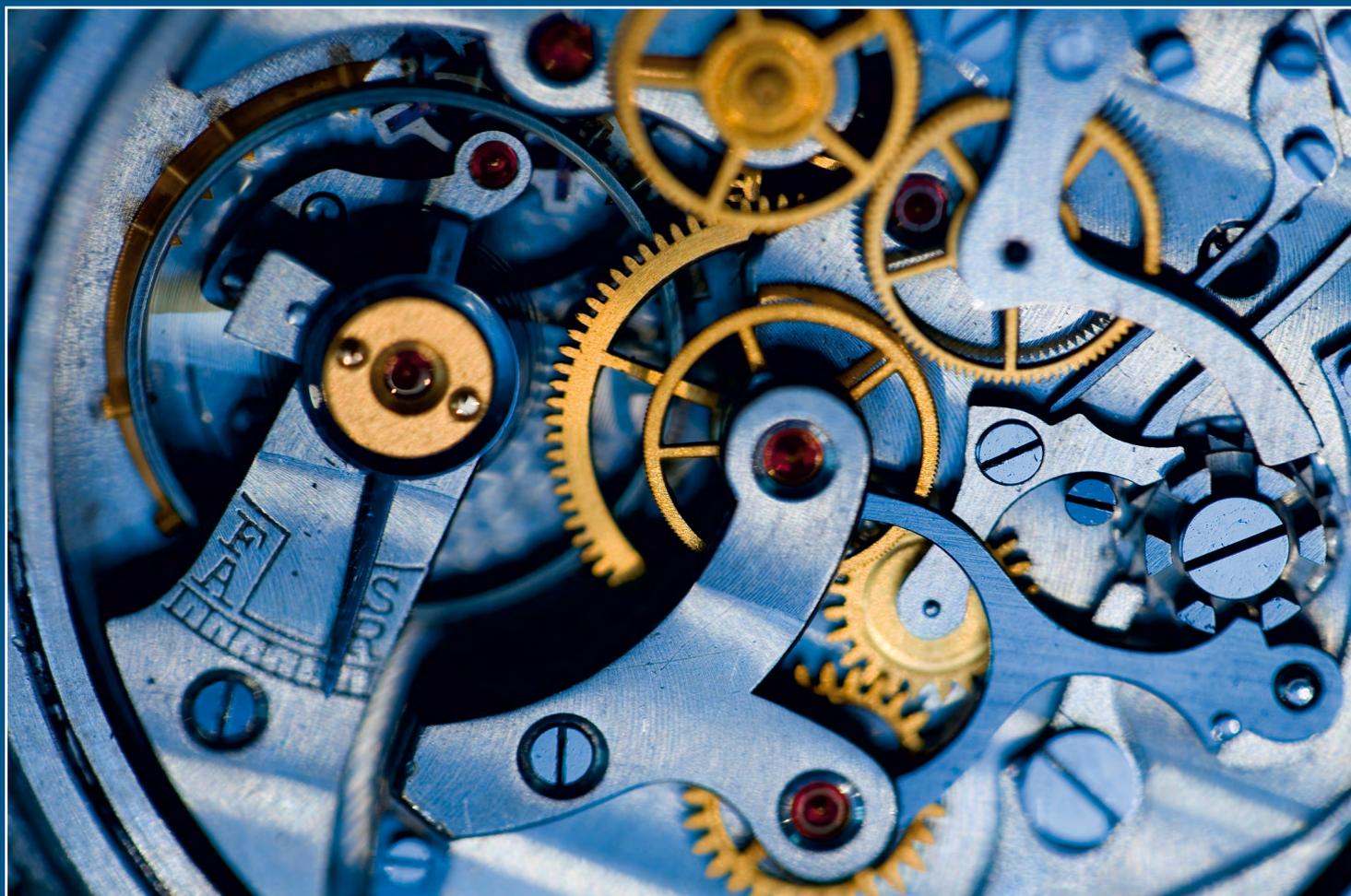


# ZeharGAIT

Herramientas prácticas para el desarrollo  
de las competencias transversales en la  
Formación Profesional

Recursos para el profesorado

*Leire Escajedo  
Igor Filibi*



errantia zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Escajedo San Epifanio, Leire

ZeharGAIT [Recurso electrónico]: herramientas prácticas para el desarrollo de las competencias transversales en la Formación Profesional: recursos para el profesorado / autores, Leire Escajedo, Igor Filibi. – Datos. – [Leioa]: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2022]. – 1 recurso en línea: PDF (311 p.). – (Ikertuz)

Incluye referencias bibliográficas (p. 303-311)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-452-3.

1. Formación Profesional. 2. Equipos de trabajo. 3. Comunicación en las organizaciones. 4. Gestión de conflictos. I. Filibi López, Igor, coautor.

(0.034)377

(0.034)65.012

Publicación de: IkasLAN Bizkaia, subvencionada en el marco del Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

Coordinan: Alba Estanyol y Eduardo Alzola

Autores: Leire Escajedo San-Epifanio e Igor Filibi López

ISBN: 978-84-1319-452-3



La difusión digital de esta obra se permite bajo la licencia *Creative Commons CC BY-NC-ND*, sin ánimo de lucro. Ha de respetarse en todo caso autoría intelectual, y no está permitida la realización de obras derivadas de todo o parte de esta obra sin permiso de los titulares del copyright.

# Índice

## Prólogos

El motor de una barca ( <i>Nora Sarasola, directora de la Obra Social de BBK</i> ) . . . . .	9
La caja de herramientas ZeharGAIT ( <i>Eduardo Alzola, presidente de IkasLAN Bizkaia</i> ) . . .	11
Nota sobre los autores . . . . .	12
Estructura interna de esta obra y de sus unidades didácticas . . . . .	13
Unidad 1. Las herramientas ZeharGAIT. . . . .	15
1. Qué necesita una persona para mejorar sus competencias transversales . . . . .	17
2. El esfuerzo por las habilidades blandas y transversales en la FP pública de Bizkaia	21
3. El modelo ZeharGAIT: una propuesta metodológica complementaria para el de-	22
sarrollo de las competencias para la empleabilidad en la FP de Bizkaia . . . . .	22
3.1. El desarrollo del modelo ZeharGAIT: algunas notas introductorias. . . . .	22
3.1.1. ¿Cómo se ha desarrollado? . . . . .	22
3.1.2. ¿En qué consiste la metodología de trabajo ZeharGAIT? . . . . .	23
3.2. La forma de diálogo en el modelo ZeharGAIT: recomendaciones comunes para	24
todas las actividades. . . . .	24
3.2.1. Características de los grupos ZeharGAIT . . . . .	24
3.2.2. Número y duración de las sesiones. Conocimientos previos. . . . .	25
3.2.3. Metodología presencial. . . . .	29
3.2.4. Pasos del proceso: apertura, sesiones de trabajo y cierre . . . . .	29
3.3. El feedback o retroalimentación en las sesiones de trabajo . . . . .	29
Unidad 2. El trabajo en equipo . . . . .	39
1. Primer acercamiento al concepto de «trabajo en equipo»: ¿cuál es tu experiencia? .	41
2. Cosas sobre los equipos que, quizá, no son tan obvias . . . . .	47
2.1. El porqué de los equipos humanos. Un acercamiento mediante la escala de	47
rendimiento . . . . .	47
2.2. ¿Qué gana la empresa con el trabajo en equipo? . . . . .	53
2.3. Con el trabajo en equipo, ¿qué gana la persona trabajadora? . . . . .	54
2.4. En el trabajo en equipo, no todo son ventajas . . . . .	55
3. El reto de convertir un grupo en equipo . . . . .	57
4. Métodos para formar equipos . . . . .	69
4.1. Formando equipos con la metodología de Belbin. . . . .	73
4.2. Formando equipos con la metodología Myers-Briggs (MBTI) . . . . .	85
4.3. Cómo se complementan las metodologías Belbin y MBTI. . . . .	90

4.3.1. Puntos de confluencia entre las metodologías Belbin y MBTI . . . . .	90
4.3.2. Utilidad en la construcción de equipos . . . . .	91
4.3.3. Los puestos clave . . . . .	91
4.3.4. Principios clave . . . . .	93
5. Las Fases / Etapas en la vida y desarrollo de un equipo. . . . .	99
5.1. La fase inicial de un equipo y cómo la enfrentan los participantes: etapa de orientación. . . . .	100
5.2. Etapa de establecimiento de normas . . . . .	109
5.3. Etapa de resolución de conflictos en los equipos . . . . .	114
5.4. Etapa final en la vida de los equipos. . . . .	121
6. Liderazgo del equipo. . . . .	125
7. Cuidando el funcionamiento del equipo. . . . .	140
<b>Unidad 3. Las relaciones entre personas dentro de las organizaciones . . . . .</b>	<b>147</b>
1. Las relaciones entre las personas, y los contextos en los que acontecen: la idea de la «organización» o los «sistemas organizativos», ya sean para el aprendizaje o en el mundo laboral . . . . .	149
1.1. ¿Es justa la organización de un aula o de una empresa? . . . . .	150
1.2. La integración en una organización . . . . .	151
2. Acoso: víctima, verdugo y (muchos) espectadores que no hacen nada . . . . .	154
2.1. Prevenir, mejorando la forma de convivir. . . . .	154
2.2. De las microinjusticias y microagresiones al acoso moral . . . . .	155
3. La función o «rol» que cada persona realiza dentro de un grupo o una organización, y los problemas que se plantean por los «roles». . . . .	160
3.1. La motivación de las personas cuando están en los equipos: introducción . . . . .	168
3.2. La motivación de las personas cuando están en los equipos: profundización . . . . .	170
3.3. Otro enfoque de la motivación: la pirámide de Maslow . . . . .	171
3.4. Jefes y jefas . . . . .	188
4. Comunicación entre roles y distancia social. . . . .	193
<b>Unidad 4. Comunicación y gestión de emociones. . . . .</b>	<b>199</b>
1. La comunicación: lo difícil siempre es el cómo . . . . .	200
2. Eso que llaman «inteligencia emocional»: actividad sobre el enfado . . . . .	212
2.1. Me agotas, me enfadas, no es para tanto. . . . .	213
2.2. Las distintas formas de entender la frase «quien se enfada, tiene otra tarea: desenfadarse». . . . .	214
3. Actividades sobre la asertividad . . . . .	226
4. Escuchar, para saber cómo comunicar . . . . .	237
5. A veces nuestra mente, nos hace trampa. . . . .	239
5.1. Algunos ejemplos de esas trampas que nos hace la mente . . . . .	239
5.2. Cuando eso que «nos dice nuestra mente», nos hace daño . . . . .	241
6. Casos sobre Escucha y Comunicación . . . . .	248
6.1. Hablar sin escuchar primero . . . . .	248
6.2. Los silencios. . . . .	255
7. La comunicación no verbal . . . . .	259

7.1. Qué es la comunicación no verbal . . . . .	259
7.2. Algunos aspectos a tener en cuenta . . . . .	259
7.3. Principales elementos de la comunicación no verbal . . . . .	260
7.4. Algunos ejemplos sobre la comunicación no verbal en el trabajo . . . . .	260
Unidad 5. Resolución de conflictos . . . . .	273
1. Qué son los conflictos y una reflexión si resolverlos es (o no) necesario y posible .	274
2. Generar o identificar los posibles espacios de mediación y aprovecharlos . . . . .	285
3. Los conflictos que se forman por no cerrar bien conflictos previos. . . . .	288
4. Sobre el perdón . . . . .	291
Anexos . . . . .	299
Índice de actividades ZeharGAIT . . . . .	300
Bibliografía citada y bibliografía adicional . . . . .	303



*Este libro está dedicado a quienes confiaron en nosotros en Ikaslan Bizkaia y BBK, al profesorado que nos dedicó su tiempo, a los profesionales que nos transmitieron su experiencia y reflexiones, y al alumnado que amablemente accedió a probar el método para ayudar a mejorarlo.*

*A todos ellos y ellas, eskerrik asko bihotz bihotzetik.*

*Leire eta Igor*



# Prólogos

## El motor de una barca

---

La formación profesional es un elemento indispensable para la competitividad sostenible. El desarrollo de unas competencias de las personas justadas a las necesidades del mercado laboral actual y a sus previsiones de futuro es una cuestión estratégica para el establecimiento de un entorno y una cultura propicios a la innovación económica y social. BBK a través de su Obra Social lleva años apostando por generar un ecosistema profesional formado para afrontar nuevos retos.

El mundo laboral actual presenta constantes desafíos, en un momento en el que los cambios se producen a gran velocidad. No solo los cambios tecnológicos, también aquellos relacionados con los modelos de trabajo, de gestión, así como organizativos. Esta nueva realidad hace que sea necesario actualizar constantemente los materiales formativos, uno de los pilares para fomentar la generación de talento e innovación.

Son muchos los discursos en los que se hace referencia a un desajuste entre lo que demanda el tejido socioeconómico y la oferta formativa que adquieren los y las profesionales. Habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la gestión de los roles resultan claves en la empleabilidad de las personas. Pero los modelos tradicionales de formación concentran primariamente su atención en la adquisición de conocimientos técnicos.

A finales de 2018 comenzó el Programa GizaLEADER de Ikaslan Bizkaia, expresión del compromiso de BBK con el establecimiento de un entorno y una cultura propicios a la innovación económica y social. Ikaslan Bizkaia es la Asociación de Centros Públicos de Formación Profesional y presta servicio en diferentes grados a más de diez mil alumnos y alumnas por curso. Con un profesorado de alta cualificación, tiene como principal objetivo ofrecer una enseñanza moderna y de calidad comprometida con la formación humana de su alumnado.

Decía el gran poeta vasco Gabriel Celaya que «educar es lo mismo que poner un motor a una barca. Hay que medir, pensar, equilibrar. Y poner todo en marcha». Y yo añadiría que una vez que está navegando, ese barco necesita una constante puesta a punto, revisiones periódicas y mantenimiento. Y más importante aún, todo buque necesita un buen capitán o capitana que sepa hacer frente a las tormentas y navegar hacia buen puerto.

El lector tiene hoy en sus manos una herramienta imprescindible para el refuerzo de las competencias transversales y de impulso del liderazgo para el desarrollo profesional, un trabajo único en el mundo que busca ejercer de guía para el alumnado y el profesorado de Formación Profesional, no solo de Bizkaia, sino de todo el mundo. ZeharGAIT es un libro eminentemente práctico, diseñado para ser útil y de fácil

aplicabilidad, del que no existen en la actualidad referencias equivalentes publicadas en español, francés, inglés o alemán. Por esta razón, este trabajo se traducirá a otros idiomas y se pondrá a disposición en formato digital descargable.

La vocación de Ikaslan Bizkaia ha sido desde el principio alcanzar al conjunto del alumnado de la red pública de la FP y a las grandes empresas y centenares de PYMEs con las que mantiene estrecha vinculación. El programa se estableció para identificar y reforzar las metodologías de impartición de las competencias transversales (soft skills), establecer un sistema de certificación de los niveles de adquisición de dichas competencias por familias de FP y dotar a los egresados de habilidades personales y de una herramienta de apoyo inteligente que contribuya a un liderazgo efectivo de su desarrollo profesional y personal.

ZeharGAIT viene a completar ese reto que asumimos en 2018, poniendo al alcance del alumnado, el profesorado y el entorno empresarial una herramienta sumamente útil para desarrollar habilidades imprescindibles en el mercado laboral actual, donde la competitividad sostenible es una realidad cada vez más palpable que requiere de nuevas competencias.

Tras una primera fase de diagnóstico dialogado con profesorado de los centros y empresarios de la red, y un estudio detallado de trabajos en varios idiomas con vínculos sobre la materia, el esfuerzo del proyecto se centró en el desarrollo de una serie de unidades didácticas que han sido recogidas ahora en el manual ZeharGAIT.

Este libro, que se difunde en Open Access con versiones en castellano, euskera e inglés, tiene una finalidad práctica y busca ser de utilidad para todos los tejidos implicados en la formación y desarrollo de competencias de los futuros profesionales. Publicado en una editorial académica de prestigio, el libro recoge casos prácticos que se han inspirado en circunstancias reales, de forma que sirven para maximizar su utilidad y cercanía a la realidad del alumnado y del entorno empresarial de Bizkaia.

La educación es el eje vertebrador que impulsa la formación del talento que liderará los retos del futuro económico y social de Bizkaia desde un punto de vista competitivo y sostenible. GizaLEADER viene a ser el barco del que nos hablaba el gran poeta Celaya y ZeharGAIT el motor que le ayuda a remontar los retos del alumnado y del tejido empresarial. Todo ello con el impulso de un profesorado al que queremos dotar de las herramientas necesarias para capitanear el buque.

Esperamos que este libro sea de gran utilidad para aquellos que se quieren aventurar en los nuevos océanos de la formación profesional.

Nora Sarasola  
Directora de la Obra Social de BBK

## La caja de herramientas ZeharGAIT

---

La FP vasca tiene una merecida fama de eficacia y de estar en vanguardia, lo que le ha llevado a convertirse en un referente dentro del Estado y en Europa. Pero hacer las cosas bien no significa que no pueda seguir mejorando, como por ejemplo, en las competencias que son clave para la empleabilidad, incluyendo por supuesto las competencias transversales.

A finales de 2018 IkasLAN Bizkaia dio inicio al Programa GizaLEADER, apoyado por BBK Fundazioa. Y dentro de él, tras un diagnóstico dialogado con docentes de los diferentes centros de la red se emprendió, entre otras cosas, un proceso de elaboración de Unidades Didácticas que, junto con otras herramientas y buenas prácticas que ya estaban teniendo implantación, resultase de utilidad en el refuerzo de las habilidades transversales del alumnado. Como resultado de ese proceso se presenta ahora esta obra.

La publicación ZeharGAIT ofrece una metodología práctica y específica para trabajar competencias transversales en grupos de 6 a 12 alumnos y alumnas de cualquier Ciclo y Familia de la Formación Profesional de nuestra red. En ese marco, y agrupados en cuatro unidades temáticas, se ofrece aquí una serie de propuestas de actividades que pueden utilizarse a la carta. que contienen contenidos teórico-prácticos muy claros y actividades bien estructurados.

Cada uno de los ejercicios, complementado con contenidos teórico-prácticos claros y bien estructurados, se presenta en dos versiones. De una parte, se recogen instrucciones detalladas y sugerencias para los y las docentes. De otra parte, esta obra comprende elementos fácilmente descargables o reproducibles para su uso en el aula. En las cabeceras de cada una de las Unidades, se aporta también una presentación de los principales elementos que se trabajan en los ejercicios, con el apoyo de esquemas o cuadros de utilidad. El apartado de referencias permite ampliar conocimientos en cualquiera de los ámbitos de trabajo ZeharGAIT, y el índice conjunto de casos y herramientas facilita las búsquedas transversales dentro de este conjunto.

Eduardo Alzola  
Presidente de IkasLAN Bizkaia

# |Nota sobre los autores

Los autores de este libro, Leire Escajedo e Igor Filibi, son profesores de la UPV/EHU desde hace más de dos décadas. Están adscritos, respectivamente a la Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social, y a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Leire es Doctora en Derecho y en Ciencias Biológicas, e Igor, politólogo y sociólogo, es Doctor en Relaciones Internacionales.

Junto con otras actividades de docencia e investigación, desde el año 2010 han dedicado parte de su actividad profesional a proyectos de innovación educativa, realizando publicaciones e impartido cursos de formación a profesorado de diferentes niveles (universidad, formación profesional, primaria y secundaria).

Sus actividades de consultoría consisten en: 1) diagnósticos de necesidades y oportunidades de innovación educativa; 2) diseños de herramientas de aprendizaje activo adaptadas a diferentes necesidades; 3) impartición de cursos al profesorado; 4) acompañamiento al profesorado en el diseño y la implementación de herramientas de aprendizaje diseñadas por ellos mismos; 5) apoyo en la elaboración de materiales y la publicación de resultados.

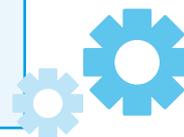
Han dedicado especial atención al desarrollo de competencias transversales, en general, y en especial a los aprendizajes activos que implican: Simulaciones y Juegos de Rol, Juegos y Gamificaciones para el aprendizaje, y aprendizajes basados en Retos y Problemas.

# Estructura interna de esta obra y de sus unidades didácticas

**01** Al comienzo de cada unidad se recoge un índice detallado de los contenidos, y algunos extractos breves (textos seleccionados) para ubicar la unidad en el conjunto.

**02** Base teórica: todas las unidades contienen apartados en los que se recogen informaciones de utilidad para los docentes. Se aportan también extractos puntuales de algunas lecturas que pueden resultar de utilidad, y algunas ideas importantes en recuadros. Todo ello con el objetivo de facilitar al máximo el uso de estos materiales por parte de los docentes.

**03** Las actividades y ejercicios ZeharGAIT: aparecen señalados con un indicador (véase aquí el ejemplo). Además de instrucciones para los docentes, estas actividades se acompañan de páginas descargables para utilizar directamente con el alumnado.



**04** Las actividades y las unidades pueden emplearse en cualquier orden. Para facilitar ese uso a la carta, al final de esta obra, inmediatamente antes de las referencias bibliográficas, puede encontrarse un listado paginado de todos los casos y ejercicios con una descripción de sus principales características y las temáticas que abordan.





*Imagen tomada de iStock*

## Unidad 1

# Las herramientas ZeharGAIT

- 
1. Qué necesita una persona para mejorar sus competencias transversales
  2. El esfuerzo por las habilidades blandas y transversales en la FP Pública de Bizkaia
  3. El modelo ZeharGAIT: una propuesta metodológica complementaria para el desarrollo de las competencias para la empleabilidad en la FP de Bizkaia
-

Quizá nos resulte difícil precisar cuándo fue la primera vez que oímos hablar de *competencias transversales* y expresiones relacionadas con ellas, pero el insistente uso de esa expresión en los entornos educativos ha generado la impresión de que están por todas partes.

Más o menos, todos creemos entender la idea que subyace a estas competencias. Cada vez que se nombran, se nos recuerda que existe una brecha entre lo que los empleadores esperan de los jóvenes que se incorporan a sus empresas, y las habilidades y actitudes que estos tienen para pasar a formar parte de sus equipos de trabajo. Se nos dice con insistencia que los profesionales de nuestro tiempo, además de conocimientos técnicos necesitan desarrollar *algo más* (Tulgan, 2015).

Y por más que cueste entrar en detalle, enseguida nos imaginamos ese *algo más*. Ese extra, que nos hace sentir que alguien, además de estar cualificado para el puesto, es *la persona que se está buscando para un puesto de trabajo*. Alguien que además de conocer la parte técnica de la tarea que deberá realizar, es capaz de encajar desde una dimensión humana.

Y decimos *encajar*, porque en buena medida y con independencia de qué nombre les demos a esas habilidades no-técnicas, estamos refiriéndonos al hecho de que una persona pueda encajar en su tarea con otras. Es decir, que una persona, en un contexto concreto, y dependiendo de cuál sea el ámbito profesional y su puesto de trabajo específico, sea capaz de interactuar para que el engranaje de una empresa o equipo de trabajo fluya de forma adecuada.

En algunos foros, para referirse de forma informal a las personas –sobre todo jóvenes– que reúnen las habilidades transversales que son valoradas para incorporarse a un puesto de trabajo, es bastante recurrente el uso de «*chicos majos, chicas majas*».

Pero no *majos* refiriéndose a lo que el diccionario de la RAE describe como relativo a la *simpatía o a la belleza*. *Majos* en el sentido de personas que, además de con una formación adecuada para un puesto de trabajo, tienen habilidades personales que les permitirán interactuar dentro de engranajes o equipos de trabajo en las empresas, y desarrollar en ellas u carrera profesional. Es decir, personas, *job-fit*, adecuadas para un puesto, en el sentido amplio del término.

Entre las expresiones formales para referirse a las *competencias transversales* –algunas de las cuáles repasaremos dentro de esta Unidad inicial, quizá la que mejor resume la esencia de la idea siga siendo la de «*habilidades para la empleabilidad*». Después de todo, tener ese *plus añadido* a la formación técnica, esa combinación que, en conjunto, nos hace *adecuados para un puesto*, es lo que nos situará más o menos cerca de acceder al puesto para el que hemos adquirido una titulación profesional.

Advertimos ya desde este inicio que esta obra no tiene como objetivo adentrarse en discusiones teóricas ni tratar de solucionarlas. Se ha escrito mucho sobre competencias transversales en general o sobre algunas de ellas en concreto, y aún se discuten en Psicopedagogía, Organización de Empresas y otros sectores académicos y profesionales (Castner-Lotto and Benner, 2006; Wibrow, 2011; Muskin, 2017).

El objetivo de esta publicación, diseñada desde la experiencia de la red IkasLAN Bizkaia es ofrecer herramientas; herramientas con las que acompañar a los y las do-

centes de la Formación Profesional que, cotidianamente y en muchos casos con muy pocos recursos, trabajan por contribuir a la empleabilidad de tantas personas –jóvenes y no tan jóvenes.

De todas las competencias transversales, en este manual ZeharGAIT hemos decidido centrar la atención en herramientas para desarrollar las habilidades que tienen que ver con:

- El trabajo en equipo;
- Las relaciones y la comunicación entre las personas en entornos organizados;
- La inteligencia emocional, junto con la asertividad y la gestión de la emociones;
- La gestión y resolución de conflictos.

## 1. Qué necesita una persona para mejorar sus competencias transversales

Cualquiera puede mejorar sus habilidades blandas.  
Solo necesita dos cosas: saber cómo, y querer.

(R. Niermeyer)<sup>1</sup>

El consultor Rainer Niermeyer, autor del método *Kienbaum para el desarrollo de habilidades de gerentes y directivos*, afirmaba, sobre las *soft skills* o habilidades blandas, que se trata de habilidades que, en mayor o menor medida, todas las personas poseemos y que, en consecuencia, todos tenemos a nuestro alcance mejorar. *Cualquiera puede mejorar sus habilidades blandas*, nos dice. La clave, no obstante, está en aquello que se necesita. Niermeyer dice: «saber cómo, y querer».

El segundo de los términos, **querer**, muestra que solo con la participación activa de la persona es posible desarrollar las habilidades blandas; dicho de otro modo, si las habilidades blandas de alguien no son buenas, pero no desea hacer nada por mejorarlas, es muy difícil promover esa mejora mediante incentivos extrínsecos (positivos o negativos). Todas las edades son buenas para mejorar en habilidades transversales, es un aprendizaje que dura toda la vida y que potencia nuestras experiencias formativas y profesionales, nuestra forma de relacionarnos con la sociedad y, también, el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos (Pellegrino/ Hilton, 2012).

Una vez que está clara la motivación, llega la segunda de las necesidades: el *saber cómo*.

<sup>1</sup> R. Niermeyer (2006). *Soft Skills*. Das Kienbaum Trainingsprogram, Haufe Mediengruppe, Freiburg-Berlin-München.

Utiliza la expresión *habilidades blandas*, que no es estrictamente sinónima de habilidades transversales, pero sí coincidente en su esencia: hablamos de habilidades de las personas para trabajar con otras y/o para otras.

Habilidades blandas (o soft skills) y habilidades clave para la empleabilidad no son dos conceptos sinónimos, aunque a veces se usan como tales. La expresión «soft skills» surgió como complemento a las hard skills (habilidades técnicas), en el entorno del ejército norteamericano, y «employability skills» (habilidades para acceder al empleo) en el área de la organización empresarial.

El término *soft skills*, comenzó a utilizarlo el ejército de los Estados Unidos como opuesto a las *hard skills* de sus tropas (Whitmore and Fry, 1974; Kirchner *et al.*, 2018), esto es, como opuesto a las habilidades en el uso de maquinaria o instrumental técnico de todo tipo. Las habilidades relevantes para interaccionar con otras personas pasaron a señalarse como *soft skills*, y se consideraban esenciales –como mínimo– en los líderes. El caso es, sin embargo, que, en el entorno de la empresa y las relaciones laborales, a muchos expertos no les gusta en exceso el término *soft skills*. Prefieren hablar de *habilidades clave para la empleabilidad* (Wibrow, 2011; Haasler, 2013). Otro término que también surgió en la década de los 70.

Desde la segunda Guerra Mundial y hasta esa década, el empleo y la economía habían crecido de forma ininterrumpida a nivel mundial. Pero el estallido de la crisis provocará, entre otras cosas, un elevado desempleo estructural y afectará de forma muy importante a los más jóvenes. Para adaptarse a los nuevos tiempos la industria acometerá profundas transformaciones (Nedelkoska/ Quintini, 2018). Es el momento en el que comienza a hablarse de las *habilidades clave para la empleabilidad*.

*En los años 90 este nuevo enfoque alcanzó a los sistemas de formación profesional y generó las primeras listas de habilidades clave, aunque solo en la última década se ha extendido a todos los niveles educativos a escala mundial (Bowman, 2010).*

*En estos años los empleadores indican en numerosos sondeos y estudios que las habilidades técnicas específicas siguen siendo imprescindibles, pero ya no son suficientes para satisfacer las necesidades del mercado de trabajo (OECD, 2012). Se necesitan algunas habilidades más. Las preguntas clave seguirán siendo dos: cuáles son esas habilidades y cómo pueden desarrollarse en las personas, especialmente las más jóvenes, que desean acceder al empleo.*

¿Cómo mejorar unas habilidades sobre las que no nos hemos puesto aún de acuerdo, ni siquiera para denominarlas o recogerlas en un listado? Es más, hay personas en las que algunas de esas habilidades parecen innatas, como si vinieran de serie, mientras que a otras personas les resulta difícil visualizar cómo pueden mejorarlas.

Aún no hemos terminado de discutir cuál es la forma más adecuada para referirnos a las habilidades blandas y/o a las *habilidades clave para la empleabilidad*. Habilidades transversales, habilidades blandas, habilidades *core*, etc., se usan como términos cercanos, pero no son términos sinónimos ni han surgido en los mismos contextos. Y en cuanto a qué habilidades han de anotarse en la lista de las que conviene mejorar, tampoco hay unanimidad total. Todo depende de qué listado o propuesta tomemos como referencia.

Según Brewer y Comyn, en el listado específico de las competencias clave para la empleabilidad en la Formación Profesional, han de tenerse en cuenta tres bloques, y el tercero de ellos, que rubrican como «habilidades laborales nucleares» es el que corresponde a las competencias transversales.

### Principales bloques de competencias para la empleabilidad

Habilidades técnicas	Habilidades especializadas, conocimiento o know-how necesario para realizar tareas específicas
Habilidades personales	Atributos individuales relevantes en el trabajo como honestidad, integridad, ética de trabajo
Habilidades nucleares laborales	Habilidades para aprender y adaptarse; competencia en leer, escribir y cálculo; escuchar y comunicarse de forma efectiva; pensar creativamente; solucionar problemas independientemente; manejarse uno mismo en el trabajo; interactuar con otros compañeros de trabajo; trabajar en equipos o grupos; manejar tecnología básica; liderar y supervisar de forma efectiva

Fuente: Brewer y Comyn, 2015:2

Brewer (2013) revisó docenas de listas de habilidades laborales nucleares (*core work skills*), realizadas sobre todo por compañías y empleadores, en diversos sectores y en países por todo el mundo, para sintetizar los elementos que se repetían en la mayoría de listados. Esos elementos comunes los agrupó en cuatro grandes categorías (Brewer y Comyn, 2015:10-11): Aprender a aprender, Comunicación, Trabajo en equipo y Resolución de problemas.

He aquí un desglose de aquellos elementos que se consideran abarcados dentro de cada una de las categorías expuestas. Una mera lectura de los listados ayuda a percibir, sin dificultad, que hay grandes conexiones entre las actitudes, comportamientos y habilidades que están comprendidas en cada una de las categorías. Esa circunstancia es especialmente notable en el caso del trabajo en equipo. Manejarse en un equipo y afrontar en él responsabilidades requiere habilidades como la adaptabilidad, la responsabilidad respecto a uno mismo (y el propio aprendizaje) las habilidades de escucha y comunicación o la capacidad para resolver situaciones de conflicto.

### Principales categorías de habilidades esenciales para la empleabilidad e ítems incluidos en cada una de ellas

Aprender a aprender	<p>Voluntad de aprender</p> <p>Usar técnicas de aprendizaje para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y habilidades</p> <p>Trabajar de forma segura</p> <p>Seguir un aprendizaje autónomo</p> <p>Responsabilizarse del aprendizaje propio</p> <p>Pensar de forma abstracta</p> <p>Organizar, procesar y retener información</p> <p>Interpretar y comunicar información</p> <p>Desarrollar una investigación sistemática para encontrar respuestas</p> <p>Usar el tiempo de forma eficaz y eficiente sin sacrificar la calidad</p> <p>Seleccionar el mejor enfoque para las tareas</p> <p>Comenzar, desarrollar y completar tareas</p> <p>Ser adaptable</p>
Comunicación	<p>Leer competentemente</p> <p>Leer, comprender y usar materiales, incluyendo gráficos, cuadros y representaciones visuales</p> <p>Comprender y hablar el lenguaje(s) en el que opera la empresa</p> <p>Escribir de forma efectiva en el lenguaje en que opera la empresa</p> <p>Escribir dirigiéndose a una audiencia</p> <p>Escuchas y comunicarse de forma efectiva</p> <p>Escuchar para comprender y aprender</p> <p>Empleo efectivo de los números</p> <p>Articular las ideas y la visión propia</p>
Trabajo en equipo	<p>Manejarse uno mismo en el trabajo</p> <p>Trabajar en equipos o grupos</p> <p>Interactuar con los compañeros de trabajo</p> <p>Respetar los pensamientos y opiniones de otros en el grupo</p> <p>Trabajar dentro de la cultura del grupo</p> <p>Comprender y contribuir a los objetivos del grupo</p> <p>Planificar y tomar decisiones con otros y apoyar los resultados</p> <p>Afrontar la responsabilidad de las acciones</p> <p>Construir asociaciones y coordinar una variedad de experiencias</p> <p>Trabajar hacia el consenso del grupo en la toma de decisiones</p> <p>Valorar las aportaciones de otros</p> <p>Capacidad para aceptar la retroalimentación</p> <p>Resolver conflictos</p> <p>Realizar tareas de coaching, mentoring y ofrecer retroalimentación a otros</p> <p>Liderar de forma efectiva</p> <p>Movilizar el grupo para un alto desempeño</p>
Resolución de problemas	<p>Pensar creativamente</p> <p>Resolver problemas de forma independiente</p> <p>Poner a prueba las asunciones</p> <p>Identificar problemas</p> <p>Tomar en cuenta el contexto de los datos y las circunstancias</p> <p>Capacidad de iniciativa para conseguir realizar el trabajo</p> <p>Recopilación, análisis y organización de información, Planificación y gestión del tiempo, dinero y otros recursos para alcanzar los objetivos</p>

## 2. El esfuerzo por las habilidades blandas y transversales en la FP pública de Bizkaia

Dentro del Programa GizaLEADER, en su primera fase, se realizó con el apoyo de la Fundación BBK un diagnóstico dialogado con los centros de la red de IkasLAN Bizkaia y gracias a las contribuciones de diferentes docentes de dichos centros y empleadores de empresas a las que el alumnado de la red va a realizar su Formación en Centro de Trabajo (FCT). Respecto de las empresas, con independencia del sector, se pedía a las personas empleadoras que expresasen –desde su experiencia personal– qué competencias transversales consideraban más relevantes a la hora de contratar personas para sus equipos y qué aconsejarían a las personas que estuvieran pensando en presentar una solicitud de empleo en su sector.

En el caso del profesorado de los centros, por su parte, las entrevistas dialogadas comprendían preguntas como:

- *qué competencias transversales se trabajaban en los currículos y cómo se había procedido a seleccionarlas;*
- *qué tipo de actividades se realizaban en los módulos, Ciclos o centros para desarrollarlas o mejorarlas;*
- *y en qué forma eran tenidas en cuenta a la hora de acompañar en la formación (evaluación formativa) y a la hora de calificar los diferentes desempeños.*

Sobre la base de dicho diagnóstico dialogado, GizaLEADER entró en una segunda fase de trabajo, entre cuyos resultados está la presente obra. Con ella se trata de dar respuesta a algunas de las necesidades demandadas por el profesorado y los centros, aportando herramientas complementarias con las que contribuir a la toma de conciencia sobre las habilidades para la empleabilidad y sus posibilidades de adquisición. El diagnóstico realizado muestra la convicción de que tomar conciencia de la relevancia que tienen la comunicación, la resolución de problemas o la planificación respecto a la empleabilidad, contribuye de forma relevante a adquirir tales habilidades. Esa toma de conciencia tiene un componente también de reflexividad, en el sentido de capacidad para volverse interiormente hacia la propia realidad.

Sobre esa base, la de generar espacios de reflexividad compartida, las unidades de trabajo ZeharGAIT hacen propuestas de aprendizaje significativo sobre las Competencias Transversales para grupos de alumnos y alumnas de tamaño medio (6-12). ¿En qué sentido significativos? En el sentido de aprendizajes que contribuyen a diferencias en la forma en la que las personas viven o, mejor dicho, son *capaces de vivir* (Dee Fink, 2013), conectando contenidos y habilidades técnicos con decisiones, cuestiones y/o acciones que pueden tener lugar en el día a día de un profesional (Woolfolk, 2014; UNESCO, 2015). Empleando, entre otros, ejercicios basados en mini-casos, preguntas de elección múltiple, lecturas adaptadas, etc.

### 3. El modelo ZeharGAIT: una propuesta metodológica complementaria para el desarrollo de las competencias para la empleabilidad en la FP de Bizkaia

---

#### 3.1. El desarrollo del modelo ZeharGAIT: algunas notas introductorias

El Modelo ZeharGAIT es una metodología diseñada por los autores de este libro, Leire Escajedo e Igor Filibi, para reforzar las competencias para la empleabilidad del alumnado de Formación Profesional (FP). Se trata de un método práctico para trabajar estas competencias, diseñado tras un exhaustivo programa de investigación de casi tres años.

##### 3.1.1. ¿Cómo se ha desarrollado?

En primer lugar, tras un amplio periodo de revisión de la literatura existente, los autores se entrevistaron con responsables y profesores/as de la inmensa mayoría de los centros públicos de Formación Profesional de la red IkaSLAN Bizkaia, para conocer de primera mano la forma en que se trabajaban estas competencias en sus centros, así como para conocer con detalle las características de su profesorado, su alumnado y las necesidades que percibían desde los centros. Los autores se reunieron con responsables de varias empresas para conocer qué demandaban en el alumnado de FP, y qué echaban en falta o qué aspectos consideraban que podrían ser mejorados.

Esta fase de diagnóstico ha sido de enorme utilidad para poder precisar el tono del lenguaje, el enfoque de la metodología y poder adaptar el método a estas necesidades específicas. Se han recogido multitud de comentarios y situaciones de la vida real que luego se han convertido en casos prácticos del libro.

En segundo lugar, los autores han usado su experiencia impartiendo cursos de formación al profesorado de FP, con distintas metodologías de aprendizaje activo, para clarificar las orientaciones al profesorado, con el objetivo de que este método tenga la máxima efectividad.

En tercer lugar, los autores desarrollaron un curso de formación para el alumnado de FP, dentro del Programa GizaLEADER, como complemento de su formación en las habilidades para la empleabilidad antes de acudir al periodo de prácticas en las empresas. Este curso de formación se implementó en 2019 y posteriormente se refinó y ajustó con las opiniones del propio alumnado, para identificar el tipo de ejercicios y metodologías más idóneas para adquirir conocimientos eminentemente prácticos y que no pueden ser aprendidos con simples clases teóricas o la lectura de manuales.

Finalmente, fueron de gran utilidad las conversaciones con distintas personas de IkaSLAN Bizkaia a la hora de identificar las necesidades de la institución y orientarnos dentro del complejo mundo de la Formación Profesional en la actualidad, marcado por importantes cambios como la generalización de la metodología del Aprendizaje Basado en Retos (ABR), y recientemente la introducción de modelos duales que combinan las clases con las prácticas en las empresas de una forma mucho más intensa (Murua Cartón *e. al.*, 2020).

El Modelo ZeharGAIT se inserta en este contexto, y pretende completar los cambios estratégicos que está viviendo la Formación Profesional con una mayor atención a una demanda de las empresas: mejor la formación en las competencias clave para la empleabilidad.

### 3.1.2. ¿En qué consiste la metodología de trabajo ZeharGAIT?

Se trata de una metodología práctica, pensada para trabajar en grupos reducidos, de entre 6 y 12 personas, que genera un marco de aprendizaje guiado por dos personas facilitadoras, en base a los ejercicios planteados en diversas unidades didácticas.

El Método ZeharGAIT bebe de distintas fuentes y combina distintos mecanismos pedagógicos y recursos docentes. Hay breves introducciones a algunos conceptos importantes, seguidos de ejemplos ilustrativos; ofrece textos propios que desarrollan situaciones que luego serán debatidas; aporta diversos cuestionarios iniciales y de autoevaluación; adapta ejercicios de diferentes autores/as para centrarse en su potencial de aprendizaje intuitivo; establece modelos propios de creación y gestión de grupos; adapta numerosas noticias y casos reales que generan una situación, seguida de algunas preguntas-detonantes que lanzan la reflexión y la posterior puesta en común; también se han recogido algunas frases de personajes conocidos y datos de deportes muy populares que puedan resultar cercanos a las personas participantes; etc.

Se han diseñado multitud de materiales y recursos con el único objetivo de que resulten accesibles, sencillos e intuitivos, adaptados al perfil habitual de chicos y chicas que cursan grados medios y superiores de la Formación Profesional vasca actual. También se ha cuidado enormemente el lenguaje utilizado, el tono del mismo, tratando de crear un espacio de reflexión que haga posible fijar la mirada en aspectos de la vida cotidiana que todos conocen, pero sobre los cuales, a menudo, no se ha puesto excesiva atención.

En este sentido el método es guiado. Pero no está dirigido, lo que significa que los facilitadores pueden acompañar al participante hasta la puerta de ese conocimiento, pero dejando claro que la decisión sobre cruzar esa puerta es solo de cada persona participante. A los autores nos parece importante remarcar este punto: se trata de una metodología amable, que invita, pero que ni fuerza ni obliga. Trata de cautivar desde la curiosidad, desde la imaginación, planteando cuestiones obvias pero cuya reflexión va permitiendo avanzar en un nuevo conocimiento. Es una aproximación casi sociológica, que da pistas de lo compleja que es la convivencia entre las personas y conduce al asombro, y de ahí a la reflexión.

El Método ZeharGAIT no enseña, sino que crea un marco en el que las personas participantes, si atienden las indicaciones y sugerencias de los facilitadores, tienen la oportunidad de aprender significados y dimensiones ocultas de situaciones que creían conocer bien. El método genera conocimiento desde el descubrimiento en situaciones cotidianas, y al reflexionar sobre ellas, se genera autoconocimiento. Al ser así —pues estas competencias solo pueden ser aprendidas así, desde la experiencia práctica, la reflexión y la comunicación—, el Método permite generar un conocimiento significativo para cada persona, que en el futuro podrá ser utilizado en contextos nuevos y distintos al de la situación en la que se aprendieron (transferencia de conocimiento a contextos profesionales).

Esto se consigue con la ya mencionada diversidad de herramientas y recursos, pero merece la pena destacar la importancia de la metodología In-Tray, consistente en plantear situaciones cotidianas de la práctica profesional en las que se pide reflexionar sobre cuestiones prácticas y concretas.

Este libro se ha centrado en cuatro aspectos (Unidades Didácticas) que se consideran prioritarios dentro de las competencias para la empleabilidad, pero que en absoluto excluyen otros temas igualmente importantes. La fase de diagnóstico ha recomendado comenzar por cuatro temas concretos: trabajo en equipo, convivencia entre las personas, comunicación asertiva y resolución de conflictos. No obstante, el Método ZeharGAIT es

escalable, lo que quiere decir que es abierto y puede ser completado en el futuro con nuevas unidades didácticas que trabajen distintos temas, siguiendo la misma metodología.

Además, con el fin de ser lo más útil posible, el Método es flexible. Esto significa que las unidades y los ejercicios siguen un orden en base a unos ciertos criterios pedagógicos, pero ello no significa que no se puedan realizar los ejercicios en un orden distinto, si el profesorado lo considera conveniente o por razones de tiempo. Así, el curso puede realizarse de forma completa y en el orden sugerido, pero también pueden realizarse ejercicios sueltos si el profesorado desea trabajar únicamente aspectos concretos de las unidades didácticas. Para facilitar este uso flexible, además del índice general detallado, se incluyen una tabla con el listado de casos y los temas que pueden trabajarse con cada uno de ellos.

Desde el punto de vista de la implementación en el aula, cada unidad didáctica incluye orientaciones al profesorado tanto para preparar correctamente los ejercicios, para desarrollarlo en el aula con el alumnado, y para la puesta en común final. Esto se corresponde con las tres fases clásicas en la implementación de las metodologías activas: preparación, implementación y puesta en común (o *debriefing*).

### 3.2. La forma de diálogo en el modelo ZeharGAIT: recomendaciones comunes para todas las actividades

#### 3.2.1. Características de los grupos ZeharGAIT

Las actividades que se recogen en esta obra están diseñadas para su uso en grupos de personas que, con independencia de su edad, experiencia o nivel de formación profesional en el que se encuentren, reúnan esta serie de características:

- 6-12 participantes (tamaño acotado del grupo)
- *Presencia de 2 facilitadores/as (también puede realizarse con uno/a, si bien en este caso se pierden algunas de las ventajas pedagógicas)*
- *Respeto de las reglas ICT (Cohn, 1975; Löhmer/ Standhart, 2015), adaptadas a la tipología específica de temas con los que se interactúa. Se explicarán con más detalle posteriormente.*
- *Tratar de romper o al menos alejarse del grupo natural aula de las personas participantes (para generar un nuevo ambiente pedagógico).*
- *Motivación de los participantes (es muy recomendable que los alumnos/as hayan elegido participar voluntariamente en el curso o sesión de formación, pues de lo contrario se puede impedir la generación del clima adecuado en el aula).*

De los requisitos descritos, es oportuno detenerse en explicar con mayor detenimiento el elemento quizá más desconocido, las reglas del modelo de interacción diseñado por Ruth Cohn (Cohn, 1975; Huber, 2020), conocido por sus siglas TZI en alemán o, en español, Interacción Centrada en el Tema (ICT). Su modelo tiene como base una serie de reglas sencillas pero esenciales que se establecen como base para el diálogo. El cumplimiento de estas reglas, que debe ser asegurado y supervisado por las personas facilitadoras, constituye un elemento clave del espacio de reflexión y diálogo que se desea generar. La forma de presentación más adecuada suele ser la de simplemente colocarlas de forma visible en el espacio en el que tiene lugar el encuentro y repasarlas antes de comenzar. De forma natural, con pequeñas necesidades de advertencia puntual por parte de la persona facilitadora, el modelo de diálogo se va asentando sin dificultad.

Elementos en los que destaca la propuesta metodológica:

- *Se fomenta una interacción (diálogo) centrada en el tema, en el que el grupo es protagonista. Los objetivos son tanto individuales como grupales.*
- *Un aspecto que siempre se cuida enormemente es cómo se abre y se cierra cada sesión.*
- *La importancia del clima emocional (contexto amable, seguro).*
- *Encontrar motores comunes (dónde están, en qué punto, para lo cual entrevistas motivacionales).*
- *Se aprende haciendo, experimentando el adonde se quiere llegar (se enseña a «aprender a hacer», no un conocimiento teórico).*

### 3.2.2. Número y duración de las sesiones. Conocimientos previos

Los aprendizajes en grupo pueden organizarse en formas muy diversas, dependiendo de cuáles sean los objetivos que se persiguen. En el caso de las habilidades transversales, el objetivo del modelo ZeharGAIT es generar escenarios en los que las personas tengan la oportunidad de realizar un aprendizaje significativo, que implica no solo adquirir contenidos sino tener la oportunidad de interiorizarlos desde la experiencia.

#### *Número y duración de las sesiones: diferentes opciones*

Ello implica que el acercamiento a las habilidades transversales no se realizará desde un plano teórico y con un alumnado pasivo. La apuesta más eficiente consiste en generar un grupo de personas que a lo largo de determinadas sesiones de trabajo experimentarán un proceso. No hay obstáculo, sin embargo, para emplear puntualmente las actividades, de forma singular.

¿Cuántas sesiones de trabajo? Esta obra presenta un conjunto de actividades ordenadas de forma temática, y queda en manos de quien realice la función de facilitador/a de la actividad el seleccionar qué actividades pueden ser más interesantes para el conjunto de personas seleccionadas.

Dicho de otro modo, para cada grupo humano y situación, así como para facilitador/a en concreto, conviene escoger aquellas herramientas que mejor encajen, pudiendo asimismo realizar adaptaciones en aquello que se estime conveniente.

#### *Características previas de los participantes*

El grupo que se construye necesita tomar conciencia de que a lo largo de determinadas sesiones de trabajo se persiguen unas metas comunes. El tema central son las habilidades transversales, pero se persigue su trabajo mediante la experiencia personal. Es decir, que el objetivo es que cada persona aprenda algo valioso para sí, a través del trabajo comunicativo con otros. A diferencia de otras tareas (más técnicas), las habilidades transversales necesitan de esta dimensión comunicativa para trabajarse adecuadamente.

Ninguna de las actividades requiere que las personas participantes tengan conocimientos previos o realicen algún tipo de tarea preparatoria.

### *Reglas para el funcionamiento del grupo*

Las reglas de funcionamiento del grupo tienen que estar orientadas a **permitir que cada persona encuentre su espacio, y todos puedan caminar hacia sus objetivos**. Las mayores particularidades del modelo no se encuentran tanto en el funcionamiento del grupo como, específicamente, en la forma en la que se abren los diálogos dentro de las actividades. Como se verá en las actividades específicas, todas ellas cuentan con distintos tipos de fases y, entre ellas, siempre hay un espacio para dialogar. Es en ese diálogo donde han de observarse una serie de recomendaciones en aras a optimizar las posibilidades de desarrollo de las habilidades transversales.

Las reglas, como se viene indicando, tienen su base en el modelo ICT de Ruth Cohn. ¿Cuáles son esas reglas? *Sé tu propio moderador*, dice el principio de la ICT (Interacción Centrada en los Temas – *Theme Centered Interaction*) descrita por Ruth Cohn. En cada propuesta de diálogo, seamos conscientes o no, se forma un triángulo entre tres vértices: en uno de ellos están las personas (cada yo), en otro vértice está el grupo, el nosotros; en el tercero está el tema sobre el que estamos interactuando. Y todo ello tiene lugar en un entorno o mundo, en una situación determinada.

Las reglas para interactuar en determinada situación y respecto a un tema son sencillas: *Yo me ocupo de mis asuntos, tú de los tuyos; el mundo es tarea de todos*. Visto desde otra perspectiva, el modelo de diálogo parte de una premisa: que el objetivo de la interacción es que cada persona aporte libremente –decida su nivel de interacción– y sea, al mismo tiempo, protagonista de aquello que recibe del grupo. Es una forma de cohesión de grupos que reconoce la individualidad.

Este modelo se aplica en determinados contextos, incluyendo, claro está, determinados grupos de aprendizaje.

Las reglas, por tanto, simplemente recuerdan, con insistencia, que cada persona es autónoma y responsable de sí misma. Las reglas para el diálogo en grupo durante las sesiones ZeharGAIT se han propuesto a partir de una adaptación del modelo ICT. Se busca que las personas interactúen con los grupos, pero en un modo en que haya un equilibrio entre, de una parte, los procesos de trabajo y dinámicas del grupo y, de otra, cada persona, como protagonista de su aprendizaje.

### *Comenzar la sesión o tomarse algún momento para recordar la forma de diálogo*

Es importante que, al comienzo de la primera sesión, las personas facilitadoras expliquen con claridad esta forma de trabajo, facilitando que con el tiempo las personas participantes lo vayan interiorizando con el uso.

Se describen a continuación las reglas para el diálogo, aportando inmediatamente después una tabla con el resumen de las mismas. A esa tabla de recomendaciones nos remitiremos con insistencia a lo largo de la mayor parte de las actividades de diálogo en grupo que se proponen en este libro.

- a) *En cada afirmación o comentario, habla usando el «yo» y no el nosotros o el impersonal (todos deberían, nadie sabe, etc.).*

Hablar usando el yo nos hace responsables de nuestras palabras, y evita proyecciones hacia los demás. Cuando hablamos en plural o de forma impersonal (sin un yo), corremos el riesgo de generalizar, de escondernos en una afirmación, como si fuera una verdad o algo sabido en general, y no asumimos la responsabilidad de lo que

estamos diciendo. Yo hablo por mí, y cada participante por sí mismo. Todos —cuando quieran— deben poder hablar, pero desde su propia perspectiva y experiencia.

b) *Procura no interpretar lo que dicen los demás.*

Tú eres responsable de lo que dices y no dices, de lo que haces y no haces. Deja a los demás que dispongan también de la autonomía que conlleva esa responsabilidad: ellos son responsables de sí mismos. En la medida en que cada persona toma conciencia de sí misma, aumenta su libertad. Si no estás seguro/a de qué ha querido decir alguien, pídele que lo aclare (puede que en otros momentos, otros pregunten también para entender mejor algo que tú has dicho). Si algo que dice alguien te hace reaccionar, trata de explicar qué es lo que te sugiere o cómo te remueve y en qué sentido aquello que alguien ha dicho.

c) *Evita las generalizaciones.*

La interacción centrada en un tema no busca llegar a consensos ni a verdades absolutas. Es un escenario en el que las personas, en determinada situación, interactúan en torno a un tema con un objetivo de aprender, de sacar conclusiones y experiencias valiosas para sí mismas. Expresiones como «en general los profesores no nos comprenden» o «las chicas son más estudiosas», no son muy útiles para el diálogo. Es mejor que hables siempre desde lo concreto: «el año pasado el profesor de inglés nos trataba como si fuésemos profesionales, y no se daba cuenta que algunos teníamos poca base del idioma», «en el instituto hice un trabajo en grupo y las tres chicas que conocí estudiaban mucho más que yo».

d) *Cuando formules una pregunta, explica también qué es aquello que estás intentando entender.*

Ejemplo: «¿Por qué has dicho que tu relación con los compañeros de tu trabajo en verano era mala a causa de tu jefe? ¿Te refieres a que el jefe trataba de dividirlos y enfrentarlos a propósito? Te lo pregunto porque esto me sorprende mucho, pero es cierto que hace un par de años me sucedió algo parecido ...»

e) *Cuando una persona habla, el resto pone atención. Las conversaciones paralelas perturban al grupo.*

Seguramente habrás visto alguna vez uno de esos programas de televisión o radio en los que hay momentos en los que todos los tertulianos hablan a la vez. ¿Qué sientes en esos momentos? Probablemente que es imposible entender nada, pues la atención se desvía entre varios focos de atención. Además, cuando se producen dos o más hilos distintos en una conversación, te obliga a elegir uno —lo cual significa que te pierdes el otro—, y además quienes siguen un hilo terminan elevando la voz porque no se escuchan bien, lo que hace que al de unos segundos todo el mundo esté gritando.

No es así como queremos que se produzca el diálogo en esta metodología. Necesitamos que todos y todas estén centrados en el mismo hilo, no solo escuchando lo que dicen el resto de participantes, sino tratando de comprender lo que quieren decir. Esta es la forma en que nuestra reflexión se enriquecerá con las aportaciones de los demás y como podremos sacar el máximo rendimiento a lo que se dice.

f) *Las interrupciones destinadas a pedir alguna aclaración (aquellas que alguien necesita clarificar para poder seguir participando en lo que esté haciendo el grupo) tienen prioridad.*

Esto es algo muy importante. Si algo no queda claro, debe ser aclarado antes de seguir, para poder comprender bien lo que esa persona quiere expresar. Interrupciones y distracciones no son lo mismo, pero será el propio grupo el que irá aprendiendo sobre su experiencia.

g) *Observa tu cuerpo y pon atención a las señales que sientes. Observa también qué te dice el lenguaje corporal de los demás.*

Presta atención no solo a lo que dices, sino a cómo lo dices. También a lo que piensas y sientes mientras escuchas y participas en la conversación. Nuestros gestos y expresiones aportan tanta información como nuestras palabras. Cuida esto y fíjate en la comunicación no verbal de los demás. Estos gestos y señales del cuerpo suelen ser un medio de expresar emociones como entusiasmo, desagrado, enfado, etc. Todo esto es muy importante y nos da mucha información valiosa de lo que está sucediendo. No necesitamos procesarlo todo a la vez.

### *Resumen de las recomendaciones para el diálogo en los grupos ZeharGAIT*

RECOMENDACIONES comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT) , inspiradas en el modelo de diálogo del TZI (Ruth Cohn, 1975)

1. *En cada afirmación o comentario, habla usando el «yo» y no el nosotros o el impersonal (todos deberían, nadie sabe, etc.).*
2. *Procura no interpretar lo que dicen los demás.*
3. *Evita las generalizaciones.*
4. *Cuando formules una pregunta, explica también qué es aquello que estás intentando entender.*
5. *Cuando una persona habla, el resto pone atención. Las conversaciones paralelas perturban al grupo.*
6. *Las interrupciones destinadas a pedir alguna aclaración (aquellas que alguien necesita clarificar para poder seguir participando en lo que esté haciendo el grupo) tienen prioridad.*
7. *Observa tu cuerpo y pon atención a las señales que sientes. Observa también qué te dice el lenguaje corporal de los demás.*

(6) Esta forma de trabajo resulta instrumental y, al mismo tiempo, es fuente de aprendizaje. El encuentro sincero (no abstracto) entre las personas es enormemente enriquecedor, pedagógico. Se combinan la autonomía de la persona y la interdependencia; el ser uno entre otros, pero sin disolverse; y se tiene la oportunidad de crecer en tolerancia y pluralidad de visiones.

Para que el encuentro resulte significativo, no obstante, no es imprescindible que las personas compartan todo lo que están pensando o sintiendo. Es más, a veces, el sentir que tienen un espacio propio (aun estando en grupo) es muy beneficioso.

Conviene así que se rompa el hielo y se vaya creando espacio para preguntas significativas, pero sin que las personas se sientan incómodas. Esto no es fácil, porque cada persona tiene su forma de relacionarse.

(7) El rol del docente o docentes (personas facilitadoras) que acompañan –no dirigen– la sesión.

El rol de quien acompaña en la sesión es de facilitar. No es necesario ser experto en los temas que abarcan estas unidades. El Método está pensado para ser implementado por dos facilitadores entrenados o por el propio profesorado de FP. Idealmente, si el

profesorado recibe un cursillo de formación en esta metodología los resultados serán previsiblemente mejores, pero, en cualquier caso, se ha hecho el máximo esfuerzo en que el libro sea sencillo e intuitivo, y que cualquier profesor o profesora con un mínimo de experiencia docente pueda usarlo con facilidad.

Ser implementado por dos personas tiene numerosas ventajas, tanto de gestión del grupo, como de adaptación a necesidades específicas de distintos participantes. No obstante, una sola persona también puede desarrollar las sesiones, aunque se perderán algunas ventajas pedagógicas.

### 3.2.3. Metodología presencial

Un aspecto central del Método ZeharGAIT es la presencialidad de las sesiones. Como se ha señalado anteriormente, la mayor parte de los ejercicios son prácticos y el objetivo es que los participantes experimenten determinadas situaciones. Esto es muy difícil que ocurra si no es de forma presencial, pues en formatos online se pierde una buena parte de la información no verbal. Además, solo la relación cara a cara permite generar el tipo de clima que es imprescindible para que el método tenga éxito.

En base a la propia experiencia de los autores, el método presencial podría ser completado con algunas actividades realizadas de forma online, pero en ningún caso podrían sustituir al núcleo del curso que debe ser presencial. De forma no presencial podrían asignarse algunas tareas de recordatorio o refuerzo, o ejercicios de reflexión personal que luego podrían ser discutidos por el grupo en las sesiones presenciales.

En el caso de las herramientas que se emplean con fines de selección de las personas hay una cierta tendencia a la automatización y la digitalización, en aras a garantizar un alto nivel de objetividad. En el caso del uso pedagógico, sin embargo, el modelo analógico y presencial resulta mucho más provechoso.

### 3.2.4. Pasos del proceso: apertura, sesiones de trabajo y cierre

Las sesiones de trabajo ZeharGAIT tienen un propósito. Es importante comenzar por ahí, tanto el primer día como en cada una de las sesiones: ¿Qué crees que hemos venido a hacer hoy aquí?

La expresión de ese propósito, del que cada participante hará su propia lectura, es muy importante (respecto a cada persona y respecto al conjunto de personas). Solo si yo sé lo que espero y cuál es el objetivo, podré al final evaluar qué es lo que me llevo.

Visualizar además la estrategia de conjunto, el tiempo que se va a dedicar, el dónde estamos y como vamos, nuestro plan, resultan también muy interesantes, en tanto sitúan el liderazgo de las dinámicas en cada una de las personas. Es un liderazgo compartido.

## 3.3. El feedback o retroalimentación en las sesiones de trabajo

En todos los aprendizajes resulta de utilidad recibir orientación sobre lo cerca o lejos que estamos de nuestro objetivo, pero en el caso de las sesiones de trabajo de las habilidades blandas ese *feedback* no se parece al que un docente puede proporcionar cuando, por ejemplo, se está realizando una tarea técnica.

Con la experiencia, todos los docentes aprenden que lo más difícil de orientar al alumnado y retroalimentar su aprendizaje no solo reside en *cómo expresamos nuestra valoración*, sino también en ser conscientes de cómo reciben los alumnos/as, en cuanto personas que son, esa retroalimentación (Didau/ Rose, 2016: 83). Según como la reciban, puede que produzca un efecto totalmente opuesto al que buscamos.

Aplicando la teoría de las atribuciones de Fritz Heider (1958), hay formas de ofrecer retroalimentación que pueden dar mejor resultado que otras, dependiendo de cómo el alumnado perciba los factores que han llevado al resultado concreto (Hilton, 2007; Malle, 2011).

– *¿A qué atribuye un alumno o alumna una buena nota o una mala nota en una tarea?*

*Si es una persona que tiende a personalizar lo bueno y lo malo, pensará que hay algo en él o ella que ha propiciado ese éxito o ese fracaso (soy bueno, se me da bien, soy torpe, me he esforzado mucho, tenía que haberme esforzado más); sin embargo, si tiende a atribuir lo que sucede a factores externos, pensará que ha tenido más o menos suerte, el docente le tiene más o menos manía, ha sido casualidad, tenía mejor o peor día, el bus ha llegado tarde.*

– *¿Piensa que esos factores son estables o que no lo son?*

*Si piensa que los factores son estables (que es listo o no lo es, que el profesor le tiene manía, que se le da bien o fatal esa tarea, que nunca tiene suerte), tendrá la sensación de que no cabe modificarlos. Si ve los factores como inestables, implica que con la debida motivación puede animarse a tratar de mejorar el resultado (no tuve buen día, pero puedo tenerlo, no había estudiado suficiente, me faltó práctica, ese día estaba nerviosa, etc.).*

– *También es importante fijarnos en si entienden que el éxito o fracaso en una tarea concreta puede, o no, ser extendido a otras facetas, como si fuera algo global que rodea a la persona.*

Ser específicos, detallados en los consejos, ayuda mucho, porque orientamos el esfuerzo hacia un objetivo concreto.

Para que una retroalimentación motive al alumnado a mejorar en su desempeño, es muy importante que les mostremos qué parte de su desempeño se debe a factores internos (a sí mismos), es inestable (es decir, admite mejora) y, además, cabe la posibilidad de concretar bastante dónde / en qué punto concreto hay que poner el esfuerzo. Estamos orientando al alumno o alumna sobre **algo específico y claro**, y cuya **mejora depende totalmente de sí mismo/a**. Ello no quiere decir que los factores externos y los factores estables no tengan su espacio en la retroalimentación. A veces, un fracaso se puede deber a factores de alguno de esos tipos. Cuando así sucede, lo que procede es acompañar a la persona para que comprenda la situación y, si acaso, ayudarle a ver qué cosas pueden cambiarse y cuáles están fuera de su control.

Un aspecto particularmente importante es que los docentes abandonen su inercia a realizar evaluaciones calificantes. El objetivo no es poner una nota, reducir a un número un proceso que es muy complejo. Por el contrario, se trata de ayudar a visualizar cuál es el objetivo y cómo se puede ayudar a esa persona en su camino personal hacia el mismo. Se trata de contribuir a ese camino con una evaluación formativa, pedagógica, clara y compartida, dialogada y explicada.

En el caso del desarrollo de las habilidades transversales resulta, sin embargo, todo un reto encontrar un modo en el que hacer llegar a una persona una retroalimentación clara y que le motive a continuar en su esfuerzo de desarrollo. Como se viene diciendo, las competencias para la empleabilidad no dejan de ser, en el fondo, habilidades que pueden desarrollarse de forma ilimitada según avanza la vida de una persona; solo se necesita saber cómo. La cuestión es que ese saber cómo no resulta fácil de adquirir ni de proporcionar. De ahí que en la mayor parte de las actividades se plantee en el cierre un enfoque compartido y dialogado con los participantes sobre aquellos aspectos de las habilidades para la empleabilidad que se hayan puesto en juego en la actividad concreta. Al facilitador, en esencia, le corresponde garantizar que todo el proceso de la retroalimentación con los participantes parte de una premisa central: *Las habilidades blandas, todas ellas, pueden mejorarse. Son parte de lo que significa ser persona.*

## Actividad ZeharGAIT: Entrevistando a personas para tu proyecto empresarial

### *Presentación de la actividad*

El objetivo de esta actividad es generar, en un grupo de personas, una primera toma de contacto sobre las habilidades blandas.

La utilidad de esta actividad es múltiple:

- *Para las personas docentes que acompañan a un grupo de alumnos y alumnas en el trabajo de las habilidades blandas, esta actividad permitirá «tomar la temperatura» o, como suele decirse en psicopedagogía, «leer qué es lo que tenemos en el aula» (entender a las personas con las que vamos a trabajar).*
- *Para el alumnado participante: 1) recordaremos las normas de funcionamiento de las sesiones, ya vistas en esta unidad; 2) y nos adentraremos de forma genérica en el tema.*

Algo muy importante, para todas las actividades (véanse las orientaciones metodológicas), es que ninguno de los casos que se van a plantear tiene una solución única. Y entre las soluciones posibles, es razonable que las personas presentes no coincidan a la hora de seleccionar la que les parece “más adecuada”, o que ponderen de forma diferente los pros y contras de cada opción. A veces ni tan siquiera hay una solución óptima. Por eso es importante que los participantes sientan que tienen espacio para expresar su opinión y, al mismo tiempo, perciban la relevancia de permitir que otras personas tengan su propia opinión y la puedan expresar. Es parte del ejercicio.

## Descripción detallada de las fases, la preparación y la temporalización

**Descripción del contexto:** Planteamos a las personas del grupo que van a crear una empresa en el sector de actividad para el cual se están formando. El número de personas que se pueden incluir como empleados o empleadas en la nueva empresa es reducido (recomendado 3-4, máximo 6). Esa limitación tiene un propósito: que las personas que están diseñando su proyecto empresarial **puedan visualizar una a una a cada una de esas personas**; que se puedan imaginar qué implica tener que incorporar a personas concretas a su proyecto empresarial y organizarlas, en lo técnico y en lo humano, para que en conjunto den vida a la empresa y consigan que alcance su objetivo (de prestar servicios o producir bienes).

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).

**Clave:** Más allá de la formación técnica adecuada para el puesto concreto, que se presupondrá respecto a cada una de las personas candidatas a incorporar, lo importante de la actividad es invitar al grupo ZeharGAIT a pensar en las habilidades transversales de las personas candidatas —actitudes, habilidades, valores— y lo que pueden aportar a su proyecto empresarial : 1) qué cualidades concretas que buscan en las personas; 2) y en qué evidencias o indicios nos podemos fijar, en un primer encuentro, para saber si esas personas poseen tales cualidades.

**Temporalización de la actividad:** La duración recomendada es de hora y media o dos horas, dependiendo el tamaño del grupo y cuántas empresas vayan a crearse. La distribución temporal recomendada es la siguiente: el 30% del tiempo para la Fase 1, el 35% del tiempo para la Fase 2, el 20% del tiempo para la Fase 3, y el 15% del tiempo para la fase de debriefing o reflexión crítica posterior a la ejecución de las tres fases de la actividad.

### Temporalización e instrucciones para cada una de las fases (Fases 1, 2, y 3)

#### *Fase 1 de la actividad*

En la fase se explica al alumnado en qué consiste la actividad y se les facilita el cuestionario. A continuación, encontrarás una versión que se puede imprimir de forma separada (Documento 1) La metodología para esa fase admite diferentes opciones. Si se viera necesario, a modo de actividad introductoria es posible generar un diálogo sobre cómo son las pequeñas empresas en el sector.

La fase 1 comprende dos tareas. La primera tarea requiere imaginar una empresa pequeña del sector con diferentes elementos (nombre, localización, actividad específica, y cuantos detalles se quieran ofrecer a este respecto). La segunda tarea implica reclutar personas trabajadoras para nuestro proyecto. A este respecto caben distintas posibilidades. Cabe, por ejemplo, la posibilidad de que cada persona participante cree su empresa libremente o, por el contrario, podemos hacer la actividad por parejas o en pequeños equipos. Asimismo, podemos dar total libertad para elegir los puestos de trabajo o categorías profesionales que se incorporarán a la empresa, o aportar desde el equipo docente un diseño básico (o de mínimos).

No obstante, en todos los casos, recomendamos que haya un pequeño tiempo de reflexión en silencio y que los participantes recojan por escrito el diseño de su empresa y los perfiles de sus candidatos y candidatas, en un formato en que después se pueda compartir ese diseño (un pequeño mural, por ejemplo).

### *Fase 2 de la actividad*

Sin juzgar ninguna de las respuestas, vamos volcando en una pizarra los perfiles humanos que buscamos en nuestra empresa y las formas en las que buscaríamos evidencias o indicios. Es muy importante tratar de reflejar con fidelidad las palabras concretas con las que las personas del grupo ZeharGAIT describen a sus candidatos potenciales (no sustituirlas por otras expresiones). No hay inconveniente en que términos similares reaparezcan, y no es necesario hacer aún ninguna síntesis o tratar de agruparlas.

### *Fase 3 de la actividad*

Una vez todos los proyectos empresariales hayan presentado sus perfiles, en la fase tercera se acometen dos tareas, en rondas separadas (Documentos descargables 2 y 3). Se recomienda un mínimo de dos rondas, aunque cabe despiezar cada una de las tareas y realizarlas en más rondas, de menos duración cada una. Conviene también invitar a los participantes a tomarse un momento para reflexionar antes de cada ronda y anotar alguna respuesta (aunque sean expresiones breves) en un modo en que se pueda compartir (por ejemplo, pequeños pedazos de papel que después puedan colocarse junto a los murales que describen los proyectos empresariales).

*Ronda 1:* Viendo qué perfiles busca cada persona empresaria (documento 2), ¿le podemos hacer alguna recomendación sobre *en qué cosas se puede fijar para seleccionar a las personas candidatas?* Es decir, si está buscando a una persona con habilidades para trabajar en equipo, a una persona que se maneje bien en el trato con los clientes, a una persona que sepa manejarse bien en situaciones estresantes, ¿cómo hará para detectar esto en la entrevista? Es muy importante no introducir términos nuevos respecto al planteamiento inicial de la empresa; es decir, los participantes han descrito sus empresas y sus proyectos con unas expresiones concretas, que hemos intentado recoger con fidelidad, sin cambiar sus palabras. Para concentrar más la atención, si se desea podemos pedir que cada persona se fije únicamente en uno o dos de los proyectos empresariales, excluyendo en todo caso el proyecto que él o ella haya diseñado.

*Ronda 2:* Viendo todos los perfiles que han salido y las recomendaciones que se les han dado, ¿mejorarías la composición de tu empresa? (documento 3). Se trata de defender el diseño inicial o, bien, plantearse algún cambio, a la vista de las cosas en que han pensado otros.

A modo de sugerencia, se pueden emplear expresiones para empezar las frases: «De la empresa nº2 me ha gustado mucho cómo han descrito el perfil de la persona que buscan para el puesto de trabajo X. He visto una cualidad que me parece interesante», o me ha parecido interesante una de las sugerencias que se ha propuesto para seleccionar candidatos o candidatas que reúnen tal o cual cualidad, etc.

