2001). Aspectos pragmáticos en la enseñanza del inglés para fines específicos: al artículo de investigación. *Revista de Enseñanza Universitaria, Extraordinario*, 145-157.
- Reynolds, C. (1987). Flocks, herds and schools: a distributed behaviour model. Proceedings of SIGGRAPH '87'. *Computer Graphics*, 21 (4): 25-34.
- Reynolds, C. (2001). Boids (flocks, herds, and schools: a distributed behavioral model). Website: <http://www.red3d.com/cwr/boids>.
- Richardson, K. (2008). Managing complex organizations: complexity thinking and the science art of management. *Emergence*, 10 (2): 13-26.
- Rickheit, G., Strohner, H. y Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. En G. Rickheit y H. Strohner (eds.), *Handbook of Communication Competence*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Rizo, M. (2004). El Camino Hacia la "Nueva Comunicación. Breve Apunte Sobre las Aportaciones de la Escuela de Palo Alto. *Razón y Palabra*, 40.
- Rizo, M. (2005). La Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Apuntes teóricos para la exploración de la dimensión comunicológica de la interacción. *Global Media Journal*, 2 (3): 19-33.
- Rizo, M. (2006). La Teoría en el campo académico de la comunicación. Análisis de manuales de teoría de la comunicación desde la propuesta de la Comunicología Posible. En L. Martell, M. Rizo, y A. Vega (coords.), *Políticas de comunicación social y desarrollo regional en América Latina*: 185-223. México: AMIC.
- Rizo, M. (2009). Comunicometodología y comunicación interpersonal. Presencias y ausencias en la comunicología mexicana. *Razón y Palabra*, 14: 67.
- Rizo, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. *Razón y Palabra*, 75.

- Rizo, M. (2012a). El sujeto en el centro. La importancia de la comunicación intersubjetiva en los proyectos de comunicación para el desarrollo (humano). *Razón y palabra*, 80: 5-18.
- Rizo, M. (2012b). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Aula abierta: Lecciones Básicas*. Recuperado de <http://www.portalcomunicacio.es/download/17.pdf>
- Rizo, M. (2013). De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva. En C. Fernández, F. Christlieb, M. Millán, y M. Rizo (coords.), *La comunicación humana en tiempos de lo digital*, 91-123. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa/Juan Pablos Editor.
- Rizo, M. (2014a). Un campo que se mira a sí mismo. Acuerdos y desacuerdos en las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la comunicación. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 9: 127-149.
- Rizo, M. (2014b). Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 7 (2), Artículo 1.
- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43: 3.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead, England: Prentice Hall.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2): 241-256.
- Rodrigo Alsina, M. (1995). *Los modelos de la Comunicación (2ª Ed.)*. Madrid: Tecnos.
- Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación: ámbitos, métodos y perspectivas*. Jaume I, UPF, UV. Aldea Global. Publicaciones UAB.
- Rodrigues, A. (1981). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Rodríguez Esteban, A. (2012). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, Vol. 6 Año 2007 (139-153)
- Roethlisberger, F., y Dickson, W. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogers, E. (1994). *A history of Communications study: A Biographical Approach*. New York: The Free Press.
- Rogers, P. (2000). CEO presentations in conjunction with earning announcements. *Management Communication Quarterly*, 13 (3): 426-486.

