



Martha Alles

DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO

Basado en competencias

**DESARROLLO
DEL TALENTO HUMANO
BASADO EN COMPETENCIAS**

MARTHA ALLES

DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO BASADO EN COMPETENCIAS

GRANICA

BUENOS AIRES - MÉXICO - SANTIAGO - MONTEVIDEO

© 2005, 2006, 2007 by Martha Alles S.A.
© 2005, 2006, 2007 by Ediciones Granica S.A.
1ª edición: marzo de 2005
1ª reimpresión: diciembre de 2005
2ª reimpresión: agosto de 2006
3ª reimpresión: mayo de 2007

B U E N O S A I R E S Ediciones Granica S.A.
Lavalle 1634 - 3° G
C1048AAN Buenos Aires, Argentina
Tel.: +5411-4374-1456
Fax: +5411-4373-0669
E-mail: granica.ar@granicaeditor.com

M É X I C O Ediciones Granica México S.A. de C.V.
Cerrada 1° de Mayo 21
Col. Naucalpan Centro
53000 Naucalpan, México
Tel.: +5255-5360-1010
Fax: +5255-5360-1100
E-mail: granica.mx@granicaeditor.com

S A N T I A G O Ediciones Granica de Chile S.A.
San Francisco 116
Santiago, Chile
E-mail: granica.cl@granicaeditor.com

M O N T E V I D E O Ediciones Granica S.A.
Salto 1212
11200 Montevideo, Uruguay
Tel./Fax: +5982-410-4307
E-mail: granica.uy@granicaeditor.com

www.granica.com

Reservados todos los derechos, incluso el de reproducción
en todo o en parte, en cualquier forma

ISBN-10: 950-641-123-9

ISBN-13: 978-950-641-123-7

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina*

Alles, Martha Alicia

Desarrollo del talento humano : basado en competencias - la
ed. 3a reimp. - Buenos Aires : Granica, 2007.

360 p. ; 23x17 cm.

ISBN 978-950-641-123-7

1. Administración de Empresas. 2. Recursos Humanos. I.

Título

CDD 658.3

AGRADECIMIENTO

A mi esposo Juan Carlos Cincotta, primer lector, entusiasta y pródigo dispensador de sugerencias sobre todos mis trabajos, gracias por su apoyo constante, su paciencia en la revisión de originales y su impecable juicio.

Índice

PRÓLOGO	11
PRESENTACIÓN	15
Capítulo 1 TALENTO HUMANO Y COMPETENCIAS	24
Capítulo 2 DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO BASADO EN COMPETENCIAS	58
Capítulo 3 CÓMO DESARROLLAR COMPETENCIAS	114
Capítulo 4 MÉTODOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DENTRO DEL TRABAJO	156
Capítulo 5 MÉTODOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS FUERA DEL TRABAJO	206
Capítulo 6 TÉCNICAS PARA EL AUTODESARROLLO DE COMPETENCIAS	246
Capítulo 7 LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	280
Capítulo 8 PARTE PRÁCTICA: CÓMO ARMAR UNA SECCIÓN EN SU INTRANET PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	314
BIBLIOGRAFÍA	355
UNAS PALABRAS SOBRE LA AUTORA	358

Prólogo

El libro que hoy nos brinda Martha Alles nos enfrenta, primero, con el importante desafío de estudiar de manera sistemática las competencias derivadas del talento humano, y, segundo, con la atractiva oportunidad de implementar los medios para favorecer el desarrollo de dicho talento.

Al leer su trabajo se despertaron en mi interior distintos recuerdos de antiguos textos relacionados, de una manera u otra, con la emergencia y el desarrollo de las potencialidades que anidan en lo profundo del psiquismo del hombre: Carl Jung, sus arquetipos y el inconsciente colectivo; Sigmund Freud y su profundo estudio de la personalidad y el inconsciente; Arthur Koestler y sus conceptos sobre el acto creativo; Martín Heidegger y su enunciado que dice: *enseñar es mucho más que transmitir conceptos, es dejar aprender*; Aristóteles y la interrelación entre arte (concepto similar a lo que hoy designamos *talento*) y práctica; Platón, cuyo pensamiento nos parece tan actual que sentimos que la sombra de sus ideas nos ha alcanzado...

Retomemos un pequeño pasaje de Platón, quien, hace casi 25 siglos, en “Menón, o de la virtud”, relataba cómo Sócrates se enfrentó a la pregunta: “¿Qué es la virtud?, ¿es un don de la naturaleza o es una ciencia producto del estudio y posible de ser enseñada?”. Luego de varias consideraciones, Sócrates concluye que, seguramente, la virtud es un don de la divinidad, que quizá pueda ser enseñada por personas virtuosas, quienes, con habilidad, lograrían desarrollar en otros conductas derivadas de esa virtud.

Para ejemplificarlo comienza a interrogar a un esclavo y logra, a través de una serie de preguntas adecuadas, que ese esclavo, que jamás había recibido instrucción alguna, encuentre los fundamentos de un teorema geométrico.

Nos señala así, metafóricamente, que las potencialidades humanas pueden desarrollarse, ponerse al descubierto, si se utilizan los medios idóneos.

Hoy Martha Alles parte de la siguiente pregunta: ¿es el talento un don, un regalo de los dioses, o es algo adquirido por el aprendizaje? No se detiene en la discusión, pues seguramente el interrogante no acepta una única respuesta, pero sí hace un pormenorizado análisis de las capacidades o com-

petencias que se derivan de aquel talento, abordando el estudio de las mismas y los distintos métodos para su desarrollo.

¿Cómo despertar esas potencialidades? ¿Cómo desarrollar ese talento que podemos inferir del estudio de las conductas agrupadas en competencias? Esta es la inquietud que parece mover a la autora.

Alles nos propone el estudio de una serie de competencias: prudencia, ética, liderazgo, comunicación, etc., a través de las conductas manifiestas, de aquello que puede “verse” a partir del comportamiento del individuo, sin perder de vista que la génesis de dichas conductas anida en lo más profundo de la personalidad. La autora subraya que los comportamientos o conductas (ya sea algo que se dice o algo que se hace) son la parte visible de las competencias, y que es posible mejorarlas actuando sobre los propios comportamientos. El camino para lograr estos cambios no es fácil; requiere metodología, esfuerzo, tiempo y, sobre todo, una clara motivación personal.

En general, la capacitación en nuestro medio se ha basado en la instrucción, escasamente en nuestra formación, lo cual ha puesto en evidencia que la mera transmisión de conocimientos es insuficiente para lograr modificaciones en los comportamientos. De ello se desprende que es necesario trabajar desde otros ángulos, con nuevos enfoques que permitan el desarrollo del talento ubicado en las bases de nuestra personalidad, recordando que con el término *competencia* se hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo.

En psicología llamamos *personalidad* a una totalidad, un microcosmos, una especie de estado ordenado, que se expresa a través de conductas y donde las distintas áreas –biológica, psicológica y sociocultural– mantienen un equilibrio dinámico y ordenado y determinan una adaptación original a su medio. La interesante propuesta de Martha Alles es trabajar sobre las competencias, manifestadas en esas conductas, ya sea quitando trabas que impiden la emergencia de las potencialidades, ya sea aportando nuevos elementos (no necesariamente nuevos conocimientos) para lograr un adecuado desarrollo del talento de cada individuo.

Menciona, además, que hay organizaciones en donde se aconseja y facilita la realización de tratamientos psicoterapéuticos. Al igual que la autora, pienso que esa medida debe ser resultado de una decisión personal, más allá de que la psicoterapia sea un camino que contribuye, y mucho, al desarrollo de nuestras capacidades, a veces siguiendo el método del pintor, que

agrega colores sobre una superficie para que aparezca la imagen, y en otras ocasiones el del escultor, que quita, del bloque de mármol, lo que impide que veamos la escultura escondida en su interior.

La obra nos presenta un ordenado método de estudio de las competencias y los caminos para lograr un optimizado desarrollo del talento humano.

DR. BERNARDO LUIS ROVIRA
Médico psiquiatra
Especialista en Psicología Médica, UBA

Buenos Aires, noviembre de 2004

Presentación

Se dice que las personas tienen talento para tal o cual cosa (o que no lo tienen), y se realizan similares comentarios en lo referente a las competencias y, en particular, al desarrollo del talento o de las competencias. Ambos (talento y competencias) están envueltos en un halo de misterio, casi mágico, y muchos preconizan que “se nace” con talento o con unas ciertas competencias, o “se adquieren” en el transcurso de la vida, pero de una manera determinista, porque así lo quiso el destino, o Dios, para los creyentes. Si se piensa de esta manera, nada puede hacerse: se tiene talento o no se tiene, se tienen ciertas competencias o no.

¿Por qué unimos estos dos conceptos, talento y competencia? Veremos más adelante sus respectivos significados, pero en esta obra serán utilizados *casi* como sinónimos, y tomándonos alguna libertad semántica crearemos la ficción de que el talento, para tener éxito en determinados puestos de trabajo, se puede desdoblar en competencias; por lo tanto, el talento necesario para ser un buen gerente de ventas o un buen director médico se podrá “abrir” en las competencias necesarias para ser exitoso en esa posición. Aceptada por el lector esta licencia que nos hemos tomado, el concepto “talento” perderá el halo de mágico o divino para transformarse en algo que se puede medir y, no sin dificultad, desarrollar.

En la introducción del capítulo 2 de un libro anterior, *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*¹, relatamos muy brevemente la historia de Charles Cros², que aunque contaba con el “talento” para ser un inventor destacado, no llegó a serlo ya que, probablemente, tenía alta creatividad pero carecía de otras competencias necesarias. Por lo tanto, creemos importante definir el concepto de talento dentro de un marco organizacional y, a continuación, realizar su desglose en los elementos que lo conforman, como una manera de trabajar sobre él.

1. Alles, Martha. *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2000, 2002, 2003, 2004.

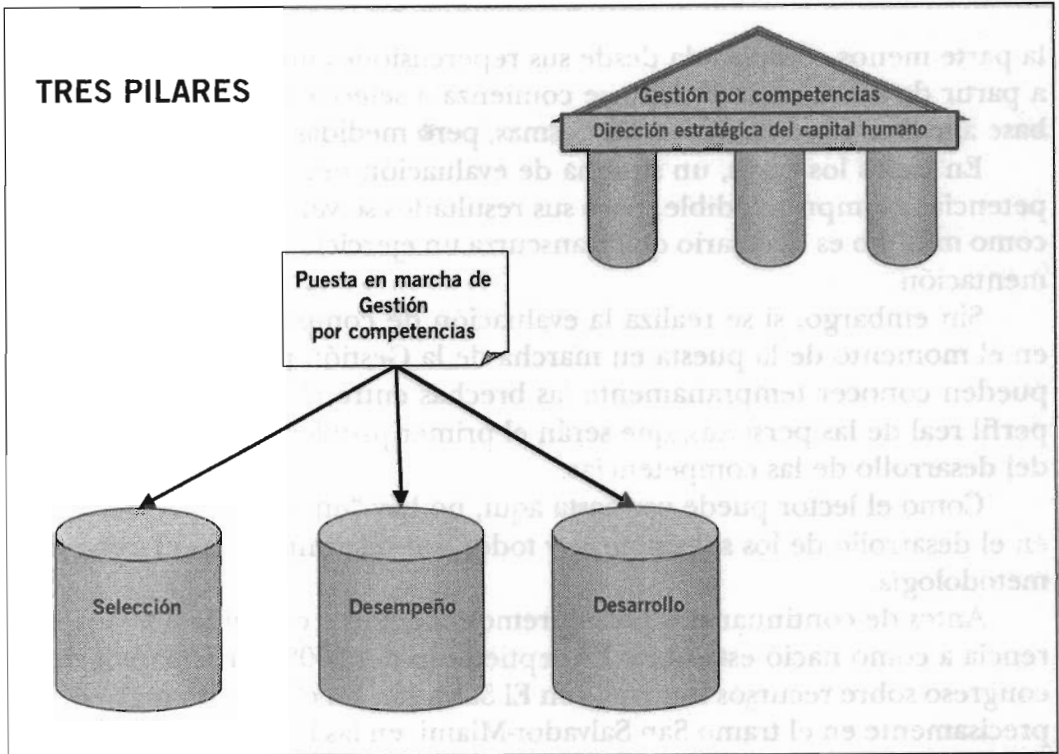
2. El relato de la historia de Charles Cros fue tomado de un trabajo de Tomás Eloy Martínez publicado en el matutino *La Nación*, de Buenos Aires, el 3 de julio de 1999.

En trabajos de otros autores se hace referencia al talento humano con cierta resignación: se tiene o no se tiene talento y, en consecuencia, benditos son aquellos que lo poseen. Siempre está planteado como algo que se ha recibido como don y respecto de lo cual poco (o nada) se puede hacer. Nuestro aporte será, justamente, ofrecer caminos para mejorar en materia de talento humano.

Muchas organizaciones invierten significativas sumas de dinero en la implantación de un modelo de Gestión por competencias, pero luego no saben cómo seguir. En realidad, no es que estrictamente *no sepan cómo hacerlo*, sino que allí radica la problemática mayor. El modelo en sí apunta al desarrollo de competencias, y se basa en tres subsistemas: **Selección**, para que a partir de la puesta en marcha sólo ingresen personas que tengan las competencias deseadas; **Evaluación del desempeño**, para conocer los grados de competencias de cada integrante de la organización; y el fundamental, el **Desarrollo** de las mismas.



O sea que, una vez que se ha puesto en marcha un modelo de Gestión por competencias –es decir, cuando se han definido las competencias cardinales y específicas, y estas fueron relacionadas con los diversos puestos de trabajo (*job description*)–, los tres pilares de la metodología son: selección, evaluación del desempeño, y desarrollo (véase figura de la página siguiente).



Nos hemos ocupado en obras previas sobre los dos primeros –selección³ y evaluación del desempeño⁴–, y quedaba pendiente el tratamiento del último: desarrollo. ¿Por qué seguimos ese orden? No tengo ninguna explicación precisa al respecto; quizá sea porque el tema de la selección resultaba sencillo para alguien que realiza esa tarea desde hace años, y luego nos encontramos con un trabajo avanzado sobre las evaluaciones de desempeño por competencias y las evaluaciones de 360 grados. Por un motivo u otro, el tema del desarrollo de competencias quedó postergado, sin un tratamiento especial en materia de publicaciones, aunque bajo ningún concepto esto significa que hayamos pensado que no era relevante, todo lo contrario.

Sobre selección tenemos varias obras; fue el primer tema que abordamos relacionándolo con competencias, y es el eje de la primera publicación del año 1999. Para muchos es el primer sistema a implementar y es, quizá,

3. Alles, Martha, *Elija al mejor. Cómo entrevistar por competencias*. Ediciones Granica, Buenos Aires, primera edición de 1999 y última versión, revisada y ampliada, de 2003 y 2004.

4. Alles, Martha, *Desempeño por competencias. Evaluación de 360°*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2002, 2004.

la parte menos complicada desde sus repercusiones internas: simplemente, a partir de un momento dado se comienza a seleccionar a las personas en base a nuevas capacidades –o las mismas, pero medidas de otro modo.

En todos los casos, un sistema de evaluación del desempeño por competencias es imprescindible, pero sus resultados se ven luego de un tiempo; como mínimo es necesario que transcurra un ejercicio fiscal desde su implementación.

Sin embargo, si se realiza la evaluación de competencias del personal en el momento de la puesta en marcha de la Gestión por competencias, se pueden conocer tempranamente las brechas entre el perfil requerido y el perfil real de las personas, que serán el primer problema a resolver a través del desarrollo de las competencias.

Como el lector puede ver hasta aquí, no hay “un orden” preestablecido en el desarrollo de los subsistemas; y todos son relevantes para el éxito de la metodología.

Antes de continuar nos permitiremos compartir con el lector una referencia a cómo nació esta obra. En septiembre del 2002 participamos de un congreso sobre recursos humanos en El Salvador. En el viaje de regreso, más precisamente en el tramo San Salvador-Miami, en las hojas pequeñas de una libreta tomamos las notas que dieron lugar, luego, a un trabajo de investigación de más de un año, y a la posterior preparación de la presente obra.

Durante mucho tiempo nos habíamos desvelado pensando cómo desarrollar las competencias de las personas, luego de la evaluación de las mismas, sin arribar a una respuesta satisfactoria. La bibliografía existente es muy somera y los colegas –al menos eso decían– se debatían con las mismas dudas. Otros simplemente llegaban hasta su medición y al clásico *se tiene –o no– el nivel deseado de la competencia*.

La conferencia inaugural del mencionado congreso –que estuvo a mi cargo– se titulaba *Desarrollando líderes basados en competencias*, y en la misma hicimos foco especialmente en los aspectos éticos; la propuesta, presentada a una audiencia de más de 500 personas, fue incorporar valores como la ética⁵ al modelo de competencias.

5. Las competencias de un líder propuestas en la conferencia *Desarrollando líderes basados en competencias* fueron: Liderazgo, Ética, Prudencia, Justicia, Fortaleza, Habilidades mediáticas, Cosmopolitismo, Entrepreneurial y Competencia del náufrago. Podrá encontrar la definición de cada una de estas competencias en mi obra *Gestión por competencias. El diccionario*, Ediciones Granica, Buenos Aires, 2002, 2003, 2004.

En ese momento (año 2002), aún estaban muy frescos el caso Enron y la debacle de Arthur Andersen. Tal fue la repercusión del tema que el mismo fue recogido por la prensa local (estaba en el periódico que leía un compañero de asiento en el mencionado trayecto de avión). De todos modos, nuestra sensación era que “no sabíamos” cómo desarrollar competencias, y que lo dicho en la conferencia era insuficiente. Si bien se había presentado un tema de alguna manera provocador, como fue incorporar las virtudes aristotélicas a un modelo de management, sentimos que debíamos avanzar un paso más y proponer vías, caminos para el desarrollo de competencias. Y la idea llegó; el esquema se hizo en menos de dos horas, y llevarlo al presente nivel de desarrollo demandó casi dos años.

A través de este trabajo no sólo demostraremos que si bien es cierto que las competencias “se tienen o no”, es igualmente cierto que las personas pueden trabajar sobre ellas para lograr algún grado de mejora. No es simple. No intentamos generar la idea de que es fácil ni que se puede lograr cualquier cosa que se desee en materia de desarrollo de competencias.

Es nuestro propósito, en una primera instancia, aclarar dudas sobre qué significa realmente *desarrollo de competencias*, ya que muchas personas tienen una idea equivocada.

Si una persona asiste a un curso sobre liderazgo y/o estudia con ahínco sobre el particular, podrá saber mucho sobre esa temática, podrá incluso ser docente y enseñar a otros qué significa ser líder, pero eso no querrá decir que esa persona sea un líder –y quizá la distancia entre una cosa y otra sea muy grande–, ni que ha mejorado o incrementado sus comportamientos de liderazgo.

Esta obra tiene como antecedente previo una investigación financiada por nuestra empresa consultora y que hemos denominado *Manual de Desarrollo*. Esa investigación demandó un trabajo de varios años, y nos ha llevado a analizar materiales y actividades de diversa índole que podrían ayudar al desarrollo de competencias, como películas comerciales y libros. En una apretada síntesis, las características de ese trabajo fueron las siguientes.

- Se realizó una investigación amplia y detallada sobre diferentes actividades, deportes y hobbies que coadyuvan al desarrollo de competencias.
- Dicha investigación incluyó otras opciones; por ejemplo, análisis de centenares de películas comerciales con el propósito de ubicar competencias, y –con el mismo fin– lecturas recomendadas. En ambos casos se sugiere el porqué de la elección y qué podrá encontrar en am-

bas (películas y lecturas); y un elemento adicional, que explicaremos más adelante: las figuras referentes.

- La investigación realizada se focalizó en 50 competencias⁶, y contamos con una amplia base de datos de diferentes actividades, deportes y hobbies para abarcar todo el espectro de posibilidades y todas las edades, gustos, preferencias y estilos de vida (cultura).
- En la parte práctica del capítulo 8 del presente libro se presentan dos competencias con sus definiciones, cuya fuente es una obra anterior (*Gestión por competencias. El diccionario*⁷). Las competencias seleccionadas han sido:

✓ Trabajo en equipo

✓ Ética

Como se ve, hemos tomado sólo dos competencias: una “clásica”, pero no por ello menos necesaria, como es *Trabajo en equipo*, y, en las antípodas de esta, otra competencia que muchos dicen que “no se puede desarrollar”, como es *Ética*. Consideramos que, si bien la ética se encuentra dentro de los valores personales, las organizaciones pueden hacer algo en esta materia a través de promover el desarrollo de esta competencia.

Qué encontrará en esta obra

Partiendo de la idea expuesta, acerca de que la administración de una gestión de recursos humanos por competencias se basa –una vez que se ha implantado el sistema– en lo que hemos denominado “tres pilares”: selección, evaluación del desempeño, y desarrollo, en este trabajo haremos foco en el último de estos ejes, y nos ocuparemos de él a lo largo de ocho capítulos, abordando integralmente todos los elementos que lo componen.