### *Debriefing (tras el cierre de la actividad)*

Terminada la actividad, es recomendable detenerse un momento a recopilar algunas ideas que han podido ponerse sobre la mesa. Sin ánimo de exhaustividad, aquí se señalan algunas preguntas que, en esta propuesta de actividad en concreto, pueden ayudar a esa reflexión.

Por ejemplo, es interesante fijarse las coincidencias (quizá varias personas participantes han pensado que determinados puestos de trabajo requieren unas habilidades

blandas bastante perfiladas) y en las divergencias. Estas se pueden deber, por ejemplo, al hecho de que cada persona empresaria puede sentirse más o menos cómodo con unas personas u otras, o porque se imagina las relaciones interpersonales en la empresa en modo diferente –jerárquico, colaborativo, etc.–). Eso es algo que también sucede en la realidad y que puede ayudarnos a ver no sólo si el empresario estará (o no) a gusto con nuestro perfil humano sino, también, si a medio o largo plazo nosotros mismos estaríamos a gusto trabajando en un entorno organizacional así. Darse cuenta de esa circunstancia es también un valioso aprendizaje respecto del rol que desempeñan las competencias transversales.

Advertencia. Es muy importante poner en valor la pluralidad de visiones. Animar a entender las diferencias. Y utilizar el ejercicio para recordar las normas del formato de trabajo (sobre todo, como venimos insistiendo, el *no juzgar*).

Seguro que ha aflorado, como cuestión colateral, el hecho de que hay cualidades que ayudan a obtener y mantener un empleo, y actitudes y comportamientos que tienen un efecto contrario. En las entrevistas y primeras tomas de contacto sucede, además, que hay personas que se ven en ventaja o desventaja debido a los estereotipos sociales y culturales. Nos veamos o no en desventaja por esos prejuicios, cuando estamos en el uno a uno (en una entrevista, en unas prácticas, en un aula) tenemos ocasión de demostrar quiénes somos realmente, cómo somos. Y hemos de ver nuestras competencias transversales como una ventaja: tenemos la oportunidad de mejorar, de desarrollarlas.



## Actividad ZeharGAIT

*Diseña tu empresa y recluta personas para tu proyecto empresarial*

Vas a crear una empresa en tu sector de actividad. Una empresa pequeña, en la que podáis trabajar tú (como directivo) y un grupo de entre 2 y 5 personas. Toma un papel y diseña tu empresa:

- 1) **PASO 1: Diseña tu empresa.** Piensa un nombre. Un lugar en el que ubicarías tu empresa. Piensa a quién o quiénes les vais a dar servicio. Cómo será el funcionamiento cotidiano de la empresa. Escribe esos detalles.
- 2) **PASO 2: Recluta personas para tu proyecto empresarial.** Además de habilidades técnicas, estás buscando personas que «encajen bien» en la forma en la que vas a organizar el trabajo. Vas a anunciar que buscas personas candidatas para esos puestos de trabajo. Enviarán su candidatura, con un currículum, y tendrás que escoger.

Todas las personas que acudan tendrán formación técnica para realizar las tareas. No necesitas preocuparte ahora mismo por eso. En lo que tienes que pensar es en qué harás para escoger aquellas personas que, en tu opinión, *encajarán mejor* en el funcionamiento de tu empresa.

Por cada persona piensa al menos DOS características o cualidades que quieres comprobar si esas personas reúnen, y, por cada característica, señala:

- *En la entrevista de trabajo: Qué le preguntarías o en qué cosas te fijarías, para saber si esa persona se ajusta a lo que estás buscando. En qué indicios te fijarías para saber si una persona reúne o no esas características.*
- *Si tuvieras la oportunidad de contratar a esa persona para un periodo de prueba, por ejemplo un contrato de dos semanas, ¿en qué te fijarías para comprobar si esa persona encaja bien, si es lo que estás buscando para tu empresa?*



## Actividad ZeharGAIT

*Diseña tu empresa y recluta personas para tu proyecto empresarial  
(Documento 2)*

Se han presentado diferentes empresas, con un esbozo de su diseño general y el detalle del perfil de personas que buscan para comenzar su andadura. Olvida por un momento tu empresa, y fijate en una o varias de las empresas que han propuesto otras personas.

Imagina que eres un consultor externo. Una persona que, desde fuera, va a tratar de darles algún consejo o sugerencia.

**Viendo qué perfiles se buscan para las empresas:**

- *¿Tienes alguna sugerencia, duda o comentario sobre alguno de los perfiles?*
- *Entrando ya en perfiles concretos, en las características de las personas que el empresario/a está buscando ¿puedes hacer alguna recomendación sobre en qué cosas se puede fijar para seleccionar a las personas candidatas?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

*Diseña tu empresa y recluta personas para tu proyecto empresarial  
(Documento 3)*

PASO 1: Vuelve de nuevo a pensar en tu empresa. Fíjate bien en el panel/mural en el que habías reflejado su diseño, y en las palabras con las que habías descrito el perfil de personas que buscabas.

Ahora completa las siguientes frases:

- *De la empresa ....., que han diseñado....., me ha parecido especialmente interesante....*
- *Comparado con el de otras empresas diseñadas, he visto que el equipo de trabajo de la empresa que yo he diseñado coincide en ..... y, sin embargo, es diferente en....*
- *De las sugerencias que se han hecho para detectar, en una entrevista o en un período en prácticas, si una persona encaja con las cualidades que yo busco me han parecido útiles las siguientes estrategias.*

PASO 2: Después de lo visto, ¿dónde crees que están las mayores dificultades para reclutar personas adecuadas para tu proyecto empresarial?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).





## Unidad 2

# El trabajo en equipo

- 
1. Primer acercamiento al concepto de «trabajo en equipo»: ¿cuál es tu experiencia?
  2. Cosas sobre los equipos que, quizá, no son tan obvias
  3. El reto de convertir un grupo en equipo
  4. Métodos para formar equipos
  5. Las Fases / Etapas en la vida y desarrollo de un equipo
  6. Liderazgo del equipo
  7. Cuidando el funcionamiento del equipo
-

Aunque a veces se utilizan indistintamente, en sentido estricto la palabra *grupo* se refiere a un conjunto de personas, animales o cosas. La simple conjunción nos permite referirnos genéricamente a ese todo con la expresión *grupo*.

Pero cuando hablamos de grupos de personas, no todos los grupos son *equipos* (Demirci, 2018).

Dentro de los grupos de personas, lo que distingue a un equipo es que el conjunto de personas que lo forman está comprometido con uno o varios objetivos comunes.

A un conjunto de personas que está trabajando en un mismo lugar, por ejemplo, un taller mecánico, nos referiríamos como equipo solo si sus tareas están interconectadas (Kozlowski y Bell, 2013). En su versión más óptima, se dice que los equipos son grupos *cooperativos*, grupos de personas que cooperan hacia un mismo fin.

*Si las personas simplemente coinciden en un espacio, pero están trabajando de forma individual, es cierto que forman un conjunto, pero la expresión correcta para referirnos a ellos sería «grupo de personas», no equipo.*



En esta unidad hablaremos de equipos y realizaremos diferentes actividades en torno a lo importante y, a la vez, difícil que es trabajar en equipo. Ello incluye, entre otras cosas:

- Por qué y para qué se trabaja en equipo.
- Qué dificultades implica trabajar en equipo.
- Por qué fases discurre la vida de un equipo, desde que se forma hasta que se consolida y, finalmente, se disuelve.

## 1. Primer acercamiento al concepto de «trabajo en equipo»: ¿cuál es tu experiencia?

---

Como preparación para esta unidad didáctica se recomienda que la persona facilitadora de la formación comience realizando un cuestionario inicial, en el que las personas participantes puedan comenzar su reflexión sobre el tema en base a su propia experiencia personal.

Es muy importante que el cuestionario se realice de forma individual. También es importante, si se hace en grupo, que los participantes respondan de la manera más sincera posible. Puede ayudar, si fuera de utilidad, que en caso de realizarse en grupo se de respuesta individual a los cuestionarios.

### Actividad ZeharGAI para las personas facilitadoras: cuatro ejercicios para compartir las experiencias de trabajo en equipo que hemos vivido hasta la fecha

---

#### Descripción del contexto

Esta actividad está pensada para que las personas que vayan a ejercer de facilitadoras en grupos ZeharGAI se sitúen respecto a las propuestas y herramientas de esta segunda unidad. No obstante, se puede emplear también, en versión adaptada, con el alumnado. Se puede hacer individualmente, o en grupo.

#### Temporalización de la actividad

El cuestionario se divide en cuatro ejercicios. Están pensados para ser realizados de forma separada, aunque en orden. La realización de este cuestionario asegura que los participantes se sitúen, que inicien una reflexión personal sobre el tema, que prepare el terreno a los ejercicios y debates siguientes. Si se hiciera en grupo, deben alternarse tiempos personales para rellenar los cuestionarios y tiempos de diálogo sobre la tarea realizada (aproximadamente el doble de tiempo de diálogo que de cumplimentación de cada cuestionario; ajustable según el número de personas participantes).

#### Ejercicios/ fases de la actividad

- 1) Introducción al tema: experiencias previas. En este cuestionario se pide a las personas participantes que traten de recordar y evaluar, conforme a unos criterios, las experiencias que han vivido de trabajo en equipo.
- 2) Primer nivel de reflexión: Aquí se les pide que reflexionen sobre lo que es el trabajo en equipo, y su opinión sobre algunos aspectos del mismo.
- 3) Segundo nivel de reflexión. En este apartado se abre un espacio para pensar sobre las cosas que hacen que un equipo funcione bien, y también se pide a los participantes que hagan una reflexión sobre sus características personales

en relación con el trabajo en equipo: qué cosas se les dan mejor y peor de esas habilidades necesarias para el trabajo en equipo.

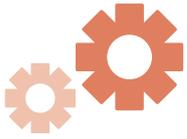
- 4) Tercer y último nivel de reflexión. Se trata de pensar sobre todo lo anterior y sintetizar lo que se considera más importante. La cuestión que se plantea es la siguiente: si tuvieses que formar un equipo de trabajo, ¿cómo lo harías? ¿qué tendrías en cuenta?

Algunas notas, para el caso de que se realice en grupo:

Después de que los participantes hayan completado sus cuestionarios, se puede realizar un repaso conjunto de los temas, poniendo en común algunas ideas que quieran destacar. No se trataría tanto de ser sistemáticos, como de ir creando el espacio conjunto de reflexión. Si se hiciera en grupo, para las fases de la actividad que impliquen diálogo en grupo, recomendamos el uso de las recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades *ZeharGAIT* (*Recomendaciones ZeharGAIT*).

Otra opción es pasar al siguiente ejercicio, dejando este cuestionario como un ejercicio previo de reflexión personal, en el que los participantes se han ido situando dentro del tema.

En función de las circunstancias, el facilitador/a puede recoger los cuestionarios (sin nombres) para conocer las experiencias previas de las personas participantes y poder adaptar mejor el resto de ejercicios a sus necesidades.



## Actividad ZeharGAIT

*Cuatro ejercicios para situar la reflexión sobre el Trabajo en Equipo*

### 1. Introducción al tema: experiencias previas

¿Has trabajado en equipo alguna vez? Para dar respuesta a las siguientes preguntas sería bueno que escogieras alguna de tus experiencias previas o, si lo deseas, más de una. A poder ser, las que hayan resultado más intensas, tanto en lo bueno como en lo menos bueno.

¿Qué tal fue la experiencia? ¿Te sentiste cómodo/a trabajando con tus compañeros/as?

¿Qué crees que funcionó mejor en el equipo?

¿Hubo algún problema? ¿Cómo lo resolvisteis? ¿Qué has aprendido, es decir, qué harías de forma distinta si vivieses una situación similar?

## 2. Primer nivel de reflexión

Hoy en día, ¿qué es para ti un equipo?

¿Te parece que es buena idea trabajar en equipo? ¿En qué casos o para conseguir qué objetivos?

¿Qué cosas pueden salir mal o causar problemas en el equipo? ¿Cómo se podrían evitar? Cuando no sea posible evitarlas, ¿cómo habría que resolverlas?

¿Crees que conocer un poco a los compañeros de equipo facilita el trabajo común? ¿O puede ser mejor partir de cero?

Si vieras que un compañero de equipo tiene alguna dificultad con su trabajo, ¿qué acción o actitud crees que deberías tener tú respecto a esa dificultad y esa persona?

Si surge un problema y no te ves capaz de resolver algo, ¿qué esperarías de tus compañeros/as de equipo?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

### 3. Segundo nivel de reflexión

¿Qué cosas consideras que hay que tener en cuenta para que un equipo funcione?  
¿Crees que a algunas personas se les dan mejor algunas de esas cosas que has mencionado?

¿Te parece necesario hablar de ello antes de comenzar el trabajo, para aclarar las cosas y evitar problemas?

¿Sería bueno acordar algunas reglas de equipo antes de comenzar el trabajo? ¿En qué aspectos?

¿Qué tipo de cosas que haces bien crees que ayudan a mejorar al equipo?

¿Qué cosas que son importantes para el funcionamiento de un equipo no se te dan muy bien o te cuestan más?

#### 4. Tercer y último nivel de reflexión

Si tuvieses que organizar un equipo de trabajo (puedes escoger en qué tipo de contexto de trabajo —es decir, si en tu entorno de trabajo actual o en uno simulado) ¿cómo lo harías? Piénsalo bien y apunta lo que consideres importante, explicando por qué.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 2. Cosas sobre los equipos que, quizá, no son tan obvias

---

### 2.1. El porqué de los equipos humanos. Un acercamiento mediante la escala de rendimiento

Desde hace mucho tiempo el trabajo en equipo es una competencia que las empresas valoran y demandan. En muchos anuncios de trabajo se pide que el trabajador o trabajadora sea capaz de trabajar en equipo. A los directivos, por su parte, se les pide que sean capaces de liderar y gestionar equipos. Si se acude a una librería especializada en temas de empresa, la estantería sobre trabajo en equipo será probablemente una de las más amplias y surtidas. No cabe duda, por tanto, de que el trabajo en equipo constituye una habilidad clave para conseguir un empleo. Sin embargo, que esta habilidad esté en boca de todos no significa que siempre se conozca bien qué es, para qué sirve y mucho menos cómo trabajarla y perfeccionarla.

La primera cuestión sería conocer con detalle **por qué se trabaja en equipo**, es decir, qué aporta y cuál es su razón de ser en las empresas. Teniendo en cuenta que existen infinidad de empresas distintas y que sus equipos desarrollan trabajos muy diferentes, la respuesta más sencilla sería decir que en **muchas ocasiones** el trabajo en equipo permite conseguir objetivos que estarían fuera del alcance de una persona individual. Pero es necesario fijarse que «en muchas ocasiones» **NO es siempre**.

Para pensar sobre este importante aspecto, el porqué de los equipos, se propone usar la Escala de Rendimiento de los equipos.

### Actividad ZeharGAIT El porqué de los equipos (Escala de Rendimiento)

---

La Escala de Rendimiento de los equipos es una herramienta útil y muy sencilla, que consiste en guiar una reflexión sobre en qué aspectos consideramos que un individuo es superior a un equipo, y dentro de los equipos, cuándo ofrecen un mejor desempeño y rendimiento los equipos competitivos y cooperativos.

#### Descripción de la actividad

El objetivo de esta actividad introductoria es mostrar que no siempre el trabajo en equipo es lo más adecuado, pues dependerá del objetivo y características del trabajo a realizar, pero que, cuando se dan las circunstancias propicias, el equipo es claramente superior a cualquier individuo. A su vez, dentro de los equipos existen importantes diferencias entre los que funcionan con una dinámica competitiva o cooperativa. Aquí, de nuevo, en las circunstancias adecuadas, el equipo cooperativo, en el que sus miembros ponen todo su esfuerzo al servicio del conjunto, son claramente superiores en su rendimiento a los equipos cuyos miembros compiten entre sí.

## Recordatorio

Esta actividad se puede hacer individualmente, o en grupo. Si se hiciera en grupo, para las fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*, Unidad 1).

## Temporalización

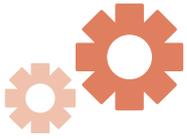
La persona facilitadora de la formación podría introducir el tema con las ideas expuestas más arriba u otras similares, y distribuir la ficha «El rendimiento de los individuos vs. el rendimiento de los equipos».

FASE 1: A continuación, tras unos 5 minutos en los que cada participante piensa sobre ello y rellena la ficha, se abriría un espacio de tiempo (10 minutos) en el que cada uno de los participantes va aportando sus ideas y ejemplos, completando la ficha entre todos en una pizarra o similar (sin valorar lo que se va aportando). Finalmente, se van discutiendo todas las ideas, una por una, y decidiendo en grupo cuáles resultan más claras para ilustrar lo que se preguntaba.

FASE 2: La persona facilitadora, una vez escuchadas y comentadas las razones escritas en la ficha anterior, tiene dos opciones:

- *puede repasar las ventajas del trabajo en equipo que han identificado algunos autores. El formato podría ser algo así: «Hay autores que señalan que las relaciones cara a cara son muy importantes para que el equipo funcione bien. ¿Qué os parece?».*
- *otra posibilidad consiste en facilitar a los participantes textos sobre esas ventajas y desventajas (diferentes textos para cada equipo pequeño), de forma que sean los participantes los que transmitan al grupo ZeharGAIT esas ventajas.*

FASE 3: Después de comentar estos cuatro aspectos, se recomienda proponer a los participantes elaborar entre todos/as una especie de receta de cómo debería ser el inicio de un equipo de trabajo, o de consejos para que un equipo arranque bien.



## Actividad ZeharGAIT

*El rendimiento de los individuos vs. el rendimiento de los equipos*

¿Cuándo consideras que es superior el rendimiento de un equipo respecto al de un individuo? ¿En qué tipo de tareas?

<p>El rendimiento del individuo es superior...</p>	<p>El rendimiento del equipo es superior...</p>
--	---

En aquellas tareas en las que un equipo sea superior al individuo, ¿qué tipo de equipo crees que es más eficaz: aquel que hace competir entre sí a los miembros del equipo o aquel que fomenta la cooperación? ¿Siempre? ¿En qué tareas?

<p>El rendimiento del grupo competitivo es superior...</p>	<p>El rendimiento del equipo cooperativo es superior...</p>
--	---

### *La escala de Rendimiento - Orientaciones para las personas docentes (fases 2 y 3)*

Sin perjuicio de otras referencias que pueden encontrarse en el anexo bibliográfico, o buscadas por cuenta propia, para mayor comodidad se ofrecen aquí las visiones de distintos autores que pueden ser empleados por la persona facilitadora como considere más oportuno, centrando el foco en los aspectos que considere más útiles. Los materiales se han agrupado en tres bloques:

- a) *Cuáles son las ventajas del trabajo en equipo*
- b) *Cuáles son las condiciones imprescindibles para que un grupo de personas funcione como un buen equipo*
- c) *Los buenos equipos, ¿nacem o se hacen?*

Conviene recordar que el objetivo de este ejercicio es *mostrar en qué condiciones el equipo es superior al individuo*, y dentro de los equipos, *observar que en la mayoría de los casos en los que una actividad puede ser realizada en equipo, el rendimiento del equipo cooperativo es superior al grupo en el que sus miembros compiten entre sí*. Esa es la orientación de los textos que siguen. Se proporciona también un gráfico, que puede ser empleado en la discusión, así como diferentes listados de las características y factores de éxito del trabajo cooperativo, sea en el entorno laboral o en los entornos educativos y de formación.

#### *a. ¿Cuáles son las ventajas del trabajo en equipo?*

Desde una perspectiva empresarial, a niveles «micro» los equipos funcionan de forma mucho más satisfactoria que los grupos (Rosenthal, 2015: 51). Por ejemplo, Acosta (2011:49) identifica las siguientes ventajas del trabajo en equipo:

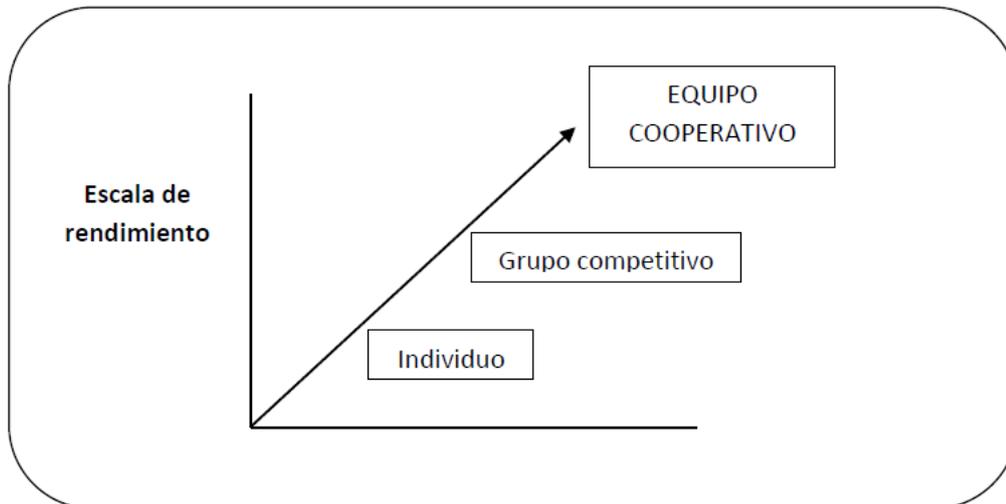
- Mayor productividad
- Comunicación más eficaz
- Atmósfera de trabajo más estimulante
- Mayor motivación
- División de trabajo más precisa
- Respeto por las opiniones ajenas
- Mayor compromiso con el equipo

Dado que estas unidades didácticas se van a realizar preferentemente en el ámbito de la Formación Profesional, parece interesante conocer que el trabajo en equipo también tiene apreciables ventajas en la educación (Gámez, 2013:115-116):

- Mejor aprendizaje de contenidos (reduce el nivel de miedo o estrés, facilita la participación, y la interacción entre el alumnado mejora la interacción pudiendo utilizar la influencia de los compañeros para incrementar el aprendizaje),
- Mejor disciplina (la existencia de un grupo que funcione reduce las faltas de atención y las conductas desadaptadas, al promover el crecimiento grupal y el desarrollo de habilidades que les permiten afrontar tales problemas)
- Mejores relaciones sociales (mejor comunicación y relaciones interpersonales).

Desde hace tiempo muchos expertos consideran que, tanto en el mundo de la empresa como en el ámbito de la educación, no hay duda de que el aprendizaje de los grupos que trabajan cooperativamente es muy superior al de los grupos que trabajan en un clima de competencia y al de quienes trabajan de forma individual (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Manzoor y otros, 2011).

Esto podría expresarse por medio de este gráfico:



b. *¿Cuáles son las condiciones imprescindibles para que un grupo de personas funcione como buen equipo?*

Es necesario considerar con cuidado las condiciones que deben darse para que el esfuerzo cooperativo obtenga mejores resultados que los modos competitivo e individualista. Los pioneros de esta metodología, los influyentes Johnson y Johnson (1994, 2005), identifican cinco características principales del aprendizaje cooperativo (trabajo en equipo):

- 1) Interdependencia positiva
- 2) Interacción personal cara a cara
- 3) Responsabilidad individual y del grupo
- 4) Aprendizaje y empleo de destrezas interpersonales y grupales
- 5) La valoración frecuente y sistemática del funcionamiento del grupo

Analicemos cada una de esas características con un poco más de detenimiento:

**b1. Interdependencia positiva.** La primera característica implica que todos los componentes del grupo aceptan el hecho de que el éxito personal solo es posible si lo alcanza el conjunto del grupo. Ello requiere una gran dosis de confianza en que los otros compañeros realizarán correctamente su parte y conseguirán los resultados esperados.

**b2. Interacción personal cara a cara.** La segunda característica se deriva de la primera: todos los miembros se ayudarán a conseguir los objetivos personales y grupales. Dado que todo grupo es heterogéneo, ello significa que poseen distintas fortalezas y también debilidades. Una parte del trabajo del grupo es hacer que el grupo funcione, y para ello resulta muy importante la interacción personal, siempre que sea posible cara a cara.

**b3. Responsabilidad individual y del grupo.** En tercer lugar, este tipo de funcionamiento conlleva una doble responsabilidad: individual y colectiva. Cada miembro del grupo se responsabiliza de sus tareas individuales, de las que ha de rendir cuentas, pero debe también comprometerse y contribuir al éxito del trabajo colectivo (McEwan y otros, 2017).

**b4. Aprendizaje y empleo de destrezas interpersonales y grupales.** La cuarta característica radica en que todo lo anteriormente expuesto no es posible sin el correcto desarrollo de ciertas habilidades sociales. El clima que se genere en el grupo será una pieza básica del buen funcionamiento del grupo.

**b5.** Finalmente, en quinto lugar, la **revisión sistemática y constante del funcionamiento del grupo** resulta vital, tanto para aprender qué funciona y qué no, como para asegurar la rendición de cuentas de los miembros del grupo y evitar que nadie se aproveche del trabajo de los demás. Se trata, en definitiva, de asegurar la eficacia y la justicia del grupo, pues no es posible mantener un buen funcionamiento del grupo cuando algunos miembros incumplen sistemáticamente su parte del trabajo. El clima emocional y de confianza necesario para maximizar las ventajas de este tipo de aprendizaje no puede mantenerse si no existe un reparto justo de tareas y de mecanismos que aseguren que el trabajo se realiza de la forma correcta.

Viendo estas características principales del trabajo cooperativo, resulta claro que la presencia física de los miembros del equipo y su contacto físico, cara a cara, contribuye notablemente al buen funcionamiento del grupo. Y, por el contrario, cuanto menor sea este contacto cercano, más difícil será crear y mantener el buen clima necesario.

En resumen, respecto a una actividad que pueda realizarse en equipo:

- Un equipo (grupo cooperativo) siempre será más eficaz que un grupo en el que los miembros compitan entre sí.
- Un grupo eficaz siempre será más productivo que un individuo aislado.

Sin embargo, es cierto que un individuo comprometido y con conocimientos, puede llegar a ser más eficaz que un grupo que funciona mal.

### c. *Los buenos equipos: ¿nacem, o se hacen?*

La competencia cooperativa, entendida como el conocimiento, las habilidades y las actitudes requeridas para un trabajo en equipo efectivo se han considerado una competencia clave para todas las personas en el siglo XXI, pero es particularmente crucial en la etapa de transición de la educación obligatoria hacia la formación profesional (Monereo *et al.*, 2013:236).

Los factores que más se han estudiado sobre el rendimiento de los equipos eficaces son estos (Monereo *et al.*, 2013:236-239):

- La influencia del género sobre la cooperación del grupo. Diversos estudios muestran que las mujeres tienen una percepción más positiva de los resultados después de realizar una actividad cooperativa, aprenden más trabajando en equipo, promueven más el debate y emplean un estilo de comunicación más interactivo.
- Compartir los objetivos del equipo de trabajo. La mayoría de autores concuerdan en que las características esenciales del aprendizaje cooperativo son los objetivos compartidos, la interdependencia positiva dentro del equipo y una distribución de roles que garanticen la responsabilidad individual.
- Distribución de roles y funciones. El equipo tiene un mayor rendimiento cuando los roles son asignados mediante un método explícito y justificado que cuando se realiza de forma arbitraria.
- Pautas de interacción y regulación cuando los miembros del equipo deben compartir conocimiento para solucionar una tarea del equipo.
- Orientación al objetivo. Se ha demostrado que se dan mejores resultados cuando los objetivos del equipo son significativos para los miembros.
- Clima social. La eficacia del grupo aumenta notablemente cuando se crea un ambiente basado en el diálogo, la tolerancia hacia las opiniones de los otros y el buen humor.
- Apoyo recíproco. Cuando se da un apoyo mutuo emocional y cognitivo entre los miembros del grupo, se aumenta la cohesión y la identidad del equipo y aumenta el aprendizaje individual.
- Tiempo de trabajo efectivo y el surgimiento de actividades significativas en determinados periodos de tiempo. Destacan en particular dos hechos: a) hay momentos más efectivos para el trabajo; b) el resultado de aprendizaje está claramente determinado por la cantidad y calidad de sus contribuciones al equipo en el comienzo de su relación.
- Auto evaluación. Cuando los miembros del equipo son capaces de percibir con claridad la tarea que han realizado, el rendimiento del equipo suele ser superior.

Tras analizar estas nueve variables, este estudio (Monereo *et al.*, 2013:249) concluye que los factores que predicen el éxito en el trabajo cooperativo son principalmente cuatro:

- El clima social.
- La interacción durante los primeros quince minutos de la tarea.
- La definición de los roles durante los segundos quince minutos.
- En relación con el género, merece destacarse que los grupos con más chicas alcanzaban mejores puntuaciones tanto en el clima social como en la interacción.

## 2.2. ¿Qué gana la empresa con el trabajo en equipo?

Se ha visto que, bajo ciertas circunstancias, un equipo permite alcanzar objetivos más ambiciosos y complejos de los que podría conseguir una sola persona. Un equipo hace posible juntar talentos diferentes, que es difícil que coincidan en la misma persona. Además, el equipo hace que el trabajo no dependa tanto de que una persona falte

por una enfermedad, etc. El equipo también se convierte en una unidad autónoma, a la que se le pueden delegar algunas funciones de cara a que consiga sus objetivos. En definitiva, la empresa consigue alcanzar sus objetivos de forma más eficaz y eficiente.

Aunque conviene recordar que estas ventajas no surgen espontáneamente, ya que quien lidera el equipo debe propiciarlas.

Un ejemplo de cómo una organización en equipo es más eficiente puede verse en el vuelo de los gansos y otras aves migratorias. Cuando los gansos vuelan juntos lo hacen en una formación con forma de V.

El remolino que se forma en las puntas de sus alas ayuda a que el ganso que vuela al lado se sostenga en el aire con mayor facilidad. Así, esta formación es muy eficiente, ya que los gansos necesitan menos esfuerzo y consumen menos energía que si volasen por separado.



### 2.3. Con el trabajo en equipo, ¿qué gana la persona trabajadora?

El trabajo en equipo es una forma de trabajo que permite al trabajador/a apoyarse en el grupo, encontrar mejor su hueco en la organización, participar de forma más activa en el desempeño de la empresa y lograr una mayor realización al sentirse más útil, reconocido/a y con un mayor sentimiento de pertenencia al grupo de compañeros/as y a la propia organización.

Acosta (2011:49) señala que el equipo satisface una serie de necesidades psíquicas del trabajador/a:

- Necesidad de seguridad, que la da el propio equipo
- Necesidad de sentirse parte de algo
- Refuerzo de la percepción de su propia identidad

- Motivación al participar en la preparación de su propio trabajo
- Aumento de la creatividad, al ser estimulada por los demás
- Mayor responsabilidad, ya que el equipo puede ser más motivador que el jefe

#### 2.4. En el trabajo en equipo, no todo son ventajas

A pesar de sus indudables ventajas, es cierto que el trabajo en equipo también implica algunas dificultades (West y Richardson, 2011).

Por un lado, aunque el trabajo en equipo tiene ventajas para las empresas, respecto a las personas trabajadoras –o incluso en términos de eficacia neta– no todas las actividades se realizan mejor en equipo. A veces en una organización (una empresa o un aula) la razón por la que se establecen equipos no se debe, en sentido estricto, a que esa sea la tarea más eficiente para realizarla. A veces son otras razones las que llevan a formar los equipos. Por ejemplo, es frecuente que en un lugar no haya recursos suficientes como para que cada persona realice todo de forma autónoma (un número limitado de herramientas, maquinaria pesada, ordenadores, etc.) o puede suceder que se prefiera el trabajo en equipo porque eso facilita la tarea de los supervisores, o implica que unos trabajadores ayudan y acompañan a otros.

Otra dificultad surge del hecho de que en todo equipo se necesitan perfiles distintos, que deberán ser correctamente integrados. Pero al igual que las personas no somos perfectas, los equipos formados por personas tampoco lo pueden ser.

Debemos tener en cuenta, asimismo, que el contacto estrecho entre los miembros del equipo provoca que los aspectos emocionales cobren mayor importancia, tanto en sentido positivo, pues pueden crear un mejor ambiente laboral, como en sentido negativo, cuando el clima del equipo puede resultar hostil para alguno de sus miembros.

Por otro lado, ese contacto estrecho y la necesidad de coordinarse puede generar más roces entre compañeros/as y con los encargados, creándose algunas dificultades y conflictos que habrá que superar para que el equipo rinda y logre sus objetivos.

## Bloque I

### Construir equipos

---



### 3. El reto de convertir un grupo en equipo

«No me gusta mucho esa persona. Tendré que conocerla mejor»

Abraham Lincoln



El siguiente aspecto a trabajar será el reto de convertir un grupo en un equipo. Planteamos un conjunto de actividades (ejemplos y casos del mundo del deporte) que pueden ser empleados de diferentes formas.

Es posible ir caso a caso, trabajando cada uno con las preguntas detonantes que se señalan a continuación, o cabe también la posibilidad de que subgrupos (de dos o tres personas) trabajen con más intensidad un mini-caso concreto y después compartan su reflexión con el resto de participantes. Para facilitar la discusión y la reflexión con los participantes se usarán diversos ejemplos.

#### Planificación de las actividades

FASE 1: Lectura de caso y respuesta a las preguntas detonantes, que pueden ser:

- ¿Qué os ha parecido este texto? ¿Cuál es la idea principal que cree que transmite?
- ¿Qué destacaríais del texto en lo que se refiere a los grupos humanos?
- ¿Qué pensáis del caso? ¿Conocéis algún otro caso comparable, o algún caso totalmente opuesto? ¿Y en el ámbito de la empresa?

FASE 2: Puesta en común, recogiendo en pizarra o mural las respuestas. En especial todo lo que se destaque respecto de la vivencia de convertir un grupo en un equipo. En algunos casos, se indican preguntas adicionales para esta fase 2.

#### Recordatorio

Para las fases de la actividad que implican diálogo en grupo, en este caso la segunda, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*).

#### Temporalización

15 minutos en la primera fase, 30 en la segunda (aunque modulable dependiendo de cuántos casos se aborden al mismo tiempo).

## Presentación conjunta de los casos

Son muchas las situaciones en las que de pronto un conjunto de personas se ve en una situación en la que debe interactuar. Algunos conjuntos conseguirán ser equipos; otros, no. Recordamos que un equipo es mucho más que una simple agrupación de personas; tiene entidad propia, en el sentido de que es, en sí mismo, algo más que las personas que lo forman.

Teniendo en cuenta todo esto, la creación del equipo será una cuestión esencial, puesto que si los miembros no están bien elegidos ello puede afectar mucho al rendimiento del mismo. Esto se ve con gran claridad en el mundo del deporte. El siguiente ejercicio está inspirado en una selección de textos, de diferentes autores, en los que con la referencia (o incluso tras entrevistar a) entrenadores que han alcanzado en éxito guiando a las personas en deportes de equipo. Entre ellas está una publicación de Francis Luque (2018). Luque, psicólogo deportivo, señala la importancia de conseguir que un grupo antes que nada se convierta en un equipo y, después, sepa como trabajar en equipo para alcanzar el éxito. El autor evoca en el título de su artículo una frase que se atribuye al legendario jugador de baloncesto Michael Jordan.

«El talento gana partidos, el trabajo en equipo y la inteligencia ganan campeonatos»

Michael Jordan

## Actividad ZeharGAIT

### Cómo se convierte un grupo en un equipo (caso Dusko Ivanovic)

Se sabe que un equipo es mucho más eficaz que un solo individuo, y que muchas empresas tratan de crear equipos para alcanzar sus objetivos, pero no es una tarea fácil.

Para convertir a un grupo de personas en un equipo eficaz deben darse al menos tres factores (Mickan and Rodger, 2000; Gilley *et al.*, 2010):

- El equipo tiene un objetivo común que todos quieren conseguir
- Los miembros del equipo deben depender los unos de los otros para conseguir el **objetivo común**, y lo saben. Son conscientes de que **lo que cada uno hace influye en los demás**
- Los miembros del equipo se relacionan entre sí.

El texto, muy corto, señala las tres condiciones que deben darse para que un grupo se convierta en un equipo eficaz. Esta lectura desarrolla y permite profundizar en el primer factor del texto anterior, el que se refería a la necesidad de que el equipo tenga un objetivo común. La lectura plantea el caso de un equipo de baloncesto, en el que los

jugadores quieren ganar, lo que suele darse por supuesto. Sin embargo, el texto abre un debate sobre la diferencia entre querer y el simple desear. Aquí surge la cuestión del compromiso, el trabajo y el sacrificio, como elementos clave de un equipo exitoso.

*Dusko Ivanovic fue un jugador de la Jugoplastika de Split, que consiguió dos copas de Europa en 1989 y 1990, y fue también internacional con la extraordinaria selección yugoslava de baloncesto de aquella época. Cuando se retiró, se convirtió en un gran entrenador en equipos como Limoges, Barcelona o Baskonia de Vitoria-Gasteiz. En este equipo ha estado en tres momentos distintos, ganando dos ligas, dos copas y llegando a una final de la Euroliga.*

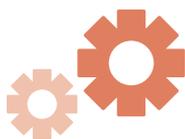
*Ivanovic, que es conocido por su carácter serio y su exigencia, en una ocasión detalló un punto clave de su concepción del equipo: la diferencia entre desear y querer ganar.*

### Preguntas tipo para la Fase 1

- ¿Qué os ha parecido este texto? ¿Cuál es la idea principal que cree que transmite?
- ¿Qué destacaríais del texto en lo que se refiere a los grupos humanos?
- ¿Qué pensáis del caso? ¿Conocéis algún otro caso comparable, o algún caso totalmente opuesto? ¿Y en el ámbito de la empresa?

### Preguntas tipo que pueden emplearse en la Fase 2 (además de otras que surjan en el diálogo)

- ¿Entiendes la diferencia entre desear y querer, según Ivanovic?
- ¿Crees que es cierto?
- ¿Has vivido alguna situación en tu vida en la que se vea esta diferencia? Es decir, ¿alguna vez has deseado algo, pero no lo has querido de verdad?
- ¿Cómo encaja esta diferencia entre desear y querer con el trabajo en equipo?
- ¿Se te ocurren ejemplos de objetivos comunes que los miembros de un equipo quieran conseguir?
- ¿De qué formas influye lo que hace cada uno/a en los demás?
- ¿Te parece importante el modo de relacionarse entre los miembros de un equipo? En tu opinión, ¿cómo deberían relacionarse los miembros del equipo entre sí? Pon algún ejemplo que te parezca ilustrativo.



## Actividad ZeharGAIT

### Cómo un grupo se puede convertir en equipo (Dusko Ivanovic) - 1

*Dusko Ivanovic fue un jugador de la Jugoplastika de Split, que consiguió dos copas de Europa en 1989 y 1990, y fue también internacional con la extraordinaria selección yugoslava de baloncesto de aquella época. Cuando se retiró, se convirtió en un gran entrenador en equipos como Limoges, Barcelona o Baskonia de Vitoria-Gasteiz. En este equipo ha estado en tres momentos distintos, ganando dos ligas, dos copas y llegando a una final de la Euroliga.*

*Ivanovic, que es conocido por su carácter serio y su exigencia, en una ocasión detalló un punto clave de su concepción del equipo: la diferencia entre desear y querer ganar.*

#### La diferencia entre desear y querer

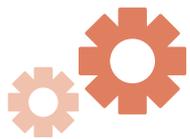
«El problema es si este equipo desea ganar o quiere ganar. Nosotros no tenemos que desear, nosotros tenemos que querer. El desear significa que esperas que venga hacia ti. En cambio, si quieres, vas hacia este objetivo y trabajas para lograrlo. Deseando solo esperas, y esperando nunca ganas».

Dusko Ivanovic (2005)

- ¿Qué os ha parecido este texto? ¿Cuál es la idea principal que cree que transmite?
- ¿Qué destacaríais del texto en lo que se refiere a los grupos humanos?
- ¿Qué pensáis del caso? ¿Conocéis algún otro caso comparable, o algún caso totalmente opuesto? ¿Y en el ámbito de la empresa?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### *Cómo un grupo se puede convertir en equipo (Dusko Ivanovic) - 2*

*Dusko Ivanovic fue un jugador de la Jugoplastika de Split, que consiguió dos copas de Europa en 1989 y 1990, y fue también internacional con la extraordinaria selección yugoslava de baloncesto de aquella época. Cuando se retiró, se convirtió en un gran entrenador en equipos como Limoges, Barcelona o Baskonia de Vitoria-Gasteiz. En este equipo ha estado en tres momentos distintos, ganando dos ligas, dos copas y llegando a una final de la Euroliga.*

*Ivanovic, que es conocido por su carácter serio y su exigencia, en una ocasión detalló un punto clave de su concepción del equipo: la diferencia entre desear y querer ganar.*

- *¿Entiendes la diferencia entre desear y querer, según Ivanovic?*
- *¿Crees que es cierto?*
- *¿Has vivido alguna situación en tu vida en la que se vea esta diferencia? Es decir, ¿alguna vez has deseado algo, pero no lo has querido de verdad?*
- *¿Cómo encaja esta diferencia entre desear y querer con el trabajo en equipo?*
- *¿Se te ocurren ejemplos de objetivos comunes que los miembros de un equipo quieran conseguir?*
- *¿De qué formas influye lo que hace cada uno/a en los demás?*
- *¿Te parece importante el modo de relacionarse entre los miembros de un equipo? En tu opinión, ¿cómo deberían relacionarse los miembros del equipo entre sí? Pon algún ejemplo que te parezca ilustrativo.*

## Actividad ZeharGAIT

### ¿Qué es y qué «no es» trabajar en equipo?

Trabajar equipo difiere mucho del trabajo individual. En un equipo, el nosotros está claramente por encima del yo, sin que eso implique que pueda haber un equipo sin personas. El nosotros es, siempre, una suma de personas. Hay que tener presente aspectos como dar importancia al **compañerismo**, buscar momentos para **compartir cosas fuera de lo deportivo** (celebrar cumpleaños después de entrenos, organizar cenas de equipo, propiciar la charla en algún momento de asueto en los entrenamientos en los que se pueda compartir información más personal...), no permitir reproches vacíos, hacer que los conflictos se solucionen y no se enquisten.

A continuación, se presentan dos actividades, una respecto a un equipo de fútbol (el Atlético de Madrid que entrenó Radomir Antic) y otro respecto a un equipo de deportistas que, llamativamente, compiten en un escenario en el que el premio, las medallas, son la mayoría de las veces individuales: el Atletismo. «La obligación del entrenador», afirma Antic, «no es que los miembros de su equipo sean los mejores amigos fuera del campo, pero sí lo es que los miembros de su equipo lo den todo los unos por los otros dentro de él». Las palabras de este famoso entrenador fueron recogidas por Roger Sabatés en un reportaje periodístico titulado «Palabra de Mister». En él se analiza la historia detrás de esas y otras reflexiones de conocidos entrenadores de fútbol.

El segundo de los bloques de estudio, en cambio, muestra un ejemplo real de cómo es posible conjugar el trabajo en equipo con la competencia, incluso en la élite deportiva. Es un caso extraordinario que puede ser comentado de forma libre, tras haber visto los casos anteriores, donde se veía la necesidad del compañerismo en un equipo. Se puede utilizar de forma aislada, o complementaria con el caso de los buenos jugadores.

Esas y otras actividades, propuestas a partir de extractos de declaraciones o de situaciones que se han producido en la historia reciente del deporte, constituyen un material muy rico para comentar y extraer lecciones e ideas valiosas. Aquí se hace una propuesta de cómo usar estos materiales, pero queda sujeto al criterio de las personas facilitadoras, en función del tiempo disponible y la necesidad de trabajar estos aspectos en cada caso.

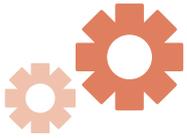
### Fases para el trabajo de cualquiera de los textos

Primera fase: En la primera fase se procede a leer el texto (o textos) de la actividad. En el primero de los casos (los buenos jugadores no siempre hacen un buen equipo) es posible dividir los textos en pequeños grupos.

Segunda fase: se deja un tiempo para responder, individualmente, a las siguientes preguntas detonantes:

- *¿Con qué idea te quedas de cada uno de los casos?*
- *¿Ves algún aspecto común a los distintos textos?*
- *¿Puedes nombrar algún ejemplo de los indicadores para identificar a un equipo*

A continuación, se abre, en la tercera fase, un espacio de diálogo. A este respecto, proponemos que se usen las recomendaciones de diálogo que se han definido en la primera unidad (Recomendaciones ZeharGAIT, Unidad 1).



## Actividad ZeharGAIT

*Darlo todo por un equipo*

Darlo todo por el equipo. Este aspecto es clave y ha sido señalado por numerosos entrenadores deportivos.

Texto 1 - Radomir Antic

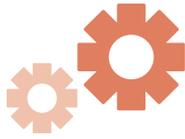
**«Los buenos jugadores no siempre hacen un buen equipo, pero el buen ambiente casi siempre sí»**

Radomir Antic, entrenador de fútbol

«Para explicar el histórico doblete que consiguió con el Atlético de Madrid en 1996, Radomir Antic podría haber escogido la puntería de Pantic en las jugadas de estrategia, la posición adelantada de la defensa y del meta Molina o la verticalidad de Caminero y Simeone, pero aludió a un motivo que, a priori, parece más anodino.

«¡Las tapitas de los viernes! Ese día teníamos convivencia, tomar una tortillita, una cervecita, conocernos mucho más... Empezamos a hablar de la familia, y todos nos implicamos en un proyecto. Cada uno se sentía integrado en el grupo, parte de algo.»

*Fuente: Sabates, 2020*



## Actividad ZeharGAIT

### *Darlo todo por un equipo*

Darlo todo por el equipo. Este aspecto es clave y ha sido señalado por numerosos entrenadores deportivos.

Texto 2 - Javier Clemente

**«Un buen equipo se nutre tanto de buenos jugadores como de gente que hace grupo»**

Javier Clemente, entrenador de fútbol

«Para hacer al Athletic campeón impuse una forma de convivencia. Si tú en un grupo aceptas las prebendas, es decir, que el bueno viva mejor que el malo, (...) que el bueno sea un poco golfo y al malo le montas bronca en cuanto sale un día... si permites eso, estás muerto. Un equipo tiene que funcionar como grupo.»

«B... no podía ir a la selección. (...) Por la convivencia. Con él no había el ambiente que quiero en un vestuario. Era un buen portero, pero hacer una selección para mí es algo más que llevar a once jugadores que sean buenos. Hay muchos días, muchas victorias y muchas derrotas. El ambiente es fundamental. (...) Mi selección tenía que ser un auténtico equipo».

*Fuente: A. Corazón, 2017*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### *Darlo todo por un equipo*

Darlo todo por el equipo. Este aspecto es clave y ha sido señalado por numerosos entrenadores deportivos.

Texto 3 - Pat Riley

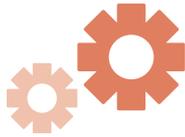
La ciencia y el arte de construir equipos y cohesión es el mayor reto de los deportes colectivos. El entrenador debe recordar que:

- Logramos más cosas cuando nos ponemos de acuerdo para trabajar juntos
- Logramos más cosas cuando nos animamos unos a otros
- Logramos más cosas cuando asumimos la responsabilidad de nuestra función

Cuando los jugadores aceptan esto y se involucran en el proceso del equipo liberan su talento y su poder de un modo que difícilmente podrían conseguir individualmente. Sin embargo, crear estos equipos no es fácil, como señalaba Pat Riley, entrenador de baloncesto cinco veces campeón de la NBA:

«El trabajo en equipo no es sencillo; de hecho, puede ser un asunto frustrante y escurridizo. Por eso es por lo que hay tantos malos equipos por ahí, anclados en punto muerto o yendo cuesta abajo. El trabajo en equipo no surge por arte de magia, solo porque alguien pronuncie las palabras.»

*Fuente:* Beswick, Bill. Fútbol. Entrenamiento de la fuerza mental. Madrid, Ediciones Tutor, 2010, p. 176.



## Actividad ZeharGAIT

### *Darlo todo por un equipo*

Darlo todo por el equipo. Este aspecto es clave y ha sido señalado por numerosos entrenadores deportivos.

Texto 4 - Gregorio Manzano

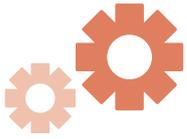
«Es fundamental que los egos individuales no estén por encima del interés general. El éxito final de un equipo está fundamentado en una buena cohesión interna del grupo.»

Gregorio Manzano, entrenador de fútbol

*Fuente:* Sabatés, 2020



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

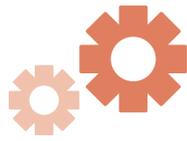
### *Darlo todo por un equipo*

Darlo todo por el equipo. Este aspecto es clave y ha sido señalado por numerosos entrenadores deportivos.

Texto 5: Algunos indicadores sencillos para identificar a un equipo son los siguientes:

EN UN EQUIPO NO	EN UN EQUIPO SÍ
No hay reproches	Sí hay felicitaciones
No hay recriminación de errores	Sí hay agradecimientos
No se buscan culpables	Sí hay correcciones
	Sí hay exigencia respecto al compromiso y a las actitudes que éste conlleva
	Sí hay celebraciones conjuntas
	Se está juntos también en la derrota
	Tú fallas, yo intento minimizar dicho fallo
	Se comparte todo, el fallo no es tuyo, es nuestro, el acierto no es mío, también es nuestro

Fuente: Luque, 2018



## Actividad ZeharGAIT

*Darlo todo por un equipo*

### Helsinki 1994: La fuerza de un equipo



Un ejemplo impresionante de los logros que se pueden alcanzar con un buen trabajo de equipo pudo verse en el campeonato europeo de maratón celebrado en Helsinki en 1994.

Martin Fiz, Diego García y Alberto Juzdado llevaban años entrenando juntos, y a base de compartir la dureza de su prueba durante tantas horas y días, se habían convertido en verdaderos amigos. No solo entrenaban juntos, sino que formaron un verdadero equipo, apoyándose en los malos momentos y alegrándose por los éxitos de los otros. Fue un caso único que demostró que es posible mantener la amistad y la cooperación genuina incluso cuando compites en el deporte de élite.

Estos tres corredores, a pesar de ser rivales, trabajaron en equipo durante buena parte de la prueba. Cuando alguno de ellos flaqueaba, los otros le animaban, hasta superar el mal momento. Corriendo unidos lograron distanciarse de todos sus rivales. Fue un excepcional trabajo de equipo, dándose relevos de una forma sin precedentes en las competiciones de alto nivel.

Ya solos, después de 36 kilómetros de carrera, Alberto Juzdado les comentó que no podía seguirles el ritmo. Solo entonces, tras asegurarse de que quedaría en tercer lugar, acordaron separarse y pasaron a competir entre sí en esos últimos kilómetros. Finalmente se impuso Martin Fiz. Diego García llegó a meta unos segundos después, encontrándose al campeón esperándole para abrazarse y, a continuación, ambos esperaron al tercer amigo para fundirse en un abrazo que dio la vuelta al mundo.

Los tres amigos, después de un durísimo periodo de entrenamientos en altura durante varios meses, hicieron del equipo que habían formado su principal arma para convertirse en los tres mejores maratonianos de Europa. Los tres coparon el podio, obteniendo las medallas de oro, plata y bronce.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 4. Métodos para formar equipos

---

Los equipos no suelen formarse para una actividad muy puntual, normalmente tienen una vocación de duración en el tiempo, y en ese tiempo deben acometer diferentes tareas. Con frecuencia, para una buena realización de las tareas sucede, además, que es importante que existan perfiles complementarios. Así, por ejemplo, un equipo de baloncesto requiere personas altas cerca de la canasta, gente habilidosa en el tiro exterior y personas con visión global y creatividad para organizar el juego en la base. En el fútbol hace falta perfiles muy específicos en la portería propia para detener los balones contrarios y en la rival para conseguir meter gol, además de carrileros, defensas centrales, medio centro defensivo, extremos con velocidad y habilidad, etc.

Incluso en deportes individuales el trabajo de equipo es esencial en la preparación. Por ejemplo, una persona que compita en ajedrez necesita todo un equipo detrás que contribuya a su preparación: analistas defensivos y de ataque, nutricionista, preparador físico, psicólogo, fisioterapeuta, asistente personal, coach, etc. Y todavía podrían añadirse otros perfiles como relaciones con la prensa, marketing y captación de patrocinios, asesoría fiscal, etc.

El ejemplo de los puestos y funciones en un equipo de baloncesto muestra la diversidad de aspectos y perfiles que deben conjugarse para formar un equipo eficaz. Cada persona es única, con sus propias características, pero en un equipo hay una serie de funciones que deben realizarse, y alguien debe encargarse de ellas.

### Actividad Zehargait

#### Formando Equipo: Puestos y funciones en un equipo de baloncesto

---

Se presenta un texto en el que hay una descripción sobre los puestos y funciones de los miembros de un equipo de baloncesto. Puede ser un buen punto de partida para actividades que, como las que se presentarán a continuación, buscan generar diálogo sobre las siguientes preguntas:

- *¿Qué funciones crees que hay que realizar en un equipo de trabajo? Pon ejemplos, si es posible.*
- *¿Crees que, en los equipos de trabajo, hay personas con capacidades distintas que deben sumar sus talentos para alcanzar el fin colectivo?*

Deliberadamente se pregunta por lo que cada persona cree o considera, porque incluso entre los expertos no hay respuestas absolutas para dichas preguntas; lo que sí sucede es que la experiencia hace que las personas vengán a coincidir sobre determinadas características que contribuyen a que los grupos de personas se conviertan en equipos que funcionan con eficiencia. Ese es el objetivo: que los participantes interactúen en torno a la cuestión de los perfiles o roles dentro de un equipo de trabajo. De entre las distintas metodologías existentes en el ámbito profesional, más adelante se explicarán con detenimiento dos (Belbin y MBTI), para orientarnos a la hora de conocer mejor a las personas que formarán los equipos, y que nos ayuden a configurar equipos eficaces.

## Esquema de trabajo y temporalización de la actividad

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

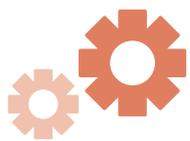
A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

El facilitador o facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

## Recordatorio

En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### Puestos y funciones en un equipo de baloncesto

Lee detenidamente este texto, y da respuesta a las preguntas que se plantean a continuación.

### Puestos y funciones en un equipo de baloncesto (adaptado de J. Hernández, 2012)

#### 1. Base

*Es el director de juego, lo organiza, marca su ritmo, elige los sistemas a realizar. Es la voz del entrenador en la cancha. Su área de juego habitual es el perímetro, frente a la canasta.*

*Características: Buen dominio de balón. Buen pasador tanto exterior, interior como de larga distancia. Buena visión periférica. Saber leer el juego para elegir el ritmo adecuado y entender el desarrollo no estructurado de juego y saber tomar decisiones en función del mismo. Alto nivel de táctica individual y que le permita saber resolver situaciones que se le presenten. Debe tener criterio propio para decidir. Compenetración con el entrenador y compañeros. Es ideal que sea el líder del equipo dentro y fuera de la cancha. Debe ser rápido para lanzar el contraataque. Buen tirador y penetrador.*

#### 2. Escolta

*Es un alero, generalmente el más bajo y con más técnica y táctica individual que le permita complementar al base en su labor de director de juego o suplirlo cuando la dinámica del juego lo hace necesario. Su área de juego generalmente se sitúa en el perímetro.*

*Características: Buen nivel de técnica y táctica individual. Rapidez. Buen tiro de media y larga distancia y buena capacidad para penetrar. Buen pasador interior a los pivots y en general.*

#### 3. Alero

*Suele ser el más alto de los aleros, ser buen tirador y penetrador, buen pasador interior y ayudar en el rebote. Por momentos puede ocupar posiciones de pivot.*

*Características: Buen tirador. Buen penetrador. Buena técnica y táctica individual. Buen reboteador. Buen pasador interior. Rápido y con envergadura física.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



Imagen tomada de iStock

#### 4. Ala Pivot

*Suele ser el más bajo de los pivots. Algunas veces ocupa el lugar de poste alto. Si es buen pasador desde esta posición, puede ser letal. Su área de juego principal es el interior de la zona.*

*Características: Altura y envergadura. Potencia y musculación. Saber ganar la posición en el rebote ofensivo y defensivo y saber bloquearlo. Buen pasador desde el poste alto. Compenetración con el pivot. Capaz de correr el contraataque. Buen penetrador y con buenos movimientos de juego interior.*

#### 5. Pivot

*Es el pivot principal del equipo y suele ser el más alto. Su área principal de juego suele ser el poste bajo y el interior de la zona.*

*Características: Altura y envergadura. Potencia y musculación. Saber ganar la posición de rebote y bloquearlo. Poseer buenos movimientos de pies y de juego interior.*

J. Hernández (2012)

#### *Pregunta*

Si solo pudieras tener bases o pivots, ¿qué preferirías 5 bases o 5 pivots? Razona tu respuesta.

#### 4.1. Formando equipos con la metodología de Belbin

Imaginemos una trainera en la que todos los remeros son zurdos y reman por el mismo lado, pronto se verá que por fuerte que remen y comprometidos que estén, la embarcación solo se moverá en círculos. Del mismo modo, aunque la mitad de los remeros se disponga en cada lado y remen en la misma dirección, si no hay un patrón que corrija las desviaciones del rumbo, esa barca nunca llegará al destino marcado. Estos ejemplos sencillos muestran que en un equipo distintas personas deben realizar diferentes tareas para alcanzar el objetivo común.

Por ello, a la hora de construir un equipo es bueno tener en cuenta las distintas características de sus integrantes, asegurándose de que existe una pluralidad de perfiles que enriquezcan al equipo, y además definir bien desde el comienzo las distintas funciones que habrá que desarrollar, garantizando que todas estarán atendidas al menos por una persona.

Una de las personas que más ha aportado en este campo ha sido el Dr. Meredith Belbin, quien identificó nueve estilos de comportamiento distintos que las personas tienen en el ámbito laboral, agrupados a su vez en tres áreas: acción, relaciones y reflexión.

Áreas	Roles
RELACIONES	Investigador/a de recursos Coordinadora/a Cohesionador/a
REFLEXIÓN	Cerebro Monitor evaluador Especialista
ACCIÓN	Impulsor Implementador Finalizador

Dada la importancia de estos perfiles, es conveniente que cada persona conozca cuáles son sus puntos fuertes para saber aprovecharlos mejor en beneficio propio y del grupo (ver cuestionario de autoevaluación).

## Actividad ZeharGAIT

### Cómo me veo, cómo me ven

---

#### Descripción

A continuación, se presentan varios tipos de «test básico» de los que se suele emplear para temas de autoconocimiento. Lo importante no es que las personas compartan sus respuestas al bloque I de preguntas; ello puede, incluso, resultar incómodo en algunos casos. Los objetivos de la actividad ZeharGAIT se concentran fundamentalmente en el segundo bloque de preguntas: ¿para qué sirve conocerse a uno mismo o ser consciente de cómo nos ven los demás? ¿este tipo de preguntas o cuestionarios, hasta qué punto reflejan cómo somos? ¿para qué se usan, por qué se usan?

#### Temporalización

Primera fase: El tiempo estimado para realizar el test y el cuestionario es de unos 15 minutos. Después se sugiere conceder unos 10 minutos más para corregirlo

Segunda fase: a continuación, se responderá (individualmente) a las preguntas detonantes.

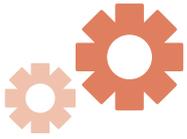
Tercera fase: se abrirá un diálogo.

#### Orientaciones para el diálogo

Es importante que durante el diálogo posterior a la realización del test y del cuestionario, todas las personas se sientan cómodas. La persona facilitadora debe recordar a los participantes que en este ejercicio los participantes han respondido sobre percepciones que tienen sobre sus habilidades, y en función del resultado algunas personas podrían no querer compartir dichos resultados.

#### Recordatorio

En la fase de diálogo se recomienda el uso de las *Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT)*, descritas en la Unidad 1.



## Actividad ZeharGAIT

*Cómo me veo, cómo me ven*

### Bloque I de preguntas

Responde a estas cuatro preguntas. Las respuestas que des son privadas, no es necesario compartirlas. Simplemente, respóndelas para ti.

- 1) Cuando hay que hacer algo (un plan con los amigos/as, en clase, en el trabajo, etc.), ¿qué sueles hacer lo primero? (ordena las tres opciones por orden de preferencia: 1, la que harías primero, 2, la que harías en segundo lugar y 3, la que encaja menos con cómo eres tú)
  - a) Me pongo a la tarea, empiezo a hacer algo y voy viendo cómo seguir. Lo importante es comenzar y sentir que avanzas.
  - b) Pienso con detalle qué debo hacer, qué recursos tengo y cómo podría hacerlo de la mejor forma posible. En esto puedo tardar bastante rato, pero no me preocupa, porque sé que ese tiempo está bien invertido y que luego me permitirá ir más rápido.
  - c) Si estoy solo, pienso en qué personas podrán ayudarme, trato de recordar quiénes saben de este tema. Si estoy en un grupo, lo primero que suelo hacer es hablar con las otras personas del grupo para ver por dónde sería bueno empezar.
  
- 2) ¿Dónde crees que destacas más?
  - a) Soy muy práctico/a, lo mío es hacer cosas, conseguir que se avance, ver que la tarea se lleva a cabo
  - b) Pensando cosas, planes, ideas
  - c) Hablando con la gente, soy bueno/a consiguiendo que las personas lleguen a acuerdos, suelo mediar en los conflictos, casi siempre me acuerdo de alguien que me puede ayudar a resolver un problema
  
- 3) ¿Crees que la gente te ve como acabas de decir?
  - a) Sí
  - b) Más o menos, aunque algunas veces me hacen comentarios que me sorprenden
  - c) No, yo me veo de una manera, pero me doy cuenta de que la gente me considera de otra manera



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

- 4) La gente me considera sobre todo...
- a) Una persona práctica, de acción, que está sobre la tarea
  - b) Una persona que piensa, que tiene buenas ideas, que propone planes y cosas originales
  - c) Una persona sociable, que se relaciona bien con otras personas y que entiende a la gente

## Bloque II de preguntas

A continuación, responde por escrito a las siguientes preguntas. Sobre estas se abrirá un diálogo en el grupo:

- ¿Alguna vez habías pensado sobre estos aspectos de tu persona?
- *¿Para qué crees que pueden ser útiles estas preguntas?*
- *¿Crees suele haber diferencias entre cómo una persona se ve a sí misma y cómo le ven los demás? ¿A qué crees que se debe?*
- *¿Crees que tomar conciencia de ese tipo de cuestiones puede resultarle a una persona de utilidad de cara a trabajar con otros o a encontrar un empleo? Razona brevemente tu respuesta afirmativa o negativa.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### Frases con las que me identifico

---

#### Descripción

A continuación, se presenta un tipo de test básico de los que se suele emplear para en temas de autoconocimiento: en lugar de preguntas, contiene frases y las personas son invitadas a señalar hasta que punto se identifican con ellas.

Lo importante no es que las personas compartan sus respuestas al descargable (1) de preguntas; ello puede, incluso, resultar incómodo en algunos casos. La tarea se centra en el segundo descargable (2) y en las preguntas que contiene: ¿para qué sirve conocerse a uno mismo o ser consciente de cómo nos ven los demás?

#### Temporalización

Primera fase: El tiempo estimado para realizar el test es de unos 10 minutos (descargable 1). Realizada esa tarea se repartirá el segundo descargable, también para realización individual.

A continuación, se abrirá un diálogo sobre las preguntas que están en la TAREA 2 del segundo descargable, sin perjuicio de que si lo desean las personas participantes puedan también referirse al resto de tareas realizadas en los descargables.

Tercera fase: como cierre, podemos hacer un repaso de reflexiones que hayan surgido y nos han parecido de interés. Empleando, a modo de sugerencia, frases que comiencen por: «de lo que he escuchado, de lo que hemos hablado hoy, me ha parecido interesante.../ nunca me había parado a pensar que.../ me gustaría saber más sobre...».

Se aporta un tercer descargable, más técnico, para aquellos grupos en los que pueda resultar de utilidad profundizar algo más en la metodología de Belbin.

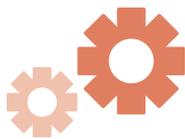
#### Orientaciones para el diálogo

Es importante que durante el diálogo posterior a la realización del test y del cuestionario, todas las personas se sientan cómodas. La interacción se plantea sobre la UTILIDAD de tomar conciencia sobre cómo me veo y cómo me ven; no se trata de enjuiciar la personalidad de nadie.

La persona facilitadora debe recordar a los participantes que en este ejercicio los participantes han respondido sobre percepciones que tienen sobre sus habilidades, y en función del resultado algunas personas podrían no querer compartir dichos resultados.

#### Recordatorio

En la fase de diálogo se recomienda el uso de las *Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT* (*Recomendaciones ZeharGAIT*), descritas en la Unidad 1.



## Actividad ZeharGAIT

### Frases con las que me identifico (1)

Lee estas frases y señala si crees que coinciden con cómo eres tú. Asigna puntos, según veas que te identificas más o menos con lo que afirman.

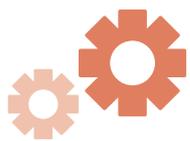
Forma de asignación de la puntuación:

1. Hago bien otras cosas, pero esto no es lo mío
2. No se me da muy bien
3. Es algo que se me da bien
4. Se me da muy bien, es uno de mis puntos fuertes

		1	2	3	4
1	Transformo ideas en acciones				
2	Tengo disciplina, me organizo bien, soy eficiente				
3	Trabajo bien bajo presión				
4	Tengo iniciativa				
5	Me aseguro de que las cosas se hagan bien y en el plazo				
6	Soy una persona creativa, tengo muchas ideas				
7	Suelo controlar los temas, me informo, me gusta aprender				
8	Me gusta tomar decisiones				
9	Soy buen/a estratega, tengo visión global, observo los hechos con objetividad				
10	Soy una persona madura				
11	La gente suele seguirme, a menudo dicen que soy líder				
12	Cuando algo me gusta soy muy entusiasta				
13	Cuando tengo que negociar algo, suelo hacerlo bien y salirme con la mía				
14	Enseguida me doy cuenta de qué puede aportar cada uno para conseguir el objetivo común del grupo				
15	Comunico bien mis ideas, noto que la gente suele comprender lo que quiero decir				
16	Soy una persona empática, capto enseguida si la gente está bien o no				
17	Me gusta que haya un buen clima entre la gente, y suelo ayudar a ello				
18	Soy una persona extrovertida, me llevo bien con la gente, tengo perfil comercial				



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

*Frases con las que me identifico (2)*

### TAREA 1

La persona que preparó este test, propone esta segunda actividad como continuación de la primera. La vas a realizar solo para ti, no es necesario que compartas los resultados en diálogo si no lo deseas.

La actividad de continuación es la siguiente:

Si subrayas en VERDE las frases que has marcado con el número 4, podrás ver cuáles son tus puntos más fuertes. Añadiendo las que has marcado con un 3, identificaras tus recursos.

Subraya en NARANJA las frases en que has elegido un 1. Aquí podrás encontrar posibles fuentes de dificultad cuando tengas que realizar tareas con otras personas Si le añades las frases marcadas con el número 2, tendrás una lista de cosas en las que fijarte para intentar mejorar o, al menos, comprender otros puntos de vista de tus compañeros/as de equipo.

MIS PUNTOSFUERTES Y RECURSOS (4, 3)	ASPECTOS A MEJORAR (1, 2)

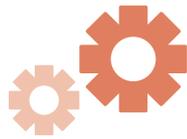
### TAREA 2

A continuación, responde por escrito a las siguientes preguntas. Sobre estas se abrirá un diálogo en el grupo:

- *¿Alguna vez habías pensado sobre estos aspectos de tu persona?*
- *¿Para qué crees que pueden ser útiles estas preguntas?*
- *¿Crees suele haber diferencias entre cómo una persona se ve a sí misma y cómo le ven los demás? ¿A qué crees que se debe?*
- *¿Crees que tomar conciencia de ese tipo de cuestiones puede resultarle a una persona de utilidad de cara a trabajar con otros o a encontrar un empleo? Razona brevemente tu respuesta afirmativa o negativa.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

*Frases con las que me identifico (y 3)*

Meredith Belbin identificó nueve estilos de comportamiento distintos que las personas tienen en el ámbito laboral, agrupados a su vez en tres áreas: acción, relaciones y reflexión.

Áreas	Roles
RELACIONES	Investigador/a de recursos Coordinadora/a Cohesionador/a
REFLEXIÓN	Cerebro Monitor evaluador Especialista
ACCIÓN	Impulsor Implementador Finalizador

Las frases que se han empleado en el ejercicio estaban ordenadas según las tres áreas de Belbin: ACCIÓN (1-5); REFLEXIÓN (6-9); SOCIAL (10-18)

Observa tus fortalezas y aspectos a mejorar. ¿Están agrupados en una de las áreas? ¿En cuál?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### Autoconocimiento con la metodología de Belbin

#### Planteamiento de la actividad

El Dr. Meredith Belbin identificó nueve estilos de comportamiento distintos que las personas tienen en el ámbito laboral. En este cuadro pueden verse sus principales contribuciones al equipo y sus debilidades más habituales.

Roles de equipo	Contribución	Debilidad Permitida
Cerebro	Creativo, imaginativo, librepensador. Genera ideas y resuelve problemas difíciles.	Ignora los incidentes. Demasiado absorto en sus pensamientos como para comunicarse eficazmente.
Investigador de recursos	Extrovertido, entusiasta, comunicativo. Busca nuevas oportunidades. Desarrolla contactos.	Demasiado optimista. Pierde el interés una vez que el entusiasmo inicial ha desaparecido.
Coordinador	Maduro, seguro de sí mismo, identifica el talento. Aclara las metas. Delega bien.	Se le puede percibir como manipulador. Se descarga de trabajo personal.
Impulsor	Retador, dinámico, trabaja bien bajo presión. Tiene iniciativa y coraje para superar obstáculos.	Propenso a provocar. Puede ofender los sentimientos de la gente.
Monitor Evaluador	Serio, perspicaz y estratega. Percibe todas las opciones. Juzga con exactitud.	Carece de iniciativa y de habilidad para inspirar a otros. Puede ser excesivamente crítico.
Cohesionador	Cooperador, perceptivo y diplomático. Escucha e impide los enfrentamientos.	Indeciso en situaciones cruciales. Evita las confrontaciones.
Implementador	Práctico, de confianza, eficiente. Transforma las ideas en acciones y organiza el trabajo que debe hacerse.	Inflexible de cierta medida. Lento en responder nuevas posibilidades.
Finalizador	Esmerado, concienzudo, ansioso. busca los errores. Pule y perfecciona.	Tiende a preocuparse excesivamente. Reacio a delegar.
Especialista	Entregado, independiente, con intereses limitados. Aporta cualidades y conocimientos específicos.	Contribuye solo en áreas muy limitadas. Se explaya en tecnicismos.

#### Fases de la actividad

La primera fase comprende varios pasos:

- *Primero, se distribuye una hoja con la tabla de los roles de Belbin (vid. documento descargable) a cada participante.*

- Después, se irán describiendo los nueve tipos de roles, y entre todos/as se procurará comprenderlos, poniendo ejemplos y comentando lo que parece que puede aportar a un equipo.
- Una vez leídos todos los roles, se pedirá a los participantes que, cada uno/a individualmente, señale, poniendo círculos, los roles con los que se identifica más, los que cree que van mejor con cómo es.
- A continuación, se les pide que los rodeen por orden de preferencia (1, 2, 3..)
- Si hay alguno con el que no te sientes nada identificado, que no encaja con tu forma de ser, márcalo con una cruz.

El objetivo de la actividad no es que las personas dialoguen sobre los roles con los que se han sentido más identificados. Las preguntas para el diálogo están en el descargable (2): ¿para qué sirve conocerse a uno mismo o ser consciente de cómo nos ven los demás?

Tercera fase: como cierre, podemos hacer un repaso de reflexiones que hayan surgido y nos han parecido de interés. Empleando, a modo de sugerencia, frases que comiencen por: «de lo que he escuchado, de lo que hemos hablado hoy, me ha parecido interesante.../ nunca me había parado a pensar que...../ me gustaría saber más sobre....».