- Rogerson-Revell, P. (1999). Meeting talk: a stylistic approach to teaching meeting skills. En M. Hewings, y C. Nickerson (eds.), *Business English: Research into practice*, 55-72. London: Longman.
- Rogerson-Revell, P. (2007). Using English for international business: A European case study. *English for Specific Purposes*, 26 (1): 103-120.
- Roloff, M. y Soule, K. (2002). Interpersonal Conflict. En M. Knapp y John A. Daly (eds.), *Handbook of Interpersonal Communication*, 475-528. USA: Sage Publications.
- Romano, V. (1993). *Desarrollo y progreso. Por una ecología de la comunicación*. Barcelona: Teide.
- Rosanas, J. (2001). La esencia de la dirección. Herbert Simon (1916-2001) y Juan Antonio Pérez López (1934-1996) 'in Memoriam'. *Revista de Antiguos Alumnos - IESE Business School*, 82: 46-54.
- Rosanas, J. (2009). *Organización y management*. Occasional Paper nº OP-166. IESE.
- Rosanas, J. (2012). Beyond effectiveness: Attractiveness and unity as criteria for decision-making in organizations. *The European Business Review*, January-February.
- Rosenstock, C., Gillesberg, I., Gätke, M., Levin, D., Kristensen, M., y Rasmussen, L. (2005). Inter-observer agreement of tests used for prediction of difficult laryngoscopy/tracheal intubation. *Acta anaesthesiologica scandinavica*, 49 (8): 1057-1062.
- Ross, E. (1908). *Social psychology: An outline and source book*. Macmillan.
- Rost, J. (1993). *Leadership for the twenty-first century*. Westport, CT: Praeger.
- Rothenbuler, E. (1993). Argument for Durkheimian theory of the communicative. *Journal of Communication*, 43 (3): 158-163.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1): 1-19.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russell, R., y Stone, A. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *The Leadership & Organization Development Journal*, 23 (3): 145-157.
- Russill, C. (2004). Toward a pragmatist theory of communication. Tesis doctoral. The Pennsylvania State University, University Park, PA. (UMI No. 3140078. Ann Arbor, MI: ProQuest Information and Learning Company.)
- Russill, C. (2005). The road not taken: William James's radical empiricism and communication theory. *Communicative Review*, 8: 277-305.
- Ruth, D. (2006). Frameworks of managerial competence: limits, problems and suggestions. *Journal of European Industrial Training*, 30 (3): 206-226.

- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54-67.
- Ryan, G., Emmerling, R., y Spencer, L. (2009). Distinguishing high-performing European executives. The role of emotional, social and cognitive competencies. *Journal of Management Development*, 28 (9): 859-875.
- Saint-Onge, H., y Wallace, D. (2003). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. London & New York: Butterworth Heinemann.
- Saladrigas Medina, Hilda (2005). Comunicación organizacional: Matrices teóricas y enfoques comunicativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 60. La Laguna (Tenerife). Recuperado el 15 de enero de 2015, de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200540saladrigas.htm>
- Saldaña-Ramos, J., Sanz-Esteban, A., García, J., y Amescua, A. (2014). Skills and abilities for working in a global software development team: a competence model. *Journal of Software: Evolution and Process*, 26 (3): 329-338.
- Sandberg, J. (1994). *Human competence at work: an interpretive approach*. Göteborg, Sweden: Bas.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43 (1): 9-25.
- Sanderson, S. (ed.) (1989). *Human communication as a field of study*. New York: State University of New York.
- Santos, V. (2002). Genre analysis of business letters of negotiation. *English for Specific Purposes*, 21 (2): 167-199.
- Saperas, E. (1998). *Manual básico de teoría de la comunicación*. Barcelona: CIMS 97.
- Scott, W. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schneider, M., y Somers, M. (2006). Organizations as complex adaptive systems: implications of complexity theory for leadership research. *The Leadership Quarterly*, 17: 351-365.
- Schein, E. (1965). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schein, E. (1997). The concept of "client" from a process consultation perspective: A guide for change agents. *Journal of Organizational Change Management*, 10 (3): 202-216.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