El desafío al desarrollar recursos humanos no es solamente capacitar y/o entrenar al personal en materia de conocimientos, sino también desmitificar el concepto cerrado que existe sobre el término “talento” a través del

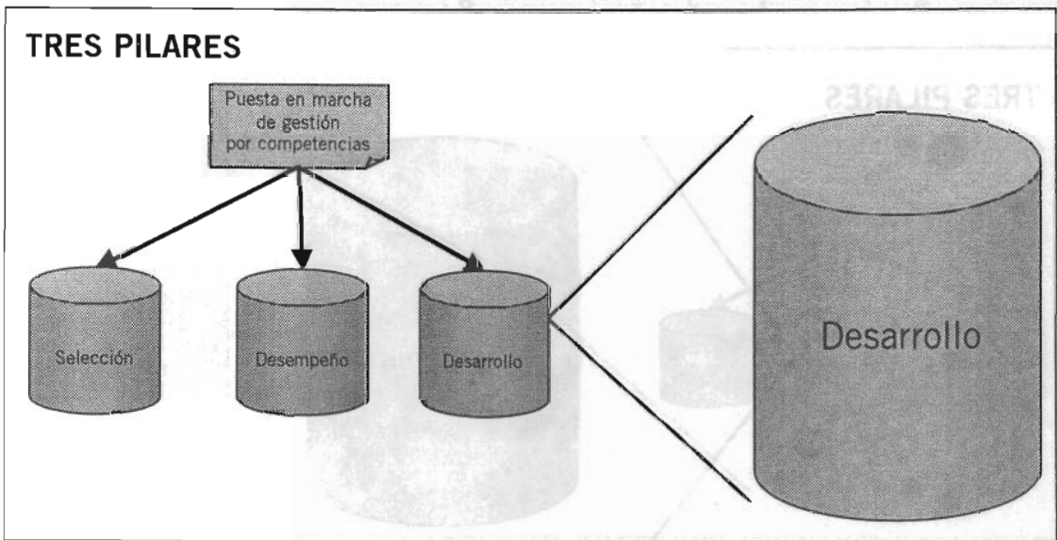
6. En el momento de la publicación de esta obra, la misma se ha extendido a un número mayor de competencias. Si desea conocer más detalles sobre la investigación puede escribir a: info@xcompetencias.com

7. Alles, Martha. *Gestión por competencias. El diccionario*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2002, 2003, 2004.

tratamiento particular de las distintas partes en que el mismo puede ser desagregado: las competencias.

Como nuestro trabajo se relaciona con las organizaciones, el talento será tratado con referencia a los puestos de trabajo que la persona ocupa u ocupará en algún momento, y no estableceremos relación con otros tipos de talento, tales como el artístico o el deportivo.

Coincidimos con otros autores en que el conocimiento propio de las organizaciones es mucho más que la sumatoria de los conocimientos de los individuos que las integran. En ese mismo sentido, podemos decir que las competencias organizacionales requieren, para su desarrollo, de elementos adicionales no tratados en este libro. Sin embargo, y sin desconocer este enfoque, en esta obra nos referiremos a los esfuerzos que las organizaciones y los individuos realizan, o pueden realizar, para la mejora de los comportamientos individuales dentro de un marco organizacional. Si bien el talento requiere –además– conocimientos, y estos son muy importantes, no abordaremos esta temática en la presente obra. Sólo se hará referencia al desarrollo de las competencias como determinantes del talento humano.

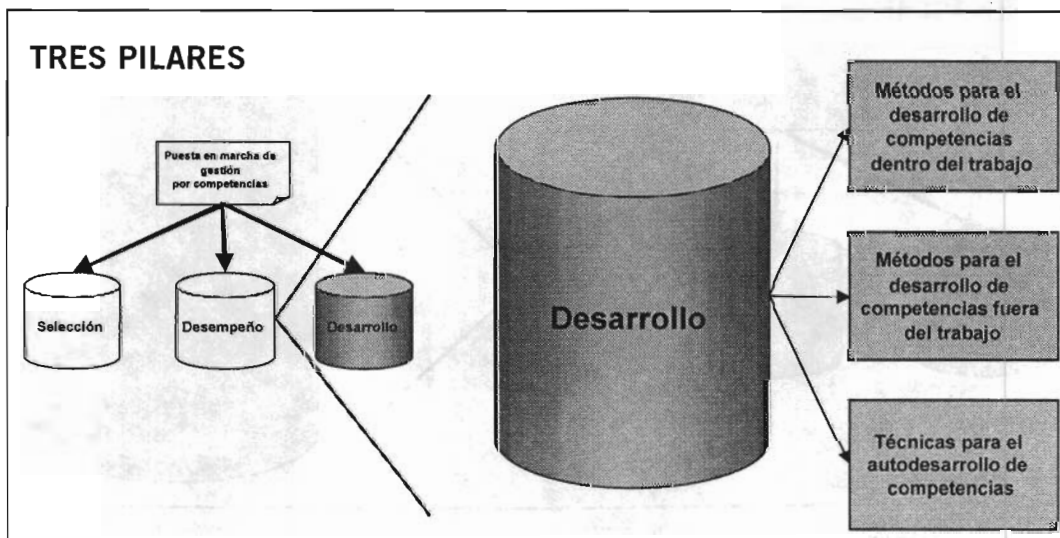


En el capítulo 1 presentamos nuestra propuesta para el desarrollo del talento humano, que –expresada en muy pocas palabras– consiste en la apertura de un concepto cerrado –como suele concebirse al de “talento hu-

mano”– mediante una segmentación del mismo basada en la metodología de gestión de recursos humanos por competencias. De esta manera, las personas podrán trabajar para el mejoramiento de ciertas competencias como una manera de acercarse al concepto de talento.

En los capítulos 2 y 3 explicamos cómo es el desarrollo natural de las competencias y los distintos caminos para concretarlo. En los capítulos 4 y 5 se presentan los métodos más habituales utilizados en las organizaciones para el desarrollo de personas, tanto dentro del ambiente de trabajo (cap. 4), como fuera de él (cap. 5). Y a partir del capítulo 6 tiene lugar todo lo concerniente a nuestra propuesta de autodesarrollo de competencias a través de las guías de desarrollo.

Los métodos expuestos en los capítulos 4 y 5 reflejan los más usados en las organizaciones y no difieren de los que se pueden encontrar en los manuales clásicos sobre el tema. Nuestro aporte diferencial, por el cual creemos que se justificará que se analice nuestro trabajo, es la interrelación entre los métodos tradicionales y nuestra propuesta del uso combinado de las guías de desarrollo (capítulos 6 a 8), tanto para el autodesarrollo como para una actividad dirigida, como por ejemplo, coaching y codesarrollo.



Esta obra también puede ser útil a los responsables del desarrollo del talento humano en las organizaciones, o a los docentes y alumnos que de-

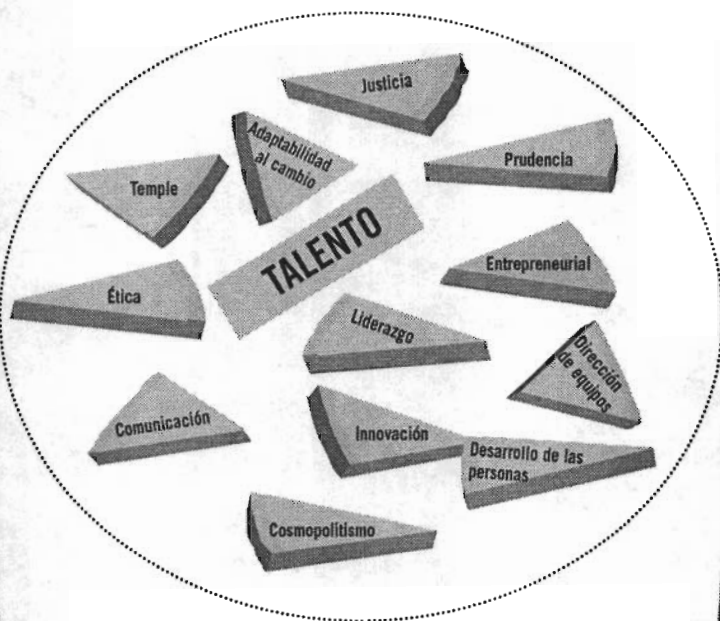
ban estudiar esta temática. Para los primeros hemos intentado ofrecer, en todos los casos, un enfoque práctico orientado a resolver los problemas que se planteen. Para los segundos, nos hemos asegurado de haber investigado los temas a fondo, consultando diversas fuentes, a fin de brindar un enfoque abarcativo, que incluye diferentes opiniones. Desde esta perspectiva, hemos hecho lo posible para que la presente obra constituya un verdadero *manual* sobre el tema que nos ocupa: **el desarrollo del talento humano**.

Seguiremos en contacto con nuevas obras sobre capital humano.



Capítulo 1

Talento humano y competencias



En este capítulo se tratarán los siguientes temas:

- La preocupación por el comportamiento humano y cómo mejorarlo
- Talento y competencias
- El rol de la motivación
- Los tres sistemas importantes de motivación humana según David McClelland
- La capacitación tradicional y el cambio de comportamientos
- De las competencias al talento
- ¿Qué es un comportamiento?
- Relación entre comportamientos y competencias
- La propuesta de esta obra: la apertura del talento en competencias

La preocupación por el comportamiento humano y cómo mejorarlo

Los textos antiguos desde una perspectiva actual

La preocupación por cómo mejorar en materia de comportamientos o conductas humanas viene de muy antiguo. Dejando de lado los documentos y textos religiosos, es posible observar esta preocupación en muchos textos populares, por ejemplo, en las fábulas y cuentos.

A modo de introducción de la temática que nos ocupa voy a compartir con ustedes una fábula de origen indio.

La rata transformada en niña¹

Dijo el búho: Dicen que un buen hombre religioso, cuya voz Dios oía, estaba un día en la ribera de un río y vio una rata lastimada; tuvo piedad de ella, la tomó en sus manos, la arrojó con una hoja y quiso llevársela a su casa. Temiendo que fuese muy difícil de criar, le pidió a Dios que la transformase en niña. Y así fue que se transformó en una hermosa niña, la llevó a su casa y la crió muy bien, sin decirle a ella la verdad sobre su origen. Llegada a una determinada edad, el buen hombre le dijo que necesitaba elegir marido que la cuidase. Dijo la niña: Quiero un marido del cual no haya par en valentía, en esfuerzo y en poder. A lo cual el religioso le respondió: No sé de otro como el Sol, que es muy fuerte y poderoso. Rogaré para que así sea.

Ante los pedidos del religioso, el Sol sugirió que el Ángel era más fuerte que él. El Ángel, a su vez, dijo que el Viento lo era. Este último reconoció la superioridad del Monte sobre sí mismo. El Monte sugirió como el más fuerte al Mar.

Llegó el religioso al Mar y le propuso casarse con su niña, y el Mar dijo: ¿Cómo podré casarme con una mujer siendo mar? Entonces le dijo el religioso a la moza: ¿Quieres que le ruegue a Dios que te convierta en rata y te case con el mar? Vivirás con él en su cueva y yo podré visitarte, no te abandonaré del todo. La niña respondió: Padre, no dudo de tu consejo, que así sea. Y rogó a Dios que la trans-

1. *Calila e Dimna*. Edición de J. M. Cacho Bleuca y María Jesús Lacarra. Clásicos Castalia, Madrid, 1984.

formase en rata, y fue así, y se casó con el mar, entró con él a su cueva y volvió a su raíz y a su naturaleza.

Para cerrar con una moraleja muy dura: Y tú, traidor, falso, mentiroso, tal serás que volverás a tu raíz y a tu naturaleza².

*Calila e Dimna*³, la fábula que quise compartir con el lector, es un texto traducido a más de 40 lenguas y cuyo origen se remonta, según algunos estudiosos, a los años 300 después de Cristo. Aseguran los autores de la obra donde se transcribe esta historia que “en el lejano Oriente era frecuente recurrir a fábulas de animales para caricaturizar o moralizar sobre las relaciones humanas”. Dicen más adelante que “estos textos estaban destinados a transmitir reglas de conducta a los reyes y príncipes, por medio de fábulas de animales”.

¿Por qué elegí este texto? Más allá de la interpretación individual de la fábula –cada uno podrá sacar de ella su propia conclusión–, creo que puede hacerse un análisis interesante en la perspectiva del capital humano de las organizaciones. El devoto asceta que estaba a orillas del Ganges para bañarse y purificar sus pecados y fue sorprendido por la aparición de la rata, quizá sea una imagen muy lejana en nuestros días, pero la historia puede ser analizada de todos modos.

Textos como el de *Calila e Dimna* u otros más cercanos en el tiempo, presentan bajo la fórmula de fábulas o cuentos, modelos de comportamientos humanos⁴. En el siglo XX el cine ha intentado llenar este espacio a través de verdaderas obras de arte, en algunos casos, u otras producciones que no lo son tanto; al igual que cierta literatura denominada *de autoayuda*, que muchas veces a través de cuentos marca rumbos de conducta a seguir. Sin embargo, también dentro de la ciencia de la administración se encuentra un paralelo con estos textos antiguos de fábulas y cuentos.

A fines del siglo XX y en el comienzo del siglo XXI, la literatura sobre management busca denodadamente caminos para el desarrollo de la personalidad en el ámbito de las organizaciones. En la metodología de gestión de recursos

2. Traducción libre y resumida del texto original que se encuentra en español antiguo.

3. Nota de la autora: He tomado conocimiento de esta obra a través del colega y amigo colombiano Juan Felipe Cadavid, a quien agradezco, sobre todo en conocimiento del caro valor afectivo que esta obra representa para él.

4. *Las mejores fábulas*. Selección de José Repollés, Editorial Óptima, Barcelona, 2000.

humanos por competencias se hace a través del desarrollo de estas, lo que constituye un objetivo de difícil consecución y que demanda mucho tiempo.

En el ámbito de las organizaciones no sólo hacen falta las competencias, sino también los conocimientos, y para el desarrollo de estos últimos se cuenta con el *knowledge management*⁵.

¿Qué tienen en común el *desarrollo de competencias* y el *knowledge management* con textos como *Calila e Dimna* u otras fábulas y cuentos sobre animales? Que todos ellos, tanto los métodos contemporáneos –por ejemplo, los citados en primer término– como los de la antigüedad, requieren un análisis del texto, un interés sobre el mismo y el deseo de modificar el comportamiento, que debe partir del propio interesado. En otros capítulos de esta obra explicaremos en qué consiste el desarrollo de competencias a través de las llamadas *guías de desarrollo* y aquello que los especialistas denominan *knowledge management* (o *KM*). Las organizaciones invierten fuertes sumas de dinero en ambas herramientas, pero estas sólo serán de utilidad para los miembros de la organización si ellos desean realizar el cambio.

Antes de continuar, le preguntamos a usted, lector: ¿Cuál es su interpretación de la fábula de la rata transformada en niña? Y compartimos con usted la nuestra: la niña tuvo la oportunidad de cambiar y seguir siendo niña o mujer, o bien no hacer cambio alguno y volver a su raíz y a su naturaleza y seguir siendo rata. Cuando se habla de desarrollo de competencias se hace referencia al cambio de comportamientos para mejorar algunos aspectos profundos de nuestra personalidad. Cada uno de nosotros puede intentarlo, o no. Las guías de desarrollo u otros caminos propuestos por diversos autores son sólo una ayuda para lograrlo. El hacerlo o no depende de nosotros mismos.

Talento y competencias

Como dijimos en la presentación de esta obra, hemos relacionado estos dos conceptos, talento y competencias, y los usaremos a lo largo de este trabajo *casi* como sinónimos, y, si el lector nos lo permite, nos tomaremos la libertad de crear una ficción donde el talento necesario para tener éxito en de-

5. El *knowledge management* (KM) o *gestión del conocimiento* será tratado muy brevemente en el capítulo 7, "Gestión del conocimiento y el desarrollo de competencias".

terminados puestos de trabajo se puede desdoblar en competencias; por ejemplo, el talento para ser un buen gerente de ventas o un buen director médico se puede *abrir* en las diversas competencias que son necesarias para ser exitoso en esa posición. Aceptada por el lector esta licencia que nos hemos tomado, el concepto *talento* perderá el halo de mágico o divino para transformarse en algo que puede ser medido y, no sin dificultad, también desarrollado.

En trabajos anteriores hemos dado nuestra propia definición del término **competencia**, el cual **hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Cada puesto de trabajo puede tener diferentes características en empresas y/o mercados diferentes.**

Antes de continuar, definamos con precisión cuál es el significado de la palabra “talento”. Según el diccionario de la RAE⁶, en su segunda acepción *talento* es un “conjunto de dones naturales o sobrenaturales con que Dios enriquece a los hombres”, y en la acepción tercera: “dotes intelectuales, como ingenio, capacidad, prudencia, etc., que resplandecen en una persona”. En esta última definición podríamos encontrar casi un sinónimo de la palabra “competencia”, con igual sentido con el que la utilizamos en nuestro trabajo. Por lo tanto, si partimos de esta similitud en la utilización de los términos, cuando se dice “gestión del talento” se hace referencia a “gestión de las competencias”.

Si partimos de la definición de *talento* que ofrece el *Diccionario del español actual*⁷ (“conjunto de dotes intelectuales de una persona”), el paso siguiente será discernir cuál es o cómo está conformado *el conjunto de dotes intelectuales*. En la perspectiva de la gestión de recursos humanos por competencias, ese conjunto de “dotes intelectuales” se conforma por la sumatoria de dos subconjuntos: los conocimientos y las competencias; sin embargo, serán estas últimas las que determinarán un desempeño superior. El verdadero talento en relación con una posición o puesto de trabajo estará dado por la intersección de ambos subconjuntos en la parte que es requerida para esa posición. Las personas tenemos diferentes tipos de conocimientos y diferentes competencias; sólo un grupo de ambos se pone en acción cuando hacemos algo, ya sea trabajar, practicar un deporte o llevar a cabo una tarea doméstica. Cuando se

6. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española, Madrid, 1970.

7. Seco Raymundo, Manuel; Andrés Puente, Olimpia y Ramos González, Gabino. *Diccionario del español actual*. Aguilar, Grupo Santillana de Ediciones, Madrid, 1999.

hace referencia al talento de un colaborador, sólo se piensa en el talento en relación con la tarea a realizar; lo mismo sucede si la posición analizada es, por ejemplo, la de un deportista, el cual puede tener talento para el tenis, sin que ello signifique que lo tenga para otra cosa.

Estos errores son muy frecuentes en el ámbito de las organizaciones. Por eso, volveremos a referirnos a esta problemática más adelante.

El significado de la palabra talento me trae a la memoria una anécdota muy apreciada por mí. A mediados de los noventa, presentaba a un grupo de mis ex socios de Ernst & Young en la Argentina el tema de competencias. Aún no había desarrollado mi propia metodología; simplemente presentaba el tema tal como estaba planteado hasta ese momento. Luego de una detallada explicación, un socio mayor o *senior partner* de la firma, hoy ya retirado, me dijo: *En síntesis, tú nos quieres decir que una persona es "competente"*. Él tenía razón, hablábamos del verbo *competer*, que deriva de la palabra latina *competĕre*⁸. En español existen dos verbos, "*competer*" y "*competir*", que se diferencian entre sí⁹ a pesar de provenir del mismo verbo latino, *competĕre*.

Para Corominas¹⁰, abocado al análisis etimológico del término, *competencia* es una palabra tomada del latín *competĕre*, que significa "*ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir*", "*ser adecuado, pertenecer*", que a su vez deriva de *petĕre*, "*dirigirse a, pedir*" y tiene el mismo origen que *competer*, "*pertenecer, incumbir*". Estos significados se remontan al siglo xv.

Corominas incluye como derivados de *competir* las palabras *competente* ("adecuado, apto") y *competencia*, originadas hacia fines del siglo xvi.

Mi ex socio decía lo mismo, ni más ni menos, que Corominas; en aquel momento nos estábamos refiriendo a una persona "adecuada y apta" para realizar un determinado trabajo o desempeñarse en un determinado puesto. Sin embargo, la metodología de gestión de recursos humanos por competencias tiene un enfoque más ambicioso, ya que, en definitiva, se busca que cada persona que ocupe una posición sea "adecuada y apta". Si, como decía aquel ex socio, nos quedamos sólo con que "una persona debe ser competente", a lo

8. *Competĕre. competo, is, ĕre.* encontrarse en un punto, coincidir. En la segunda acepción *competĕre* significa responder, corresponder, estar de acuerdo. *Diccionario latino-español.* Sopena, Editorial Ramón Sopena, Barcelona, 1999.

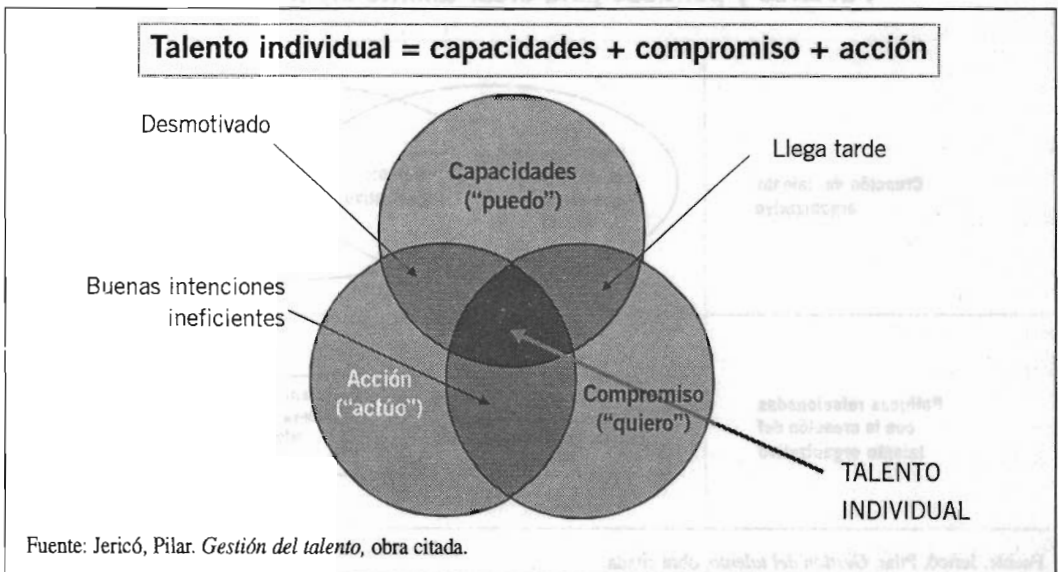
9. Competencia-competente en relación con *competer*. *Competer*: distíngase de *competir*. *Competer* es "pertenecer, tocar o incumbir". En cambio, *competir* es "contender, rivalizar". Seco, Manuel, *Diccionario de dudas de la Real Academia Española.* Espasa Plus, Editorial Espasa, Madrid, 1998.