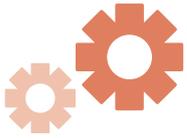
## Orientaciones para el diálogo

Es importante que durante el diálogo posterior a la realización del test y del cuestionario, todas las personas se sientan cómodas. La interacción se plantea sobre la UTILIDAD de tomar conciencia sobre cómo me veo y cómo me ven; no se trata de enjuiciar la personalidad de nadie.

La persona facilitadora debe recordar a los participantes que en este ejercicio los participantes han respondido sobre percepciones que tienen sobre sus habilidades, y en función del resultado algunas personas podrían no querer compartir dichos resultados.

## Recordatorio

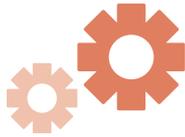
En la fase de diálogo se recomienda el uso de las *Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT* (Recomendaciones ZeharGAIT), descritas en la Unidad 1.



## Actividad ZeharGAIT

*Autoconocimiento con la metodología de Belbin*

Roles de equipo	Contribución	Debilidad Permitida
Cerebro	Creativo, imaginativo, librepensador. Genera ideas y resuelve problemas difíciles.	Ignora los incidentes. Demasiado absorto en sus pensamientos como para comunicarse eficazmente.
Investigador de recursos	Extrovertido, entusiasta, comunicativo. Busca nuevas oportunidades. Desarrolla contactos.	Demasiado optimista. Pierde el interés una vez que el entusiasmo inicial ha desaparecido.
Coordinador	Maduro, seguro de sí mismo, identifica el talento. Aclara las metas. Delega bien.	Se le puede percibir como manipulador. Se descarga de trabajo personal.
Impulsor	Retador, dinámico, trabaja bien bajo presión. Tiene iniciativa y coraje para superar obstáculos.	Propenso a provocar. Puede ofender los sentimientos de la gente.
Monitor Evaluador	Serio, perspicaz y estratega. Percibe todas las opciones. Juzga con exactitud.	Carece de iniciativa y de habilidad para inspirar a otros. Puede ser excesivamente crítico.
Cohesionador	Cooperador, perceptivo y diplomático. Escucha e impide los enfrentamientos.	Indeciso en situaciones cruciales. Evita las confrontaciones.
Implementador	Práctico, de confianza, eficiente. Transforma las ideas en acciones y organiza el trabajo que debe hacerse.	Inflexible de cierta medida. Lento en responder nuevas posibilidades.
Finalizador	Esmerado, concienzudo, ansioso. busca los errores. Pule y perfecciona.	Tiende a preocuparse excesivamente. Reacio a delegar.
Especialista	Entregado, independiente, con intereses limitados. Aporta cualidades y conocimientos específicos.	Contribuye solo en áreas muy limitadas. Se explaya en tecnicismos.



## Actividad ZeharGAIT

### Autoconocimiento con la metodología de Belbin (tarea 2)

A continuación, responde por escrito a las siguientes preguntas. Sobre estas se abrirá un diálogo en el grupo:

- *¿Alguna vez habías pensado sobre estos aspectos de tu persona?*
- *¿Para qué crees que pueden ser útiles estas preguntas?*
- *¿Crees suele haber diferencias entre cómo una persona se ve a sí misma y cómo le ven los demás? ¿A qué crees que se debe?*
- *¿Crees que tomar conciencia de ese tipo de cuestiones puede resultarle a una persona de utilidad de cara a trabajar con otros o a encontrar un empleo? Razona brevemente tu respuesta afirmativa o negativa.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 4.2. Formando equipos con la metodología Myers-Briggs (MBTI)

### Actividad ZeharGAIT Autoconocimiento con la MBTI

---

Elaborado por Isabel Briggs Myers y Katharine Briggs, el índice MBTI está construido a partir de la teoría de C.G. Jung. Es un instrumento que, cruzando las preferencias en cuatro dimensiones (extroversión-introversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento, juicio-percepción), construye un catálogo de 16 tipos de personalidades agrupados en cuatro categorías. E-I, S-N, T-F, J-P

#### Temporalización de una actividad de autoconocimiento MBTI

Para aplicarlo, en la Fase 1 de la Actividad, se pide a los participantes que respondan a cuatro preguntas:

- 1) MUNDO FAVORITO. ¿Prefieres centrarte en el mundo exterior o en tu mundo interior? (eres más bien extrovertido/a o introvertido/a) [E - I]
- 2) INFORMACIÓN. ¿Prefieres centrarte en la información básica que recibes o prefieres interpretarla y añadirle significados? [S - N]
- 3) DECISIONES. Cuando tomas decisiones, ¿prefieres comenzar por la lógica y la consistencia o sueles comenzar fijándote en las personas y las circunstancias especiales? [T - F]
- 4) ESTRUCTURA. Cuando te relacionas con el mundo exterior, ¿prefieres tener las cosas decididas o prefieres estar abierto/a a nuevas informaciones y opciones? [J - P]

Después, en la Fase 2 de la actividad, se pedirá que lean los cuatro perfiles de personalidad y vean la asociación entre sus respuestas y la tabla MBTI, Briggs-Myers y Briggs, agregando las cuatro preferencias se genera el perfil de personalidad de esa persona. Más allá de las características concretas de cada uno de los tipos de personalidad<sup>2</sup>, es importante asegurar que en un grupo o equipo de trabajo existan los cuatro perfiles. A continuación, se describen los rasgos más destacados de cada una de estas categorías.

---

<sup>2</sup> Para el desarrollo de cada perfil ver: <https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/the-16-mbti-types.htm>

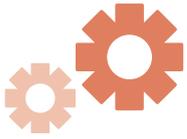
<p style="text-align: center;"><b>ANALISTAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Imaginación y pensamiento estratégico</li> <li>– Líder audaz, con la determinación de buscar un camino o crear uno</li> <li>– Les atraen los retos intelectuales</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>DIPLOMÁTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Líderes con carisma, que cautivan a quienes les escuchan</li> <li>– Alegres, de buen humor, que hacen sonreír a sus compañeros/as</li> <li>– Personas amables, empáticas, que tratan de ayudar a otros</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>CENTINELAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Personas prácticas, enfocadas en los hechos</li> <li>– Buenos administradores, de cosas o personas</li> <li>– Personalidad protectora, sociable</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>EXPLORADORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Experimentadores, manitas en diversos campos</li> <li>– Mentalidad artística, listos para experimentar cosas nuevas</li> <li>– Animadores entusiastas, divertidos</li> </ul>

También podrían leerse entre todos y comentarlos a medida que se van leyendo.

Fase 3: En la tercera fase, se puede pedir que las personas respondan por escrito a la siguiente pregunta: ¿Con cuál de estos perfiles te identificas más? ¿Con cuál menos? ¿Te ha resultado útil la propuesta?

El debate, sin embargo, no necesita plantearse en términos excesivamente personales, como recordamos en las Recomendaciones ZeharGAIT, para las fases de la actividad que implican diálogo en grupo. La interacción puede ser, simplemente, sobre la utilidad o no de este tipo de análisis, tanto a la hora de conocerse como respecto a la posibilidad de usarlos para configurar equipos de trabajo eficaces.

NOTA: la forma en que se ha presentado este modelo es muy sencilla. No obstante, realizar un test de personalidad puede ser muy útil para conocerse a sí mismo, así como para configurar equipos de trabajo más eficaces. Por este motivo, podría ser una actividad interesante y práctica sugerir a los participantes que realicen un test de personalidad. Siempre lo ideal es acudir a un centro especializado. No obstante, si de lo que se trata es de hacerse una idea, como práctica de este ejercicio, puede acudirse a alguna de las numerosas páginas web que ofrecen esta posibilidad.

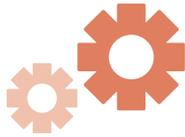


## Actividad ZeharGAIT

### *Autoconocimiento con el Indicador Myer-Briggs (MBTI) – FASE 1*

Responde, por favor, a estas preguntas:

- 1) MUNDO FAVORITO. ¿Prefieres centrarte en el mundo exterior o en tu mundo interior? (eres más bien extrovertido/a o introvertido/a) [E - I]
- 2) INFORMACIÓN. ¿Prefieres centrarte en la información básica que recibes o prefieres interpretarla y añadirle significados? [S - N]
- 3) DECISIONES. Cuando tomas decisiones, ¿prefieres comenzar por la lógica y la consistencia o sueles comenzar fijándote en las personas y las circunstancias especiales? [T - F]
- 4) ESTRUCTURA. Cuando te relacionas con el mundo exterior, ¿prefieres tener las cosas decididas o prefieres estar abierto/a a nuevas informaciones y opciones? [J - P]

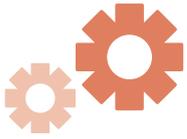


## Actividad ZeharGAIT

### Autoconocimiento con el Indicador Myer-Briggs (MBTI) – FASE 2

<p><b>ANALISTAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Imaginación y pensamiento estratégico</li><li>– Líder audaz, con la determinación de buscar un camino o crear uno</li><li>– Les atraen los retos intelectuales</li></ul>	<p><b>DIPLOMÁTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Líderes con carisma, que cautivan a quienes les escuchan</li><li>– Alegres, de buen humor, que hacen sonreír a sus compañeros/as</li><li>– Personas amables, empáticas, que tratan de ayudar a otros</li></ul>
<p><b>CENTINELAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Personas prácticas, enfocadas en los hechos</li><li>– Buenos administradores, de cosas o personas</li><li>– Personalidad protectora, sociable</li></ul>	<p><b>EXPLORADORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Experimentadores, manitas en diversos campos</li><li>– Mentalidad artística, listos para experimentar cosas nuevas</li><li>– Animadores entusiastas, divertidos</li></ul>

Fuente: elaborado a partir de <https://www.16personalities.com/es/descripcion-de-los-tipos>



## Actividad ZeharGAIT

### Autoconocimiento con el Indicador Myer-Briggs (MBTI) – FASE 3

A continuación, responde por escrito a las siguientes preguntas. Sobre estas se abrirá un diálogo en el grupo:

- *¿Alguna vez habías pensado sobre estos aspectos de tu persona?*
- *¿Para qué crees que pueden ser útiles estas preguntas?*
- *¿Crees suele haber diferencias entre cómo una persona se ve a sí misma y cómo le ven los demás? ¿A qué crees que se debe?*
- *¿Crees que tomar conciencia de ese tipo de cuestiones puede resultarle a una persona de utilidad de cara a trabajar con otros o a encontrar un empleo? Razona brevemente tu respuesta afirmativa o negativa.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

### 4.3. Cómo se complementan las metodologías Belbin y MBTI

Las dos metodologías escogidas, Belbin y MBTI, no pretenden exactamente lo mismo, pero sí resultan complementarias, enriqueciendo la comprensión de los talentos y habilidades de una persona, y ofreciendo pistas de cómo cada cual podría contribuir mejor al trabajo del equipo. Por ello, siempre será un ejercicio útil para cualquier persona reflexionar sobre ambas metodologías y conocerse mejor a sí mismo/a. También conviene tener en cuenta que ese tipo de métodos son empleados también por quienes reclutan recursos humanos para diferentes empresas.

No obstante, no siempre hay tiempo para realizar tests completos. En esos casos, puede resultar valioso contar con una herramienta que, aunque no esté tan afinada, pueda ser empleada con facilidad y rapidez para crear equipos en el aula.

Con este propósito, vamos a construir una metodología abreviada a partir de la comparación y síntesis de las metodologías Belbin y MBTI.

#### 4.3.1. Puntos de confluencia entre las metodologías Belbin y MBTI

Belbin plantea nueve roles distintos agrupados en tres grandes tipos de perfiles:

- Relaciones
- Reflexión
- Acción

Myers-Briggs, con su metodología MBTI, propone dieciséis tipos de personalidad que agrupa en cuatro grandes categorías:

- Analistas
- Diplomáticos
- Centinelas
- Exploradores

Si comparamos ambas metodologías, pueden observarse algunas similitudes o equivalencias notables:

- Los analistas equivaldrían, en cierto modo, a la categoría de reflexión de Belbin
- Los diplomáticos parecen muy similares a la categoría de relaciones de Belbin
- Centinelas y exploradores equivaldrían, de alguna manera, a los perfiles de acción de Belbin.

Si se sintetizan los puntos comunes, encontramos que **hay una coincidencia en lo que se refiere a tres tipos de roles estratégicos, esenciales, que un equipo necesita para ser eficaz: roles de reflexión, roles de interrelación personal y roles de acción.** Podemos resumirlos en esta tabla:

### Coincidencias entre el enfoque de Belbin y el de Myers-Briggs (tipologías de roles)

#### ROLES DE REFLEXIÓN: Crean, analizan y resuelven problemas

Estas personas aportan ideas creativas, disfrutan solucionando problemas difíciles. Para ello suelen tener buenos conocimientos especializados. Además de pensar y proponer ideas, también deben pulirlas para que tengan sentido y sean realizables. Se encargan de que se sepa qué debe hacerse.

#### ROLES DE INTERRELACIÓN PERSONAL: Coordinan y cohesionan el equipo

Estas personas se centran en las personas, en sus relaciones y en su estado emocional. Ponen el entusiasmo y cohesionan el grupo, a menudo por medio del humor, y son capaces de hacer guiños personales a cada miembro del equipo para levantar el ánimo, motivar y sacar el máximo de cada uno. Gestionan y coordinan, dirigiendo al equipo hacia el objetivo y ayudando a resolver los conflictos que surjan. Se encargan de que el grupo funcione como un equipo cohesionado.

#### ROLES DE ACCIÓN: Tienen iniciativa y hacen que las cosas sucedan

Estas personas convierten en realidad las ideas planteadas. Son los implementadores, se preocupan por hacer, son eficientes y se aseguran de la calidad final del trabajo. Se encargan de convertir las ideas en un plan operativo, y de que este se lleve a cabo.

### 4.3.2. Utilidad en la construcción de equipos

Para conseguir un equipo equilibrado y eficaz, antes que nada, sería importante identificar en qué rol encaja más cada persona, para luego poder agruparlos convenientemente, asegurándose de que en todos los equipos haya **al menos una persona de cada perfil**. Cuando ello no sea posible, el equipo debería tener al menos un listado de cosas que se deben tener en cuenta (aunque no encaje mucho con el carácter de nadie, una especie de lista de chequeo de tareas que hay que hacer o rutinas que deberían seguir).

Lo ideal sería que después de haber tenido alguna experiencia de trabajo en equipo, todos pudieran hacer una reflexión de cómo se han visto, cuáles creen que son sus características más valiosas para ayudar al equipo, y cuáles podrían causar problemas (se pueden usar los cuestionarios de autoevaluación previos).

También es recomendable que, en la fase inicial, cuando el grupo se activa y se va convirtiendo en un verdadero equipo, se produzca un *diálogo abierto y honesto* en el que se hable de las experiencias previas, lo que cada uno espera del equipo, anticipar los posibles problemas, y de cómo podrían abordarse para evitar que afecten al rendimiento del equipo.

### 4.3.3. Los puestos clave

Para terminar con los roles dentro de los equipos de trabajo, Jacques y Jacques (2007:23) señalan la importancia de dos puestos clave que deben ser designados al comienzo: coordinador/a y secretario/a.

### COORDINADOR/A

Debe ser una persona capaz de saber relacionarse y trabajar con los demás.

A fin de favorecer la participación, debe escuchar a todos los miembros del equipo, aunque debe saber también evitar que la discusión se eternice haciendo la síntesis y proponiendo pistas de solución.

Coordina las actividades y dirige al equipo en función de sus objetivos y de los acuerdos que se hayan tomado entre todos con anterioridad.

El coordinador propone el orden del día, a fin de que las reuniones del equipo sean eficaces.

Una vez comenzada una reunión, la función del coordinador consiste en actuar como animador, dando la palabra a los miembros más callados, apuntándose él mismo en la lista de turnos de palabra.

Periódicamente resume las opiniones que se han manifestado para facilitar el avance del debate y las decisiones posteriores.

El coordinador intenta que haya acuerdo entre los miembros del equipo. Cuando no sea posible se votará, aunque el coordinador se asegurará de que todo el equipo asuma esa decisión, y de que la votación no fracture al grupo.

El coordinador ha de estar atento al reparto de trabajo, asegurándose al final de la reunión que todo el mundo tenga bien definido su trabajo y de que se haya repartido de forma equitativa.

### SECRETARIO/A

Esta persona es la memoria del equipo. Ha de ser una persona meticulosa, organizada, estructurada y rigurosa. Su papel es de capital importancia, puesto que quien se encarga de tomar nota de todos los elementos esenciales que haya que tener en cuenta en los debates del equipo.

Debe tomar nota del orden del día una vez que se ha aprobado.

El secretario redacta las actas. Debe hacer el resumen de lo tratado en cada uno de los puntos del orden del día y recoger escrupulosamente las decisiones tomadas, así como las tareas de cada persona una vez que han sido repartidas.

El secretario se encarga de guardar los documentos del equipo, actas, decisiones, documentos útiles para la realización del trabajo, consignas del profesor, etc. Archiva, organiza y clasifica los documentos del equipo. De este modo siempre se sabrá a quién referirse cuando haya que entregar o recibir un documento.

#### 4.3.4. Principios clave

Para terminar este apartado de la metodología abreviada, es bueno tener en cuenta dos principios:

##### Composición del equipo

Un buen equipo debe estar formado por personas con estos distintos enfoques, y deben ser capaces de trabajar juntos y de forma armónica. Deben complementarse y ayudarse mutuamente en sus respectivos puntos débiles, buscando que el conjunto del equipo sea capaz de un gran rendimiento.

##### Comunicación

«La comunicación consiste en tomar contacto con otros que pueden ayudarte a conseguir tus metas... Y a cambio tú puedes ayudarles a conseguir las suyas.»

Pitino y Reynolds (1997:118)

## Actividad ZeharGAIT METODOLOGÍA ABREVIADA: Comprendiendo el porqué de los distintos roles

Se proponen dos actividades de 45-60 minutos de duración cada una. Pueden realizarse de forma separada o escoger solo una de ellas.

### Actividad 1 (45-60 minutos de duración)

El facilitador de la actividad describe los tipos de roles (reflexión, interrelación personal y acción) que aparecen en la confluencia entre las metodologías de Belbin y MBTI. Los participantes aportarán, por escrito y de forma individual:

- ejemplos de los elementos positivos que aporta al equipo cada uno de los tres perfiles
- qué puntos débiles veo en una persona que puede cubrir este rol
- qué cosas preguntaría a los posibles candidatos, o en qué se fijaría para saber si esas personas encajan o no en lo que está buscando.

Se colocan en pizarra. Y después se abre debate. Se recomienda abrir el dialogo comprobando coincidencias y divergencias tanto en los elementos positivos y débiles, como en los indicios para la selección del personal. En la fase de diálogo se recomienda

el uso de las *Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT)*, descritas en la Unidad 1.

El objetivo de esta fase es que todas las personas participantes comprendan lo que aporta cada perfil. Se trata de entender que en un equipo hay cosas distintas que hacer y que cada persona contribuye de formas distintas al éxito colectivo.

## Actividad 2 (45-60 minutos de duración)

La actividad orbita sobre dos figuras clave que, según muchos expertos, debe haber en todo equipo para que funcione bien: coordinador/a y secretario/a.

Fase 1: ¿Qué podemos esperar de un secretario/a o de un coordinador/a en un equipo? Tarea individual.

Fase 2: Se coloca en pizarra lo que hayan pensado (descargable 1) y se dialoga. En la fase de diálogo se recomienda el uso de las *Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT)*, descritas en la Unidad 1.

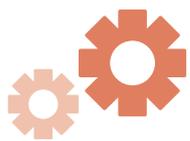
Fase 3: La persona facilitadora añade, si lo ve oportuno, información de la tabla que se ha proporcionado en la parte teórica previa a esta actividad.

Fase 4: Descargable 2. Segunda actividad individual.

- 1) ¿Qué cualidades crees que conviene tener para ser coordinador/a o secretario/a?
- 2) Cuáles crees que son los puntos débiles de las personas que se colocan en ese rol
- 3) En un equipo, ¿cómo elegir coordinador/a y secretario/a? ¿Por sorteo, por cualidades, por elección de los miembros del equipo, por decisión de un superior...? Si lo deseas, compara las diferencias entre usar una u otra forma de designación.
- 4) Si no tenemos coordinador/a ni secretario/a, ¿cómo nos podemos organizar?

Fase 5: Se dialoga, pregunta a pregunta. En la fase de diálogo se recomienda el uso de las *Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT)*, descritas en la Unidad 1.

El objetivo de esta actividad es no solo saber qué tendrían que hacer estas dos personas (coordinador/a y secretario/a), sino ser conscientes de lo que sucedería de no hacerse. Esto permite obtener una comprensión más profunda de las tareas necesarias en un equipo, y por tanto un mejor conocimiento del funcionamiento del mismo.



## Actividad ZeharGAIT

### *Comprendiendo el porqué de los distintos roles*

Según algunos expertos, cuando creamos un equipo es importante intentar que dispongamos en él de personas con habilidades y caracteres complementarios, que además tengan una cierta capacidad para asumir roles diferentes. En concreto, señalan la necesidad de contar con roles como los que siguen:

#### **ROLES DE REFLEXIÓN: Crean, analizan y resuelven problemas**

Estas personas aportan ideas creativas, disfrutan solucionando problemas difíciles. Para ello suelen tener buenos conocimientos especializados. Además de pensar y proponer ideas, también deben pulirlas para que tengan sentido y sean realizables. Se encargan de que se sepa qué debe hacerse.

#### **ROLES DE INTERRELACIÓN PERSONAL: Coordinan y cohesionan el equipo**

Estas personas se centran en las personas, en sus relaciones y en su estado emocional. Ponen el entusiasmo y cohesionan el grupo, a menudo por medio del humor, y son capaces de hacer guiños personales a cada miembro del equipo para levantar el ánimo, motivar y sacar el máximo de cada uno. Gestionan y coordinan, dirigiendo al equipo hacia el objetivo y ayudando a resolver los conflictos que surjan. Se encargan de que el grupo funcione como un equipo cohesionado.

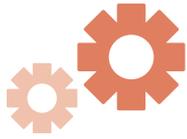
#### **ROLES DE ACCIÓN: Tienen iniciativa y hacen que las cosas sucedan**

Estas personas convierten en realidad las ideas planteadas. Son los implementadores, se preocupan por hacer, son eficientes y se aseguran de la calidad final del trabajo. Se encargan de convertir las ideas en un plan operativo, y de que este se lleve a cabo.

Te proponemos la siguiente actividad. Imagina que has recibido una subvención para crear una pequeña empresa de tu sector (entre 5 y 15 empleados). Piensa en el equipo que buscas y responde a las siguientes preguntas:

- Qué elementos positivos crees que aporta cada uno de esos roles al equipo en el que estás pensando
- ¿Cuántas personas necesitas de cada rol? Piensa no solo en qué te aportan, sino en qué puntos débiles puede tener una persona que puede cubrir este rol, o cual puede ser la desventaja de tener un desequilibrio. Un equipo de fútbol no puede tener 8 porteros, u 11 delanteros. Necesita un equilibrio.
- Imagínate haciendo las entrevistas de trabajo. ¿Qué cosas preguntaría a los posibles candidatos, o en qué se fijaría para saber si esas personas encajan o no en lo que está buscando?





## Actividad ZeharGAIT

### *Cómo nos organizamos (1)*

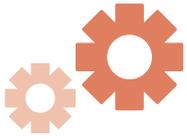
Según algunos expertos, a los equipo les conviene contar, al menos, con dos personas, una en cada una de estas funciones: Coordinador/a y Secretario/a. ¿Qué tareas crees que puede realizar, respecto a un equipo, una persona que cumple esa función?

COORDINADOR/A

SECRETARIO/A



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### *Cómo nos organizamos (2)*

A la vista de lo que ha quedado reflejado en la pizarra y en el diálogo sobre los roles de coordinador/a y secretario/a, responde a las siguientes preguntas.

Conviene hacerlo en 4 pedazos de papel separados, colocando un número en la cabecera (para saber a qué pregunta corresponde cada papel, sin necesidad de copiar los enunciados).

- 1) ¿Qué cualidades crees que conviene tener para sr coordinador/a o secretario/a?
- 2) Cuáles crees que son los puntos débiles de las personas que se colocan en ese rol
- 3) En un equipo, ¿cómo elegir coordinador/a y secretario/a? ¿Por sorteo, por cualidades, por elección de los miembros del equipo, por decisión de un superior...? Si lo deseas, compara las diferencias entre usar una u otra forma de designación.
- 4) Si no tenemos coordinador/a ni secretario/a, ¿cómo nos podemos organizar?

## Bloque II

### Etapas en la vida de un equipo

---



## 5. Las Fases / Etapas en la vida y desarrollo de un equipo

Diversos estudios muestran que todos los grupos, una vez han sido creados, atraviesan una serie de fases o etapas en su desarrollo que es preciso conocer. Los autores distinguen cuatro o cinco etapas. Emplearemos las descritas por Pallarés, aunque resulta de utilidad atender a otras descripciones, porque no resultan coincidentes y ello puede enriquecer el debate.

NOTA PARA LOS DOCENTES: Si la persona facilitadora considera que no es necesario, y quiere ir directamente al modelo de Pallarés, lo encontrará un poco más adelante.

Las mayores diferencias, como se verá a continuación, están en dos circunstancias: el número y tipo de etapas previos al momento en que un grupo se consolida y rinde como tal, y la inclusión (o no) de una última etapa de cierre o de clausura.

Siguiendo el trabajo de Tuckman (1965, citado por Gámez, 2013:108), las principales fases son las siguientes:

1. **Fase de formación.** En esta fase los miembros del grupo se familiarizan entre sí, a la vez que evalúan si este satisfará sus necesidades y cumplirá sus expectativas.
2. **Fase de conflicto o ajuste.** Se comparan las expectativas con los resultados y ello puede generar insatisfacción. Puede darse competencia y surgir conflictos interpersonales e intragrupo. Puede haber discrepancias respecto a la tarea e incluso una rebelión contra el líder.
3. **Fase de normalización.** El grupo va aceptando la estructura y se van superando los conflictos mediante la cohesión grupal y la emergencia de sentimientos positivos. Aparecen nuevos roles y normas. En la tarea se permite intercambiar información y discutir/consensuar las alternativas.
4. **Fase de rendimiento o funcionamiento.** El grupo va resolviendo sus problemas estructurales, comienza a ser más funcional, flexible, sistemático y práctico. La tarea va acoplándose con la estructura del grupo.
5. **Fase de clausura.** El grupo ha alcanzado sus objetivos. Puede seguir funcionando o disolverse con éxito.

En el ámbito académico, Villa (1998) identifica cuatro etapas (citado por Gámez, 2013:110):

1. **Etapla individualista.** Se da en los primeros días de un grupo de clase en el que los alumnos no se conocen, y está marcada por la búsqueda individual de la seguridad. Es habitual el uso de máscaras, se habla a media voz, abundan los silencios, las miradas son incómodas y difíciles, y las interacciones son débiles.
2. **Etapla de búsqueda.** Se caracteriza por una búsqueda de seguridad en el grupo. Cada miembro trata de ser él/ella mismo/a en el grupo, se da una tendencia a formar subgrupos, la persona se percibe de forma más clara respecto a los demás, se trabaja conjuntamente, pero la comunicación e interacción es aún incompleta.

3. **Etapa de identificación.** La participación se va enriqueciendo progresivamente y ello se traduce en distintos síntomas: se da un acuerdo verbal y expreso de pertenecer al grupo, el clima es más relajado, las opiniones son más diversas y menos homogéneas, el nosotros va cobrando mayor valor en la medida en que se está respetando el yo individual.
4. **Etapa de consolidación.** El grupo se estructura y organiza: se toma conciencia de los límites y del margen de libertad del grupo, se terminan de definir los roles, lo que implica su adecuado reparto y la autoridad del grupo, aumenta la cohesión y la eficacia debido a la confianza y lazos afectivos que surgen. Se llega a la autorrealización del grupo, donde este sabe evaluar su proceso, controlar su funcionamiento y afrontar las tensiones que surjan.

→NOTA PARA LOS DOCENTES: si la persona facilitadora quiere simplificar este tema, puede acudir directamente a las fases propuestas por Pallarés, que se describen aquí:

Pallarés (1993, citado por Gámez, 2013:110-113) también identifica **cuatro etapas**, que pueden resultar quizás más claras para el alumnado:

1. Etapa de orientación
2. Etapa de establecimiento de normas
3. Etapa de solución de conflictos
4. Etapa final

Como ya se ha advertido, estas etapas, las descritas por Pallarés, serán nuestra referencia en este bloque de actividad. Las esbozaremos a continuación, con diversas lecturas y casos prácticos para profundizar mediante la reflexión personal y la puesta en común de clase. Es importante que los alumnos sean conscientes del proceso por el que transitan una buena parte de los equipos de trabajo, para evitar la sensación de que la situación les sobrepasa y sentir que disponen de recursos suficientes para afrontar las dificultades del trabajo en equipo –porque es algo difícil, tal y como decía el entrenador de baloncesto Pat Riley.

Tan importante como que el alumnado sea consciente de este proceso, lo es que la persona facilitadora (o el directivo en la empresa) conozca estas fases, para poder intervenir y guiar el proceso hacia un grupo eficaz y eficiente; además, la intervención puede constituir una diferencia significativa, dando lugar a que se mejoren desde las calificaciones hasta las relaciones interpersonales (Gámez, 2013:114-115).

A continuación, se ofrece una serie de actividades para trabajar distintos aspectos sobre las fases de desarrollo en un equipo de trabajo.

### 5.1. La fase inicial de un equipo y cómo la enfrentan los participantes: etapa de orientación

Antes de comenzar los mini-casos y ejercicios, suele ser recomendable permitir aflorar los miedos y malas experiencias pasadas en un diálogo abierto en la clase o en pequeños grupos. Cada persona podría expresar su actitud general hacia el trabajo

en equipo, sus experiencias previas y las ventajas y peligros que le ve a trabajar en equipo. Después de un breve intercambio de ideas en pequeños grupos (para favorecer la participación), todos los grupos ponen sus conclusiones en común.

Este ejercicio inicial de reflexión sirve para iniciar el debate. A continuación, la persona facilitadora puede enmarcar con algunos conceptos generales del trabajo en equipo, como las etapas (centrándose en la última clasificación de Pallarés, 1993, que es la que se ha tomado como base para organizar las actividades), y después va presentando los ejercicios que considere más oportunos para trabajar distintos aspectos.

## Actividad ZeharGAIT El tigre y los lobos (una historia para Unai)<sup>3</sup>

---

### Contexto

En esta etapa el hecho más relevante es la incertidumbre que le surge a cada una de las personas que entran a formar parte del grupo. En todo cambio o situación novedosa surge un cierto miedo a lo desconocido: a quiénes me tocará en el equipo, cómo serán, cómo nos llevaremos, cómo será la experiencia (en caso de que nunca haya trabajado en equipo antes), etc. Sentir esos miedos y esa ansiedad es algo totalmente normal, de hecho, se considera que la primera etapa en la vida de un equipo es orientarse dentro de la nueva situación y adaptarse.

### Actividad y temporalización

Con este propósito, conocer estos miedos, para poder vencerlos, se ha diseñado la siguiente lectura inicial, titulada «Una historia para Unai: el tigre y los lobos».

Fase 1: Tiempo de lectura de la actividad. Se recomienda lectura personal, aunque cabe una lectura en grupo seguida de tiempo personal.

Fase 2: Se repartirá el cuestionario que se encuentra a continuación, pidiendo que cada persona lo responda de forma individual, en unos 12-15 minutos.

Fase 3: A continuación, se abrirá un espacio de diálogo, para poner en común las respuestas, dejando un tiempo para comentarios sobre la lectura al margen de las preguntas pautadas.

### Recordatorio

Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introdutoria.

---

<sup>3</sup> Elaborado por Igor Filibi.



## Actividad ZeharGAIT

### *El tigre y los lobos (una historia para Unai)*

Unai llegó a casa enfadado y de mal humor. Su madre no le dijo nada cuando entró sin saludar siquiera. Llevaba un rato encerrado en su habitación cuando su padre tocó la puerta y entró para ver qué tal estaba. Le costó un poco comenzar a hablar, pero finalmente le dijo que la profesora les había obligado a trabajar en equipo y que los compañeros que le habían asignado no le caían nada bien.

– ¿Te han hecho algo? –le preguntó su padre—. No –dijo él–, pero me caen mal, no les conozco y además prefiero hacer los trabajos yo solo, a mi aire. Si me equivoco, me equivoco yo.

Su padre respondió:

– Ya veo, no es que te hayan hecho nada malo, es que no sabes lo que es un equipo.

– Claro que lo sé –dijo Unai, aún más enfadado por lo que acababa de escuchar. Pero su padre, sin hacer caso, siguió hablando y le dijo:

– Te voy a contar una historia –y tras sentarse a su lado comenzó: En la selva el tigre es el mayor cazador, todos los animales le temen y huyen ante su presencia, porque es el animal más fuerte y poderoso. Cuando ruge, la selva se calla. Y el tigre lo sabe, así que piensa que es efectivamente el más fuerte. Sin embargo, ...

– ¡Déjate de historias, aita, ya no soy un niño! –dijo Unai sin entender nada y bastante enfadado. ¿A qué venía eso de contarle un cuento? Pero su padre, sin alzar la voz, le dijo:

– Escúchame, y luego dices lo que quieras– Y siguió con su historia:

Sin embargo, un día el tigre, persiguiendo a un antílope, se hirió en una pata. No era una herida muy grave, pero le impedía cazar, así que no podía comer nada. Al de unos días, estaba tan débil que sabía que pronto moriría. Estaba agonizando, tumbado en el suelo, cuando llegó un viejo lobo. El tigre se dio cuenta de que aquel viejo lobo andaba muy despacio, ya no era capaz de correr mucho ni sus garras eran ya tan fuertes. También le faltaba algún diente. Si hubiese tenido fuerzas, lo habría matado sin problemas. El tigre observó que aquel lobo, que era obvio que ya no podía cazar, estaba sin embargo bien alimentado y bastante sano a pesar de su edad. No pudo evitar preguntarle: Lobo, veo que estás viejo y cansado, que no puedes correr ni cazar, igual que me sucede a mí, pero tú estás sano y yo estoy a punto de morir. ¿Cómo es posible?

El lobo le miró y se alejó sin decir nada. Pero el tigre insistió y le gritó: ¡Lobo, respóndeme a esta pregunta! Cuéntame tu secreto antes de que muera. El lobo se detuvo. Dudó un poco y miró atrás, donde estaba el tigre. No lo comprenderías, le dijo al fin, y no quiero discutir contigo en tus últimos momentos. Pero el tigre insistió de nuevo: no discutiré, de verdad, solo quiero saberlo.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

Entonces el lobo habló. Todos en la selva creen que eres el ser más poderoso, el más fuerte y al que todos temen. Pero los lobos sabemos que esto no es verdad. Nadie solo es tan fuerte. Cuando un grupo trabaja bien y sus miembros se ayudan y saben trabajar juntos, ese equipo es diez veces más fuerte que cualquier animal por separado. Lo sabemos los lobos, como lo saben los seres humanos. Ellos son débiles, nacen sin poder moverse, su piel es fina y cualquier rasguño los hiere, no corren mucho ni son fuertes. Sin embargo, todos les tememos, incluso tú. ¿No te has preguntado nunca por qué? El tigre dejó ver que le molestaba la respuesta del lobo. Él esperaba una respuesta fácil y directa, y se encontraba con un acertijo y con preguntas. Estaba de mal humor, pero como quería saber aquel secreto, respondió al lobo de mala gana: Los humanos son fuertes porque poseen el fuego, todo el mundo lo sabe.

El viejo lobo sonrió. No, no es así. Su fuerza no está en el fuego. Los humanos son fuertes porque están unidos, son capaces de juntarse para levantar la empalizada que protege su aldea, construyen entre todos puentes y casas, caminos y objetos de todo tipo en sus fábricas. Se coordinan entre sí, se complementan y apoyan entre todos. Ahí descansa su fuerza. Los lobos también hemos aprendido esto. Cuando era joven veía que el líder de la manada siempre comía el primero, muchas veces sin haber participado de la caza, y al final de su vida, cuando ya no podía correr, la manada seguía permitiendo que comiese de lo que cazábamos. Un día le pregunté a uno de los lobos más expertos por qué hacíamos esto. Su respuesta me maravilló, y luego se la he contado a cada generación de jóvenes. Nuestra fuerza reside en el equipo. Cuando uno se lastima una pata y no puede cazar durante un par de semanas, si estuviera solo, moriría sin remedio, como tú ahora. Pero si la manada le apoya y defiende, si le cuida y alimenta, pronto se recuperará y volverá a cazar para beneficio de todos.

Es ridículo lo que dices, dijo el tigre, apoyando la cabeza en el suelo. El lobo respondió: sé que no lo entiendes, porque nunca lo has probado, pero, créeme, cuando alguien conoce lo que es un equipo que funciona, no lo olvida nunca y trata de repetirlo en el futuro. Pero el tigre negaba con la cabeza desde el suelo: no es verdad, digas lo que digas. No vas a convencerme de ello. No tiene ningún sentido que te alimenten cuando ya no puedes correr ni cazar. No aportas nada a la manada. Les tienes engañados, aunque te reconozco el mérito de haber conseguido tu objetivo.

El lobo ahora se rió con fuerza. ¿De verdad crees que no aporté nada porque ya no puedo correr o cazar? Mi labor es muy importante. Yo conozco a los humanos, sé cómo cazan y he evitado con mis consejos que mueran muchos lobos. Como nos cuidamos los unos a los otros y vivimos más años que los tigres, también conozco todos vuestros trucos. Yo conocí a tu padre, sé por qué caminos te mueves y cuáles son tus lugares favoritos de caza, sé que te gusta acechar y por eso sé en qué sombras podrías estar agazapado. Así también he salvado a muchos lobos de tus garras. En mi larga vida he conocido una dura sequía y conozco dónde quedan los últimos pozos de agua. Sé qué hierbas son buenas para curar las heridas y cuales hay que evitar para no enfermar. Todo esto es lo que aporté a la manada.

Los lobos jóvenes aportan su valor y su fuerza, los cachorros son el futuro y por eso los cuidamos con cariño, para que luego respeten y valoren a su manada. En nuestro grupo, cada animal aporta algo único y entre todos formamos un equipo formidable.



Unos son buenos rastreadores, otros inteligentes, algunos ingeniosos y otros metódicos, y siempre hay alguno que nos hace reír y levanta el ánimo en los malos momentos. Por eso, aunque somos más pequeños y menos fuertes que un tigre, juntos somos más poderosos y sobreviviremos cuando tú ya hayas muerto. Ahora ya sabes por qué vivís menos los tigres, y por qué morís solos.

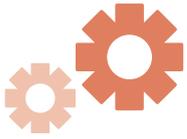
Cuando yo me vaya, toda la manada me llorará y me despedirá, y su duelo colectivo reforzará la manada aún más, de modo que incluso mi muerte será mi última contribución al equipo. Esto es lo que los lobos sabemos, pero no intento convencerte, porque eres un tigre, y yo soy un lobo. Adiós. Y desapareció en la maleza.

Unai siguió callado cuando su aita terminó la historia. Y no dijo nada cuando le preguntó, antes de salir de su habitación:

- Esta es la historia que quería contarte, y ahora solo te queda pensar ¿tú qué prefieres ser: un tigre o un lobo?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### *El tigre y los lobos (una historia para Unai) - tareas*

Responde, por favor, a estas preguntas. Luego se pondrán en común con tus compañeros/as.

¿Con qué modelo te identificas más: tigre o lobo? ¿Por qué?

¿Cuál te parece más eficaz? ¿Qué ventajas le ves a trabajar en solitario? ¿Y a trabajar en equipo?

¿Crees que en general la gente tiene suficiente información y experiencia de trabajar en equipo?

¿Crees que siempre se puede trabajar en equipo? ¿En qué ocasiones? ¿Qué requisitos crees que debe tener el trabajo en equipo para ser eficaz?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### Casos de Marcos e Idoia, iniciando etapa en dos grupos

---

#### Contexto

En esta etapa el hecho más relevante es la incertidumbre que le surge a cada una de las personas que entran a formar parte del grupo. En todo cambio o situación novedosa surge un cierto miedo a lo desconocido: a quiénes me tocará en el equipo, cómo serán, cómo nos llevaremos, cómo será la experiencia (en caso de que nunca haya trabajado en equipo antes), etc. Sentir esos miedos y esa ansiedad es algo totalmente normal, de hecho, se considera que la primera etapa en la vida de un equipo es orientarse dentro de la nueva situación y adaptarse.

Como se señalaba al comienzo de esta etapa, estos casos están diseñados para permitir aflorar los miedos y malas experiencias que puedan tener los participantes. Esto significa que la forma de conducir este diálogo debe ser flexible, inspirando confianza, dejando que los participantes se abran y expresen sus temores.

Con el segundo de los casos, el de Idoia se puede trabajar la cuestión de la discrepancia en lo relativo a los objetivos que tienen los miembros del equipo. Cuando no se comparte el mismo objetivo —como obtener una nota alta, en el caso de Idoia—, es complicado que el equipo funcione, salvo que en el equipo se hable de esto y se llegue a un acuerdo.

Este caso también puede usarse para trabajar otro tema importante: el de la dependencia. Cuando «me meten» en un equipo, una parte de lo que me pase va a depender del funcionamiento de dicho equipo. En el caso de Idoia, ella necesita algo (una buena nota) que va a depender de cómo funcione el equipo, lo cual hace que Idoia ya no dependa de sí misma. Cuando una persona depende así de un equipo en algo importante para ella, puede convertirse en algo muy angustioso y estresante.

#### Actividad y temporalización

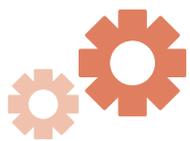
Fase 1: Tiempo de lectura de la actividad. Se recomienda lectura personal, aunque cabe una lectura en grupo seguida de tiempo personal.

Fase 2: Tiempo para responder a las preguntas planteadas

Fase 3: A continuación, se abrirá un espacio de diálogo, para poner en común las respuestas, dejando un tiempo para comentarios sobre la lectura al margen de las preguntas pautadas.

#### Recordatorio

Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introdutoria.



## Actividad ZeharGAIT

*Voy a trabajar en un equipo. ¿Qué hago? Marcos*

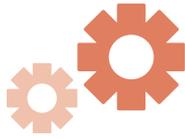
Marcos, que llevaba solo una semana en la escuela de hostelería, ve cómo la profesora de un módulo ha creado grupos para realizar un trabajo a lo largo de las próximas cinco semanas.

Aún no conoce más que a tres o cuatro personas de su clase y está un poco nervioso por ver cómo encajará. Nunca ha trabajado en equipo antes. Aunque sabe que en la mayor parte de las empresas los grupos de trabajo son habituales, la idea le inspira un poco de temor. No sabe si será capaz de dar el nivel con sus compañeros, ni cómo se llevarán entre sí. Además, dos de sus cuatro compañeros ya se conocían de antes y no sabe cómo le recibirán en el grupo. No quiere mostrarse inseguro, pero tampoco pasarse de listo.

Está preocupado, porque si el grupo no funciona bien no podrá aprobar el módulo. Tiene ganas de que pasen unos días y ver cómo va sucediendo todo.

### *Responde a las siguientes preguntas*

- *¿Entiendes los miedos de Marcos?*
- *¿Crees que a sus compañeros de equipo les sucederá algo parecido?*
- *¿Qué crees que debería hacer Marcos en su primera reunión con sus compañeros para que todo salga bien?*
- *¿Has tenido alguna mala experiencia en tu primera reunión en algún equipo?*
- *¿Y alguna buena experiencia?*



## Actividad ZeharGAIT

### *Idoia necesita una buena media*

Idoia está en segundo curso de un ciclo medio. El primer curso se le dio bastante bien y está contenta en la escuela. El año anterior tuvo dos experiencias de trabajo en grupo. Uno de los equipos funcionó muy bien y ella estuvo muy a gusto, dando lo mejor de sí misma y obteniendo una calificación muy alta. El otro grupo fue muy distinto. La mitad de los cuatro miembros, dos chicos muy amigos entre sí, no se involucraron nada, apenas acudían a clase ni hacían su parte del trabajo. Otra compañera y ella tuvieron que hacerlo todo. Hacia el final, el profesor intervino y la cosa se arregló un poco, ya que les dieron unos días más de plazo y pudieron entregar todo bien, pero terminó muy quemada e incluso estuvo a punto de renunciar a la asignatura.

Ahora, Idoia se pregunta cómo será esta vez, y tiene bastante miedo a depender de un grupo que no conoce. También le preocupa la calificación, porque quiere cursar un ciclo superior de Formación Profesional y necesita una nota media alta.

### *Preguntas*

- *Si necesitas obtener una nota alta, como Idoia, ¿te preocuparía tener que hacer un trabajo en equipo?*
- *Si tú no necesitas una nota alta, pero te enteras de que una compañera del equipo sí, ¿lo tendrías en cuenta de alguna manera? ¿cómo?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 5.2. Etapa de establecimiento de normas

En esta etapa de la vida de los grupos, la segunda en la clasificación de Pallarés, los participantes de un equipo van definiendo las normas que regularán el funcionamiento del grupo. Pueden ser el simple fruto de un diálogo sobre cómo van a desarrollar el trabajo y la forma de relacionarse, planificar, etc., o pueden plasmarse en un documento escrito, que deje claras para todos los miembros las normas que regularán la actividad del grupo.

En esa reflexión para asentar unas normas, muchos equipos exitosos incluyen las fuentes más probables de conflicto y la forma en que se solucionarán. La existencia de esas normas refuerza la cohesión del equipo, hacen que las personas sepan qué pueden esperar, y ello contribuye a ir gestionando miedos y posibles problemas. Estas normas fijan las reglas del juego y dan certezas que ayudan a superar la ansiedad de la primera etapa; pero ese proceso no se produce de forma espontánea; necesita de iniciativas de las personas.

### Actividad ZeharGAIT Casos de Gemma y Garazi, y un equipo entre todos

---

#### Descripción de las actividades

Se presentan varios casos, todos para trabajar con el mismo esquema de temporalización que se describe más adelante.

- *El caso «Gemma se lanza a hablar»:* Este caso puede usarse para hablar de la comunicación en el grupo, de la necesidad de ir viendo cómo van las cosas en el equipo, de lo importante de hablar con franqueza de los problemas, del liderazgo, y de la necesidad de que todos los miembros acuerden unas normas
- *El caso de Garazi, que compara dos equipos.* Este caso sirve para ver un ejemplo de cómo se puede iniciar el proceso de establecer las normas del equipo. También aquí pueden verse las diferencias entre un agrupamiento de personas y un verdadero equipo.
- *Un equipo entre todos.* Este caso está pensado para comprender mejor cómo se organizan los equipos eficaces, y también puede ser una buena introducción a la metodología de los roles de Belbin (que se ha descrito con anterioridad y sobre la cuál se proponen algunas actividades adicionales en este libro). Una vez que los alumnos comprenden la necesidad de organizarse para que el equipo sea eficaz, es más fácil que el método Belbin (u otro similar) les ayude en su trabajo de equipo. La clave es que comprendan la necesidad de la organización y de abordar los problemas entre todos/as.

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

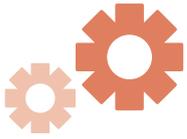
### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

El facilitador o facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, el facilitador pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introdutoria.



## Actividad ZeharGAIT

### *Gemma se lanza a hablar*

Gemma es una chica inteligente y resuelta. El equipo de uno de los retos del curso está formado por cinco chicos y chicas que nunca habían trabajado juntos y están aún conociéndose. Las cosas no van mal, todo el mundo está trabajando y se llevan bastante bien, pero son poco eficientes. Pierden mucho tiempo en las reuniones, no terminan de tomar decisiones y tampoco son capaces de concretar bien los plazos de entrega, así que el tiempo se les empieza a echar encima.

Gemma, que veía esta situación desde el principio, un día se lanza y habla abiertamente con el grupo. No está segura de cómo van a reaccionar sus compañeros/as, pero siente que debe decirlo, que debe avisar de que o se organizan mejor o no podrán hacer un buen trabajo. Para su sorpresa, sus compañeros/as asienten y le dan la razón. Se quedan mirándola y ella propone que cada uno señale las cosas o aspectos del trabajo que le preocupan. Hacen una ronda, en la que todos escuchan con atención y participan. Salen varios temas: la necesidad de planificar mejor el tiempo y de poner fechas de entrega de los trabajos de cada uno, lo bueno que sería seguir consensuando las decisiones, que cada cual debe responsabilizarse de la parte que se le asigne, etc.

Carlos, un chico del grupo que había ido tomando nota de lo que se iba diciendo, propone establecer unas reglas comunes. Después de un rato de diálogo muy constructivo, llegan a un acuerdo. Todos quedan muy satisfechos y al salir de la reunión varios felicitan a Gemma por su iniciativa.

- *¿Con qué frecuencia dirías que suceden estas cosas en los grupos (reuniones poco eficaces, dificultad para tomar decisiones, personas que no se sienten cómodas, u otras dificultades)?*
- *Si lo deseas, puedes compartir alguna experiencia similar.*
- *¿Qué te parece lo que ha hecho Gemma?*
- *¿Ves alguna otra forma alternativa de resolver esta situación?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### Garazi compara dos equipos

En segundo curso de Dirección de Cocina, Garazi lleva casi un mes de trabajo en grupo en un reto muy interesante. Comenzó con mucho entusiasmo, pero luego se ha ido desinflando un poco. Tiene la sensación de que cada uno va a su aire. Garazi es la capitana de un equipo de baloncesto y está acostumbrada a liderar. Un día, al salir del pabellón tras un partido, es consciente de lo bien que se siente. Les ha costado mucho ganar, iban perdiendo de casi veinte puntos ante un equipo muy bueno. Pero en el último cuarto las jugadoras se han mirado a los ojos y se han conjurado. Iban a ganar ese partido todas juntas. Se han apoyado, han sufrido, se han dejado hasta el último gramo de fuerza y han terminado extenuadas. Pero han conseguido ganar en los últimos dos minutos. Ha sido un triunfo muy trabajado, pero sumamente gratificante, porque ha ganado el equipo.

En ese momento le viene a la cabeza que luego tiene que llamar a un compañero de su grupo de la escuela para terminar una parte del trabajo. No puede evitar comparar la sensación de desgana que le produce pensar en ese trabajo y la satisfacción de acudir a los entrenamientos y partidos con su equipo. Entonces es consciente de lo que sucede. En baloncesto pertenece a un equipo, en el que todas se apoyan y sufren y luchan juntas. En el grupo del reto son unas cuantas personas agrupadas, pero no hay verdadera colaboración ni apoyo mutuo. No son un equipo.

En vez de llamar a su compañero, decide mandar un mensaje al grupo. Organiza una reunión por Skype y cuenta lo que siente. Les explica lo que ella vive con su equipo, las ventajas de apoyarse entre todas, de conseguir juntas el objetivo, incluso lo feliz que le hace esa sensación de sentirse arropada por el colectivo. Dice abiertamente que le gustaría sentir eso en el grupo y que ella está dispuesta a intentarlo. Otras dos personas, Kepa y Maialen, que también están en clubes deportivos, le apoyan.

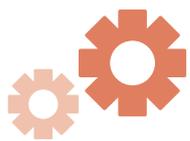
Deciden quedar el lunes por la mañana para acordar qué deben hacer para convertir su grupo en un equipo. Se les hace tarde y no llegan a tiempo a clase. El profesor les llama la atención por el retraso. Cuando al final se acercan donde él para explicarle la razón, el profesor les sonríe y les dice que les pondrá un punto extra de trabajo en equipo. A partir de ese momento el equipo funciona de otra manera y la relación de trabajo y personal es mucho más fluida.

### Preguntas

- Trata de ponerte en el papel de Kepa y Maialen: ¿cómo te sentirías al recibir el mensaje de Garazi?
- ¿Explica por qué crees que el profesor les ha premiado con un punto extra?
- ¿Qué te parece la iniciativa de Garazi? ¿Y la reacción de sus compañeros?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

*Un equipo entre todos/as*

Cuando el equipo de Garazi consiguió un sobresaliente en el trabajo, se juntaron para celebrarlo. Repasaron algunas anécdotas. Todos estaban de acuerdo en que el momento clave fue aquel mensaje y la posterior llamada de Garazi. Ella agradeció el reconocimiento, pero respondió que aunque la llamada fue el detonante para hablar abiertamente de crear un verdadero equipo, lo que realmente cambió la dinámica del grupo fue la asignación de roles a los miembros del equipo. En esto quien hizo la aportación decisiva fue Kepa, que juega en un equipo de fútbol, y que mencionó que en un equipo todos saben de qué se ocupa cada uno. Él recordó que en su equipo todos saben qué debe hacer el portero, los defensas, los medios, los delanteros, etc. Asignar tareas a personas concretas es una forma muy eficiente de saber que todas las tareas están cubiertas y que hay alguien al cargo de cada una de ellas. Eso no significa que en un momento determinado haya que ayudar a un compañero, pero siempre sabiendo cuál es el papel que cada uno juega, cuál es la contribución de cada uno.

Al escuchar su nombre, Kepa añadió que era cierto, pero que quien buscó en internet y encontró los perfiles que necesitaban fue Maialen, que sugirió usar los roles de un tal Belbin. Fue muy útil ver aquellos nueve tipos de tareas distintas, pues se correspondía con cosas que alguien debía hacer. En realidad, se dieron cuenta de que cada uno había aportado cosas distintas para que el equipo funcionase.

En ese momento, Itziar, que apenas hablaba nunca, se animó a decir que ninguno por separado habría podido hacer el gran trabajo que habían hecho, y que, probablemente por eso, porque un buen equipo es mucho más completo y eficiente que cualquier persona, las empresas solían trabajar en equipo. En realidad, aquella experiencia les había abierto los ojos en algo muy importante para su vida y para su futuro profesional, mucho más allá de haber aprendido algunas cosas de la asignatura.

### Preguntas

- *¿Te parece que trabajar en equipo es importante?*
- *¿Qué aspectos destacarías de lo que han comentado Garazi, Kepa e Itziar? ¿hay alguna cosa en la que no habías reparado antes? ¿Cuál? ¿Por qué crees que es importante?*
- *¿Crees que es fácil trabajar en equipo, que todo el mundo sabe hacerlo? ¿O crees que es necesario tener conocimientos y experiencias, practicarlo en suma, para hacerlo bien?*



### 5.3. Etapa de resolución de conflictos en los equipos

En todos los entornos humanos, existan o no equipos de personas, surgen conflictos. En otra unidad, de hecho, abordaremos específicamente los conflictos que se producen entre las personas y las posibilidades de prevenirlos, gestionarlos o resolverlos (UNIDAD 5).

Ha de tenerse en cuenta, en cualquier caso, que en los procesos de asentamiento de un equipo resultan más frecuentes que en otros entornos, por la especial interacción e interrelación que se va produciendo y estabilizando entre quienes participan.

En un equipo es frecuente que existan tensiones o conflictos desde el principio. A veces se suprimen o ignoran, otras se resuelven provisionalmente, pero cuando el equipo se ha ido consolidando, si todo va bien, llegará por fin un momento en el que la comunicación es más abierta y directa, y la cohesión permite dar respuesta más satisfactoria a los problemas que pueden producirse. Estos conflictos pueden ser de distintos tipos y deberse a distintas causas.

## Actividad ZeharGAIT

### Etapa de conflictos en los equipos: El primer día del nuevo entrenador

---

#### Descripción de la actividad

Este caso sirve para comenzar a hablar de los conflictos en los equipos. Los conflictos son inevitables, pero se pueden gestionar y afrontar de formas muy distintas. El caso también señala la importancia de comenzar bien la dinámica del equipo desde el principio, porque de no ser así, luego todo se vuelve mucho más complicado.

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

##### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

Se escoge, dentro del grupo, a una persona como coordinador o coordinadora del diálogo. Va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

### **Recordatorio**

Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introductoria.



## Actividad ZeharGAIT

### *El primer día del nuevo entrenador*

Cuando el entrenador Pat Riley dejó el equipo campeón de la NBA Los Ángeles Lakers y fue a los New York Knicks se encontró con un equipo en lucha consigo mismo. La cohesión del equipo se había desmoronado y los jugadores funcionaban en solitario o en pequeños grupos. Cuando los jugadores llegaron a la primera reunión con el entrenador Riley, este había organizado la sala con varios pequeños grupos de sillas que representaban los grupos de amistad de los jugadores.

Cada jugador fue enviado a ocupar una silla determinada y luego el entrenador pidió a los jugadores que miraran a su alrededor en la habitación. Les dijo que un equipo dividido no puede ganar y luego les dejó solos durante quince minutos para que consideraran sus opciones.

Cuando el entrenador Riley regresó los jugadores habían re-ordenado la sala y habían formado un semicírculo con las sillas dejando una aparte para el entrenador. Con una única reunión el entrenador había cambiado la cultura de los jugadores, de una centrada en el «yo» a una cultura del «nosotros» y comenzó el proceso de construir la cohesión del equipo y la mentalidad ganadora (Riley, 1993).

*Fuente:* Beswick, Bill. Fútbol. *Entrenamiento de la fuerza mental*. Madrid, Ediciones Tutor, 2010, p. 175

### *Preguntas*

- *¿Qué crees que impulsó a los jugadores a cambiar sus sillas de lugar?*
- *¿Por qué el entrenador no dispuso las sillas en semicírculo directamente?*
- *¿Conoces algún ejemplo parecido al que aparece en el texto?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### Conflictos en los equipos: Otra historia para Unai

---

#### Descripción de la actividad

Este caso sirve para debatir sobre uno de los problemas más habituales que surgen en los equipos, cuando alguien no se compromete con el mismo, y pone en peligro el resultado de todo el conjunto. También permite hablar de cómo podría resolverse esto, de qué formas un equipo puede defenderse de quien lo pone en peligro.

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

##### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea ágil y fructífero.

##### *Fase 3: Puesta en común*

Se escoge, dentro del grupo, a una persona como coordinador o coordinadora del diálogo. Va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

#### Recordatorio

Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introdutoria.



## Actividad ZeharGAIT

### *Otra historia para Unai (dos semanas después)<sup>6</sup>*

El viernes por la noche Unai se quedó en casa. ¿Hoy no sales?, le preguntó su madre. No, no me apetece, déjame. Y se enfrascó de nuevo en su música. Pero su madre no se iba a rendir tan pronto, así que le dijo que era obvio que le pasaba algo, y que si quería contárselo, que estaría en el salón. Unai lo pensó mejor y soltó de golpe:

- La culpa es de aita. Y de sus bobadas de los lobos. ¡Vivan los tigres! –Su madre no entendía nada y tenía los ojos como platos. En ese momento entraba en casa su aita.
- ¿Quién ha gritado no sé qué de los tigres?
- ¡Yo! –respondió Unai. Y lo vuelvo a decir– ¡Vivan los tigres! Que les den a los lobos...

Su aita recordó la historia que le contó quince días antes. Ya veo...

- Y no me vengas con tus historias de lobos. Solo quiero escucharte si te sabes una buena historia de qué hacer cuando tienes en tu grupo dos jetas que no hacen nada y que encima se indignan si tratas de hacer el trabajo. Eso sí sería útil, pero si no es el caso, prefiero que me dejes en paz.
- Hijo, solo te voy a hacer una pregunta: ¿Tú crees que los lobos son idiotas? –Unai se quedó verdaderamente sorprendido. No esperaba esa respuesta de su padre, que volvía a la carga–.
- Desde hace milenios los seres humanos hemos admirado y temido a los lobos, por su inteligencia y bravura. –Su padre continuó– ¿De verdad te crees que iban a consentir jetas en sus manadas? O dicho de otra forma, ¿crees que si tolerasen jetas entre ellos habrían sobrevivido? Siéntate.

Y Unai se sentó, resignado, porque sabía que estaba a punto de escuchar otra historia. Otra historia, buff...

- No es una historia nueva, es el final de la del otro día. Cuando el lobo regresó con su manada sintió la tensión en el ambiente. Todos los lobos estaban un poco alterados, se oían constantes gruñidos y pequeños conatos de peleas. La Gran Loba, la jefa de la manada, entendió que había que reunir al consejo para examinar el problema y resolverlo, antes de que la cosa explotase. Todos los lobos y lobas adultos se reunieron. La jefa habló con claridad. En los últimos días, dijo en voz alta y firme, hay cada vez más tensión. Se ha roto la armonía del grupo y eso es muy malo. Todos sabemos que nuestra fuerza es la unión de todos. Si perdemos eso, no sobreviviremos al invierno. ¿Lo sabemos, ¿verdad?

<sup>4</sup> Elaborado por Igor Filibi.



La mayor parte de los lobos asintieron en silencio, aunque hubo dos o tres que mantenían la cabeza gacha y la mirada huidiza. El viejo lobo se dio cuenta de la actitud de estos tres lobos, dos bastante jóvenes y uno de más edad, Pelo Negro, que estaba amargado desde hacía un tiempo, pero se mantuvo en silencio.

La jefa preguntó a todos si alguien sabía la razón de lo que estaba pasando. Nadie hablaba, así que le preguntó a su capitán, el que mejor diseñaba las estrategias de caza. ¿Capitán, qué puedes decirme? Nada, Jefa. No quiero criticar a ningún compañero del grupo, no sería leal. Ya veo, dijo la jefa, ¿y tú, rastreador? ¿Algo que decir?

Sí creo que hay un problema, jefa, pero no me hagas decirlo. No soy un chivato. Está bien, ¿alguien va a decir algo? Al ver que nadie iba a hablar, preguntó: ¿Quién cree que hay un problema? Todos asintieron. ¿Y quién cree que debemos abordar el problema? ¿O alguien cree que es mejor dejarlo estar así y ver qué pasa? ¿Creéis que si no lo hablamos la cosa mejorará o empeorará? Mantuvo la mirada en todos y cada uno de ellos, obligándoles a responder. Empeorará, terminaron por responder todos.

La loba, con el gesto muy serio, les dijo que no afrontar un problema cuando se sabe que existe, y que puede poner en peligro la unidad y eficacia del grupo, es algo muy irresponsable. Aunque nadie quiera hablar, un líder lo es solo si sabe tomar decisiones difíciles.

No hace falta que nadie diga nada. Yo sé que Pelo Negro lleva un tiempo en que no se involucra en el grupo, que se escaquea de sus obligaciones, que hemos fallado varias cacerías porque no estaba atento. Había un gran silencio en la manada, solo Pelo Negro se revolvió en su sitio, indignado, e iba a decir algo, pero Gran Loba le cortó en seco y siguió hablando mirándole a los ojos. Lo peor de todo, Pelo Negro, no es solo que hayamos comido poco en las últimas semanas, lo peor y más imperdonable es que estás arrastrando por tu camino egoísta a otros jóvenes, que comienzan a comportarse de forma igualmente irresponsable. Es mi decisión expulsarte de la manada. Si vuelvo a verte por nuestro territorio, te mataremos como a un enemigo, porque igual que un enemigo has puesto en peligro la supervivencia de la manada. Vete ahora.

Pelo Negro hizo el gesto de decir algo, pero lo pensó mejor y corrió hacia la montaña. Los dos jovencuelos rebeldes estaban aterrorizados. No sospechaban la gravedad de lo que habían hecho, ni eran conscientes de que habían puesto en peligro la supervivencia del grupo. Estaban tan asustados como arrepentidos. Gran Loba percibió su arrepentimiento, pero aún así fue dura con ellos, pues quería darles un aviso serio. ¿No se os ha explicado la importancia de estar unidos, de protegernos los unos a los otros, de ser responsables y cuidar de quienes lo necesiten? Si no lo hacemos así, todos y cada uno de nosotros, el grupo desaparecerá y todos moriremos. Ya habéis visto lo que pasa cuando alguien pone en peligro al grupo. Si repetís vuestro comportamiento, os sucederá lo mismo: seréis expulsados de la manada y quedaréis a vuestra suerte.

Unai le dijo a su padre que lo había comprendido.

– Hay que afrontar los problemas, avisar y rescatar a quienes sean salvables y, con quien no sea posible reintegrar en el grupo, tomar decisiones duras para salvar al equipo.

Su padre sonrió y le dijo: veo que lo has entendido.





## Actividad ZeharGAIT

### *Otra historia para Unai (documento 2)*

Responde, por favor, a estas preguntas. Luego se pondrán en común con tus compañeros/as.

¿Alguna vez has trabajado en un grupo y alguien se ha escaqueado de sus obligaciones o no ha cumplido con sus compromisos? ¿Qué hizo el grupo? ¿Se solucionó el problema?

Si en el futuro, cuando estés trabajando en un equipo, alguien se comporta de forma poco comprometida, ¿Qué crees que debería hacer el grupo? Y si nadie da el primer paso de afrontar el problema, ¿harías tú algo?

¿Qué opinas de que alguien no quiera poner el problema sobre la mesa, alegando que no sería de buenos compañeros o que sería comportarse como un chivato?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 5.4. Etapa final en la vida de los equipos

Todos los grupos, y especialmente los que surgen en los centros de formación, tienen una vida limitada en el tiempo. El final del grupo es una etapa en sí misma, y en ella pueden darse distintos comportamientos que merece la pena tener en cuenta. Ese es el contexto de la siguiente actividad.

### Actividad ZeharGAIT Saber terminar: ¿punto final, o punto y aparte?

---

#### Descripción de la actividad

Este caso aborda el necesario final de los equipos de trabajo. En ese momento surge la oportunidad de evaluar no solo sus resultados y funcionamiento interno, sino también las relaciones personales que se han ido generando.

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

##### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

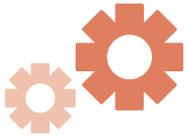
A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea ágil y fructífero.

##### *Fase 3: Puesta en común*

Se escoge, dentro del grupo, a una persona como coordinador o coordinadora del diálogo. Va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

## Recordatorio

Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introdutoria.



## Actividad ZeharGAIT

*Saber terminar: ¿punto final, o punto y aparte?*

Cuando se acabó el periodo de clases y se fueron a las prácticas, a todos les dio pena tener que romper el grupo. Todos estaban de acuerdo en que habían funcionado muy bien en equipo. Después de recordar algunas vivencias del curso, Maialen se levantó y dijo que el curso se acababa, y por tanto también el equipo, pero que eso no significaba que dejaran de verse o quedar. Lo que empezó siendo una actividad de clase se había convertido en una buena relación de compañerismo e incluso de amistad. El buen clima del equipo les había permitido conocerse bien y apreciarse.

No había razón para no mantener esa relación en el futuro. Garazi dijo que eso ya le había pasado a ella antes, con otro equipo de baloncesto en el que estuvo en cadetes. Según dijo, todavía se reunían de vez en cuando y era muy agradable. Eso les reconfortó, porque nadie quería perder ese grupo que habían sido capaces de construir a lo largo de los meses del curso.

### Preguntas

- *¿Recuerdas cómo fue el final de algún equipo de trabajo que hayas tenido en el pasado?*
- *¿Crees que el proceso de despedida lo hicisteis bien? ¿Te habría gustado que fuese de otro modo?*
- *¿Mantienes el contacto con antiguos compañeros/as de estudios? ¿Te parece que la relación ha ido cambiando con el tiempo?*

## Bloque III

### Liderazgo en los equipos

---



## 6. Liderazgo del equipo

---

Hay distintos tipos de líderes. Un tipo clásico de líder es quien se basa en la jerarquía para imponer su criterio y hacer el trabajo. Este perfil de líder puede gestionar un grupo de trabajo, pero no produce equipos: solo agrupa personas para realizar una tarea. Incluso hay una variante típica de este tipo que es el jefe autoritario o despótico.

### Actividad ZeharGAI : El jefe autoritario Rebelión a bordo

---

Nota previa para los docentes: se recomienda que la persona facilitadora o alguien a quien se lo encargue, lea en voz alta el texto. Se ha preparado, en cualquier caso, documento para descargar e imprimir, para el caso en el que se desee entregar copia a todos los participantes.

Un ejemplo de este tipo de liderazgo autoritario podría ser el capitán del barco que aparece en la película *Rebelión a bordo* (*Rebelión a bordo*, Lewis Milestone, 1962), basada en la novela de Charles Nordhoff y James Hall.

La historia comienza en Portsmouth en diciembre de 1787, cuando el barco HMS *Bounty*, zarpa hacia Tahití para recoger unas plantas, el árbol del pan, y trasplantarlas en Jamaica. El objetivo es que estas plantas sirvan de alimento para los esclavos de la colonia británica. La misión, de gran importancia estratégica, se le encarga al capitán Bligh, un hombre severo y autoritario.

Bligh deja claro desde el comienzo que su única meta es cumplir la misión, al precio que sea. Esto se ve cuando ordena al oficial en jefe, Fletcher Christian (Marlon Brando), que dirija el barco hacia las peligrosas aguas del Cabo de Hornos, en lugar seguir la ruta habitual bordeando el Cabo de Buena Esperanza, en África del Sur. La tripulación y los oficiales no comparten la decisión, pero Bligh impone su criterio. No duda en castigar severamente, incluso con crueldad, a quienes desobedecen sus órdenes.

A pesar de ser una ruta más corta, los temporales retrasan a la *Bounty* y cuando lleguen a Tahití los árboles del pan no están preparados para ser trasladados, lo que obliga a esperar varios meses en la isla. Se trata de un paraíso y con el paso de las semanas todos los hombres, tripulantes y oficiales, se dejan seducir por los encantos de la isla. Todos, excepto el capitán Bligh.

Cuando al fin pueden zarpar con su cargamento completo, de nuevo surgen los problemas en el viaje de vuelta, debido a la extrema severidad con que el capitán trata a sus hombres. Hay un momento clave. En un momento dado, un miembro de la tripulación está exhausto, y el oficial Christian, al verlo así, se compadece, se acerca y le da un sorbo de agua. Se trata de algo terminantemente prohibido por el capitán Bligh, que ha racionado el agua para asegurarse de que no les falte a las plantas durante su viaje. Cuando Bligh ve a Christian con el cazo de agua, se lo retira de las manos. Toda la tripulación observa la escena. Christian, que está harto del capitán, como todos los miembros de la tripulación, se rebela y desafía a Bligh al sacar su espada. El capitán ordena detener al rebelde oficial, pero la tripulación casi al completo se pone de parte del oficial. Quieren matar a Bligh, como venganza por sus castigos y trato inhumano, pero el nuevo capitán lo impide, y abandona en una barca en el mar a Bligh y los pocos

tripulantes que deciden acompañarle. Mientras se aleja la barca la tripulación del barco arroja todas las plantas de árbol del pan por la borda entre gritos de júbilo.

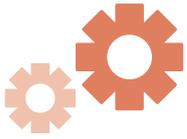
La tripulación se ha desembarazado del odioso capitán, pero con él no desaparece la disciplina. El nuevo capitán, hasta ese momento amparado bajo la sombra de Bligh, debe ahora tomar decisiones difíciles. El capitán dice a sus hombres que deben regresar a Inglaterra o serán unos proscritos, siempre temiendo que, en cualquier momento, les capturen. Pero la mayoría de la tripulación quiere quedarse, e incluso un grupo incendia el barco para evitar su regreso. En el incendio Christian queda atrapado dentro y sufre graves quemaduras. Muere poco después, mientras el barco se hunde. Sus últimas palabras son para decir a sus hombres que resuelvan sus diferencias y que vivan en paz.

Mientras sucede todo esto, el capitán Bligh junto con los pocos hombres fieles, realizan una proeza y consiguen regresar a Inglaterra. Se realiza un consejo de guerra al capitán Bligh por haber perdido el buque. Es exculpado, pero el juez le reprocha el abuso de poder y le recuerda la obligación de tratar correctamente a sus subordinados.

### Nota para los docentes

En este punto, puede detenerse la lectura del texto y hacer una breve reflexión en grupo (lo ideal sería que los participantes hubiesen tenido ocasión de ver la película, o al menos algún fragmento, pero el modelo de liderazgo puede comprenderse solo a partir de la lectura). Es posible dar por terminada esta actividad tras el análisis, o analizar —después— de forma contrastada, este caso con el de la siguiente actividad.

- ¿Qué aspectos os han llamado más la atención de este caso?
- ¿Qué cambia en el barco tras el motín?
- ¿Qué no cambia?
- ¿Es Bligh un buen capitán? ¿Cómo valoras la hazaña de Bligh de poder regresar a Inglaterra contando solo con una pequeña barca?