- Schroder, H. (1989). *Managerial Competence: The Key to Excellence*. Kendal/Hunt, Dubuque, IA.
- Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research. A Quarterly Journal*, 5: 533-575.
- Schütz, A. (1953). Common-sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research. A Quarterly Journal*, 14: 1-37.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Searle, J. (1992). *The rediscovery of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59 (4): 339-341.
- Seige, G. (1999). Clarifying The Use of Competence and Competency Models in Recruitment, Assessment and Staff Development. *Industrial & Commercial Training*, 27 (11): 5-12.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. Berkeley: University of California.
- Sendjaya, S., y Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9 (2): 57-64.
- Senge, P. (1993). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (2006). Systems Citizenship: The Leadership Mandate for this Millennium. *Reflections*, 7 (2): 113-120.
- Senge, P., y Kaufer, K. (2000). Communities of Leaders or No Leadership at All. En B. Kellerman y L. Matusak (eds.), *Cutting Edge: Leadership 2000*. James Macgregor Burns Academy, College Park, MD.
- Sfez, L. (1995). *Crítica de la Comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Shamir, B. (1991). Meaning, self and motivation in organizations. *Organization Studies*, 12 (3): 405-425.
- Shannon, C. (July and October, 1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27: 379-423, 623-656.
- Shannon, C., y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois.
- Shatter, J. (1992). "Getting in touch": The meta-methodology of a postmodern science of mental life. En S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*. London: Sage.
- Shaw, P. (2002). *Changing the Conversation: Organizational Change from a Complexity Perspective*. London: Routledge.

- Shepherd, G. (1993). Building a discipline of Communications. *Journal of Communication*, 43 (3): 83-91.
- Siegmán, A., y Feldstein, S. (1987). *Nonverbal Behavior and Communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigman, S. (1992). Do social approaches to interpersonal communication constitute a contribution to communication theory? *Communication Theory*, 2: 347-356.
- Sigman, S. (1995). *The consequentiality of communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Simmel, G. (1971). *On individual and social forms*. Chicago: The University of Chicago.
- Simon, H. (1945). *Theory of Games and Economic Behavior*. Chicago Press.
- Simon, H. (1996). *The sciences of the artificial (Vol. 136)*. Londres. MIT Press.
- Simonet, D., y Tett, R. (2012). Five perspectives on the leadership management relationship: A competency-based evaluation and integration. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20 (2): 199-213.
- Sireci, S. (2009). Packing and unpacking spurces of validity evidence: History repeats itself again. En R. Lissitz (ed.), *The concept of validity: revisions, new directions and applications*, 19-38. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Skehan, P. (1998a). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 268-86.
- Skehan, P. (1998b). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slatyer, H., Brindley, G., y Wigglesworth (2000). Task difficulty in ESL listening assessment. Paper presented at the 22nd Language Testing Research Colloquium, Vancouver.
- Slevin, J. (1988). Genre theory, academic discourse and writing within the disciplines. En L. Z. Smith (ed.), *Audits of meaning: A festschrift in honor of Ann E. Berthoff*, 3-16. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Smart, G. (1998). Mapping conceptual worlds: Using interpretive ethnography to explore knowledgemaking in a professional community. *Journal of Business Communication*, 35 (1): 111-127.
- Smith, F. (1988). *Joining the literacy club: Further essays into education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Snell, R. (1990). Managers' development of ethical awareness and personal morality. *Personnel Review*, 19 (1): 13-20.
- Sodhi, J. (2008). Incomunicabilidad de la persona y comunicación interpersonal. Tesis de Licenciatura. Universitat Abat Oliba CEU. Recuperado de <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/152099/TFC-SOHDI-2009.pdf?sequence=1>
- Spaemann, R. (1987). *Ética: cuestiones fundamentales*. Pamplona: EUNSA.