10. Corominas, Joan. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.* Editorial Gredos, Madrid, 1998.

sumo podremos medir esto subjetivamente, pero no mucho más. Si, como proponemos tanto en esta obra como en otras, desarrollamos la apertura de una conducta “competente” en diferentes comportamientos que se relacionan, a su vez, con diferentes competencias, este “modelo” así definido permitirá no sólo determinar de una manera objetiva si alguien es competente o no, si tiene talento o no, sino que también permitirá a las organizaciones planificar y desarrollar un recurso tan importante como es el capital humano.

En una obra titulada *Gestión del talento*¹¹, su autora menciona la importancia de la voluntad para la puesta en práctica de las capacidades: *El talento requiere capacidades juntamente con compromiso y acción, los tres al mismo tiempo. Y luego continúa: Si el profesional tiene compromiso y actúa, pero no dispone de las capacidades necesarias, (como es casi obvio) no alcanzará resultados aunque haya tenido buenas intenciones. Si, por el contrario, dispone de capacidades y actúa en el momento, pero no se compromete con el proyecto, puede que alcance resultados. El único inconveniente es que su falta de motivación le impedirá innovar o proponer cosas más allá de las impuestas por su jefe. Si, por el contrario, el profesional tiene capacidades y compromiso, pero cuando actúa ya ha pasado el momento, tampoco obtendrá los resultados deseados por la sencilla razón de que alguno se le ha podido adelantar.*

Estas ideas se ven plasmadas en el gráfico siguiente.



11. Jericó, Pilar. *Gestión del talento*. Prentice Hall, Pearson Educación, Madrid, 2001, páginas 67 y 68.

Quizá estos conceptos parezcan un poco obvios, pero representan muy acertadamente el funcionamiento de las personas en su vida laboral, y en especial en el ámbito de las organizaciones.

En la misma obra¹², en un capítulo denominado “Del profesional con talento al talento organizativo”, la autora dice que *una de las leyes naturales del talento es que este obtiene los mayores resultados a través de la interacción. Si la organización facilita la interacción, actuará como un efecto multiplicador. Si, por el contrario, en vez de facilitar, la limita, no sólo la compañía no innovará, sino que además correrá el peligro de que sus profesionales con talento no encuentren alicientes en su trabajo, y disminuyan su compromiso.*

Continúa más adelante preguntándose cómo lograr crear el talento organizativo, y sugiere dos caminos:

1. Seleccionando profesionales con capacidades (competencias) acordes a lo que la empresa necesita.
2. Generando un entorno organizativo que cree valor profesional y que motive a los empleados a aportar y a continuar en la organización. Para ello se deberá trabajar en políticas de retención.



12. Jericó, Pilar. *Ibíd.*, páginas 77 y siguientes.

Como se verá en el capítulo 4 de este libro, cuando las organizaciones se ocupan de la gente cuentan con un área de Recursos Humanos o Capital Humano en lugar de una “oficina de personal”. Aplican, además, buenas prácticas en la materia; parte de los objetivos a lograr radican tanto en la buena selección de las personas como en las políticas de retención, y –un aspecto muy importante– en el desarrollo del personal. En el gráfico se menciona la capacitación de profesionales en base a las capacidades, el compromiso y la capacidad de acción. Estos temas serán tratados nuevamente en el capítulo 5.

En una obra titulada *Estrategias de capital humano*¹³, su autora, Lynda Gratton, dice: *Crear el alma de la empresa significa saber tomar el pulso del compromiso y la confianza de los empleados, y comprender realmente sus esperanzas, sueños y aspiraciones. Sin estas medidas, nos encontraremos en peligro de que el compromiso desaparezca, y sin que nos percatemos de ello.*

Más adelante la autora hace referencia a la importancia de tener en cuenta la opinión de las personas, y dice¹⁴ que *cuando se escucha a las personas, estas sienten que se les trata con justicia. Si se les permite influir en las decisiones, tienen más oportunidades para expresar sus aspiraciones y sus quejas, para reconocer sus verdaderos intereses y para tomar decisiones que les parecen justas.*

Respecto de la necesidad de incentivar a las personas a que perfeccionen sus habilidades, me parece interesante incluir la opinión al respecto de Juan Carlos de Pablo, expresada en una entrevista que le hicimos para otra obra¹⁵: *Yo siempre me imagino que Mozart fue un chico triste, además de un músico precoz; no sólo por los problemas económicos de su familia, sino porque cuando tenía tres años y tocaba bien el piano todos lo aplaudían, pero cuando jugaba a la bolita¹⁶ todos se burlaban, con lo cual Mozart debe haber dicho: vamos a tocar el piano todo el día y dejemos de jugar a la bolita; entonces salió como salió. Los consumidores de su música, agradecidos; pero no estoy seguro de que él haya sido muy feliz...*

En aquella ocasión, el doctor De Pablo se refería específicamente a la conveniencia o no de adelantarse en los estudios. No obstante, me pareció un punto de vista interesante con relación al desarrollo de competencias,

13. Gratton, Lynda. *Estrategias de capital humano*. Prentice Hall, Pearson Educación, Madrid, 2001, página 96.

14. Gratton, Lynda. *Ibíd.*, página 98.

15. Alles, Martha. *Las puertas del trabajo*. Editorial Catálogos, Buenos Aires, 1995.

16. Juego infantil que requiere destreza e imaginación pero por sobre todo mucha práctica y habilidad en el juego.

porque muchos especialistas sostienen que si una persona no tiene una competencia fundamental para un determinado puesto, será mejor asignarle otra tarea. Ante un caso extremo, estamos de acuerdo. Sin embargo, nuestra opinión tendrá un matiz diferente si la persona tiene *algún grado* de la competencia requerida, en cuyo caso se puede trabajar para que la mejore. Parafraseando al doctor De Pablo, *si Mozart hubiese jugado a la bolita un poco bien o no tan mal, podría haber mejorado su performance insistiendo en el juego, aprendiendo de sus errores para alcanzar un nivel mejor.*

A partir de la definición de talento, y vinculando este concepto con el mundo de las organizaciones, podemos relacionarlo con las descripciones de puestos y otras buenas prácticas de recursos humanos. Utilizando un lenguaje común, podemos decir que para tener talento hacen falta conocimientos y ciertas características de personalidad que, de acuerdo con una definición que dimos al inicio de este capítulo, llamaremos *competencias*.

Una persona que trabaja posee, aun sin proponérselo, un conjunto de conocimientos que podemos denominar A y una serie de competencias que podemos denominar B. Entre los conocimientos se pueden mencionar desde los específicos que tengan que ver con los estudios de esa persona (por ejemplo, leyes si es abogado), hasta una serie de conocimientos que no necesariamente usará en su tarea cotidiana (por ejemplo, una persona puede conocer acerca de las calles de su ciudad o de vinos, y en alguna ocasión estos conocimientos podrán ser aplicados a su trabajo, o no). Lo mismo sucede con las competencias: cada persona posee un conjunto de competencias, algunas de las cuales usará para su trabajo y otras no le serán necesarias.

Por lo tanto, una persona (E) en el momento de trabajar utiliza los subconjuntos A y B. Cuando esta persona ocupa un puesto de trabajo pone en uso, aplica una parte de A y B, las requeridas para el puesto de trabajo; en ese caso estaríamos refiriéndonos a la intersección de estos subconjuntos.

Tomando la misma nomenclatura que los autores Lazzari, Machado y Pérez¹⁷:

$A \cap B$ (la fórmula representa la intersección de los conjuntos A y B)

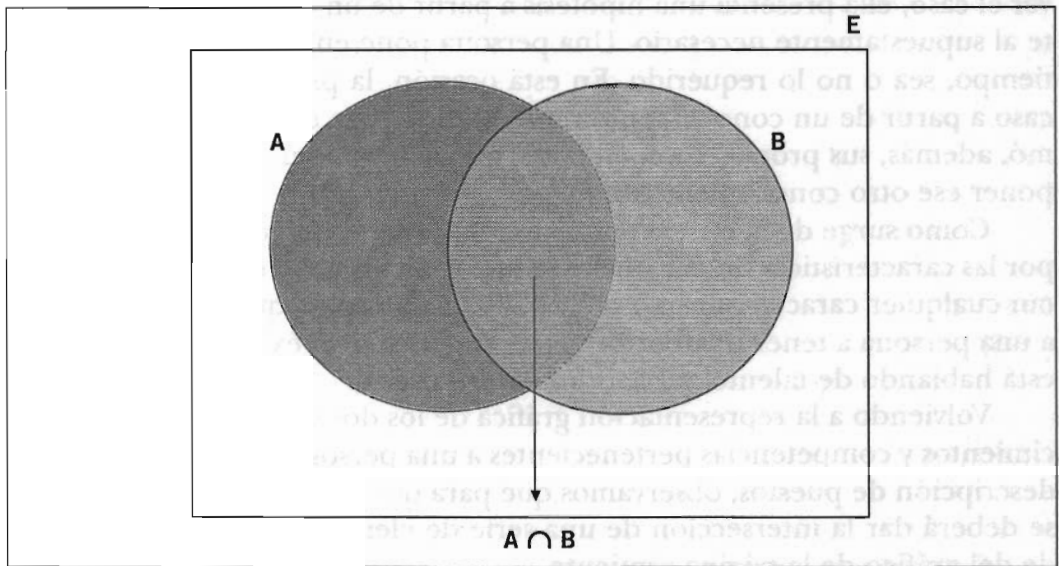
17. Lazzari, Luisa L.; Machado, Emilio A. M. y Pérez, Rodolfo H. *Teoría de la Decisión Fuzzy*. Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1998.

Donde

$$A = \{ a_1, a_2, a_3, \dots a_n \}$$

$$B = \{ b_1, b_2, b_3, \dots b_n \}$$

Gráficamente, la intersección de los subconjuntos A y B, ambos de E, sería la siguiente.



Utilizaremos 1 para indicar presencia del elemento y 0 para indicar ausencia del mismo¹⁸.

De esta manera:

$$A \cap B = \{ (a_1/1), (a_2/1), (a_3/0), (b_1/1), (b_2/1), (b_3/0) \}$$

18. La terminología aquí utilizada se corresponde con los conjuntos nítidos o *crisp*. Sin embargo los conocimientos y las competencias encuentran una mejor representación dentro de los conjuntos *fuzzy*, ya que existe la *posibilidad* de que una persona los posea, pero no la certeza. No se trata este punto en profundidad porque no hace al foco del trabajo, pero queremos dejar constancia del tema para el lector interesado en profundizarlo. La autora lo ha desarrollado en *La incertidumbre y la gestión por competencias*, una obra de próxima publicación.

En la intersección de los dos subconjuntos A y B se encuentran los elementos a1, a2, b1, b2, y están ausentes los restantes. En una descripción de puestos se requieren ciertos conocimientos y competencias; en este ejemplo, serían aquellos donde se ha indicado presencia (1).

Para ejemplificar esta idea, y a propósito de abogados (en el caso que les relataré la joven era sólo una estudiante de leyes), en la película *Legalmente rubia* y en tono de comedia su protagonista resuelve un caso criminal combinando sus aventajados conocimientos legales con otros, típicamente femeninos, en materia de peluquería. Cuando los varones no pueden resolver el caso, ella presenta una hipótesis a partir de un conocimiento diferente al supuestamente necesario. Una persona pone en acción todo al mismo tiempo, sea o no lo requerido. En esta ocasión, la protagonista resuelve el caso a partir de un conocimiento no requerido para el puesto, al cual le sumó, además, sus propias competencias, que le permitieron ser creativa para poner ese otro conocimiento en juego.

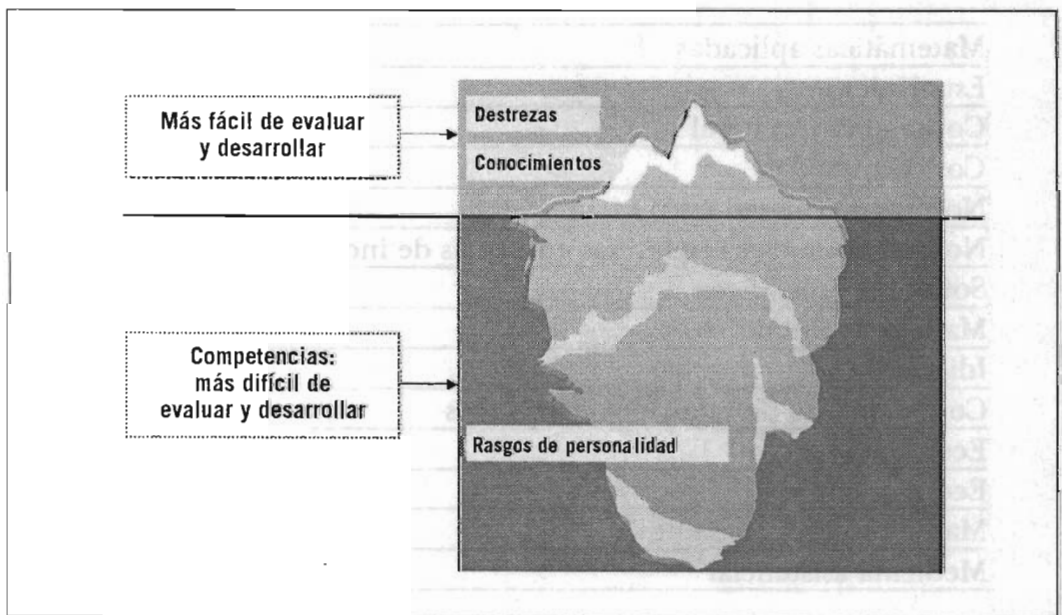
Como surge de la misma definición de *competencias*, estas se conforman por las características de personalidad que vehiculizan el éxito; no representan cualquier característica de personalidad sino sólo aquellas que llevarán a una persona a tener una performance superior o de éxito. Por lo tanto, se está hablando de talento, tal como ya fue definido.

Volviendo a la representación gráfica de los dos subconjuntos de conocimientos y competencias pertenecientes a una persona, y pensando en una descripción de puestos, observamos que para que el desempeño sea exitoso se deberá dar la intersección de una serie de elementos, como se desprende del gráfico de la página siguiente.

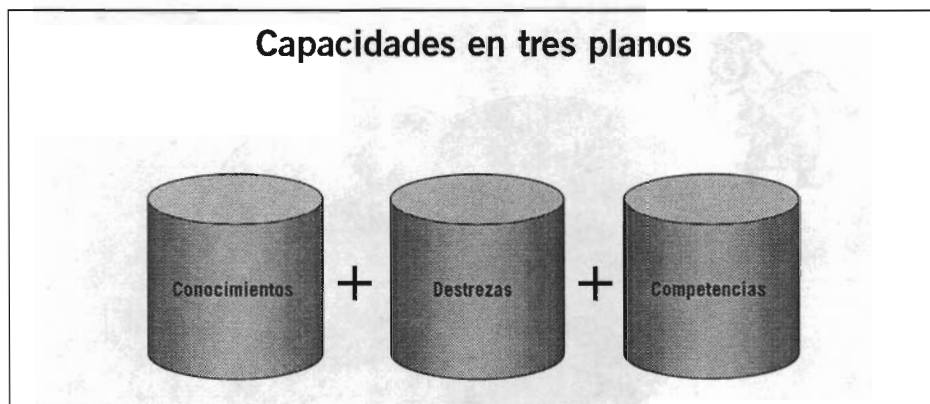
Como en esta obra sólo se aborda el tema del talento en el ámbito de las organizaciones, otras esferas de actuación, como las artísticas, deportivas o familiares, sólo se mencionarán para proporcionar ejemplos que permitan ilustrar mejor las ideas que se desea desarrollar.

Para ocupar cualquier clase de posición se requiere algún tipo de mezcla, de proporción entre conocimientos y competencias. El tipo de conocimientos y competencias variará de posición en posición, de organización en organización.

Hemos tomado una clásica figura, como es la del iceberg (que se usa para graficar muchas ideas), a fin de representar el grado de dificultad en la evaluación y el desarrollo de los conocimientos y capacidades de las personas.



A la hora de analizar las capacidades de una persona, tres son los planos a tener en cuenta: los conocimientos, las destrezas y las competencias.



Los tres grupos de capacidades son importantes; veamos ejemplos de cada uno de ellos.

Conocimientos:

Matemáticas aplicadas

Estadística

Contabilidad general

Costos

Normas de calidad (ISO)

Normas contables requeridas en el país de incumbencia

Softwares específicos

Manejo de utilitarios

Idiomas

Conocimiento de mercados específicos

Economía macro

Economía micro

Mantenimiento preventivo

Medicina asistencial

Como usted podrá apreciar, algunos de los conocimientos mencionados requieren más tiempo que otros para su desarrollo; por ejemplo, los idiomas.

Destrezas:Manejo de vehículosManejo de ordenadores (PC)Escritura o manejo de textosComunicación oral (buena voz y dicción)Resistencia al cansancioPreparación de comidasReparación de objetosTrabajo con objetos pequeñosResolución de problemas complejosBuen trato con animales

Las destrezas o habilidades son, en general, fácilmente evaluables y no tan fácilmente desarrollables, según de cuál de ellas se trate. A modo de ejemplo, en el manejo de vehículos o de ordenadores la habilidad o destreza se desarrolla, básicamente, a partir de muchas horas de práctica; en cambio, la habilidad para trabajar con objetos pequeños puede conectarse con alguna condición de tipo motriz en relación con el físico de cada uno.

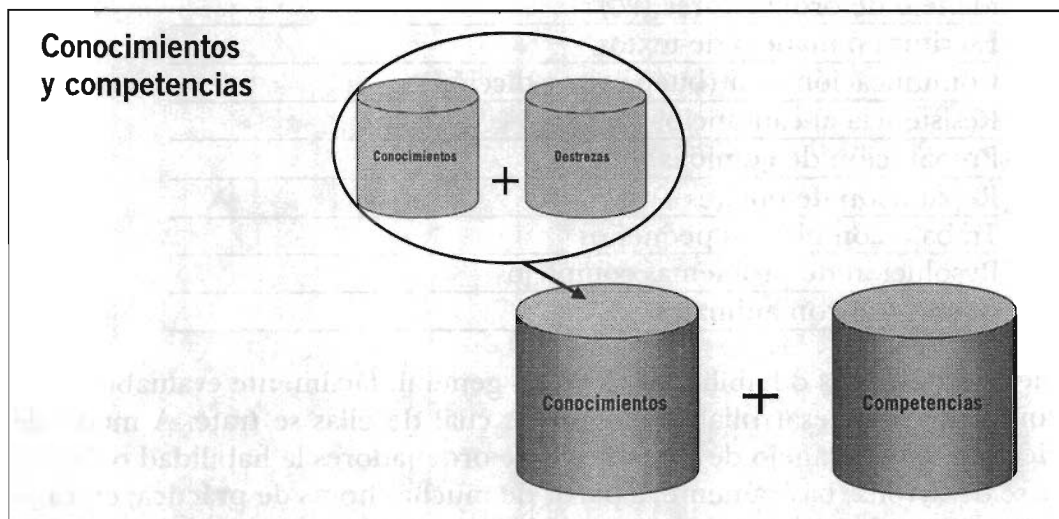
Dada la conexión que establecemos, en nuestro trabajo, entre las destrezas y la menor dificultad para su evaluación, nos permitimos hacer la siguiente agrupación de conceptos para su tratamiento en esta obra: tomar como un conjunto la combinación entre los conocimientos y las destrezas, siendo estas últimas, en muchos casos, necesarias para la puesta en práctica de los primeros. Aquellas destrezas que tengan una relación directa con características de personalidad serán tratadas como competencias.

De las competencias, que integran sin duda la parte no visible del iceberg, mencionaremos sólo algunas¹⁹:

Adaptabilidad al cambioAlta adaptabilidad - FlexibilidadAprendizaje continuoAutocontrolAutodirección basada en el valorAutonomía

19. Encontrará un amplio listado de competencias en *Gestión por competencias. El diccionario*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2002, 2003 y 2004.

A partir de lo expuesto, en esta obra los conceptos mencionados serán tratados según se puede visualizar en el siguiente gráfico.