## Actividad ZeharGAIT

### *Rebelión a bordo (1)*

La historia comienza en Portsmouth en diciembre de 1787, cuando el barco HMS Bounty, zarpa hacia Tahití para recoger unas plantas, el árbol del pan, y trasplantarlas en Jamaica. El objetivo es que estas plantas sirvan de alimento para los esclavos de la colonia británica. La misión, de gran importancia estratégica, se le encarga al capitán Bligh, un hombre severo y autoritario.

Bligh deja claro desde el comienzo que su única meta es cumplir la misión, al precio que sea. Esto se ve cuando ordena al oficial en jefe, Fletcher Christian (Marlon Brando), que dirija el barco hacia las peligrosas aguas del Cabo de Hornos, en lugar seguir la ruta habitual bordeando el Cabo de Buena Esperanza, en África del Sur. La tripulación y los oficiales no comparten la decisión, pero Bligh impone su criterio. No duda en castigar severamente, incluso con crueldad a quienes desobedecen sus órdenes.

A pesar de ser una ruta más corta, los temporales retrasan a la Bounty y cuando llegan a Tahití los árboles del pan no están preparados para ser trasladados, lo que obliga a esperar varios meses en la isla. Se trata de un paraíso y con el paso de las semanas todos los hombres, tripulantes y oficiales, se dejan seducir por los encantos de la isla. Todos, excepto el capitán Bligh.

Cuando al fin pueden zarpar con su cargamento completo, de nuevo surgen los problemas en el viaje de vuelta, debido a la extrema severidad con que el capitán trata a sus hombres. Hay un momento clave. En un momento dado, un miembro de la tripulación está exhausto, y el oficial Christian, al verlo así, se compadece, se acerca y le da un sorbo de agua. Se trata de algo terminantemente prohibido por el capitán Bligh, que ha racionado el agua para asegurarse de que no les falte a las plantas durante su viaje. Cuando Bligh ve a Christian con el cazo de agua, se lo retira de las manos. Toda la tripulación observa la escena. Christian, que está harto del capitán, como todos los miembros de la tripulación, se rebela y desafía a Bligh al sacar su espada. El capitán ordena detener al rebelde oficial, pero la tripulación casi al completo se pone de parte del oficial. Quieren matar a Bligh, como venganza por sus castigos y trato inhumano, pero el nuevo capitán lo impide, y abandona en una barca en el mar a Bligh y los pocos tripulantes que deciden acompañarle. Mientras se aleja la barca la tripulación del barco arroja todas las plantas de árbol del pan por la borda entre gritos de júbilo.

La tripulación se ha desembarazado del odioso capitán, pero con él no desaparece la disciplina. El nuevo capitán, hasta ese momento amparado bajo la sombra de Bligh, debe ahora tomar decisiones difíciles. El capitán dice a sus hombres que deben regresar a Inglaterra o serán unos proscritos, siempre temiendo que, en cualquier momento, les capturen. Pero la mayoría de la tripulación quiere quedarse, e incluso un grupo



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

incendia el barco para evitar su regreso. En el incendio Christian queda atrapado dentro y sufre graves quemaduras. Muere poco después, mientras el barco se hunde. Sus últimas palabras son para decir a sus hombres que resuelvan sus diferencias y que vivan en paz.

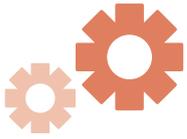
Mientras sucede todo esto, el capitán Bligh junto con los pocos hombres fieles, realizan una proeza y consiguen regresar a Inglaterra. Se realiza un consejo de guerra al capitán Bligh por haber perdido el buque. Es exculpado, pero el juez le reprocha el abuso de poder y le recuerda la obligación de tratar correctamente a sus subordinados.

### *Responde a las siguientes preguntas*

- ¿Qué aspectos os han llamado más la atención de este caso?
- ¿Qué cambia en el barco tras el motín?
- ¿Hay alguna cosa que no cambia?
- ¿Es Bligh un buen capitán? ¿Cómo valoras la hazaña de Bligh de poder regresar a Inglaterra contando solo con una pequeña barca?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### Rebelión a bordo ( y2 )

A continuación, vamos a leer un análisis de este caso, y a contrastarlo con las conclusiones a las que habíamos llegado en el debate previo.

*«Este relato nos presenta una organización que, dirigida por un jefe con poder, fracasa estrepitosamente en la consecución del objetivo que se persigue. ¿Por qué? Entre otras causas, por una carencia total del sentido del liderazgo por parte del capitán William Bligh.*

*En paralelo se produce igualmente un peculiar reconocimiento por parte de la tripulación, en la persona de Fletcher Christian. Reconocimiento que le permitirá ejercer el poder como jefe elegido, al derivar su autoridad de la aceptación de su grupo, aquiescencia surgida por su contribución personal a las metas colectivas y por su competencia personal. La relación de Christian con su tripulación es cercana, democrática y de influencia personal: es una relación de liderazgo.*

*La jefatura garantiza que los líderes dominarán o dirigirán las acciones de los seguidores, ya que tienen facultades para castigar en caso de que estos desobedezcan. Pero los seguidores no cooperarán fielmente con esa clase de jefes, a menos que además posean nuevas características de liderazgo. De lo contrario, se limitarán a obedecer de forma mecánica las órdenes. En esto radica la diferencia esencial entre liderazgo y jefatura. El líder auténtico sabe ganarse la cooperación de un grupo y aumentar su solidaridad y cohesión.*

*Así pues, aunque los jefes nombrados por personas ajenas al grupo inicien sus funciones con los requisitos previos del liderazgo (los símbolos, título y cargo), el cumplimiento de los objetivos dependerá de su capacidad para trabajar con los seguidores. Ningún jefe logrará guiar bien a los demás si antes no consigue su apoyo, confianza, respeto y adhesión; es decir, si antes no consigue alcanzar cierto nivel de liderazgo.»*

(Adaptado de Campuzano, 2008:56-57)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Campuzano Arribas, Manuel (2008). *Alejandro Magno. La excelencia desde el liderazgo*. Madrid, Visión Libros.

## Actividad ZeharGAIT

### El jefe con liderazgo: *Master and Commander*

---

Este caso permitirá examinar las cualidades de un capitán que dirige un barco de guerra. Se trata del capitán Jack Aubrey, un personaje de ficción protagonista de las novelas escritas por Patrick O'Brian, y que en el cine ha sido interpretado por el actor Russell Crowe (*Master and Commander. Al otro lado del mundo*, Peter Weir, 2003). El texto aporta un análisis del personaje realizado por Dolarea y la actividad consiste en dar respuesta a una única pregunta, desde la que se reflexiona sobre el liderazgo de Aubrey.

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto o leerlo a viva voz mientras el grupo escucha, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Se ha preparado, en cualquier caso, documento para descargar e imprimir, para el caso en el que se desee entregar copia a todos los participantes.

Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

##### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea ágil y fructífero.

##### *Fase 3: Puesta en común*

El coordinador o coordinadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Como cierre de la actividad, el coordinador propone a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

#### Recordatorio

Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introductoria.

«Aubrey nos permite analizar muchos de los factores del liderazgo. Lo primero que hay que tener en cuenta es que no ha sido elegido por sus subordinados al estilo de un líder popular. Ha sido nombrado su superior por la Marina inglesa, lo que no le convierte en su líder, sino en su jefe, lo que es especialmente distinto en una época, el siglo XIX, en la que se utilizaba casi exclusivamente el estilo de mando autoritario. Sin embargo, según va avanzando la historia, resulta evidente que sus hombres lo reconocen como tal, y podemos encontrar las razones.

En primer lugar, define la misión a su tripulación con claridad, interceptar al barco francés, para lo que establece la estrategia a seguir para encontrarlo y vencerlo, lo que supone además una prueba de valor personal, ya que es consciente de que su HMS Surprise es muy inferior a su enemigo. Dirige a sus marineros con eficiencia, preparándolos para el combate al cronometrar personalmente lo que tardan en disparar los cañones. Fomenta el liderazgo entre sus oficiales jóvenes, y hace que tomen responsabilidades a riesgo de equivocarse cuando apoya la decisión del guardia marina que toca zafarrancho de combate, sin estar seguro de si ha visto una vela entre la niebla. Reconoce el buen hacer de sus subordinados, y en una muestra perfecta de motivación regala un libro sobre Nelson al guardia marina que acaba de perder un brazo en combate.

Pese a estar muy próximo a sus hombres, no duda al tomar decisiones duras, y resuelve no intentar recoger un hombre al agua al considerar que pone en peligro la propia misión. Asume la soledad del mando, siendo capaz de mezclarse con su tripulación a la vez que marca las diferencias. Y ante todo, demuestra en toda ocasión la que debería ser la primera característica de un líder, cual es la asunción de responsabilidades.

Además, mantiene el sentido del humor, que comparte con sus hombres, y toca el violín maravillosamente. Todo ello en medio de una guerra, en situaciones de tensión, donde resulta especialmente difícil compaginar trabajo en equipo y liderazgo.

La primera conclusión que podemos sacar sobre el párrafo anterior es que se trata de un personaje de ficción, ya que no es posible que una sola persona real concentre tantas cualidades positivas. Pues es cierto, pero el modelo sigue siendo válido (...) podemos inferir que los jefes serán auténticos líderes en la medida que se acerquen a las características aquí mostradas de Aubrey, entre las que podemos obviar por innecesaria su habilidad en el manejo del violín.»

(Dolarea, 2012:58-59)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Dolarea Romero, José María (2012), «El liderazgo del capitán Aubrey», *Revista General de Marina*, Vol. 263, julio; pp. 57-66.



## Actividad ZeharGAIT

### Master and Commander



«Aubrey nos permite analizar muchos de los factores del liderazgo. Lo primero que hay que tener en cuenta es que no ha sido elegido por sus subordinados al estilo de un líder popular. Ha sido nombrado su superior por la Marina inglesa, lo que no le convierte en su líder, sino en su jefe, lo que es especialmente distinto en una época, el siglo XIX, en la que se utilizaba casi exclusivamente el estilo de mando autoritario. Sin embargo, según va avanzando la historia, resulta evidente que sus hombres lo reconocen como tal, y podemos encontrar las razones.

En primer lugar, define la misión a su tripulación con claridad, interceptar al barco francés, para lo que establece la estrategia a seguir para encontrarlo y vencerlo, lo que supone además una prueba de valor personal, ya que es consciente de que su HMS Surprise es muy inferior a su enemigo. Dirige a sus marineros con eficiencia, preparándolos para el combate al cronometrar personalmente lo que tardan en disparar los cañones. Fomenta el liderazgo entre sus oficiales jóvenes, y hace que tomen responsabilidades a riesgo de equivocarse cuando apoya la decisión del guardia marina que toca zafarrancho de combate, sin estar seguro de si ha visto una vela entre la niebla. Reconoce el buen hacer de sus subordinados, y en una muestra perfecta de motivación regala un libro sobre Nelson al guardia marina que acaba de perder un brazo en combate.

Pese a estar muy próximo a sus hombres, no duda al tomar decisiones duras, y resuelve no intentar recoger un hombre al agua al considerar que pone en peligro la propia misión. Asume la soledad del mando, siendo capaz de mezclarse con su tripulación a la vez que marca las diferencias. Y ante todo, demuestra en toda ocasión la que debería ser la primera característica de un líder, cual es la asunción de responsabilidades.

Además, mantiene el sentido del humor, que comparte con sus hombres, y toca el violín maravillosamente. Todo ello en medio de una guerra, en situaciones de tensión, donde resulta especialmente difícil compaginar trabajo en equipo y liderazgo.

La primera conclusión que podemos sacar sobre el párrafo anterior es que se trata de un personaje de ficción, ya que no es posible que una sola persona real concentre tantas cualidades positivas. Pues es cierto, pero el modelo sigue siendo válido (...) podemos inferir que los jefes serán auténticos líderes en la medida que se acerquen a las características aquí mostradas de Aubrey, entre las que podemos obviar por innecesaria su habilidad en el manejo del violín.»

(Dolarea, 2012:58-59)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Dolarea Romero, José María (2012), «El liderazgo del capitán Aubrey», *Revista General de Marina*, Vol. 263, julio; pp. 57-66.

## Actividad ZeharGAIT

### Construyendo un barco

---

El alumnado puede visualizar y experimentar los distintos tipos de liderazgo mediante la dinámica Construyendo un barco.

#### **DINÁMICA: Construyendo un barco**

El objetivo general es construir un barco con unos materiales que se entregarán en el aula. El tiempo de la dinámica es de 30 minutos de construcción y unos 15-20 minutos de puesta en común, aproximadamente.

#### *Objetivos pedagógicos de la dinámica*

- Experimentar los diferentes tipos de liderazgo
- Analizar cómo operan los tipos de liderazgos en los equipos y en las personas
- Identificar los liderazgos que favorecen o entorpecen la obtención del mejor resultado
- Identificar cómo nos comportamos ante los diferentes tipos de liderazgo

#### *Desarrollo*

Para realizar esta actividad es necesario formar tres subgrupos dentro del aula y a cada uno entregarle un kit de bloques de construcción (Lego, Tente, etc.), la cantidad de bloques debe ser suficiente y de diferentes colores para que cada grupo construya un barco.

Se debe elegir un líder por equipo a quien se le debe entregar el kit y una hoja con instrucciones, esta hoja solo podrá leerla cada líder y no podrá compartirla con ningún integrante.

Nota: el líder de cada equipo puede ser elegido por la persona facilitadora o dejarlo en manos de los miembros de cada grupo. Si una parte del ejercicio es que algunas personas vivan la experiencia de un estilo de liderazgo, la persona facilitadora puede elegir a estas personas como líderes de los grupos.

#### *Información para los docentes*

El objetivo de este pequeño ejercicio práctico es que los alumnos vivan distintos tipos de liderazgo. A su vez, tres personas experimentarán la dirección de un equipo de tres formas muy distintas.

Después de terminar, se hará una puesta en común con las sensaciones y comentarios de todos/as (capitanes de barco y miembros de las tripulaciones), y en el debate saldrán sus percepciones y sentimientos. Podrán valorarse las diferencias y aprender cómo pueden ser los estilos de liderazgo. También será interesante ver con qué estilo de dirección se sienten más identificados o cómodos, si fuesen jefes o miembros del equipo.

Después de esta parte de la charla se harán públicas las instrucciones de cada capitán y la persona facilitadora ayudará a que el grupo comprenda las diferencias entre los tres estilos de liderazgo.

### *Esquema de trabajo y temporalización*

Una vez concluidos los 30 minutos de la fase de construcción, se abre un espacio de reflexión. El Grupo A tuvo un liderazgo autoritario, el líder B tuvo un estilo laissez-faire (dejar hacer), mientras que el C fue democrático.

No se trata de conocer si pudieron cumplir o no el objetivo. Esto no importa ahora. En este espacio se debe reflexionar acerca de:

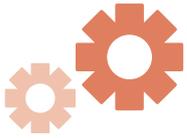
- Cómo se sintieron liderados, si necesitaban más ayuda del responsable, si necesitaban que alguien los guíe y ordene las tareas.
- Cómo respondían los líderes a cada demanda.
- Cómo se sintieron con los diferentes tipos de liderazgo y cuál es el mejor para cada uno y/o para cada momento.

En primer lugar, se recomienda que cada persona conteste a las preguntas de forma individual. Una vez conocido lo que se quiere decir, pensar en la respuesta lo más precisa y concisa posible. Escribir puede ser de ayuda. Esto facilitará que el debate posterior sea ágil y fructífero.

Dentro del grupo se elige a una persona como coordinadora de la entrevista. Lee cada pregunta y los participantes comentan lo que han contestado. Una vez escuchadas todas las respuestas (preguntando o aclarando lo que se quiere decir, pero sin valorar ni juzgar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Para el diálogo, recomendamos utilizar las recomendaciones ZeharGAIT (vid. Unidad 1).

Por último, para cerrar la actividad, el facilitador pide a cada participante que escriba en un papel su conclusión, lo que ha aprendido o algo que le vale en función de sus necesidades y situación. Esto es personalísimo, cada uno de los participantes escribe para sí mismo. Cada uno debe escribir lo que resulte de cada caso y del debate posterior (no se lee en voz alta ni se entrega por escrito). El conjunto de este tipo de escritos complementan lo aprendido, como si fuera un diario, y reflejan lo que cada persona considera útil de los ejercicios ZeharGAIT realizados.





## Actividad ZeharGAIT

### *Construyendo un barco*

#### Instrucciones Líder Grupo A

- Lo primero que debes hacer es informarle a tu equipo que tú estarás liderando la tarea, y que poseen 30 minutos para construir un barco.
- Estas son tus instrucciones. No debes compartirlas con nadie:
  - El barco debe realizarse como usted quiera, tanto el diseño como los colores a utilizar.
  - Debe asignarle una tarea a cada miembro. Sitúe a los trabajadores en un modo de trabajo en que no se vean entre si. Cada cual a lo suyo. Indíqueles que parte construir, pero no como,
  - Las personas deben realizar el trabajo que usted le asigne y como usted lo solicite. Nadie puede aportar ideas, usted es el único que decide como hacer el trabajo.
  - Si es necesario, separe del grupo a la persona que le genere conflicto otorgándole un trabajo innecesario como el de dibujar un mapa y el recorrido que podría hacer el barco.
  - Usted concentra el poder y nadie debería desafiar sus decisiones, debe fijar directrices sin que los demás puedan participar y opinar.





## Actividad ZeharGAIT

### Construyendo un barco

#### Instrucciones Líder Grupo B

- Lo primero que debes hacer es informarle a tu equipo que tú estarás liderando la tarea, y que poseen 30 minutos para construir un barco.
- Estas son tus instrucciones. No debes compartirlas con nadie:

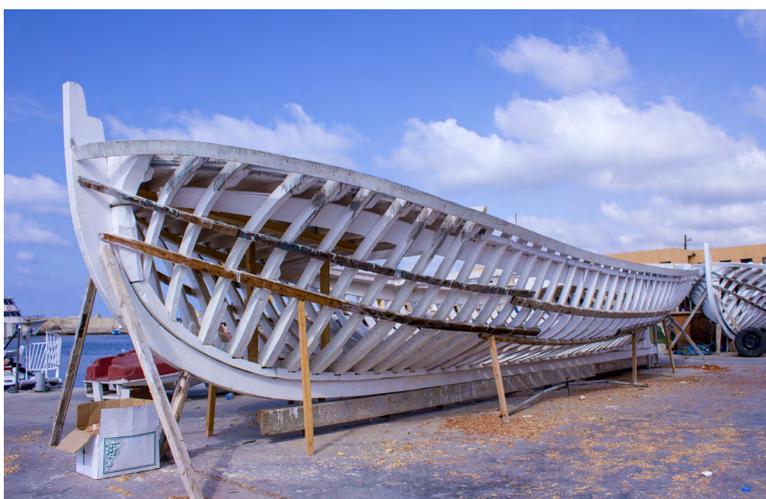
Como eres la persona que ostenta el liderazgo, los miembros del grupo no deben hablar entre sí. Las preguntas y sugerencias te las pueden hacer a ti, aparte, de forma individual. Impide de forma amable cualquier intento de reunión grupal, dando a entender que no es necesaria.

Las tareas creativas son mejores cuando todos tienen la oportunidad de opinar y, una vez se escuchan las opiniones, se define lo que se ha decidido hacer. Pero tu rol consiste en hacer ver que es bueno que todos aporten ideas y hagan lo que creen que es mejor. No debe influir sobre las acciones de cada integrante; al contrario, animelos a participar con autonomía.

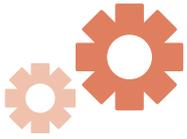
Sitúa a los trabajadores en un modo de trabajo en que no se vean entre si. Cada cual a lo suyo. Indícales qué parte construir, pero no como,

Si te consultan qué hacer o cómo hacerlo sugiera algunas posibilidades y de respuestas ambiguas, del tipo «siempre es bueno tener autonomía», «que cada uno pueda aportar», etc.

Debes tener una escasa intervención, eludir cualquier demanda de coordinación (por ejemplo, animando a cada persona a centrarse en lo suyo) y con la menor cantidad de control posible sobre los integrantes del equipo. Si es necesario, da a entender que ellos no lo necesitan porque «ya saben cuál es el objetivo: hacer un barco».



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

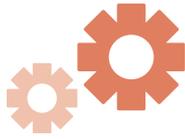
### Construyendo un barco

#### Instrucciones Líder Grupo C

- Lo primero que debes hacer es informarle a tu equipo que tú estarás liderando la tarea, y que poseen 30 minutos para construir un barco.
- Estas son tus instrucciones. No debes compartirlas con nadie.

Tú eres quien lidera y debe organizar las tareas para que en tiempo y forma se cumpla el objetivo. Es importante que todos puedan opinar y decidir, pero tú no puedes dejar que todo se decida en grupo, en ocasiones es necesario tomar el mando y tomar decisiones. Durante el proceso de construcción, los participantes deben poder ver lo que hacen sus compañeros. Si uno está construyendo una parte, debe saber que es importante que esa pieza del barco se puede ensamblar bien con las que están construyendo otros. Haz chequeos constantes y anímelos a que los hagan ellos también. Es necesario crear entusiasmo en el equipo, promover la participación de todos y fomentar el dialogo e intercambio de ideas. Asimismo, una vez que se haya trazado el diseño y el plan de trabajo, debes asegurarte de que la ejecución es adecuada. No te olvides de aportar palabras de motivación a los miembros del equipo.





## Actividad ZeharGAIT

### Construyendo un barco (2)

Una vez que hemos construido el barco, reflexionemos sobre las siguientes cuestiones.

- ¿Cómo crees que se ha sentido la persona que ha ejercido el liderazgo en tu equipo? Si usted ha sido el líder, indique lo que le ha supuesto asumir este rol.
- ¿Qué respuesta han recibido los miembros del grupo a sus peticiones o preguntas a los líderes?
- ¿Cómo definirías el liderazgo que ha estado en tu equipo? ¿Cuáles han sido las ventajas e inconvenientes de este liderazgo?
- Si hubiera posibilidad de elegir, ¿en qué equipo trabajarías más a gusto y en qué funciones (líder o miembro del equipo)? Razona brevemente tu respuesta.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Bloque IV

### Cuidando el funcionamiento de un equipo

---



## 7. Cuidando el funcionamiento del equipo

Una vez realizadas las reuniones iniciales, el grupo estará organizado y se podrán poner en marcha las tareas correspondientes, pero las responsabilidades con el grupo no terminan en ese momento. A partir de la hora se deberán asumir nuevas tareas de cuidado de grupo (Jacques y Jacques, 2007:53). Tales como:

- Hacer un balance de las tareas asumidas por cada miembro del equipo: si alguien no es capaz de llevar adelante sus responsabilidades o siente, con razón, que se le ha asignado una carga excesiva, puede ser necesario redistribuir las tareas.
- Compartir las informaciones nuevas.
- Planificar las tareas hasta la próxima reunión.
- Evaluar el funcionamiento y la participación.

### Evaluar el funcionamiento y la participación del equipo

Aunque el funcionamiento del grupo sea bueno, conviene realizar una evaluación tratando al menos estos temas (Jacques y Jacques, 2007:56-59):

- Asistencia a las reuniones del equipo: asistencia, asistencia con retraso, inasistencia.
- Realización de tareas: ¿se han realizado todas las tareas asignadas? ¿Se han realizado en los plazos previstos? ¿Las tareas están bien hechas, cumplen el criterio de calidad exigido?
- Apertura a los demás miembros del equipo: ¿se aceptan las ideas de todos? ¿se tiene una actividad positiva y favorable al consenso?
- Compromiso: ¿damos todos lo mejor de nosotros mismos al grupo?

Dentro de la evaluación del funcionamiento del equipo, es necesario plantearse en algún momento *qué aspectos deben ser mantenidos o cambiados*. Quien lidera el equipo puede proponer cambios, pero suele ser mucho más efectivo para la cohesión del grupo que sea el propio equipo quien aborde esta reflexión.

Una dinámica que puede ayudar es la siguiente (García Sanchidrián, 2019:102):

### ¿Qué mantener y qué cambiar?

La persona que coordina el equipo puede reunirse con cada persona del grupo para hablar en privado de cómo ve el funcionamiento del equipo. Después, en una reunión colectiva, entrega a cada miembro del equipo tres tarjetas verdes y otras tres blancas. Se pide a cada persona que escriba en cada tarjeta verde un aspecto que no quisiera ver cambiado del equipo. En cada tarjeta blanca se escribirá un aspecto que le gustaría ver mejorado, ordenadas de mayor a menor importancia.

El coordinador ordena todas las fichas y las clasifica. A continuación, el equipo debate sobre esa información para tratar de mejorar su funcionamiento y también ser consciente de las cosas que se están haciendo bien.

### Medir de vez en cuando la temperatura

Acosta (2011:46-47) dice que no hay termómetros para medir el clima de un grupo, pero es algo que todo el mundo percibe. ¿Es formal, frío, tenso, incluso hostil? ¿O es más bien informal, cálido, relajado y amistoso?

El clima expresa cómo se sienten los miembros de un grupo, con qué espontaneidad se manifiestan y se relacionan. Pero es importante saber que las personas de un grupo no solo sienten el clima en el que trabajan, sino que tienen la posibilidad de influir en él. *El clima de un equipo es algo que se hace entre todos.*

El humor juega aquí un papel importante. Un equipo que ríe tiene mucho ganado. La risa es el mejor termómetro emocional del grupo. Según un estudio, los líderes estrella consiguen hacer reír a su equipo tres veces más que los normales. Y no por contarles chistes, sino por ocurrencias o bromas referidas a hechos cotidianos. La alegría es contagiosa y positiva.

Del mismo modo, cuando no hay risas, ni humor, ni caras sonrientes, algo pasa. Como suele decirse, donde hay humo hay fuego.

## Actividad ZeharGAIT

### Un gesto lo puede cambiar todo (Begoña) y la tensión entre Luis y Nuria

A continuación, se proponen dos pequeños casos, sobre el funcionamiento de los grupos, a diferencia de otros descargables, en este caso, se distribuye únicamente el caso (el texto) sin las preguntas. Las preguntas se van leyendo una a una y se deja tiempo para que los participantes contesten brevemente por escrito. La puesta en común se realiza, igualmente, pregunta a pregunta.

Se aportan dos documentos por cada caso, uno para uso docente, otro para descarga para el alumnado.



## Actividad ZeharGAIT

*Un gesto lo puede cambiar todo (documento para los docentes)*

*Cuando Begoña entró en la reunión su equipo estaba un poco mustio, en silencio o hablando en voz baja. Todo el mundo estaba agotado por la recta final del curso, y se notaba la tensión en el aire. En cuanto cruzó la puerta saludó con una gran sonrisa y le hizo una broma a su mejor amiga. Después de hacer el tonto unos minutos el ambiente había cambiado. Begoña observó que un pequeño gesto puede cambiar completamente la dinámica de un equipo.*

Una vez leído el caso, la persona facilitadora planteará las siguientes preguntas.

Preguntas detonantes:

- *¿Recuerdas alguna situación similar, que hayas vivido, te hayan contado o sea de alguna película o libro en la que haya cambiado el ambiente de un grupo debido a alguna circunstancia?*
- *En esa situación, la situación en la que has pensado, ¿recuerdas algo que hiciera o dijera alguna o algo que hicieran o dijeran varias personas, que resultase relevante para el cambio?*
- *¿Qué tipo de cosas crees que, en una situación de tensión, pueden contribuir a cambios positivos o negativos?*

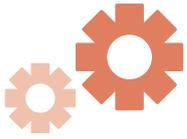
### Observaciones y sugerencias para los docentes:

Este caso sirve para hablar algo que todos conocen, pero en lo que a menudo nadie repara: la importancia de una sonrisa, un saludo o un gesto cómplice. Se trata de hacer ver que el ambiente de un grupo depende de todas las personas de ese grupo, que todos y todas pueden contribuir a mejorarlo o empeorarlo.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones ZeharGAIT (Unidad 1).



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

---

*Un gesto lo puede cambiar todo*

Cuando Begoña entró en la reunión su equipo estaba un poco mustio, en silencio o hablando en voz baja. Todo el mundo estaba agotado por la recta final del curso, y se notaba la tensión en el aire. En cuanto cruzó la puerta saludó con una gran sonrisa y le hizo una broma a su mejor amiga. Después de hacer el tonto unos minutos el ambiente había cambiado. Begoña observó que un pequeño gesto puede cambiar completamente la dinámica de un equipo.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### Hoy coordina Luis (documento de uso docente)

---

Luis fue elegido coordinador del equipo en un proyecto del módulo de pastelería. Los otros cuatro miembros del equipo lo tuvieron claro, ya que Luis es un alumno brillante, con unas notas muy buenas y pensaron que podría ayudarles a coordinarse y realizar un buen trabajo. Cada vez que Luis propone algo, todos miran a Nuria antes de aceptarlo. Es un gesto automático. Nuria tiene mucha experiencia profesional y su carácter abierto y su humor le convierten en una líder nata. Luis, obviamente, se ha dado cuenta de esta situación.

Una vez leído el caso, se plantean las siguientes preguntas

- *¿Qué debería hacer Luis?*
- *¿Has conocido algún caso similar a este?*
- *¿Qué debería hacer Nuria?*

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

#### *Fase 3: Puesta en común*

El facilitador o facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

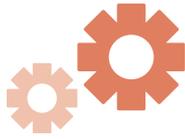
### Observaciones y sugerencias

Este caso sirve para hablar de la estructura formal e informal en un equipo o en una organización.

La estructura de un equipo busca que las funciones esenciales se realicen adecuadamente. Supone una jerarquía de roles en la organización.

Pero el caso es que, junto con la estructura formal, visible, existe otra, informal, que no siempre coincide con la formal y que tiene mucho peso en el funcionamiento del grupo. Esta depende del estatus, la experiencia, el poder real y la influencia de cada persona (Acosta, 2011:45). No necesariamente son incompatibles, pero la clave siempre está en como conjugar la existencia de ambas.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones ZeharGAIT (Unidad 1).



## Actividad ZeharGAIT

*Hoy coordina Luis*

*Luis fue elegido coordinador del equipo en un proyecto del módulo de pastelería. Los otros cuatro miembros del equipo lo tuvieron claro, ya que Luis es un alumno brillante, con unas notas muy buenas y pensaron que podría ayudarles a coordinarse y realizar un buen trabajo. Sin embargo, cada vez que Luis propone algo, todos miran a Nuria antes de aceptarlo. Es un gesto automático. Nuria tiene mucha experiencia profesional y su carácter abierto y su humor le convierten en una líder nata.*

*Luis, obviamente, se ha dado cuenta de esta situación.*

### *Preguntas*

- *¿Qué debería hacer Luis?*
- *¿Has conocido algún caso similar a este?*
- *¿Qué debería hacer Nuria?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Unidad 3

# Relaciones entre personas dentro de las organizaciones

- 
1. Las relaciones entre las personas, y los contextos en los que acontecen: la idea de la «organización» o los «sistemas organizativos», ya sean para el aprendizaje ya en el mundo laboral
  2. Acoso: víctima, verdugo y (muchos) espectadores que no hacen nada
  3. La función o «rol» que cada persona realiza dentro de un grupo o una organización, y los problemas que se plantean por los «roles»
  4. Comunicación entre roles
-

*Organización* es una palabra algo compleja, porque se utiliza con tantos significados diferentes que si aparece en un título o una expresión breve es usual que las personas duden de aquello a lo que se quiere hacer referencia. A los efectos de estas unidades didácticas, utilizaremos la expresión «organización» para referirnos a *sistemas estructurados* en los que grupos de personas están colaborando para alcanzar algunos objetivos.

*Dicho de otro modo, las organizaciones, en el sentido que aquí utilizaremos la expresión, son contextos estructurados, en los que un conjunto de personas está organizado para alcanzar un mismo objetivo.*

Por ejemplo, un grupo de alumnos que está cursando conjuntamente una asignatura, un grupo de voluntarios dentro de una ONG o, lo más típico, un grupo de personas que dentro de una empresa realiza determinada tarea. Si tratamos de visualizar esta idea respecto a una fábrica, podemos ver cómo dentro de una organización existen, además, espacios organizados en niveles inferiores. Así, el departamento de suministros es una organización que forman las personas que proveen a la fábrica de, entre otras cosas, las materias primas que necesita para funcionar, mientras que el departamento de ventas es el que mantiene relación con los potenciales compradores de los productos acabados.

Otro dato importante a tener en cuenta en esta introducción, es que es posible observar las organizaciones desde muchas perspectivas, pero aquí *lo que nos interesa especialmente son las relaciones humanas que tienen lugar dentro de las organizaciones*. Esas relaciones pueden ser entre personas que están al mismo nivel —dos colegas—, entre una persona y un superior jerárquico (un jefe), entre una persona y sus subordinados o, claro está, entre diferentes grupos o unidades dentro de una organización. A diferencia de las relaciones que tienen lugar en contextos *no organizacionales*, cuando las personas se relacionan en el contexto de una organización se ven influenciadas por cosas como, entre otras, el modo en que se entienden las relaciones jerárquicas, las costumbres que con el paso del tiempo se han ido asentando en una organización —y que las personas que llegan recién contratadas probablemente desconozcan—, así como el enfoque a los objetivos comunes.

## Presentación general de esta Unidad temática

A continuación, se presentan una serie de actividades, la mayoría de ellas basadas en propuestas de casos, y se indica qué tipo de cuestiones pueden trabajarse en formato ZeharGAIT. Se ofrecen, además, algunas pautas por si fuera de interés realizar algún ajuste o completar la información de referencia.

Todas las actividades y casos parten de una situación que, de un modo u otro, necesita ser analizada y resuelta, aunque —como se irá viendo— nunca hay una solución perfecta. Se podrán analizar y valorar diferentes opciones de resolución, y en algunas situaciones puede que varios participantes del grupo ZeharGAIT expresen diferencias de opinión o matices sobre cuál puede ser la solución más óptima (dependiendo del carácter, la perspectiva vital o los valores). Esa diversidad debe verse siempre como lo que es: una riqueza. A lo largo de nuestra vida vamos incorporando experiencias y conocimientos sobre las competencias transversales, y hay componentes que son eminentemente personales. Después de todo, el modo en que percibimos a los demás cuan-

do se relacionan con nosotros se ve influenciado, y mucho, por cómo entendemos esas relaciones, por cómo nos percibimos a nosotros mismos en ellas. La capacidad para *darse cuenta* se va adquiriendo a lo largo de la vida, y siempre existe un componente personal en esa percepción. De ahí la importancia de que en los grupos ZeharGAIT las personas participantes sientan que tienen espacio para su propia percepción. Como se explica en la *Unidad 1 – Reglas de funcionamiento de los equipos*, las actividades tienen como objetivo generar una oportunidad de aprendizaje experiencial sobre las competencias transversales.

Esta unidad didáctica y las fichas de sus casos se han elaborado como una herramienta útil y flexible, que pueda ser usada por distintos docentes en grupos diferentes para trabajar diversos aspectos y temáticas en función de las necesidades. Cada unidad y cada ficha tiene una introducción que detalla los potenciales usos de la misma. En muchas de las actividades se ha fijado una pregunta detonante. En el caso de que las personas que actúan como acompañantes de un grupo lo consideren oportuno, esa pregunta se puede modificar, adaptar o completar para optimizar el objetivo pedagógico que se persigue con la actividad. Se ofrecen detalles sobre la preparación de la actividad, así como sobre las fases de ejecución (o sesión con los participantes): cada actividad caso abre una discusión y puede incluir actividades individuales o en grupo. Es posible usarlas en distintos formatos (presencial, online), aunque se recomienda que la sesión inicial sea siempre presencial. El modo online o a distancia puede ser usado como complemento o repaso de la sesión presencial.

Asimismo, y al igual que se hace en otras unidades didácticas, en algunas de las actividades se recomienda finalizar con un breve *debriefing* (o reflexión/indagación final). Puede realizarse individualmente o en grupo, pero siempre con el objetivo de identificar o reforzar el aprendizaje experiencial de la sesión, y con la oportunidad de situar ese aprendizaje en el contexto personal, vincularlo con otros aprendizajes previos o fomentando una transferencia de este conocimiento a casos de la vida real.

## 1. Las relaciones entre las personas, y los contextos en los que acontecen: la idea de la «organización» o los «sistemas organizativos», ya sean para el aprendizaje o en el mundo laboral

A diferencia de las situaciones en las que, de forma espontánea, coincidimos esporádicamente con otras personas, hay espacios en los que los encuentros con otras personas se producen de forma reiterada y tienen una organización que se orienta a determinado fin. Podemos hablar de organización cuando hay una «estructura ordenada» en la que las personas no solo coexisten, sino que interactúan, y además, desempeñan diferentes roles y responsabilidades, con el objetivo de alcanzar un determinado objetivo. Ahora bien, ¿qué es lo que se tiene en cuenta cuando se organiza, por ejemplo, una empresa que fabrica determinados productos o un centro educativo en el que se puede obtener un título poder acceder a una profesión en concreto? Podemos pensar que, primariamente, el objetivo general de la organización estará orientado a obtener ese fin último: que los productos se fabriquen y que los alumnos y alumnas obtengan su título. Y que existirán, asimismo, objetivos específicos que contribuyen a alcanzar dicho objetivo general. Así, podemos incluso pensar en cómo hacer más eficiente la organización de la fábrica o la organización del centro educativo, para que los productos sean de la mayor calidad posible o, en el caso del centro, el alumnado

haya obtenido una cualificación adecuada para acceder a un buen empleo. Pero, ¿qué sucede con «el entre tanto»? Es decir, desde que llegan los nuevos alumnos y hasta que se titulan, o desde que una materia prima llega hasta que sale convertida en producto, nos encontramos con que las personas conviven en el centro educativo o en la fábrica. ¿Organizamos también las formas en las que las personas coexisten y se interrelacionan? ¿en qué sentido(s) y con qué fin?

El modelo básico de organización, especialmente en las empresas, es el que se estableció a comienzos del siglo xx. Un modelo basado en funcionamientos que buscan predecir y controlar; es decir, planificar por adelantado y supervisar los procesos para evitar que estos se desvíen. En la era postindustrial, existe un convencimiento de que las empresas necesitan nuevos enfoques de funcionamiento; necesitan flexibilidad para adaptarse a la complejidad y la inestabilidad, y una mayor interconexión entre los diferentes profesionales que participan en ellas. Sin embargo, los modelos de liderazgo y de organización más extendidos siguen tendiendo en la actualidad a buscar lo predecible y lo controlable (Robertson, 2015: 15-17).

### 1.1. ¿Es justa la organización de un aula o de una empresa?

*Cuando las personas, dentro de una organización o de un grupo, sienten que están siendo tratadas de forma injusta, La pregunta que acabamos de plantear resulta difícil de responder porque, en primer lugar, necesitaríamos ponernos a de acuerdo sobre cuál es la idea de justicia que estamos utilizando como referencia.*

*Imagina que llega el boletín de notas y tienes un suspenso. Es una nota justa, ¿o es injusta? Piensa ahora en qué es aquello en lo que te vas a fijar para valorar si la nota es, o no es, justa. ¿Refleja con precisión cómo hiciste el examen o cómo estaban las tareas que entregaste? Claro que, quizá también, quieras preguntarte por si el examen o las tareas que te encomendaron realizar eran adecuadas respecto a lo que se había impartido en el curso, o puede que no sepas exactamente cuál es el criterio que se empleó para poner la nota (cuántos puntos valía cada apartado, cuántos has obtenido tú y cuál era la referencia para aprobar o para obtener un sobresaliente). Ese tipo de preocupaciones se plantea en las aulas, pero también se plantea en los espacios de trabajo. Greenberg (2011) le llama a esto la justicia organizacional, y tiene dos componentes muy interesantes: cómo es, objetivamente, esa justicia; y, por otro lado, cómo perciben las personas esa justicia. Sobre esta percepción, hay además algo curioso:*

- *Si las personas sienten que han recibido lo que les corresponde (el salario, la nota), participan más a gusto en la tarea o los objetivos que tiene el grupo.*
- *Pero a veces no todo es sentir que hay un reparto o una calificación justa. A veces también es muy importante cómo se ha procedido. Que los trabajadores sepan de qué depende que se les valore más o menos, o que los estudiantes sepan qué es lo que hace que un examen tenga mejor o peor nota, hace que las personas perciban no solo que lo que ellos han recibido «es justo», sino que el sistema, en sí mismo, es justo.*

En cualquier caso, es importante perder de vista que las organizaciones no se mantienen estables; pueden evolucionar. Dice Beinhocker (2007) que cualquier organización, incluso un pequeño grupo de personas, se puede convertir en un organismo que evoluciona, si sabemos percatarnos de que, en tanto formada por personas, esa organización está viva. El problema es que esto no es fácil. Frederic Laloux (2016) afirma que es posible que en una organización profesional las personas puedan alcanzar

una plenitud de su potencial; que las prácticas, procesos y culturas de la organización mejoren y sean un espacio de mayor plenitud colectiva y personal.

## 1.2. La integración en una organización

Nadie nació en una empresa. Todo el mundo entró en la empresa en algún momento. Ese momento inicial es muy importante porque marca la forma en que esa persona nueva va a relacionarse con el resto del equipo. A su vez, el equipo debe adaptarse a la persona nueva.

La incorporación de una nueva persona es siempre un momento de cambio que puede ayudar a mejorar o empeorar el clima laboral existente.

- ¿Cómo una persona nueva puede ayudar a mejorar el clima en una empresa?
- ¿Y cómo podría empeorarlo?
- ¿Se te ocurre algún ejemplo que hayas conocido?

## Actividad ZeharGAIT

### Relaciones y cajas: mi caja, tu caja... y la nuestra

---

A veces no comprendemos lo que hace una persona. ¿Por qué habrá hecho esto? ¿Por qué me ha respondido así? ¿Acaso le he hecho yo algo? ¡Vamos, precisamente si alguien le ha ayudado desde que entró he sido yo...!

En muchas ocasiones las personas son como cajas negras, que no permiten ver lo que sucede en el interior. Nosotros también les podemos parecer cajas opacas a los demás. En ocasiones no es fácil ver dentro de esas cajas que son los demás. Pero también es cierto que resulta imposible hacerlo si no nos asomamos, si ni siquiera lo intentamos. Hay personas que, aunque tuviesen una caja de cristal delante de sí, no la verían porque nunca se fijan en esas cosas, ni les preocupa.

En cualquier relación existen siempre dos cajas, la mía y la de la otra persona. En mi caja está mi momento personal y familiar, mi estado de ánimo, mis objetivos y sueños, mis problemas, mis hijos o padres, mis experiencias previas en otros trabajos o en este desde que entré en la empresa, etc. Todo ello condiciona quien soy y cómo me relaciono con los demás, también en el trabajo.

Por si esto no fuese suficientemente complejo, aún debemos añadir otra caja: la de nuestra relación. En realidad, en toda relación hay tres cajas: la mía, la de la otra persona, y la de nuestra relación. Y es conveniente estar pendiente de lo que sucede en todas ellas si queremos que la relación –del tipo que sea, aunque aquí nos centraremos en relaciones profesionales– sea sana y efectiva.

A menudo se compara una relación con una planta: si no se riega y cuida... se marchita y finalmente puede morir. Es un buen ejemplo, ya que una relación es, en buena medida, lo que las personas involucradas hacen que sea. Las relaciones no son entes propios, que existan por sí mismos, sino que están formadas por personas concretas que hacen cosas concretas para fortalecerla y profundizarla o la abandonan y dejan que se convierta en algo incluso tóxico para la salud de sus participantes.

Es muy interesante y reveladora la palabra que se usa en euskera para decir relación: *harreman*. Esta palabra viene de la conjunción de otras dos: *har(tu)* (tomar, coger) y *eman* (dar, ofrecer). Así, una relación supone dar y recibir, es algo que se construye entre dos partes y que ambas deben cuidar. Lo que las personas ponen en la caja de la relación forma dicha relación.

La actividad que se propone presta atención a un texto, muy breve. Se reparte a los participantes y se les pide que, con libertad, opinen sobre cualquier cosa que les llame la atención en lo que recoge el siguiente texto:

*Las relaciones profesionales no son relaciones de amistad. Aunque en ocasiones puedan terminar siéndolo, habitualmente son relaciones distintas. En las relaciones del entorno laboral son particularmente importantes, entre otros, los siguientes aspectos:*

- *Saber encajar los fallos propios y las críticas (constructivas)*
- *Saber hacer críticas constructivas*
- *Saber dejar una salida digna a quien ha cometido un error*

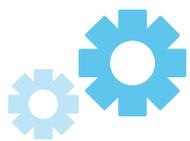
Fase 2: Pasado un tiempo se abre el diálogo. ¿Qué nos ha llamado la atención del texto? Vamos recogiendo en pizarra distintas impresiones, sin necesidad de ordenarlas. Si a alguna persona le surge algún comentario adicional, a la luz de lo que comparte otro participante, se incluye también.

Fase 3: Después de haber leído el texto en voz alta o cada participante de forma individual, se abre un turno de debate, donde los participantes pueden contar experiencias propias o casos que conocen. Si es necesario romper el hielo, la persona facilitadora puede iniciar el diálogo con las siguientes preguntas:

- ¿Creéis que las relaciones entre los compañeros de trabajo están relacionadas con el clima laboral?
- ¿De qué depende el tener buenas relaciones entre compañeros?
- ¿Qué factores pueden hacer empeorar las relaciones entre compañeros?

Fase 4: Debriefing. ¿Qué consejos podemos darle a alguien respecto a lo que se ha dicho? Tratemos de agruparlos en las tres ideas:

- Saber encajar los fallos propios y las críticas (constructivas). ¿Es fácil, difícil? ¿Cómo podemos aprender?
- Saber hacer críticas constructivas. ¿Es fácil, difícil? ¿Cómo podemos aprender??
- Saber dejar una salida digna a quien ha cometido un error. ¿Es fácil, difícil? ¿Cómo podemos aprender?



## Actividad ZeharGAIT

### *Relaciones y cajas: mi caja, tu caja... y la nuestra*

Lee detenidamente este texto y señala todo aquello que te llame la atención. Indica también con qué afirmaciones estás de acuerdo y con cuáles no, razonando brevemente tu respuesta.

Las relaciones profesionales no son relaciones de amistad. Aunque en ocasiones puedan terminar siéndolo, habitualmente son relaciones distintas. En las relaciones del entorno laboral son particularmente importantes, entre otros, los siguientes aspectos:

- *Saber encajar los fallos propios y las críticas (constructivas)*
- *Saber hacer críticas constructivas*
- *Saber dejar una salida digna a quien ha cometido un error*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 2. Acoso: víctima, verdugo y (muchos) espectadores que no hacen nada

La faceta más conocida del acoso es aquella en la que una o varias personas persiguen física o psicológicamente a una víctima que, por sí misma, no tiene fácil salir de esa situación. Poco a poco se va sintiendo más indefensa y débil, más vulnerable, y la desigualdad entre quien agrede y la persona agredida es cada vez mayor. En el entorno laboral, Brodsky definió el acoso como un conjunto de intentos repetidos y persistentes de causar en una persona tormento o frustración, intimidación o presión para que actúe de determinada manera.

Las collejas, los empujones, las patadas, los insultos o las amenazas son acciones visibles. Pero son también expresiones de violencia los motes malintencionados, las risas con malicia o los rumores que tratan de aislar a una persona. Normalmente, pensamos que este tipo de acciones solo dependen de quien agrede; que pueden solucionarse con algo tan simple como que ese agresor deje de abusar de la víctima. Pero es esa mayoría silenciosa de espectadores, los que saben (o pudiendo saber, prefieren no saber) contribuyen al aislamiento de la víctima.

El silencio es simple; es sólo un «yo prefiero no meterme». Pero esa inacción es cómplice, porque el silencio favorece al agresor. No sabe si callan porque le temen, porque no les importan sus actos o, quién sabe, si es porque están de acuerdo. En cualquier caso, el silencio le hace sentirse más intocable y hace que la víctima se sienta más aislada.

### 2.1. Prevenir, mejorando la forma de convivir

¿Qué podemos hacer para prevenir el acoso? Podemos fijarnos en las palabras, actitudes, acciones y omisiones que, con intención o no, faltan al respeto a otras personas. Podemos también fijarnos de cuándo sentimos que se nos está faltando el respeto a nosotros mismos.

Tener activo ese sistema para detectar incluso las microagresiones y microinjusticias nos ayudará, si queremos, a eliminar esas faltas de respeto de los espacios de trabajo o de las aulas.

- Como ejemplos de expresiones que faltan al respeto podemos incluir las burlas, las bromas fuera de lugar, el sarcasmo, los insultos sutiles, las expresiones de desprecio, gritarle a alguien o utilizar un tono agresivo.
- Ejemplos de actitudes: tratar a alguien dando a entender que no es muy listo, hacer gestos inadecuados, dar a entender injustamente que no hace bien las tareas (no siendo cierto), exagerar cualquier fallo o error de la víctima, controlarla como si no fuera de fiar.
- Ejemplos de acciones que faltan al respeto: provocar a la persona para que salte, no dejar que alguien se exprese, interrumpirle cuando habla, enviarle notas o escritos amenazadores o insultantes, murmurar a las espaldas de alguien, hacer circular rumores, prohibir a otros que hablen con esa persona, asignarle tareas humillantes o demasiadas tareas, amenazarle, agredir a la persona física o sexualmente, sustraerle cosas (pertenencias, documentos, herramientas de trabajo), abrirle sus cartas o sus emails, o negarle cosas a las que tiene derecho.

- Ejemplos de omisiones que faltan al respeto: hacer como si no estuviera, no hablarle directamente, no asignarle tareas, no pasarle llamadas, no coger recados, no darle el mismo trato que a los demás.

## 2.2. De las microinjusticias y microagresiones al acoso moral

Faltar al respeto es algo que puede producirse en diferentes escalas. En sus manifestaciones más pequeñas, de hecho, tendemos a pensar que no hay para tanto, mientras que las faltas de respeto más graves (abusos y agresiones) nos parecen gravísimas. Los seres humanos somos seres sociales y disponemos de ciertas herramientas que, bien empleadas, pueden permitirnos una mejor convivencia con los demás. Escuchar y expresarse mediante las palabras y los gestos son herramientas básicas que utilizamos en el día a día en diferentes contextos. Si las usamos bien, pueden servirnos para crear, desarrollar y mantener buenas relaciones con otras personas; cuando no se emplean bien, sin embargo, la escucha (y falta de escucha) y la comunicación pueden generar un importante daño en las personas, deteriorar las relaciones e, incluso, destruirlas de forma definitiva.

Erróneamente tendemos a pensar que, simplemente, unas personas tienen más habilidades de comunicación que otras. Que es algo innato. Pero lo cierto es que la comunicación efectiva, esa que nos permite comunicarnos de forma eficiente con otros, no es una habilidad innata, sino una destreza que puede mejorarse.

De forma cotidiana, en el día a día, podemos utilizar cada oportunidad de relación para practicar esa destreza. Escoger cuántas explicaciones son suficientes (y no extenderse más allá), darnos cuenta de si la otra persona nos está entendiendo (o de qué impacto está generando en ella nuestro mensaje), escoger los tiempos, lugares y formas adecuados para conversar, vigilar el lenguaje corporal. Comunicarse de forma efectiva es un arte que, por fortuna, mejora y se desarrolla cada vez que aprovechamos bien las oportunidades de interactuar con otros. Asimismo, podemos buscar formación y propuestas de ejercicios prácticos simulados, que después podamos llevar a nuestro día a día.

Las micro-agresiones y las microinjusticias pueden ser algo tan simple como miradas, gestos, tonos en la voz, posturas corporales sutiles. El caso es que precisamente porque pueden ser sutiles, incluso hechos aislados o sin intención, eso hace más difícil posicionarse ante ellos. De hecho, a veces solo la persona que siente que le están faltando al respeto es la que se ha percatado de lo que sucede. Por ejemplo, el sarcasmo, las burlas en apariencia inofensivas, los pequeños dardos envenenados, incluso cuando se hacen sin una intención cruel, pueden resultar lesivos.

Con el nombre de microagresiones y microinjusticias se hace referencia a las palabras, las actitudes, las acciones o las omisiones con los que, de forma sutil –o incluso, sin intención– se discrimina o falta el respeto a una persona. Si hiciéramos una escala de las faltas de respeto que se pueden cometer contra alguien en un espacio de convivencia, como puede ser el espacio laboral o educativo, las microagresiones y microinjusticias estarían en la parte baja de la escala.

En la parte alta, a su vez, colocaríamos las faltas de respeto más graves, como las agresiones físicas o de tipo sexual que pueden recibir una pena de prisión. En la zona central de la escala, de menos a más, situaríamos otras faltas de respeto, dependiendo de su gravedad y de si han tenido lugar, o no, de forma intencionada por parte del agresor. Fuera de la imagen de esa escala, sin embargo, existe algo a lo que no somos

capaces de prestarle la debida atención. Pasamos por alto qué es lo que sucede cuando una persona se ve expuesta, de forma repetida y por un periodo de tiempo prolongado, a constantes faltas de respeto. Algunas más graves y otras más sutiles o, incluso, difíciles de apreciar por parte de las personas que le rodean. Cuando esas faltas de respeto las está promoviendo alguien contra una víctima concreta, estamos ante una situación de *acoso laboral*. La Ley persigue y castiga este tipo de acoso, pero al igual que sucede cuando se castigan un robo, un homicidio o una estafa, el castigo de la ley llega después de que se haya causado mucho daño a una persona.

## Actividad ZeharGAIT

### Una gota y otra gota

**Descripción del contexto.** Se trata de una actividad que analiza el impacto de las microagresiones y microinjusticias.

**Recordatorio:** Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introdutoria.

**Temporalización de la actividad:** La duración recomendada es de hora y media o dos horas. La distribución temporal recomendada es la siguiente: 1) Lectura del texto de presentación y presentación de la primera tarea (escoger dos injusticias). 15 minutos. 2) Reparto de puntos: 15 minutos. 3) Diálogo sobre el reparto de puntos: 30 minutos. 4) Reflexión personal sobre posibles soluciones. 5) Diálogo sobre las posibles soluciones y debriefing, viendo «sobre quién colocamos la responsabilidad» de hacer frente a las injusticias (sobre los agresores, sobre las víctimas potenciales, sobre quienes tienen autoridad, sobre los grupos de personas...).

### Lectura introductoria

Una gota de agua puede parecernos algo insignificante. Poco amenazador. Pero históricamente, en algunos lugares, se han empleado eso, gotas de agua, como método de tortura. La tortura de la gota de agua (popularmente conocida como *la gota china*), es un método con el que durante un tiempo prolongado se le puede causar tal dolor físico y mental a alguien que, al final, irremediablemente fallece.



Fallece, ¿por una gota de agua? No. Por una, no. Por muchas. Las gotas de agua, con los años, pueden llegar a erosionar una piedra; no por su fuerza, sino por su constancia.

Cada cinco segundos la persona, que está tumbada boca arriba y no se puede mover, recibe una fría gota de agua en su cabeza. Doce gotas por minuto, más de setecientas gotas por hora, miles de gotas en un día. Así que, con el paso de los minutos y las horas, esas gotas tan aparentemente inocuas, terminan quemando la piel de la víctima.

Pero eso no es lo peor. Lo más doloroso es que la caída constante de las gotas frías hará que la persona no pueda dormir. Sentirá también sed, mucha sed. Pero su boca no alcanzará a beber de esas gotas, que cada cinco segundos golpean su cabeza. Sin comer, beber ni descansar, y con un altísimo estado de ansiedad, pudiendo llegar a la locura, la persona termina falleciendo, normalmente por un ataque al corazón.

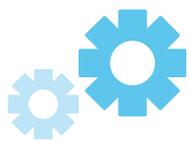
Al igual que esa gota de agua a la que no damos importancia, hay sutiles microinjusticias y microagresiones que tienen lugar cotidianamente. A nuestro alrededor. Puede incluso que nos parezcan normales. «Son cosas de la vida», después de todo, y todas las personas tienen que adquirir paciencia, aguante. Es lo que toca. Es más. Hay veces que podemos llegar a pensar que a algunas personas parece que no les importa que las traten así. Si no les importa a ellas, ¿por qué habría de importarnos a nosotros? La respuesta a esa pregunta es obvia: si normalizamos las faltas de respeto a otros, cuando las recibamos nosotros o nuestras personas queridas, deberemos recibirlas, también, como normales. Y callar. ¿Es así el espacio en el que deseamos vivir un promedio de 35 años de vida laboral?

Quizá debamos aceptar que, inevitablemente, habrá gotas de agua que caigan. En el método de tortura de la gota de agua cae una cada cinco segundos. En la convivencia entre las personas parece imposible evitar, que a veces por descuido o sin querer, se produzcan pequeñas faltas de respeto. Pero lo que sí podemos evitar es, por ejemplo, que esas gotas caigan siempre sobre las mismas personas, que lo hagan con mucha frecuencia o, por supuesto, que se hagan con intención. ¿No es así?

## Fases de la actividad

- 1) FASE 1: Lectura introductoria y tarea individual. Escoge **dos microinjusticias o microagresiones**, faltas de respeto que quizá no siempre son obvias. Describe CADA UNA en un pedazo de papel por separado.
- 2) FASE 2: Recogemos todas las notas escritas. Las compartimos en un mural o pizarra.
- 3) FASE 3: Tiempo personal para leerlas todas. A continuación, a la vista de lo que se ha escrito, **vamos a repartir puntos**: 3 puntos a la que nos parezca más importante evitar (agresiones más graves, injusticias más notorias); 2 puntos a la segunda más importante; 1 punto, para la tercera más importante.
- 4) FASE 4: Contabilizados los puntos, escogemos las tres microinjusticias o microagresiones más votadas, es decir, las que han parecido más importantes a las personas presentes.
- 5) FASE 5: Se abre fase de diálogo. Comenzamos con esta pregunta, aunque el diálogo puede avanzar después en diferentes direcciones. ¿Qué opinión tiene cada persona sobre cuáles han sido las más y las menos votadas? Otras preguntas, para animar el diálogo: ¿echamos en falta alguna microagresión o injusticia que no ha salido? ¿Qué factores propician este tipo de agresiones? ¿Con cuánta frecuencia suceden en los entornos que conocemos?

- 6) FASE 6: Momento personal. Nuevamente por escrito, pensamos **en al menos UNA** cosa que se pueda hacer para evitar que esas gotas caigan con tanta constancia.
- 7) FASE 7: En el análisis y diálogo final, no solo analizaremos las soluciones que cada persona ha propuesto, sino que vamos a fijarnos también en cosas como sobre quién colocamos la responsabilidad de hacer frente a las injusticias: ¿sobre los agresores, sobre las víctimas potenciales, sobre quienes tienen autoridad, sobre todos...?



## Actividad ZeharGAIT

### *Una gota, y otra y otra*

Una gota de agua puede parecer algo insignificante. Poco amenazador. Pero históricamente, en algunos lugares, se han empleado eso, gotas de agua, como método de tortura. La tortura de la gota de agua (popularmente conocida como *la gota china*), es un método con el que durante un tiempo prolongado se le puede causar tal dolor físico y mental a alguien que, al final, irremediablemente fallece.



Fallece, ¿por una gota de agua? No. Por una no. Por muchas. Las gotas de agua, con los años, pueden llegar a erosionar una piedra; no por su fuerza, sino por su constancia.

Cada cinco segundos la persona, que está tumbada boca arriba y no se puede mover, recibe una fría gota de agua en su cabeza. Doce gotas por minuto, más de setecientas gotas por hora, miles de gotas en un día. Así que, con el paso de los minutos y las horas, esas gotas tan aparentemente inocuas, terminan quemando la piel de la víctima.

Pero eso no es lo peor. Lo más doloroso es que la caída constante de las gotas frías hará que la persona no pueda dormir. Sentirá también sed, mucha sed. Pero su boca no alcanzará a beber de esas gotas, que cada cinco segundos golpean su cabeza. Sin comer, beber ni descansar, y con un altísimo estado de ansiedad, pudiendo llegar a la locura, la persona termina falleciendo, normalmente por un ataque al corazón.

Al igual que cae esa gota de agua a la que no damos importancia, hay sutiles microinjusticias y microagresiones que tienen lugar cotidianamente. A nuestro alrededor. Puede incluso que nos parezcan normales. «Son cosas de la vida», después de todo, y todas las personas tienen que adquirir paciencia, aguante. Escoge dos microinjusticias o microagresiones, faltas de respeto que quizá no siempre son obvias. Describe CADA UNA en un pedazo de papel por separado.

### 3. La función o «rol» que cada persona realiza dentro de un grupo o una organización, y los problemas que se plantean por los «roles»

*¿Obtenemos alguna garantía de que la organización va a funcionar? Estructurar un equipo y organizarse bien no nos garantiza que el resultado o el rendimiento vayan a ser buenos. Ahora bien, organizarse mal sí que garantiza que fracasaremos. (Peter Drucker<sup>8</sup>)*

Para que, en un grupo de trabajo, incluso en el más pequeño (dos, tres personas) una tarea pueda salir adelante, es imprescindible que, de algún modo, cada persona desempeñe lo que se conoce como un «rol». Rol es una palabra importada del francés *rôle* (en inglés *role*); en castellano, para referirnos a la función que algo o alguien va a desempeñar dentro de un conjunto, la palabra más precisa sería «papel» o «función». Las personas adoptamos roles en un equipo, en una empresa, en un juego (sobre todo en los juegos de rol), en una obra de teatro. Es una expresión que está ya muy extendida.

Imagínate que te presentan un esquema en el que, ordenadas según las funciones que realizan, aparecen las distintas personas de una empresa. Ese tipo de esquemas es lo que se conoce como «organigrama».

Piensa, por ejemplo, en un hotel de tamaño medio en el que las personas, además de alojarse, tienen opción de recibir desayunos, comidas o cenas. Para que ese hotel funcione, sobre todo cuando tiene todas sus habitaciones ocupadas, nos imaginamos que será necesario que bastantes personas trabajen directamente con los clientes: personas que reciben a los clientes al entrar y que les cobran al salir, personas que se encargan de que las habitaciones estén limpias y dispongan de todo, personas que preparan y personas que sirven los desayunos, comidas y cenas. Pero, al mismo tiempo, serán necesarios encargados o jefes que coordinen a todas esas personas, previsiblemente por áreas (habitaciones, contabilidad, restaurante, seguridad del hotel), y otros que trabajen, por ejemplo, para que no falten suministros (jabones de las habitaciones o el papel higiénico, ingredientes para cocinar o papel con el que imprimir las facturas). Será también importante que alguien trabaje para que nuevos clientes lleguen al hotel; es decir, alguien que haga publicidad hacia el exterior. Y cómo no, muy probablemente, una persona asumirá el puesto de dirección general o gerencia, porque se necesita también que alguien tenga una visión de todo el conjunto. ¿Cómo organizamos a tantas personas? Pues lo habitual es definir qué rol (qué función o funciones) corresponde a cada uno.

De este modo, **tenemos una organización** (el hotel) que tiene una función concreta (dar alojamiento y comida a los clientes, obteniendo de ello un beneficio económico), y un conjunto de personas que, como si se tratase de un puzzle, o quizá mejor, de los engranajes de un reloj, contribuyen a que el hotel funcione. Cada persona, a modo de pieza, cumple un rol importante. Un rol para que el hotel funcione.

A la vista del ejemplo, podemos también mirar el hotel desde otra perspectiva. Dentro del hotel hay roles y, al mismo tiempo, a cada persona le corresponde un rol. Así que: un rol es, también, *eso que identifica o caracteriza a una persona concreta dentro de una organización como el hotel*.

Veamos ahora cómo esto se pone interesante. Porque las personas no somos meras piezas de motor o de un engranaje, ni robots a los que se les puedan dar unas instruccio-

<sup>8</sup> Nacido en Viena a comienzos del siglo xx, Drucker ha pasado a la historia por sus recomendaciones sobre cómo mejorar la organización de las empresas.

nes y ya está. Por ejemplo, para que una persona que busca alojamiento reciba una habitación limpia y preparada, es imprescindible que les haya llegado a las personas encargadas de limpieza un aviso de que el cliente anterior «se ha marchado y la habitación ha quedado libre». Y antes que eso, alguien ha tenido que avisar al departamento de reservas de que una habitación iba a quedar libre. ¡Imagínate que se van vaciando habitaciones, pero que la persona que recibe las llamadas de potenciales clientes piensa que están todas llenas! ¡Qué desastre! Para solucionar estos inconvenientes, cada organización necesita: 1) que se le asigne a cada persona una función o rol concreto; 2) pero, además, que entre los roles haya cierta relación. En el hotel, claramente unos dependen de otros. Si el chef elabora un menú delicioso, pero nadie lo lleva al restaurante o no hay ningún plato limpio en el que servir las raciones, ¿de qué sirve todo ese trabajo?

Las redes de roles son más difíciles de organizar de lo que parece. Normalmente cada persona solo se ve a sí misma (a sus tareas) y, de forma limitada, a quienes tienen relación directa. Por ejemplo, a las personas que están justo antes y justo después en una cadena de tareas. Así que cosas como estas son más frecuentes de lo que podíamos pensar:

- *Que a una persona no le guste su rol y prefiera otro. Por ejemplo, puede que una persona sienta que tiene capacidad, formación y habilidades para ser el o la chef del restaurante. Pero el caso es que solo hace falta un chef. Quizá el gerente decidió contratar dos con ese perfil para que, por ejemplo, si el chef principal enferma o se va de vacaciones, haya un reemplazo inmediato. Pero el caso es que en el día a día sólo es necesario un chef; a la otra persona, a pesar de su cualificación, se le asignan otro tipo de tareas. Los roles no son los que nos gustaría, sino los que están disponibles. Quizá con el tiempo podamos cambiar de rol o puede que para cambiar de rol tengamos que buscarnos otra empresa, porque en esta ya está ocupado ese rol.*
- *Hay veces que, en una situación concreta, los roles son ambiguos. En las organizaciones más pequeñas, por ejemplo en un restaurante familiar, es frecuente que a veces todos tengan que hacer de todo. Imagínate que se ha hecho un esfuerzo especial para atender un banquete con muchos comensales. Habrá tareas extra de montaje de los comedores, de emplatados, de servicio y, por supuesto, tareas extra de limpieza cuando todo termine. Si el restaurante consigue hacer ese extra con las mismas personas que forman su equipo habitualmente, tendrán unos ingresos extra. Pero si necesita contratar personas adicionales (pagándoles no solo sueldo sino también seguridad social), esos ingresos extra serán menores.*
- *Más allá de situaciones concretas, si las personas tienen más de un rol o los roles no están muy bien definidos, aumentan la posibilidad de fallos de funcionamiento y conflictos entre las personas. Si no está claro quien da las órdenes (o pueden llegar órdenes contradictorias), si las personas tienen poca información o demasiada información, si no saben qué se espera de ellas, todo eso son problemas en potencial. Desde fuera alguien puede pensar, ¡vaya!, ¿y cómo no ponen un poco de sentido común? La respuesta es simple: organizarse no es tan sencillo como puede parecer desde fuera.*
- *¿Y cómo sabe alguien en un rol concreto qué esperan de él o ella? Cuando una persona se incorpora a una organización necesita ir aprendiendo a comunicarse en la red de personas que están ya trabajando. Fijándose en los compañeros y compañeras, escuchando a las personas que están por encima o por debajo y aprendiendo de sus propios aciertos y errores, lo conseguirá.*

## Actividades ZeharGAIT

### Líderes en las organizaciones

---

Hay líderes naturales, pero el liderazgo también se trabaja, se entrena y deben invertirse muchos recursos (tiempo y energía) para ejercerlo.

#### Presentación y estructura de la actividad

Vamos a realizar un ejercicio práctico, en el que se emplearán un sociograma y un cuestionario de autoevaluación. Para realizar este ejercicio es conveniente que los participantes del grupo se conozcan previamente.

Si no fuese así, también se puede hacer, pero en este caso las personas del grupo deberían presentarse y exponer cada una en menos de un minuto cómo realizarían un reto común (por ejemplo: cómo negociaría un aumento de sueldo para el equipo de trabajo, o cómo proponer a la dirección del centro de formación la celebración de una fiesta de fin de curso). Es conveniente que todos/as pongan un pequeño cartelito con su nombre para que el resto pueda recordar sus nombres.

Una vez que todos se han podido conocer y escuchar mínimamente, se reparte a todos el siguiente cuestionario, que debe ser respondido de forma individual y privada. Se pide máxima sinceridad en las respuestas, puesto que el cuestionario es anónimo.

Fase 1: Cuestionario ¿con quién(es) te gustaría trabajar?

Fase 2: Se recogen los resultados de la actividad en pizarra, tal y como se indica después del cuestionario.

Fase 3: Contraste de lo recogido en pizarra y segundo tiempo de diálogo/debate.

#### Recordatorio

Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT). Véase la Unidad Introductoria.

#### Detalle de las fases

##### *Fase 1. Cuestionario. (Existe una versión descargable para el alumnado)*

Pregunta 1: Si tuvieses que formar parte de un equipo de trabajo con otras tres personas del grupo, ¿con quienes te gustaría trabajar? ¿A qué persona elegirías como líder del equipo? Escribe los nombres, junto con una explicación de la razón (o razones) para ello a la derecha.

1. (Nombre de la persona)\_\_\_\_\_ (líder). ¿Por qué?
2. (Nombre de la persona)\_\_\_\_\_ (miembro de equipo). ¿Por qué?
3. (Nombre de la persona)\_\_\_\_\_ (miembro de equipo). ¿Por qué?

Pregunta 2. En cuanto a ti, ¿te consideras un líder? ¿Por qué?

Pregunta 3. ¿Sientes que cuando propones algo, en general, la gente te escucha?

Pregunta 4. Pon un ejemplo de alguna ocasión en que la gente te siguió para hacer algo que tú propusiste:

## Fase 2

Forma de recogida de resultados (información para la persona facilitadora) y turno de debate.

Una vez recogidas las tarjetas con las respuestas, se usarán los resultados para iniciar una reflexión en común.

En primer lugar, el profesor/a lee los nombres de las distintas tarjetas y los apunta en la pizarra (o en un papel) siguiendo este formato:

NOMBRE	EQUIPO	JEFE/A

Así, se van leyendo todos los nombres de todas las tarjetas y se apuntan en la tabla en la primera columna (Nombre). En la columna del centro se apuntan palitos o equis señalando las veces que se repite el nombre en las tarjetas. Cuando en la tarjeta aparezca un nombre como jefe de equipo se señala en la columna de la derecha.

A continuación, puede verse cómo podría quedar la tabla tras rellenarla un grupo de once personas:

NOMBRE	JEFE/A	EQUIPO
ISABEL	XXXXX (5)	XXXXXX XXXX (9)
ANDONI	XXX (3)	XXXXXX XX (7)
ANE	XX (2)	XXXXXX XX (6)
MAIKA	X (1)	XXXXXX (5)
UNAI		XXX (3)
LUCIA		XXX (3)

La columna de la derecha indica aceptación social (la gente quiere trabajar con esta persona, estar con ella). La columna del centro muestra el liderazgo, a quiénes se les reconoce como buenos líderes (pues expresa bajo el liderazgo de quién te gustaría trabajar).

A continuación, sin identificar los nombres a quien hacen referencia (para evitar personalismos), se pueden leer en voz alta las razones de por qué se ha elegido a los jefes de equipo. Tras leer todas las razones, se abre una discusión sobre el tema.

- ¿Por qué se eligen a los líderes?
- ¿Cuáles son las razones más repetidas?
- ¿Se os ocurre alguna razón más que añadir a la lista?

### Fase 3: Contraste

a. Tras este turno de debate, quien está conduciendo la sesión cuenta (sin dar los nombres) el número de personas que han respondido que sienten que tienen liderazgo. Se puede contrastar este número con el de personas que han sido votadas como jefes de equipo.