- Spencer, L., y Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*. New York: Wiley.
- Spencer, L., McClelland, D., y Kelner, S. (1997), *Competency Assessment Methods: History and State of the Art*, Hay/McBer, Boston, MA.
- Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport management: a framework for analysis. En H. Spencer-Oatey (ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 11-46. New York: Cassel Academic.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69: 143-150.
- Spillane, J. (2012). *Distributed leadership (Vol. 4)*. John Wiley & Sons.
- Spillane J, Halverson, R., y Diamond, J. (2001). *Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective*. Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.
- Spillane, J., Halverson, R., y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1): 3-34.
- Spolski, B. (1995). *Measured words*. Oxford University Press: Oxford.
- Stacey, R. (1995). The science of complexity: An alternative perspective for strategic change process. *Strategic Management Journal*, 16 (6): 477-495.
- Stacey, R (1996). *Complexity and creativity in organizations*. San Francisco: Berrett- Koehler Publishers.
- Stacey, R. (2000). *Strategic management and organisational dynamics: The challenge of complexity*. Essex, UK: Pearson Education Ltd, Prentice-Hall.
- Stacey, R. (2000). The emergence of knowledge in organizations. *Emergence*, 2 (4): 23-39.
- Stacey, R. (2003). *Strategic Management and Organizational Dynamics: The Challenge of Complexity*. Harlow: FT/Prentice Hall.
- Stacey, R., y Griffin, D. (2005). *A complexity perspective on researching organizations: Taking experience seriously*. New York: Routledge.
- Stacey, R., Griffin, D., y Shaw, P. (2000). *Complexity and management: Fad or radical challenge to systems thinking?* London: Routledge.
- Steffenson, M., y Joag-Dev (1984). Cultural knowledge and reading. En J. Alderson y A. Urquhart (eds.), *Reading in a foreign language*. London: Longman Pub Group.
- Stewart, R. (1982). *Choices for the manager: A guide to understanding managerial work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Stogdill, R. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25: 35-71.
- Stone, G., Russell, R., y Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (4): 349–361.
- Stoof, A., Martens, R., Van Merriënboer, J., y Bastiaens, T. (2002.). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1 (3): 345-365.
- Stoyhoff, S. (2012). Research agenda: "Priorities for future research in second language assessment". *Language Testing*, 45 (2): 234-249.
- Streatfield, P. (2001). *The paradox of control in organizations*. Psychology Press.
- Strebler, M., Robinson, D., y Heron, P. (1997). *Getting the best out of your competencies*. Brighton, England: Institute for Employment Studies.
- Stuart, R., y Lindsay, P. (1997). Beyond the frame of management competenc(i)es: towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations. *Journal of European Industrial Training*, 21, (1): 26-34.
- Sutton, R. (2007). *The no asshole rule: building a civilized workplace and surviving one that isn't*. London: Sphere.
- Swain, M. (2001). Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, 18 (3): 275-302.
- Swales, J. (1981). Aspects of article introductions. (Aston ESP Research Reports No. 1). Birmingham, England: University of Aston.
- Swales, J. (1985). *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.
- Swales, J. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swales, J. (1986). A genre-based approach to language across the curriculum. En M. Tickoo (Ed.), *Language across the curriculum*, 10-22. Singapore: Regional English Language Center.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tapscott, D., y Williams, A. (2006), *Wikinomics; How Mass Collaboration Changes Everything*. New York, NY: Penguin Group.
- Tardy, C.M. (2013). Genre-based language teaching. En Carol A. Chapelle (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.