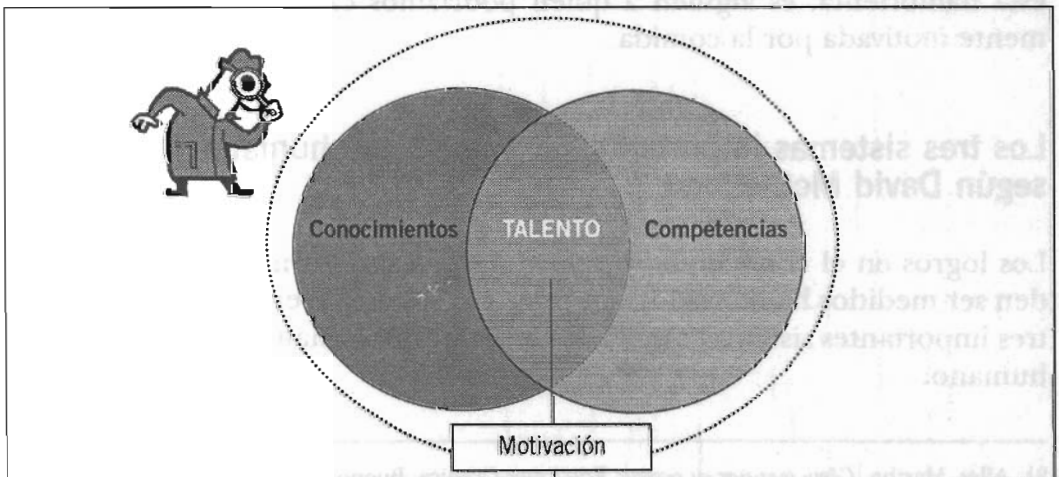
Los conocimientos son muy importantes, y si no se verifican lo más probable será que la persona no podrá realizar su tarea. Sin embargo, ¿qué marca “la diferencia”? Aquellas cosas que nos hacen decir que una persona tiene talento en lo suyo, que se desempeña exitosamente o que tiene una performance superior, son elementos que, en todos los casos, no se relacionan con los conocimientos sino con lo que se denomina *soft*, la personalidad; para nuestro trabajo, las competencias. Podremos decir que alguien sabe mucho de un tema en particular, pero no es ese elemento aislado el que determine que es un profesional destacado; los conocimientos van “acompañados” de una serie de características personales que “marcan la diferencia”.

El rol de la motivación

Los que tenemos muchos años de experiencia sabemos que, en ocasiones, la intersección de los dos subconjuntos (conocimientos y competencias) no es suficiente y falta algo más: la motivación. En los modelos de competencias se suele trabajar una que denominamos “Compromiso”, la cual incluye, en general, la motivación. Pero con este sentido que le damos a la motivación

queremos ir un poco más allá, incluyendo, además del compromiso de la persona con lo que hace, su propia motivación; es decir, cuando la tarea a realizar coincide con sus motivaciones personales, ya sea por sus propios intereses, por coincidencia con sus preferencias o por cualquier otro motivo.

En una obra previa, *Diccionario de preguntas. Gestión por competencias*²⁰, al presentar las preguntas para indagar sobre competencias se incluyó una sección especial con relación a la motivación, con la siguiente apertura: *motivación para el puesto* (expectativas de desarrollo profesional) y *motivación para el cambio* (de trabajo). Y se dio a esta indagación sobre la motivación un tratamiento similar al que debe hacerse para evaluar competencias. Este aspecto, marcado como muy fuerte en el proceso de selección de personas, tiene su paralelo en otras instancias de la relación entre la organización y sus empleados de todos los niveles. En nuestros largos años de trayectoria hemos conocido casos en los que una empresa ofrece a un colaborador una posición que a los ojos de todos es muy atractiva, ya que mejora el nivel y la retribución, pero, provocando una sorpresa generalizada, la persona en cuestión no se siente motivada con ello, y prefiere su actual situación. La motivación de las personas pasa por carriles desconocidos en una primera instancia, y es algo sobre lo cual corresponde indagar. El talento, cuando se presenta (muchas veces, interpretado como algo casi mágico), simplemente está, se observa, y se puede representar como la conjunción de los tres elementos mencionados: conocimientos, competencias y motivación.



Las personas tienen motivación para diferentes cosas, unas en relación con el trabajo y otras en relación con otras actividades; también podremos encontrar personas con motivaciones compartidas que, si bien tienen motivaciones por temas extralaborales, poseen un adecuado caudal de motivación en su trabajo. En una obra previa, *Cómo manejar su carrera*²¹, apoyada en una investigación sobre las razones del éxito de 30 ejecutivos, surgió como uno de los elementos definitorios de dicho éxito el tener pasión por lo que se hace.

La motivación ha sido tratada por muchos autores. Para este trabajo haremos una especial mención a David McClelland²². Exponemos a continuación una apretada síntesis de lo que postula este autor.

Comprender la motivación humana a partir de este método lleva a la definición del concepto *motivo* como el interés recurrente para el logro de un objetivo basado en un incentivo natural; un interés que energiza, orienta y selecciona comportamientos.

La explicación de los términos clave de esta definición debería ayudarnos a clarificar y resumir lo que los psicólogos han aprendido acerca de la motivación humana. Básicamente, un motivo puede darse cuando se piensa acerca de un objetivo con frecuencia; es decir, se trata de un interés recurrente y no de pensamientos ocasionales. Una persona que acaba de comer puede a veces pensar acerca de estar sin alimento, pero una persona que piensa continuamente acerca de verse privada de alimentos aun cuando no está hambrienta, es alguien a quien podríamos caracterizar como fuertemente motivada por la comida.

Los tres sistemas importantes de motivación humana según David McClelland

Los logros en el conocimiento acerca de qué son los motivos y cómo pueden ser medidos han llevado a un progreso sustancial en la comprensión de tres importantes sistemas motivacionales que gobiernan el comportamiento humano.

21. Alles, Martha. *Cómo manejar su carrera*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 1998.

22. McClelland, David C. *Human Motivation*. Cambridge University Press, Cambridge, 1999. Obra original de 1987.

➤ Los logros como motivación

El primer elemento que se investigó intensamente fue la motivación por el logro o "*n achievement*". A medida que se progresó en esta investigación fue resultando evidente que una mejor denominación de esta motivación hubiera sido la de *eficiencia*, porque representa un interés recurrente por hacer algo mejor. *Hacer algo mejor* implica algún estándar de comparación interno o externo, y quizás es mejor concebido en términos de eficiencia o de un ratio *input/output*: mejorar significa obtener el mismo output con menos trabajo, obtener un mayor output por el mismo trabajo o, preferiblemente, obtener un mayor output con menos trabajo.

De esta manera, la gente con alto "*n achievement*" prefiere actuar en situaciones donde hay alguna posibilidad de mejoras de esta clase. No es atraída –y por lo tanto no trabaja más duro– por situaciones donde no hay posibilidades de lograr mejoras, esto es, trabajos muy fáciles o muy difíciles. Las personas con alta orientación al logro prefieren tener responsabilidad personal por el resultado. Si es bueno, les da información de cuán bien lo están haciendo. Los entrepreneurs exitosos tienen alto "*n achievement*".

➤ El poder como motivación

La necesidad de poder como clave en el pensamiento asociativo representa una preocupación recurrente que impacta sobre la gente y quizá también sobre las cosas. Se ha demostrado, con experiencias que involucran sentimientos de fortaleza física o psicológica, que los más altos resultados han sido provistos por individuos con alta "*n power*".

Los elevados niveles de "*n power*" están asociados con muchas actividades competitivas y asertivas, con un interés en obtener y preservar prestigio y reputación.

Sin embargo, desde que la competencia y, particularmente, las actividades agresivas son altamente controladas por la sociedad debido a sus efectos potencialmente destructivos, la válvula de escape para esta motivación del poder varía considerablemente de acuerdo con las normas que las personas han internalizado como comportamientos aceptables.

➤ La pertenencia como motivación

Se sabe menos de esta motivación que sobre las dos anteriores. Estaría derivada de la necesidad de estar con otros, pero no hay certeza respec-

to de cuál es la causa natural del amor o el deseo de estar con otros como motivación.

Estas motivaciones se combinan con otras características para determinar acción.

La motivación humana según McClelland

Los logros

El poder

La pertenencia

McClelland, David C.: *Human Motivation*, obra citada.

Peretti²³ se refiere a los grandes déficits, para el siglo que se inicia, derivados de las mutaciones tecnológicas, con sus consecuencias en materia de empleo, calificación, formación, motivación y remuneración. Mantener una adecuación cualitativa y cuantitativa del empleo implica un approach dinámico, una lógica empleabilidad de cada una de las personas, una gestión preventiva de los recursos humanos, un esfuerzo permanente para la calificación y recalificación del personal en sus puestos de trabajo. El desarrollo y la movilidad de empleados y los nuevos métodos de selección constituyen el encuadre necesario de un esquema de dirección del empleo y de las competencias.

Para los autores Carretta, Dalziel y Mitrani²⁴ los complejos escenarios del fin de siglo, en especial dentro del mundo laboral, requieren:

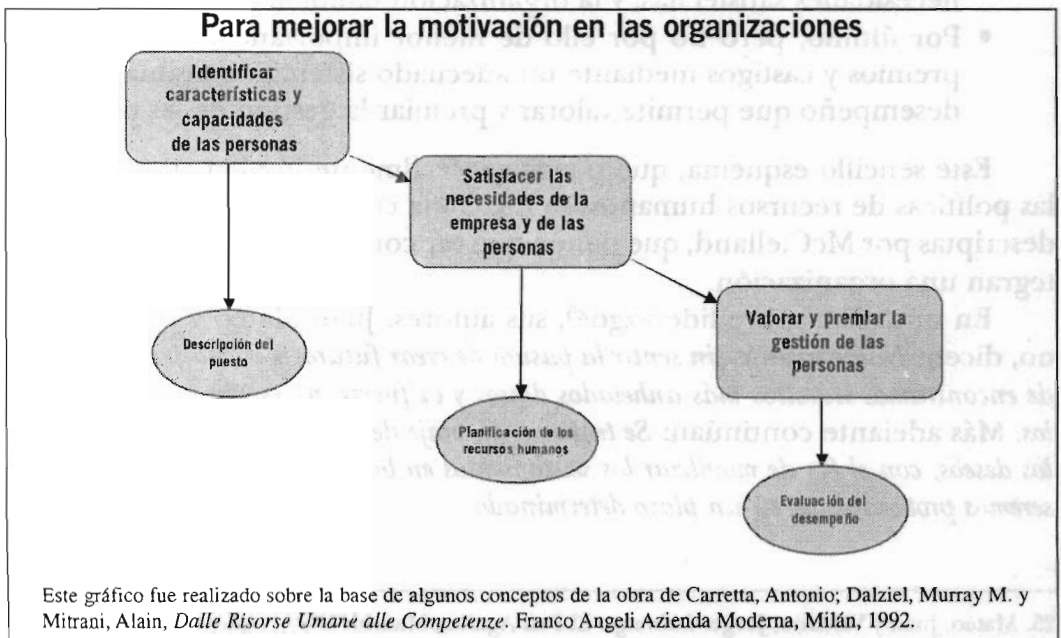
- Identificar las características y las capacidades personales necesarias para enfrentar adecuadamente el actual contexto, cada vez más complejo y desafiante.

23. Peretti, Jean-Marie, *Gestión des ressources humaines*. Librairie Vuibert, París, 1998.

24. Carretta, Antonio; Dalziel, Murray M. y Mitrani, Alain. *Dalle Risorse Umane alle Competenze*. Franco Angeli Azienda Moderna, Milán, 1992.

- Planificar las organizaciones y los recursos humanos para satisfacer las necesidades de la empresa y de los individuos que en ella trabajan.
- Adoptar sistemas de gestión y evaluación que contemplen valorar y premiar de un modo coherente a las personas.

Partiendo de estos conceptos, se podrían introducir otros que se relacionan con la motivación. Los empleados y las organizaciones inician una relación laboral con un grado de entusiasmo que muchas veces se va diluyendo por muchas razones, la mayoría de las veces porque no se cumplen las expectativas, reales o imaginarias, que cada uno se había planteado. La comunicación juega un rol fundamental, pero también la fantasía de que a partir de determinados hechos se producirán otros automáticamente; y este comentario vale para el análisis de la situación a partir de la posición del empleado o del empleador. Para ello, y sobre la base de lo extraído de la obra mencionada de Carretta, Dalziel y Mitrani, proponemos el siguiente esquema que puede ser tomado como un curso de acción a seguir, o como un esquema base para la reflexión.



Para mejorar la motivación humana se debe tener en cuenta la importancia de:

- Identificar características y capacidades de las personas. Este aspecto se relaciona con el puesto que la persona ocupa. ¿Es el más adecuado de acuerdo con sus capacidades, tanto conocimientos como competencias? La mejor situación para ambas partes es cuando una persona ocupa el puesto para el cual tiene las capacidades más adecuadas. Esto es bueno para el empleado y para el empleador. Parece un comentario obvio, pero lamentablemente no se verifica en la práctica, al menos en la proporción que sería deseable.
- Tener en cuenta tanto las necesidades de la organización como de las personas, de modo de lograr satisfacerlas. Para ello se deberá tener un sistema de descripción de puestos y un modelo de competencias actualizado y adecuado a las necesidades de la organización y, a continuación, una correcta evaluación de las capacidades de las personas que ocupan esos puestos. Si esa adecuación persona/puesto no es la conveniente, será responsabilidad de la organización realizar una correcta planificación de sus recursos humanos de modo de lograrla. Si la adecuación persona/puesto es correcta, los empleados verán sus necesidades satisfechas, y la organización también.
- Por último, pero no por ello de menor importancia, implementar premios y castigos mediante un adecuado sistema de evaluación del desempeño que permita valorar y premiar la gestión de las personas.

Este sencillo esquema, que puede ser fácilmente implementado desde las políticas de recursos humanos, se relaciona con dos de las motivaciones descritas por McClelland, que tienen que ver con todas las personas que integran una organización.

En una obra sobre liderazgo²⁵, sus autores, Juan Mateo y Jorge Valdano, dicen: *Nadie triunfa sin sentir la pasión de crear futuro, y en esa pasión es donde encontramos nuestros más anhelados deseos y la fuerza necesaria para conseguirlos.* Más adelante continúan: *Se trata de un viaje de la imaginación al mundo de los deseos, con el fin de movilizar los sentimientos en busca de una imagen de la que seremos protagonistas en un plazo determinado.*

25. Mateo, Juan y Valdano, Jorge. *Liderazgo*. El País Aguilar, Madrid, 1999, páginas 15 y siguientes.

La ubicación de una persona en un puesto de trabajo y su relación con la motivación

En *Liderazgo*, la obra de Mateo y Valdano, se dice más adelante, en relación con el talento: *El mejor lugar para un jugador, y para todo hombre en cualquier actividad de la que hablemos, es aquel que descubre nuestras virtudes y disimula nuestros defectos*. Por lo tanto, la ubicación de una persona en el puesto más adecuado respecto de sus capacidades tiene una relación directa con su motivación. En consecuencia, los estudios que realizan las organizaciones para lograr una mejor **adecuación persona/puesto**²⁶ no constituyen un mero trabajo administrativo sino que, cuando esta tarea se realiza con el nivel profesional adecuado, se puede calificar como de ganar-ganar; es decir, es bueno para la organización ubicar en cada puesto a la persona que tiene las mejores capacidades para llevar adelante las tareas respectivas, y —es importante destacarlo, aunque parezca casi obvio— también es positivo para la persona que ocupa el puesto, además de que aumenta su motivación.

Continúan Mateo y Valdano: *Todo hombre tiene virtudes y defectos; se trata de encontrar el puesto en donde pueda ejecutar la mayor cantidad de veces posibles aquello que hace muy bien y no deba estar obligado a realizar aquello que hace muy mal*.

Sobre este punto me parece muy importante hacer una reflexión; usted encontrará diferentes posturas al respecto. Si dentro de una organización existiese la posibilidad de asignar las personas a los puestos con absoluta libertad, sin costos de ningún tipo para los involucrados, pareciera casi obvio que se asignarían los puestos a las personas de acuerdo con sus fortalezas. Pero no siempre es tan simple.

La tendencia debe ser a que las personas ocupen los puestos de acuerdo con sus competencias. Sin embargo, una persona y una organización deben saber cómo actuar cuando, por algún motivo, es necesario que una posición sea ocupada por alguien que no tiene el perfil esperado, o al menos no en su totalidad. Todos los que trabajamos en organizaciones desde hace años sabemos que esto ocurre. Una situación muy frecuente que se presenta en las organizaciones está dada por los gerentes u otros niveles de empleados que, con vasta actuación en una organización, no califican en el

26. La autora trata este tema en el capítulo 7 de la obra *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2000, 2002, 2003, 2004.

presente para el nuevo perfil requerido. La empresa se encuentra frente a personas que han desempeñado exitosamente la posición en el pasado y no tienen aún edad para la jubilación. ¿Qué hacer con ellos? Muchas veces pueden desarrollar las nuevas capacidades. Otras, no. Y no siempre es posible su reubicación en otras funciones o la adopción de una medida extrema como es el despido...

La capacitación tradicional y el cambio en los comportamientos

La capacitación no alcanza. Si sólo se transmiten conocimientos relacionados con una competencia, ello no es suficiente: se necesita lograr que la persona modifique *comportamientos*. Dice Gore:²⁷ *Sabíamos que el hecho de que los participantes en un curso aprendieran individualmente no siempre significaba que fueran a modificar las rutinas*. Relacionando este comentario con nuestra propuesta, diremos que el conocimiento sólo en temas relacionados con competencias no alcanza en absoluto. La persona debe modificar comportamientos, lo cual implica cambios en sus competencias (características profundas de personalidad). El *trabajo* necesario para lograrlo implica *cam-bios* que no se producen solamente al adquirir conocimientos.

Sin embargo, el comentario de Gore apuntaba a otra situación, que compartimos: el conocimiento en las organizaciones es mucho más complejo que el aprendizaje individual y depende de otros factores, entre ellos la política interna, los juegos de poder y las comunicaciones al interior de la organización, sólo por nombrar algunos.

De las competencias al talento

Partiendo de nuestra propuesta de dividir de algún modo el concepto de talento y relacionarlo con competencias –y basados en que son las competencias las que producen o permiten el desempeño superior de una persona–, debemos tratar de desglosar el talento en pequeñas partes.

27. Gore, Ernesto. *Conocimiento colectivo*. Ediciones Gránica, Buenos Aires, 2003, página 222.



¿Cómo describir el talento? Usualmente se dice: “Tal persona tiene talento”; o por la negativa: “Aquel no tiene talento”. Simplemente, *lo tiene o no lo tiene*. Si se pide una explicación más profunda, no es posible lograrla a partir de este tipo de frases. Cuando se dice, de manera positiva, que alguien tiene talento, se está diciendo que esa persona tiene un desempeño superior al estándar.

Como vimos anteriormente, para lograr este tipo de desempeño se requieren conocimientos, competencias y motivación. Explicada esta última a partir de McClelland y asumiendo por dados los conocimientos requeridos, el análisis se focalizará en tratar de desentrañar qué hace que una persona tenga o no un desempeño superior, y se observará que esa performance superior se basa en sus comportamientos. Los comportamientos son la parte visible de la competencia, la que nos informa sobre cómo es una persona en realidad.

¿Qué es un comportamiento?

Un primer comentario: los términos “conducta” y “comportamiento” son sinónimos. En gestión por competencias se utilizan ambos conceptos por igual. Según el *Diccionario de la lengua española*, estos son sus significados:

Conducta: *manera o forma de conducirse o comportarse.*

Comportamiento: *conducta, manera de comportarse, conjunto de reacciones particulares de un individuo frente a una situación dada.*

¿Por qué hemos preferido utilizar “comportamientos” y no “conductas”? Como todo, tiene una explicación. Si bien en la jerga técnica es utilizado el término “conductas”, tenemos la pretensión de dirigirnos a través de este trabajo a un público más amplio que el de los especialistas –un público que puede ser, por ejemplo, los clientes internos en su rol de observadores, lo que explicaremos más adelante–. Entre las personas ajenas al área específica de Recursos Humanos, muchas veces la palabra “conducta” se relaciona con la mala o buena conducta como calificación escolar. Para evitar esta connotación y comunicarnos con temas más organizacionales, y ante la confirmación de que ambas palabras poseen el mismo significado, entendimos que “comportamiento” se asocia más a una conducta adulta en el ámbito de las organizaciones.

Podemos decir:

- Un comportamiento es aquello que una persona hace (acción física) o dice (discurso).
- Un comportamiento NO es aquello que una persona desea hacer o decir, o piensa que debería hacer o decir.
- Los comportamientos son observables en una acción que puede ser vista o una frase que puede ser escuchada.
- Ciertos comportamientos, como los de “pensamiento conceptual”, pueden ser inferidos a partir de un informe verbal o escrito.

Relación entre comportamientos y competencias

Una vez más nos valdremos de un gráfico (véase la página siguiente) para darle al lector una mejor visión del tema. Utilizaremos la figura del árbol, en la cual la parte visible –el tronco, las ramas y las hojas– representa lo que vemos en las personas –o sea, sus comportamientos–, y la raíz lo no visible –las competencias–. O sea, la parte observable de las competencias son los comportamientos.