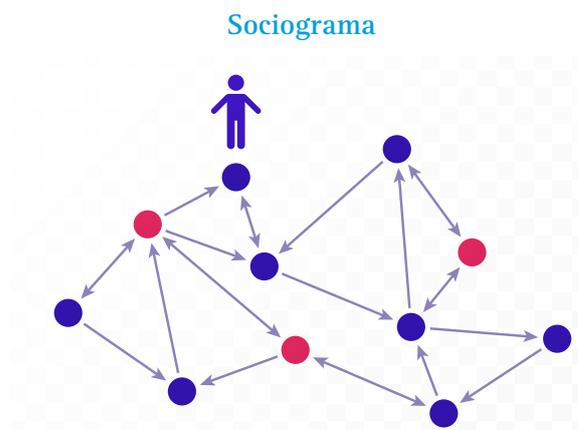
- ¿Existen diferencias? ¿Qué puede indicar esto?
- ¿Es posible que uno sienta que es un líder sin serlo? Y al revés, ¿puede alguien ser un líder sin sentirlo?
- Aunque alguien sea un líder, ¿puede renunciar a liderar?

Se abre un breve turno de debate sobre este punto.

b. Por último, se leen los ejemplos de las tarjetas de cómo fuisteis capaces de liderar a un grupo en distintas ocasiones.

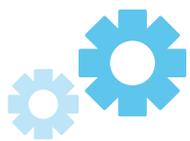
- ¿Tienen puntos en común los ejemplos?
- ¿Qué ejemplos os parecen los más interesantes? ¿Por qué?

c. (opcional). Si en vez de anónimos los cuestionarios hubiesen estado firmados, se podría elaborar un sociograma, que es una representación gráfica de las relaciones. Puede verse un ejemplo aquí:



En el gráfico se ve quiénes están en el centro de las relaciones del grupo. Estas personas desempeñan un rol de liderazgo y contribuyen a la cohesión del grupo.

Pensad en vuestro grupo de amigos. ¿Qué persona o personas son las líderes del grupo?



## Actividad ZeharGAIT

*¿Con quién(es) te gustaría trabajar?*

Pregunta 1. Si tuvieses que formar parte de un equipo de trabajo con otras tres personas del grupo, ¿con quienes te gustaría trabajar? ¿A qué persona elegirías como líder del equipo? Escribe los nombres, junto con una explicación de la razón (o razones) para ello a la derecha.

1. \_\_\_\_\_ (líder)

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

Pregunta 2. En cuanto a ti, ¿te consideras un líder? \_\_\_\_\_

¿Por qué?

Pregunta 3. ¿Sientes que cuando propones algo, en general, la gente te escucha? SI  
NO

Pregunta 4. Pon un ejemplo de alguna ocasión en que la gente te siguió para hacer algo que tú propusiste:

## Actividades ZeharGAIT

### Liderazgo y clima laboral (me gustaría trabajar aquí)

---

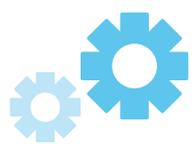
Numerosos estudios han demostrado la relación existente entre el estilo de gestión de la dirección de la empresa, el clima organizacional percibido por los trabajadores y el desempeño laboral de estos (Lewin, Lippitt y White, 1939; Likert y Likert, 1976; Hendricks, 1979; Duffee, 1980; Goleman 2000; Stringer, 2002; Bloch y Whiteley, 2003; Siwatch, 2004).

Así, el liderazgo y estilo de dirección es clave en la creación del clima laboral. Construir un buen clima laboral no es sencillo, y depende de muchos factores, pero es la expresión de cómo es la empresa, de cuáles son sus valores y de los criterios que tienen a la hora de escoger a sus empleados, comenzando por los puestos directivos.

Por otro lado, cuando una empresa no es capaz de tener un buen clima laboral, ello afecta a todos los miembros del equipo, provocando desmotivación, estrés, rabia, tristeza, y una creciente apatía que puede terminar con el síndrome del trabajador quemado (*burnout*), que ha sido calificado como enfermedad laboral.

Debido a esto, una de las principales de un buen líder es preocuparse por las personas de la empresa y cuidar el buen clima de trabajo.

Fases de actividad: se procede a leer el texto y se deja un tiempo para que los participantes respondan a las preguntas, preferentemente por escrito. Después se abre el diálogo, preferentemente siguiendo las recomendaciones ZeharGAIT (véase la unidad 1).



## Actividad ZeharGAIT

### *Me gustaría trabajar aquí*

¿Alguna vez has entrado en una tienda de una cadena y has pensado «qué amables son todos los que trabajan aquí»? Sin embargo, si al entrar en otra tienda de esa cadena no sucede lo mismo, esto indica que aquella amabilidad, aquel buen ambiente es algo especial que sucedía en la primera tienda. En algunas, muy pocas ocasiones, esto se repite en varias tiendas. ¿Recuerdas haber entrado en alguna otra tienda de esa misma cadena y salir pensando lo mismo: «qué amables y serviciales, qué sonrientes son todos en esta empresa»?

En ocasiones la personalidad y liderazgo de una persona puede transformar una tienda, creando un espíritu de equipo y un magnífico clima laboral que hace que todos y todas den lo mejor. Y eso lo percibe el cliente, claro. Pero si esto sucede en todas las tiendas de una misma empresa, ya no se debe a un factor individual, o a la suerte: hay un liderazgo en esa empresa, tienen claro cómo quieren ser y ponen los medios para conseguirlo.

Cuando existe un buen clima laboral, lo perciben los trabajadores y se proyecta hacia los clientes. Hay personas que tras visitar alguna de esas tiendas y conocer su ambiente pensarán: «me gustaría trabajar aquí».

### *Responde a las siguientes preguntas*

- ¿Conoces algún caso de tienda como la que se ha mencionado? ¿Y alguna cadena en la que en todas sus tiendas sean así?
- ¿Qué has sentido al salir de esas tiendas?
- ¿Conoces a alguien que trabaje en una empresa así? ¿Has tenido alguna experiencia así de positiva?

### 3.1. La motivación de las personas cuando están en los equipos: introducción

Acosta (2011:101) señala que las personas son, sin duda, el activo más importante de un equipo o de una organización, y recuerda que, si un líder quiere conseguir lo mejor de su gente, es preciso que la motive adecuadamente.

La persona mentalmente sana, aunque sea generosa, trabaja por sus propios motivos, por sus propios intereses. Si es consciente, también velará por los intereses del equipo y de la organización, pero no los antepone a los suyos.

Lo que buscan muchos jefes, lo que cabría denominar motivación externa, no existe en exclusiva: una persona solo se puede motivar a sí misma. Es siempre necesario un componente de motivación intrínseca o automotivación. Y dentro de un equipo es lo que marca la satisfacción, el rendimiento, el clima

Por ello es importante que cada miembro del equipo conozca cuál es su motivación y cómo puede mejorarla, porque, aunque el líder puede ayudar, al final la motivación es personal y depende de cada uno.

## Actividad ZeharGAIT Conociendo nuestra motivación

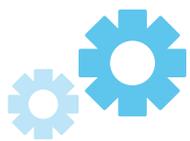
---

En línea con la introducción que acabamos de ver sobre liderazgo y motivación (3.1) se propone la siguiente actividad.

### Fases de la actividad

Después de una breve introducción en base a lo señalado más arriba, se reparten los cuestionarios y se dan unos 5-10 minutos para responderlo. A continuación, la persona facilitadora indica que las afirmaciones señaladas como falsas en el cuestionario identifican las áreas que necesitan ser cambiadas para mejorar la motivación y contribuir mejor al equipo.

Finalmente se abre un tiempo de debate de unos 10-15 minutos donde poner en común las reflexiones sobre las distintas afirmaciones del cuestionario.



## Actividad ZeharGAIT

¿Cómo está hoy tú motivación?

Marca VERDADERO (V) o FALSO (F) después de cada afirmación

	V	F
Trabajo, principalmente, por la satisfacción de hacer bien mi trabajo		
Busco la motivación en mí mismo/a más que en el profesor/a		
Acepto gustoso/a sugerencias que me ayuden a mejorar mi trabajo		
Establezco objetivos para mí mismo/a cuando hago frente a tareas nuevas y me esfuerzo en lograrlos		
Intento encontrar maneras de divertirme con lo que hago, incluso en cuando es algo rutinario		
Comparto el deseo de hacer bien mi trabajo con el coordinador y con mis compañeros/as		
Me recompenso cuando consigo mis objetivos, antes de esperar la aprobación de los otros		
Cuando recibo críticas por mi trabajo recuerdo no tomarlo como una crítica personal		
Intento observar cómo me ayudará mi trabajo a lograr mis objetivos tanto a largo plazo como a corto plazo		
Intento recordar que cada fracaso es una oportunidad para crecer especialmente cuando me enfrento a nuevas tareas		

Fuente: García Sanchidrián, 2019:119.

### 3.2. La motivación de las personas cuando están en los equipos: profundización

Un aspecto clave del liderazgo es comprender los factores que motivan a los trabajadores. Un estudio de Leadership IQ realizado en base a miles de encuestas señaló que existen cinco factores fundamentales en la motivación de los empleados: logro, poder, afiliación, seguridad y aventura.

Según este estudio, el **logro** (*achievement*) motiva a personas con una necesidad de acercarse a la excelencia, no tanto por competir con otras personas, sino por mejorar constantemente su rendimiento personal. Este perfil de personas no evita el riesgo, pues el éxito obtenido fácilmente no puede considerarse un verdadero logro. Por ello, prefieren retos que supongan un verdadero esfuerzo, y debido a su predisposición a la excelencia no se conforman con lo obtenido, ni permiten que la celebración de un éxito les detenga mucho tiempo.

Otra fuente de motivación es el **poder**. Hay personas a quienes les mueve el deseo, no tanto de mandar, sino de ver reconocida su influencia. Suelen ser personas a quienes les gusta dirigir a personas y tomar decisiones que afectan a otros. A menudo también persiguen tener seguidores y ser reverenciados.

Un factor importante de motivación es para mucha gente la necesidad de pertenecer a un grupo (**afiliación**), de ser aceptados por otras personas. Estas personas suelen preferir trabajos que impliquen el contacto con la gente, y suelen ser buenos trabajadores de equipo. Este perfil suele encontrarse a menudo en los servicios y atención a los clientes.

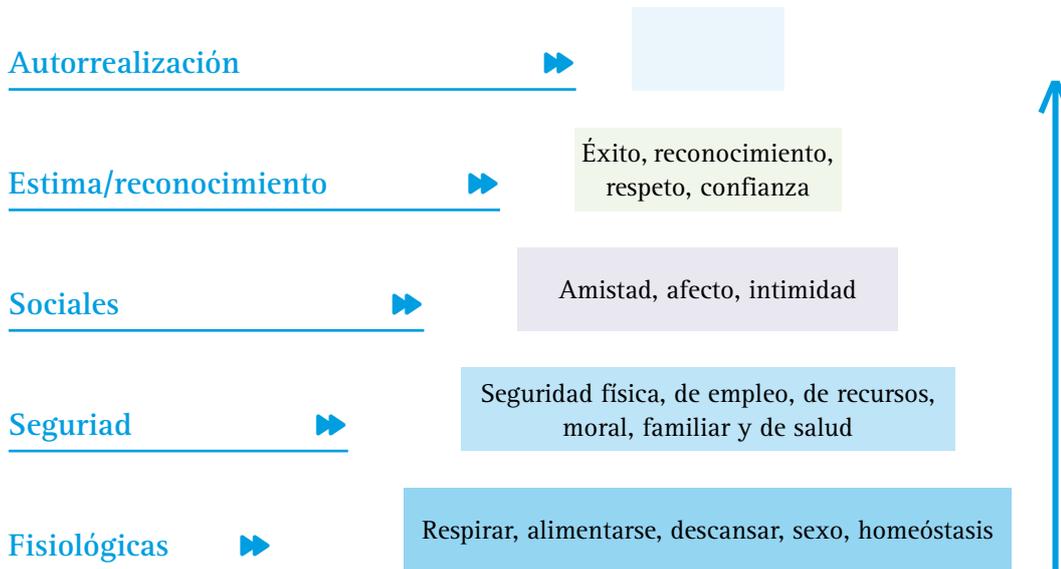
La **seguridad** es otro de los grandes factores en la motivación laboral. Muchas personas necesitan sentir la continuidad y la seguridad de su empleo, y priman un trabajo predecible y garantizado antes que otro con mejor sueldo, por ejemplo. Este perfil de trabajador tiende a evitar los cambios y por ello suelen permanecer más tiempo en la misma empresa. Suelen aplicar el dicho de que más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.

El quinto gran factor motivacional es, al contrario que en el caso anterior, la **aventura**. Este es tipo de trabajador que se siente motivado por el cambio, el riesgo y la incertidumbre. Su actitud ante el cambio es muy positiva y ven una oportunidad donde muchos solo perciben una amenaza. Una de sus características más relevantes es que no tienen miedo a fallar, pues lo consideran una parte normal del trabajo y de la vida. Para estas personas el fracaso es no haberlo intentado. Por ello tampoco tendrán miedo a afrontar nuevas tareas o retos profesionales, o cambiar de compañía o incluso de profesión a lo largo de vida laboral.

- *¿Alguna vez te habías planteado qué te motiva en el trabajo?*
- *¿Cuál de los cinco factores crees que te motiva más? ¿Podrías poner algún ejemplo que hayas vivido personalmente?*
- *¿Hay algún otro que consideres que también te motiva?*

### 3.3. Otro enfoque de la motivación: la pirámide de Maslow

Una buena parte de los estudios sobre la motivación están basados en la popular pirámide de Maslow (1943):



Fuente: <https://economipedia.com/definiciones/piramide-de-maslow.html>

Según este enfoque, la motivación parte de los impulsos más básicos, relacionados con la supervivencia hasta los más elevados o sofisticados, relacionados con el desarrollo personal y la autorrealización.

Todo parte de la noción de supervivencia. Antes que cualquier otra cosa, una persona precisa respirar, agua, alimento, descanso, sexo. Si alguien no tiene aire para respirar o no dispone de comida, esto es evidentemente lo primordial y será el impulso que guiará toda la acción de la persona. Se trata de pura supervivencia, como se ha visto tantas veces en situaciones extremas como guerras, hambrunas, etc.

El siguiente aspecto afecta a la seguridad física, incluyendo la salud, vivienda, etc. Una vez cubiertas las necesidades más básicas fisiológicas y de seguridad, los seres humanos serán motivados por cuestiones de sociabilidad, buscando el afecto y la amistad.

A continuación, cubiertas estas necesidades, el ser humano aspirará a obtener de los demás reconocimiento y respeto.

Según Maslow, cuando todas estas dimensiones están cubiertas, una persona se centrará en la necesidad de autorrealización. Se trata de perseguir aquello que nos motiva en lo más profundo, que nos hace sentir interna y personalmente realizados. Son nuestros sueños, supone encontrar aquello para lo cual sentimos que hemos nacido. Es lo que Ken Robinson (2009) denomina «El Elemento» y que utilizaremos en algunas de las actividades que se plantean a continuación.

## Actividades ZeharGAIT

### Cómo influye (y fluctúa) la motivación

Los factores motivacionales son muy importantes, pero como decía Saint-Exupéry en su obra *El Principito*, a veces *lo esencial es invisible a los ojos*. Aprender a conocer qué es lo que mueve a las personas, tanto de forma estable como en momentos coyunturales, y descubrir cuáles son aquellos motores que nos impulsan a nosotros mismos es un aprendizaje muy valioso, pero también arduo. Un aprendizaje, sin duda, que nos lleva toda la vida, pues a lo largo de esta vamos transitando por situaciones y momentos muy diversos y, asimismo, nos relacionamos con personas muy diversas –y a su vez, impulsadas por muchos factores.

Tomar conciencia de que las emociones y la motivación están presentes en las personas tiene mucha relevancia para mejorar la forma de integrarse y manejarse en los equipos. Es fundamental para quienes tienen responsabilidades en la dirección de grupos o trabajan con personas, pero también resulta de mucha utilidad para quienes se manejan entre compañeros/as de trabajo. Conocer estos aspectos es un elemento que puede ayudar a evitar muchos conflictos, malentendidos y así contribuir a desarrollar un ambiente laboral sano y eficaz.

#### Presentación de actividades:

Los textos que se plantean a continuación (El elemento, la Historia de Guillian y Empleados desconectados), cada uno de ellos con sus preguntas detonantes, tienen una misma base de fondo, que puede resumirse en preguntas como las siguientes:

- *¿Crees que es útil conocer lo que te motiva?*
- *¿Te parece útil conocer los tipos de motivación para conocer mejor a tus compañeros de trabajo o equipo?*
- *¿Qué te gustaría que ellos supieran de tu motivación en el trabajo? ¿Por qué?*
- *Si fueras el encargado o jefe, ¿para qué podría servirte conocer los tipos de motivación de los empleados?*

#### Temporalización

La propuesta de trabajo, para cualquiera de los textos, comprende 3 fases: 1) lectura y trabajo personal; 2) puesta en pizarra de la diversidad de reflexiones; y 3) fase de cierre con una lluvia de ideas de qué factores pueden contribuir a un buen clima laboral. Es posible añadir más preguntas detonantes.

**Recordatorio:** Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introductoria.



## Actividad ZeharGAIT

Lectura: El Elemento

*[H]ay demasiada gente que nunca conecta con sus verdaderos talentos naturales y, por tanto, no es consciente de lo que en realidad es capaz de hacer.*

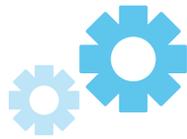
*Es este sentido, no saben quiénes son en el fondo. (...) En todas partes me encuentro con estudiantes que se preguntan qué harán en el futuro y que no saben por dónde empezar. Encuentro a padres preocupados que intentan orientarlos, aunque a menudo lo que hacen es alejarlos de sus verdaderas aptitudes porque dan por sentado que para alcanzar el éxito sus hijos tienen que seguir caminos convencionales. Me reúno con empresarios que ponen el máximo empeño en entender y aprovechar mejor las cualidades de sus empleados. Con el tiempo he perdido la cuenta del número de personas que he llegado a conocer que carecen de una verdadera percepción de sus talentos individuales y lo que les apasiona. No disfrutan de lo que hacen, pero tampoco tienen idea de lo que les satisfaría.*

*Por otra parte, también me encuentro con personas que tienen mucho éxito en diversos campos, que les apasiona lo que hacen y que no pueden imaginarse haciendo otra cosa. Creo que sus historias tienen algo importante que enseñarnos sobre la naturaleza de la capacidad humana y de la realización personal.*

(Fuente: Robinson, 2009:16)

### Preguntas

- ¿Conoces a alguien que encaja con la descripción inicial del texto?
- ¿Conoces a alguien que disfruta con lo que hace, que se le ve impulsado por una pasión profunda y personal?



## Actividad ZeharGAIT

*Lectura: La historia de Gillian*

Gillian solo tenía ocho años, pero su futuro ya estaba en peligro. Sus tareas escolares eran un desastre, al menos según sus profesores. Entregaba los deberes tarde, su caligrafía era horrible y aprobaba a duras penas. No solo eso, además causaba grandes molestias al resto de alumnos: se movía nerviosa haciendo ruido, miraba por la ventana —lo que obligaba al profesor a interrumpir la clase para que Gillian volviera a prestar atención—, o tenía comportamientos que molestaban a sus compañeros. A ella todo esto no le preocupaba —estaba acostumbrada a que los que encarnaban la autoridad le llamaran la atención, y no tenía la sensación de actuar de forma incorrecta—, pero sus profesores estaban muy preocupados. Hasta tal punto que un día decidieron dirigirse a sus padres.

El colegio creyó que Gillian tenía dificultades de aprendizaje y que tal vez fuese más apropiado para ella acudir a un centro para niños con necesidades especiales. (...)

Los padres de Gillian recibieron la carta del colegio con gran preocupación y se pusieron en marcha. La madre de Gillian le puso su mejor vestido y sus mejores zapatos, le hizo dos coletas y, temiendo lo peor, la llevó al psicólogo para que la evaluara.

Aún hoy Gillian recuerda que la hicieron pasar a una amplia habitación con estanterías de madera de roble llenas de libros encuadernados en piel. De pie, junto a un gran escritorio, se encontraba un hombre imponente que llevaba una chaqueta de tweed. Llevó a Gillian hasta el otro extremo de la habitación y le pidió que se sentara en un enorme sofá de piel. Los pies de Gillian apenas tocaban el suelo; estaba tensa. (...)

El psicólogo regresó a su escritorio y durante los siguientes veinte minutos le preguntó a la madre de Gillian acerca de los contratiempos en el colegio y los problemas que decían que estaba causando. Aunque no dirigió ninguna de estas preguntas a Gillian, no dejó de observarla con atención en todo momento. Esto hizo que Gillian se sintiera incómoda y confusa. (...)

Finalmente, la madre de Gillian y el psicólogo dejaron de hablar. El hombre se levantó del escritorio, caminó hacia el sofá y se sentó al lado de la pequeña.

– Gillian, has tenido mucha paciencia y te doy las gracias por ello —dijo—, pero me temo que tendrás que seguir teniendo paciencia durante un ratito más. Ahora necesito hablar con tu madre en privado. Vamos a salir fuera unos minutos. No te preocupes, no tardaremos.

Gillian asintió, intranquila, y los dos adultos la dejaron allí sentada, sola. Pero antes de marcharse de la habitación, el psicólogo se reclinó sobre el escritorio y encendió la radio.

En cuanto salieron y llegaron al pasillo, el doctor le dijo a la madre de Gillian:

– Quédese aquí un momento y observe lo que hace.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

Se quedaron de pie al lado de una ventana de la habitación que daba la pasillo, desde donde Gillian no podía verlos. Casi de inmediato, Gillian se levantó y comenzó a moverse por toda la estancia siguiendo el ritmo de la música. Los dos adultos la observaron en silencio durante unos minutos, deslumbrados por la gracia de la niña. Cualquiera se habría dado cuenta de que había algo natural –incluso primigenio– en los movimientos de Gillian. Y cualquiera se habría percatado de la expresión de absoluto placer de su cara.

Por fin, el psicólogo se volvió hacia la madre de Gillian y dijo:

– Señora Lynne, Gillian no está enferma. Es bailarina. Llévela a una escuela de danza.

Le pregunté a Gillian qué pasó a continuación. Me explicó que su madre hizo lo que le habían recomendado. «Me resulta imposible expresar lo maravilloso que fue –me contó–. Entré en esa habitación llena de gente como yo. Personas que no podían permanecer sentadas sin moverse. Personas que tenían que moverse para poder pensar.»

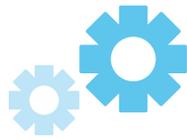
Iba a la escuela de danza una vez por semana y practicaba todos los días en casa. Con el tiempo, hizo una prueba para el Royal Ballet School de Londres y la aceptaron. Siguió adelante hasta ingresar en la Royal Ballet Company, donde llegó a ser solista y actuó por todo el mundo. Cuando esta parte de su carrera se terminó, Gillian formó su propia compañía de teatro musical y produjo una serie de espectáculos en Londres y en Nueva York que tuvieron mucho éxito. Con el tiempo, conoció a Andrew Lloyd Webber y crearon juntos algunas de las más célebres producciones musicales para teatro de todos los tiempos, entre ellas *Cats* y *El fantasma de la Ópera*.

(Fuente: Robinson, 2009:19-22)

## Preguntas

- ¿Qué te parece el caso de Gillian? ¿Qué te viene a la cabeza al leer esta historia?
- Gillian fue capaz de convertir su pasión en su trabajo. ¿Crees que la autorrealización está relacionada con el mundo profesional y con el clima laboral? ¿De qué forma?





## Actividad ZeharGAIT

### Empleados desconectados

Normalmente, los expertos en recursos humanos consideran que cuando un trabajador está «desconectado» de su empresa, cuando no está a gusto y es crítico con su empresa, su motivación suele ser muy baja y esta desmotivación afecta mucho a su rendimiento laboral.

Sin embargo, un estudio de la compañía Leadership IQ, realizado a partir de más de 31.000 trabajadores de 63 organizaciones en EEUU, reveló que, en contra de lo esperado por las teorías establecidas, un 26% de los empleados que se sentían «desconectados» en su trabajo, mantenían una alta motivación e implicación con su trabajo. Estos sorprendentes resultados mostraron que una cuarta parte de quienes no consideraban a su empresa una gran organización –y que no la recomendarían–, respondían por el contrario que estaban motivados al cien por cien cuando trabajaban (Leadership IQ, 2019).

El estudio demostró que el nivel de motivación de estos trabajadores era similar al de los trabajadores «conectados» con su empresa. De modo que esto es un hallazgo que habla claramente de factores motivacionales internos y personales de los trabajadores.

### Preguntas

- *¿Cómo explicarías esto?*
- *¿Te ha pasado alguna vez esto, es decir, estar a disgusto en una empresa o en un grupo de trabajo (en el centro de formación, por ejemplo) y a pesar de ello rendir a un alto nivel y con motivación?*
- *Si no lo has experimentado nunca, ¿crees que tú también podrías mantener tu motivación a pesar de que la empresa no funcione bien o de que el clima laboral no sea bueno?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### En el taller de artes gráficas (Berta y Marisa)

---

#### Contexto de la actividad y preparación

Klaus es director de un taller y tiene que hacer algo respecto a una empleada que ha comenzado a ausentarse por momentos de su puesto de trabajo. Ha llegado a sus oídos que Berta, una de sus empleadas, de cuando en cuando deja su puesto para visitar a su amiga Marisa, que trabaja en la secretaría. A veces se ausenta por bastante tiempo y parece que esto se está convirtiendo ya en una costumbre. A Klaus no solo le preocupa que Berta cada vez se retrase más en las tareas. Teme que otros empleados también empiecen a relajarse.

La cosa comenzó de forma sencilla, pero cada vez se ausenta más. La pieza central en la que queremos fijar nuestra atención es Klaus (no la empleada que se ausenta, es decir, Berta). Juzgar la conducta de Berta, si está bien o mal lo que hace, es una pérdida de tiempo; Klaus tiene claro que se están produciendo ausencias que exceden de lo que es aceptable —aunque no sean graves—. Y debemos centrar la atención en lo que Klaus hará.

#### Instrucciones para la actividad

PASO1: Pediremos a los participantes que del 1 al 7 , ordenen por escrito, las posibilidades de actuación que tiene Klaus. La 7 está en blanco, para que puedan ellos mismos proponer una decisión añadida. No hay inconveniente en añadir una octava o novena alternativa. Con 5-10 minutos puede ser suficiente.

PASO2: Inmediatamente después, pediremos que expliquen, en un párrafo por escrito, cuál es el criterio que han seguido para ordenar las opciones.

PASO 3: Contraste, a poder ser en PIZARRA, de en qué lugar hemos colocado cada una de las opciones. Se puede colocar una tabla, con celdas del 1 al 7 (una por cada opción), y en la celda correspondiente vamos anotando con un número en qué lugar han colocado cada uno de los participantes esa alternativa.

Ejemplo: Lucía ha ordenado las opciones de este modo: Opción 1: lugar 3; Opción 2: lugar 7; Opción 3: lugar 1. Eso hace que en la celda de la opción 1 pongamos un 3, en la celda de la opción 2 un 7, y en la celda de la opción 3 un 1. Una vez volcadas las opciones de todos los participantes (es decir, imaginemos que la opción 1 ha recibido el 3 de Lucía, un 1 de Marcos, un 6 de Rosa, etc.), simplemente hemos de sumar los números que están en la casilla. No conviene borrar los números que han aportado los participantes; servirán después, para otro fin. Esos números nos servirán después, para otro fin. De momento nos servirán para conocer cuál es la opción preferida por los participantes y cuál la menos votada.

Ninguna de las opciones es perfecta. De hecho, están diseñadas para que en la opción 7, que está en blanco, los participantes puedan proponer como más óptima una versión matizada o adaptada de alguno de los números previos.

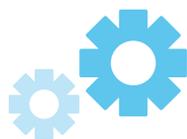
PASO 4: Anotamos, en un listado junto a la tabla de la pizarra, en qué cosas o criterios se han fijado los participantes para ordenar el listado. Al tenerlo anotado previamente (se lo hemos pedido en el paso 2) evitamos que el paso 3 les haga dudar sobre su criterio inicial. Es importante remarcar la riqueza que aporta la diversidad de puntos de vista.

PASO 5: Reflexión abierta sobre cada uno de los puntos. Es muy útil que usemos la referencia de los criterios que cada persona ha empleado como referencia para ordenar las diferentes opciones en el PASO 4. Como ya se ha dicho, no hay soluciones óptimas; estamos buscando ventajas y desventajas, aunque sean relativas, hay soluciones óptimas, estamos buscando ventajas y desventajas, aunque sean relativas.

He aquí algunos comentarios sobre cada una de las opciones, pero previsiblemente saldrán más. Ha de tenerse en cuenta que, al observar la escena, y los personajes, cada participante puede descubrir aspectos interesantes, en los que otros no se han fijado. Esa interacción sobre el caso será valiosa para el conjunto. Observar la riqueza de posibilidades y darse cuenta de que en las relaciones no todo es previsible, es importante. Para comunicarse, necesitamos saber con quién estamos hablando (cómo es esa persona y cómo está ahora mismo), para saber cuál puede ser la forma más efectiva de hacerle llegar nuestro mensaje.

<p>1) Klaus puede decirle a la jefa de Marisa que impida que Berta se pase por allí.</p>	<p>Delegando la responsabilidad en la jefa de Marisa, Klaus parece que puede obtener algo que busca (que Berta no acuda a ese lugar), y se evita la incomodidad de tener que hablar con Berta. A corto plazo, quizá, le puede salir bien la jugada. Igual, incluso, Berta se siente algo vigilada, y ya no incurrirá en conductas similares. Pero: puede que la jefa de Marisa entienda que Berta no es su responsabilidad; que Berta no se de por aludida; o que Marisa y Berta comiencen a quedar para charlar en un lugar diferente. Después de todo Klaus no se está enfrentando directamente al problema. Está tratando de buscar algún atajo, pero no depende de sí mismo.</p>
<p>2) Klaus puede no hacer nada. Quizá le está dando a esto más importancia que la que tiene.</p>	<p>Se evita la incomodidad de tener que abrir la conversación. Pero está dudando de hasta qué punto tiene responsabilidad sobre una gestión eficiente del tiempo por parte de sus empleados. Aunque es posible que (de momento) le esté dando más importancia de lo que tiene, no estaría de más conversar sobre esto (con Berta o con más trabajadores), sobre todo cuando se preocupa porque otros empleados empiecen a hacer lo mismo,</p>
<p>3) Klaus puede establecer un sistema para controlar a todos los empleados de su sección y evitar que ninguno se ausente sin motivo.</p>	<p>Aquí no se nos detalla en qué tipo de sistema está pensando Klaus, ni cómo lo va a establecer. Por la formalidad, parece que directamente acude a medidas drásticas sin pasar por un diálogo previo, y además las medidas alcanzan a todos los empleados y no a Berta (que es quién ha propiciado la situación).</p>

<p>4) Klaus puede vigilar a Berta, y seguirla cuando vaya a hablar con Marisa. Fingirá que las sorprende por casualidad y les dirá que eso que hacen no está bien.</p>	<p>Esto puede resultar agotador, además de hacer que Klaus desvíe su atención de otras tareas. No parece muy eficiente, aunque tiene una ventaja para Klaus: si no sabe cómo iniciar la conversación con Berta, esto le ayudará un poco.</p>
<p>5) Klaus puede hablar con Berta y decirle que, si desea hablar con Marisa, tendrá que emplear su tiempo de descanso.</p>	<p>Encontrar una forma de conversación directa es importante. Al principio es difícil en todas las relaciones, pero para un líder es muy importante encontrar una forma de conversar con sus subordinados. Podrá escoger palabras más o menos duras, podrá acertar o no en cómo sacar el tema y como decírselo, pero todas las opciones que vayan en esta línea son –a medio y largo plazo– las más eficientes para el equipo de trabajo de Klaus.</p>
<p>6) Klaus prefiere no decir nada directamente, pero con pequeños gestos, cuando sea ocasión, irá mostrando a Berta que hay algo con lo que no está a gusto. Y cuando Berta se de cuenta y le pregunte abiertamente a él “si pasa algo”, entonces Klaus le explicará la razón de su enfado.</p>	<p>Esta actitud se conoce como «pasivo-agresiva», porque Klaus va a mostrar a Berta decepción o enfado en diferentes momentos y contextos. El caso es que Berta puede que no se de cuenta o que no sepa por qué razón Klaus se comporta así con ella. Y al igual que Klaus, que ha preferido no hablar directamente, es posible que Berta evite enfrentarse directamente, no preguntar. Después de todo Klaus es su jefe. Él sabrá. Un círculo vicioso así enrarecerá la relación, y no tiene visos de mejorar en ningún sentido.</p>
<p>7) Otra alternativa que les parezca oportuna a los participantes</p>	<p>En general, las 6 opciones pueden ser matizadas o mejoradas para resultar más conciliadoras y proporcionadas, y menos bruscas.</p>



## Actividad ZeharGAIT

*En el taller de artes gráficas (Berta y Marisa)*

Klaus es director de un taller y tiene que hacer algo respecto a una empleada que ha comenzado a ausentarse por momentos de su puesto de trabajo. La cosa comenzó de forma sencilla, pero cada vez se ausenta más. La pieza central en la que queremos fijar nuestra atención es Klaus (no en la empleada que se ausenta, es decir, Berta).

Ha llegado a oídos de Klaus que Berta, una de sus empleadas, de cuando en cuando deja su puesto para visitar a su amiga Marisa, que trabaja en la secretaría. A veces se ausenta por bastante tiempo y parece que esto se está convirtiendo ya en una costumbre. A Klaus no solo le preocupa que Berta cada vez se retrase más en las tareas<sup>9</sup>. Teme que otros empleados también empiecen a relajarse.

Klaus está pensando qué hacer. Valora las ventajas y desventajas de las siguientes decisiones, y ordénalas el 1 al 6. Pon en primer lugar aquella que te parece más adecuada, y en último lugar aquella que veas menos acertada. Después de ordenarlas, explica en un párrafo breve cuál ha sido el criterio que has seguido para establecer ese orden.

1) Klaus puede decirle a la jefa de Marisa que impida que Berta se pase por allí.
2) Klaus puede no hacer nada. Quizá le está dando a esto más importancia que la que tiene.
3) Klaus puede establecer un sistema para controlar a todos los empleados de su sección y evitar que ninguno se ausente sin motivo.
4) Klaus puede vigilar a Berta, y seguirla cuando vaya a hablar con Marisa. Fingirá que las sorprende por casualidad y les dirá que eso que hacen no está bien.
5) Klaus puede hablar con Berta y decirle que, si desea hablar con Marisa, tendrá que emplear su tiempo de descanso.
6) Klaus prefiere no decir nada directamente, pero con pequeños gestos, cuando sea ocasión, irá mostrando a Berta que hay algo con lo que no está a gusto. Y cuando Berta se de cuenta y le pregunte abiertamente a él «si pasa algo», entonces Klaus le explicará la razón de su enfado.
7) Otra alternativa que te parezca oportuna

<sup>9</sup> Adaptado de De Diego/ Guillén, 2015: 170-171.

## Actividad ZeharGAIT

### Unos por otros, la casa sin barrer (el pinchazo de Amalia)

---

**Características generales de la actividad.** Se trata de una actividad que analiza el impacto de algunos fenómenos que suceden en el grupo, como la difusión de la responsabilidad. Palabras clave: atendiendo imprevistos en un equipo; gestionar situaciones en las que unos por otros alguna tarea queda sin hacer

**Recordatorio:** Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introductoria.

**Temporalización de la actividad:** La duración recomendada es de una 60-80 minutos. Se indican los tiempos infra, siendo el PASO 3 el que cabe modular con más o menos duración.

**Introducción.** En lengua castellana se utiliza con frecuencia el refrán «*Unos por otros, la casa sin barrer*», que tiene también una variante muy cercana «*Los unos por los otros, la casa sin barrer*». Se utiliza para hacer referencia a situaciones en las que ninguna persona asume un trabajo o una tarea que es evidente, que está delante de sus narices, y la tarea se queda sin hacer porque cada uno, para sí mismo, pensó que «no era cosa suya» o que «era tarea de otro».

En este caso Amalia, que es la encargada, va a necesitar abrir una reflexión con sus empleados por lo sucedido. Esa es la pregunta detonante: colocarse en el lugar de Amalia y decir qué hacer con los cuatro empleados que, ante una tarea que evidente necesitaba ser atendida, no han hecho nada.

### Caso: Unos por otros, la casa sin barrer

Amalia, la encargada, ha tenido un pinchazo en el coche mientras venía al trabajo. Así que ha llegado tarde al obrador de la panadería. Le ha gustado ver que Felipe, Assim, Ozana y Telma ya estaban con las manos en la masa y los hornos precalentando, para ir horneando poco a poco los panes y dulces que tienen programados. Pero cuando iba a ponerse el delantal ha visto por lo menos una docena de huevos completamente rotos en el suelo. «¡Madre mía! ¿qué es esto?». «Ah», dice Telma, «cuando hemos llegado esta madrugada estaban así. No sabemos si los ha traído así Raúl, el de suministros, o si se han roto de otra forma. No hemos visto nada. Y Tariq, el de limpieza, no ha entrado aún». «¿Y cómo no habéis limpiado vosotros?»— pregunta Amalia. Felipe, Assum, Ozana y Telma callan. ¿Qué debe hacer Amalia?

### Fases de la actividad y tiempos recomendados

PASO1: Seleccionar aquellas acciones que, como posible respuesta a los empleados de Amalia, parecen más adecuadas (pueden ser más de una) e indicar, si es el caso, alguna que se descarta —y explicar por qué—. Se puede también pedir que escojan la mejor y la peor. Se recomienda que los participantes lo hagan por escrito, dejando un tiempo personal de 15 minutos.

PASO 2: Contraste de respuestas en pizarra. Es importante recoger toda la diversidad de respuestas. No hay una óptima. Y las razones por las que se escoge una u otra actitud respecto a los empleados de Amalia, también son importantes. Esta tarea conviene realizarla con calma, para que unas personas puedan escuchar las reflexiones de otras. 15-20 minutos, según el número de participantes.

PASO 3: Reflexión. Comenzando por lo que tenemos en pizarra, y a partir de ahí abriendo más reflexiones.

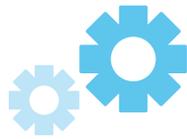
PASO 4: Se cierra la reflexión con un intento por recoger conclusiones personales de lo que se ha dialogado.

## Debriefing

A continuación se ofrecen algunas observaciones que pueden resultar de utilidad para quien facilita el diálogo de los participantes. En el diálogo pueden surgir muchas otras percepciones de la situación, todas ellas valiosas porque tienen sentido para las personas participantes (reflejan su forma de ver las cosas).

a) Despedir inmediatamente a los cuatro.	Aunque el despido puede ser algo que Amalia llegue a valorar, aquí la clave está en el «inmediatamente». Los empleados han tenido la iniciativa de ponerse a trabajar, e ir haciendo todas las tareas programadas. ¿No es más adecuado buscar una salida al momento, mantener la actividad para salvar el servicio del día y, después, hablarlo con más calma?
b) Descontarles los huevos rotos de su sueldo.	Ellos no han roto los huevos. Esta propuesta, con templa da tanto a corto como a medio y largo plazo, no parece tener mucho sentido. Parece más un castigo (desproporcionado) que otra cosa. ¿Qué puede aportar para el futuro?
c) Organizar la tarea. Que una persona limpie, mientras el resto tratan de sacar la tarea adelante.	Evidentemente, por razones de seguridad alimentaria no es adecuado seguir cocinando sin limpiar. Las opciones c y d van en la misma línea. Dependiendo del tamaño de la tarea, quizá sea suficiente con que una persona limpie, quizá dos, y el resto sigan trabajando. ¿Merece la pena que el enfado interfiera en la decisión?
d) Pedir que interrumpan inmediatamente lo que están haciendo, y se pongan a limpiar los cuatro.	
e) Mirarles con enfado y guardar silencio, y limpiar ella mostrando una actitud de indignación. Pretendiendo que se sientan mal.	Es probable que los miembros del equipo perciban el enfado, sin duda. Pero a menos que les diga exactamente qué espera de ellos para una próxima ocasión, esa actitud de Amalia puede que no sea interpretada por los trabajadores en el sentido que ella quiere. Pueden pensar que está enfadada por el contratiempo, con Raúl que trajo los huevos o con Taria, el limpiador que aún no ha llegado.

<p>f) Paralizar totalmente las tareas, aunque se retrase el servicio, porque el tema es lo suficientemente importante como para hablar sobre ello.</p>	<p>Hablar sobre lo sucedido es importante. Sin duda. Conviene que Amalia valore que han tenido la iniciativa de arrancar con las tareas sin esperarla, pero al tiempo trate de entender como es posible que a ninguno se les haya ocurrido limpiar los huevos rotos y, desde esa escucha, trate de que el equipo «aprenda algo» para el caso de que en el futuro se produzca un imprevisto. Aquí, sin embargo, la clave está en el «totalmente». Parar la tarea del todo, sin embargo, no parece lo más eficiente si se quiere que el retraso de Amalia y el incidente de los huevos repercutan lo mínimo en el rendimiento del día.</p>
<p>g) Otras alternativas que se te ocurran</p>	<p>Una mezcla entre las opciones c y f puede ser la más óptima, aunque son posibles otras alternativas.</p>



## Actividad ZeharGAIT

*Unos por otros, la casa sin barrer*



*Amalia, la encargada, ha tenido un pinchazo en el coche mientras venía al trabajo. Así que ha llegado al obrador de la panadería. Le ha gustado ver que Felipe, Assim, Ozana y Telma ya estaban con las manos en la masa y los hornos precalentando, para ir horneando poco a poco los panes y dulces que tienen programados. Pero cuando iba a ponerse el delantal ha visto por lo menos una docena de huevos completamente rotos en el suelo.» ¡Madre mía! ¿qué es esto?». «Ah», dice Telma, «cuando hemos llegado esta madrugada estaban así. No sabemos si los ha traído así Raúl, el de suministros, o si se han roto de otra forma.*

*No hemos visto nada. Y Tariq, el de limpieza, no ha entrado aún». «¿Y cómo no habéis limpiado vosotros?»— pregunta Amalia. Felioe, Assum, Ozana y Telma callan.*

Ponte en lugar de Amalia y valora estas posibles respuestas: anota las ventajas o desventajas de escoger una u otra opción; y escoge las que te parecen mejor y peor opción, indicando por qué.

a) Despedir inmediatamente a los cuatro.	
b) Descontarles los huevos rotos de su sueldo.	
c) Organizar la tarea. Que una persona limpie, mientras el resto tratan de sacar la tarea adelante.	
d) Pedir que interrumpan inmediatamente lo que están haciendo, y se pongan a limpiar los cuatro.	
e) Mirarles con enfado y guardar silencio, y limpiar ella mostrando una actitud de indignación. Pretendiendo que se sientan mal.	
f) Paralizar totalmente todas las tareas, aunque se retrase el servicio, porque el tema es lo suficientemente importante como para hablar sobre ello.	
g) Otras alternativas que se te ocurran	

## Actividad ZeharGAIT

### Joel lidera hoy la partida

---

**Características generales de la actividad.** Se trata de una actividad que analiza el impacto de algunos fenómenos que suceden en el grupo, como la difusión de la responsabilidad. Palabras clave: dar y recibir retroalimentación para mejorar en la forma de trabajo individual y grupal.

**Recordatorio:** Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introdutoria.

**Temporalización de la actividad:** La duración recomendada es de una 60-80 minutos. Se indican los tiempos infra, siendo el PASO 3 el que cabe modular con más o menos duración.

### Descripción del caso

*Joel es hoy líder del grupo en la partida del taller. Ha pensado que, respecto a otros días, quizá hoy puedan innovar, para obtener mejores resultados. Pero el día está siendo un desastre. Han comenzado a trabajar en el taller y según iban realizando tareas, Joel se iba acercando a uno y a otro y les daba instrucciones claras para hacer algunos cambios en la forma de trabajar. Incluso en algún caso ha hecho un croquis por escrito para dárselo a alguien, pero no consigue que hagan las cosas como él dice. Vaya. Incluso parece que se están retrasando, porque con las explicaciones se han producido interrupciones en el ritmo habitual de trabajo. ¿Tan difícil es seguir las instrucciones? –se pregunta Joel– ¿me están ignorando, quieren que todo salga mal y parezca mi culpa...? No veo dónde está el problema.*

Vamos a tratar de entender lo que ha sucedido y cómo lo está viviendo Joel. Nuestro objetivo es buscar un modo de comunicarnos con él y darle nuestro feedback (o retroalimentación) sobre cómo ha sido el día. No se trata de juzgarlo, sino de buscar un modo de comunicarnos con él para darle una retroalimentación útil, constructiva. Buscaremos también consejos que le puedan resultar de utilidad, así como la forma de expresarlos para que los entienda adecuadamente (poniéndonos en su lugar).

### Fases de la actividad

**PASO 1:** En la página descargable se recogen ese texto y varias preguntas. ¿Cómo describirías lo que está sucediendo en esta situación (en general)? ¿Qué crees que quiere hacer Joel? ¿Le darías algún consejo? Conviene dejar un momento para que las respondan por escrito. Se recomienda dar respuesta a cada pregunta en una pieza de papel separada, con un número (1, 2, o 3) para poder después colocarlas en panel, agrupadas.

**PASO 2:** Hacemos una lectura de panel, y extraemos ideas a la pizarra, respondiendo a 1, 2 o 3. Las palabras con las que las personas se refieren a la situación, a la intención de Joel o a los consejos que le dan son muy importantes. Se recomienda recogerlas con fidelidad. Incluso cuando puedan parecer parecidas, conviene recogerlas para después poder ver matices.

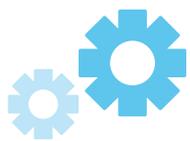
PASO 3: Reflexión en grupo. ¿Qué le diríamos a Joel y con qué palabras? Conviene comenzar por la pizarra y el panel, dejando eso sí, espacio para las intervenciones complementarias.

*Observaciones para la persona facilitadora: ¿Qué no tiene en cuenta; Joel?*

- Albert Einstein decía que, *si buscas resultados diferentes, no debes hacer siempre lo mismo*. Pero para hacer que otros escuchen lo que les decimos, es importante ponernos en su lugar. No está teniendo en cuenta que cuando las personas están acostumbradas a hacer las cosas de una forma determinada, y no se les hace partícipes de esos cambios (no se sienten involucradas en formas más creativas de trabajar) tienden a interpretar las cosas de forma similar a como las venían haciendo<sup>10</sup>. Para sentirse cómodas y participar, las personas necesitan sentir que hay espacio para aportar de sí mismas. ¿Ha elegido Joel una buena forma para comunicarles a sus compañeros los cambios? ¿Les ha presentado bien la situación, se ha asegurado de que todos eran conscientes y estaban de acuerdo?
- Comunicar cambios en un equipo es invitar al equipo a la acción; además de explicar, tienes que asegurarte de que tienes su compromiso.
- Ser líder no es dar órdenes, es reforzar la calidad de las conexiones entre quienes están participando en una tarea conjunta.

---

<sup>10</sup> Eduardo Press, 2018, *Psicología de las Organizaciones*, 206-208.



## Actividad ZeharGAIT

### Joel lidera hoy la partida

*Joel es hoy líder del grupo en la partida del taller. Ha pensado que, respecto a otros días, quizá hoy puedan innovar, para obtener mejores resultados. Pero el día está siendo un desastre.*

*Han comenzado a trabajar en el taller y según iban realizando tareas, Joel se iba acercando a uno y a otro y les daba instrucciones claras para hacer algunos cambios en la forma de trabajar. Incluso en algún caso ha hecho un croquis por escrito para dárselo a alguien.*

*Sin embargo, no consigue que los miembros de la partida hagan las cosas como él dice. Vaya. Incluso parece que se están retrasando más que otros días, porque con las explicaciones se han producido interrupciones en el ritmo habitual de trabajo. ¿Tan difícil es seguir las instrucciones? —se pregunta Joel— ¿me están ignorando, quieren que todo salga mal y parezca mi culpa...? No veo dónde está el problema.*

### Responde a las siguientes preguntas

- 1) ¿Cómo describirías lo que está sucediendo en esta situación (en general)?
- 2) ¿Qué crees que quiere hacer Joel?
- 3) ¿Le darías algún consejo a Joel para que, a futuro, mejoren las cosas? ¿Con qué palabras?

### 3.4. Jefes y jefas

*Cuando trabajamos en equipo, hay veces que de forma espontánea una persona ayuda a que la relación y la forma de trabajar sean más fluidos. Cuida el ritmo de trabajo, se fija en si tenemos todos los recursos, y quizá en si alguna persona está incómoda. Es lo que se conoce como «líder informal». No es el jefe ni el encargado. Pero las demás personas del grupo están atentas a él o ella, porque esa persona tiene iniciativa y ayuda a que todo fluya mejor. No tiene porqué quien más hábil resulte en determinadas tareas. A veces, su secreto es que es capaz de conocer a los compañeros, de medir «cómo están los ánimos», o de mediar en alguna tensión que se pueda producir entre las personas. Puede que le respeten por esa capacidad de arreglar entuertos o levantar los ánimos.*

*Lo que esa persona tiene es autoridad; es algo que nace del respeto y el reconocimiento de sus compañeros. Los jefes y jefas o encargados y encargadas pueden, o no, tener esa autoridad, pero lo que sí tienen es poder. Se les ha reconocido una posición por encima de otros. Puede que tengan o no, el respeto de sus subordinados. Si son buenos líderes, con el tiempo lo tendrán.*

#### Tipos de jefes y jefas

Hay muchos tipos de jefes, y muchas formas de clasificarlos. Si nos fijamos, por ejemplo, en cuál es el modo en el que lideran a las personas que están bajo su ámbito de poder, se pueden distinguir:

- *Jefes que están enfocados a obtener unos resultados. Piden mucha disciplina a los empleados, tienen energía y son capaces de resolver situaciones complicadas. Y, en comparación con otros, no le dan tanta importancia a tener en cuenta a sus empleados. Solo esperan que el trabajo se haga bien. Y punto.*
- *Jefes y jefas que tienen visión de equipo, de cooperación, Dan importancia a la comunicación y a la motivación. Y, en comparación con otros, promueven relaciones de trabajo más cercanas, más interconexión entre las personas. Esto a algunos perfiles de personas empleadas les puede gustar, y a otras quizá no tanto.*

Según el contexto y las circunstancias, cada uno de esos perfiles de jefe tiene sus ventajas y sus desventajas. Así que no podemos decir, en términos absolutos, que uno u otro sean mejor o peor. Lo que sí es difícil de sobrellevar es tener un jefe o jefa que, independientemente de que se enfoque a los resultados o al equipo, ejerza su poder de forma abusiva. Para referirse, en conjunto, a quienes ejercen su poder de forma abusiva se habla de «jefes y jefas tóxicos». Independientemente de si se dan cuenta o no, la forma en la que se relacionan con las personas que están a su cargo hace que para estas personas el ambiente de trabajo sea incómodo o, incluso, que a veces sea difícil sacar adelante las tareas que se les asignan.

#### Los jefes y jefas tóxicos

Según los expertos, a algunos tipos de jefes y jefas tóxicos los podemos identificar enseguida. Personas que humillan públicamente a sus trabajadores o que piensan que estos deben estar disponibles día y noche, personas desconfiadas que tienen que seguir al detalle lo que hacen los demás, personas que interrumpen al resto cuando hablan o que consideran que siempre tienen la razón, personas sin paciencia o que al más mínimo contratiempo se ven desbordadas. Según la situación o el momento, ese tipo de

actitudes y conductas se notan más o menos. En cualquier caso, con el paso del tiempo, van decepcionando a las personas trabajadoras, que prefieren limitarse a lo seguro y, en la medida de lo posible, evitar que les falten al respeto.

Otros tipos de jefes y jefas tóxicos son más difíciles de detectar, al menos cuando acabamos de conocerlos. Hay personas que son demasiado amigables y no tardan en proponer planes fuera del horario del trabajo. Para ellos, algunos empleados pueden ser «unos amigos más», pero los empleados, incluso fuera del trabajo, no pueden olvidar que esa persona tiene, en el trabajo, poder sobre ellos.

Los hay también que van y vienen, siempre con prisa. Son muy amables. El minuto que te dedican, aunque sea cada dos semanas o tres meses, te hace sentir que son gente competente, empática incluso. Comparten ideas y proyectos que suenan muy bien. Pero claro. Eso sucede unos minutos, y de pronto vuelven a desaparecer. Al principio los empleados nuevos no se dan cuenta. Pero con el tiempo se hace visible que esa persona que va y viene, que está ausente en el día a día, no se toma la molestia de ver cómo van las tareas ni las personas. Incluso a veces se olvidan de algunos proyectos que impulsaron como ideas propias. Se va provocando un desajuste cada vez mayor. Pero, claro, como el minuto que están les gusta que sea en tono amable, no llevan bien que se les indique que están equivocados o equivocadas, o que hace unas semanas opinaron justamente lo contrario.

¿Qué se puede hacer en esas situaciones? Los empleados y empleadas que se encuentran con un jefe o jefa que no realiza su trabajo no tienen en su mano, como es obvio, despedir a esa persona y elegir democráticamente a otra para el puesto. ¿Así que, cuál es el plan B?

## Actividad ZeharGAIT

### ¿Qué puede salir mal?

**Características generales de la actividad.** Se trata de una actividad que analiza el impacto de algunos fenómenos que suceden en el grupo, como la difusión de la responsabilidad. Palabras clave: dar y recibir retroalimentación para mejorar en la forma de trabajo individual y grupal.

**Recordatorio:** Tanto en lo que se refiere al tamaño del grupo, como respecto a la forma del diálogo en esta actividad, se propone como conveniente el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*). Véase la Unidad Introductoria.

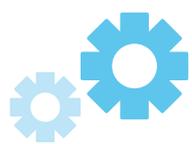
**Temporalización de la actividad:** La duración recomendada es de una 60-80 minutos. Se indican los tiempos infra, siendo el PASO 3 el que cabe modular con más o menos duración.

Fase 1: Vamos a comenzar con una lluvia de ideas por escrito. *Trabajas en las cocinas de un importante restaurante de la capital, ubicado en un carismático hotel. Los clientes acuden a él por la calidad de sus productos y de su servicio. El que ha venido siendo chef durante más de dos décadas abandona. El dueño del restaurante ha anunciado que, en vez de incorporar a un nuevo chef, tiene previsto realizar una serie de ajustes y que habrá cambios importantes. ¿Qué puede salir mal? Anota y describe los problemas que se te ocurran; recoge cada problema en una tarjeta diferente.*

Fase 2: Se colocan en pizarra las tarjetas y nos tratamos de agruparlas por categorías (Preocupación por empleo propio y por las tareas, preocupación por el nuevo organigrama, preocupación por la supervivencia de la empresa, etc.).

Dejamos un momento para ver si alguien «echa de menso» alguna preocupación más.

Fase 3: Numeramos los problemas, para facilitar el referirnos a ellos, y después pedimos a cada participante que: en primer lugar, clasifique los problemas en tres grupos: a) inevitables; b) evitables, pero con cierta dificultad; c) evitables, con prevención; y, en segundo lugar, explique qué criterios ha seguido para hacer, en general esos tres grupos.



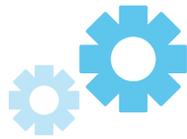
## Actividad ZeharGAIT

---

*¿Qué puede salir mal?*

*Trabajas en las cocinas de un importante restaurante de la capital, ubicado en un carismático hotel. Los clientes acuden a él por la calidad de sus productos y de su servicio. El que ha venido siendo chef durante más de dos décadas abandona. El dueño del restaurante ha anunciado que, en vez de incorporar a un nuevo chef, tiene previsto realizar una serie de ajustes y que habrá cambios importantes. ¿Qué puede salir mal?*

Anota y describe los problemas que se te ocurran; recoge cada problema en una tarjeta diferente.



## Actividad ZeharGAIT

*¿Qué puede salir mal? (tareas 2 y 3)*

Se numera el listado de problemas que ha surgido y tenemos en la pizarra. Realiza, a continuación, las siguientes tareas:

TAREA 2: Agrupa (empleando el número asignado en pizarra a cada problema o, si quieres, el número y una descripción breve) qué problemas clasificarías en cada uno de estos grupos:

Problemas inevitables	Problemas evitables, con dificultad	Problemas evitables, con cierta previsión

Tarea 3: A continuación, explica, de forma breve, qué te ha llevado a colocar cada problema en una u otra columna.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 4. Comunicación entre roles y distancia social

---

Uno de los objetivos de esta unidad es educar la mirada, hacer que el alumnado se fije en aspectos que, a veces, pueden llegar a pasar desapercibidos en el día a día, pero que poseen una enorme importancia a la hora de crear un determinado clima en el aula o el trabajo.

Un elemento central de la estrategia pedagógica consiste en que el alumnado entienda que el clima no es algo dado, sino que se construye y reconstruye constantemente, y que ello sucede como resultado de las acciones y actitudes de todos y todas.

Entre los aspectos que se van a trabajar destacan los siguientes:

Las *relaciones interpersonales* dentro de la empresa.

Los distintos *roles* que desempeñan las personas en su vida y particularmente en el ámbito laboral. Resulta obvio que un trabajador o trabajadora no enfocan las conversaciones ni desarrollan el mismo tipo de relación entre compañeros de trabajo, con los clientes o con el encargado o la dirección de la empresa.

A su vez, los roles no son únicamente formales, derivados del cargo o puesto en la estructura de la empresa. Existen diversos roles que, a pesar de ser informales, afectan y condicionan en buena medida al clima laboral y al funcionamiento y productividad de la empresa. Dentro de estos roles informales destaca el *liderazgo*. Si bien es cierto que se trata de una habilidad en la que destacan algunas personas, todas pueden fijar su atención sobre ella, apreciar su relevancia y trabajarla para mejorar su competencia en la misma.

Otro bloque de esta unidad está relacionado con la *comunicación*. Se abordarán, lógicamente, diversos aspectos de la comunicación verbal y en parte también la escrita. Pero serán igual de centrales los casos que trabajan la complejidad de la comunicación no verbal (actitudes, gestos, vestimenta y apariencia física, distancia física en la conversación, etc.). Además, se trabajará en varios casos el importante papel que juega el silencio en las relaciones sociales. Desgranaremos casos en los que el silencio puede constituir una fuerza positiva, como a la hora de cerrar una venta o para evitar una escalada verbal que origine o agrave un conflicto, pero también reflexionaremos sobre casos en los que el silencio es negativo, cuando puede ser mejor opción aclarar algo o contribuir a recomponer una relación.

Finalmente, otro bloque central cuando se aborda el campo de las relaciones entre personas es el que abarca los *aspectos emocionales*. La importancia que tienen las emociones en nuestro comportamiento es indudable, y si bien no siempre se pueden controlar las emociones, resulta imprescindible conocer su importancia y la necesidad de trabajar este ámbito tan relevante de la sociabilidad humana.

### Actividad ZeharGAIT

#### Distancia social, ni poca ni mucha, la justa

---

En 1966 el antropólogo Edward Hall descubrió que cuando nos relacionamos con los demás establecemos y usamos cuatro tipos distintos de distancias sociales (distancias proxémicas): la distancia pública, la distancia social, la distancia personal y la dis-

tancia íntima (Hall, 2003:139-159). Se corresponden con distintos tipos de relaciones y tienen una gran importancia a la hora de ordenar y regular las interacciones sociales.

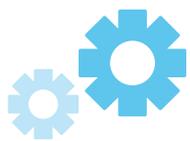
Según Edward Hall, las distancias sociales que observó en EEUU en los años 60 fueron las siguientes:

- Distancia íntima (15-45 cm). Sería el caso de la pareja o, en algunos casos, personas con las que se tiene una relación de especial afecto (familiares o personas muy queridas para nosotros)..
- Distancia personal (45-120 cm). Amigos.
- Distancia social (120-350 cm). Ambiente de trabajo.
- Distancia pública (350-900 cm). Actos públicos.

El mismo Edward Hall señala que los norteamericanos solo comenzaron a ser conscientes de que la distancia que ellos consideraban razonables mantener entre sí, en según qué situaciones, era cultural, cuando su país comenzó a acoger a personas de culturas distintas. Lo mismo sucedió cuando las multinacionales de EEUU comenzaron a desembarcar en todos los países del mundo.

Cuando sus ejecutivos negociaban en distintos países observaban que comportamientos como la distancia a la que la gente se situaba, que en su país era algo que parecía de sentido común, algo sobre lo que nunca se pensaba, resultaba ser muy distinto en otros lugares. Y descubrieron que era algo de gran importancia, pues a veces errores como sentarse demasiado cerca o demasiado lejos, podía ofender a un cliente y arruinar un negocio. Recuerdas alguna situación que has vivido que conecte con el texto? ¿Qué te sugiere este texto? ¿Hay algo que creas que puedes aplicar en tu vida profesional? Ese tipo de reflexión es la base de las actividades que se proponen a continuación. De una parte, se ofrecen 8 mini-casos (que se presentan de forma conjunta, en un descargable, titulado «¿Cuál es la distancia óptima?», pero se recomienda analizar uno a uno). De otra parte, se propone también una segunda actividad, basada en una lectura.

La persona facilitadora repasa los casos vistos y agrupa la información en una pizarra o similar. El objetivo del diálogo es repasar entre todos los participantes los casos hasta completar el cuadro de las cuatro distancias sociales, (con la distancia física de cada una de ellas, y con los ejemplos vistos). Se puede contrastar y se contrasta con la propuesta de Hall.



## Actividad ZeharGAIT

*¿Cuál es la distancia social óptima?*

### Caso 1

Dos amigas, Nekane y Laura, están tomando un café recordando su viaje del verano pasado. Estuvieron en Londres. Laura se ríe al comentar cuánto le sorprendió ver a la gente hablar en la calle a cuatro metros de distancia. Nekane, que está estudiando en la universidad, sonríe y dice que le pasó lo mismo el primer día del curso, cuando conoció a una estudiante Erasmus que venía de Suecia, y que estuvo hablando con ella un buen rato y cada vez que Nekane se acercaba un paso, ella se retiraba otro paso más atrás, manteniendo siempre unos tres metros o más de distancia entre ellas.

Pregunta: ¿Por qué crees que pasa esto? ¿También te sorprende a ti este comportamiento? ¿Alguna vez has observado este comportamiento en alguien?

### Caso 2

Nekane y Laura lo comentan un rato, y llegan a la conclusión de que se trata de costumbres que en cada lugar son diferentes. Que en cada país la gente considera que lo correcto es estar a cierta distancia, pero la distancia correcta en Bilbao seguramente no es la misma que en Londres, Estocolmo o El Cairo.

Pregunta: ¿Crees que tienen razón? ¿Por qué? ¿A qué crees que se debe? ¿Dónde crees que la gente suele hablar más cerca? ¿Y más lejos?

Nekane levanta la cabeza de pronto y le dice a Laura que ellas están sentadas a algo más de medio metro. Se ponen a observar al resto de personas que están en la cafetería. Junto a la barra hay un grupo de cuatro hombres trajeados y dos mujeres. En una mesa hay dos abuelas charlando desde hace un buen rato. En otra mesa más apartada hay una parejita, un chico y una chica de unos 17 años.

Pregunta: En lo que se refiere a la distancia social, ¿cómo te imaginas que están sentadas esas personas, en cada una de las mesas?

### Caso 3

En el grupo trajeado, formado por cuatro hombres y dos mujeres que están de pie junto a la barra, hay un hombre de unos 60 años que parece llevar la voz cantante. Todos le miran constantemente y le ríen las gracias. Otro de los hombres trajeados está muy cerca de él, a medio metro, más o menos. Las demás personas del grupo se



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

encuentran sentadas a un metro más o menos unas de otras. Todos sostienen su vaso o copa en la mano, excepto una mujer, que tiene los brazos cruzados.

Pregunta ¿Cómo definirías la escena? ¿Qué tipo de relación crees que tienen entre ellos?

#### Caso 4

En la otra mesa, las dos señoras mayores están en el mismo lado de la mesa, sentadas a medio metro de distancia. Charlan animadamente, y de vez en cuando una le apoya su mano en el brazo a la otra. Están muy sonrientes y se ve que lo están pasando bien.

Pregunta: ¿Cómo definirías la escena? ¿Qué tipo de relación crees que tienen entre ellas?

#### Caso 5

En la última mesa, una chica de unos 17 años está sentada sobre las rodillas de un chico de la misma edad. Él la rodea con un brazo por la cintura, mientras ella le está diciendo algo casi al oído. A veces se ríen, y en ocasiones ella se hace la enfadada y simula que se levanta, pero él la retiene con suavidad, y ella vuelve sonriendo.

Pregunta: ¿Cómo definirías la escena? ¿Qué tipo de relación crees que tienen entre ellos?

#### Caso 6

Laura y Nekane se lo están pasando en grande analizando lo que sucede en las mesas de la cafetería, tratando de adivinar el tipo de relaciones que tienen entre sí esas personas, y viendo que se sitúan a diferente distancia entre sí según el tipo de relación que tienen. Ambas se quedan pensativas un momento, hasta que de pronto Laura le dice a Nekane que ella descubrió que lo iba a dejar con su novio un día que se dio cuenta que cuando él se le sentó muy cerca, junto a ella, casi rozándola, no le gustó y se retiró un paso. Él se molestó y le preguntó que por qué había reaccionado así. El gesto había sido instintivo, y no supo explicarlo en el primer momento, pero comenzaron a hablar y una hora después habían roto. Se dieron cuenta de que aquella relación no funcionaba. Salieron muchas cosas que cada uno le recriminó al otro. «Es curioso», dijo Laura. «El punto de arranque de todo tuvo que ver con la distancia a la que se sentó y la sensación de incomodidad que me causó».

Preguntas: ¿Qué piensas de lo que cuenta Laura? ¿Comprendes lo que le sucedió o te parece que su reacción desproporcionada? ¿Alguna vez alguien se ha sentado muy cerca de ti, o se ha acercado mucho al hablarte, y ello te ha incomodado?



### Caso 7

Acudes a una entrevista de trabajo. Estás esperando en una sala con dos o tres personas más. Al de unos minutos, el entrevistador te pide que pases a otra sala. Se sienta en una silla junto a la pared del fondo, y te pide que te sientes, sin darte ninguna indicación de en qué silla hacerlo. Hay dos sillas junto a él, a menos de un metro; hay otras dos a un metro y medio; y, por último, hay tres sillas a unos tres metros.

Preguntas: ¿Dónde te sentarías? ¿Por qué has elegido esa silla?

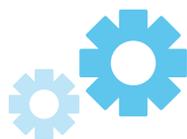
### Caso 8

Has llegado tarde a una conferencia que te interesa mucho. Cuando entras ves que la charla ya ha comenzado. El ponente está hablando sentado, y solo quedan dos sitios libres. Una silla vacía está a un metro de la del ponente. La otra está en el fondo, en una esquina. Desde allí probablemente se oiga mal, pues está muy lejos del orador.

Preguntas: ¿Te sentarías en la silla junto a quien está hablando? En caso afirmativo, ¿cómo lo harías? Si no lo harías, ¿por qué no?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### Kennedy y la distancia social

En el libro *The making of the President* 1960, Theodore H. White describe una situación que se produjo en un momento en el que la designación de John F. Kennedy era ya segura.

Fíjate en la escena:

*Kennedy entró con su paso largo y ligero, algo saltarín, joven y flexible como la primavera, saludando a los que se encontraba al paso. Después se deslizó entre ellos y bajó los escalones del cottage de doble nivel para dirigirse a un rincón donde lo esperaban charlando su hermano Bobby y su cuñado, Sargent Shriver. Los demás que estaban en la plaza iniciaron un movimiento impulsivo hacia él. Después se detuvieron. Una distancia de unos 6 m los separaba, pero era infranqueable. Aquellos hombres mayores, poderosos desde hacía tiempo, se mantenían aparte y lo miraban. Después de unos minutos se volvió, vio que lo miraban y murmuró algo a su cuñado. Éste atravesó entonces el espacio separador y los invitó a trasponerlo. El primero fue Averell Harriman, después Nick Daley. luego Mike DiSalle y a continuación, uno por uno, todos fueron felicitándolo. Pero ninguno podía atravesar la pequeña distancia que los separaba sin ser invitado porque en tomo a él había esa delgada separación, y sabían que (...) solo podían acercarse con invitación, porque ese podía ser el presidente de los Estados Unidos.*

(Fuente: Hall, 2003:153)

¿Qué comentarías de esta situación? ¿Alguna vez te has sentido con alguien como aquellos hombres con Kennedy? ¿Con qué personas te parece que la gente suele mantener ese tipo de distancia social tan grande?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



Unidad 4

# Comunicación y gestión de emociones

*Conocer a nuevas personas y tener la oportunidad de conversar con ellas es una forma muy importante de mejorar nuestras habilidades de comunicación. En muchas conversaciones cotidianas no nos jugamos nada; pero aprender a conversar nos resultará extremadamente útil cuando tengamos que participar en conversaciones más complejas (Debra Fine).*

Hay personas que son expertas en hacer que, en su compañía, otras personas se sientan incluidas, valoradas y cómodas.

¿Cómo lo hacen?

*Se puede decir todo... si sabes cómo. (Fine, 2004)*

La palabra comunicación proviene del latín *communicatio*, que significa hacer común. La comunicación afecta, por definición, al menos a dos personas, y por ello es un proceso social. Según Chiavenato (2009) quien comunica trata de establecer una comunidad con el receptor, lo que implica la transmisión de información, pero también de significados entre una persona y otra.

Para participar en las relaciones con otros y convivir, la comunicación es muy importante, pero también un elemento esencial previo: «*aprender a ser quienes somos*». Para que exista una relación con otros, es imprescindible que la persona haya tenido un desarrollo personal que incluya autonomía, autocontrol, confianza en sí misma y empatía. La persona que ha *aprendido a ser*, es capaz de afianzar o adaptar su forma de ser ante todo tipo de experiencias vitales, positivas y menos positivas, tanto laborales como en otros ámbitos. Identificarse a sí misma es clave para la comunicación porque es lo que permite, a su vez, identificar al otro, al interlocutor como alguien diferente.

¿Cómo le digo yo a M... que lo ha hecho mal?

¿Cómo le explico a B... que aunque ha quedado libre un puesto de Director/a, Jefe/a, Encargado/a, estoy pensando en dárselo a otra persona?

¿Cómo decirle a mi jefe que voy a dejar la empresa?

¿Cómo podría hacerle ver a mi compañero/a R... que no estoy a gusto trabajando con él/ella y que debemos hablar para que el equipo funcione?

Estos casos y muchos otros son ejemplos de conversaciones difíciles, pero que es necesario afrontar para mantener un clima adecuado en la empresa y ser eficaces en nuestro trabajo.

## 1. La comunicación: lo difícil siempre es el cómo

Como se indica en la frase del principio, todo se puede decir, pero es cierto que no de cualquier manera ni en cualquier momento. Hay que saber cómo y cuándo, con qué tono de voz, con qué firmeza, y sabiendo dejar a la otra parte siempre una salida a la

situación. Las recriminaciones, las miradas de reojo, los rumores y pequeños boicots, no son la solución para los conflictos ni son compatibles con un clima sano de trabajo.

También hay que saber cómo comunicar los éxitos, las propuestas, y hasta los proyectos más locos, pero, por supuesto, de nuevo sabiendo cómo hacerlo. Hay dos formas principales de aprender a comunicar. La primera y más habitual es el viejo método del ensayo y error. Aprendemos equivocándonos. A veces ni así somos capaces de aprender, pues si no dedicamos tiempo a reflexionar sobre lo que ha pasado, es difícil que aprendamos las lecciones que están ahí delante, esperando a ser miradas para ser aprendidas.

El segundo método es mucho mejor, más rápido e inteligente. Consiste en anticiparse, en darse cuenta de la importancia de la comunicación y, por tanto, dedicar algo de tiempo a pensar sobre ello, fijarse en qué funciona y qué no, aprender de nuestros errores y, siempre que sea posible, de los errores ajenos. Esto es la cúspide de la inteligencia: aprender de los errores ajenos sin tener que esperar a cometerlos nosotros mismos. Pero es difícil, pues rara vez se nos presentan oportunidades. Sin embargo, esta unidad didáctica pretende precisamente esto: posar nuestra mirada y nuestra atención sobre algunos aspectos claves de cualquier puesto de trabajo, y tratar de situarnos, de aprender algunas claves que nos permitan ser mejores profesionales y compañeros/as. Con ello contribuiremos a crear el clima laboral que le permita a nuestra empresa ser lo más eficaz que se pueda.