- Tarride, M. (1995). Complexity and complex Systems. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 2 (1): 46-66.
- Taylor, D. y Altman, I. (1995). Communication in interpersonal relationships: Social penetration process. En M. Redmond (ed.), *Interpersonal communication*, 43-56. USA: Hartcourt Brace College Publishers.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York, NY, USA and London, UK: Harper & Brother.
- Taylor, J. (2000). 'Thinking about organization in a new way: An inquiry into the ontological foundations of organization'. *Electronic Journal of Communication*. 10, [www.cios.org/www/ejc/v10n1200.htm](http://www.cios.org/www/ejc/v10n1200.htm).
- Taylor, J., Cooren, F., Giroux, N., y Robichaud, D. (1996). The communicational basis of organization: Between the conversation and the text. *Communication Theory*, 6: 1-39.
- Taylor, J., y Van Every, E. (2000). *The emergent organization: Communication as its site and surface*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tena, G. (2002). El contrato psicológico: relación laboral empresa-trabajador. *Acciones e investigaciones sociales*, 15: 85-107.
- Tetenbaum, T. (1998). Shifting paradigms: from Newton to chaos. *Organizational Dynamics*, 26 (4): 21-32.
- Tett, R., Guterman, H., Bleier, A., y Murphy, P. (2000). Development and content validation of a 'hyperdimensional' taxonomy of managerial competence. *Human Performance*, 13 (3): 205-251.
- Thietart, R., y Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. *Organizational Science*, 6, (1): 19-31.
- Thom, R. (1975). *Structural Stability and Morphogenesis. An Outline Of A General Theory Of Models*. W. A. Benjamin, Reading, MA.
- Thompson, S. (1994). Frameworks and contexts: A genre-based approach to analyzing lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 13: 171-186.
- Torrico Villanueva, E. (2004). *Abordajes y periodos en la Teoría de la Comunicación*. Norma: Buenos Aires.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17: 654-676.
- Uhl-Bien, M. y Marion, R. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly* 12 (4): 389-418.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. y McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18 (4): 298-318.
- Urrutia, J. (1990). *Sistemas de comunicación: bases para su estudio*. Sevilla: Altar.

- Upshur, J., y Turner, C. (1999). Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: Test method and learner discourse. *English Language Teaching Journal*, 49 (1): 3-12.
- Upton, T. (2012). LSP at 50: Looking back, looking forward. *Ibérica*, 23: 9-28.
- Upton, T., y Connor, U. (2001). Using computerized analysis to investigate the text linguistic discourse moves of a genre. *English for Specific Purposes*, 20: 313-329.
- Valbuena, F. (1997). *Teoría general de la Información*. Madrid: Noesis.
- Vangehuchten, L. (2003). Algunos resultados de un análisis terminológico de los términos compuestos en un corpus de discurso económico empresarial. En P. Durán, G. Aguado y Álvarez de Mon, I. (eds.) (2003). *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*: 271-278. Madrid: Editoras DLACT.
- Van der Klink, M., y Boon, J. (2002). The investigation of competencies within professional domains. *Human Resource Development International*, 5 (4): 411-424.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: a review and synthesis. *Journal of Management*, 37 (4): 1228-1261.
- Van Hooft, A. (dir.) (2004). Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios. *Revista Foro Hispánico*, 26: 19-34.
- Van Klink, M., y Boon, J. (2003). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3 (2): 125-137.
- Van Riel, C., y Fombrun, C. (2007). *Essentials of corporate communication: Implementing practices for effective reputation management*. London: Routledge.
- Vattimo, G. (1998). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vaz, M., Brandão, S., Hippertt, G., y de Souza, J. (2009). SGCA-A Software to Manage Competences. In IKE: 232-237.
- Vazirani, N. (2010). Review Paper: Competencies and Competency Model—A Brief overview of its Development and Application. *SIES Journal of management*, 7 (1): 121-131.
- Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (3): 437-447.
- Vera, D., y Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29 (2): 222-240.
- Veres, J., Locklear, T., y Sims, R. (1990). Job analysis in practice: A brief review of the role of job analysis in human resources management. *Human resource management: Perspectives and issues*, 79-103.