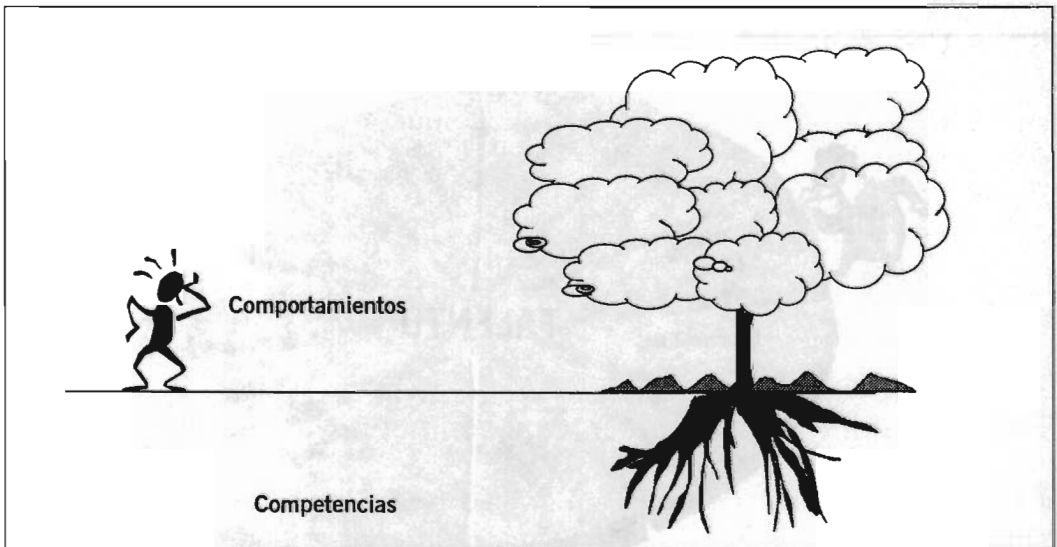
Como se vio en páginas precedentes, donde se presenta el Modelo del Iceberg de Spencer y Spencer, las características de personalidad constituyen “la parte no visible del iceberg”: no es posible –como es obvio– observar el interior de una persona. Sin embargo, cuando cada uno de nosotros actúa, en todo momento pone en juego, en uso, sus diferentes capacidades y

el concepto que cada uno tiene de sí mismo, por lo cual lo que el observador puede “ver” son nuestros comportamientos.

Por lo tanto podemos decir que los comportamientos hacen “visibles” las competencias (capacidades) y el concepto que cada uno tiene de sí mismo (cómo usa sus capacidades). De ese modo –reiteramos– son la parte visible de la competencia, que en el gráfico siguiente representamos con la figura del árbol.

Si bien todo proceso “visto” por otra persona es sujeto a una cierta interpretación, y no hay mirada totalmente neutra u objetiva por parte de un observador, la técnica de observar comportamientos es una manera de objetivar, hasta donde sea posible, el proceso de evaluación.

La llave de esta herramienta de trabajo es observar la conducta de las personas sobre la base de una serie de comportamientos dados previamente como ejemplos (*Diccionario de comportamientos*)²⁸.



El gráfico precedente le será de mucha utilidad, en especial cuando deba explicarle a un cliente interno cómo se debe realizar una evaluación de competencias y llegar a alguna conclusión medianamente objetiva. Las

28. *Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias.* Ediciones Granica, Buenos Aires, 2004.

competencias, como su definición lo expresa, son características profundas de personalidad, pero esa característica no deberá desvelar a su cliente interno: él sólo deberá observar lo que es visible a los ojos, los comportamientos que, luego de que han sido reconocidos, deberán ser contrastados con los comportamientos tipo que identifican las competencias y sus grados. De este modo, y a través de una explicación gráfica y simple, podrá quitarle dramatismo a la situación.

Este esquema también será de utilidad para aquellos que no tengan práctica profesional previa en la metodología de gestión de recursos humanos por competencias, con el mismo propósito ya expresado: diferenciar entre competencias y comportamientos, ya que sólo podremos observar estos últimos.

Si los comportamientos permiten llegar a la determinación de las competencias, el talento podría dividirse del siguiente modo.



En el ejemplo del gráfico precedente, correspondiente a una posición de alto liderazgo, el talento se encontraría dividido en las siguientes competencias²⁹:

29. Podrá encontrar las definiciones de estas competencias en Alles, Martha. *Gestión por competencias. El diccionario*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2002, 2003 y 2004.

- Adaptabilidad al cambio
- Innovación
- Cosmopolitismo
- Desarrollo de personas
- Liderazgo
- Comunicación
- Dirección de equipos
- Entrepreneurial
- Ética
- Prudencia
- Justicia
- Temple

Una persona con talento para ser un alto ejecutivo deberá tener un alto desarrollo de las mencionadas competencias –o de otras, si así lo requiriera un negocio en particular–. Sólo hemos tomado doce competencias relevantes a modo de ejemplo, las cuales son, además, las que representan el perfil de un alto ejecutivo³⁰.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, para tener éxito en un puesto de trabajo se requieren ciertas competencias que marcarán la diferencia entre un desempeño malo, uno estándar y uno superior, pero al mismo tiempo serán necesarios ciertos conocimientos. Según nuestra experiencia profesional, la proporción entre ambos elementos es la que se muestra en el gráfico siguiente, donde se revela que tiene mayor peso o significado la parte “blanda” o “soft”, que técnicamente se denomina como “competencias”.

Analizando el gráfico de la página siguiente, y aceptando que las doce competencias mencionadas tienen relación con un puesto ejecutivo alto, será necesario que quien asuma este puesto conozca, además, acerca de los mercados o finanzas o algún otro tema importante según la organización de la que se trate. Sin embargo, sin las competencias mencionadas –aun contando con los conocimientos– esa persona no podrá llevar adelante su función. En cambio, si posee un alto desarrollo de las competencias y carece de algunos de los conocimientos necesarios, podrá adquirirlos o pedir soporte a algún colaborador que los posea.

30. Podrá encontrar los comportamientos relacionados con estas competencias en *Diccionario de comportamientos. Gestión por competencias*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2004.



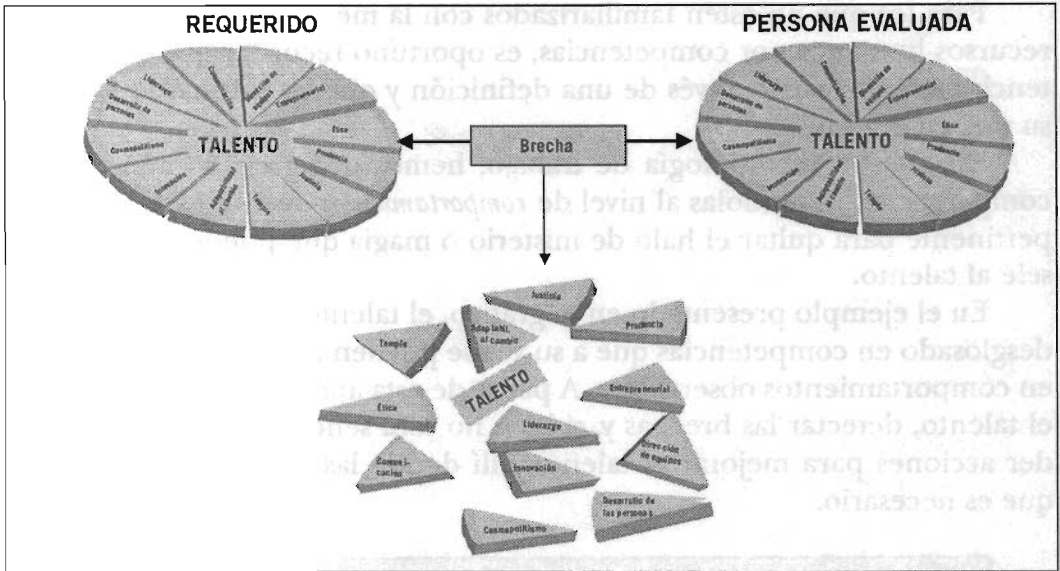
Todo hasta aquí parece sencillo y meramente descriptivo. El tema que nos ocupará en esta obra será qué hacer cuando una persona que no tiene un alto desarrollo de las competencias que su puesto requiere, logre desarrollar el talento necesario para desempeñar correctamente la función que se le asigna.

La propuesta de esta obra: la apertura del talento en competencias

Los esfuerzos para el desarrollo del talento humano que hacen las organizaciones suelen ser importantes, o al menos existe una fuerte preocupación al respecto. Muchos directivos, preocupados por el tema, no encuentran cómo encararlo.

Como se verá más adelante, en ningún caso tratamos de decir que el desarrollo del talento humano puede ser sencillo o mágico; por el contrario, presenta muchas dificultades. Admitiendo esta realidad, y considerando además que si el desarrollo es posible este demandará cierto tiempo, nuestra propuesta consiste en, primero, determinar qué significa el talento para una determinada posición laboral, y luego expresarlo en términos de competencias.

Tener talento para una determinada posición quiere decir poseer un cierto número de competencias, en un grado determinado. Como se desprende del gráfico siguiente, al segmentarse el talento en competencias, la comparación del talento requerido versus el talento de la persona evaluada permite, a su vez, segmentar la brecha existente competencia por competencia.



A partir de allí se deberá analizar el grado que cada persona posee de cada competencia, y una vez conocida la brecha entre el nivel requerido y el nivel existente se podrán realizar acciones para reducirla o eliminarla. Como se verá en los capítulos siguientes, no descartamos ninguno de los métodos utilizados frecuentemente y agregamos otros, que si bien pueden no ser totalmente novedosos, los presentamos de una manera orgánica en las guías de desarrollo.



Acciones concretas de desarrollo según las brechas detectadas "competencia por competencia"

Nuestra propuesta es simple, al menos en lo que respecta a su comprensión: dividir el "talento requerido" en partes, de modo de accionar sobre las mismas.

Para los que no estén familiarizados con la metodología de gestión de recursos humanos por competencias, es oportuno recordar que las competencias se expresan a través de una definición y que las mismas se abren, a su vez, en grados.

En nuestra metodología de trabajo, hemos desagregado aún más las competencias, llevándolas al nivel de *comportamientos observables*³¹, lo cual es pertinente para quitar el halo de misterio o magia que puede, y suele, dársele al talento.

En el ejemplo presentado en el gráfico, el talento del alto ejecutivo fue desglosado en competencias que a su vez se pueden abrir en grados, y estos en comportamientos observables. A partir de esta apertura se puede evaluar el talento, detectar las brechas y, si bien no será sencillo, también emprender acciones para mejorar el talento, allí donde las brechas nos indiquen que es necesario.

NO OLVIDAR

Para un exitoso programa de desarrollo profesional de las personas se deben tener en cuenta los conocimientos requeridos por la posición que la persona ocupa en el presente o cualquier otra que eventualmente pueda asumir en el futuro.

En nuestro trabajo no hemos tomado en cuenta los conocimientos, no porque los mismos no sean importantes, sino porque esta obra está dedicada a tratar —exclusivamente— el aspecto *diferenciador* que permite alcanzar un desempeño superior en las personas, es decir, las competencias.

Si nos quedamos con la idea de que una persona es “*competente o no*”, que talento es un “*conjunto de dones naturales o sobrenaturales con que Dios enriquece a los hombres*”, estos conceptos tendrán un efecto paralizante, que no nos permitirá accionar sobre el talento de modo alguno.

Si se acepta nuestra propuesta de que el talento puede segmentarse en competencias, se podrá actuar, tanto desde una postura individual como desde las organizaciones, para desarrollar el talento a través de acciones dirigidas a incrementar las competencias, o guiando a las personas para que lo hagan.

31. Alles, Martha. *Diccionario de comportamientos*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2004, y *Diccionarios de comportamientos a medida* a través de www.xcompetencias.com.

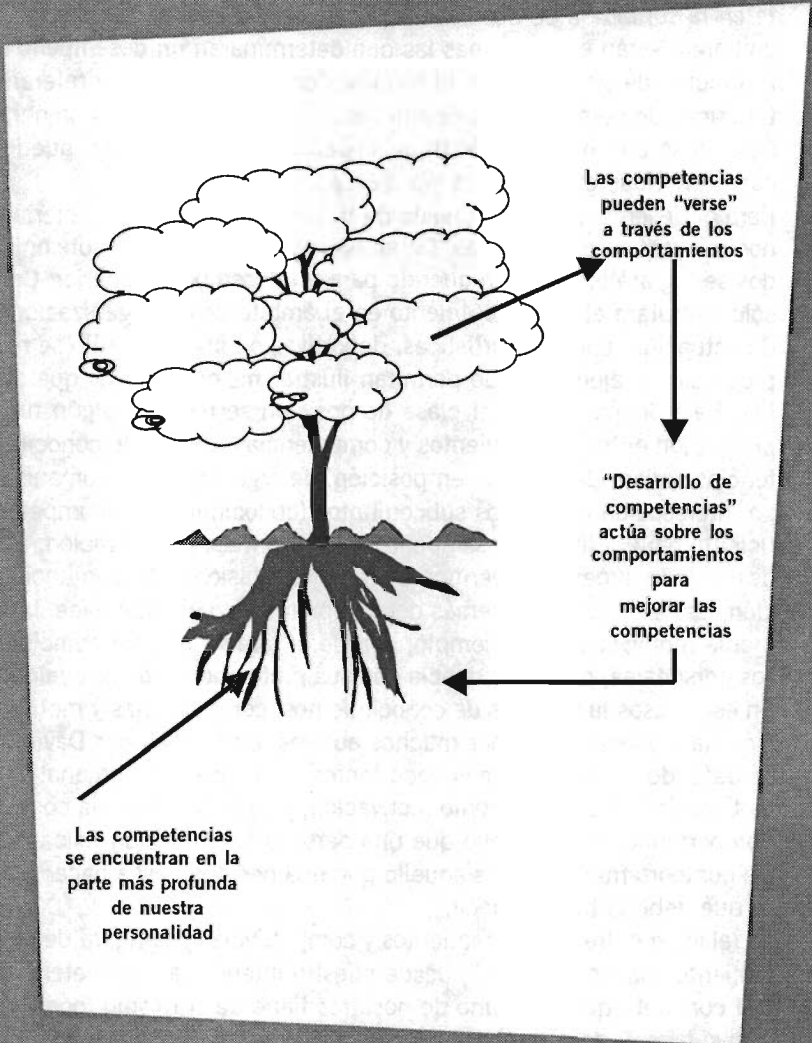
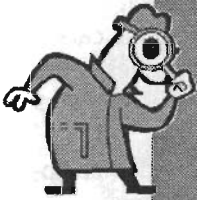
SUMARIO

TALENTO HUMANO Y COMPETENCIAS

- ✓ Definición de *talento*: según el diccionario de la lengua española, talento es el “conjunto de dotes intelectuales de una persona”. A partir de esta definición será necesario discernir cómo está conformado dicho conjunto. En la perspectiva de la gestión de recursos humanos por competencias, ese conjunto de dotes intelectuales consiste en la sumatoria de dos subconjuntos: los conocimientos y las competencias: sin embargo, serán estas últimas las que determinarán un desempeño superior.
- ✓ Definición de *competencia*: el término “competencia” hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Cada puesto de trabajo puede tener distintas características en empresas y/o mercados diferentes.
- ✓ Para el desempeño en un puesto de trabajo se requerirá una cierta cantidad de conocimientos y competencias. De la intersección de los dos subconjuntos mencionados se logrará el talento requerido para un desempeño superior. Como en esta obra sólo se tratará el tema del talento en el ámbito de las organizaciones, otras esferas de actuación, como las artísticas, deportivas o familiares, sólo se mencionarán para proporcionar ejemplos que permitan ilustrar mejor las ideas que se desea desarrollar. Para ocupar cualquier clase de posición se requiere algún tipo de mezcla, de proporción entre conocimientos y competencias. El tipo de conocimientos y competencias variará de posición en posición, de organización en organización.
- ✓ La intersección de los dos subconjuntos (conocimientos y competencias) no es suficiente para definir el desempeño; falta algo más: la motivación. El talento para un desempeño superior se verifica en muchas ocasiones en conjunción con la motivación; es decir, cuando además del compromiso con lo que hace, la persona tiene su propia motivación –por ejemplo, porque la tarea a realizar coincide con sus intereses personales, por coincidencia con sus preferencias, o por cualquier otro motivo–. En esos casos la suma es de conocimientos, competencias y motivación. La motivación ha sido estudiada por muchos autores, entre ellos por David McClelland, que ha definido los tres sistemas importantes de motivación humana: 1) los logros como motivación; 2) el poder como motivación, y 3) la pertenencia como motivación.
- ✓ Comportamiento es aquello que una persona hace (acción física) o dice (discurso). Un comportamiento NO es aquello que una persona desea hacer o decir o que piensa que debería hacer o decir.
- ✓ La relación entre comportamientos y competencias y la figura del árbol: los comportamientos hacen “visibles”, desde nuestro interior, las competencias (capacidades) y el concepto que cada uno de nosotros tiene de sí mismo (cómo usamos nuestras capacidades); de ese modo, los comportamientos constituyen la parte visible de la competencia.
- ✓ La propuesta de esta obra es la apertura del talento en competencias; dividirlo en partes de modo de accionar sobre las mismas.

Capítulo 2

Desarrollo del talento humano basado en competencias



El desarrollo del talento humano

Para desarrollar la idea generalizada de que las acciones y conductas son el resultado de las competencias, no se trata de trabajar a partir de las competencias, sino de

En este capítulo se tratarán los siguientes temas:

- Desarrollo de competencias: un poco de teoría
- Los diferentes estilos de aprendizaje
- Desarrollo de competencias: un proceso natural
- Espiral creciente
- Las competencias y el balance *scorecard* o el cuadro de mando integral
- Desarrollo del talento humano y cambio organizacional (CO)
- El gobierno de las organizaciones y el desarrollo del talento humano
- ¿Es posible desarrollar competencias en el ámbito de las organizaciones?
- Las terapias psicológicas como una vía para el desarrollo de competencias: ¿sí o no?

En el gráfico se muestran doce competencias que se deben desarrollar en un momento u otro de la vida profesional. Estas competencias se agrupan en tres categorías: competencias básicas, competencias específicas y competencias transversales. Las competencias básicas son aquellas que se necesitan para poder desempeñar cualquier profesión. Las competencias específicas son aquellas que se necesitan para poder desempeñar una profesión en concreto. Las competencias transversales son aquellas que se necesitan para poder desempeñar cualquier profesión y que se desarrollan a lo largo de la vida profesional.

El desarrollo del talento humano

Para desterrar la idea generalizada de que talento es *un don que se tiene o no se tiene*, y poder tomar acciones para su mejora, nuestra propuesta consiste en trabajar a partir de las competencias; no de todas, sino de aquellas que un puesto de trabajo requiere para alcanzar una performance superior. La excepción respecto de este comentario, como todos los que trabajan en la especialidad ya saben, la constituyen aquellas personas que se encuentran en un plan de carrera o plan de sucesión: en estos casos, las competencias a desarrollar serán las de la nueva posición a ocupar.

Sin dejar de reconocer la importancia de los conocimientos en la performance de las personas, a partir de este capítulo sólo nos ocuparemos del desarrollo de competencias como la manera más adecuada para el desarrollo del talento humano. Al menos se hará foco en este aspecto, aunque el tema referido a los conocimientos puede ser mencionado de manera colateral.



En el gráfico se muestran doce competencias, aunque no en todos los casos deben ser estas, ni tampoco tienen que ser doce. Deberá analizarse las que cada puesto de trabajo requiera. De todos modos, la idea es la misma: el desagregado en competencias, que será útil no sólo para la evaluación de estas, sino también para su posterior desarrollo. Para que este sea fructífero, deberá basarse en un adecuado desglose en competencias, es decir, en una

correcta definición de competencias con relación al puesto de trabajo y, desde ya, según la Misión y la Visión de la organización. Este tema no será tratado en esta obra.

Desarrollo de competencias: un poco de teoría

Qué significa *desarrollo de competencias*

Peter Drucker escribía en 1989¹: *La educación se transformará en las próximas décadas más de lo que lo ha hecho desde que, hace más de trescientos años, fue creada la escuela moderna gracias al libro impreso. Una economía en la que 'el conocimiento' ha llegado a ser el verdadero capital y el primer recurso productor de riqueza, formula a las instituciones educativas nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad educativas. Continúa más adelante: Tendremos que redefinir el concepto de persona formada. Están cambiando de modo espectacular y rápido los métodos de aprendizaje y de enseñanza, en parte como resultado de nuevos desarrollos teóricos sobre el proceso de comprender y aprender, y en parte por la nueva tecnología.* Drucker plantea, además, una relación muy interesante entre tener información y que esta se transforme en algo útil. ¿Cómo lograr que esto último suceda? A través de un aprendizaje organizado, sistemático y con objetivos. Finalmente, si bien la obra de Drucker es interesante en toda su extensión, tomaré un último concepto con relación a la temática que nos ocupa: *La sociedad del conocimiento requiere que todos sus miembros aprendan a aprender.*

Como autora de libros muchas veces me encuentro, ante periodistas u otras personas, expresándome en contra del fotocopiado de materiales, defendiendo la propiedad intelectual. Concepto al que, desde ya, adhiero en toda su extensión. Sin embargo, respecto del tema puntual de los libros, me sorprende frente a la actitud de muchos colegas docentes, muchas veces con posiciones más encumbradas que la mía en la jerarquía universitaria, que sugieren la práctica del fotocopiado diciendo en ocasiones: *Pueden hacer copias de este material, pero no digan que tienen mi autorización.* ¿Por qué me sorprende de esto? Porque creo que el mejor consejo que se le puede dar a un joven (o no tanto) es que tenga su propia biblioteca. Un profesional sin biblioteca es co-

1. Drucker, Peter F. *Las nuevas realidades*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1995, p. 336.

mo un pintor sin pincel. Un profesional de cualquier disciplina debe aprender permanentemente y en ocasiones desaprender para aprender lo nuevo; para ello, como bien lo dice Drucker, será necesario *aprender a aprender*.

Cuando se trabaja con adultos, como sucede en el ámbito de las organizaciones, la dificultad mayor está, frecuentemente, en que se debe lograr que las personas dejen de lado conocimientos obsoletos y los reemplacen por otros nuevos. En el caso de las competencias el problema es mucho más difícil aún: las personas deben cambiar comportamientos, hábitos.

Para la transmisión de nuevos conocimientos se sugiere en todos los casos un doble camino: los conocimientos teóricos sumados a la experimentación práctica, como una forma de comprender mejor la temática y de fijar los conocimientos. En ocasiones las personas rechazan los cambios, y una forma de debilitar sus barreras frente a estos es a través de la experimentación. Cuando una persona puede llevar a su universo cotidiano los conocimientos teóricos, se siente más proclive a aplicarlos en el día a día.