## Actividad ZeharGAIT

### Las limitaciones de la comunicación escrita. WhatsApp y Email

---

La comunicación escrita tiene algunas ventajas indudables. Permite pensar con tiempo el texto que se quiere enviar a alguien. Además, ese texto queda escrito, con lo cual se puede consultar o analizar en el futuro.

Sin embargo, el texto escrito presenta también algunas limitaciones: no existen más elementos que ayuden a interpretar lo que pone en el texto, no se le ve la cara ni se escucha la voz a quien lo ha escrito. Tampoco puede verse cómo se mueve o qué gestos hace. El texto es el único criterio para comprender qué es lo que la otra persona nos puede decir y esa limitación, a veces, puede llevar a confusiones o malentendidos.

Tanto a través del correo electrónico como de los mensajes de WhatsApp es habitual que se generen malentendidos precisamente porque el texto escrito nos dice muy poco del tono o de las emociones que quiere transmitir quien lo escribe.

El de la comunicación escrita es un arte que es difícil dominar. Alguna vez seguro que has escuchado a alguien decir que esta novela me ha enganchado, estoy leyendo y me parece que estoy ahí, viviendo lo que se narra. Otras veces, por el contrario, la gente deja de leer un libro porque lo que lee no le parece realista, la historia no le atrapa... En buena medida que un escrito te atrape (o no) se debe a si el autor o autora es capaz de describir con realismo y cercanía no solo las acciones sino las actitudes y sentimientos de los personajes. Pero conseguir esto es difícil, y requiere un gran control del lenguaje y lo que se denomina oficio de escribir. Pero esto no es habitual en el ámbito laboral, y además tampoco suele disponerse del tiempo necesario para escribir un texto con

tal grado de detalle. La consecuencia de ello es que suelen producirse confusiones y conflictos.

Ese es el tema de la presente actividad, en el que dos personas se comunican por escrito usando WhatsApp o por email, y se produce un malentendido. Para abrir debate, como veremos, avanzamos hacia la reflexión preguntándonos si alguna vez nos ha sucedido algo similar, quizá con familiares, amigos, compañeros.

### Instrucciones y fases

En primer lugar, se lee el texto de introducción y se pide a los participantes que cuenten si alguna vez les ha sucedido este tipo de malentendido a través de un correo electrónico o mensaje de WhatsApp.

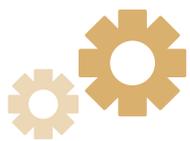
Después, se lee el caso y, a continuación, la persona facilitadora les pide a las personas participantes que describan lo que entienden y lo que harían si fuesen alguno de los personajes del mini-caso.

### Observaciones para las personas facilitadoras

Un ejercicio complementario interesante puede ser el pedir que los participantes piensen cómo habrían escrito ellos/as los sucesivos mensajes.

También puede ser útil intentar descubrir dónde han estado los problemas de comunicación en los mensajes.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### *El WhatsApp de María a Lucía*

María lleva trabajando en la peluquería Zoe's desde hace tres semanas. La dueña es agradable con ella, pero a veces es un poco brusca a la hora de dar órdenes a las empleadas. El fin de semana María sufrió un esguince en el tobillo de su pie izquierdo. Todo el domingo tuvo el pie muy dolorido y sin poder moverlo apenas. Después de cenar, al ver que le seguía doliendo mucho, decidió avisar a la dueña ese mismo día con un mensaje de WhatsApp:

*Lucía, me duele mucho el tobillo y no sé si podré ir mañana a trabajar. Te aviso para que lo tengas en cuenta.*

Un minuto después, la jefa le respondió:

*¡Qué bien!! El mejor día para que faltes [y añadió un emoticono con una cara enfadada]*

María se quedó muy preocupada. Después de pensarlo un buen rato, escribió de nuevo:

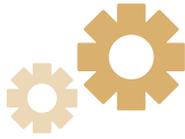
Tampoco hace falta que te enfades... El pie me duele a mí.

La jefa respondió al de tres segundos:

*Mañana hablamos.*

Esa noche María no pudo dormir por la preocupación. Lo pasó muy mal. Por un lado, sentía que su jefa estaba muy enfadada con ella, y se temía que fuera a despedirla. Por otro lado, estaba molesta, porque el pie le dolía muchísimo, y ella solo había querido avisar para que pudiesen organizarse por si finalmente no podía acudir al trabajo.

**TAREA:** Analiza la conversación. ¿Qué hubieras escrito tú, si estuvieras en el lugar de María o de Lucía?



## Actividad ZeharGAIT

### El email de Luis

#### Primera PARTE

Ayer discutiste con tu compañero de trabajo Luis justo antes de salir. A menudo vais caminando juntos hasta el metro, pero ayer no, salió rápido y fue obvio que no quería ir contigo. Hoy, a primera hora de la mañana abres el correo electrónico y ves un mensaje suyo que dice:

*Ayer no me gustó tu comportamiento. Seguiremos trabajando juntos, pero tomo nota.*

Pregunta: ¿Cómo interpretarías el mensaje? Rápido turno de respuestas (en 3 segundos cada uno/a).

#### Segunda parte

*En un primer momento, al leerlo te has enfadado. Te parece entender que te sigue recriminando lo de ayer, cuando tú crees que no hiciste nada mal, y además te dice que, aunque tenéis que seguir trabajando juntos, lógicamente, él toma nota. Esto parece ser una amenaza velada de que ya nada volverá a ser como antes, y que te tratará como a cualquier otro compañero.*

*Cuando se lo has contado a tu novia, ella no ha reaccionado como tú esperabas. Lo ha leído dos veces y te ha dicho que lo interpreta de forma muy distinta. En su opinión, lo que te quiere decir Luis es que, pese a que le molestó lo que le hiciste, no te lo recrimina, te dice que seguiréis trabajando juntos pero que toma nota de las cosas que a ti no te gustaban y que le dijiste ayer en la discusión, para tenerlo en cuenta y no volver a hacerlo. Tu novia considera que Luis intenta arreglar las cosas.*

Preguntas:

- ¿Con quién estáis más de acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Hay alguna forma de saber a qué atenerse, de conocer cuál es la verdadera intención de Luis con este mensaje? ¿Cómo?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### La Gran Renuncia

---

#### Presentación de la actividad

La presente actividad, sobre el abandono de puestos de trabajo que se genera por un mal liderazgo en las organizaciones, se ofrece en dos formatos. Uno abreviado y otro que incluye lecturas de profundización que se aportan a continuación.

Aunque la actividad se genera en torno a la renuncia a un puesto de trabajo, lo cierto es que abre también otro espacio interesante, relativo a las relaciones entre las personas. En las relaciones entre las personas, la única conducta sobre la que realmente tenemos capacidad de decidir es la nuestra. Es más, a veces nuestras emociones, el cansancio u otros factores pueden hacer que incluso sobre nuestra propia conducta tengamos limitaciones para dominarla.

La decisión de Gorka alcanzará únicamente a su esfera. Él decide poner fin a una relación y está escogiendo el cómo. Pero cómo interpretarán los demás la situación, qué relato se generará eso es algo que ya lo le compete. Sí que tiene, no obstante, un importante poder: generará el relato para sí mismo.

#### Temporalización

##### *Opción A: Formato abreviado*

**Fase 1:** Leer el texto y responder a las preguntas.

Conviene dejar un tiempo personal, para que haya diversidad de respuestas y motivos.

**Fase 2:** Puesta en común en pizarra, procurando que la única tarea sea reflejar la diversidad. Importante no interpretar los pensamientos de otros. Si se necesita aclaración se puede pedir, pero hay que dejar libertad.

**Fase 3:** Diálogo y contraste. Ahí nos daremos cuenta de que no es fácil (más bien imposible) predecir con exactitud el comportamiento que tendrá alguien. Lo que surge es, sobre todo, una toma de conciencia sobre la dificultad y el esfuerzo que requiere entenderse con los demás.

##### *Opción B: Incorporando las lecturas*

Las fases son coincidentes, con excepción de la primera. La lectura del texto conviene hacerla en grupo. No se trata de opinar o adelantarse a las tareas de otras fases, sino de asegurarse de que todas las personas sitúan adecuadamente el tema en torno al cual se va a interactuar. Se incorporan nuevas preguntas detonantes y ello permite, si se desea, encadenar la actividad 1 (el caso de Gorka), con sesiones posteriores en las que se trabajan las lecturas. Tiempo aproximado, 60-80 minutos por actividad inicial; 60 minutos en las consecutivas.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### La Gran Renuncia

Gorka lleva tres meses discutiendo todos los días con su jefe. Siente que cada día le trata peor y no encuentra el motivo, pues solo se comporta así con él. El resto de personas del restaurante se siente bien con el jefe.

Después de darle muchas vueltas has decidido irse de la empresa. Sin embargo, tiene la duda de cómo preparar la salida y cómo comunicarlo a la empresa.

Sobre todo, si conviene decirselo en persona al jefe o si enviarle una carta. Por un lado, preferiría hablarlo a la cara con él, pero es experto en sacarte a la gente de sus casillas y Gorka no quiere tener la última discusión con él. La carta, por otra parte, permite pensar bien qué decir y constará por escrito, para que nadie pueda malinterpretar tus palabras, aunque también cabe la posibilidad de que piensen que Gorka ha sido un cobarde. No quiere que nadie piense que se va cuando ha hecho algo mal, porque no es así, en absoluto.

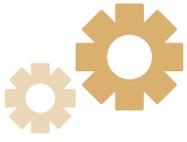
Preguntas:

- *¿Qué argumentos encuentras a favor de cada opción?*
- *¿Qué consejos le darías sobre las siguientes cuestiones?*

*1) el dejar o no la empresa; 2) el cómo preparar su salida; 3) cómo comunicar su decisión; 4) lo que piensen los demás sobre su decisión y la forma en la que la ha comunicado.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### La Gran Renuncia. Lectura complementaria 1

#### Richard Boyatzis (2021): «la gente que abandona sus trabajos lo hace por sus jefes»

«PREGUNTA. Usted es uno de los grandes expertos sobre cómo ser un buen líder para impulsar cambios positivos en las organizaciones y desarrollar un liderazgo empático, comprensivo y compasivo. ¿Cree que la situación ha cambiado en los puestos de trabajo desde que empezaste a estudiar e investigar sobre la inteligencia emocional?»

RESPUESTA. Empecé a investigar en este tema desde los años 70. Por entonces no lo llamábamos «inteligencia emocional», sino «competencias». Si lo comparo con ahora, 50 años más tarde, las cualidades que debe tener un buen líder han cambiado, evidentemente. Pero tristemente, para muchísima gente, no lo ha hecho tan rápido, por lo que muchos líderes pueden presumir de pensar en el bienestar de sus trabajadores en las empresas, aunque obviamente esto no sea así. Siguen centrados en los números, lo cual es un error. Aunque evidentemente los jefes ejecutivos han ido aprendiendo en la materia, la mayoría todavía sigue sin hacer un buen desempeño de su labor.

P. ¿Considera que la creciente demanda de «soft skills» («habilidades blandas») por parte de cada vez más compañías responde a los hallazgos que tanto usted como la gente de su campo han hecho sobre el impacto de la inteligencia emocional en el ambiente de trabajo?

R. No, no hablemos de «soft skills» («habilidades blandas»), llamémoslas mejor «hard skills» («habilidades duras»). Las «soft skills» son saber de finanzas y todas esas disciplinas. Lo difícil siempre es gestionar a un grupo de personas. Creo que las contribuciones que hemos hecho yo y tantos otros en el campo de la inteligencia emocional han ayudado a que se valoren estas otras habilidades. Ahora al menos los jefes reconocen que gestionan un presupuesto y a un grupo de personas, antes tan solo dirían que manejan números. En el presente hay un número cada vez más creciente de líderes de equipos que saben que lo único que tienen que tener en cuenta son las personas, por encima de la estrategia empresarial. Las personas, al fin y al cabo, son las que hacen salir el trabajo adelante.

P. En su país, Estados Unidos, se habla mucho sobre la Gran Renuncia. ¿A qué se debe este fenómeno, es debido al estrés de los trabajadores?

R. Antes de la crisis del coronavirus, las estadísticas de trabajadores poco vinculados a su empleo eran altísimas. Creo que después de la pandemia esa sensación se ha acrecentado. En Estados Unidos, ya el 77% de los trabajadores se sentían desmotivados y desvinculados de las metas de su compañía, y ahora, tras el coronavirus, esta nula satisfacción ha ido a peor.



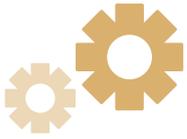
Lo que ha ocurrido es que una gran parte de la gente, al estar aislada socialmente por el confinamiento, no ha querido volver a sus puestos de trabajo porque ya estaba muy desmotivada. La Gran Renuncia se debe a varios factores, pero yo creo que el más importante es su insatisfacción al estar en grupos dirigidos por gente poco competente en la gestión de personas, no por el trabajo en sí mismo. No están dejando el empleo, solo quieren que su jefe desaparezca de su vida.»

TAREA: Tras leer el texto, responde a las siguientes preguntas.

- *En tu opinión, ¿hasta qué punto son los jefes o jefas importantes en la creación del clima laboral?*
- *¿Crees que quienes se van de un empleo, lo hacen principalmente debido a sus jefes?*
- *El entrevistado señala que las denominadas «habilidades blandas», en realidad son más bien «duras», debido a su importancia en el ambiente laboral y en el rendimiento eficaz de las empresas. ¿Qué opinas al respecto?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Actividad ZeharGAIT

### La Gran Renuncia. Lectura complementaria 2

#### Cuatro millones de trabajadores abandonan su puesto cada mes en EE UU

El alto número de bajas en la población activa altera el mercado laboral y provoca cuellos de botella en la contratación

MARÍA ANTONIA SÁNCHEZ-VALLEJO - Nueva York, El País - 21 NOV 2021

Las entrevistas de salida son una tradición en EE UU, un género propio en la gestión de los recursos humanos. Las hacen las empresas a los trabajadores que se van voluntariamente, para saber qué fue mal y cuáles fueron los motivos que marchitaron las expectativas del empleado. A juzgar por la sangría de estadounidenses que dejan el mercado laboral desde que despegó la recuperación post-pandémica, las conclusiones de esos interrogatorios resultan un modo de entender por qué desde abril en torno a cuatro millones de personas abandonan voluntariamente cada mes la población activa, ya que en muchos casos la baja no va acompañada, o al menos no inmediatamente, de búsqueda de empleo. (...)

Es el caso de Phyllis Curran O'Neill, de 67 años. (...) El detonante de su salida fue el exceso de trabajo y, por ende, el estrés y el agotamiento emocional. «A medida que pasaban los meses, noté cómo aumentaban mis responsabilidades hasta el punto de que un día me vi tan sobrepasada que estallé y grité: “¡Quiero más dinero por hacer esto!”. Después del arrebato sentí que mi comportamiento había sido inaceptable y decidí que era hora de irme», continúa. «De hecho, la dirección se ofreció a mantenerme en la reserva, pero me han llamado solo un día en los últimos dos meses para cubrir una baja». Otra característica del sistema son las contadísimas bajas médicas de los empleados para no sufrir recortes en el sueldo.

Esta deserción masiva está ocasionando trastornos a los empresarios, que lidian con una creciente escasez de mano de obra, y comprometiendo la recuperación plena en sectores como el comercio o el transporte, hoy deficitarios funcionalmente: basta apreciar las colas interminables ante cajas cerradas en unos grandes almacenes, en hora punta. A finales de julio, había en EE UU 11 millones de puestos de trabajo vacantes. En septiembre los cesantes fueron más de 4,4 millones, una cifra ligeramente superior a la de agosto (4,3 millones), en una población de 331 millones de personas. Se trata del porcentaje más elevado de abandono desde que empezó a registrarse este tipo de absentismo laboral, hace dos décadas. (...)

La mayoría de los trabajadores que salen del mercado habían alcanzado un punto de no retorno: sus ocupaciones les imponían un peaje psicológico, y a veces incluso físico, que ya no parecen dispuestos a pagar. Peter Christophe Atwill, de 25 años, li-



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

cenciado en Políticas y Económicas, ha dejado un trabajo con el que *a priori* soñaría cualquiera de sus coetáneos porque «no encajaba, no acababa de sentirme cómodo». Hace dos semanas se fue de Bloomberg, donde trabajaba como gestor de una cuenta empresarial (...). Pero no se encontraba a gusto y decidió emprender un nuevo rumbo profesional, «sabiendo que voy a ganar el 50% de lo que percibía en Bloomberg».

Atwill quiere trabajar en servicios sociales, y en concreto en la acogida de inmigrantes, porque su familia llegó a este país como inmigrante. «Es algo que tengo muy presente, por eso creo que me llenará mucho más un trabajo al que le veo sentido, aunque cobre menos», afirma. De momento va a tomarse un tiempo de respiro. «Soy optimista. Mis padres eran los más preocupados, mucho más que yo, pero han aceptado el cambio porque me ven feliz, y eso es lo único que les importa», dice sobre su salto al vacío. (...)

Patricia Campos-Medina, directora del Instituto del Trabajador de la Universidad de Cornell, enumera algunos de los factores que explicarían el porqué de la sangría, entre ellos la insatisfacción. «Hemos vivido momentos de angustia económica y personal. Muchos evalúan los inconvenientes de regresar al trabajo sin garantías de protección y sin flexibilidad para cuidar de sus familias. Muchas mujeres deben ocuparse de sus hijos o sus mayores porque lo que ganarían trabajando fuera no bastaría para pagar a una persona, eso explica su salida del mercado. La Gran Renuncia existe entre los profesionales liberales, pero aún más entre las categorías peor pagadas; y ocurre de manera parecida entre los trabajadores sindicados, el 10% del total, y los que no lo están. Durante la pandemia hubo una reacción contra el abuso de las grandes corporaciones, que multiplicaron sus ingresos; muchos trabajadores vieron que estaban hipotecando sus vidas por salarios miserables. En parte ha sido una reacción a ese estado de cosas». (...)

La pandemia, pues, habría sido el catalizador de un nuevo tipo de trabajador, que apuesta por un mayor equilibrio entre la vida y el empleo y para el que la flexibilidad (...) es un factor clave. «Aunque no utilizo el concepto Gran Agotamiento, refleja bien mi visión sobre lo que sucede (...)», explica por correo electrónico el sociólogo Mishal Khan, de la Universidad de Chicago. «Creo que el *burnout* [agotamiento] es una gran razón, pero hay otras. Veo este fenómeno como un referéndum colectivo sobre la crisis y los problemas del trabajo. La gente se ha hartado y busca alternativas a ser explotada, degradada o hacer ganar dinero a empresas que no dan lo suficiente a cambio. El acceso a los cuidados es otro gran problema, tanto el cuidado infantil como las formas asequibles de cuidar a los ancianos. Otras personas optan por iniciar sus propios negocios, incorporarse a la economía *gig* [trabajar por proyectos] o ven muy atractivo hacerse autónomos, ya que no tienen que trabajar para nadie. El hecho de que existan estas oportunidades puede haber dado a las personas la confianza para dejar sus trabajos».

En la entrevista de salida de su último trabajo, a Irene San Segundo, periodista de 36 años de Nueva York, le costó encontrar motivos de queja que respaldaran su decisión. «Era el trabajo mejor pagado que he tenido, me trataban estupendamente..., no había una fuerza mayor, una enfermedad, nada. Pero el exceso de reuniones por Zoom durante la pandemia fue la razón que más me empujó a decidirme, porque llevaba una



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

vida con el piloto automático: jornadas de 10 horas, siempre conectada..., la vida de la marmota. La covid aceleró la sensación del tiempo, es como si nos hubieran robado dos años. Ya me había planteado dejarlo antes de la pandemia, sin ahorros, pero la covid fue determinante para dar el paso», explica, confiando en que el fenómeno de la Gran Renuncia «implique un cambio de prioridades». «Por primera vez me he dado permiso para elegir, antes era solo tirar para adelante». Como en otros muchos casos, las señales de alerta fueron evidentes: «No dormir, o tener que hacerlo con pastillas, ansiedad... incapacidad para desconectar o cogermé días libres porque sabía que el trabajo entonces no saldría, o reservar el domingo para sacar trabajo adelante».

Un mes y medio después de dar el paso, tras hacer cuentas y con un colchón de ahorros, San Segundo se siente como si le hubiese «tocado la lotería». Está mucho más implicada en un voluntariado con la tercera edad que antes realizaba a salto de mata; tiene una lista de actividades «de 9 a 5» (el horario tradicional de oficina en EE UU), y ganas de escribir por placer, no por obligación. «Si me dieran a elegir tres deseos, tengo claro cuál sería el más valioso: el tiempo». Un factor que tal vez figure en breve, con letras de molde, en el baremo de razones esgrimidas en las entrevistas de salida de cualquier trabajo.

### Preguntas

- ¿Te sientes reflejado/a por lo que se dice en el artículo?
- ¿Entiendes que alguien abandone su empleo? ¿Qué razones crees que llevan a una persona a dejar su empleo y su sueldo?
- ¿Te parece que el clima laboral puede ser un factor para dejar un trabajo?
- ¿Alguna vez has abandonado un empleo voluntariamente? ¿Por qué?



## 2. Eso que llaman «inteligencia emocional»: actividad sobre el enfado

Hasta cierto punto, todas las habilidades blandas implican una dosis de lo que se conoce como «inteligencia emocional». El nivel de inteligencia emocional se refleja en nuestra capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de otras personas, así como en reconocer qué es lo que nos motiva y qué relación tiene esa motivación con las emociones.

Explica Howard Gardner que todas las personas tenemos, como mínimo, ocho tipos de inteligencia. Dos de ellas, tienen que ver con la inteligencia emocional, o capacidad para reconocer y manejar nuestras emociones y las de los demás. *Comprender y saber qué hacer con nuestras emociones, permite conocernos a nosotros mismos y ser dueños de nuestras actitudes y comportamientos.* Dicho de otro modo, las emociones, lo que sentimos, son algo que no podemos controlar. Pero las actitudes y comportamientos son otra cosa.

*La alegría y la tristeza, la ira, el asco, la sorpresa, son emociones primarias universales, que están presentes en todas las culturas humanas. Y además cumplen funciones muy importantes. En los mamíferos el miedo provoca un deseo de huir evitar, porque nuestro cerebro está sintiendo que existe un peligro (sea real o imaginado), el asco o la aversión tiene también un componente biológico, de algún modo nuestro cerebro nos está diciendo que hay algo que nos puede perjudicar.*

*Y después hay emociones más complejas, que son una mezcla de esas emociones primarias. La culpa nos indica que, por algún motivo, hay algo que sentimos que deberíamos reparar; la vergüenza es, de algún modo, una mezcla de culpa y miedo; la ansiedad, que es una sensación que anticipa un peligro; la decepción (que se genera cuando no se cumple una expectativa que teníamos); la sensación de injusticia -indignación. La compasión combina, por ejemplo, el sufrimiento o la tristeza que nos genera ver a alguien que sufre, con la emoción positiva del amor. Y la esperanza combina una emoción presente negativa con la previsión de que, en el futuro, las cosas irán mejor.*

Son todo un universo. De hecho, hay quien se refiere al conjunto de las emociones como un universo (el universo emocional). Respecto de ellas, ¿en qué consiste la inteligencia emocional? *La inteligencia emocional es la capacidad de percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones.* Entre esos verbos, es evidente, no está la capacidad de «evitar las emociones» o impedir que surjan. No. El proceso de gestión de emociones comienza con percibir, es decir, darse cuenta. Darse cuenta de esa energía que se pone en acción ante un estímulo. Darnos cuenta de qué sentimos y comprender qué nos impulsan a hacer o a decir de forma espontánea (de qué tenemos ganas cuando sentimos una u otra emoción), cómo tienden a expresarse en nuestro cuerpo y nuestro lenguaje esas emociones; cómo nos comportamos. Percibir y comprender nos ayudará a gestionar las emociones, adecuadamente, porque la vía de reprimirlas o tratarlas de suprimir, es una mala opción. Si suprimimos la energía que genera una emoción, sea positiva o negativa, si no le damos alguna salida, acumularemos internamente ese estrés, hasta que se produzca un terremoto.

*Esa inteligencia emocional nos permite, al mismo tiempo, darnos cuenta de las emociones de otras personas.* Esto es más difícil de lo que parece. No siempre expresan sus emociones. Pero los gestos, los silencios, las palabras que usan en un momento o el tono que dan a estas palabras, todas esas cosas nos pueden dar algunas pistas para intentar entender las emociones que están viviendo otros. Entender, sin embargo, no nos hace responsables de las emociones de otras personas. Es responsabilidad de cada quién, gestionar las suyas.

## 2.1. Me agotas, me enfadas, no es para tanto

A la vista de lo dicho, vamos a fijarnos con detenimiento en expresiones como estas: «me enfadas, me agotas, me pones de los nervios», y las expresiones del tipo «no es para tanto».

«Me enfadas»	Estas expresiones encierran un razonamiento erróneo. Cada persona es responsable de SUS emociones. Cuando algo que otra persona dice o hace le provoca ira, tristeza, cansancio, para gestionar bien la situación puede resultarle útil pararse a pensar qué es lo que realmente le causa esa emoción. Y si la persona con la que se comunica le importa, puede buscar una forma de comunicar/ expresar su emoción que resulte beneficiosa para la relación mutua.
«Me pones de los nervios»	Por ejemplo, compartir con alguien que <i>«el modo en el que se comporta, o algo que acaba de decir o hacer nos generan enfado, decepción, tristeza, cansancio, porque... esperábamos otro tipo de comportamiento, porque creemos que son muestra de que la otra persona no se ha dado cuenta de algo importante que está sucediendo, porque...»</i> .
«Me agotas»	
Te lo he roto sin querer. Solo era un boli, ¿no? No es para ponerse así.	Por sus expresiones, parece que las personas que expresan estas palabras están molestas o incómodas (quizá en el primer caso también preocupadas) porque perciben que la persona con la que están hablando está experimentando una emoción debido a algo que ha sucedido. La persona hablante se dirige a la persona oyente haciéndole alguna indicación sobre cómo debe, en su opinión, gestionar la persona oyente 2 sus emociones. Pero no lo dice pensando en la persona oyente, sino pensando en sí misma (como persona hablante).
No sé por qué vas tan orgulloso con esa nueva sudadera. No es para tanto.	Sin embargo, también podemos ver en esas palabras cómo está sintiéndose la persona hablante respecto a lo sucedido. La persona hablante 1 ha roto el bolígrafo de la persona oyente 1; no sabemos si se siente culpable o no, pero le preocupa la reacción de la persona. <i>«No es para ponerse así»</i> , le dice. Le resulta incómoda la reacción que pueda tener la persona oyente 1. Por ejemplo, que se enfade.
No sé por qué te has puesto así; no hay para tanto.	En el caso 2 el «no es para tanto» tiene una función distinta. Aquí el hablante no trata de suprimir la reacción emocional del oyente. Parece haber una emoción propia, celos quizá, y quiere hacer sentir incomodidad al oyente.

Estas primeras expresiones de acercamiento nos permiten entrever algunas cosas importantes sobre la comunicación relativa a las emociones así como su riqueza y su complejidad. Allí donde hay personas, siempre hay emociones. Circulan como una energía constante, y las hay, por así decirlo, de muchos colores y sabores. Son parte de estar vivos y vivas. Y cuando construimos frases para referirnos a nuestras emociones (o a las de otros) podemos hacerlo con objetivos muy diferentes. Podemos compartir nuestras emociones desde perspectivas diferentes y, al comunicarlas, podemos buscar, también, objetivos muy distintos.

Detrás de un «*me enfadas*», puede haber quizá un deseo de transmitir a otra persona que algo que ha hecho o está haciendo nos resulta incómodo, molesto, y que nos gustaría que dejase de hacerlo. Puede, quizá, que matizando qué palabras pueden ser las más adecuadas para expresar esto, sean bastantes las personas que piensen lo que el oyente está haciendo es «molesto» y resulta razonable pedirle que cese. Pero hay situaciones en las que ese *me enfadas* puede esconder más cosas. Por ejemplo, hay personas que necesitan controlar a otras personas en sus relaciones de pareja, en la familia, en el trabajo o entre los amigos; que no están cómodas con que esas otras personas tengan un margen de libertad, y con ese *me enfadas* tratan de recordar al oyente que, en todo lo que sea su relación mutua (hablante-oyente), el oyente debe «*evitar enfadar*» al hablante. Con frecuencia, ese gesto de enfado tipo recordatorio suele acompañarse de alguna referencia a cómo «*enfadar a la persona hablante*», es, supuestamente, un gesto contrario a la supuesta relación de amor o amistad, o a la lealtad que cabe esperar de la persona oyente.

## 2.2. Las distintas formas de entender la frase «quien se enfada, tiene otra tarea: desenfadarse»

Existen muchas versiones de ese dicho «*si te enfadas tienes dos problemas: enfadarte y desenfadarte*», «*si ya estás enfadado, solo tienes un problema: desenfádate*»

Las personas no podemos controlar un enfado. Si algo nos molesta, nos molesta. No hay más. Pero esa emoción, el enfado, no justifica, claro está, que hagamos cualquier cosa para liberar la energía que genera el enfado —por ejemplo, dañar a otras personas o romper cosas—. Esta frase, la que se refiere a la tarea de «desenfadarte» a veces se usa en un tono en el que parece que se le está dando a alguien una orden. Como si le dijéramos «cálmate», o «cuando te calmes hablemos», o «no es para tanto».

Pero ese dicho es, más bien, un consejo para nosotros mismos. Nadie más puede gestionar el enfado que sentimos. Nos puede ayudar que nos pregunten (o nos preguntemos a nosotros mismos) qué es lo que nos ha enfadado, que nos interese en comprender qué es lo que ha sucedido y si hay algo que podamos hacer para solucionar eso que ha sucedido y que nos enfada. Quizás nos ha molestado algo que ha sucedido, o algo que ha hecho alguien; reaccionar de forma agresiva (gritarle, por ejemplo), ¿ayudará? Ofender o molestar al otro es poco probable que mejore la situación; hay veces, cuando la relación nos importa, que es mejor idea tratar de explicar a la otra persona qué es lo que nos ha molestado, porque nos molestan los hechos (no las personas).

## Actividad ZeharGAIT Cualquiera puede enfadarse, lo difícil es...

*Cualquiera puede enfadarse. Pero es difícil hacerlo del modo correcto, con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno y con el propósito justo (Aristóteles).*

### Presentación de la actividad e instrucciones para su preparación

Esta actividad es una actividad que requiere un mínimo de 90 minutos para su realización y orbita sobre una expresión que se atribuye a Aristóteles. Aristóteles fue un

filósofo griego que nació en el año 384 aC (hace más de dos mil años), y fue discípulo de otro filósofo muy conocido de la época: Platón. Se dice de él que fue un «polímata», es decir, que su insaciable curiosidad le llevó a aprender mucho y en temas muy diversos. De entre sus reflexiones, nos han llegado algunas que se refieren a las relaciones entre las personas y que, veinticuatro siglos después, siguen siendo muy útiles. Es el caso de este extracto:

*«Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso no resulta tan sencillo» (Aristóteles).*

Vamos a utilizarla para reflexionar sobre el enfado o la ira. El enfado, la ira, es una emoción básica. Se usan como términos cercanos, aunque no exactamente sinónimos, rabia, enojo, cólera o furia. En algún momento de nuestras vidas, en mayor o menor medida, todas las personas nos sentimos molestas hasta el punto de sentir ira. Según las circunstancias, el contexto, las convenciones culturales, puede que esa ira se expresa en diferentes formas o puede también, por los mismos motivos, que tengamos que hacer un enorme esfuerzo por tratar de suprimir toda esa energía. Es decir, que no siempre expresamos nuestro enfado de igual forma. Pero todos sabemos lo que es.

El cuerpo humano se activa con el enfado, es una emoción primordial o básica; el ritmo del corazón se acelera, los músculos se tensionan. También sucede en otros animales; cuando se enfadan, un comportamiento muy común es mostrar los dientes, mirar fijamente al agresor, emitir un sonido fuerte (en el caso de los humanos, gritar), y la ciencia interpreta que esa respuesta de animal irritado está diseñada para enviar al oponente una advertencia: debe parar en su comportamiento.

Claro que, en los seres humanos, la ira no siempre es precipitada o repentina, respondiendo a un acontecimiento puntual que hace que nos sintamos atormentados o atrapados. Hay distintos tipos de ira:

- 1) Caminamos tranquilamente por la acera, y de forma repentina sentimos el impacto de gran cantidad de agua. Una persona está haciendo trabajos de jardinería al otro lado de una valla en obras y, por un momento, ha perdido el control de la manguera de agua. Resultado: estamos totalmente empapados. Es difícil no sentirse molesto. Esa ira es **repentina**.
- 2) Es diferente, sin embargo, el caso en el que la ira se vuelve estable. Si una persona percibe que, de forma sistemática, el trato que recibe de otra persona es injusto y malintencionado, o cuando estamos dolidos porque hemos sufrido una importante pérdida y no nos parece justo, en esos casos esa ira volverá al cuerpo de forma **episódica**. Cuando se encuentre con esa persona de quien recibe trato injusto o incluso en situaciones en que esa persona no está presente, pero hay algo que la evoca, que recuerda a ella, volverá –como en las series de televisión– un nuevo capítulo, un nuevo episodio de esa ira. Pero no solo nos sucede cuando recibimos un trato injusto por parte de otro. En un mal día o una mala racha, cuando parece que nada va como debería, una pequeña gota puede colmar el vaso y hacer que perdamos la paciencia. Cada una de las cosas que nos sucede, parece decir nuestro cerebro, está destinada a «amargarnos el día». O, al menos, así interpretamos nosotros cada contratiempo de ese día.

3) Y por último, hay una ira que suele calificarse como **recurrente**. Seguro que si lo pensamos un momento podemos recordar alguna situación en la que alguien parecía estar enfadado o enfadada con todos y con todo. Irritable, con resentimiento, saltando a la mínima. Difícil saber si la persona se siente frustrada, amenazada, herida. Quizá ni ella misma se da cuenta; porque los acontecimientos vitales, las cosas que nos suceden a cada persona a lo largo de nuestra vida pueden llegar a desbordarnos.

Nosotros trabajaremos hoy sobre la ira *episódica* y, en especial, sobre esas gotas que colman un vaso que se iba llenando y llenando y, de pronto, nos hacen explotar. Quizá esa gota, ese enfado que colma el vaso y por el que explotamos, incluso visto desde la distancia o la calma, puede ser algo que, en efecto, es razonable que nos moleste. Pero, ¿es adecuado que nos moleste tanto? ¿Justifica la «explosión»? Como dice Aristóteles, enfadarse con la persona adecuada y en el momento oportuno, y hacerlo con un propósito justo, proporcionado, y de forma correcta, resulta muy difícil. La ira episódica rara vez es proporcional al estímulo concreto, porque el estímulo nuevo implica una suma, una gota más, al enfado ya acumulado.

### Sesión con el grupo (fases de la actividad)

FASE 1: Necesitamos cuartillas, es decir pedazos de papel de tamaño DIN a5 (o folios partidos por la mitad) para acometer la primera FASE de la actividad. Cada persona dispondrá de tres pedazos de papel y de un bolígrafo. Se van leyendo las preguntas, de una a una, y se deja tiempo para responder.

*Introducción: Hoy vamos a trabajar en torno a lo que nos sugiere esta frase de Aristóteles: Cualquiera puede enfadarse. Pero es difícil hacerlo del modo correcto, con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno y con el propósito justo. [Nota: Si se desea, a modo de curiosidad, se puede explicar algo más sobre este filósofo, pero no es necesario para alcanzar los objetivos de la actividad.]. Disponéis de tres pedazos de papel. Ahora explicaremos cómo usarlos. No es necesario firmar o poner nombre en cada papel. La respuesta es anónima.*

Pregunta única ¿Serías capaz de poner tres ejemplos de situaciones, reales o imaginadas, en las que una persona está enfadada o expresa su enfado, pero no de la forma adecuada o no lo hace en un momento oportuno, o bien dirige su enfado hacia un propósito que no es justo o de una forma desproporcionada? Explica cada una de esas situaciones en un papel distinto; es decir, utiliza un papel para referirte a cada una de esas situaciones. Si vas a referirte a un caso real, por favor, evita poner nombres o detalles que permitan a otros reconocer a los participantes en la escena. Es decir, como suelen hacer en el cine, en la medida de lo posible procura que los personajes y/o hechos que retrates en tu descripción no guarden una relación evidente con personas reales.

FASE 2: Tarea. Se recogen todas las notas. Se colocan en un panel. De forma aleatoria, se asigna un número a cada pedazo de papel y se marca cada papel con su número (de forma bien visible). Esto permitirá que después nos refiramos a cada caso por su número.

Siguiendo la frase de Aristóteles, cada persona debe hacer ahora, en un nuevo papel, una tabla como la siguiente. Para cada pregunta, numeradas de 1 a 4, debe responder indicando los números de los casos que, en su opinión, dan respuesta a lo que se pregunta. Y la quinta pregunta se responde en texto.

- 1) *¿En qué casos crees que la forma de enfado no es adecuada?*
- 2) *¿En qué casos te parece que el enfado no ha sido en el momento oportuno?*
- 3) *¿En qué casos el enfado se dirige a un propósito que no es justo?*
- 4) *¿En qué casos el enfado se expresa en un modo que no es correcto?*
- 5) *En el caso de que, para alguna de las respuestas anteriores, 1 a 4, no hayas encontrado un ejemplo en alguno de los casos elaborados por el grupo, sugiere tú un ejemplo.*

### FASE 3: Debate en grupo

Es muy importante evitar que en el debate que vamos a abrir, la atención no se desvíe a juzgar a ninguna de las personas «enfadadas» que aparecen en los casos relatados. Nuestro objetivo es darnos cuenta de que el enfado es una emoción humana y que, *en ocasiones*, cuando no nos sobrepasa —y hemos adquirido herramientas para ello— podemos gestionar el enfado y no expresarlo en modo inadecuado, inoportuno, injusto, ni incorrecto. Pero eso, como dice Aristóteles, no siempre es posible.

Al hablar de **cuándo la forma de enfado es adecuada o no, o de cuándo es oportuna o no**, podemos poner sobre la mesa que en las relaciones entre las personas es muchas veces necesario expresar que estamos molestos. Quizá en los ejemplos que han puesto se ve a alguna persona que está molesta (no la juzguemos, es una emoción) e incluso entendamos que necesite expresar su enfado y pedir al oyente que reconduzca su conducta. *Aunque te parezca cariñoso, no me gusta ese mote que me has puesto; no me río de algunos de tus chistes; no me gusta que te tomes conmigo algunas confianzas; ayer no me gustó aquello que hiciste.*

En relación al objeto o la persona hacia la que dirigimos el enfado, o en lo que se refiere al propósito de nuestro enfado, también podemos debatir cuando el propósito es justo o injusto, cuando se ha expresado de modo correcto o incorrecto. Me da mucha rabia que Lucas haya tenido más suerte que yo en el examen, así que, cada vez que tengo ocasión, suelto —medio en broma— alguna palabra o expresión con intención de molestarle un poco. Vamos, lo que se llama una pulla (expresión verbal más o menos hiriente), que no es lo mismo que una puya, con y griega, que significa «punta de acero». O recorro a lo que se conoce como *sarcasmo*, que es una expresión irónica con la que tratamos de ridiculizar o criticar a alguien de forma indirecta. Por ejemplo, cuando usamos frases como estas, pero, por el tono con el que las expresamos, es notorio para los oyentes que pretendemos dar a entender lo contrario: *sí que eres puntual; vaya con el genio; había olvidado lo listo/a que eres; tú, tan amable como siempre*. O, haciendo referencia a estereotipos: *claro, es lo que tenéis la gente como tú.*

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*Cualquiera puede enfadarse. Pero es difícil hacerlo del modo correcto, con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno y con el propósito justo (Aristóteles)*



*Hoy vamos a trabajar en torno a lo que nos sugiere esta frase de Aristóteles: Cualquiera puede enfadarse. Pero es difícil hacerlo del modo correcto, con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno y con el propósito justo. [Nota: Si se desea, a modo de curiosidad, se puede explicar algo más sobre este filósofo, pero no es necesario para alcanzar los objetivos de la actividad.]. Disponéis de tres pedazos de papel. Ahora explicaremos cómo usarlos. No es necesario firmar o poner nombre en cada papel. La respuesta es anónima*

Pregunta única: ¿Serías capaz de poner tres ejemplos de situaciones, reales o imaginadas, en las que una persona está enfadada o expresa su enfado, pero no de la forma adecuada o no lo hace en un momento oportuno, o bien dirige su enfado hacia un propósito que no es justo o en un modo que no es correcto?

Explica cada una de esas situaciones en un papel distinto; es decir, utiliza un papel para referirte a cada una de esas situaciones. Si vas a referirte a un caso real, por favor, evita poner nombres o detalles que permitan a otros reconocer a los participantes en la escena. Es decir, como suelen hacer en el cine, en la medida de lo posible procura que los personajes y/o hechos que retrates en tu descripción no guarden una relación evidente con personas reales.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### La mochila del Día

---

Es lunes, primera hora de la mañana, Rocío e Ignacio están sentados en clase escuchando la tarea que tendrá que acometer hoy su partida. Durante el fin de semana, Rocío ha recibido la visita de una amiga, que vive en otra ciudad, y a la que no había podido ver desde antes del confinamiento. El fin de semana no ha podido salir mejor. Ayer por la tarde, la llevó al aeropuerto, y volvió a casa pensando en lo afortunada que era por tener una amiga como Marta. Esta mañana ha desayunado con calma, y ha tenido suerte de encontrar un asiento en el metro, lo que le ha permitido venir sentada hasta el centro.

El fin de semana de Ignacio ha sido todo lo contrario. Ayer domingo se había dirigido a Medina, con la intención de participar en una carrera ciclista. Llevaba meses entrenando y su amigo Samuel iba a recogerle con el coche para ir juntos. Pero según iban por la autopista, entraron en un peaje por el carril limitado a los coches, olvidando que, con las bicicletas, la altura del vehículo superaba el límite de dicho carril. El tope del peaje retorció las bicicletas de ambos, dejándolas en un estado en el que era imposible plantearse participar en la carrera. Vaya fastidio. Hoy lunes, además, al no tener bicicleta, ha tenido que venir al centro de FP en transporte público, y como no ha calculado bien, ha llegado tarde.

Sobre esa situación, nuestra reflexión es la siguiente: ¿Cuál de los dos (Rocío o Ignacio) crees que probablemente tenga mejor ánimo este lunes en clase? Aunque no siempre ni de igual modo, las cosas que nos suceden FUERA del aula, o fuera del lugar de trabajo, las cosas que sucedieron ayer o hace tiempo y las cosas que están por venir, tienen más impacto del que podemos pensar en aquello en lo que estamos AHORA. También a los demás les sucede lo mismo.

¿Cómo podemos gestionar esto? Por impulso, aquello que sentimos, aquello que de pronto a nuestra mente le apetece o no le apetece, resuena con mucha fuerza. Aprender a controlar y dirigir esa fuerza, es un aprendizaje para toda la vida.

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

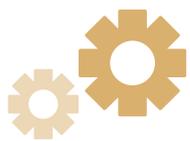
#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### *La mochila del día*



Hoy lunes, Rocío e Ignacio están sentados escuchando la tarea que tendrá que acometer hoy su partida. Durante el fin de semana, Rocío ha recibido la visita de una amiga, que vive en otra ciudad, y a la que no había podido ver desde antes del confinamiento. El fin de semana no ha podido salir mejor. Ayer por la tarde, la llevó al aeropuerto, y volvió a casa pensando en lo afortunada que era por tener una amiga como Marta. Esta mañana ha desayunado con calma, y ha tenido suerte de encontrar un asiento en el metro, lo que le ha permitido venir sentada hasta el centro.

El fin de semana de Ignacio ha sido todo lo contrario. Ayer domingo se había dirigido a Medina, con la intención de participar en una carrera ciclista. Llevaba meses entrenando y su amigo Samuel iba a recogerle con el coche para ir juntos. Pero según iban por la autopista, entraron en un peaje por el carril limitado a los coches, olvidando que, con las bicicletas, la altura del vehículo superaba el límite de dicho carril. El tope del peaje retorció las bicicletas de ambos, dejándolas en un estado en el que era imposible plantearse participar. Vaya fastidio. Hoy lunes, además, al no tener bicicleta, ha tenido que venir al centro de FP en transporte público, y como no ha calculado bien, ha llegado tarde.

¿Cuál de los dos (Rocío o Ignacio) crees que probablemente tenga mejor ánimo este lunes en clase? ¿Por qué?

## Actividad ZeharGAIT

### ¿Hay o no hay para tanto?

Cuando en un espacio social (un aula, un equipo de trabajo, un grupo de amigos y amigas, una familia) se producen tensiones o mal ambiente, es o puede resultar muy frustrante. No solemos sentirnos cómodos en espacios así; provocan cansancio emocional, nos hacen estar alerta.

Claro que dar solución a esas tensiones no es tan fácil como poner unas reglas del estilo de las que hemos visto. De hecho, unas normas de ese estilo, probablemente, empeorarán la situación, porque cada vez que alguien se molesta por algo o genera tensión, otros responderían señalando las normas si esa persona tiene o no derecho a sentirse molesta. Pero esa no es una forma de gestionar emociones, sino un intento por «evitarlas». El caso es, sin embargo, que las emociones no se pueden evitar. Generan en nosotros una energía que podemos aprender a reconducir, aprendizaje que no sería poco, pero hemos de ser conscientes de que ni podemos evitar nuestras emociones, ni deberíamos exigir que otros traten de evitar las suyas.

El tipo de herramientas que resulta, de verdad, de utilidad, es el de pensar **qué cosas podemos hacer, en conjunto, para mejorar el ambiente de un aula o un equipo**. No se trata de hacerse amigos el alma. Sino de ver qué cosas podemos hacer para contribuir a un buen ambiente (cómo nos saludamos al llegar o al despedirnos, la sonrisa o dar gracias, ...) o recoger, por ejemplo, un listado de consejos que nos podemos dar «a nosotros mismos» en el caso de. Ejemplos: si tengo un mal día o un proyecto, un examen no sale como yo esperaba, me ayudaría pensar/ no pensar en que esto o aquello; Si me hacen una crítica que no me gusta, me ayudaría pensar/no pensar en qué...; Cuando siento que hay mal ambiente a mi alrededor me ayuda/ no me ayuda pensar que...

Ante una forma de expresión agresiva u hostil, la persona tiende a utilizar una de estas tres reacciones básicas: luchar, huir o «congelarse» (Leal, 2017: 63). Ninguno de esos tres escenarios puede que sea el que buscamos para expresar tus preocupaciones o sentimientos. Puede que en un porcentaje deseemos luchar (expresando algo de enfado), pero al mismo tiempo queramos congelar un poco de la emoción, para que la expresión del enfado no sea excesiva o inoportuna. O puede que nos demos cuenta de que según cuál sea nuestra expresión, quizá el mensaje que llega a la otra persona no es el más constructivo para nuestra relación con ella. Hay veces, aunque no siempre, que mediante nuestra forma de comunicación podemos hacer que la otra persona supere el instinto de emplear una de esas tres reacciones y nos escuche. Hay otras veces, en las que tenemos que gestionar o aceptar la decepción que nos produce que esa escucha no dependa del todo de nosotros (sino también de la habilidad y de las ganas que la otra persona tenga de escucharnos).

#### a. Comparando expresiones incendiarias/ menos hostiles

¡Estás gritando! - Te agradecería que, por favor, bajas un poco el tono de voz

¡No me escuchas! - me gustaría que me dieras la oportunidad de explicarme

¡Haces que me enfade mucho! - Me incomoda (un poco) cuando tú...

- b. Aceptando la libre reacción del otro, y siendo conscientes de que tenemos la posibilidad de decidir sobre nuestra propia reacción. Hay una expresión interesante, que suele facilitarse a modo de consejo «no dejes que el comportamiento de los demás condicione el tuyo».
- c. Contando con la posibilidad de que la persona cargue hoy con una mochila que desconoces; o también de que tú mismo/a no seas consciente de la mochila que llevas (y te influye).

*Fase 1 de la actividad: Leer el enunciado*

*Últimamente se generan en el aula demasiadas tensiones y una profesora ha propuesto realizar una sencilla tarea. Van a hacer un listado de cosas que pueden pasar, circunstancias en las que alguien se puede ver, y entre todos, van a votar si por algo así la persona afectada «tiene derecho, o no» a sentirse molesta.<sup>11</sup>*

*Así que hemos decidido que vamos a fijar unas normas sobre cuándo alguien tiene o no tiene derecho a sentirse molesto, y en caso de que tenga derecho, si tiene derecho a sentirse bastante o un poco molesto.*

*Al efecto vamos a repartir a cada persona tres tarjetas. La actividad debe hacerse en silencio. Lo único que se puede preguntar en este paso 1 es si las personas han entendido (o no) lo que hay que hacer.*

*Fase 2*

Se reparten a todos tres tarjetas: A.—tiene derecho a sentirse molesto/a; B.—quizás, un poco, pero no es para tanto; C.—no tiene derecho a sentirse molesto/a.

La tarea se realiza en silencio. Simplemente, alguien va enunciando las situaciones (las lee), e inmediatamente después se levantan las tarjetas (para expresar A, B o C) y dos voluntarios/as van contando cuantos votos hay de cada opción los colocamos.

	A	B	C
Se han creado a sorteo los grupos para una tarea de clase, a Martín no le ha tocado con nadie conocido			
Se ha permitido crear grupos de tres personas, y Martín se ha quedado solo			
Lucía ha estado unos días fuera, y no se había enterado de que había que entregar hoy una tarea. Está molesta porque nadie le ha avisado			
<i>Ayer en el taller, Rosa tuvo un pequeño accidente y sus deportivas favoritas se estropearon con pintura. Las tuvo que dejar secar, y alguien aprovechó para sacar una foto de las deportivas y subirlas a Instagram con un meme.</i>			
Luis y María están molestos porque en la composición de los grupos les ha tocado con Aarón. Es un compañero al que no se le dan bien algunas tareas.			
Expulsaron a Gorka del centro tres días, por mal comportamiento. Ahora quiere ponerse las pilas, pero sus compañeros no se fían de él.			

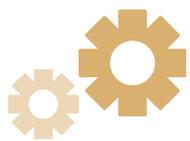
<sup>11</sup> En esta misma unidad se ofrece una actividad específica sobre «La mochila el día». La actividad que se describe a continuación está inspirada en la Historia de Lula, en el libro Krimera (2021), Jugando contra el acoso, páginas 65 a 68.

### Fase 3

Contamos los votos y vemos si hay consensos o disensos. Y a continuación se lanzan, por separado, dos reflexiones:

¿Alguien se ha fijado que se utilizaban dos expresiones cercanas pero no idénticas: «tiene derecho a sentirse molesto/a», tiene alguna razón para sentirse molesto? Aunque el matiz pueda ser sutil, cuando consideramos que alguien tiene alguna razón para sentirse molesto/a, quiere decir que comprendemos que hay algo que le ha molestado. Nos hemos dado cuenta de que algo provoca esa molestia. Pero parece que lo juzgamos menos que cuando hablamos de si tiene derecho o no. En este segundo caso, estamos juzgando si es «legítimo o no» sentirse molesto.

La segunda reflexión plantea una pregunta disruptiva: ¿en qué nos ayuda pensar si los demás tienen «o no» derecho a sentirse molestos/as por algo? *¿Es un enfoque razonable para ver cómo gestionar mejor las tensiones en el aula?* Lo cierto es que, como venimos diciendo en esta Unidad, las emociones no son controlables, así que de nada sirve establecer normas sobre si se tiene derecho o no a sentir algo. Sentimos la emoción, y ya. El enfoque adecuado, por tanto, no debe estar en las emociones, sino en la forma en que las gestionamos. Puede que alguien se moleste o enfade con facilidad; quizá no pueda evitarlo. Es más, si su enfado lo ha provocado algo que ha sucedido en el grupo, es bueno tener espacio para dialogar sobre ello. Pero sí podemos poner normas sobre cuál(es) son las formas más adecuadas de expresar enfado o discrepancia en el grupo. Por ejemplo, no es lo mismo expresar enfado pidiendo a alguien que «por favor, deje de molestar», dándole a su vez opción a que hable, que directamente increparle, burlarse o insultarle. Estas últimas acciones no favorecen en nada a la convivencia.



## Actividad ZeharGAIT

*¿Hay o no hay para tanto?*

Últimamente se generan en el aula demasiadas tensiones y una profesora ha propuesto realizar una sencilla tarea. Van a hacer un listado de cosas que pueden pasar, circunstancias en las que alguien se puede ver, y entre todos, van a votar si por algo así la persona afectada «tiene derecho, o no» a sentirse molesta.<sup>12</sup>

*Hemos decidido que nosotros también haremos una lista similar. Es decir, que vamos a fijar unas normas sobre cuándo alguien tiene o no tiene derecho a sentirse molesto, y en caso de que tenga derecho, si tiene derecho a sentirse bastante o un poco molesto.*

*Vamos a repartir a cada persona tres tarjetas. La actividad debe hacerse en silencio. No se debe hablar, salvo para pedir aclaración sobre alguna cuestión que no se haya entendido bien.*

Marca, en la siguiente columna, si crees que la persona, en la situación descrita:

- A. tiene derecho a sentirse molesto/a;
- B. quizás, un poco, pero no es para tanto;
- C. no tiene derecho a sentirse molesto/a.

	A	B	C
Se han creado a sorteo los grupos para una tarea de clase, a Martín no le ha tocado con nadie conocido			
Se ha permitido crear grupos de tres personas, y Martín se ha quedado solo			
Lucía ha estado unos días fuera, y no se había enterado de que había que entregar hoy una tarea. Está molesta porque nadie le ha avisado			
<i>Ayer en el taller, Rosa tuvo un pequeño accidente y sus deportivas favoritas se estropearon con pintura. Las tuvo que dejar secar, y alguien aprovechó para sacar una foto de las deportivas y subirlas a Instagram con un meme.</i>			
Luis y María están molestos porque en la composición de los grupos les ha tocado con Aarón. Es un compañero al que no se le dan bien algunas tareas.			
Expulsaron a Gorka del centro tres días, por mal comportamiento. Ahora quiere ponerse las pilas, pero sus compañeros no se fían de él.			

<sup>12</sup> Actividad inspirada en la Historia de Lula, en el libro Krimera (2021), Jugando contra el acoso, páginas 65 a 68.

### 3. Actividades sobre la asertividad

A continuación, se recogen varias actividades relacionadas con la asertividad, precedidas de esta introducción, que les sirve de contexto común.

Se dice que, por naturaleza, los seres humanos somos *seres sociales*. Que necesitamos de los demás. Ello, nos explican, resulta ventajoso para nosotros en determinados sentidos y ha hecho posible que la humanidad se desarrolle. No es menos cierto, sin embargo, que las sociedades que hemos creado los seres humanos están lejos de ser perfectas. Hay cosas que son buenas, pero también encontramos miserias e injusticias que todavía necesitan ser enmendadas. Vivir con otros, incluso a veces con las personas a las que más queremos, no siempre es fácil. No digamos ya convivir en el trabajo o en los estudios con personas que no nos caen bien o, en algún caso puntual, con personas con las que preferiríamos no tener contacto alguno.

Visto, además, desde cada persona, participar en la sociedad no es algo que podamos hacer sin esfuerzo. Cada sociedad tiene, por así decirlo, sus reglas del juego, y, además, no nos reparten a todos igual de buenas cartas con las que jugar. Ajustarnos a horarios, a convivir con personas, a realizar tareas juntos, pueden ser cosas que nos deparen satisfacciones, pero, al mismo tiempo, implican auto-controlarse y no pensar en qué es lo que realmente nos apetecería estar haciendo en ese momento. Así que cuando haya añadidos que nos suponen carga, dificultad, tensión, es normal que nos cueste más. A nosotros, y al resto.

En ese contexto, vamos a trabajar hoy sobre *la asertividad*. Es una cualidad que, según parece, se valora como habilidad social. Pero en determinados contextos y situaciones, el caso es que también genera problemas: ¿cómo es eso? Veámoslo con más detenimiento

La asertividad es una habilidad de la persona en su relación con las demás. Gracias a esa habilidad, una persona puede expresar sus opiniones e ideas, o reclamar sus derechos en una forma clara y honesta. También le permite recibir las críticas de otras personas o gestionar los conflictos con libertad; es decir, sin sentir ansiedad, culpa o rabia.

El caso es que entender en qué consiste la asertividad no es fácil; porque no es algo que se nos enseñe. Es más, por ejemplo, en los contextos de la educación formal e incluso en la crianza en las familias, es algo que a veces se pasa por alto. ¿Quién no ha oído de algún adulto, padre, madre, docente expresiones como estas? *Lo haces por lo que lo digo yo y punto. Si te portas bien, no tendrás problemas. Si te portas mal, tendrás un castigo. Si me quisieras, no harías esto o aquello; harías esto otro.*

El caso es que la asertividad, aunque se considera una habilidad útil para que una persona desarrolle su personalidad y viva con autoestima, parte de una premisa, de una base, que no siempre es aceptada por «los otros». Esto es, la asertividad es buena para cada persona, ayuda a su autoestima y a que le respeten, pero para quienes no están por la labor de respetar a otros, esta habilidad puede resultar incómoda. Y es que la base de la asertividad es, en esencia: *yo te respeto, respétame tú a mí también*. En coherencia, cuando estoy marcando un límite, porque siento que tu conducta me está

faltando al respeto, no pretendo herirte (aunque te moleste), solo te estoy indicando, de forma respetuosa, *que me estás faltando al respeto*.

Pero claro, ese reclamar respeto es algo que siempre se hace en el contexto de una relación, y no todas las relaciones son iguales.

Hay situaciones y relaciones en las que parece que *las reglas del juego* nos indican pensar en uno mismo, ser asertivo, tiene algo de egoísta, de desconsiderado, de niño/a, de rebelde contra la autoridad, de persona protestona o irritable. Dicho de otro modo, la vida social muchas veces no solo no nos invita a ser asertivos, sino que nos pone dificultades. De hecho, parece que a veces lo correcto es *dejarse manipular* y que otras personas decidan cómo tenemos que pensar, cómo tenemos que comportarnos; o no hace falta siquiera que «dejemos que nos manipulen», porque consiguen convencernos para que hagamos lo que ellos desean (mediante chantaje emocional, con afirmaciones simplistas y rotundas, señalando a alguien que tiene autoridad, exagerando la situación).

Por otra parte, también es posible que —aún teniendo razón— no acertemos en la forma de expresar asertividad. Estamos reclamando respeto, pero al mismo tiempo hirviendo al otro. O ejercemos nuestra asertividad, pero pretendemos no solo que nos dejen libertad para hacerlo —algo que es legítimo— sino que a los demás les parezca bien eso que decimos o hacemos. Esto último; la opinión que los demás tienen sobre nuestra conducta, es algo, sin embargo, que está dentro de su libertad; no de la nuestra.

Las actividades que se detallan a continuación sirven para trabajar, al mismo tiempo, la relevancia que para las personas tiene desarrollar la asertividad y lo difícil que, en algunas relaciones, nos resulta ser asertivos.

## Actividad ZeharGAIT

### Si es bueno ser asertivo/a, ¿por qué a veces nos da problemas?

---

#### Contexto

Para la preparación de esta actividad se recomienda leer el apartado que se ha preparado como contexto común para todas las actividades relativas a la asertividad. En los años 70 Manuel J. Smith publicó una lista que bautizó como «*listado de derechos asertivos*». Es una de las obras más vendidas sobre asertividad, traducida a muchos idiomas. Leyéndolos en conjunto, nos imaginamos qué es la asertividad en una forma más sencilla que con las definiciones típicas. Es más fácil que se nos ocurran multitud de ejemplos. Esa es la lista que trabajaremos en la próxima actividad.

LISTADO DE DERECHOS ASERTIVOS (Manuel J. Smith)<sup>17</sup>

- I. Tenemos derecho *a juzgar* nuestro propio comportamiento, nuestros pensamientos y nuestras emociones, *y a tomar la responsabilidad* de su iniciación y de sus consecuencias.
- II. Tenemos derecho a *no dar razones o excusas para justificar* nuestro comportamiento.
- III. Tenemos derecho *a juzgar si nos incumbe (o no) la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas.*
- IV. Tenemos derecho *a cambiar de parecer.*
- V. Tenemos *derecho a cometer errores, y a ser responsables de ellos.*
- VI. Tenemos derecho a decir «no lo sé».
- VII. Tenemos derecho *a ser independientes de la buena voluntad de los demás* antes de enfrentarnos a ellos.
- VIII. Tenemos derecho a tomar *decisiones ajenas a la lógica.*
- IX. Tenemos derecho a decir «no lo entiendo».
- X. Tenemos derecho a decir «No me importa».

### Instrucciones para realizar la actividad y explicación de los pasos

La tarea a realizar consiste en vincular una serie de situaciones (que aparecen en una segunda tabla, ordenadas de la A) a la F) con el listado de derechos asertivos.

PASO 1: Leemos la lista de derechos asertivos y nos aseguramos de que se han entendido. Pueden resolverse dudas, o poner ejemplos, aunque evitando poner ejemplos similares a los que aparecerán después.

PASO 2: Vamos leyendo cada caso (A, B, C) y después de cada uno, permitimos que las personas anoten (en silencio) con qué número o números de derechos los vincularían.

PASO 3: Ponemos en común (por ejemplo, un inicio puede ser ver con qué números hemos vinculado cada letra y si coincidimos o no). Después podemos ir reflexionando sobre esas coincidencias o discrepancias, en diálogo abierto. Puede que respecto a alguno de los casos exista tentación de juzgar a quien intenta ser asertivo, o a la persona frente a la que se defiende. No olvidar la base de la asertividad: te respeto y , para mí, pido el mismo respeto.

<sup>13</sup> Extraído de: Smith, M. J. (2009). Cuando digo no, me siento culpable. Barcelona: Random House. Original en inglés de 1975.

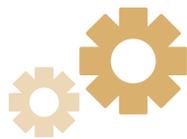
## Nota sobre el debriefing

En este caso no siempre es imprescindible el debriefing, porque el PASO 3 puede servir para ello. Entre las cosas a reforzar está el hecho de que ser asertivo es importante, pero no sencillo. La asertividad es buena en contextos en los que las relaciones se basan en una premisa: *la convicción de que, para relacionarnos de forma satisfactoria con otras personas, es muy importante sentir que tenemos los mismos derechos y merecemos el mismo respeto que los demás*. Pero pocas relaciones cumplen esa premisa. No todas las personas ni en todos los momentos entendemos de ese modo las relaciones. Todas las personas hemos experimentado y experimentaremos situaciones en las que, con mejor o peor intención, con más o menos conciencia, alguien intenta convencer-nos (o imponernos) que actuemos de determinada manera, y también es probable que lo hagamos nosotros.

En muchas situaciones ser asertivo requiere aprender a persistir (no dejar que abusen de nosotros, que nos hagan chantaje emocional, hacernos valer) y aprender a no sentirnos mal por defendernos. Aunque quizá nos educaron haciéndonos creer que pensar en uno mismo es egoísta, lo cierto es que cuidar de nosotros mismos es nuestra responsabilidad. Y hay veces en que no es posible atender, a la vez, a lo que nosotros necesitamos y otra persona necesita. Hay situaciones en las que hay que elegir.

Asimismo, que consideremos que ser asertivos es un derecho (e incluso que nos digan que es algo que se valora), no significa que los demás siempre respetarán o comprenderán que actuemos con asertividad. Incluso aunque les expliquemos nuestros derechos o lo importante que es para nosotros que nos respeten, o les hagamos ver que su comportamiento de chantaje emocional nos hace daño, puede que no deseen cambiar. Persistir es contar con que la reacción a nuestra asertividad puede que no sea buena, es decir puede que a quien nos escucha no le resulte agradable o conveniente que defendamos nuestra postura.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*Si es bueno ser asertivo/a, ¿por qué a veces nos da problemas?*

La asertividad es una habilidad de la persona en su relación con las demás. Gracias a esa habilidad, una persona puede expresar sus opiniones e ideas, o reclamar sus derechos en una forma clara y honesta. También le permite recibir las críticas de otras personas o gestionar los conflictos con libertad, sin sentir ansiedad, culpa o rabia. Claro que a los demás no siempre les va bien que una persona sea asertiva. Un compañero con más antigüedad o un superior puede ver como hostil una expresión asertiva, o una persona sumisa puede verse intimidada. La clave ante ese tipo de situaciones es ser conscientes de que solo podemos decidir sobre nuestro comportamiento, no sobre el comportamiento de otros, y tenemos que manejarnos y convivir con diferentes personas.

Fíjate en la siguiente lista, elaborada por Manuel J. Smith en los años 70. Para concretar en qué consiste la asertividad, lo que hace es interpretarla y expresarla en un listado de derechos de la persona.

### LISTADO DE DERECHOS ASERTIVOS (Manuel J. Smith)

- I. Tenemos derecho *a juzgar* nuestro propio comportamiento, nuestros pensamientos y nuestras emociones, *y a tomar la responsabilidad* de su iniciación y de sus consecuencias.
- II. Tenemos derecho a *no dar razones o excusas para justificar* nuestro comportamiento.
- III. Tenemos derecho *a juzgar si nos incumbe (o no) la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otras personas*.
- IV. Tenemos derecho *a cambiar de parecer*.
- V. Tenemos derecho *a cometer errores, y a ser responsables de ellos*.
- VI. Tenemos derecho a decir «no lo sé».
- VII. Tenemos derecho *a ser independientes de la buena voluntad de los demás* antes de enfrentarnos a ellos.
- VIII. Tenemos derecho a tomar *decisiones ajenas a la lógica*.
- IX. Tenemos derecho a decir «no lo entiendo».
- X. Tenemos derecho a decir «No me importa».



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

A continuación, encontrarás un listado de situaciones, y tienes que relacionarlas con uno o más de los derechos asertivos. Simplemente indica, junto a la situación, uno o varios de los números que están en el listado superior.

A. A finales de mayo repartisteis en el trabajo los turnos de vacaciones. A ti se te habían asignado dos semanas, y a estas alturas es probable que el resto de personas empleadas en tu empresa ya hayan hecho sus planes de vacaciones. Pero te ha surgido un imprevisto y sabes que, conforme a las leyes, tienes derecho a pedir al jefe que cambie los turnos. Te resultaría más fácil que tus compañeros y compañeras acordasen contigo un cambio; sería menos violento que acudir al jefe. Pero el caso es que no están por la labor. Y tu, tienes que atender al imprevisto

B. Echas la vista atrás y reconoces que sí, que estabas muy enamorado/a de tu pareja. La relación comenzó con mucha ilusión y habéis tenido muchos buenos momentos. Pero desde hace algún tiempo, ya demasiado, sientes que la relación simplemente no funciona. Que continuar así no os hace bien a ninguno de los dos. La otra persona quiere seguir; dice estar muy enamorada. Pero tú, ya no lo estás.

C. Hace dos días compraste unas deportivas en el centro comercial. Estabas en duda, pero finalmente te las llevaste. En el ticket claramente pone que «no se admiten cambios ni devoluciones pasados los 15 días de la compra». Como solo han pasado dos días y no las has llegado a estrenar, las quieres devolver. Acudes a la tienda, y la persona que está en información insiste en saber por qué motivo quieres devolver las zapatillas. Que son bonitas, están a la moda y además a buen precio. Te anima, como alternativa a llevarte otras. Pero tú no quieres cambiarlas. Quieres devolverlas.

D. No entiendes como ha podido pasar. Oscar era uno de tus mejores amigos, o eso creías. Pero desde hace dos semanas, y sin motivo aparente, ya no quiere saber nada de ti. Le has preguntado si pasa algo, y él, sin darle importancia, te ha dicho que no pasa nada. Que ya os veréis por ahí. Le has dicho que no entiendes lo que pasa, pero él insiste en que no pasa nada.

E. Raúl quiere ir mañana a hacer senderismo. Lleva semanas planeándolo todo al detalle y se ha comprometido con otros montañeros a recogerlos en coche este domingo a las 8 de la mañana. Pero estamos a viernes y su coche está averiado. No quiere quedar mal con esas personas, y como sois amigos, y sabe que este domingo no tienes ningún plan especial, ha venido a pedirte las llaves de tu coche. Tú prefieres no dejárselo.

F. Se acercan los exámenes finales. El trimestre ha sido muy duro. Algunos módulos teóricos requerían mucho esfuerzo, y has ido preparando resúmenes y esquemas para poder preparar los exámenes. Tu compañera Rocío, entre tanto, estaba ocupada en otras cosas, y ahora que los exámenes están encima te ha pedido tus resúmenes y esquemas. Dice que, si no, no va a poder aprobar, porque queda muy poco tiempo para estudiar. Y que, además, a ti no te cuesta nada, porque ya los tienes hechos.

## Actividad ZeharGAIT

### La asertividad en los casos de Nadia, Mario y Salva

La actividad consiste en comparar cómo expresan tres personas, Nadia, Mario y Salva aquello que desean, sienten o reclaman en el contexto de una relación con otra persona. Compara la asertividad que, en estas escenas muestran Nadia (escena 1), Mario (escena 2) y Salva (escena 3). También se facilita la siguiente definición de asertividad:

*La asertividad es una habilidad de la persona en su relación con las demás. Gracias a esa habilidad, una persona puede expresar sus opiniones e ideas, o reclamar sus derechos en una forma clara y honesta. También le permite recibir las críticas de otras personas o gestionar los conflictos con libertad, sin sentir ansiedad, culpa o rabia.*

*La asertividad, como habilidad, no siempre encuentra acomodo en todas las relaciones. Las personas solo tienen oportunidad de ser asertivas cuando los entornos de relación se basan sobre la premisa de que todas las personas tienen derecho a ser respetadas. Eso no contradice, no mucho menos, que en la organización de las relaciones existan niveles de jerarquía (relaciones verticales); pero sí cuestiona las formas de mando que son agresivas o no respetuosas con los demás.*

Para preparar esta actividad recomendamos revisar el apartado teórico en el que se ha desarrollado la cuestión de la asertividad. Existe, asimismo, bibliografía complementaria en el apartado de referencias, si bien no es imprescindible para realizar esta tarea.

Para comparar las escenas, las preguntas detonantes serán las siguientes:

	1. Nadia	2. Mario	3. Salva
Qué ha sucedido en la escena			
Qué desea expresar la persona protagonista			
Tomando como referencia la definición de asertividad que está en el recuadro, ¿Dirías que se comunica de forma asertiva?			

### Observaciones y sugerencias para los docentes

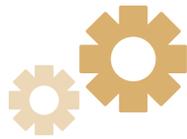
Aquí no se trata de debatir si las personas tienen o no razón en sus argumentos, o si alguien nos parece que tiene mucha caradura respecto al otro.

Lo que nos interesa es la forma de comunicación de Nadia, Mario y Salva respecto a la otra persona. Si son o no capaces de comunicarse de forma adecuada con sus interlocutores. Quizá no se da cuenta. Hay veces que algo que hacen otros, o una situación nos frustran tanto que nos sentimos rabiosos, y esa rabia sale por algún sitio.

Nadia tiene una postura **algo agresiva**. Quizá en otras ocasiones haya podido tener razón (a lo mejor, Tomas tiende a llegar tarde), pero respecto a esta situación en concreto, es decir, la que vemos en la escena, su respuesta es desproporcionada. Incluso para transmitir que le molesta que otras veces llegue tarde, podía haber elegido mejor sus palabras y su tono.

Mario se **inhibe** claramente ante Guillermo. Se retira. En términos de asertividad se diría que es sumiso. Si nos imaginamos la conversación, probablemente pensemos en un Mario con la cabeza (o al menos, la mirada) huidiza, baja. Probablemente esté enfadado o frustrado con la situación, se sienta triste, pero por alguna razón no consigue reclamar lo que es suyo. Quizá miedo a perder el control, a que Guillermo se enfade, a bloquearse, hacer el ridículo. Quizá necesite que Guillermo tenga buena opinión de él, o no quiera perderlo como amigo.