- Vergaro, C. (2004). Discourse strategies of Italian and English sales promotion letters. *English for Specific Purposes*, 23 (2): 181-207.
- Verma, S., Paterson, M., y Medves, J. (2006). Core competencies for health care professionals: what medicine, nursing, occupational therapy, and physiotherapy share? *Journal of Allied Health*, 35 (2): 109-115.
- Vidal, N. (1994). *El trabajo por proyectos: la enseñanza de la lengua extranjera. Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Vizer, E. (1982) La televisión, sus efectos y funciones. Aportes al análisis de ciertas hipótesis y puesta a prueba en una investigación piloto sobre escolares. Tesis Doctoral. Buenos Aires.
- Vollstedt, M. (2002). English as a language for internal company communications. En K. Knapp, y C. Meierkord (eds.), *Lingua franca communication*, 87-108. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vroom, V., y Yetton, P (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- Vuorela, T. (2005). How does a sales team reach goals in intercultural business negotiations? A case study. *English for Specific Purposes*, 24 (1): 65-92.
- Waismann, F. (1951) Verifiability. En A. Flew (ed.), *Logic and Language. First Series*. Oxford: Blackwell.
- Walumba, F., Hartnell, C., y Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: a cross-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 95 (3): 517-529.
- Wang, J. (1996). Same task: Different activities. Unpublished research report. University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Watson, T., y Harris, P. (1993). *The Emergent Manager*. London: Sage.
- Watson-Gegeo, K. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22 (4): 575-592.
- Watzlawick, P., Bavelas, J., y Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional*
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Watzlawick, P., Jackson, D., y Beavin, J. (1976). *Teoría de la comunicación humana*. 4ª Ed. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Weber, M. (1964/1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.

- Weierter, S. (1997). Who wants to play "follow the leader?" A theory of charismatic relationships based on routinized charisma and follower characteristics. *The Leadership Quarterly*, 8 (2): 171-193.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weierter, S. (1997). Who wants to play "follow the leader?" A theory of charismatic relationships based on routinized charisma and follower characteristics. *The Leadership Quarterly*, 8 (2): 171-193.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Weinert, F. (1999). Concepts of competence. *Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)*. Neuchâtel: DeSeCo.
- Weir, C. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-Driven Approach*. Oxford: Palgrave Macmillan.
- Weissberg, B. (1993). The graduate seminar: Another research-process genre. *English for Specific Purposes*, 12: 23-35.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7: 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., y Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78 (1): 139-146.
- Wesche, M. (1992). Performance testing for work-related second language assessment. En E. Shohamy y R. Walton (eds.), *Language assessment for feedback: Testing and other strategies*. Washington, DC: National Foreign Language Center Publications.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching Abstracts*, 27(1): 1-19.
- Wheatley, M. (1992). *Leadership and the new science: learning about organization from an orderly universe*. San Francisco, CA: Berret-Koehler.
- Whetten, D., y Cameron, K. (2002). *Developing Management Skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Widdowson, H. (1971). The teaching of rhetoric to students of science and technology. *CILT Reports and Papers*, 7: 31-40.
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiener, N. (1985). *Cibernética, o el control y comunicación en animales y máquinas*. Barcelona: Tusquets.

- Wigglesworth, G. (1997). An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse. *Language Testing*, 14: 85-106.
- Williams, M., y Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83 (2): 193-201.
- Winterton, J. (2002, January). Entrepreneurship: Towards a competence framework for developing SME managers. En United States Association for Small Business and Entrepreneurship Conference Proceedings.
- Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8-9): 681-700.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., y Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66 (5): 297-333.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 23 (9): 30-33.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & organization development journal*, 14 (1): 29-36.
- Woodruffe, C. (2000). *Development and assessment centres: identifying and assessing competence*. London: Institute of Personnel and Development.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wooldridge, M. (2002). Intelligent agents: The key concepts. *En Multi-Agent Systems and Applications II*: 3-43. Springer Berlin Heidelberg.
- Wortman, M. (1982). Strategic management and changing leader–follower roles. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18: 371-383.
- Wright, C. (1979). Sociology of Mass Communications. *Annual Review of Sociology*, 5: 193-217.
- Wright, T., y Goodstein, J. (2007). Character is not 'dead' in management research: A review of individual character and organizational-level virtue. *Journal of Management*, 33 (6): 928-958.
- Wu, W., y Lee, Y. (2007). Developing global managers' competencies using the fuzzy DEMATEL method. *Expert systems with applications*, 32 (2): 499-507.
- Wuensch, K. (2007). Inter-rater agreement. <http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/docs30/InterRater.pdf>  
Accessed 17 de septiembre de 2015