Si la capacitación de adultos tiene todas estas dificultades cuando tan sólo de conocimientos se trata, imaginemos lo que sucede cuando se les pide a personas adultas que modifiquen mucho o poco sus comportamientos... Desarrollo de competencias implica *cambio de comportamientos*.

Cuando se hace referencia a la necesidad de capacitar en materia de competencias se utiliza el término *desarrollo* como una forma de incluir dentro del mismo concepto tanto la capacitación como el entrenamiento. Los distintos especialistas coinciden en este aspecto. Para modificar comportamientos se requiere de un proceso que explicaremos detalladamente más adelante. Este proceso de aprendizaje que permite cambiar comportamientos no se logra sólo conociendo acerca del tema. No se trata de la fórmula del interés compuesto, que una vez conocida se aplica en el trabajo o, si se la estudió en años más jóvenes, tomando un libro de la biblioteca se puede refrescar el conocimiento y calcular el interés requerido. (Por favor, no quiero decir que las matemáticas sean simples, sólo lo menciono como un ejemplo para explicar una idea.) Cambiar comportamientos es un proceso mucho más largo y dificultoso. Sin embargo, en el mercado existen también falsos especialistas que pretenden hacer creer que a través de cualquier curso prearmado –que comúnmente se denominan “enlatados”– es factible mejorar comportamientos relacionados con determinadas competencias.

Por lo tanto, usted podrá asistir a actividades sobre *Trabajo en equipo*, *Liderazgo* o cualquier otra competencia, donde en ocho horas le dirán si es un buen

o mal trabajador en equipo; si usted es un buen líder o sólo *ayuda* al líder... pero al finalizar no sabrá cómo mejorar su comportamiento para adquirir un nivel más alto de la competencia. ¿Por qué? Porque estas actividades pueden ser muy buenas para predecir comportamientos; pueden ser utilizadas a modo de *assessment* (método para la evaluación de personas), pero no son útiles con relación a aquello para lo que “dicen que sirve”: mejorar comportamientos, cambiar conductas para pasar de un nivel a otro de la competencia. Ojalá esto fuese posible. Si fuera tan sencillo, todas las personas podrían tomar un curso de las competencias más requeridas en el mercado o sobre aquellas que les interesan en particular, y rápidamente mejorar. Lamentablemente, no es así.

¿Nunca tuvo, estando en un hotel 5 estrellas o en una empresa de servicios, la sensación de que el empleado le sonreía “de la boca para afuera” pero que su actitud era de contrariedad, cuando no de fastidio? En estos casos ha fallado la selección y el entrenamiento. Se ve todos los días. Primero, falló la selección, porque no es correcto lo que muchos hacen: “Tomamos a la gente y luego la entrenamos”; se requieren ciertas competencias mínimas para ocupar una posición, cierta base de la competencia para luego desarrollarla. Segundo, falló el entrenamiento: la persona sonríe porque le han dicho que debe sonreír, pero no le han dicho por qué, ni para qué, ni cómo. No han desarrollado en esa persona la competencia *Orientación al cliente*, sino que le han dado un curso de “atención al cliente”, y quizá esa persona no desee sonreír y deba trabajar en otra posición. Los entrenamientos sobre *Atención al cliente* son eficaces cuando las personas tienen la competencia *Orientación al cliente*. Si esta estuviese en el grado que se denomina “No desarrollada” —o sea, la competencia por debajo de su nivel mínimo— se le podrá dar a esa persona toda la capacitación disponible y sólo se logrará “una sonrisa de plástico”.

También se escucharán voces de personas que dirán: “No hay nada para hacer, se nace con tal o cual competencia y ¡ya está!”.

No estamos de acuerdo ni con unos ni con otros. Pero antes de continuar veamos el significado de la palabra “desarrollo”.

Según el diccionario de la Real Academia Española², en su segunda acepción (figurado) *desarrollar* significa: “acrecentar, dar incremento a cosas del orden físico, intelectual o moral”, y *desarrollo*: “acción y efecto de desarrollar o desarrollarse”.

2. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, 1970.

Según el *Diccionario del español actual*³, la primera acepción de *desarrollar* es: “dar mayor magnitud o relevancia a algo”, y la séptima acepción: “crecer hasta alcanzar el grado de madurez o perfección”. Esta última es, sin lugar a dudas, la definición que más se aproxima al significado de la expresión “desarrollo de competencias”.

Por lo tanto podríamos definir *desarrollo* como *las acciones tendientes a alcanzar el grado de madurez o perfección deseado en función del puesto de trabajo que la persona ocupa en el presente o se prevé que ocupará más adelante*.

Cuando hablamos de “autodesarrollo de competencias” nos referimos a las acciones que cada uno quiere encarar para alcanzar el nivel de madurez o perfección que en esa competencia desea tener. Para que esto sea factible deberá tomarse algún parámetro de comparación, por ejemplo, la evaluación de desempeño u otra evaluación que haya determinado el grado de desarrollo, que un individuo tiene, o no, de una o varias competencias.

Por lo tanto, cuando se habla de *desarrollo de competencias* se hace referencia a una serie de actividades que se realizan con el propósito de mejorar la performance o el desempeño en una competencia en particular.

Desarrollo de competencias: cómo tratan el tema otros autores

Nos referiremos a varios autores, haciendo mención especial de tres que nos han servido de referentes en todo nuestro trabajo sobre competencias: la profesora francesa Claude Levy-Leboyer y los norteamericanos Lyle M. y Signe M. Spencer.

Claude Levy-Leboyer⁴ plantea cuatro preguntas con relación al autodesarrollo de competencias, que hemos de algún modo adaptado en los cuatro puntos siguientes.

1. El lugar que ocupa el desarrollo de competencias en el conjunto de actividades de formación.
2. La relación entre la experiencia y el desarrollo de competencias. Si las personas no aprenden a aprender, seguramente no lograrán el desarrollo de sus competencias.

3. Seco Raymundo, Manuel; Andrés Puente, Olimpia y Ramos González, Gabino. *Diccionario del español actual*. Aguilar, Grupo Santillana de Ediciones, Madrid, 1999.

4. Levy-Leboyer, Claude. *Gestión de las competencias*. Edición Gestión 2000, Barcelona, 1997.

3. El rol que ejercen, en la práctica profesional, los responsables de Recursos Humanos o de Formación. ¿Las eventuales actividades enfocadas a temas de competencias logran el desarrollo de estas?
4. Las actividades para el desarrollo de competencias ¿deben ser individuales o pueden ser grupales?

Para la autora francesa, el autodesarrollo de competencias y la formación tradicional no se refieren a lo mismo. El desarrollo de competencias no se relaciona con nuevas técnicas pedagógicas. Por el contrario, es una *actitud* que debe adoptar quien quiera desarrollar sus competencias, actitud que puede ser compartida y reconocida como tal por la superioridad de la empresa.

Desde este punto de vista, el desarrollo de las competencias no puede ser objeto de manuales pedagógicos y no es una actividad de formación colocada bajo la autoridad de un responsable. Se refiere a la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y encontrar los medios que favorecerán este desarrollo, incluso aunque este esfuerzo deba hacerse en contacto con los responsables de la gestión de los recursos humanos en la empresa.

Según Levy-Leboyer, no se pueden elaborar planes de desarrollo ómnibus. Volveremos sobre este tema más adelante; es importante reflexionar sobre este punto, ya que se refiere a una práctica habitual en muchas empresas. Por ejemplo, cuando en el momento de realizar un plan de formación la empresa defina que para el ejercicio siguiente se incluirá capacitación sobre tal o cual temática con relación a competencias, pensando que, de ese modo, está desarrollando competencias verdaderamente.

En la actualidad, ya incorporado el concepto de competencias a la gestión empresarial, el desarrollo de estas se ubica en un lugar diferente. En las etapas iniciales de la carrera de una persona se le suele brindar fuerte capacitación en temas relacionados con el conocimiento. Básicamente, esto obedece a dos objetivos: complementar la formación de origen y/o que la persona adquiera conocimientos respecto de aspectos específicos de la organización y sus productos. La formación en competencias, por su parte, puede darse en las etapas iniciales, pero en general se verifica en etapas posteriores. No se destina a personas que se están integrando a la empresa sino a aquellas que ya ocupan un puesto en ella, con el objetivo de hacerlas más eficaces. La formación en competencias acompaña a una persona en su crecimiento.

Las organizaciones se preocupan por crear condiciones favorables para que sus empleados desarrollen sus competencias. Adquirir nuevas competencias no es una

actividad anterior al trabajo o que se efectúa aparte del trabajo; se realiza en el transcurso mismo del trabajo y mediante este. (Levy-Leboyer.)

Las competencias no son cualidades innatas que la experiencia no hace más que desarrollar. Son el producto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella, experiencia que permite la integración con éxito de los conocimientos y del *savoir-faire* a fin de construir competencias inéditas.

Por lo tanto, un plan de desarrollo de competencias no puede ser organizado de la misma manera que los planes de formación en conocimientos.

La clave para el desarrollo de las competencias se basa en sacar partido de las propias experiencias de la persona, y que esta adopte una actitud crítica en cuanto a la manera como se perciben y se resuelven los problemas, y sea capaz de analizar sus propios comportamientos, identificar las fuentes de posibles problemas y, finalmente, saber aprovechar activamente estas observaciones. Con un detalle importante: no sólo se trata de tener en cuenta las competencias tradicionales, las empresas necesitan contar cada vez más con nuevas competencias. Por lo tanto, la capacidad de aprender es cada día más requerida.

Levy-Leboyer⁵ dice que *lo ideal sería poseer una lista de competencias y a su lado una lista de las experiencias que permiten su desarrollo*. Si confeccionáramos un ejemplo, se podría realizar, por cada posición, un listado de aquellas experiencias que permitirían el desarrollo de las competencias necesarias. Un listado de esta naturaleza, que nosotros hemos elaborado y presentamos en esta obra, dista de ser sencillo y sólo podrá ser una guía, ya que las experiencias no tienen en todas las personas los mismos resultados.

Si tomamos una actividad muy popular, como el fútbol –un deporte netamente de equipo–, veremos que no necesariamente su práctica desarrolla la competencia de trabajo en equipo por igual en todas las personas. Esto puede observarse particularmente en las grandes estrellas de este deporte, entre las cuales frecuentemente se verifican comportamientos opuestos a cualquier definición de trabajo en equipo. ¿Esto significa que la experiencia deportiva no sirve? No, sólo muestra que la misma actividad no desarrolla las competencias de la misma manera en todas las personas. Más allá de este comentario, es importante destacar que aquí encontramos un elemento importante para el desarrollo de competencias: **la experiencia**.

5. Levy-Leboyer, Claude. *Ibíd*, página 134.

Levy-Leboyer no se refería a un deporte, como en el ejemplo mencionado, sino a las experiencias laborales. Como es obvio, estas desarrollan o ponen en juego varias competencias al mismo tiempo. Sin embargo, el fenómeno es similar. Una actividad cualquiera desarrolla varias competencias; por ejemplo, el lanzamiento de un nuevo producto en un plazo breve requerirá iniciativa, tolerancia a la presión, innovación y confianza en sí mismo, sólo por mencionar algunas. El desarrollo de estas competencias no será igual en todas las personas.

Si la experiencia se considera un camino válido para el desarrollo de competencias –aun con la limitante expresada–, se deberán analizar las diferentes variantes que se pueden presentar con relación a las experiencias; en especial, experiencia en el trabajo o experiencia en un entorno de aprendizaje. Desarrollaremos estos dos conceptos más adelante.

Como se verá luego, la experiencia será formativa en la medida en que exista evaluación y retroalimentación (feedback). Cuando esto sucede, la experiencia es formativa tanto en la perspectiva de la empresa (empleador) como en la de las personas intervinientes (empleados). *La organización puede desempeñar un rol importante en la creación de condiciones favorables para el desarrollo personal del conjunto de individuos que constituyen sus recursos humanos* (Levy-Leboyer).

Más adelante dice la misma autora: *La experiencia es una condición sine qua non de la adquisición de las competencias, pero no siempre es útil. Para luego continuar: Adquirir competencias puede parecer una actividad espontánea; de hecho, requiere una actitud favorable: antes de la nueva experiencia, preparándose para considerarla a la vez como un reto y como una ocasión de desarrollo propio; después de la experiencia, tomándose un tiempo para reflexionar sobre lo que ha sucedido y para extraer conclusiones necesarias.*

Levy-Leboyer dice que *no se aprende a aprender escuchando las lecciones de un maestro; se hace reflexionando, uno mismo o con ayuda de un interlocutor competente, sobre las ocasiones en que uno ha adquirido competencias, sobre lo que ha aprendido y la manera como lo ha aprendido.*

Los diferentes estilos de aprendizaje

Continuando con el análisis de la obra de Levy-Leboyer, observamos que ella enfatiza que cada uno de nosotros tiene un estilo particular de aprendizaje. Estos “estilos cognitivos” son esencialmente formas de tratar la información disponible, incluidos los retornos de información.

Los estilos cognitivos tienen rasgos individuales que determinan la forma en que cada uno de nosotros trata la información, organiza nuevos datos y, por este hecho, construye nuevas competencias. Son determinados, a la vez, por las características intelectuales y por los procesos cognitivos propios de cada uno. Hay que distinguir entre *estilo* y *aptitud*: las aptitudes corresponden a las posibilidades máximas de cada uno; los estilos, a la manera personal de tratar la información.

Continúa Levy-Leboyer: *¿Por qué interesarse por los estilos cognitivos? Porque cada uno aprende mejor cuando la actividad pedagógica corresponde a su propio estilo de aprendizaje.* La autora francesa cita en su obra el trabajo de D. A. Kolb (*Experiential learning: experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984), que se refiere a la manera como cada uno percibe y trata las informaciones. Kolb distingue cuatro estilos de aprendizaje, cada uno de los cuales corresponde a un tipo de aprendizaje que es, a la vez, el preferido y el más eficaz para el individuo en cuestión.

Estilos de aprendizaje	Ejemplos
1. <i>Los divergentes</i> : asocian una percepción concreta de las experiencias y una preferencia por transformarlas mediante la reflexión.	Los divergentes son capaces de asimilar observaciones inconexas e integrarlas en un marco conceptual coherente; valoran la posibilidad de disponer de tiempo suficiente para reunir información y reflexionar sobre ella.
2. <i>Los asimiladores</i> : se ponen en contacto con la realidad de manera abstracta y la tratan mediante la reflexión.	Los asimiladores aprenden mucho cuando disponen de un sistema o de un modelo abstracto que les permite ver los hechos en perspectiva; valoran poder reunir información y tomarse a continuación el tiempo necesario para reflexionar sobre ella; pero sacan bastante menos partido de experiencias en las que deben actuar con rapidez, sin tener tiempo de hacer planes.
3. <i>Los convergentes</i> : combinan comprensión abstracta y experimentación activa.	Los convergentes tienen la necesidad de un vínculo evidente entre los problemas que se les plantean en su trabajo y el tema sobre el que construyen una competencia; así, valoran las experiencias que son susceptibles de ser aplicadas inmediatamente.

4. *Los acomodadores*: se caracterizan por el contacto abstracto y la elaboración activa.

Los acomodadores obtienen provecho principalmente de cometidos cortos, orientados hacia la acción y a los que se deba hacer frente enseguida; pero no valoran ni las reuniones ni las lecturas, situaciones en las que desempeñan forzosamente un papel pasivo.

Sobre esto Levy-Leboyer hace el siguiente comentario: *Aunque todavía sean necesarias investigaciones para validar esta tipología y para señalar con más fiabilidad los estilos de aprendizaje propios de cada uno, el hecho de tratar la adquisición de competencias a partir de experiencias concretas como un proceso permite distinguir perfectamente la fase que consiste en reunir informaciones y la que consiste en tratarlas. Ello ayuda a comprender por qué la experiencia misma no basta para construir competencias y a justificar el papel de las condiciones empresariales y de las diferencias individuales.*

Para Spencer y Spencer⁶, un entrenamiento basado en competencias y actividades para el desarrollo debe incluir programas formales de capacitación, centros de desarrollo para el feedback (retroalimentación), guías para el autodesarrollo, videos y programas de computación para la autocapacitación, asignaciones especiales (tareas o proyectos), programas de tutoría (mentoring) y una cultura organizacional que fomente el incremento de las competencias.

Spencer y Spencer, al igual que Levy-Leboyer, citan el trabajo de Kolb utilizando el gráfico de la página siguiente, donde se vuelcan estos conceptos:

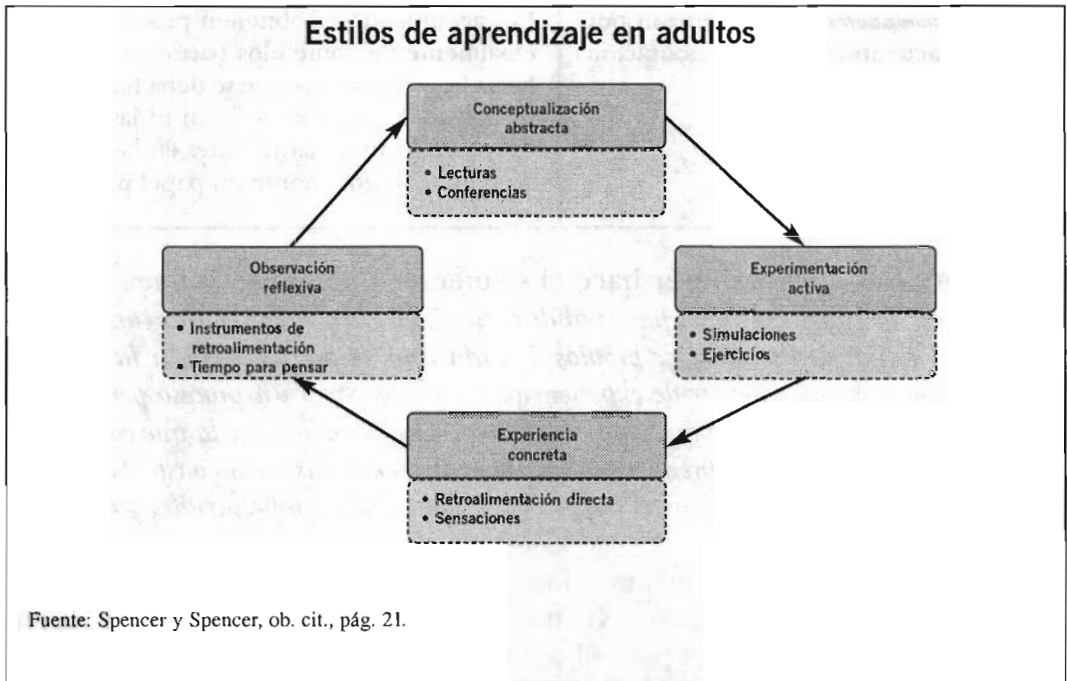
Conceptualización abstracta: una nueva teoría, idea o serie de instrucciones "how to" (cómo hacer para...).

Experimentación activa: poner en práctica una teoría abstracta, idea o instrucciones para hacer algo.

Experiencia concreta: retroalimentación sobre los efectos de los comportamientos de una experiencia en particular.

Observación reflexiva: pensar acerca de lo sucedido, llegando –quizá– a modificar teorías personales o ideas sobre cómo comportarse en el futuro.

6. Spencer, Lyle M. y Spencer, Signe M. *Competence at work, models for superior performance*. John Wiley & Sons, Inc., Nueva York, 1993, página 286.



Continuando con el texto de Spencer y Spencer, los autores dicen en un breve resumen lo siguiente: que a pesar de que usualmente se prefieren una o dos maneras de aprendizaje sobre otras, el aprendizaje de adultos es más eficiente para cada persona si los cuatro elementos se conectan (actuando unos sobre otros), como se muestra en el gráfico precedente. Dan el siguiente ejemplo: para enseñar la competencia “Desarrollar a otros”, el instructor brinda una conferencia sobre cómo usar el estilo gerencial de coaching (experimentación activa); luego se intenta que los alumnos usen comportamientos de coaching en un juego simple de negocios, donde una persona tiene que dirigir a otra para que haga algo, por ejemplo, construir una torre usando bloques (experimentación activa). De esta manera, tanto el “gerente” como el “trabajador” experimentan los efectos de los comportamientos gerenciales que ayudan o dificultan el cumplimiento de la tarea. Continúan los autores citados diciendo que luego de la simulación, los alumnos reflexionan sobre qué funcionó y qué no (observación reflexiva) y sobre cómo ellos podrían mejorar su desempeño en una segunda oportunidad (experimentación activa).

El ciclo de aprendizaje refuerza conceptos abstractos sobre cómo desarrollar la habilidad de otra persona para desempeñar una tarea y habilidades interpersonales prácticas para hacerlo.