Salva, en cambio, mantiene un tono muy adecuado con Juan. **Sabe ser asertivo**. Es probable, por qué no, que la insistencia de Juan le haya podido resultar molesta, pero la forma en que ha mantenido la conversación es respetuosa con ambas partes. Defiende su postura sin necesidad de atacar. Sabe que, en ocasiones, las necesidades propias y las de los demás pueden estar en conflicto (no en guerra; simplemente son incompatibles). Sabe que esas ocasiones son difíciles y que hay que elegir. A veces quizá se pueda o convenga ceder al interés o necesidad de otros, y otras veces será importante defender también las necesidades propias- En este caso, Juan *NO es su jefe*. Consiguientemente, Salva no tiene porqué justificarse ni explicarle a Juan en qué orden hace sus tareas. Tiene capacidad suficiente como para organizar las prioridades, según lo importantes que le parezcan las diferentes cosas que tiene entre manos.



## Actividad ZeharGAIT

*Nadia, Mario y Salva*

Tomando como referencia la siguiente definición de «asertividad», vamos a analizar tres escenas, con tres protagonistas diferentes: Nadia, Mario y Salva. En cada escena, uno de ellos dialoga con otra persona, en el contexto de algo que ha sucedido. ¿En qué consiste la tarea? Vamos a valorar si Nadia, Mario y Salva se comunican (o no) de forma asertiva con sus interlocutores.

Utilizaremos como referencia la siguiente definición de asertividad (Castanyer/ Ortega, 2015):

La asertividad es una habilidad de la persona en su relación con las demás. Gracias a esa habilidad, una persona puede expresar sus opiniones e ideas, o reclamar sus derechos en una forma clara y honesta. También le permite recibir las críticas de otras personas o gestionar los conflictos con libertad, sin sentir ansiedad, culpa o rabia. La asertividad, como habilidad, **no siempre tiene cabida en todas las relaciones**. Las personas *sólo tienen la posibilidad de ser asertivas* cuando los entornos de relación se basan en la premisa de que todas las personas tienen derecho a ser respetadas. Esto no significa, ni mucho menos, que la asertividad no puede darse cuando hay un nivel jerárquico en la organización de las relaciones (en las relaciones verticales), pero sí que es incompatible con las formas de mando que son agresivas, o no respetuosas con los demás.

Para comparar las escenas, las preguntas detonantes serán las siguientes:

	1. Nadia	2. Mario	3. Salva
Qué ha sucedido en la escena			
Qué desea expresar la persona protagonista			
Tomando como referencia la definición de comunicación que está en el recuadro, ¿Dirías que se comunica de forma asertiva?			



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## ESCENA 1

Nadia y Tomás han quedado para tomar un café. Tomás se ha retrasado.<sup>14</sup>

*Tomás.—Discúlpame. Llego tarde.*

*Nadia.—Siempre estás igual. Siempre llegas tarde y después pones cualquier excusa. La próxima vez no pienso esperarte.*

*Tomás.—Nadia, discúlpame. Había mucho tráfico y no he podido llegar antes*

*Nadia.—Más excusas. Si hubieras salido antes del trabajo, no hubieras llegado tarde. Siempre haces igual.*

*Tomás.—Estoy intentando disculparme. Lo siento. No he podido hacer otra cosa. Creo que te estás enfadando demasiado.*

*Nadia.—¡Ya te digo! Ahora va a resultar que la culpa es mía. ¡No te fastidia! La próxima vez me largo, y ya aprenderás.*

## ESCENA 2

Guillermo y Mario estudian Artes Gráficas. La profesora de taller les pidió realizar una tarea para la que eran imprescindibles unas plumillas. Guillermo, sin embargo, no tenía plumillas de ese tipo. Por eso, decidió pedírselas a Mario. La fecha de entrega de la tarea se acerca. Pero Guillermo aún no le ha devuelto las plumillas a Mario.

*Mario.—Guillermo, te dejé las plumillas hace dos semanas, y aún no me las has devuelto.*

*Guillermo.—Uy, sí. Disculpa. Es que aún no he terminado mis laminas.*

*Mario.—Ya. Entiendo. Pero es que yo también tengo que hacer la tarea. Ya solo quedan unos días.*

*Guillermo.—Bah, ¿no te fías de mí o qué...? Ya sabes que te las voy a devolver, no te preocupes.*

*Mario.—Bueno. Pero no tardes mucho en devolvérmelas, ¿vale?*

## ESCENA 3

Faltan muy pocos días para las vacaciones de Semana Santa. Todos en la empresa están muy apurados, porque quieren cerrar el mayor número de tareas posibles. Pienzan que así disfrutarán más de las vacaciones y el regreso será más tranquilo. Juan y Salva, dos compañeros de trabajo, se cruzan en el pasillo.

*Juan.—¡Salva, Salva...! Espera*

*Salva.—Hola Juan, como estás*

<sup>14</sup> Caso adaptado a partir de Castanyer/ Ortega, La Asertividad en el Trabajo, 2015: 97.

*Juan.—Qué bien que te veo. Acabo de enviarte un email. Necesito que termines un informe para mañana. Así, con esos datos, yo podré cerrar la carpeta de McKlins&Co. No veas las ganas que tengo de terminar con ese estudio.*

*Salva.—Pues, lo siento mucho Juan, pero estamos a lunes, y este miércoles es el último día laborable antes de la Semana Santa. Ya el jueves estaré de vacaciones. No voy a tener tiempo*

*Juan.—Salva, que es muy urgente. Yo necesito ese informe mañana mismo. Como si te quedas por la noche haciéndolo.*

*Salva.—Mira Juan, esto no va a poder ser. Tenías que habérmelo dicho con más antelación. Yo ya me he comprometido a cerrar algunas cosas de aquí al miércoles y, de verdad, no puede ser.*

*Juan.—¡Oye, que no solo tú tienes cosas urgentes!*

*Salva.—Eso es, Juan. Todos tenemos cosas urgentes. En cuanto vuelva de vacaciones, el martes de la Semana de Pascua, me pongo a ello.*

*Juan.—Bueno, pero para ese miércoles lo quiero en mi mesa. ¡Ni un día más! ¿O es que tendrás también algo más importante que hacer?*

*Salva.—Disculpa Juan, pero me parece que organizarme la agenda es algo que me corresponde a mí. Te dejo, que aún tengo muchas cosas que terminar hoy.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 4. Escuchar, para saber cómo comunicar

---

La atención al lenguaje y al modo en que este se utiliza es imprescindible para entender a las personas con las que necesitamos comunicarnos. El lenguaje no solo es un cauce de comunicación de información sobre el mundo, sobre lo directamente observable, sino que en la expresión verbal podemos apreciar cómo las personas piensan y qué actitudes tienen ante lo que observan (J. Richard Eiser, *Attitudes and the Word we use*, 2014, 57).

### Actividad ZeharGAIT Quién recoge hoy

---

La siguiente actividad orbita en torno a un grupo de alumnos y alumnas que han estado trabajando en el taller. Llega la hora de recoger y se produce una situación en la que ni hablan, ni preguntan y, por tanto, no hay ocasión de escucharse entre sí. Pero todos están dándole vueltas a la cabeza.

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Leer el texto y responder a las preguntas.*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

##### *Fase 2*

Puesta en común en pizarra, procurando que la única tarea sea reflejar la diversidad. Importante no interpretar los pensamientos de otros. Si se necesita aclaración se puede pedir, pero hay que dejar libertad.

##### *Fase 3: Diálogo y contraste*

Aquí nos daremos cuenta de que no es fácil (más bien imposible) predecir con exactitud el comportamiento que tendrá alguien. Lo que surge es, sobre todo, una toma de conciencia sobre la dificultad y el esfuerzo que requiere entenderse con los demás.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### Quién recoge hoy

*Un grupo de alumnos y alumnas ha estado trabajando varias horas en el taller. Al terminar, el docente indica a cuatro personas que hoy les corresponde a ellos recogerlo. Óscar se pone a ello, pero enseguida se da cuenta de que Raúl, María y Carla no parecen muy por la labor. Raúl está muy risueño, parece que se ríe por cualquier cosa. María y Carla, en cambio, como ven a Óscar molesto, le preguntan a ver «en qué pueden ayudarlo». Óscar está molesto, porque no se trata de que le ayuden a él. Poner cada cosa en su sitio y limpiar, es algo que no requiere instrucciones especiales. María le dice que tampoco hay que ponerse así, que no es para tanto. Carla prefiere pasar; «no le gusta la gente que se enfada a la mínima». Apenas llevan unos minutos solos en el taller, cuando Óscar empieza a tomarse la tarea con más calma; por momentos, incluso se para. Entonces es María la que comienza a recoger algunas cosas, diciendo a los demás que cuanto antes se pongan a ello, antes terminarán. Carla le da la razón. Raúl, entre tanto, le dice a Óscar que a ver si está seguro de estar colocando las cosas donde corresponde; que él no lo ve del todo claro; que juraría que las herramientas pequeñas estaban en otro estante.*

Contempla la escena y escribe las primeras tres cosas que te hayan llamado la atención. Escribe, por cada una de ellas, cuál es la razón por la que te han llamado la atención.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 5. A veces nuestra mente, nos hace trampa

A veces nuestra mente nos convence de cosas negativas sobre nosotros mismos y sobre las cosas que suceden (a nuestro alrededor o en el mundo en general). Esos patrones de pensamiento son muy frecuentes en la experiencia humana, en especial cuando estamos deprimidos, ansiosos o con miedo.

### 5.1. Algunos ejemplos de esas trampas que nos hace la mente<sup>15</sup>

Hace varias décadas David Burns (1989) publicó una lista con muchas de las trampas que nos hace la mente. El tiempo ha pasado, se han publicado muchos trabajos posteriores que completan o desarrollan la tabla, que la citan, pero son muchas las personas que no están familiarizadas con la idea de que nuestra mente nos hace trampa. He aquí una versión adaptada de aquella tabla, con algunas explicaciones y ejemplos.

Filtrar	Nunca nada es todo blanco o del todo negro. Pero hay veces que nos enfocamos exclusivamente en lo negativo. Por ejemplo, al hacer balance de cómo ha ido un día
Solo es posible una de dos: o es blanco, o es negro	El pensamiento polarizado lleva a ver todo de forma extrema. Hay dos categorías, y todo lo que no es bueno es malo. Tuviste varios sobresalientes, pero tu última nota es de notable; así que está claro que no eres buen estudiante.
Generalizar en exceso	Esta mañana he cometido un error. Y he pensado: siempre lo hago todo mal. Nunca conseguiré un ascenso.
Relativizar lo positivo al mínimo	Pensar, por ejemplo, que cuando alguien te dice algo amable lo hace por lástima. O que si te dice el jefe que el informe está «correcto» significa que no le da importancia, o que si te dan un aumento es porque no se han dado cuenta de que no te lo mereces. Es una forma de filtrar, quedándote solo con algunas cosas
Apresurarse a llegar a una conclusión	Sacar conclusiones precipitadamente. Aunque no haya que llevar a pensar mal, estás suponiendo que algo va mal. Alguien te mira raro, piensas que está enfadado contigo y le evitas; o tratas de leerle la mente precipitadamente.
Pensamiento catastrófico	Sacar conclusiones precipitadas, poniéndose en lo peor. Mañana es mi primer día. ¿Y si no suena el despertador y llego tarde? ¿O si hay mucho tráfico, me confundo de dirección?
Tendencia a personalizar	Creer que podías haber hecho algo, cuando el evento no dependía de ti. O pensar que alguien está comentando algo en general, pero en el fondo criticándote a ti.

<sup>15</sup> Versión elaborada por los autores a partir del listado de David Burns (1980), *Feeling Good: the new mood therapy*, New York: Morrow.1980.

La falacia del control	<p>No he podido terminar la tarea y mi mente, en lugar de aceptar la situación, intenta atribuirlo a un único factor que, además, está bajo control mío o de otra persona. Doy a entender que lo sucedido hubiera podido evitarse:</p> <p>Por ejemplo: <i>Es que hoy no había quien trabajase en el taller. Había mucho ruido, gente molestando. Imposible trabajar.</i></p> <p>Con ello estoy dando a entender que hay una única razón, controlable y que no era mi responsabilidad, por la que no he podido terminar.</p> <p>Un caso similar es el de interpretar las emociones de otros como signo de que están bajo nuestro control. Pienso, por ejemplo, que le hago feliz/ infeliz. Con esa expresión, «le hago» estoy dando a entender que mi comportamiento afecta directamente a sus emociones, hasta el punto de que lo controla.</p>
La falacia del a justicia	<p>Tu mente puede hacerte creer que tú sabes, con certeza, lo que es justo o injusto. Hay una sola escala de justicia, y tu sabes medir lo justo y lo injusto.</p> <p>Y a veces, crees que «en compensación» a algo que has hecho, te mereces, en justicia, algo de otra persona. ¿Dónde está la trampa? No puedes medir la justicia solo desde tu perspectiva</p> <p>Por ejemplo, piensas que ayer trabajaste de más, así que crees que hoy te puedes permitir estar de brazos cruzados en la cuadrilla del taller. Pero resulta que todos trabajaron ayer de más, no solo tu, y sacar hoy adelante la tarea no es posible si tienen que repartirse también tu trabajo.</p>
Repartiendo culpas	<p>Hacer a otros responsables de como te sientes. Lo que otros dicen o hacen nos genera emociones, pero la gestión de esas emociones es cosa nuestra (no de ellos); la forma de gestionar las emociones también nos afecta a nosotros mismos.</p>
Los debería	<p>Son reglas que uno establece férreamente para sí mismo y/o para los demás, sin considerar los detalles de las circunstancias o de las situaciones. Consideras que las cosas deben ser de determinada forma, llueva o truene. Siempre hay que ser puntual. Siempre hay que ser amable. Siempre hay que estar contento/a. Y cuando los deberías no se cumplen, te frustras. Contigo (si es un yo debería), con los demás (cuando es un ellos deberían)</p>
La falacia del cambio	<p>Piensas que si presionas lo suficiente, las personas cambiarán y responderán a tus expectativas o necesidades. Que solo es cosa de insistir y recordarles que no te parece bien lo que hacen.</p>
Etiquetas genéricas	<p>Convertir algo concreto, en algo absoluto o general. Tú siempre, tú nunca.... Por ejemplo: <i>has Has hecho esto concreto mal, eres un inútil.</i></p>
Tener siempre la razón	<p>Cuando a pesar de las evidencias en contra y de que estás molestando a alguien, insistes para demostrar tu punto de vista.</p>

## 5.2. Cuando eso que «nos dice nuestra mente», nos hace daño

Uno de los problemas que se plantean es que, cuando se producen con frecuencia, tienen mucho impacto en la forma en la que nos comportamos y en como nos sentimos. En especial cuando eso que *nos dice nuestra mente* se refiere a nosotros mismos.

¿Por qué crees que sucede esto? Hablarnos a nosotros mismos nos resulta provechoso en distintos sentidos. Nos sirve para dirigir nuestro esfuerzo y darnos ánimo en tareas que resultan complejas; nos sirve para distanciarnos emocionalmente de una situación y regular la expresión de las emociones. Por el contrario, bloquear esas conversaciones internas dificulta que regulemos las emociones y puede llevarnos, en muchos casos, a actuar de una forma impulsiva.

*Pensamientos que me ayudan, pensamientos que no me ayudan. ¿De qué duda una persona que se expresa como en los ejemplos que veremos a continuación? Esa es la pregunta; eso es lo que queremos indagar. Un aviso muy importante, antes de empezar. Este listado solo es para que comentemos cómo lo que pensamos sobre nosotros mismos nos puede influir. No tiene por objeto emitir juicios sobre nadie ni generar presión. De hecho, puede hacerse en privado (con un Kahoot, por ejemplo, solo se visualizan los resultados del conjunto en votación), y sin comentar los resultados propios. La mayoría de esas creencias son creencias que en algún que otro momento nos vienen a todos/as a la cabeza. Lo que puede bloquearnos es que nos vengan con insistencia.*

Los pensamientos que menos nos ayudan son aquellos que ponen en duda: a) la Autoestima, b) la Competencia, c) la Relevancia de las Necesidades Propias, d) la Seguridad. Y no solemos quedarnos ahí. Como consecuencia de lo que pensamos, actuamos intentando compensar esa creencia. De ese modo la creencia se convierte en acción, y de algún modo en una profecía autocumplida. Por eso decía Ghandi: *Cuida tus pensamientos por que se volverán palabras. Cuida tus palabras por que se volverán actos. Cuida tus actos por que se volverán hábitos.*

Cosas que nos decimos a nosotros mismos	Qué pone en duda ese pensamiento erróneo	Qué nos puede llevar a hacer ese pensamiento erróneo
No merezco amor ni respeto	Autoestima	Compensación de la creencia: me retiro de las relaciones, antes de que me planteen a mi o me falten al respeto. No doy demasiada importancia a las relaciones, que parezca que no me importa lo que va a suceder. Quien piensa así, no cuidará las relaciones y, en efecto, las terminará perdiendo.
En el fondo, soy un incompetente	Competencia	Como compensación, puede que esta persona huya de las tareas que piense que va a hacer mal. O que las intente con poca concentración, haciendo que se cumpla la profecía.  O puede irse a otro extremo. Por ejemplo: vivir en una farsa, dando a entender que todo es posible, pero sin creerlo en el fondo.

Cosas que nos decimos a nosotros mismos	Qué pone en duda ese pensamiento erróneo	Qué nos puede llevar a hacer ese pensamiento erróneo
Para que el mundo funcione, tenemos que sacrificarnos en favor de los demás	Relevancia de prestar atención a las propias necesidades	Para compensar, uno puede exigirse mucho a sí mismo, o esperar demasiado de los demás. En ambos casos, no se presta atención al hecho de que todas las personas tienen necesidades; y a veces hay que equilibrarlas con las de otros
Cuando tengo que tomar una decisión, mejor me fío de lo que me digan. A mí no se me dan bien	Seguridad	Permitir que otros tomen decisiones (incluso cuando no nos parecen del todo buenas); cuando algo está en sus manos, pedir a otra persona que constantemente chequee si está bien
En cualquier momento se puede perder todo.	Seguridad	Tener mucho miedo a los cambios.
No creo que tengo nada interesante que contar	Autoestima	Rumiar, diciéndose a uno mismo cosas como (soso, inepto, ..)
Cuando mis necesidades entran en conflicto con las de otra persona, siento incomodidad, y prefiero ceder.	Relevancia de las necesidades propias	Cómo se suele actuar, cuando tienes arraigado ese pensamiento. Tienes, por ejemplo, a imaginar que la otra persona puede sufrir un montón si no le das la razón (y que sería tu culpa, por que total, qué te cuesta). Es decir, en el fondo crees que la otra persona no es capaz de cuidar de si misma O que te verán como alguien egoísta (o tú mismo piensas que res egoísta)
La mayoría de las cosas que intento, salen mal	Competencia	<i>Antes de empezar nada, la que piensa esto persona crítica, pone pegas, tiende a ir a un ritmo lento y, por todo ello, es bastante posible que, en efecto, las cosas salgan al...</i>
Para que haya buen ambiente en la cuadrilla es mejor que otros elijan el plan.	Relevancia de las necesidades propias	<i>La persona que piensa así, al final se retrae, no hace propuestas, y efectivamente eligen otros.</i>

Así que las profecías se cumplen, pero no porqué el pensamiento fuera correcto, sino porque la persona —de forma consciente o inconsciente— ha actuado en favor de que la profecía se cumpla. Como piensa que es incapaz y que algo no le saldrá bien, se auto-boicotea; y, en conclusión, la cosa no sale bien. Pero no ha sido por incapacidad, sino por el boicot. Aprender esas trampas es algo que podemos ver con mucha más claridad en otros que en nosotros mismos.

## Actividad ZeharGAIT

### El selfie

En relación con lo visto en este apartado 5.2. se propone una actividad que lleva por título «el Selfie» (o la autofoto). McKay/ Pfanning (2008) explican que cada persona lleva dentro de sí una especie de autorretrato; como si fuera un selfie que nos hemos hecho y que está ahí expuesto todo el tiempo; si no nos vemos bien en la foto, eso hace que cuando nos relacionamos con otros pensemos que, al igual que nosotros lo vemos, ellos verán también todo lo que no es perfecto en nosotros. Que incluso aunque empecemos las relaciones con buen pie, enseguida comenzarán a distanciarse, porque se darán cuenta «de cómo somos».

Ese selfie no lo hemos hecho en un momento. Pequeños y grandes momentos mientras hemos ido creciendo, con los familiares, los conocidos, en la escuela, etc. han ido haciendo que nos entendamos de una manera. Aunque a veces, *nos vemos distorsionados*. Hay personas que tienen un concepto excesivo de sí mismas, grandioso. Eso puede hacer que vayan atropellando a otros. Por el contrario, hay otras personas que tienen un selfie muy gris de sí mismas, y se bloquean. Entre los pensamientos que más nos pueden bloquear son estos:

- a) *No merezco amor ni respeto (no me quiero, no soy alguien que merezca ser querido).*
- b) *No soy competente, no soy hábil en las facetas de la vida.*
- c) *Tengo que sacrificarme (porque otros van primero, porque lo necesitan más, porque yo no lo merezco)*
- d) *No suelo ver claro qué hacer. Tengo miedo a los cambios.*

Cada una de esas expresiones afecta a elementos clave del desarrollo de la persona: a) la autoestima; b) la competencia; c) la relevancia de las necesidades propias; d) la confianza en uno mismo y la sensación de seguridad. Y el problema es que esos pensamientos repetidos, aunque distorsionados, terminan condicionando nuestra forma de movernos por el mundo. Por eso decía Ghandi: *Cuida tus pensamientos por que se volverán palabras. Cuida tus palabras por que se volverán actos. Cuida tus actos por que se volverán hábitos.*

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo e imaginar por cada frase (a, b, c), a una persona que está pensando eso en una situación concreta. Por ejemplo, en una tarea en el aula o en el taller, en la empresa. Describe bien, por escrito, la situación concreta y trata de pensar cómo actuará externamente esa persona ante la situación (es decir, cuál será la acción o reacción que ese pensamiento le llevará a tomar).

### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

En este caso va a surgir una recopilación de casos y situaciones. Una diversidad interesante. Todos son útiles. Se recomienda poner cada caso/ descripción en una tarjeta separada o trozo de papel.

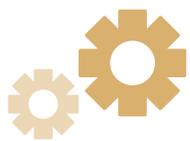
### *Fase 3: Puesta en común: análisis de casos*

Es muy importante expresar con claridad y recoger en pizarra los tres elementos clave en cada caso: situación, pensamiento de la persona y reacción posible.

Como cierre, si se ve oportuno, explicaremos, unas notas sobre el pensamiento distorsionado y los problemas que genera cuando afecta a elementos clave del desarrollo de la persona: a) la autoestima; b) la competencia; c) la relevancia de las necesidades propias; d) la confianza en uno mismo y la sensación de seguridad. Y el problema es que esos pensamientos repetidos, aunque distorsionados, terminan condicionando nuestra forma de movernos por el mundo. Por eso decía Ghandi: *Cuida tus pensamientos por que se volverán palabras. Cuida tus palabras por que se volverán actos. Cuida tus actos por que se volverán hábitos.*

Otra posible pregunta de cierre puee ser la siguiente: ¿qué podemos hacer con nuestro selfie...? Borrarlo es imposible, pero que sí tenemos capacidad de convivir con ese retrato distorsionado y adquirir destrezas para que nuestra mente no nos engañe tanto.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### El selfie

A veces, lo que dificulta resolver un problema no está tanto fuera como dentro de la persona. Quizá incluso desde fuera, otras personas no entiendan cómo es posible que a alguien le esté costando dar un paso que los demás ven como aparentemente sencillo. Algo le bloquea.

McKay/ Pfanning (2008) explican que cada persona lleva dentro de sí una especie de autorretrato; como si fuera un selfie que nos hemos hecho y que está ahí expuesto todo el tiempo; si no nos vemos bien en la foto, eso hace que cuando nos relacionamos con otros pensemos que, al igual que nosotros lo vemos, ellos verán también todo lo que no es perfecto en nosotros. Que incluso aunque empecemos las relaciones con buen pie, enseguida comenzarán a distanciarse, porque se darán cuenta «de cómo somos».



Ese selfie no lo hemos hecho en un momento. Pequeños y grandes momentos mientras hemos ido creciendo, con los familiares, los conocidos, en la escuela, etc. han ido haciendo que nos entendamos de una manera. Aunque a veces, nos vemos distorsionados. Entre los pensamientos que más nos pueden bloquear son estos:

- a) Soy un/a incompetente. No importa cuantas veces lo intente. Nunca lo haré bien. Me veré humillado
- b) No lo merezco. ¿Para que voy a pedir algo, como ayuda? ¿Quién se va a molestar en ayudarme?
- c) En cualquier momento, todo se puede ir al traste. La vida es cambiante, y en un instante todo se puede desvanecer.

### Tarea

Imagina por cada frase, a una persona que está pensando eso en una situación concreta. Por ejemplo, en una tarea en el aula o en el taller, en la empresa. Describe bien la situación concreta y trata de pensar cómo actuará externamente esa persona ante la situación (es decir, cuál será la acción o reacción que ese pensamiento le llevará a tomar).

Escribe cada situación y la reacción en un trozo de papel separado, indicando en la cabecera si respondes a la pregunta tipo a), b) o c). No hace falta que copies el enunciado.

## Actividad ZeharGAIT ¿Cómo responderían?

Ante una misma situación, no todas las personas respondemos igual. En este caso vamos a pensar cómo actuarían tres personas distintas: una persona segura de sí misma, una persona que normalmente siente que le pisotean y una persona que tiende a inhibirse (a dejarse pisotear o a dejar que otros decidan). Si es oportuno, se puede pedir como fase inicial que los participantes traten de imaginar a cada una de esas tres personas o incluso piensen en tres personas que conocen y que, en su opinión, encajan en ese perfil.

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir la tabla, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura de casos*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

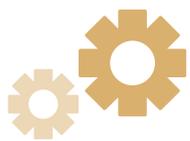
A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

#### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

Cabe también preguntarse lo siguiente: ¿las personas encajamos en todo momento y toda situación en uno de esos tres perfiles, o puede que según el caso o el tipo de relación (amigos, familia, aula) tengamos perfiles distintos?

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*¿Cómo responderían? Comparando niveles de asertividad*

Ejercicio: A continuación, en la columna de la izquierda, se describen una serie de situaciones. Por cada situación, indica cómo responderían ante estas situaciones: una persona segura de si misma; una persona que normalmente siente que le pisotean; y una persona que normalmente tiende a inhibirse.

	Una persona segura de si misma	Una persona que tiende a inhibirse	Una persona que, normalmente, siente que le «pisotean»
Tres camareros están haciendo caja, y se dan cuenta de que faltan 123 euros. Algo no cuadra. Los tres camareros dialogan para ver cómo lo resuelven.	A1	A2	A3
A un lugar en el que se trabaja a turnos, Rubén llama para decir que está enfermo y que este fin de semana no podrá hacerse cargo del sábado. Hay que ver quien le sustituye. Sus compañeros se reúnen para ver cómo lo resuelven.	B1	B2	B3
Buenas noticias. Uno de los empleados de la cocina de un restaurante va a poder participar en un curso de cocina impartido por un Gran Chef. Tendrán ocasión de elaborar con él, a modo de taller, diferentes platos de alta cocina. Todos los empleados de la cocina del restaurante quisieran ser elegidos. Se reúnen para hablar.	C1	C2	C3

## 6. Casos sobre Escucha y Comunicación

---

La inteligencia emocional, en tanto que inteligencia, es un recurso orientado a un resultado práctico. Weisinger (2001) la define como la capacidad de captar las emociones de un grupo y conducirlas hacia un resultado positivo. En este enfoque entraría en juego también el liderazgo, del que nos ocuparemos luego.

Otro aspecto importante de la inteligencia emocional es que es un talento que se puede aprender y cultivar, tanto las personas individuales como las organizaciones.

Mayer, Salovey y Caruso (2002) crearon el cuestionario MSCEIT V2.0, en el que se miden dos áreas (experiencial y estratégica), en cuatro tipos de habilidades:

- a) *Percibir emociones de manera eficaz*: indica el grado en que el sujeto puede identificar las emociones en sí mismo y en otros. Incluye la habilidad para identificar sentimientos, expresar emociones exactas y diferenciar entre expresiones de emoción real o fingida.
- b) *Facilitar el pensamiento*: indica el grado en que el sujeto puede utilizar sus emociones para mejorar el pensamiento. Se centra en la habilidad para conseguir diversos resultados, como re-enfocar la atención, facilitar la toma de decisiones o utilizar emociones para generar diversos enfoques en la solución de problemas.
- c) *Comprender las emociones*: indica si el sujeto entiende bien las complejidades de los significados, las transiciones y las situaciones emocionales. Se refiere a la habilidad para comprender emociones complejas y secuencias emocionales, tales como el comportamiento o el razonamiento subyacente en una expresión de emoción o reacción, así como también la relación entre varias emociones.
- d) *Manejar emociones*: muestra si el sujeto gestiona bien las emociones en su propia vida y en la de los demás. La regulación de las emociones comprende el conocimiento de las emociones propias, la habilidad para distinguir entre emociones claras y típicas y la capacidad para resolver problemas cargados emocionalmente.

Sobre esta base, se han elaborado diversos casos prácticos para trabajar dichos aspectos o componentes de la inteligencia emocional. Se trata de poder conocerlos, identificarlos, valorar su importancia y fijarse en ellos, trabajándolos para desarrollar la inteligencia emocional.

### 6.1. Hablar sin escuchar primero

#### Actividad ZeharGAIT Andoni tiene nuevo trabajo

---

Hoy por la mañana Andoni ha comenzado a trabajar en su nuevo puesto de trabajo. Está muy contento e ilusionado, después de varios meses buscando empleo. Pero cuando llega, se encuentra un compañero de trabajo al que no le hace mucha gracia la incorporación de Andoni. Él necesita lidiar con la situación.

## Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

Observación para la persona facilitadora: Andoni va enfrascado en su pensamiento. Es un día muy importante para él. Pero el encargado no es consciente de nada de eso, lo mismo que Andoni no es consciente de lo que puede suponer para el encargado su llegada. Aunque, sin duda, hubiera sido deseable un mejor recibimiento, Andoni puede aprender y prevenir disgustos futuros si trata, en otras ocasiones, de pensar que entre su entusiasmo o sentimientos por la llegada y lo que sienten otros puede haber una gran distancia. Qué difícil es, a veces, vivir esa disonancia. La inteligencia emocional puede ayudar.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### *Andoni tiene nuevo trabajo*

Andoni ha comenzado hoy por la mañana su nuevo trabajo. Ha ido muy contento e ilusionado, después de varios meses buscando empleo. Cuando pasó la entrevista de trabajo, le dijeron que le iban a contratar porque les gustaba mucho su perfil, pero le pidieron que hiciese un curso específico para adaptarse más rápido a las máquinas y software de la empresa. Andoni ha estado un mes yendo de lunes a viernes a una academia para formarse. Le ha costado mucho esfuerzo, pero está satisfecho porque ha aprendido mucho y espera que sus nuevos jefes valoren su actitud y dedicación.

Hoy ha sido su primer día en el taller. Cuando se ha dirigido al encargado para presentarse y conocer qué debe hacer, su jefe directo le ha dicho con desdén que *«él no había pedido que viniese nadie, que lo tenía todo resuelto»*, pero que los jefazos de la oficina se han empeñado y que le han obligado a aceptarle a Andoni.

*«En fin»*, le ha dicho, *«mientras estés por aquí, procura hacer algo»*, y le ha usado de mensajero dentro del taller. Andoni no solo está sorprendido por este recibimiento, sino que ve que su jefe le va a poner a hacer cosas para las cuales no le sirven de nada las cosas que ha aprendido en el curso.

Andoni siente muchas cosas a la vez. Cuando su novia le ha preguntado qué tal le ha ido su primer día, ella le ha visto muy afectado y le ha pedido que le cuente lo que siente.

### Preguntas

- *¿Qué crees que puede sentir Andoni? Nombra las emociones que consideras que puede sentir en estos momentos.*
- *¿Alguna vez has sentido en el ámbito laboral o en el centro de formación emociones similares?*
- *¿Qué consejo le puedes dar a Andoni?*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### La grapadora

---

Este caso exagera algo muy frecuente. *Tendemos a dar por supuesto lo que otros piensan o van a decir.* En este caso, hasta el punto de que el protagonista le expresa a la «Marta» real, lo que desea contestar a la Marta que solo vive en su mente y con la que ha tenido un diálogo ficticio. Obviamente, la Marta «real» no tiene ni idea de lo que está pasando en la cabeza de su compañero.

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

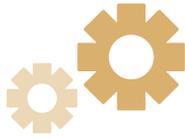
#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

#### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### La grapadora - Sobre las conversaciones con uno mismo



Ricardo está organizando su mesa de trabajo y de pronto se ha percatado de que la grapadora parece haber desaparecido.

En medio del desorden de papeles y libros, rebusca por todas partes, pero no está. El caso es que se hace tarde y tiene que llevar al Director el informe que acaba de imprimir.

En un vistazo rápido se percata de que Marta tiene una grapadora sobre su mesa. Quizá no le importe que la use para grapar el informe. Después de todo, son compañeros. Claro que Ricardo de pronto se da cuenta de que hace un par de días, cuando estaban todos los compañeros tomando el café de media mañana en la cafetería de la esquina, él fue bastante descortés con Marta. Cuando le tocaba pedir a ella, Ricardo de pronto se coló. Es que tenía prisa. Pero claro, Marta no sabía que Ricardo tenía prisa y él tampoco tuvo el detalle de disculparse (en aquel momento, ni después).

Así que ahora mismo, probablemente esté enfadada por aquello y, por venganza, decida no dejarle la grapadora o hacer algún comentario sarcástico. Sentado en su silla, con el informe sin grapar en la mano, Ricardo mantiene ese intenso diálogo consigo mismo, hasta que de pronto se levanta, coloca un clip en el informe, y avanza hacia el despacho del jefe después de decirle a Marta: *«que sepas, que eres una malísima compañera»*.

**Tarea:** Explica qué te ha llamado la atención en este caso y por qué. Si es más de una cosa, explícalas también.

## Actividad ZeharGAIT

### El apodo

---

Los comienzos de las relaciones no son sencillos, y a veces resulta difícil poner límites en esas nuevas relaciones. Sin embargo, si no vamos haciendo ajustes, la relación puede que vaya tomando un perfil en el que no nos sintamos a gusto.

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

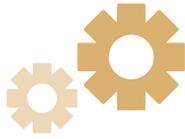
A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

#### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

Nota: Obviamente la solución más razonable parece la primera. ¿A qué nos arriesgamos? A que no le guste. Pero a veces hay que elegir entre nosotros y los demás; hay veces que necesitamos poner límites.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### *El apodo*

Acaba de comenzar el curso y poco a poco os vais conociendo. En ese contexto de confianza creciente, de pronto un compañero empieza a dirigirse a ti empleando un apodo en lugar de tu nombre; no es un apodo ofensivo o un insulto, pero a ti ese apodo no te gusta y preferirías que se dirija a ti por tu nombre.

¿Qué ventajas y desventajas le ves a cada una de estas opciones?

- Decides decirselo directamente: por favor, no me llames así, que no me gusta.
- Te quedas callado y no te das por aludido cuando se refiere a ti así.
- En un momento en que se dirige a ti en público, con ese apodo, le gritas delante de todos que deje de molestarte.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 6.2. Los silencios

Hay gente que tiene miedo a los silencios que surgen a veces en una conversación. Son momentos que a mucha gente le resultan muy incómodos. Por eso, hay personas que en cuanto detectan un silencio que se prolonga tratan de romperlo diciendo algo, lo que sea.

¿Qué piensas de esto? ¿Sueles sentirte incómodo/a cuando surge un silencio largo?

¿Recuerdas algún ejemplo de estos silencios?

¿Se te ocurre algún caso en el que el silencio sea particularmente tenso?

¿Podrías decir algún ejemplo de un silencio largo en el que esto no sea un problema?

En realidad, el silencio, en sí mismo no es ni bueno ni malo. Depende en buena medida del contexto. Se proponen dos casos para trabajar esta cuestión, con el mismo esquema de trabajo.

## Actividades ZeharGAIT Edurne, Javier y Teresa ante los silencios

---

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

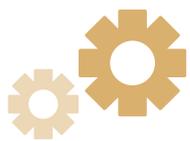
#### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes.

Cierre: Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será

entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### *Edurne, Javier y Teresa ante los silencios*

Hay gente que tiene miedo a los silencios que surgen a veces en una conversación. Son momentos que a mucha gente le resultan muy incómodos. Por eso, hay personas que en cuanto detectan un silencio que se prolonga tratan de romperlo diciendo algo, lo que sea. Pero, si lo pensamos con calma, el silencio, en sí mismo no es ni bueno ni malo. Depende en buena medida del contexto. Lee estos dos casos y responde a las preguntas que se plantean a continuación:

#### **CASO 1: Edurne**

*Edurne lleva unos meses como vendedora en un concesionario de coches. Nunca lo había hecho antes, pero se le da muy bien. Esta tarde lleva casi una hora con un matrimonio muy interesado en un coche de gama alta, con todos los extras. Es muy caro y si consigue la venta Edurne obtendrá un buen bonus, pues con esta venta superará el objetivo del mes. Está un poco nerviosa, pero a la vez tranquila. Ha explicado muy bien las características del coche y es obvio que la pareja que está realmente interesada. Ha solucionado todas sus dudas y la única objeción que planteaban: que era mucho dinero para pagarlo de golpe, pero Edurne lo ha arreglado con su jefe y les ha podido ofrecer una financiación en muy buenas condiciones. Al escuchar su oferta Edurne ha podido ver que se han puesto muy contentos y ambos se han mirado con un brillo en los ojos. Luego se han quedado ambos mirando el papel con la oferta, sin decir nada. El silencio se iba extendiendo: un segundo, dos, tres, cuatro, cinco...*

*Edurne esta tan nerviosa que ha estado a punto de decir algo, lo que fuese para romper ese silencio, pero de pronto ha recordado algo que le dijo su jefe en el cursillo de formación. Le dijo que en la venta siempre hay un momento especial, en el que «quien habla, pierde». Sin saber por qué, de forma intuitiva, Edurne ha identificado que esta era una de esas veces. Se ha mantenido en silencio durante un total de once segundos eternos...*

*Y de pronto ella le ha dicho a su marido: entonces lo compramos, ¿no? Y él le ha respondido con una sonrisa: ¡Claro!*

*Edurne ha respirado muy aliviada. La tensión en realidad era suya por lo que se jugaba en la venta, pero ellos simplemente estaban procesando toda la información y estaban tomando una decisión. Necesitaban esos segundos de tranquilidad pues todo estaba claro ya y solo quedaba tomar una decisión. Edurne ha esperado y ello y ha permitido que el silencio le acercase a la venta. Cuando han formado los papeles del contrato y los clientes se han ido, el jefe le ha felicitado. Había estado observando la situación y ha observado que Edurne ha comprendido lo que le explicó en el cursillo.*



*También le ha dicho que está muy orgulloso de ella, y le ha pagado el bonus antes de salir para que pueda celebrarlo el fin de semana.*

### **CASO 2: Javier y Teresa**

*Javier y Teresa se conocieron en la empresa hace ya tres años. Se cayeron muy bien y durante unos meses incluso estuvieron saliendo juntos, como pareja. Sin embargo, luego rompieron y desde entonces su relación en el trabajo no es muy buena. Lo peor es que siguen siendo compañeros de trabajo y a menudo discuten por tonterías, pues están resentidos el uno con el otro.*

*Hoy han comenzado a discutir de nuevo por una auténtica estupidez. Se han enzarzado y en un momento Teresa le ha hecho un comentario grosero y muy personal. Javier se quedado de piedra, se ha puesto rojo de ira y ha estado a punto de devolvérsela con otro comentario muy personal e hiriente, que sabe que es el punto débil de Teresa. Pero en el último momento ha podido contenerse y ha permanecido en silencio. Se le ha quedado mirando a los ojos pero no ha dicho nada. Ha aguantado más de cinco segundos, y luego se ha girado y se ha ido. La cara de Teresa era de arrepentimiento por lo que había dicho, aunque tampoco se ha disculpado.*

### **Preguntas**

- a) ¿Cómo calificarías los silencios de Edurne, de Javier y de Teresa?
- b) ¿Cuáles te parecen que son positivos y cuáles negativos? ¿Por qué?
- c) ¿Ha hecho bien Javier o debería haberle contestado a Teresa?
- d) ¿Cómo interpretas el silencio de Javier en esta situación?
- e) ¿Y el silencio de Teresa?
- f) ¿Te ha llamado la atención algo más?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 7. La comunicación no verbal

### 7.1. Qué es la comunicación no verbal

A grandes rasgos, la comunicación interpersonal se puede dividir en dos áreas: verbal y no verbal. Sin embargo, ambas forman un todo inseparable, de modo que la comunicación no verbal no puede estudiarse aislada del proceso total de comunicación (Knapp, 1997:26, citado por Pereiro, 2019:3).

En palabras de Flora Davis (1980), «la comunicación no-verbal es más que un simple sistema de señales emocionales y que en realidad no pueden separarse de la comunicación verbal. Ambos sistemas están estrechamente vinculados entre sí, ya que cuando dos seres humanos se encuentran cara a cara se comunican simultáneamente en varios niveles, consciente o inconscientemente, y emplean para ello todos los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato. Luego integran todas estas sensaciones mediante un sistema de codificación, que algunas veces llamamos «el sexto sentido»: la intuición.»

Y añade: «detrás de las palabras está el cimiento sobre el cual se construyen las relaciones humanas —la comunicación no-verbal—. Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobreestimado en exceso, ya que no representan la totalidad ni siquiera la mitad del mensaje.» (Davis, 1980:21).

Esto sucede en todas las relaciones sociales, y por tanto, también en las relaciones sociales en el ámbito laboral.

### 7.2. Algunos aspectos a tener en cuenta

El buen uso de la comunicación no verbal nos permite ser claros, eficientes, y sobre todo, es muy importante a la hora de comunicar cualquier mensaje y hacerlo de una forma que denote confianza, credibilidad, veracidad, seriedad, etc. Y como parte de nuestra estrategia de comunicación para conseguir un objetivo, como, por ejemplo, a la hora de negociar un nuevo acuerdo.

En nuestro día a día, entre un 60% y hasta un 80% de la comunicación diaria es no verbal. Por ello os vamos a dar algunos aspectos a tener en cuenta:

1. *La Postura*: mantenerse recto, con la espalda erguida, los hombros neutros y la cabeza en alto transmite una sensación de convicción, control, seguridad, cercanía y confianza. Sentarse de lado o en otra postura denota dejadez, inseguridad y falta de credibilidad. Hay que mantener una posición firme, pero sin parecer demasiado rígidos ya que eso transmitirá el mensaje de estar incómodos.
2. *La Mirada*: sostener el contacto visual y expresar con los ojos, esto demostrará seguridad en los planteamientos que estamos transmitiendo.
3. *Los Gestos*: establecer coherencia entre el rostro y el diálogo. Si realizamos movimientos enfáticos, lo correcto es hacerlos con la mano abierta y sin señalar, de forma natural. La valoración de un buen «estrechamiento de mano» se basa en el tacto, la fuerza y la determinación. La mano debe tener un tacto agradable y suave; la fuerza debe ser controlada pero firme, nada de manos flojas o sin carácter.

4. *El Espacio*: según estudios, la zona personal está aproximadamente a 50 cm de distancia y la zona profesional está a 125 cm de distancia. Es muy importante tenerlo en cuenta, porque nadie, ni siquiera los más cercanos, deberían sentirse «invadidos».
5. *La voz y el silencio*: para comunicar de manera eficaz el mensaje, es bueno utilizar cambios de entonación, hablar a un buen ritmo y evitar muletillas. También es importante generar momentos de pausa y silencios no muy largos para crear dinámica con la audiencia.
6. *Presentación*: el vestuario, afeitarse, el ir peinado, las uñas, todos esos elementos básicos de la imagen forman parte de la comunicación en el trabajo, hay que cuidarlos porque de eso depende cómo seremos percibidos por los demás.

### 7.3. Principales elementos de la comunicación no verbal

Los principales elementos que podemos encontrar en comunicación no verbal que podemos encontrar son los siguientes, según Cherry (2021):

- **Gestos**: los gestos son la forma más común de acompañar y enriquecer nuestros discursos. Los más comunes se realizan con las manos, que se utilizan para señalar, enumerar o acentuar aquello que decimos.
- **Expresiones faciales**: es uno de los componentes de la comunicación no verbal que más comunica ya que, a través de la expresión de la cara, puedes transmitir gran cantidad de emociones, como alegría y dolor.
- **Posición del cuerpo**: la posición corporal comunica mucho acerca de la actitud de la persona ante una situación concreta. Si mantiene una posición tensa, puede transmitir nerviosismo o, por el contrario, si mantiene una posición demasiado inclinada o relajada puede parecer que muestra desinterés.
- **Apariencia física**: dentro de este factor, que afecta a la comunicación no verbal, entran en juego la higiene o la forma de vestir, entre otros. Estos factores son muy importantes en el ámbito laboral.
- **Paralenguaje**: esto son los sonidos que emitimos como el tono de la voz, la velocidad a la hora de hablar y el volumen de la voz, que ya una información dicha con dos tonos distintos puede transmitir mensajes totalmente diferentes.
- **Háptica y proxémica**: la háptica hace referencia al contacto físico con la otra persona. Y la proxémica a la proximidad física hacia el interlocutor. Estos dos factores, dependerán de la confianza que tengas o quieras transmitir en una conversación.

### 7.4. Algunos ejemplos sobre la comunicación no verbal en el trabajo

Estas son algunas de las situaciones en las que, en el ámbito del trabajo, se debería cuidar la comunicación no verbal para no transmitir un mensaje equivocado:

1. **En una entrevista de trabajo**: la comunicación no verbal en las entrevistas de trabajo es uno de los puntos débiles para algunas personas. Por lo que es importante trabajarla, para que tus gestos, expresiones o posturas no te jueguen una mala pasada. Debes intentar transmitir seguridad y confianza no solo con lo que dices, sino también con cómo lo dices.

2. **En tu puesto de trabajo:** en tu lugar de trabajo también es importante cuidar tu apariencia, postura y expresiones ya que, si no es así, pueden transmitir mensajes equivocados.
3. **Al relacionarte con tus compañeros:** mostrar una actitud de interés hacia tus compañeros, sonriéndoles o acercándote hasta sus puestos de trabajo, son recursos de la comunicación no verbal que ayudarán a crear vínculos con tus compañeros de trabajo y a crear situaciones más agradables en tu entorno laboral.

## Actividad ZeharGAIT

### Comunicación No verbal

---

Excepcionalmente esta actividad no tiene descargable, porque poner por escrito descripciones de comunicación no verbal (es decir, expresarlas en texto) privaría a los participantes de captar, por sí mismos los matices.

La actividad que proponemos es representar pequeños roles, escenas teatralizadas, en las que hay algún elemento de la comunicación no verbal (vid. 7.3 de esta unidad) que no ha sido tenido en cuenta.

La persona facilitadora **puede sugerir una escena** (una entrevista de trabajo, el recibimiento a alguien nuevo a la oficina, el saludo a un cliente, una reunión del equipo con los jefes, una cena de trabajo, etc.) y **repartir distintos papeles a dos, tres o cuatro participantes**. Inicialmente puede dejarse a los participantes que lo hagan como consideren más oportuno, que sean ellos mismos.

Posteriormente puede trabajarse distintos aspectos al dar instrucciones a alguna de las personas participantes. Por ejemplo:

- Habla en voz muy alta
- No mires a los ojos de tu compañero
- Actúa con sensualidad, en una actitud un poco provocadora.
- Mira fijamente a los ojos todo el rato
- Siéntate muy recostado en la silla
- Haz un ruidito todo el rato (con los nudillos de los dedos, o dando golpecitos en la mesa, etc.)

Al final de cada actuación (breve, de unos minutos), se preguntará a las personas participantes qué les ha llamado la atención y se les pedirá que valoren si lo que han percibido es adecuado o no en la escena que se representaba y por qué.

## Actividad ZeharGAIT Manejando silencios

---

La actividad que se propone a continuación consiste en comparar silencios.

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

#### *Fase 3: Puesta en común*

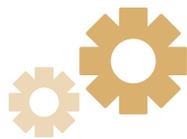
La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).

## Algunas observaciones que pueden ser de utilidad para analizar los silencios

En la columna de la izquierda se recogen los mini-casos que están presentes en la página descargable, que manejarán los participantes. En la columna de la derecha, sin ánimo de exhaustividad, se recogen algunas observaciones que pueden ser de utilidad en el diálogo.

Mini-casos	Observaciones
<p><i>Un grupo de trabajo está concentrado en una tarea. Trabajan coordinados, pero para mantener la atención, limitan las palabras a lo necesario. Pero uno de ellos, Pablo, no está cómodo. Piensa que aquello parece un funeral.</i></p>	<p><i>Hay momentos en los que necesitamos centrar la atención en lo que está ocurriendo a nuestro alrededor, y distraerse en conversaciones puede no ser adecuado.</i></p> <p><i>Incluso aunque Pablo sienta que él puede hacer más de una cosa a la vez, conviene que tenga en cuenta que quizá otras personas no puedan hacerlo. No es por descortesía. Solo es porque necesitan centrar toda su atención en la tarea</i></p>
<p><i>Por sumisión, reglas externas, Esther calla. No tiene en cuenta sus sentimientos, ni sus intereses. Lo que toca es callar y aguantar. Así se lo hace saber también a los que trabajan bajo su mando. Chitón, y punto</i></p>	<p><i>Es un silencio por inhibición, por miedo.</i></p>
<p><i>Cristopher y Abel crearon juntos una pequeña empresa. Un pequeño taller de reparación de equipos informáticos y venta de suministros al por menor. Ya no recuerdan cuando ni por qué aquella relación inicial, aquella ilusión con la que empezaron la empresa, empezó a quedar atrás. Pero bueno, sin grandes alardes, la empresa funciona y tienen un sueldo a fin de mes. Así que procuran callar y no generar roces.</i></p>	<p><i>Ese silencio, como suele decirse, es uno de esos que está lleno de ruidos. Expresar conflicto y visiones diferentes no es malo. Es parte de la convivencia. Tener miedo al conflicto, al desacuerdo, implica que no quitamos esas malas hierbas que nos estorban en una relación. Que no cuidamos de ella. Mientras la empresa funcione, quizá sigan juntos, pero es poco probable que estos socios consigan enfrentarse con éxito a una situación de crisis o a una oportunidad que surja.</i></p>
<p><i>Un momento de tensión en el taller. Estamos tratando de resolver la emergencia, muchas personas hablan a la vez, otras actúan como pueden, Corremos el riesgo de malinterpretar las palabras.</i></p>	<p><i>En un momento en el que podemos estar aturdidos o hay personas que pueden estar asustadas o dispersas, se corre el riesgo de no entenderse bien.</i></p>
<p><i>Hay algo que te ha molestado mucho. Hasta el punto de que piensas que probablemente ya no vuelvas a confiar nunca más en Raul.</i></p> <p><i>Claro que trabajáis juntos. Es más. Es tu supervisor/a.</i></p> <p><i>¿Cómo vas a gestionar la situación?</i></p>	<p><i>En este caso, guardar silencio mientras decides qué hacer sería una pausa asertiva.</i></p> <p><i>Un silencio deliberado, mientras decides si hay o no un buen cauce de comunicación como para hacer saber a Raúl que lo que ha hecho te ha molestado, y, en su caso, escoger las palabras oportunas para comunicárselo.</i></p>



## Actividad ZeharGAIT

### El silencio y los silencios

*Empleamos la palabra silencio para referirnos a la falta de sonido, aunque en las relaciones entre las personas el silencio se utiliza para referirse a cuando alguien se abstiene de hablar o, incluso, de forma figurada, para hacer referencia a cuando entre dos personas la relación está en una especie de pausa.*

*Compara y comenta estos silencios.*

A

*Un grupo de trabajo está concentrado en una tarea. Trabajan coordinados, pero para mantener la atención, limitan las palabras a lo necesario. Pero uno de ellos, Pablo, no está cómodo. Piensa que aquello parece un funeral.*

B

*Por sumisión, reglas externas, Esther calla. No tiene en cuenta sus sentimientos, ni sus intereses. Lo que toca es callar y aguantar. Así se lo hace saber también a los que trabajan bajo su mando. Chitón, y punto*

C

*Christopher y Abel crearon juntos una pequeña empresa. Un pequeño taller de reparación de equipos informáticos y venta de suministros al por menor. Ya no recuerdan cuando ni por qué aquella relación inicial, aquella ilusión con la que empezaron la empresa, empezó a quedar atrás. Pero bueno, sin grandes alardes, la empresa funciona y tienen un sueldo a fin de mes. Así que procuran callar y no generar roces.*



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

D

*Un momento de tensión en el taller. Estamos tratando de resolver la emergencia, muchas personas hablan a la vez, otras actúan como pueden, Corremos el riesgo de malinterpretar las palabras.*

E

*Hay algo que te ha molestado mucho. Hasta el punto de que piensas que probablemente ya no vuelvas a confiar nunca más en Raúl.  
Claro que trabajáis juntos. Es más. Es tu supervisor/a.  
¿Cómo vas a gestionar la situación?*

## Actividad ZeharGAIT

### Dime más

---

Hay personas que, sepamos explicar o no por qué razón... no nos gustan. Nos resulta difícil coincidir con ellas; nos resulta difícil comunicarnos con ellas. Nos gustaría evitarlas. Pero, hay veces que, simplemente, están. ¿Cómo se maneja esta situación? ¿Es realista pretender ser empáticos? Leal (2017: 34-36) nos invita a ver estas situaciones *como una oportunidad*. Invita a que pensemos que en mayor o menor medida todas las nuevas relaciones requieren esfuerzo, y son oportunidades para aprender. Pero, desde la asertividad, podemos decidir, tenemos derecho a decidir hasta qué punto deseamos implicarnos o no en esas oportunidades.

Se plantea un caso en el que la propuesta de trabajo consiste en debatir sobre el ESFUERZO que requiere una situación de dificultad relacional, sobre lo complejo de valorar (en la coyuntura) si nos merece la pena o no, y hasta qué punto, mejorar esa relación. También, ver que no es una cuestión de blanco o negro; sino que podemos tomar la temperatura y decidir a qué distancia deseamos estar de esa persona.

En este caso nos planteamos qué pueden hacer Silvia y Rosa, que tienen visiones muy diferentes sobre su trabajo, pero ambas lo cumplen bien.

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

#### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que

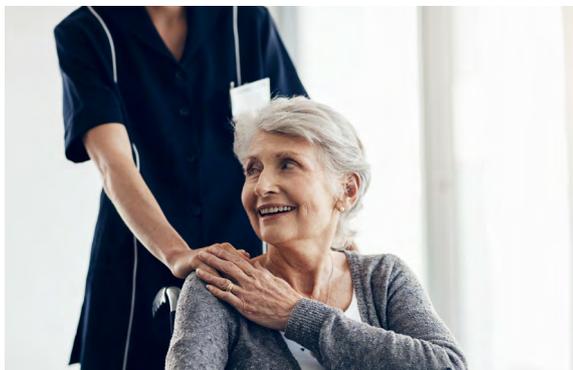
ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### Dime más



Rosa trabaja en un servicio de atención domiciliaria. Silvia, su jefa, la ha reprendido hoy porque tiende a implicarse demasiado en la vida personal de las personas a las que atienden. «Rosa, eso no es bueno para ti ni para las personas a las que atendemos. Es muy importante que mantengas una distancia profesional adecuada. No eres una amiga ni una familiar».

Disculpa Silvia, es que estas personas me dan lastima. Las veo tan solas. En mi familia estamos muy comprometidos con los nuestros. Pero estas personas no tienen quien las quiera.

Silvia le insiste. Tienes que pensar en ello, Rosa. Tienes que establecer límites.

Rosa ha dicho que lo pensará. Pero lo más probable es que no lo haga. No le ha sentado bien esa crítica. Ella hace bien su trabajo. ¿Quién es Silvia para meterse en cómo se relaciona con las personas a los que atienden?

¿Por qué hay algo en el mensaje de Silvia que no parece ir bien? Porque es un comentario poco útil. No se trata de que haya quemado una camisa con la plancha, se haya confundido con unos medicamentos o haya faltado al trabajo. Eso serían errores graves.

Hay algo a lo que Silvia probablemente no está prestando atención, no conoce bien la situación exacta. Después de todo, Rosa realiza sola las tareas, de domicilio en domicilio. A Silvia le parece que algo no encaja en cómo actúa Rosa o cómo es, pero no sabe acertar a decir dónde ve el problema (si lo hay). Ha dado por supuesto que lo que hace «no está bien», pero quizá se haya apresurado.

### Pregunta

¿Crees que merece la pena que Silvia intente conocer algo mejor a Rosa y encontrar una forma de entendimiento? Valora los pros y los contras.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad ZeharGAIT

### El triángulo de Karpman

Hay quien dice que *la víctima es el héroe de nuestro tiempo*. Ser víctima otorga prestigio, exige escucha, promete y fomenta reconocimiento, inmuniza contra las críticas. ¿Cómo podría ser una víctima culpable, o responsable de algo? La víctima no hace, lo hacen; no actúa, padece. Llamativamente, en algunos momentos actuamos como víctimas, incluso permitimos que ello nos defina, aunque no nos hemos parado a ver el impacto que esa forma de actuar tiene sobre nosotros. Nos sentimos impotentes, quizá nos sentimos débiles o, incluso, humillados. Y como todos los sentimientos, es un sentimiento legítimo. Algo que está ahí. Ahora bien, las actuaciones en las que se traducen esas heridas, esas no están ahí automáticamente. Tenemos un margen de libertad para decidir cómo actuar. Me siento herido/a, ¿eso me da derecho a herir a otro/a? Padece, ¿ya no se puede esperar de mí que sea responsable? En cualquier situación cotidiana, por sentirme víctima, ¿se me tiene que dar algo, aunque sea la razón, por compensación? He aquí el caso que analizaremos hoy:

*Justo antes de las vacaciones de Navidad, Mikel quedó encargado de maquetar y revisar el texto final de un trabajo realizado con Itziar y Agustín, y enviárselo a la profesora dentro del plazo establecido por esta. El caso es que Mikel no comprobó el archivo antes de enviarlo, y en vez del trabajo finalizado envió un borrador incompleto. Aún no han retomado las clases después del período vacacional, pero la profesora ya ha publicado online las notas. Esperaban muy buena nota, pero les ha puesto solo un 4. Si quieren llegar al 5, deberán realizar una tarea extra.*

*Mikel siente que no es justo que Itziar y Agustín se enfaden con él. Después de todo, le quedó a él una parte importante del trabajo y mucha responsabilidad. ¿Ahora encima va a tener que aguantar el enfado de sus compañeros? Así que cuando llega el primer día de clase tras las vacaciones, decide evitar a Itziar y a Agustín a toda costa.*

*¿A corto, medio y largo plazo... qué le aporta a Mikel ese comportamiento?*

A continuación, aportamos un texto para las personas facilitadoras, que puede ayudar a situar mejor la tarea o, incluso, a extraer frases que emplear en el debate.

### El triángulo de Karpman: perseguidor, salvador y víctima, ¿no es mejor hacer el esfuerzo por ser asertivos?

Unas veces me gritas y das órdenes, otras muestras tu decepción porque no he hecho lo que esperas y, de pronto, vienes todo(a) generoso(a), teniendo conmigo gestos y dándome cosas que yo no te he pedido. Claro, que al de poco tiempo, te vuelves a enojar por no mostrarme agradecido(a) y criticas que no haga lo que tú esperas, «con todo lo que tú haces por mí».

Para explicar dónde está el problema en esa escena, Stephen Karpman utilizó una metáfora, que se conoce como *el Triángulo Dramático*. En ese triángulo hay tres roles (víctima, salvador y perseguidor) a los que todas las personas solemos tener la tentación de recurrir. En el ejemplo, quien habla le está explicando al otro que unas veces le persigue (le grita, se enoja), otras veces va de víctima (esperando quizá compasión) y otras acude al rescate, como un salvador. Pero ninguno de los tres roles es desinteresado.

Si nos ponemos en la piel de quien salta de rol en rol, parece que quiere conseguir algo, pero se le escapa. *Critica y juzga, se enoja* (cuando está en modo perseguidor), pero esa intransigencia despierta en quien le escucha mucha frustración. No le deja en buen lugar. *El salvador*, por su parte, hace un esfuerzo exagerado y siente que no le reconocen su esfuerzo, pero no se fija en que con su esfuerzo puede que esté tratando de manipular a los demás; si soy generoso/a para tener después un argumento con el que exigir, mis actos generosos son tóxicos para quien los recibe. Puede incluso que no desee recibirlos.

*Ir de víctima*, por último, tampoco trae muchas satisfacciones. Ponerse en un rol de queja, esperando que los demás resuelvan nuestras dificultades no es muy eficiente. Incluso cuando tenemos razón para quejarnos, dejar en manos «de otro» la solución no es eficiente. Nos corresponde asumir responsabilidad para ver si es posible hallar entendimiento o, en otro caso, plantearnos si esa relación nos conviene o no.

El *perseguidor* necesita entender que no puede controlar el comportamiento de los demás. Puede pedir, puede plantear a los demás propuestas o retos, pero sabiendo que queda en manos de estos decidir si los asumen o no, y si lo hacen, será con las habilidades y recursos que libremente decidan poner a ello.

El *salvador o rescatador* ha entendido mal en qué consiste hacer el bien a otros. Ser generoso puede ser, sin duda, una inversión. Contribuye a la mejora de las relaciones sociales. Pero no implica obtener bonos o vales para exigir después de otros determinados comportamientos. Incluso a veces, eso puede volverse en su contra, porque los demás no solo no responderán con algo a cambio, sino que tendrán la expectativa de que seguirá siendo generoso. Eso no resulta saludable para ninguna de las dos partes de la relación. Una buena estrategia pasa por ofrecerse si acaso, pero no brindar a otro ayuda que no ha pedido (el paternalismo puede herir a la otra persona), saber expresar los propios deseos y necesidades (sabiendo que los demás no siempre podrán ayudarnos), y cambiar esa imagen de salvador por una función de facilitar, de darse apoyo sin que cada persona deje de ser protagonista de su propia vida. , que da apoyo pero que permite que los otros sean los protagonistas.

Asume el *rol de víctima* quien mediante la queja o reivindicando que «merece de los demás», busca que otros asuman la responsabilidad que a ella le corresponde. Necesita darse cuenta de que es capaz de tomar sus propias decisiones; que puede crear soluciones. El problema de la víctima es que no se siente responsable de nada, ni siquiera de sí misma y muchas veces reclama sus exigencias desde una supuesta idea de justicia que, por desgracia, está solo en su mente. A corto plazo puede que obtenga algunas cosas, quizás a medio, pero en el largo plazo las relaciones en las que actúa como víctima se resentirán y, si consigue conservarlas serán fuente de frustración para ella y para el resto.

## Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

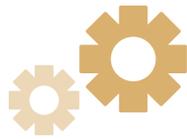
### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar.



## Actividad ZeharGAIT

### ¿Víctima?

Hay quien dice que *la víctima* es el héroe de nuestro tiempo. Ser víctima otorga prestigio, exige escucha, promete y fomenta reconocimiento, inmuniza contra las críticas. ¿Cómo podría ser una víctima culpable, o responsable de algo? La víctima no hace, lo hacen; no actúa, padece. Llamativamente, en algunos momentos actuamos como víctimas, incluso permitimos que ello nos defina, aunque no nos hemos parado a ver el impacto que esa forma de actuar tiene sobre nosotros. Nos sentimos impotentes, quizá nos sentimos débiles o, incluso, humillados. Y como todos los sentimientos, es un sentimiento legítimo. Algo que está ahí. Ahora bien, las actuaciones en las que se traducen esas heridas, esas no están ahí automáticamente. Tenemos un margen de libertad para decidir cómo actuar. *Me siento herido/a, ¿eso me da derecho a herir a otro/a? Padece, ¿ya no se puede esperar de mí que sea responsable? En cualquier situación cotidiana, ¿se me tiene que dar algo, aunque sea la razón, por compensación?*

#### Analizamos esta situación:

Justo antes de las vacaciones de Navidad, Mikel quedó encargado de maquetar y revisar el texto final de un trabajo realizado con Itziar y Agustín, y enviárselo a la profesora dentro del plazo establecido por esta. El caso es que Mikel no comprobó el archivo antes de enviarlo, y en vez del trabajo finalizado envió un borrador incompleto. Aún no han retomado las clases después del período vacacional, pero la profesora ya ha publicado online las notas. Esperaban muy buena nota, pero les ha puesto solo un 4. Si quieren llegar al 5, deberán realizar una tarea extra.

Mikel siente que no es justo que Itziar y Agustín se enfaden con él. Después de todo, le quedó a él una parte importante del trabajo y mucha responsabilidad. ¿Ahora encima va a tener que aguantar el enfado de sus compañeros? Así que cuando llega el primer día de clase tras las vacaciones, decide evitar a Itziar y a Agustín a toda costa.

#### Pregunta

¿A corto, medio y largo plazo... qué le aporta a Mikel ese comportamiento?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).



## Unidad 5

# Resolución de conflictos

- 
1. Qué son los conflictos y una reflexión si resolverlos es (o no) necesario y posible
  2. Generar o identificar los posibles espacios de mediación y aprovecharlos
  3. Los conflictos que se forman por no cerrar bien conflictos previos
  4. Sobre el perdón
-

Los conflictos no tienen por qué ser negativos. Y resolverlos, no necesariamente implica hacerlos desaparecer. Las más de las veces, lo adecuado es encontrar un modo de convivir a pesar —y con la riqueza— de las diferencias.

Cuando dos socios están siempre de acuerdo, uno de los dos socios «sobra». Cuando ambos están siempre en desacuerdo, «los dos sobran».

(Dale Carnegie, 1936)

## 1. Qué son los conflictos y una reflexión si resolverlos es (o no) necesario y posible

La expresión conflicto se utiliza para referirse a situaciones muy diferentes. Así, por ejemplo, se usa la expresión conflicto para referirse a una situación en la que dos o más personas tienen opiniones o criterios diferentes, pero esa misma expresión —conflicto— la usamos para referirnos a guerras o combates que son consecuencia de una rivalidad que se ha prolongado en el tiempo. Estar en desacuerdo, por fortuna, no siempre nos lleva al combate, pero sí que es cierto que cuando las personas necesitan ponerse de acuerdo (por ejemplo, para acometer un trabajo o en el conjunto de una empresa), no gestionar adecuadamente un conflicto puede hacer que éste aumente de forma considerable. A veces, en los inicios, el desencadenante puede ser muy sutil, pero progresivamente se va manifestando en expresiones y actitudes que, a su vez, pueden complicar más la situación.

Los conflictos no tienen por qué ser negativos. Y resolverlos, no necesariamente implica hacerlos desaparecer. Las más de las veces, lo adecuado es encontrar un modo de convivir a pesar —y con la riqueza— de las diferencias.

Los conflictos no son necesariamente negativos y resolverlos tampoco quiere decir que desaparezcan. Las más de las veces, lo que se hace es buscar una forma satisfactoria, amigable, para que las personas consigan convivir a pesar de las discrepancias. Por eso hay quien más que de resolver conflictos, habla de gestionarlos.

Esa gestión implica, necesariamente, seguir una serie de pasos:

En primer lugar, darse cuenta o reconocer que existe un conflicto y qué factores lo han provocado. Tratar de visualizar cómo puede repercutir en las personas (si empeora), puede ser de utilidad. ¿Repercuten en los trabajadores o en los compañeros de un aula? ¿Repercuten en la calidad del servicio, en las posibilidades de aprender? ¿Da mala imagen del centro, de la empresa...?

En segundo lugar, analizar qué medidas pueden aplicarse para rebajar el conflicto o, si es posible, eliminarlo. Esto no necesariamente significa que las personas dejen de tener opiniones o criterios diferentes; a veces, la resolución simplemente es reflejo de que han encontrado una forma de convivir con esa diferencia. A veces la resolución llega por acuerdo (entre las personas en conflicto, entre trabajadores y jefes, entre profesorado y alumnos), otras veces llega por mediación, pero es también posible que, si no hay solución negociada o dialogada, alguien con autoridad adopte una serie de medidas.

## Actividad Zehargait

### Quién gana, quién pierde - Héctor, Uriel y Luis discuten

Helena Cornelius y Shoshana Faire publicaron a finales de los 90 un libro que en español se tradujo bajo el título «*Tú ganas, yo gano. Como resolver conflictos*». Las autoras proponen que, ante situaciones en las que se nos plantea un conflicto con otra persona, no veamos la resolución del conflicto como una cuestión de quién ganar o perder.

Las actitudes ante una situación de negociación pueden ser muchas. A veces dependen de cómo se sienten las personas, de qué ha sucedido previamente, de cuánta fuerza preveen que tendrán para negociar o de una mezcla difícil de desentrañar de todas esas cosas.

*Héctor quiere que, de una vez por todas, reconozcan que tiene razón. Está cansado, dice, de aguantar de todo. Busca un yo gano, el resto pierde. Uriel, en cambio, cree que no tiene ninguna posibilidad de que le escuchen; así que su actitud es más bien un «ya sé que vais a ganar», así que voy a recordar con insistencia que aquí el que pierde siempre soy yo. Luis, en cambio, prefiere que no haya mal rollo; así que se resuelva como se resuelva, lo que quiere es que haya el menor ruido posible. Piensa que, cómo Héctor está convencido de tener razón y a Uriel no parece que le importa, pues para qué entretenerse discutiendo.*

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

#### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

#### *Fase 3: Puesta en común*

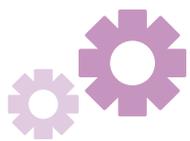
La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate.

El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

### *Observaciones y sugerencias para la persona facilitadora*

- En un primer vistazo, se puede pensar que dar la razón a uno y que el resto calle parece aquí la solución más rápida. Uriel no parece tener objetivos respecto al conflicto en sí, y Luis, tampoco. Sólo Héctor parece que desea tener la razón.
- Sin embargo, los motivos de Héctor tampoco tienen que ver tanto con el conflicto, como con el «salirse con la suya».
- Parece que sólo se debe a que emocionalmente está cansado de no tener razón nunca; pero eso no hace que su opinión, en este caso, sea acertada.
- Unos de forma inhibida y otros de forma agresiva, están eludiendo dar una respuesta ASERTIVA a la situación.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*Quién gana, quién pierde - Héctor, Uriel y Luis discuten*

Helena Cornelius y Shoshana Faire publicaron a finales de los 90 un libro que en español se tradujo bajo el título “Tú ganas, yo gano. Como resolver conflictos”. Las autoras proponen que, ante situaciones en las que se nos plantea un conflicto con otra persona, no veamos la resolución del conflicto como una cuestión de quién ganar o perder.

Las actitudes ante una situación de negociación pueden ser muchas. A veces dependen de cómo se sienten las personas, de qué ha sucedido previamente, de cuánta fuerza prevén que tendrán para negociar o de una mezcla difícil de desentrañar de todas esas cosas.

*Héctor quiere que, de una vez por todas, reconozcan que tiene razón. Está cansado, dice, de aguantar de todo. Busca un yo gano, el resto pierde. Uriel, en cambio, cree que no tiene ninguna posibilidad de que le escuchen; así que su actitud es más bien un «ya sé que vais a ganar», así que voy a recordar con insistencia que aquí el que pierde siempre soy yo. Luis, en cambio, prefiere que no haya mal rollo; así que se resuelva como se resuelva, lo que quiere es que haya el menor ruido posible. Como Héctor está convencido de tener razón y a Uriel no parece que le importa, pues para qué entretenerse discutiendo.*

Tarea: Analiza las ventajas y desventajas que cada una de esas posturas tiene para la resolución del problema, en su conjunto.

## Actividad Zehargait

### ¿Por qué razón, por culpa de quién o de qué ha sucedido esto? (Cómo lo evitaremos la próxima vez)

Heider (1958) explicó que cada persona tiene una forma de interpretar los éxitos y los fracasos de los proyectos y tareas que realiza. Y, más importante aún: según cómo interpreten esos éxitos o esos fracasos, podemos hacer una estimación aproximada de cuál será su siguiente comportamiento.