- Wulun, J. (2007). Understanding complexity: challenging traditional ways of thinking. *Systems Research and Behavioral Science*, 24: 392-402.
- Yammarino, F. (2013). Leadership past, present, and future. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20 (2):149-155.
- Yammarino, F., Salas, E., Serban, A., Shirreffs, K., y Shuffler, M. (2012). Collectivistic leadership approaches: Putting the “we” in leadership science and practice. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5: 382-402.
- Yates, J., Orlikowski, W., y Okamura, K. (1999). Explicit and implicit structuring of genres: Electronic communication in a Japanese R&D organization. *Organization Science*, 10 (1): 83-103.
- Yates, J., y Orlikowski, W. (2002). Genre Systems: Structuring Interaction through Communicative Norms. *Journal of Business Communication*, 39: 13.
- Yepes, R. y Aranguren, J. (1998). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: Eunsa.
- Yu, C., y Velde, C. (2009). The changing context of business education: competency requirements for the new paradigm. En *International Perspectives on Competence in the Workplace*, 57-85. Springer Netherlands.
- Yukl, G. (1999). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1): 33-48.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G., y Lepsinger, R. (2005). Why integrating the leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. *Organizational Dynamics*, 34: 361-375.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55 (3): 67-78.
- Zhang, Z. (2007). Towards an integrated approach to teaching Business English: A Chinese experience. *English for Specific Purposes*, 26, (4): 399-410.
- Zouaq, A., Nkambou, R., y Frasson, C. (2007). An integrated approach for automatic aggregation of learning knowledge objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3: 135-162.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 19-28.
- Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 (8): 55-90.



## Anexos



# Anexo 1

Muestras de los datos obtenidos en el estudio empírico: datos generados por los profesores a partir de las pruebas de evaluación

9 de febrero, Disco 2/2 → Si salen de lo estudio de la base, no a ver, es positivo y a veces negativo pero lo note

No en absoluto	Claramente no	No mucho	No sé	Si, algo	Si, bastante	Si, mucho
0% - 14%	15% - 29%	30% - 43%	44% - 57%	58% - 71%	72% - 86%	87% - 100%

*Alencón*

*¿Qué se mide y cómo se califica los cursos?*

*A veces no escuchan o no ven*

*Uso se supone una cosa*

GRUPO 1, G6b, M10 T1, Ch 3, 6.55 T1, Ch 9, 24.15	Alumno 1 <i>chica</i>		Alumno 2 <i>maso que otros</i>		Alumno 3 <i>maso que otros</i>		Alumno 4 <i>maso que otros</i>	
	GRUPO	MONO	GRUPO	MONO	GRUPO	MONO	GRUPO	MONO
TEQ	74		82		78		77	
Escucha	58		79		65		59	
- Optimismo	82		80		79		88	
- Colaboración	80		85		84		40	
- Atiende a todos	74		84		86		72	
COM	80	74	81	81	84	73	90	76
- Asertividad	84		82		88		90	
- Pathos	76		83		84		90	
- Logos	81		80		82		89	
CAR			50		57		72	
TEQ-COM	77		80		80		83	
Sáb. "limpia"	84	83	72	74	80	79	85	84
Sáb. "combinada"	8						89	87

*No se escuchan a veces, se interrumpen y son negativos*

*Uso se supone una cosa*

*Uso se supone una cosa*

*Uso se supone una cosa*

→ Casos: no se escuchan a veces, se interrumpen y son negativos

*Uso se supone una cosa*

GRUPO 2, G6b, M10 T1, Ch 13, 38.40 T2, Ch 4, 11.00	Alumno 1 <i>chica</i>		Alumno 2 <i>maso que otros</i>		Alumno 3 <i>maso que otros</i>		Alumno 4 <i>maso que otros</i>	
	GRUPO	MONO	GRUPO	MONO	GRUPO	MONO	GRUPO	MONO
TEQ	54		80		79		71	
Escucha	68		72		84		71	
- Optimismo	43		83		78		70	
- Colaboración	43		73		80		75	
- Atiende a todos	65		73		75		70	
COM	60	71	82	72	78	71	73	73
- Asertividad	60		84		80		72	
- Pathos	71		82		81		89	
- Logos	43		80		73		72	
CAR								
TEQ-COM	58		80		78		72	
Sáb. "limpia"	88	89	78	74	82	77	88	80
Sáb. "combinada"								