Los autores Spencer y Spencer citan la teoría de la *motivación de la adquisición* (“motive acquisition”), un trabajo de David McClelland publicado en un paper titulado *Toward a Theory of Motive Acquisition* (1995), donde identifica 12 principios por los cuales las personas pueden adquirir o cambiar el núcleo de su personalidad, rasgos como motivaciones y el concepto de sí mismos. Los principios –en nuestra opinión– pueden resumirse en cinco:

1. *Modelo conceptual*. Los estudiantes deben tener un nuevo marco conceptual para pensar acerca de sus comportamientos, y razones para creer en este nuevo modelo (investigaciones para buscar cosas, entrenadores confiables, referencias prestigiosas, confianza en el entrenador, conexión con objetivos valiosos para el alumno). McClelland define un *motivo* como *una red asociativa impregnada de afectividad*. Una guía de pensamientos (un modelo) con sensaciones positivas incorporadas.
2. *Autoevaluación*. Los alumnos deben recibir retroalimentación sobre cuánto de la competencia ellos poseen y cómo eso se compara con el nivel de competencia que le dará a ellos lo que quieren en la vida –por ejemplo, éxito en management–.
3. *Práctica*. Los alumnos deben practicar usando los nuevos pensamientos y comportamientos, primero en actividades simuladas y luego, de a poco, en actividades de la vida real.
4. *Establecimiento de objetivos*. Los alumnos deben establecer objetivos y planear el uso de la competencia en actividades importantes de sus vidas.
5. *Soporte social*. Los alumnos deben tener un contexto socialmente seguro y de soporte en el cual aprender, experimentar y practicar nuevos pensamientos y comportamientos. Sería altamente deseable que el entrenamiento convirtiese al grupo en uno nuevo y prestigioso, que hable un nuevo lenguaje común, comparta nuevos valores y esté comprometido en mantener vivo el aprendizaje obtenido por sus integrantes.

Para Spencer y Spencer, “**la teoría del aprendizaje social**” sostiene que las personas adquieren habilidades interpersonales a partir del modelo de

comportamiento de roles: observando e imitando a otras personas que demuestran exitosos comportamientos en una situación. Estos comportamientos muestran a los alumnos a través de numerosos ejemplos reales, filmes o videos de qué manera una persona como el alumno desarrolla la competencia específica en una situación determinada. Por ejemplo, se observa a un gerente en situación de conducir una evaluación de performance; los alumnos, a continuación, son estimulados para que imiten dicho rol, diciendo las mismas palabras, con la misma entonación, como si estuvieran interpretando ese papel.

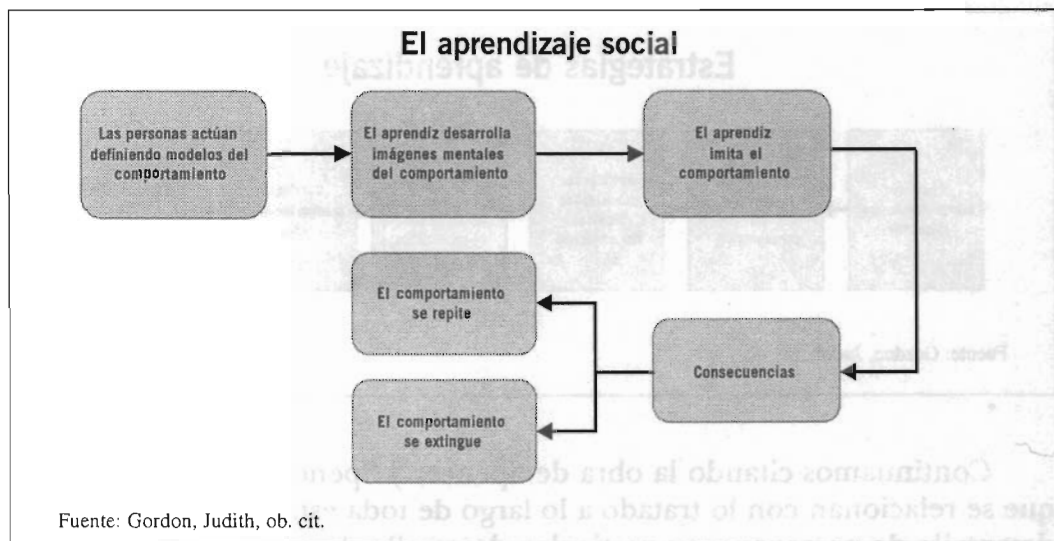
Para que los gerentes aprendan cómo hacer un discurso carismático sobre la visión, como lo mencionan Spencer y Spencer⁷, se les puede mostrar grabaciones de grandes oradores, como por ejemplo, Winston Churchill dirigiéndose al público británico durante la Segunda Guerra, Martin Luther King en su discurso *Yo tengo un sueño* ("I have a dream"), o John Kennedy hablando al pueblo norteamericano al asumir la Presidencia de su país. A continuación, los alumnos intentan dar un discurso sobre la visión por sí mismos, imitando y aun exagerando los roles de Churchill, Luther King o Kennedy. La exageración ayuda a romper inhibiciones cuando se está tratando de tener nuevos comportamientos.

Numerosos estudios han mostrado que modelar comportamientos a través de referentes es eficaz para capacidades interpersonales difíciles de articular.

También ha escrito sobre el **aprendizaje social** Judith Gordon⁸, quien presenta la *teoría del aprendizaje social, que integra otros enfoques (conductista y cognitivo) con la idea de modelar o imitar comportamientos. Los educandos primero observan a otros que les sirven de modelo. A continuación, se forman una imagen mental del comportamiento y sus consecuencias. Por último, ellos mismos intentan el comportamiento. Si las consecuencias son positivas, el educando repite el comportamiento; si las consecuencias son negativas, no hay repetición.*

7. Spencer, Lyle M. y Spencer, Signe M. Ob. cit., capítulo 21.

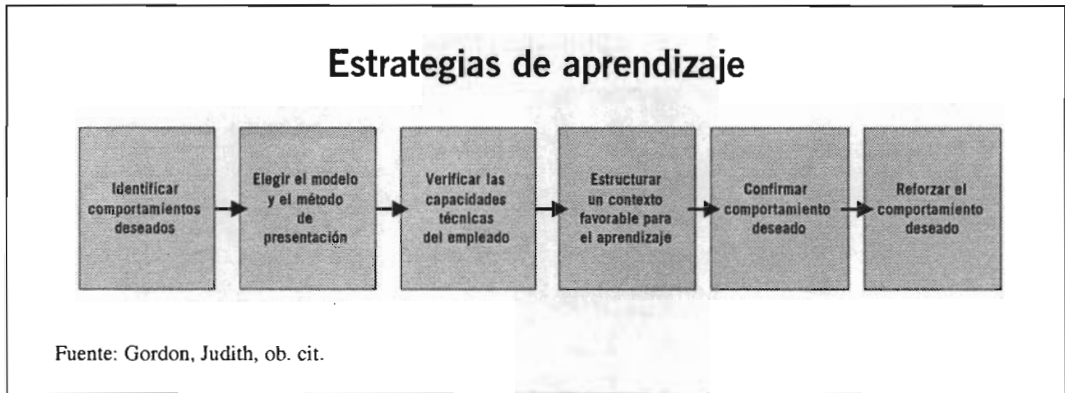
8. Gordon, Judith. *Comportamiento organizacional*. Prentice Hall, México, 1997, página 44.



Este método puede aplicarse a la capacitación en el trabajo y fuera de este. Hemos trabajado extensamente estos conceptos en una investigación realizada como soporte de un producto⁹ que comercializa nuestra consultora, tendiente al desarrollo de competencias en base a la observación de comportamientos fuera del ámbito de trabajo y en relación, por ejemplo, con el tiempo libre; siempre con un propósito de mejora en materia de comportamientos requeridos para el puesto de trabajo que la persona ocupa en este momento u ocupará en el futuro.

Judith Gordon se pregunta: *¿Cómo pueden los administradores propiciar la posibilidad de que tanto ellos como otros aprendan dentro del ámbito del trabajo? Se pueden fijar en que existan condiciones adecuadas para el aprendizaje: ofrecer los estímulos adecuados –entre ellos, información o material íntegro y comprensible– debe facilitar la adquisición de capacidades, conocimientos o actitudes. Los administradores también deben reforzar los comportamientos deseables que se aprenden. Por ejemplo, deben alabar los comportamientos de los empleados que generan clientes satisfechos. Asimismo, deben incluir en el entorno señales que propicien el aprendizaje. A efecto de mejorar la capacitación y otras formas de aprendizaje individual, los administradores pueden emplear la estrategia planteada en el cuadro siguiente:*

9. Si desea obtener más información sobre la investigación realizada puede visitar el sitio www.xcompetencias.com o escribir a la siguiente dirección electrónica: info@xcompetencias.com



Continuamos citando la obra de Spencer y Spencer sobre otros temas que se relacionan con lo tratado a lo largo de toda esta obra en materia de desarrollo de personas y, en particular, desarrollo de competencias.

Teoría del cambio autodirigido

Las investigaciones sobre cambio autodirigido sostienen que los adultos cambian sus comportamientos cuando se dan tres condiciones:

1. Insatisfacción con una condición existente (actual).
2. Claridad acerca de la condición deseada (ideal u objetiva).
3. Claridad acerca de qué hacer para pasar de la condición actual a la condición ideal (acciones).

Medir e identificar competencias

Dicen Spencer y Spencer¹⁰ que John Raven ha observado que la educación por competencias ha sido retrasada por la dificultad de medir e identificar las competencias aprendidas. En sus programas gerenciales basados en competencias, la AMA¹¹ ha identificado los tres criterios utilizados para medir e identificar competencias: desarrollo sobre un test operativo, demostración

10. Spencer, Lyle M. y Spencer, Signe M. Ob. cit., página 291.
11. American Management Association.

de la competencia en una simulación (assessment center) y documentación del desempeño en el trabajo.

Este punto mencionado por Spencer y Spencer debe relacionarse con un comentario anterior de Levy-Leboyer: *no se pueden elaborar planes de desarrollo ómnibus*. Primero será necesario evaluar (medir e identificar competencias), y luego analizar qué tipo de mejora necesita cada persona en particular.

Guías de autodesarrollo

Spencer y Spencer¹² presentan ejemplos para las guías de autodesarrollo: leer libros, tomar cursos, comprometerse con actividades, buscar asignaciones especiales, participar en una rotación positiva de trabajos, trabajar para mentores. Todo lo mencionado debe presentarse “competencia por competencia”. Si la guía es interna (para una empresa en particular) se podrían consignar, por ejemplo, los nombres de posibles mentores o títulos de trabajos realizados por personas de la misma organización, etc. Igualmente, al prepararse una guía de autodesarrollo a medida de una organización se pueden mencionar ofertas de entrenamiento dentro y fuera de la empresa, oportunidades de carrera y cursos disponibles en universidades locales, entre otras variantes.

Las guías de autodesarrollo tendrán gran utilidad (y uso) sólo si se dan dos condiciones: que las personas se autoevalúen y/o conozcan su evaluación de competencias, y que deseen desarrollarse. Si ambas condiciones no se verifican –es decir, si no se conoce qué se debe desarrollar y/o no se tiene el deseo de hacerlo– todo será inútil. Más adelante nos referiremos a este tema nuevamente.

Senge¹³ y las disciplinas de la organización inteligente

Si de aprendizaje se trata, no se puede dejar de analizar y mencionar la obra de Peter Senge. En resumen, este autor expone la temática de la siguiente manera: las organizaciones que tendrán una mayor relevancia en el futuro

12. Spencer, Lyle M. y Spencer, Signe M. Ob. cit., página 295.

13. Senge, Peter M. *La quinta disciplina*. Ediciones Granica, Barcelona, 1998, 2004, páginas 13 y siguientes.

serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en *todos* los niveles de la organización.

Las organizaciones inteligentes son posibles porque en el fondo todos somos aprendices. El concepto se puede utilizar en sentido amplio al pensar que las empresas conforman grupos por sector o por alguna otra unidad de intereses, y unas aprenden de las otras. El estudio de las buenas prácticas suele ser una forma inteligente de aprender de otros. Por lo tanto, no hay que pensar literalmente en un equipo, aunque nos referiremos muchas veces al equipo en sí.

Lo que distingue a las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias es el dominio de ciertas disciplinas básicas que se denominan “las disciplinas de la organización inteligente”.

Dice Senge: *En la actualidad, cinco nuevas tecnologías de componentes convergen para innovar las organizaciones inteligentes. Aunque se desarrollan por separado, cada cual resultará decisiva para el éxito de las demás, tal como ocurre con cualquier conjunto. Cada cual brinda una dimensión vital para la construcción de organizaciones con auténtica capacidad de aprendizaje, aptas para perfeccionar continuamente su habilidad para alcanzar sus mayores aspiraciones.* Las disciplinas de las que habla Senge son las que se describen a continuación.

Pensamiento sistémico

No requiere mayor explicación, las organizaciones en general funcionan como un sistema. El pensamiento sistémico es un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos y herramientas que se ha desarrollado en los últimos cincuenta años o algo más, y que suponen una visión del mundo extremadamente intuitiva.

Dominio personal

La palabra *dominio* es utilizada para indicar el nivel existente de una habilidad. La gente con alto nivel de dominio personal es capaz de alcanzar coherentemente los resultados que más le importan. En general, lo consigue consagrándose a un aprendizaje incesante.

El dominio personal es la disciplina que nos permite aclarar y ahondar continuamente nuestra visión personal, concentrar las energías, desarrollar la paciencia y ver la realidad objetivamente. Es la base de una organización que aprende, ya que ninguna organización puede alcanzar un nivel más alto que el de sus miembros.

Para Senge, no siempre los adultos se afanan por desarrollar rigurosamente su dominio personal. Muchos de ellos, frente a la pregunta *qué quieren de la vida* responden mencionando aquello que querrían cambiar o de lo que desearían desprenderse. La disciplina del dominio personal, en cambio, comienza por aclarar las cosas que de veras nos interesan, para poner nuestra vida al servicio de nuestras mayores aspiraciones.

Modelos mentales

Los denominados *modelos mentales* son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar. A menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o los efectos que tienen sobre nuestra conducta.

La disciplina de trabajar con modelos mentales empieza por volver el espejo hacia dentro de nosotros mismos: aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio. También incluye la aptitud para entablar conversaciones abiertas donde se equilibre la indagación (actitud inquisitiva) con la persuasión, donde la gente manifieste sus pensamientos para exponerlos a la influencia de otros.

Construcción de una visión compartida

Durante miles de años se ha relacionado el liderazgo con la capacidad para compartir una imagen del futuro que se procura crear. No es imaginable una organización con un desarrollo relevante que no tenga metas, valores, misiones, y que estos no sean compartidos con las personas que la integran. Esto se verifica bajo diferentes tipos de liderazgo.

Cuando hay una visión genuina la gente sobresale y aprende no porque se le ordena sino porque lo desea. Muchos líderes tienen visiones personales que nunca se traducen en visiones compartidas o estimulantes. Con frecuencia, la visión compartida de una compañía gira en torno del carisma del líder, o de una crisis que acicatea a todos por un tiempo determinado.

La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar “visiones del futuro” compartidas que propicien un compromiso genuino antes que un mero acatamiento de directivas. Al dominar esta disciplina, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea.

El aprendizaje en equipo

Peter Senge¹⁴ se pregunta: *¿cómo es posible que un grupo de talentosos managers con un coeficiente individual promedio de 120 puedan tener como colectivo un coeficiente intelectual de 63?*

Para este autor, la disciplina del aprendizaje aborda esta paradoja. *Cuando los equipos aprenden de veras, no sólo generan resultados extraordinarios sino que sus integrantes crecen con mayor rapidez.*

En otra parte de la obra dice: *las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual.*

Para Senge, *la disciplina del aprendizaje en equipo comienza con el "diálogo", la capacidad de sus miembros para "suspender sus supuestos" e ingresar en un auténtico "pensamiento conjunto".*

La disciplina del diálogo también implica aprender a reconocer los patrones de interacción que erosionan el aprendizaje. Los patrones de defensa a menudo están profundamente enraizados en el funcionamiento de un grupo humano. Si no se los detecta, atentan contra el aprendizaje. Si se los detecta y se los hace aflorar creativamente, pueden acelerar el aprendizaje.

El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo. Si los equipos no aprenden, la organización no puede aprender, sintetiza Senge.

El aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la capacidad de un equipo para crear los resultados que sus miembros realmente desean. Se construye sobre la disciplina de desarrollar una visión compartida. También se construye sobre el dominio personal, pues los equipos talentosos están constituidos por individuos talentosos.

Sin embargo, dice Senge, *la visión compartida y el talento no son suficientes para aprender.*

Sigue más adelante: *El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizacional. Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizacional.*

Senge asegura que el aprendizaje en las organizaciones tiene tres dimensiones críticas:

14. Senge, Peter. Ob. cit.

1. La necesidad de resolver problemas complejos. Los equipos deben aprender a utilizar las mentes brillantes y no fijar el nivel del equipo por debajo del de una persona en particular. El equipo debe aprovechar las mentes brillantes.
2. La necesidad de una acción innovadora y coordinada.
3. El rol que los miembros de un equipo puedan tener en otros equipos.

Si bien el aprendizaje en equipo supone aptitudes y conocimientos individuales, es una disciplina colectiva, que implica dominar las prácticas del diálogo y la discusión (las dos maneras en que “conversan” los equipos). En el diálogo existe la exploración de asuntos complejos donde se “escucha” a los demás. En cambio, en la discusión se presentan y defienden diferentes perspectivas y se busca la mejor, para respaldar decisiones que se deban tomar.

La quinta disciplina

Es vital que las cinco disciplinas se desarrollen como un conjunto. Esto representa un desafío, porque es mucho más difícil integrar herramientas nuevas que aplicarlas por separado. Pero los beneficios de dicha integración son inmensos.

Por eso, el pensamiento sistémico es la quinta disciplina. Es la que integra al resto de las disciplinas, fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. Por ejemplo, la visión sin pensamiento sistémico termina pintando seductoras imágenes del futuro sin conocimiento profundo de las fuerzas que se deben combinar para llegar a concretarlas. Por ello, no alcanza con definir la visión, que es algo que muchas empresas realizan sin lograr un resultado tangible, ya que lo único que hacen al respecto es redactarla.

El pensamiento sistémico requiere de las otras disciplinas concernientes a la visión compartida, los modelos mentales, el aprendizaje en equipo y el dominio personal para realizar su potencial. La construcción de una visión compartida alienta un compromiso a largo plazo.

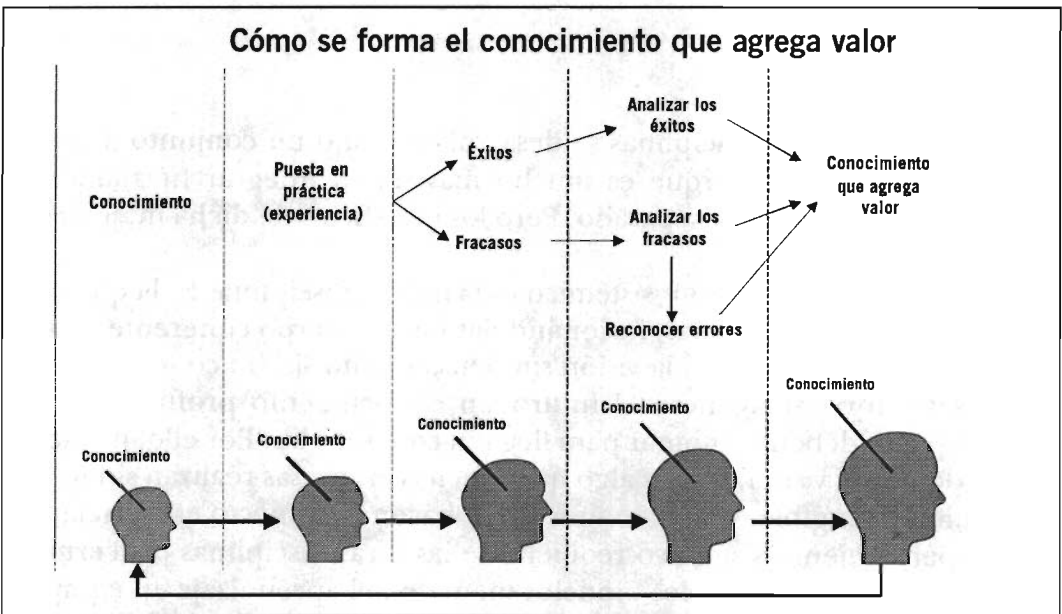
Desarrollo de competencias: un proceso natural

Nos hemos referido hasta aquí a diferentes autores, de Spencer y Spencer a Levy-Leboyer, que han guiado nuestro trabajo, sin olvidar a Peter Senge o

Peter F. Drucker. En función de los diferentes autores mencionados más otros consultados, y con el aporte de nuestra experiencia profesional, presentamos a continuación un esquema explicativo de cómo se desarrollan las competencias.

Los seres humanos adquieren y desarrollan conocimientos y competencias desde el momento mismo en que comienzan a socializarse. Unos dirán que desde el momento mismo del nacimiento; otros situarán ese inicio en el momento en que el niño comienza a cursar el preescolar¹⁵. Sin tener la intención de dilucidar el momento preciso en que comienza a desarrollarse ese proceso, afirmaremos, sí, que ocurre desde la infancia.

El proceso de adquisición de conocimientos lo podemos graficar de la siguiente manera.