Vamos a explicarte brevemente la clasificación que realiza Heider (1958), y después pondremos a prueba su teoría.

*Carlos llevaba una bandeja llena de vasos de cristal hacia la cocina, y en el trayecto se han caído todos los vasos.*

*Aplicando la teoría de Heider, Carlos puede interpretar que la caída de los vasos se debe a algo relacionado con sí mismo (a cómo es, o a cómo caminaba hacia la cocina, la velocidad que llevaba, a que tiene poca práctica etc), o que ha sido la situación la que ha provocado esa caída (el jefe le ha metido prisa, tiene mucho trabajo, llevaba demasiadas horas de pie, son demasiadas mesas para un camarero, la bandeja no es de calidad, hoy no ha tenido suerte, etc). Es decir, que hay un factor interno o externo que ha causado esa caída.*

*Además, puede pensar que ese factor externo o interno ha hecho que se caigan los vasos de forma puntual, o que se trata de un factor estable, que previsiblemente hará que en el futuro pueda volver a suceder algo similar. Por ejemplo, si Carlos piensa que se han caído porque tiene poca práctica, tácitamente está atribuyendo el desastre de los vasos a un factor interno, pero que no es permanente. Eso significa que Carlos piensa que, con el tiempo y si se anima a adquirir más práctica, será menos probable que se le caigan los vasos.*

*Si pensase, en cambio, que los vasos se han caído porque él es torpe, la bandeja es muy mala o porque se trata de un suelo que, por sus materiales, resbala demasiado, en ello vemos que para Carlos es bastante previsible que esto vuelva a suceder. No es lo mismo pensar que se tiene un mal día (algo puntual), que considerar que se «es torpe» (algo que parece más estable).*

A continuación, se presentan 3 situaciones diferentes en las que ha de pensarse en cómo evitar que, en el futuro, vuelva a producirse la misma situación o el mismo problema. Los analizaremos y dialogaremos sobre qué situación se genera por el hecho de que cada persona de la escena atribuya a diferentes causas el problema producido. En todos los casos, normalmente los participantes suelen darse cuenta de la importancia de que los personajes de escena dialoguen y busquen de forma conjunta o por acuerdo una forma de evitar que se repita el problema generado. De no hacerlo así, dado que cada uno/a atribuye a diferentes factores lo sucedido, el conflicto no cerrará bien y será difícil que no se repita o que no se generen situaciones similares.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).

## Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*¿Por qué razón, por culpa de quién o de qué ha sucedido esto? (Cómo lo evitaremos la próxima vez)*

Fíjate en este listado de situaciones y responde, con tu opinión, a la pregunta que se formula al final de cada situación.

**SITUACION 1: Han salido las notas de francés. Eva, Egoitz y Nuria tienen un suspenso<sup>16</sup>.**

Eva piensa que le ha suspendido la profesora, por que le tiene manía. ¿Cómo afrontará el siguiente examen?

Egoitz piensa que ha suspendido porque el francés, y los idiomas en general, no son lo suyo. ¿Cómo afrontará el siguiente examen?

Nuria cree que no había estudiado lo suficiente y eso hizo que se pusiera demasiado nerviosa. ¿Cómo afrontará el siguiente examen?

**SITUACIÓN 2: Joseba, Yuri y Saúl son nuevos. Aún no se conocen entre sí. Aunque los tres piensan que hay un compañero de clase al que le caen mal: Osoitz.**

Yuri piensa que le cae mal, porque es extranjero.

Saúl piensa que le cae mal, porque la primera vez que el profesor les encomendó una tarea conjunta, las cosas no fueron bien.

Joseba piensa que, como en general tiene pocos amigos, tampoco irán bien las cosas con Osoitz.

Pregunta: En tu opinión, ¿cómo afrontarán Yuri, Saul y Joseba el trabajo en grupo con Osoitz? ¿Puedes darles algún consejo?

**SITUACION 3: Abdul, Tomás y Kenari cursan el grado de servicios. Pronto les tocará comenzar a servir en las mesas del restaurante que tiene la escuela**

Abdul piensa que él es un poco torpe y no cree que se le vaya a dar bien. Después de todo, hay personas que nacen con más habilidad que otras. Qué se le va a hacer.

Kenari cree que nadie nace sabiendo, y que lo más probable es que al principio le resulte difícil, pero poco a poco, con práctica, mejorará. Tomás, la verdad, no se ha planteado nada al respecto.

Ahora pongamos a tres personas a trabajar conjuntamente. Están cooperando para hacer algo. El resultado es desastroso.

Tomás piensa que es porque los demás no han trabajado lo suficiente. Kenari cree que es porque le ha tocado un mal equipo. Abdul piensa que es porque no se han coordinado bien.

Pregunta ¿Qué puede suceder cuando el profesor los ponga de nuevo juntos en otra tarea? ¿Qué necesitan para mejorar?

<sup>16</sup> Adaptado de Sanz Aparicio/ Méndez Balaña, e. a. (2013) Psicología de la Motivación, UNED-Sanz y Torres, Madril, 272.

## Actividad Zehargait

### Las tareas y su reparto

---

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

##### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

##### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

### Las tareas y su reparto

*Rebeca y Dora trabajan como camareras en un restaurante. El salón comedor dispone de 14 mesas para cuatro personas, pero puede suceder que las usen sólo dos personas o vengan grupos que necesiten juntar varias mesas. En principio no está establecido quién se irá encargando de cada mesa, ni como repartirán de una forma justa la atención a los distintos clientes que vayan llegando. La única norma es que quien empieza a atender una mesa, continúa con ella hasta que los clientes se van, porque el jefe les ha indicado que eso es importante para la imagen de la empresa. Al comienzo de la noche, Rebeca y Dora han pensado que se irían repartiendo de forma alterna los clientes según vayan llegando. Una mesa para ti, otra para mí. Esa era la idea. Pero el azar ha querido que a Dora le hayan correspondido clientes que venían en pareja o solos a cenar, frente a los grupos de clientes que ha atendido Rebeca (uno de ellos, de 16 comensales de una despedida de soltero). En mitad del servicio, Rebeca ha estallado contra Dora.*

### Preguntas

- ¿Por qué crees que ha surgido un conflicto?
- ¿Qué les recomendarías a Rebeca y a Dora?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad Zehargait

### Conflictos que surgen por ver las cosas y personas de forma diferente

---

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

##### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

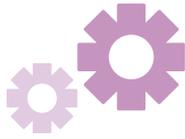
A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

##### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Observaciones:** dependiendo del grupo, es probable que se aprecie una tendencia a buscar justicia entre Lander-Yerai, Jesús-Roberto. Pero eso parte de un sesgo de apreciación. La profesora quizá no le tenga pelota a Yerai (igual es la nota que merece), y desconocemos por qué Roberto cobra más. La desigualdad no siempre es discriminación. Parte del enfado de Jesús y Lander surge de la interpretación que ellos hacen de la situación y eso sólo pueden gestionarlo ellos mismos. La profesora y el jefe, o al menos la profesora (por su rol docente) podrían ser más transparentes al explicar las razones que llevan a una calificación o retribución diferente, pero: una persona subordinada no siempre tiene legitimidad u ocasión para reivindicar esa transparencia; y, además, conocer esa información no tiene por qué calmar a Jesús y a Lander (puede que tampoco les guste saber cuáles han sido las razones). Yerai y Roberto, por su parte, poco o nada pueden hacer por evitarlo; tendrán que gestionar la incomodidad de esa relación cuando les toque hacer tareas con Lander o Jesús.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*Conflictos que surgen por ver las cosas y personas de forma diferente*

Lander cree que trabaja tanto o más que Yerai, pero que la profesora le tiene a este último mucha pelota. De ahí que le ponga más nota.

Jesús está siempre tenso con Roberto. No es que Roberto haga nada especial. Sólo que tienen un trabajo muy similar, pero Roberto cobra 300 euros más al mes. Y no le parece justo.

Esa discrepancia puede estar latente, sin expresarse, hasta que, por ejemplo, surge una oportunidad (de ascenso, o de unas prácticas, o algo) que sólo podrá ser para uno de los dos.

Lander y Jesús, si no los eligen a ellos, se enfadarán.

### Preguntas

- En tu opinión, ¿el conflicto se genera por la necesidad de escoger a uno, o es una suma de cosas?
- ¿Qué pueden hacer la profesora y el jefe de Roberto y Jesús al respecto?
- ¿Qué pueden hacer Yerai y Roberto?
- ¿Y Jesús y Lander?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 2. Generar o identificar los posibles espacios de mediación y aprovecharlos

---



### Actividad Zehargait ¿Enrocarse en la postura o buscar la mediación?

---

Hay más de una forma de rebajar un conflicto, pero no todas iguales

Ante un conflicto caben a veces muy diversas soluciones, aunque no todas tienen exactamente el mismo efecto. Analicemos un caso: Roberto ha reunido hoy a los trabajadores de su empresa de fabricación de muebles de madera. Se le notaba descontento; los empleados estaban expectantes, porque estaba claro que iba a comunicarles que algo no iba bien. Estas han sido sus palabras: «Mirad, este no es el tipo de trabajo que yo esperaba de vosotros. Sinceramente, estoy pensando en pasar este tipo de tareas al taller de Manresa. No creo que vosotros seáis capaces de hacer esto».

**Pregunta:** ¿Qué es lo que realmente quiere transmitir Roberto a sus trabajadores? ¿Piensas que está pensando, realmente, en traspasar esas tareas a otro taller, o esa es la postura o posición que está adoptando en la gestión del conflicto con sus trabajadores? ¿Acaso no querrán también sus trabajadores saber qué es lo que no han realizado adecuadamente, y ajustarse a lo que Roberto considera que es lo correcto?

### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

#### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes. Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Observaciones:** Para resolver un conflicto (recordemos que no es una guerra, sino que puede ser una simple discrepancia), ayuda mucho que las personas sean capaces de pensar en **qué es lo que realmente quieren transmitir, qué es lo que realmente esperan de la otra persona**. Cuál es el interés que tienen en resolver el conflicto, qué necesidades o valores ve que están en juego.

Eso es algo muy distinto de cuál es su posición, cómo se sienten ante el problema. «Estoy muy molesto/a contigo por lo que ha sucedido». «No es lo que esperaba de ti». Son expresiones que expresan la posición ante un conflicto. Pero no ponen sobre la mesa nada con lo que negociar una solución.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*Cuándo enrocarse, cuándo ceder*

Roberto ha reunido hoy a los trabajadores de su empresa de fabricación de muebles de madera. Se le notaba descontento; los empleados estaban expectantes, porque estaba claro que iba a comunicarles que algo no iba bien. Estas han sido sus palabras:

*«Mirad, este no es el tipo de trabajo que yo esperaba de vosotros. Sinceramente, estoy pensando en pasar este tipo de tareas al taller de Manresa. No creo que vosotros seáis capaces de hacer esto».*

### Preguntas

¿Qué es lo que realmente quiere transmitir Roberto a sus trabajadores? ¿Piensas que está pensando, realmente, en traspasar esas tareas a otro taller, o esa es la postura, o la posición que está adoptando en la gestión del conflicto con sus trabajadores? ¿Acaso no querrán también sus trabajadores saber qué es lo que no han realizado adecuadamente, y ajustarse a lo que Roberto considera que es lo correcto?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

### 3. Los conflictos que se forman por no cerrar bien conflictos previos

Tanto como anhelamos la aprobación tememos la condena: ¿Por qué las críticas mordaces o los castigos tienen menos eficacia que las críticas constructivas? La crítica mordaz nunca provoca cambios duraderos (sólo superficiales) y, por lo común, genera en la persona receptora un resentimiento que, a futuro, volverá a ser fuente de conflicto. Las críticas, se dice, son como palomas mensajeras (o boomerangs) que siempre vuelven al nido.

D. Carnegie (1936)

#### Actividad Zehargait ¿Sirve de algo disculparse?

Contemplemos ahora una serie de escenas en las que las personas reconocen algún fallo y expresan arrepentimiento:

<p>Sonia se disculpa cada dos por tres. A veces por cosas muy pequeñas. Las personas que trabajan en su partida piensan que no es necesario pedir disculpas, sobre todo por cosas fortuitas. Pero se ven obligadas a decir constantemente cosas como «<i>está bien, no te preocupes</i>».</p>	<p><i>Estar disculpándose todo el tiempo, a veces sin necesidad hace que cuando de verdad se cometen errores, la petición de disculpas resulte superflua.</i></p> <p><i>Incluso parece que nos acostumbramos ese automatismo de «bah, no te preocupes», y que, si el error o la ofensa son grandes, tenemos que disculpar igual. También vacía de sentido el disculparse; parece que es un formalismo que no muestra empatía.</i></p>
<p>Jorge se ha equivocado profundamente. Le ha hecho una faena a la cuadrilla. Pero quiere intentar enmendarlo.</p> <p>Le cuesta mucho, pero al final pide perdón, con la esperanza de tender un puente con su colega Luis. Sabe que la relación personal está afectada; quizá no se recupere del todo nunca. Pero piensa que al menos en el ámbito del trabajo pueden encontrar una forma de trabajar.</p>	<p><i>Aquí hay un doble reto. Para Jorge, y también para Luis.</i></p> <p><i>Disculparse muestra a Luis que a Jorge la relación le importa. Si acierta en expresarlo, quizá pueda mostrar cuánto le importa. Pero a partir de ese punto Jorge ya no tendrá control sobre el impacto de su disculpa. Tendrá que esperar a lo que siente Luis (y ver, también, cuánto le importa a Luis la relación).</i></p>

#### Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

##### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes.

**Cierre:** Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (Recomendaciones ZeharGAIT).



## Actividad ZeharGAIT

*¿Sirve de algo disculparse?*

La respuesta a la pregunta que esta actividad lleva por título parece obvia. La mayor parte de las personas responderían que sí, que disculparse sirve de «algo». Claro que, una vez entramos en detalles, probablemente no nos pongamos de acuerdo sobre qué es ese algo. Esto es, disculparse no tiene en toda situación ni contexto el mismo efecto ni el mismo significado, ni tampoco todas las formas de disculpa consiguen que la persona ofendida o molesta las entienda como una disculpa sincera.

### Caso 1

Sonia se disculpa cada dos por tres. A veces por cosas muy pequeñas. Las personas que trabajan en su partida piensan que no es necesario pedir disculpas, sobre todo por cosas fortuitas. Pero se ven obligadas a decir constantemente cosas como está bien, no te preocupes.

### Caso 2

Jorge siente que se ha equivocado profundamente. Le ha hecho una faena en la cuadrilla. Pero quiere intentar enmendarlo.

Le cuesta mucho, pero al final pide perdón, con la esperanza de tender un puente con su colega Luis. Sabe que la relación personal está afectada; quizá no se recupere del todo nunca. Pero piensa que al menos en el ámbito del trabajo pueden encontrar una forma de trabajar.

**Tarea:** Compara las disculpas que pide Sonia y la que Jorge le ha pedido a Luis. Señala al menos tres diferencias entre una y otra situación, y entre las disculpas que piden uno y otro.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## 4. Sobre el perdón

---

### Actividad Zehargait Perdonar y pedir perdón, no son lo mismo

---

Esta actividad abre un diálogo sobre el perdón. Según el diccionario de la Real Academia de la lengua el «perdón» o acción de perdonar implica *una remisión* de la pena o castigo que alguien merece, la remisión de una deuda u obligación pendiente, o de una ofensa recibida. Y, en coherencia, quien pide perdón, está solicitando esa remisión o indulgencia, está tratando de alegar algo para excusar su acción o purgar una culpa. De esta última expresión viene el término dis-culparse.

En el espacio de las relaciones interpersonales el perdón y las acciones que comprende adoptan una especial relevancia cuando intentamos, de algún modo, recomponer algo que se ha roto en una relación. La confianza básica, los códigos que orientaban una relación entre dos o más personas (unos compañeros de aula, unos amigos, dos hermanos, etc) de pronto se han roto y una de las personas –o a veces, cada una de ellas a su manera–, se sienten heridas.

Esta actividad invita a dialogar sobre ese tipo de situaciones, sobre lo difícil -o imposible- que es recomponer la confianza que se ha dañado. Sobre cómo se sienten las personas en una u otra situación.

### Perdonar

¿Qué significa realmente «perdonar», qué es el perdón en las relaciones con las personas? Perdonar consiste en desapegarse de la ira y el rencor por algo que nos ha hecho otra persona.

- Ese perdón no significa excusar lo que la persona ha hecho, darlo por bueno u olvidarlo. Sólo significa que la persona que se ha visto dolida decide, a veces con mucho esfuerzo, que las emociones negativas que siente –en especial la ira– va a tratar que no se manifiesten en actitudes y comportamientos de venganza o de destrucción, ya sea contra sí misma, ya contra quien le agredió o contra lo que fuera que el agresor represente para la víctima. El perdón tampoco obliga a entender o a aceptar los valores de quién ha hecho daño.
- Perdonar es un trabajo que, si lo desea, hace la víctima y que, con el tiempo irá modificando sus pensamientos, sentimientos y emociones (quejarse, buscar venganza, rumiar, desear mal al agresor...)
- El perdón, por tanto, tampoco implica necesariamente una reconciliación. La reconciliación es otro tipo de proceso; un proceso en el que participan dos partes. Perdonar no significa que se restaura la relación con alguien, ni tampoco significa olvidar o levantar un castigo. Sólo implica una disposición para desactivar emociones como la ira, sobre todo por el propio bien de la persona agraviada.

## Pedir perdón

Pedir perdón es un acto que implica mostrar a alguien que somos conscientes del sufrimiento que le hemos generado. Comunicamos comprensión y empatía por lo que hemos generado, y podemos darle oportunidad de escucharle en su sufrimiento. No es justificarse o querer evitar las consecuencias de lo que hemos hecho mal; tampoco echar las culpas a otro. Implica reconocer cuánto de culpa hemos tenido en lo sucedido y mostrar que de forma sincera sentimos lo sucedido. Compartir con la persona afectada lo que estamos dispuesto/as a hacer para que esto no vuelva a ocurrir. Esa petición de perdón, aun y cuando la persona afectada de momento no nos perdone, es reflejo de cómo de comprometidos estamos con la otra persona, de cuánto significa para nosotros (sea en un contexto de trabajo, amistad, pareja, familia).

Claro que no todos los «lo siento» son verdaderas peticiones de perdón. Si me disculpo para sentirme bien o por quedar bien, no estoy reconociendo lo que mi acción ha generado en el otro.

## Esquema de trabajo y temporalización

Tras repartir el texto y 3 pedazos de papel de medio folio a cada participante, la actividad se realizará siguiendo en orden estas tres fases:

### *Fase 1: Lectura*

Se pide a los participantes que lean con atención el texto del caso correspondiente. Deben leerlo y tratar de comprenderlo bien. Una vez leído, se les pide que piensen brevemente (uno o dos minutos) sobre el caso que se presenta.

### *Fase 2: Se responde a las preguntas de forma individual*

Se reparte el texto y se da a cada participante tres pedazos de papel (tamaño recomendado medio folio). A continuación, se pide que cada persona, de forma individual, responda las preguntas del caso. Es conveniente que se mediten las respuestas, y que una vez que se sabe lo que se quiere decir, que se piense la respuesta más precisa y breve que se pueda. Esto facilitará que el debate posterior sea más ágil y fructífero.

### *Fase 3: Puesta en común*

Se hacen en la pizarra 3 grupos uno por cada pregunta: (1, 2, 3) y se van colocando (pegadas) las respuestas de los participantes.

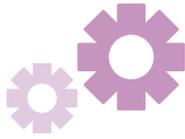
La persona facilitadora pregunta: *¿podríamos llegar a hacer un listado de consejos para las personas que se ven inmersas en cada una de las situaciones descritas?*

La persona facilitadora va leyendo cada una de las preguntas y los participantes comentan lo que han respondido. Una vez escuchadas todas las respuestas (dejando preguntar o aclarar lo que se quiere decir, pero sin valorar ni enjuiciar), se inicia un debate abierto entre todos los participantes.

**Cierre:** Al final, como cierre de la actividad, la persona facilitadora pide a cada participante que escriba en un papel (personal de cada participante, que no será entregado ni leído en voz alta) su conclusión, lo que ha aprendido, o algo que le sirve de acuerdo

con sus necesidades y circunstancias. Se trata de que cada uno/a escriba aquello que se lleva de cada caso y posterior debate. El conjunto de estas notas conforma lo aprendido, aquello que cada persona considera de utilidad de estos ejercicios.

**Recordatorio:** En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*).



## Actividad ZeharGAIT

### *Perdonar y pedir perdón; qué es qué*

En diferentes momentos de la vida suceden cosas que, por desgracia, nos convierten en víctimas. Cuando alguna persona en concreto ha ocasionado esos sucesos, es muy humano resistirnos a perdonar. Sobre todo, si pensamos que perdonar supone que hay una conversación entre el ofensor y el ofendido y eso restaura, de alguna forma, la relación. Hay quien incluso piensa que las cosas quedan, como si nada hubiera pasado.

Pero el perdón es otra cosa. Perdonar es algo que sólo puede hacer la persona ofendida. Básicamente supone intentar que la huella que le ha dejado la ofensa, se vaya volviendo cada vez más pequeña. Puede resultar muy gráfico pensar en una herida. Nos han causado una herida; la herida está ahí, y dejará cicatriz. Eso es así. Pero si estamos constantemente hurgándonos la herida, arriesgándonos incluso a que se produzca una infección, la presencia de esa herida en nuestra vida puede resultar excesiva. Constante. Estamos atrapados. Podemos decidir dejar que la herida cure. Eso es «perdonar en privado». No significa restarle importancia a la ofensa, tampoco supone esperar a que nos pidan perdón ni elimina nuestro derecho a la justicia. Es permitir que comience otro capítulo.

Contesta a estas preguntas en pedazos diferentes de papel y de forma anónima. Puedes dar más de una respuesta por cada pregunta, porque es posible que diferentes personas sientan cosas diferentes o que una misma persona, en diferentes situaciones, pueda tener diferentes sentimientos.

- 1) ¿Qué te parece lo más difícil cuando sientes que alguien (tú u otra persona) necesita pedir perdón a alguien?
- 2) Cuando se ha dañado u ofendido a alguien ¿qué sensaciones crees que puede producir que alguien le diga que «debe perdonar»?
- 3) ¿Por qué crees que esa persona le está diciendo que «debe perdonar»?



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad Zehargait

### Prepararse para las conversaciones difíciles

---

No hay recetas óptimas para las conversaciones difíciles. A veces las comienzan otros y a veces nos toca a nosotros empezarlas. Otras veces lo que corresponde es tomarse un tiempo para prepararlas bien, porque no siempre es sencillo abrirles camino, esperar el momento.

Algo que en todo caso podemos ir haciendo es, eso sí, aprender. Aprender de cada conversación de este tipo en la que nos toca participar. Aprender cómo solemos sentirnos cuando toca un diálogo complicado o cuando tenemos la sensación de que nos toca mover ficha. Es un aprendizaje para toda la vida.

La actividad consiste en leer este texto, adaptado de algunas ideas que propone Luis Rojas Marcos (2019). Dejar un tiempo personal y, después, abrir un diálogo.

#### *Fase 1: Leer el texto y responder a las preguntas*

Las preguntas no son preguntas «con trampa», pero tampoco tienen respuestas absolutas. Nos preguntamos, por ejemplo, cómo es la respuesta más probable de Markel ante una situación; pero pedimos también que las personas expliquen «por qué creen que esa será la respuesta más probable».

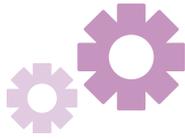
Conviene leer el caso y dejar un tiempo personal, para que haya diversidad de respuestas y motivos.

*Fase 2. Puesta en común en pizarra, procurando que la única tarea sea reflejar la diversidad. Importante no interpretar los pensamientos de otros. Si se necesita aclaración se puede pedir, pero hay que dejar libertad.*

#### *Fase 3: Diálogo y contraste*

Ahí nos daremos cuenta de que no es fácil (más bien imposible) predecir con exactitud el comportamiento que tendrá alguien. Sin embargo, podemos preguntarnos:

- ¿Hasta qué punto influye el estar asustados ante una posible situación de conflicto?
- ¿Hasta qué punto nos influye pensar en cómo responderán Markel o Ana, de forma anticipada?
- Se trata de una imagen mental que nos hemos hecho, ¿acaso no es posible generar la oportunidad de una respuesta diferente?



## Actividad ZeharGAIT

### *Prepararse para las conversaciones difíciles*

Hay veces en las que las conversaciones pueden ser difíciles. Pueden ser sobre algo delicado, o puede que nos provoquen emociones como la preocupación, el miedo, la vergüenza, enfado, tristeza. A veces en las relaciones con los amigos, la pareja o la familia, pero otras en los grupos de tareas de estudio o en el mundo de trabajo, es momento de pedir algo, de poner límites o de decir «no» a algo que creemos que es inadecuado.

Luis Rojas Marcos (Somos lo que hablamos, 2019) dice que la mayoría de las conversaciones difíciles suelen empezar con expresiones como «tenemos que hablar», «tengo malas noticias», «hay algo que me preocupa», o similar. Otras veces, empiezan sin más. Una conversación normal de pronto se transforma y pasa a ser un escenario en el que silban las balas (provocaciones, insinuaciones, manipulaciones, presiones, incluso insultos o gritos).

- 1) En cualquier conversación, fácil o difícil ayuda mucho comunicar los mensajes de forma clara, expresando de forma muy sencilla lo que queremos decir. Con neutralidad, templanza y empatía. Pero en los diálogos que no son fáciles, nos resulta muy difícil manejarnos. ¿Qué es lo que más te asusta de esas situaciones?
- 2) A Ana le afectan mucho las expresiones agresivas. No le gusta usar palabras malsonantes y le molesta que usen con ella malos modos y palabras feas. ¿Cuál es su reacción más probable ante una situación que se «calienta»? ¿Por qué?
- 3) Markel es muy sensible. Cuando una persona le viene avasallando, cuando siente que «le buscan», que no le escuchan o que insinúan insultos o faltas de respeto, se frustra. No le gusta que le traten así. ¿Cuál es su reacción más probable ante una conversación que se torna difícil? Para cada reacción posible que se te ocurra, intenta explicar por qué crees que esa será su reacción más probable.



Subvencionado por el Programa BBK-GizaLeader de refuerzo de las Competencias Transversales y de Impulso del Liderazgo para el desarrollo profesional en la FP Pública de Bizkaia (2018-2021).

## Actividad Zehargait

### ¿Con «quién» estás tratando de solucionar el conflicto?

---

En las negociaciones, según la personalidad y las circunstancias en las que está una persona, así como según se tenga relación horizontal o vertical, más o menos confianza o cercanía, con la otra parte en el conflicto, en un escenario de resolución las personas pueden mostrar una o varias de estas actitudes: autoritarias (tratando de imponer su postura sin importarles si los demás quedan satisfechos), indecisas (no ven clara ninguna de las posibles soluciones), conciliadoras (tratando de llegar a una solución en la que todos ganen algo), asertivas (defendiendo su postura sin agredir al resto), complacientes (capaces de ceder incluso contra sí mismas).

Es más, es perfectamente posible que una misma persona muestre actitudes diferentes según las circunstancias o incluso según evoluciona un debate; y, nos demos cuenta o no, también nosotros mismos expresamos actitudes diferentes. De ahí lo importante de aprender a saber escuchar ante quien estamos, y cómo nos vemos.

He aquí unos ejemplos, sin ánimo de exhaustividad:

- *Ejemplos de inhibición: dar la razón a los demás, pensar que las ideas propias no son buenas o que uno mismo nunca tiene razón, callar para que hablen otros, pensar que los demás saben más.*
- *Ejemplos de agresividad: tratar de imponer la razón propia, no valorar las ideas de los demás, pensar que las ideas propias -por ser buenas- deben imponerse (sin importar los deseos de otros), menospreciar las ideas de otros.*
- *Ejemplos de asertividad: Exponer el propio punto de vista intentando que otros lo entiendan, pero respetando que no lo compartan. Escuchar las ideas de otros, y mostrar (en el feedback) que se han escuchado, independientemente de que se compartan o no.*

La actividad que se presenta consiste en ser capaces de distinguir, grosso modo, las tres formas básicas de respuesta ante un conflicto (inhibición, agresividad, asertividad). Normalmente surgirán respuestas estereotipadas, no es problema. La primera fase consiste en dejar un tiempo para que las personas rellenen la tabla individualmente. Si se desea, es posible repartir los casos (lo cual haría que la fase de silencio inicial sea más breve). Se ofrecen ejemplos respecto al primer caso, pero ello no impide animar a los participantes a que piensen en más frases en la misma línea.

En aquellas fases de la actividad que implican diálogo en grupo, recomendamos el uso de las Recomendaciones comunes para la forma de dialogar en la realización de las actividades ZeharGAIT (*Recomendaciones ZeharGAIT*, unidad 1).

La fase 3 se realiza también caso por caso. Es decir, que en conjunto la fase 1 es única, pero las fases 2 y 3 se repiten por cada caso. En la fase 3 plantearemos las siguientes preguntas:

- 1) Alguna frase o expresión de las que han ido surgiendo respecto a este caso concreto, ¿admite más de una interpretación posible?
- 2) ¿Cómo puedo asegurarme de que estoy entendiendo bien lo que la persona está expresando?

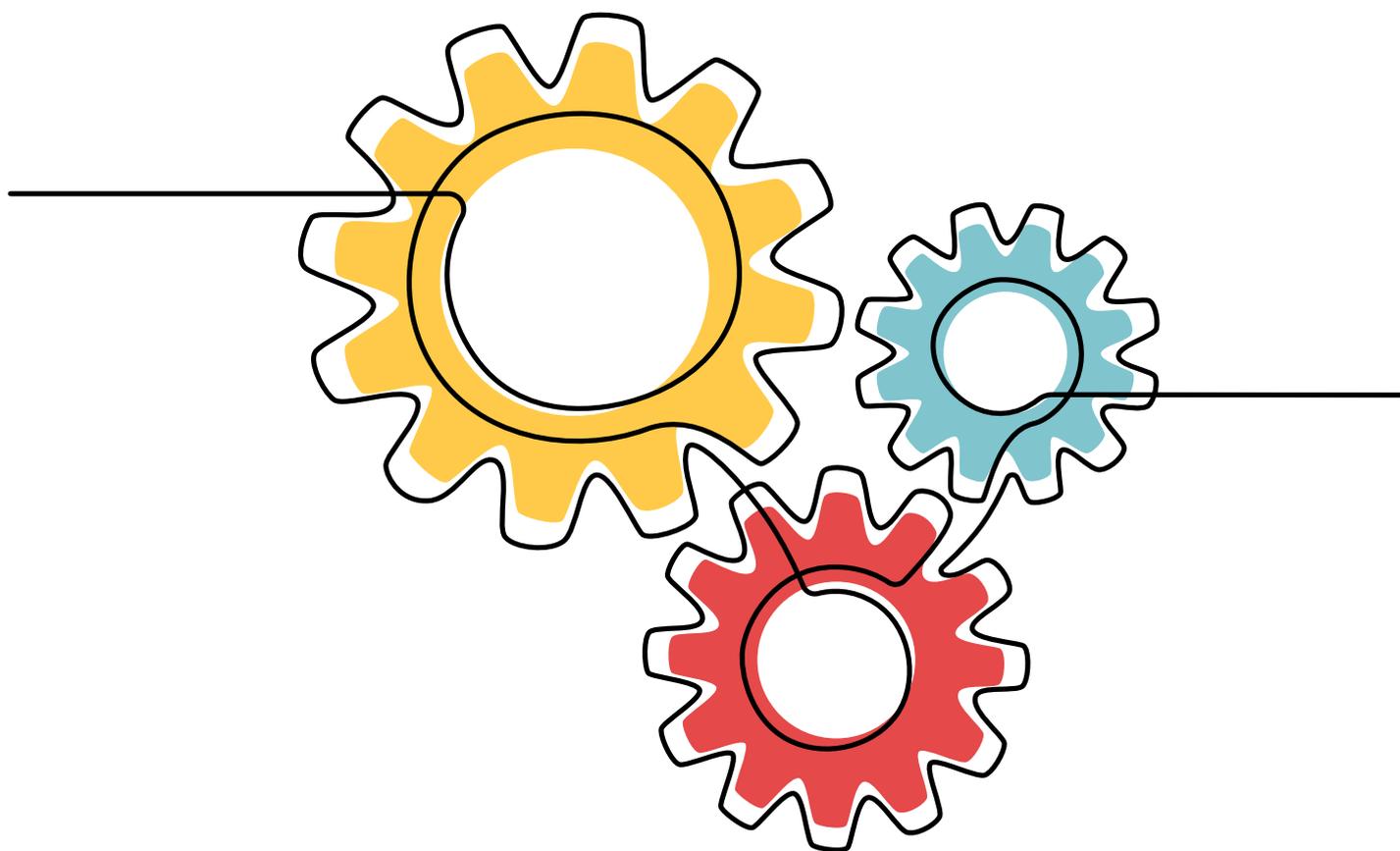


## Actividad ZeharGAIT

*¿Con «quién» estás tratando de solucionar el conflicto?*

Genera respuestas agresivas, inhibidas, asertivas ante estas situaciones. Fijate en el ejemplo.

Situación	Respuesta agresiva	Respuesta inhibida	Respuesta asertiva
A tu partida le ha tocado quedarse esta tarde a recibir los suministros que van a llegar al almacén. Uno de los miembros, prefiere no quedarse, pero quiere que le cubráis ante el profesor.	A mi que me cuentas. Que cada palo aguante su vela	Bueno, pero que sea la última vez.	Entiendo lo que me dices, pero creo que lo mejor es que le expliques al profesor por qué no puedes quedarte. Seguro que encontraréis la forma de entenderos.
Alguien se ha llevado una botella de vino del almacén de la Escuela. El director os dice que es una conducta muy grave, y que si no decidís quién ha sido tomará medidas contra todos.			
Raúl se había quedado al cargo de entregar la versión final del trabajo del equipo, en el que trabajasteis todos. Pero no lo ha entregado. Os han suspendido a los tres.			
Varias veces por semana Rosalía aparece en el aula con el tiempo muy justo, casi al tiempo que la profesora de inglés, y sin el material escolar necesario. Os pide, por favor, ayuda, para que entre unos y otros le facilitéis papel, bolígrafo o incluso le dejéis copiar «en un momento» las tareas que había encomendado la profesora.			



Anexos

Índice de Actividades ZeharGAI

Referencias

## Índice de actividades ZeharGAIT

<b>Unidad 1. Las herramientas ZeharGait</b>	<b>Pág.</b>
1) Entrevistando a personas para tu proyecto empresarial.....	31
<b>Unidad 2. El trabajo en equipo</b>	<b>Pág.</b>
2) Actividad para las personas facilitadoras: cuatro ejercicios para compartir la(s) experiencia(s) de trabajo en equipo que hemos vivido hasta la fecha.....	41
3) El porqué de los equipos (Escala de Rendimiento). El rendimiento de los individuos vs. el rendimiento de los equipos.....	47
4) Cómo se convierte un grupo en un equipo (caso Dusko Ivanovic)....	58
5) ¿Qué es y qué «no es» trabajar en equipo? Darlo todo por el equipo ..	62
6) Formando equipo: Puestos y funciones en un equipo de baloncesto ..	69
7) Cómo me veo, cómo me ven.....	74
8) Frases con las que me identifico.....	77
9) Autoconocimiento con el método Belbin.....	81
10) Autoconocimiento con el método MBTI.....	85
11) Metodología abreviada Belbin-MBTI. Comprendiendo el porqué de los distintos roles.....	93
12) Cómo nos organizamos para crear un equipo.....	96
13) Fase inicial de un equipo: El tigre y los lobos (una historia para Unai)	101
14) Caso de Marcos de Idoia, iniciando etapa en dos grupos.....	106
15) Casos de Gema y Garazi, y un equipo entre todos.....	109
16) Etapa de conflictos de equipo: El primer día del nuevo entrenador...	114
17) Conflictos en los equipos. Otra historia para Unai.....	117
18) Saber terminar. ¿Punto y final o punto y aparte?.....	121
19) El jefe autoritario. Rebelión a bordo.....	125
20) El jefe con liderazgo. Master and Commander.....	130
21) Construyendo un barco.....	133
22) Un gesto lo puede cambiar todo (Begoña) y la tensión entre Luis y Nuria.....	141
23) Hoy coordina Luis (documento de uso docente).....	144
<b>Unidad 3. Las relaciones entre personas dentro de las organizaciones</b>	<b>Pág.</b>
24) Relaciones y cajas: mi caja, tu caja... y la nuestra.....	151
25) Una gota y otra gota.....	156
26) Líderes en las organizaciones.....	162
27) Liderazgo y clima laboral. (Me gustaría trabajar aquí).....	166

28) Conociendo nuestra motivación.....	168
29) Cómo influye y fluctúa la motivación. Tres actividades: El elemento, la historia de Gilian y los empleados desconectados.....	172
– Lectura: El Elemento .....	173
– Lectura: La historia de Gillian .....	174
– Empleados desconectados .....	176
30) El taller de artes gráficas (Berta y Marisa).....	177
31) Unos por otros, la casa sin barrer (el pinchazo de Amalia) .....	181
32) Joel lidera hoy la partida.....	185
33) ¿Qué puede salir mal? .....	189
34) Distancia social: ni poca ni mucha, la justa.....	193
35) ¿Cuál es la distancia óptima?.....	195
36) Kennedy y la distancia social.....	198

#### Unidad 4. Comunicación y gestión de emociones

Pág.

37) Las limitaciones de la comunicación escrita. WhatsApp y email .....	201
– El WhatsApp de María a Lucía .....	203
– El email de Luis .....	204
38) La Gran Renuncia .....	205
– La gente que abandona sus trabajos lo hace por sus jefes.....	207
– Lectura: Cuatro millones de trabajadores abandonan su puesto cada mes en EE.UU.....	209
39) Cualquiera puede enfadarse, lo difícil es... ..	214
40) La mochila del día.....	219
41) ¿Hay o no hay para tanto?.....	222
42) Si es bueno ser asertivo/a, ¿por qué a veces nos da problemas? .....	227
43) La asertividad de Nadia, Mario y Salva .....	232
44) Quién recoge hoy.....	237
45) El selfie.....	243
46) ¿Cómo responderían...? .....	246
47) Andoni tiene nuevo trabajo.....	248
48) La grapadora .....	251
49) El apodo.....	253
50) Edurne, Javier y Teresa ante los silencios .....	255
51) La comunicación no verbal .....	261
52) Manejando silencios .....	262
53) El silencio y los silencios.....	264
54) Dime más .....	266
55) El triángulo de Karpman. ¿Víctima?.....	269

Unidad 5. Resolución de conflictos	Pág.
56) Quién gana, quién pierde. Héctor, Uriel y Luis discuten.....	275
57) ¿por qué razón, por culpa de quién o de qué ha sucedido esto? (Cómo lo evitaremos la próxima vez).....	278
58) Las tareas y su reparto.....	281
59) Conflictos que surgen por ver las cosas y personas de forma diferente	283
60) ¿Enrocarse en la postura o buscar la mediación? .....	285
61) ¿Sirve de algo disculparse? .....	288
62) Perdonar y pedir perdón no son lo mismo .....	291
63) Prepararse para las conversaciones difíciles .....	295
64) ¿Con quién estás tratando de solucionar el conflicto? .....	297

## Bibliografía citada y bibliografía adicional

---

- Acosta, José María (2011). Trabajo en equipo. Madrid, Business & Marketing School.
- ADECCO (2016): *Informe Infoempleo: Oferta y demanda de Empleo en España, 2016*.
- ADECCO (2017): *Oferta y demanda de empleo en España 2015-2016, Informe Infoempleo*.
- ADECCO (2017): *VII Informe Infoempleo Adecco sobre Empleabilidad y Formación Profesional 2016*
- Ayestarán, Sabino (2012), Icaro Think Tank, Cuaderno n.º 2, Fundación Novia Salcedo.
- Averill, J.R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Baker, AC ; Jensen, PJ; Kolb, DA. (1997). «In conversation: transforming experience into learning», *Simulation and Gaming*, 28: 6-12.
- BCG yWFPMA (2012): *Creating People Advantage 2020*.
- Beinhocker, E. D. (2007). *The Origin of Wealth. The Radical Remaking of Economics and What It Means for Business and Society*. Harvard Business Review Press.
- Beck, Aaron T. (1967). «Thinking and depression; idiosyncratic content and cognitive distortions», *Arch Gen Psychiatry*, pp. 324-33.
- Belbin, M. (1981). *Management teams, why they succeed or fail*. London: Heinemann.
- Belbin, RM. (2012) *Team roles at work*. 2nd edition. Routledge. First published 1993 by Butterworth-Heinemann.
- Beinhocker, Eric D. (2007). *The Origin of Wealth: The Radical Remaking of Economics and What it Means for Business and Society*. Harvard Business Review Press.
- Beswick, Bill (2010). *Focused for Soccer: How to Win the Mental Game*. Human Kinetics, 2nd edition.
- Beugré, Constant D. (1998). *Managing Fairness in Organisations*. Greenwood Publishing Group.
- Bloch, S. y Whiteley, P. (2003). «Complete Leadership: A practical guide for developing your leadership talents», Pearson. London.
- Bloom, B. S. (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I. Cognitive domain*, Longman, New York-Toronto.
- Bowman, K. (2010). *Background paper for the Australian Qualifications Framework Council on Generic Skills*. Adelaide.
- Boyes, Karen; Watts, Graham C. (2009). *Developing Habits of Mind in Elementary Schools: An ASC Action Tool*, Virginia: ASCD.
- Bradley, B. H., Anderson, H. J., Baur, J. E., & Klotz, A. C. (2015). «When conflict helps: Integrating evidence for beneficial conflict in groups and teams under three perspectives». *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 19(4), 243–272.
- Brewer, Laura (2010). *Guide to core work skills*. New Delhi, International Labour Organization.
- Brewer, Laura y Comyn, Paul (2015). *Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies*. New Delhi, International Labour Organization.
- Briggs Myer, Isabel; Myers, Peter B. (1995). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Davies Black.
- Burgoon, Judee K. ; Manusov, V.; Guerrero, Laura K. (2021). *Nonverbal Communication*, New York: Routledge, 2nd edition.
- Burns, D. (1989). *The Feeling Good Handbook*. Harper-Collins, Nueva York.
- Cabrera, L. J. (1997), «La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970», *Revista de Educación*, n.º 312.
- Campuzano Arribas, Manuel (2008). *Alejandro Magno. La excelencia desde el liderazgo*. Madrid, Visión Libros.
- Capozzoli, Thomas K. (1995). «Resolving conflict within teams». *The Journal for Quality and Participation*, 18 (7), 28 et seq.
- Cardona, P. y Jarcia Lombardía, P. (2004). *Como desarrollar las competencias de liderazgo*. EUNSA.
- Carnegie, D. (2008). *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas*. Hispano Americana. Original de 1936.
- Castanyer, O. / Ortega, O. (2015). *Asertividad en el trabajo. Cómo decir lo que siento y defender lo que pienso*. Barcelona: Conecta.

- Castner-Lotto, J. / Benner, M. W. (2006) Are they Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century US Workforce, Editado por the Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, y Society of Human Resource Management, EE. UU. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519465.pdf>
- CEDEFOP (2014): Nota Informativa (marzo 2014): Desajuste de competencias: más de lo que parece a simple vista.
- CEDEFOP (2015) Nota Informativa (marzo 2015): «Refuerzo de la educación y la formación profesionales para una vida mejor», Estadística de las Enseñanzas no universitarias.
- CEDEFOP (2016): *Future skill needs in Europe: critical labour force trends*, Research Paper.
- CES (2015): Informe competencias profesionales y empleabilidad (marzo).
- Cherry, K. (2021). Types of Nonverbal Communication. *Social Psychology – Very Well Mind*, 28/07/2021.
- Chiavenato, I. (2008). *Gestión de Talento Humano*. Bogotá, Mc Graw Hill.
- Chiavenato, Idalberto (2009). *Comportamiento Organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México, Mac Graw Hill, 2.ª ed.
- Cohn, R. (1975). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Reedición de Klett-Cotta Verlag (1984).
- Colquitt, Jason A., LePine, Jeffrey A. y Noe, Raymond A. (2000), «Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research», *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, No. 5; pp. 678-707.
- Comisión Europea (2010): *Comunicado de Brujas sobre una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el periodo 2011-2020*, 7 de diciembre de 2010.
- Comisión Europea (2014): *Informe Conjunto sobre Empleo*, Bruselas (28.11.2014).
- Comisión Europea (2016): *Una Nueva Agenda de Capacidades para Europa*.
- Chen, Bin; Krauskopf, James. (2017). «Integrated or Disconnected?», *Academy of Management Annual Proceedings*, 20 nov 2017.
- Cherry, Kendra (2022). «Types of Nonverbal Communication», *Social Psychology – Verywellmind*.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria (2017): *Guía de Apoyo a la Orientación Profesional 2015-16*.
- Cornelius, H. / Faire, S. (1998). *Everyone Can Win: How to Resolve Conflicts*. Australia: Simon & Schuster.
- Corpas Nogales, J. M.: *Formación Profesional española en el sistema educativo reglado: aportaciones de países relevantes europeos*, Fundación Alternativas, 2017.
- Corral, Sara y Pereña, Jaime (2003). *Cuestionario de Clima Laboral (CLA). Manual*. Madrid, TEA Ediciones, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Coyle, D. (2019). *The Culture Code: the secrets of highly successful group*. New York: Bantan Books.
- Cueto, B. (2017). Bajo nivel educativo, baja participación laboral, en Observatorio Social de «la Caixa», abril 2017.
- Davis, Flora (1980). *La comunicación no verbal*. Madrid, Alianza.
- De Diego Vallejo, R. y Guillén Gestoso, C. (2015). *Mediación. Proceso, tácticas y técnicas*. Pirámide. 3.ª edición.
- Demirci, Utku (2018). «Are Groups and Teams the Same Think? An evaluation from the point of organizational performance», *The Journal of International Social Research*, vol. 11 (58).
- Descy, P. y Tessaring, M. (2001). *Training and learning from competence. Second report on vocational education and training research in Europe: Synthesis Report*, Cedefop, Luxemburgo.
- Didau, D. y Rose, N. (2016) *What every teacher needs to know about Psychology*, Melton, Woodbridge: John Catt.
- Donovan, Ross. (2015) «Leading a successful team: each of the four stages of a team operates differently. Are you leading the highest-performing team?» *Strategic Finance*, vol. 97, no. 3, Sept. 2015, pp. 19 et seq.
- Dolarea Romero, José María (2012), «El liderazgo del capitán Aubrey», *Revista General de Marina*, Vol. 263, julio; pp. 57-66.
- Drucker, P. F. (2002). «They're not employees, they're people», *Harvard Business Review* 80 (2): 70-7.

- Duffee D. (1980). *Correctional Management: Change and Control in Correctional Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall.
- Duncan, Starkey Jr. (1969). Nonverbal communication. *Psychological Bulletin*, 72 (2), 118-137.
- Eiser, J. Richard (2014). «Attitudes and the words we use», en: Ch. Antaki y S. Condor (eds.), *Rethoric, Ideology and Social Psychology*, Routledge.
- Eizaguirre Sagardia, A.; Altuna Urdin, J. y Fernández Fernández, I. (2017), «Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 267, págs. 293-308.
- Emeghara, U. (2020, Sept 24). *Bystander effect and diffusion of responsibility*. Simply Psychology.
- Escolano Benito, A. (1982), «Economía e Ilustración. El origen de la Escuela Técnica Moderna en España», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, n.º 1, Universidad de Salamanca.
- Fanjul, Carlos (2008), «La importancia de la comunicación no verbal en la configuración de la imagen corporativa», *Icono 14. Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, n.º 11.
- Fine, D. (2004). *The Power of Meeting New People*. USA: Possibility Press.
- Fine, Debra (2014). *The Fine Art of Small Talk: How to Start a Conversation, Keep it Going, Build Networking Skills – and Leave a Positive Impression!*, Piatkus.
- Fisher, K. / Fisher, M. D. (2001). *The Distance Manager*. New York: McGraw Hill.
- Frith C. (2009) Role of facial expressions in social interactions. *Philos Trans R Soc B Biol Sci*. 364(1535):3453-8.
- Fundación Bertelsmann (2014). *Cómo orientar profesionalmente a tu hijo. Manual práctico para padres*.
- Fundación Bertelsmann (2015). *La Formación profesional dual como reto nacional. Una perspectiva desde la empresa*.
- Fundación Bertelsmann (2016). *FP Dual en los centros educativos: visiones del profesorado, Alianza para la FP Dual. Las empresas y la FP Dual en España. Informe de situación 2016*.
- Fundación Bertelsmann (2016). *Manual de tutores de empresa en la FP Dual*.
- Fundación de la Innovación Bankinter (2016). *La Formación en el Siglo XXI*.
- Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación (2016). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*.
- Gámez Montalvo, María Julia (2013). *Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo y el cambio de actitudes en el trabajo grupal de los alumnos universitarios de primer curso de magisterio*. Granada, Tesis Doctoral dirigida por César Torres Martín y Ángel C. Mingorance Estrada, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- García Aguado, P. (2014). *Los consejos de hermano mayor: Entrenamiento para toda una vida*. Planeta.
- García Jiménez, E. y Lorente García, R (2015), «Recorrido por la imagen social de la Formación Profesional: un camino hacia su revalorización», *Revista Española de Educación Comparada*, 26; pp. 119- 134.
- García Sanchidrián, Jesús (2019). *Trabajo en equipo. ¿Problemas? Resuélvalos en equipo*. Madrid, Fundación Confemetal, 2.ª ed.
- Gardner, Howard. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*, UK: Hachette.
- Gardner, H. E (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette.
- Gilley, J. W. J. W.; Morris, ML; Waite, A. QW. (2010). «Integrated theoretical model for building effective teams». *Advances in Developing Human Resources* 12( 1), 7-28.
- Goldstein, Arnol P./Michaels, Gerald Y. (2021). *Empathy. Development, Training, and Consequences*. Psychology Revivals.
- Goleman, Daniel. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000), «Leadership that gets results». *Harvard Business Review*, marzo-abril.
- Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard y Mc Kee, Annie (2000). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. México, Penguin Random House.
- Gomendio Kindelan, M. (2015). *La Formación profesional en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, noviembre 2015.

- González Reyes, J.V.; Paredes Núñez, M.A.; Núñez López, R.; Paredes Núñez, V. y Paredes Núñez, I.I. (2018), «La influencia del liderazgo en el clima organizacional de las empresas», *Revista de Investigación*, Vol. 42, n.º 95.
- Greenberg, J. (1987). «A Taxonomy of Organizational Justice Theories», *Academy of Management Review*, vol. 12 (1), 9-22.
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in Organizations*. Global Edition, Pearson.
- Greinert, W.D. (2004): «Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica», *Revista de Formación Profesional*, n.º 32, agosto.
- Griffin, J. (2001). *Qué Decir, Cómo y Cuándo. Comunicarse con aquellos que nos importan en nuestra vida personal y profesional*. Barcelona: Amat editorial.
- Goldin-Meadow S. «How gesture works to change our minds». *Trends Neurosci Educ*. 2014;3(1):4-6.
- Haasler, S. R: (2013), «Employability skills and the notion of the self», *International Journal of Training and Development*, Vol. 17, n.º 3.
- Hammer, A L, and Huszczo, G E (1996). Teams. In A L Hammer (Ed.), *MBTI applications; a decade of research on the Myers-Briggs Type Indicator* (pp. 81-104). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Hall, Edward T. (1966). *Proxemic Theory*. CISS
- Hall, Edward T. (2003). *La dimensión oculta*. México, Siglo XXI.
- Hareli, Shlomo; Rafaeli, Anat (2008). Emotion cycles: On the social influence of emotion in organizations, *Research in Organizational Behavior* 28, pp. 35-59.
- Hargie, Owen (1986). *The handbook of communication skills*. Routledge. (4th edition published 2019)
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley & Sons
- Hendricks, H.W. (1979). «Leaders' behavior, subordinates' reactions, and perceptions of organizational climate and effectiveness.» *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 49, n.º 3; pp. 803-816.
- Hernandez, J. (2012) Posiciones y características de los jugadores de baloncesto. Consultado en <https://es.slideshare.net/jonaagb/posiciones-y-caractersticas-de-los-jugadores-de-baloncesto>
- Hernández, J. (2015). *Posiciones y características de los jugadores de baloncesto*. Slideshare.
- Hilton, D. J. (2007). Causal explanation: From social perception to knowledge-based attribution. In: A. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles*, 2nd edition. New York: Guilford Press.
- Hinton, C.; Towell, J.; MacFarlane, A.; Reffling, E.; McCloy, U. y Amesbury, J. (2017). *Student Success ePortfolio: Student, Faculty and Employer Perspectives on the Value of ePortfolios in Assessing the Development of Essential Employability Skills*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Higgs, Malcom. (1996). «A Comparison of Myers Briggs Type Indicator Profiles and Belbin Team Roles», *Working Paper Series*, Henley Management College.
- Higgs, M.J. (2001). «Is there a relationship between MBT and EI?» *Journal of Managerial Psychology*, 16, 509-534.
- Hirigoyen, M. F. (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Planeta.
- Hirigoyen, M.-F. (2014). *Todo lo que hay que saber sobre el acoso moral en el trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Hirschman, Albert O. (1977). *Salida, voz y lealtad: Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y Estados*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Homs, O. (2008): *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Colección de Estudios Sociales de la Fundación La Caixa.
- Hull R. (2016). «The art of nonverbal communication in practice». *Hear J*. 2016;69(5);22-24.
- IESE (2018). *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España, 2018*. Accesible en: <https://media.iese.edu/research/pdfs/ST-0476.pdf>
- Ivanovic, Dusko (2005). Quote extracted by Gabriel Alemany from an interview in the newspaper *El Mundo*, Wednesday 2 November 2005. Madrid edition
- Jacques, Josée y Jacques, Pierre (2007). *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica*. Madrid, Narcea.

- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall, 2.<sup>a</sup> ed.
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2009), «An educational psychology success story: Social Interdependence Theory and cooperative learning», *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 5, pp. 365-379.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Stanne, Mary Beth (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Acceso: <http://www.clrc.com/pages/cl-methods.html>
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2004). «Managing emotions during team problem solving: Emotional Intelligence and conflict resolution», *Human Performance*, 17 (2), 195-218.
- Karpman, S. (2014). *The new transactional analysis of intimacy, openness, and happiness*. Autopublicado.
- Keltner, D.; Oatley, K.; Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions*. Interagua.
- King, Scott P.; Mason, Britany A. (2020). «Myers-Briggs Type Indicator», In: Bernardo J. Carducci; Christopher S. Nave; Jeffrey S. Mio; Ronald E. Riggio (Eds), *The Wiley Encyclopedia of Individual Differences: Measurement and Assessment*. Wiley.
- Kirchner, M. ; O'Connor, Kimberly. (2018). «Incorporating Reflection Exercises to Identify Soft Skills in Army Education». *Journal of Military Learning*, Oct 2018, 47 et seq.
- Klaus, Peggy. (2008). *Hard Truth About Soft Skills. The Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner*. Harper Bussiness.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2013). Work groups and teams in organizations. In N. W. Schmitt, S. Highhouse, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 412–469). John Wiley & Sons, Inc..
- Kulpers, Ben S. Higgs, Malcolm, J. M (2009). «The Influence of Myers-Briggs Tyoe Indicator Profiles on Team Development Processes: An Empirical Study in the Manufacturing Industry». *Small Group Research* 40 (4), 436-464.
- Laloux, Frederic (2014). *Reinventing Organizations: A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage in Human Consciousness*. Nelson Parker.
- Laloux, F. (2016). *Reinventar las organizaciones*. Arpa Editores.
- Latané', B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York, NY: Appleton-Century-Croft.
- Leadership IQ (2019). *Disengaged employees are more motivated than you think*. [<https://www.leadershipiq.com/blogs/leadershipiq/disengaged-employees-are-more-motivated-than-you-think>]
- Levy, N. (2018). *La sabiduría de las emociones. Descubre lo que nos enseña el miedo, la culpa, la vergüenza...*, Barcelona: Clave. 3.<sup>a</sup> reimpresión.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R.K. (1939). «Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climate». *Journal of Social Psychology*, 10: 271-301.
- Likert, R. y Likert, J. (1976). *New Ways of Managing Conflict*, New York: McGraw-Hill.
- Löhmer, C. / Standhart, R. / Schulz von Thun, F. (2015). *Tzi – Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten: Einführung in die themenzentrierte Interaktion*. Fachbuch Klett-Cotta.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance.
- Lucas, B., Claxton, G. and Spencer, E. 2012. *Progression in Creativity: Developing New Forms of Assessment. Background Paper for the OECD conference 'Educating for Innovative Societies'*, Centre for Real-World Learning, The University of Winchester, England. <http://www.oecd.org/edu/ceri/50153675.pdf>
- Luque, Francis. (2018) «El talento gana partidos, el trabajo en equipo gana campeonatos». *Futbolenpositivo – Motivación para el Entrenamiento de Fútbol*.
- Mackey, K. (1999). «Stages of team development». *IEEE Software* 16 (4), 90 et seq.
- Manzoor, Sheikh R.; Ullah, Hafiz; Hussain, M.; Ahmad, Zulwarnain M. (2011) «Effect of Teamwork on Employee Performance». *International Journal of Learning and Development*, 2011, 1(1).

- Marina, A.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *El Libro Blanco de la Profesión Docente*, diciembre 2015.
- Malle, B. F. (2011). «Attribution Theories: How People Make Sense of Behavior». In Chadee, D. (Ed). *Theories in Social Psychology*, Wiley Blackwell, pp. 72-95.
- Martin, Roger L. (2010). The Execution Trap – Drawing a line between strategy and execution almost guarantees failure. *Harvard Business Review*, Article Reprint N° R1007D.
- Maslow, A.H. (1943), «A theory of human motivation», *Psychological Review*, Vol. 50, No. 4; pp. 370-396.
- Maslow, Abraham H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Wiley.
- Maslow, Abraham H. (1987). *Motivation and Personality*, 3rd edition. (1st edition: 1954; 2nd edition: 1970). Pearson.
- Mayer, John D.; Salovey, Peter y Caruso, David R. (2002). *Test manual for MSCEIT version 2*. Toronto, Multi Health System.
- McCall, Cade. (2016). «Mapping Social Interactions: The Science of Proxemics». In: Wöhr, M./ Krach, S. (eds), *Social Behaviour from Rodents to Humans*, Current Topics in Behavioral Neurosciences, vol. 30, Springer, 295-308.
- McEwan, Desmond; Ruissen, GERALYN R.; Eys, Mark A.; Zumbo, Bruno D.; Beauchamp, Mark r. (2017). «The Effectiveness of Teamwork Training on Teamwork Behaviors and Team Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Interventions», *Plos One* 12 (1).
- McKay, Matthew / Pfanning, Patrick (2008). *Cómo resolver conflictos. Técnicas y estrategias para superar las situaciones problemáticas con éxito*. Paidós, 2008.
- McKay, Matthew; Davis, Martha; Pfanning, Patrick (2009). *Messages: The Communication Skills Book*. New Harbinger Publications.
- MECD (2015): *Estadística del Alumnado de Formación Profesional. Estadística de las Enseñanzas No Universitarias. Curso 2014-2015*.
- MECD (2015): *Informe de Inserción en el Mercado Laboral*.
- MECD (2015): *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, Accesible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738).
- MECD (2017): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*. INEE.
- MECD (2017): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2016*. INEE.
- MECD (2019): *Competencias clave*. Accesible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>
- Méndez, C. (2006). *Clima organizacional en Colombia: el IMCOC, un método de análisis para su intervención*. Bogotá, Colombia: Centro Editorial Rosarista.
- Meyerhuber, S./ Reiser, H./ Scharer, M. (2019). *Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education: A Didactic Approach for Sustainable and Living Learning*. Springer.
- Mikan, S. and Rodger, S. (2000). Characteristics of effective teams: a literature review. *Australian Health Review*.
- Mitchell, B. y Gamlem, C. (2015) *The Essential Workplace Conflict Handbook*. Pompton Plains, N.J. : Career Press.
- Ministerio de Empleo (2013): *Informe 2013: Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020*.
- Monereo, Carles; Castelló, Montserrat y Martínez-Fernández, J. Reinaldo (2013), «Prediction of success in teamwork of secondary students», *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 18, n.º 2; pp. 235-255.
- Morgan, BB; Salas, E.; Glickman. (1993). «An analysis of team evolution and maturation». *The Journal of General Psychology*, 120 (3).
- Mulder, M. (2007), «Competencia: La Esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente», *Revista Europea de Formación Profesional*, Vol. 40, n.º 1; pp. 5-24.

- Murphy, Mark (2018), «What motivates you at work?», *Forbes*, 29 de julio de 2018. [<https://www.forbes.com/sites/markmurphy/2018/07/29/what-motivates-you-at-work/>]
- Murua Cartón, H. (coord), Altuna Urdin, Jon; Dávila Balsera, Pauli; Eizagirre Sagardia, Ana; Zabaleta Imaz, Iñaki. (2020). *Innovation in Basque Vocational Training Model*. Servicio Editorial UPV/EHU. ISBN: 978-84-1319-270-3
- Muskin, J. A. (2017). *Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice*. IBE- UNESCO international Bureau of Education, UNESCO.
- Myers, I.B. (1962). *Manual: The Myers-Briggs type indicator*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Myers, I.B. , & McCaulley, M.H. (1985). *A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Navío Gámez, A. (2005), «Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional», *Revista de Educación*, n.º 337; pp. 213-234.
- NC-NET, North Carolina Network for Excellence in Teaching (2013): *Employability Skills Resource Toolkit*, Cord. Accesible en: <http://www.nc-net.info>.
- Nedelkoska/ Quintini (2018), *Automation, Skills Use and Training*. In: OCDE Social, Employment and Migration Working Papers, n.º 202, OCDE Paris
- Niermeyer, R. (2006). *Soft Skills. Das Kienbaum Trainingsprogram*, Haufe Mediengruppe, Freiburg-Berlin-München.
- Observatorio Navarro de Empleo (2014): *Propuestas desde el ámbito empresarial y estrategia de futuro para la Formación Profesional y el Empleo*.
- OCDE (2015): *Competencias más allá de la escuela. Informe de la OCDE sobre la educación y formación profesional*.
- OCDE (2015): *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*, January.
- OECD (2004): *The Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment – Summary*. <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm>
- O’Neill, T. A., & Allen, N. J. (2014). «Team task conflict resolution: An examination of its linkages to team personality composition and team effectiveness outcomes». *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 18(2), 159–173.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012). *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*. Paris, OECD. Acceso: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- Palmero, F. / Martínez Sánchez, F. (coords.). (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.
- Pallarés Martí, Manuel (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Editorial ICCE.
- Paredes, J. (2018). «Relaciones interpersonales en el bienestar laboral», Boletín Informativo CEI.
- Parker, G. M. (1996). *Team Players and Team work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pellegrino, J. W. and Hilton, M.L. 2012. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Report of the Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council, Washington, DC.
- Pereiro, Julio César (2019), «Sin palabras: génesis y desarrollos de los estudios sobre la comunicación no verbal», *Questión*, Vol. 1, n.º 64; 1-13.
- Phutella, Deepika. (2015). «The importance of Non-Verbal Communication», *IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 43-49.
- Poswolsky, Adam Smiley (2021). *Friendship in the Age of Loneliness: An Optimist’s Guide to Connection*. Hachette, 2021.
- Poswolsky, Adam Smiley (2022). *How Leaders Can Build Connection in a Disconnected Workplace*. Harvard Business Review. 21 January 2022.
- Press, Eduardo (2018). *Psicología de las Organizaciones (Organisational Psychology)*. Independently Published.
- Piñuel, I. (2005). *Mobbing. Manual de autoayuda. Afronte el acoso psicológico en el trabajo*. Barcelona: Random. De Bolsillo.

- Piñuel, I. (2006). *Neomanagement. Jefes tóxicos y sus víctimas*. Barcelona: Random, De Bolsillo.
- Pitino, Rick y Reynolds, B. (1997). *Success is a choice: Ten steps to overachieving in business and life*. New York, Broadway.
- Polt, W. / Rimser, M. (2013). *Aufstellungen mit dem Systembrett. Intervention für Coaching, Beratung, und Therapie*. 4. Aufl, Münster: ökotopia.
- Press, E. (2018). *Psicología de las Organizaciones*. 2.ª edición.
- Ramos, M. (2017): *Sobrecualificación y desempleo juvenil*, Observatorio Social de «laCaixa».
- Raphael, B. / Wilson, J. P. (2000). *Psychological Debriefing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REFERNET España (2016): *Vocational Education and Training in Europe*: Spain.
- Repetto, E. y Pérez-González, J.C. (2007): «Formación en Competencias Socioeconómicas a través de las Empresas», *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 40.
- Requena, M. (2016), «El ascensor social: ¿hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?», en el Dossier: *La educación como ascensor social*, Observatorio Social de «laCaixa». Accesible en: [https://observatoriosocialcaixa.org/documents/22890/78996/DOSSIER\\_CAST\\_8ST.pdf/e3e551a0-e04c-4cf7-ab51-a972fc0a88dc](https://observatoriosocialcaixa.org/documents/22890/78996/DOSSIER_CAST_8ST.pdf/e3e551a0-e04c-4cf7-ab51-a972fc0a88dc)
- Richardson, Joanne. (2011). *An investigation of the prevalence and measurement of teams in organisations: the development and validation of the real team scale*. College of Business and Social Sciences - Ashton University.
- Rieforth. J. (2006). *Tradisches Verstehen in sozialen Organisationen*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht.
- Robinson, Ken (2009). *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, Penguin Random House.
- Rojas Marcos, L. (2019) *Somos lo que hablamos. El poder terapéutico de hablar y hablarnos*. Barcelona: Grijalbo.
- Rosenthal, C. (2015). *The Differences Between Groups and Teams: A Comparative Conceptual Analysis and Practical Implications*. Munich: Grin Verlag.
- Ross, H. J. (2014). *Everyday Bias. Identifying and Navigating Unconscious Judgements in our Daily Lives*. Lanham-Boulder-New York- London: Roman & Litterfield.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Sabatés, Roger (2020). «Palabra de Mister – La historia tras las frases geniales de los entrenadores más carismáticos», *ELPAIS*, December 2020.
- Salovey, Peter y Mayer, John D. (1990), «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9, No. 3; pp. 185-211.
- Sánchez, Flor; Suárez, Tatiana y Caballero, Amparo (2011), «Mentiras en el entorno laboral: efectos sobre la confianza y el clima relacional y afectivo», *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 27, n.º 3; pp. 191-203.
- Sanz Aparicio, M. T. / Menéndez Balaña, F. J./ Rivero Expósito, M. P./ Conde Pastor, M. (2013). *Psicología de la Motivación. Teoría y Práctica*. UNED – Sanz y Torres.
- Sánchez Vallejo, María Antonia. (2021). «La revolución que hace que cuatro millones de trabajadores abandonen su puesto cada mes en EEUU», *EL PAIS* – Economía, November 21, 2021.
- Schneider-Landolg, Mina; Spielmann, Jochen; Zitterbarth, Walter (eds). (2017). *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- SEPE (2012). *Formación para el Empleo. Informe Nacional España 2012. Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020*. Comisión Europea, Bruselas, 9.6.2010.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, C. A.: Jossey-Bass.
- Schutte, Nicola S.; Malouff, John M. ; Thorsteinsson, Einar B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 2013, vol. 5 (19); pp. 56-72.
- Sheppard, B.; Lewicki, R; Minton, J. (1992). *Organizational Justice: The Search for Fairness in the Workplace*, New York: Lexington Books.
- Siwath, A. (2004). *Library Management: Leadership Style Strategies and Organizational Climate*. New Delhi, Shree.

- Smith, M. J. (2009). *Cuando digo no, me siento culpable*. Barcelona: Random House. Original en inglés de 1975.
- Stone, D. / Heen, S. (2015). *Thanks for the Feedback. The Science and art of Receiving Feedback well*, New York: Penguin Books.
- Stringer, R. (2002). *Leadership and Organizational Climate*. Prentice Hall, New Jersey.
- Super, Janice Francis. (2020). Building innovative teams: Leadership strategies across the various stages of team development. *Business Horizons* 6 (4), 553-563.
- Tharenou, Phyllis; Saks, Alan M. and Moore, Celia (2007), «A review and critique of research on training and organizational-level outcomes», *Human Resource Management Review*, Vol. 17, No. 3; 251-23.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in Action*. New York: McGraw-Hill.
- Trunic, Nenad/ Mladenovic, Marijana. (2014). The importance of selection in basketball. *SPORT – Science and Practice*, vol. 4 (2), 2014, 65-81.
- Tuckman, B. W. (1965). «Developmental Sequence in Small Groups», *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399.
- Tuckman, B. W. «Stages of small-group revisited», *Group organization studies* 2(4):419-427
- Tulgan, Bruce. (2015). *Bridging the Soft Skills Gap. How to Teach the Missing Basics to Today's Young Talent*. Wiley & Sons.
- UNESCO (2015): *Replantear la Educación: ¿hacia un bien común mundial?*
- UNESCO. 2015. *Incheon Declaration – Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. World Education Forum 2015, ED/WEF2015/MD/3.
- Villa Bruned, Joaquín. (1998). *La animación de grupos*. Ed. Escuela Española.
- Weisinger, Hendrie (2001). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona, Editorial Suma de Letras.
- West, Michael A. and Richardson, Joanne. (2011). «Work Groups and Teams», in: *Introduction to Organisational Behaviour*, Michael Butler and Ed Rose (Eds.), London: CIPD - Chartered Institute of Personnel and Development.
- White, Theodore H. (1960). *The Making of the President*, The Landmark Political Series, Harper. Reissued in 2010.
- Whitmore, P. G. ; Fry, J. P. (1974). *Soft skills: Definiton, Behavioral Model Analysis, Training Procedures*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, V.A.
- Wibrow, B. (2011). *Employability Skills At a Glance, National Centre for Vocational Education Research*, INVETRE, Gobierno de Australia. Accesible en [sss.ncver.edu.au](http://sss.ncver.edu.au)
- Woods, Julia. (2015). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*. Wadworth Publishing. 8th edition.
- Zamorano, Enrique (reporter). (2021). *Richard Boyatzis: «La gente que abandona sus trabajos lo hace por sus jefes»*. *El Confidencial*, November 24, 2021.

Hace tiempo que la enseñanza ha dejado de ser considerada como una mera transmisión de conocimientos teóricos y prácticos. Los educadores de los distintos niveles académicos se enfrentan actualmente a la necesidad de desarrollar competencias transversales en los alumnos. Habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal, la gestión de las emociones o la resolución de conflictos son claves en la formación de cualquier egresado. Sin embargo, existen muy pocas obras prácticas que ofrezcan al profesorado recursos con los que desarrollar estas habilidades en el aula. Y aún son menos las que se dirigen específicamente a los alumnos de los distintos niveles de formación profesional. Este libro ha sido creado para dar respuesta a esa necesidad, gracias al apoyo de IkaSLANBizkaia y BBK.

Con la garantía de haber realizado previamente una rigurosa investigación teórica y práctica sobre las competencias transversales, los autores de este libro ofrecen a los formadores de FP, de cualquier ciclo y familia, herramientas con las que trabajar directamente estas competencias en el aula.

La obra está organizada en unidades didácticas, pero las actividades se ofrecen de forma independiente, cada una con instrucciones detalladas y posibilidades de realizar los ajustes que se estimen convenientes. Tras una unidad que, de forma accesible, se propone una sencilla base común, a utilizar en todas las actividades, la segunda unidad aborda las competencias transversales del trabajo en equipo. En este caso se presta especial atención no sólo a lo que implica trabajar en equipo sino a las habilidades humanas que se ponen en juego en cada una de las fases por las que transitan los equipos, desde su creación hasta su disolución, pasando por fases como las de establecimiento de normas o las dificultades internas. La tercera unidad trabaja las habilidades transversales en el contexto de las relaciones entre personas dentro de las organizaciones, prestando especial atención a la asignación de los roles. La cuarta unidad, por su parte, aborda la comunicación en sus diferentes formas, junto con la gestión de las emociones. La última de las unidades, por su parte, presta atención a la gestión y resolución de conflictos.