*Uso se supone una cosa*

*Uso se supone una cosa*

*Uso se supone una cosa*

*No hay nada*

- Pares que escuchan
- Mucha o cuando
- No recoge ideas de otros
- Pares pero con control

*Se adhiere para incluirse*

- Nos gustan

*Recoge ideas de los otros*

- Para orden y estructura

*mano en la cara*

- a veces se despierta y es optimista o a veces se legen
- Ideas propias y opinan

## Anexo 2

### Muestras de los datos obtenidos en el estudio empírico: análisis estadísticos

La totalidad de los datos obtenidos están incluidos en el CD que acompaña a este texto.

Muestra de un análisis de coeficiente de correlación intraclase

### Reliability

#### Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	63	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	63	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.862	.868	3

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
RúbLimpiaEv1	80.286	7.4950	63
RúbLimpiaEv2	78.333	6.6551	63
RúbLimpiaEv3	78.476	8.6525	63

**Inter-Item Correlation Matrix**

	RúbLimpiaEv1	RúbLimpiaEv2	RúbLimpiaEv3
RúbLimpiaEv1	1.000	.664	.692
RúbLimpiaEv2	.664	1.000	.702
RúbLimpiaEv3	.692	.702	1.000

**Summary Item Statistics**

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Inter-Item Correlations	.686	.664	.702	.038	1.058	.000	3

**Intraclass Correlation Coefficient**

	Intraclass Correlation <sup>b</sup>	95% Confidence Interval		F Test with True Value 0			
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Single Measures	.675 <sup>a</sup>	.556	.775	7.238	62	124	.000
Average Measures	.862 <sup>c</sup>	.790	.912	7.238	62	124	.000

Two-way mixed effects model where people effects are random and measures effects are fixed.

- a. The estimator is the same, whether the interaction effect is present or not.
- b. Type C intraclass correlation coefficients using a consistency definition. The between-measure variance is excluded from the denominator variance.
- c. This estimate is computed assuming the interaction effect is absent, because it is not estimable otherwise.

Muestra de un análisis T de muestras apareadas

## T-Test

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	RúbLimpiaEv1	80.286	63	7.4950	.9443
	RúbCombiEv1	80.825	63	7.9058	.9960

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	RúbLimpiaEv1 & RúbCombiEv1	63	.984	.000

**Paired Samples Test**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	RúbLimpiaEv1 - RúbCombiEv1	-.5397	1.4461	.1822	-.9039	-.1755	-2.962	62	.004

Muestras de un análisis de correlaciones

**Nonparametric Correlations**

			<b>Correlations</b>				
			TEQEv1	COMEv1	TEQCOMEv1	RúbLimpiaEv1	RúbCombiEv1
Spearman's rho	TEQEv1	Correlation Coefficient	1.000	.480**	.597**	.277*	.393**
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.028	.001
		N	63	63	63	63	63
	COMEv1	Correlation Coefficient	.480**	1.000	.803**	.418**	.521**
	Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.001	.000	
	N	63	63	63	63	63	
	TEQCOMEv1	Correlation Coefficient	.597**	.803**	1.000	.332**	.439**
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.008	.000
	N	63	63	63	63	63	
	RúbLimpiaEv1	Correlation Coefficient	.277*	.418**	.332**	1.000	.978**
		Sig. (2-tailed)	.028	.001	.008	.	.000
	N	63	63	63	63	63	
	RúbCombiEv1	Correlation Coefficient	.393**	.521**	.439**	.978**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.000	.
	N	63	63	63	63	63	

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).