El conocimiento se mejora y se incrementa con la puesta en práctica. La experiencia permite analizar éxitos y fracasos, y en este proceso se generan nuevos conocimientos. Si sólo se desarrollan en un plano teórico, los conocimientos también se incrementan, y continúan en ese plano; pero el ver-

15. En la Argentina el preescolar, sin ser obligatorio, se cursa a la edad de 5 años.

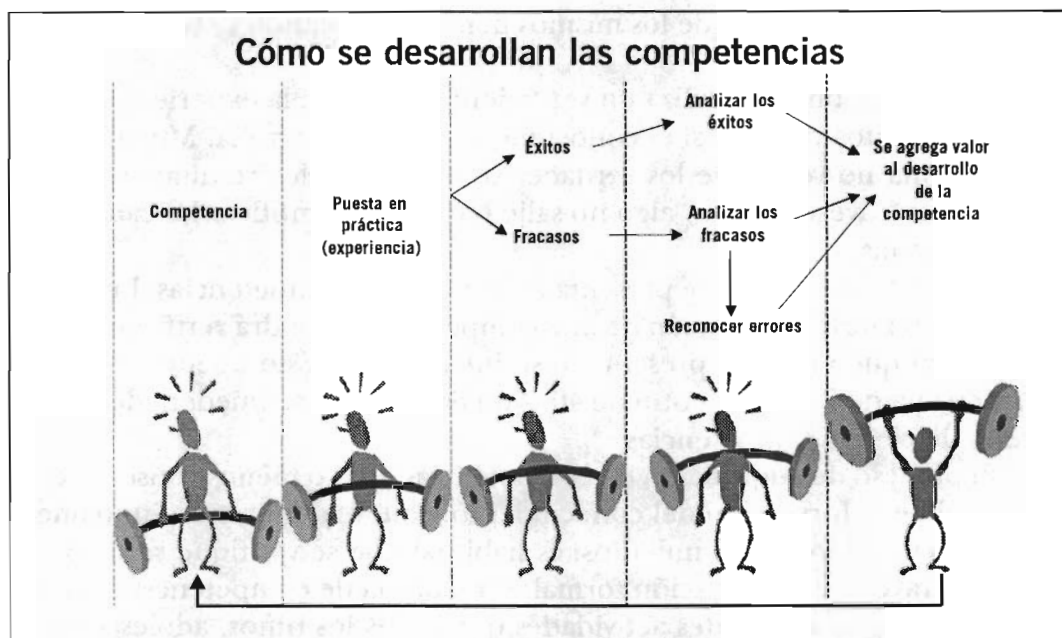
dadero enriquecimiento de los mismos tiene lugar cuando se verifican en la práctica.

Si una persona no realiza un verdadero análisis de la experiencia, a través de sus éxitos y fracasos, el conocimiento no se desarrolla. Muchas veces una persona no reconoce los verdaderos motivos de los resultados obtenidos, y dice: “tuve suerte” o “algo no salió bien”, sin identificar las causas reales y concretas.

Un proceso análogo se presenta en materia de competencias. En el momento de realizar la medición de una competencia se podrá verificar su existencia y en qué grado se presenta, o su inexistencia. Esto puede referirse a una persona de 7 años o a otra de 40. Aun en un niño se pueden identificar niveles de ciertas competencias.

El proceso de adquisición de competencias, más o menos consciente, es similar al de la formación del conocimiento, con una diferencia fundamental: respecto de los conocimientos, es habitual que se verifique su incorporación a través de la educación formal. En materia de competencias, no. De todos modos, las diferentes actividades que todos los niños, adolescentes y adultos realizan coadyuvan al desarrollo de competencias. Igualmente, a través de un análisis, consciente o no, todos, aun los niños, analizan el resultado de sus acciones. De este mayor o menor análisis, de la objetividad del mismo y su aceptación (en lo cual el proceso psicológico personal de cada uno es definitorio) dependerá que las personas desarrollen o no determinadas competencias. Si una persona, cualquiera sea su edad, puede analizar sus éxitos y fracasos, reconocer las causas de estos, y los aciertos y los errores, podrá modificar sus comportamientos. En los niños y jóvenes juegan un rol fundamental los adultos que de alguna manera tienen influencia sobre ellos, como ser docentes, instructores deportivos o de actividades en general, además de, por supuesto, los padres y familiares cercanos. En las actividades deportivas, por ejemplo, los directores y/o entrenadores ayudan al análisis de los comportamientos al marcar errores y aciertos de los equipos.

A continuación presentamos un gráfico similar al de formación del conocimiento, ahora con relación al desarrollo de competencias. El desarrollo de una competencia se verifica luego de su puesta en práctica, es decir, con la experiencia. Como ya se dijo, para que este crecimiento sea real las personas deben analizar tanto los éxitos como los fracasos, agregando de ese modo valor a su experiencia y acrecentando sus competencias a través del desarrollo de las mismas.



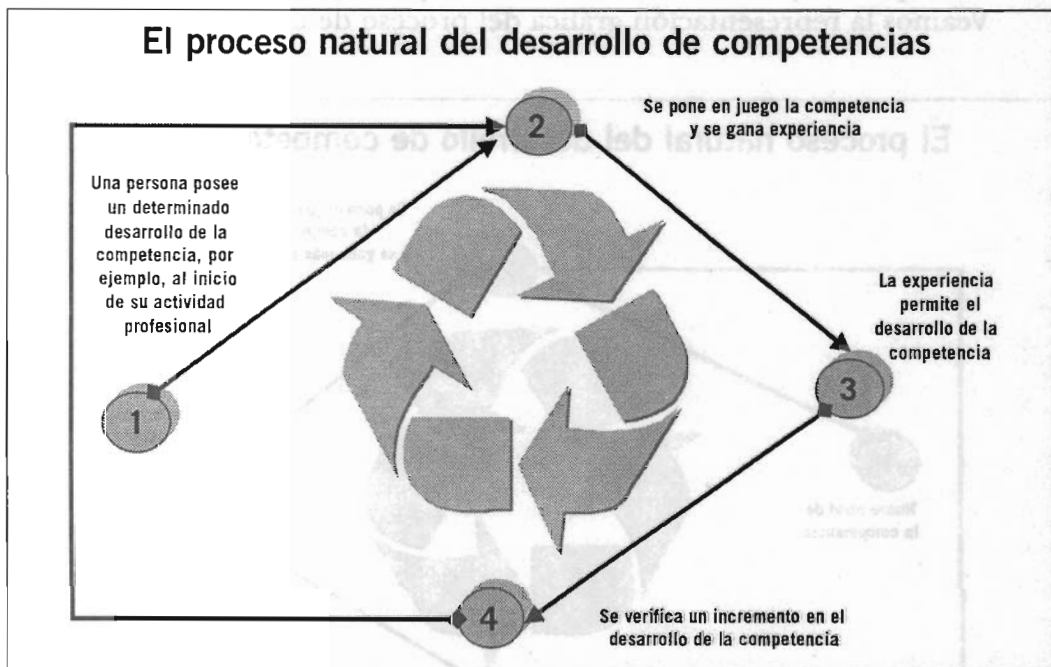
Si se realiza este análisis con relación a la vida laboral de las personas y, por ejemplo, se toma el caso de una persona al inicio de su carrera laboral, ese primer día de trabajo esta tendrá sus competencias en un determinado grado de desarrollo. Habrá pasado algún proceso de selección donde imaginamos que las mismas habrán sido evaluadas, y se le asignaron ciertas tareas y responsabilidades.

A partir de allí, la persona comienza a desempeñarse según el puesto asignado y con la supervisión de un jefe. Este momento corresponde al punto 1 del gráfico que hemos denominado “El proceso natural del desarrollo de competencias”, porque de eso se trata, del natural desarrollo de competencias. Siempre ocurrió, aun antes de que nos pusiéramos a estudiar este tema y a intentar describirlo.

Como es obvio, desde los albores de la historia las personas han tenido y desarrollado sus competencias de manera más o menos intuitiva. No hace falta referirnos ni a personas ejemplares ni a las otras; unas y otras han tenido un alto desarrollo de competencias, no siempre aplicadas para el bien de la sociedad.

A continuación se presenta una explicación detallada de un proceso natural de formación de competencias para que a partir de una cabal com-

preensión del mismo se puedan diseñar caminos alternativos para el desarrollo de competencias para todos aquellos que necesiten algún tipo de ayuda para lograrlo. Nuestro aporte en este aspecto culmina con la figura de la *espiral creciente* (véase la página 86), que hemos acuñado para dar una visión gráfica al lector.

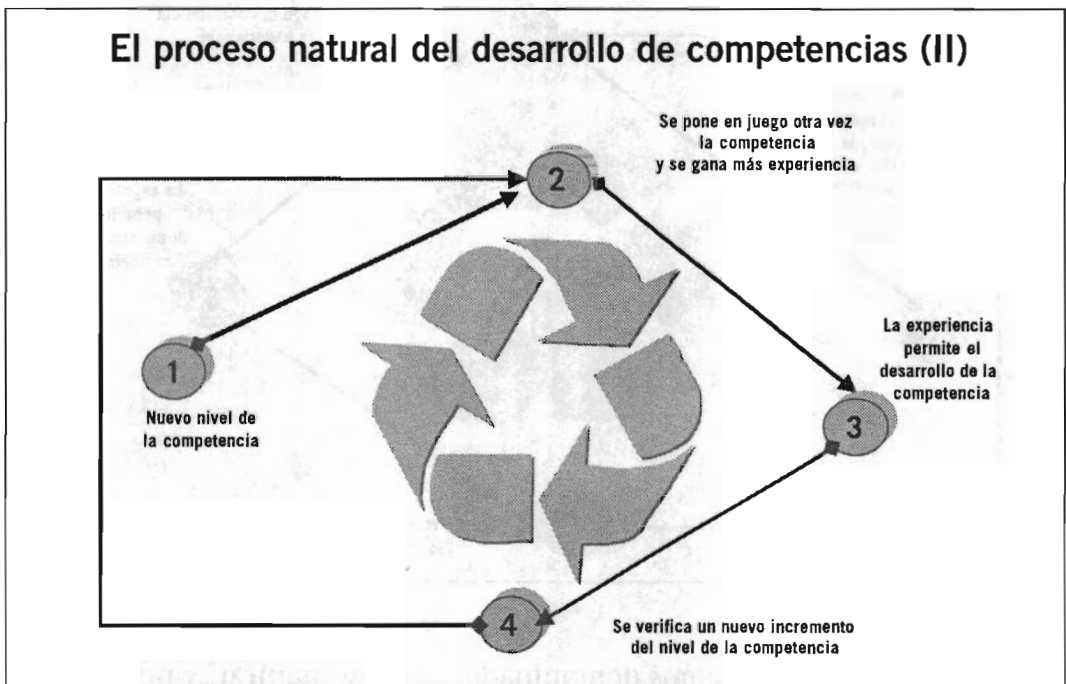


Dentro de lo que hemos denominado “proceso natural” y por el mero hecho de tener experiencia, es factible que las competencias se desarrollen sin intencionalidad por parte de la persona involucrada. Cuando un individuo puede analizar su desempeño, ayudado por sus superiores o no, es cuando la experiencia permite mejorar aún más el desarrollo de las competencias. Llevado a un lenguaje simple: *si conozco aquello que debo mejorar, podré hacerlo*. Si una persona puede conocer los comportamientos esperados en su posición y a continuación se le dice si su propio comportamiento es el esperado o no, se le facilita el proceso natural del desarrollo de competencias.

En síntesis, en el **paso 1** una persona comienza su vida laboral; en el **paso 2** pone en juego sus competencias y gana experiencia; en el **paso 3**

aumenta el nivel de la competencia producto de la experiencia, siempre y cuando se produzca un proceso de observación y reflexión sobre la experiencia vivida. Si el análisis de los resultados es fructífero, se verifica un incremento en el desarrollo de la competencia (**paso 4**). La persona llega al momento 1 con un nivel más alto de la competencia y el circuito sigue otra vez con el paso 2, pero en un nivel más alto que al principio.

Veamos la representación gráfica del proceso de crecimiento.



La persona se encuentra en el paso 1, como una segunda etapa del “proceso natural de desarrollo de competencias”, con un nivel más alto de la competencia, desarrollo que se ha logrado, como se vio en el gráfico anterior, producto de la experiencia y de un proceso de reflexión y análisis fructífero; en ese caso, tendrá en el paso 1 un nivel superior de la competencia. Es preciso recordar al lector que estamos describiendo el proceso natural del desarrollo de las competencias, por lo cual el individuo realiza este proceso de análisis sin “intención”; es decir que, como parte del proceso natural, sin proponérse-

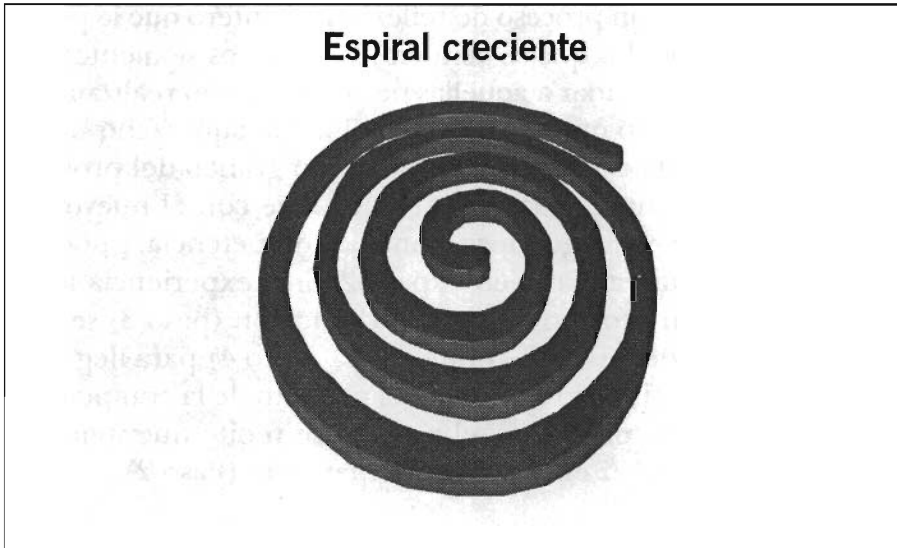
lo especialmente, realiza un proceso de reflexión fructífero que le permite desarrollar la competencia. Lo que se verá en los capítulos siguientes serán los diferentes caminos para ayudar a aquellas personas que no realizan de manera espontánea este proceso que estamos describiendo aquí como “natural”.

Continuando con la explicación del segundo gráfico del proceso natural de desarrollo de competencias, observamos que con el nuevo nivel del paso 1 la persona pone en juego nuevamente la competencia, y podemos decir que “la usa” en su tarea diaria en el paso 2. Si la experiencia le permite una vez más realizar un proceso de análisis y reflexión (paso 3) se verificará un nuevo incremento del nivel de competencia (paso 4) para llegar otra vez al punto de inicio, paso 1, pero con un nivel más alto de la competencia que cuando se comenzó este proceso. Y el proceso se repite nuevamente cuando la persona pone otra vez en “uso” la competencia (Paso 2).

Espiral creciente

Si le cuesta imaginar el proceso descrito o relacionarlo con las tareas cotidianas, imaginemos la situación de un individuo que debe hablar en público y, al mismo tiempo, está en proceso de desarrollo de su capacidad para hacerlo exitosamente. Cada vez que debe hablar en público pone en juego su capacidad para hacerlo; si luego de cada una de estas experiencias logra reflexionar y sacar conclusiones que le permitan mejorar, cada vez su actuación será un poco mejor, y así desarrollará su capacidad de hablar en público. Si, por el contrario, no realiza un análisis provechoso de la experiencia y piensa que “no estuvo bien” porque falló el sonido, o porque el público estaba desinteresado, o porque tenía prisa... no sacará conclusiones que le permitan mejorar su próxima actuación en público. Si el sonido falló deberá procurarse que esto no suceda la próxima vez, y si el público estaba desinteresado, habrá que tenerlo en cuenta...; pero además de lo “exterior” se debe analizar el “interior”, o sea, los propios comportamientos de uno, para así poder mejorarlos.

Si usted desea una imagen visual de este proceso, el mismo podría definirse –o representarse– como una *espiral creciente*. En el momento de preparar este trabajo tuvimos la idea de tomar como referencia la figura de un huracán, pero nos pareció una asociación poco feliz, por ello utilizamos un dibujo más simple.



Si usted conoce el edificio del Museo Guggenheim de Nueva York, tendrá allí una buena representación gráfica de mi idea. Si no lo conoce personalmente, lo puede ver en fotos:

<http://images.google.com.ar/images?q=guggenheim&ie=ISO-8859-1&hl=es&btnG=B%FAqueda+en+Google>

Espiral creciente significa adquirir y/o perfeccionar de manera progresiva las competencias y conocimientos que las personas poseen para tener éxito en sus puestos de trabajo. Sin olvidar que adquirir y/o perfeccionar de manera progresiva las competencias implica tener una organización orientada al aprendizaje: una organización que aprende. Una organización que aprende significa que trabaja en forma permanente para mejorar; lo cual, en consecuencia, implica una mejora continua.

En un trabajo relacionado con otra disciplina¹⁶, sus autores introducen el concepto de *autopoiesis*, el cual sirve para describir un fenómeno que se caracteriza por su circularidad: las moléculas orgánicas forman redes de reacciones que producen a las mismas moléculas que integran las redes.

16. Pérez, Rodolfo H. y García, Pablo S. *Fuzzy management. Emergent Solutions for the information and knowledge economy*. Volumen I. Editado por Enrique López González y Cristina Mendaña Cuervo. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, León (España), 2003.

Las redes e interacciones moleculares que se producen a sí mismas y determinan sus propios límites son los seres vivos.

Más adelante en ese mismo trabajo, los autores presentan cinco características que distinguen al fenómeno autopoietico: autonomía, emergencia, clausura, autoconstrucción y autopoiesis. Me interesa ofrecerle a usted una breve descripción de los dos últimos factores.

Autoconstrucción: *en la medida en que la operación del organismo está clausurada (sus componentes son producidos dentro de un proceso recursivo que se da en su interior) no puede importar estructuras sino que debe construirlas él mismo, de manera que la autoconstrucción debe entenderse como producción de estructuras propias mediante operaciones propias.*

Autopoiesis: *es la determinación del estado siguiente del sistema, a partir de la estructuración anterior.*

Si bien para el desarrollo de competencias se toman elementos del exterior en todas sus variantes –incluso cuando se propone el autodesarrollo, como se verá en detalle en el capítulo 6, “Técnicas para el autodesarrollo de competencias”–, la relación la vemos pertinente porque para que el proceso de desarrollo se verifique se debe actuar sobre el interior del individuo, *como producción de estructuras propias mediante operaciones propias*. El deseo, la voluntad de ese cambio, debe producirse en lo íntimo de la persona, mediante acciones que él mismo decida realizar.

En nuestra propuesta, la figura de la *espiral creciente* para representar el desarrollo de competencias significa casi lo mismo que en autopoiesis: el nuevo estado tiene lugar a partir del anterior. Si se verifica el desarrollo de la competencia, este se construye, se estructura, sobre el nivel anterior.

En un trabajo presentado en un congreso del año 2002 por los mismos autores¹⁷, estos ofrecieron su punto de vista sobre lo que dieron en llamar la *perspectiva sistémica*, que también se relaciona con la imagen de la espiral. *El conocimiento y el sistema de las organizaciones forman parte de un proceso único: conocer es vivir y vivir es conocer. Para más adelante reconocer el carácter circular del conocimiento, pero desde una posición sistémica que le permite pensar la circularidad no como un obstáculo sino como una condición del conocer.*

17. Pérez, Rodolfo H. y García, Pablo S. *El papel de la teoría de conjuntos borrosos en los estudios de ontología de las organizaciones. Alternativas emergentes para la solución de los problemas económicos*. Coordinador: Jaime Tinto Arandes. XIX SIGEF. Mérida (Venezuela), 2002.

Las competencias y el balance *scorecard* o el cuadro de mando integral

El origen del balance scorecard se basó en la creencia de que la forma tradicional de medir a las organizaciones, a través de los estados financieros, era insuficiente, o que estos se estaban volviendo obsoletos. En otros trabajos se han visto inquietudes similares.

Muchos autores –entre los cuales podemos citar a Thomas Stewart¹⁸ y Annie Brooking¹⁹– han definido el valor de las organizaciones más allá de lo que surge de los balances. Stewart dice que *es difícil encontrar una rama de actividad, una empresa, una organización de cualquier tipo, que no se haya vuelto más “información intensiva” que antes; más dependiente del conocimiento como recurso para atraer clientes y de la tecnología informática para su gestión*; mientras que Annie Brooking –a modo de definición– dice que el capital intelectual de una compañía puede dividirse en cuatro categorías: activos del mercado (por ejemplo, clientela, marcas, canales de distribución...), activos de propiedad intelectual (como los secretos de fabricación y las fórmulas), activos centrados en el individuo, y activos de infraestructura (como las metodologías y procesos).

La importancia de los activos intangibles ha sido también ampliamente considerada por Kaplan y Norton en su libro *Balance Scorecard*²⁰, en el que se incluyen cuatro tipos de objetivos a ser considerados equilibradamente para poner la estrategia en acción: económicos/financieros, cliente-mercado, procesos internos y estrategia.

En una obra de Ulrich, Becker y Huselid²¹ se muestra un ejemplo de balance scorecard aplicado a recursos humanos, referido a un modelo implementado en un cliente, que se puede resumir del siguiente modo:

18. Stewart, Thomas A. *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 1998.

19. Brooking, Annie. *El capital intelectual*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

20. Kaplan, Robert S. y David P. Norton. *Cuadro de mando integral (The Balance Scorecard)*. Ediciones Gestión 2000. Barcelona, 1997.

21. Ulrich, Dave; Becker, Brian E. y Huselid, Mark A. *The HR Scorecard. Linking People, Strategy, and Performance*. Harvard Business School Press, 2001.

Tipos de objetivos	Indicadores
Económicos/financieros	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno de la inversión para los accionistas • Maximizar el capital humano • Minimizar los costos de recursos humanos
Cliente-mercado	<ul style="list-style-type: none"> • Socio en los negocios (soporte de la estrategia) • Una organización competitiva • Empleados con liderazgo, habilidades y competencias con bajo costo
Procesos internos	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos en función de la estrategia • Proveer proactivamente soluciones en relación con la gente • Desarrollo de programas de primera clase • Optimizar servicios y distribución
Estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Talento • Capacidad (en base a un modelo de competencias) • Desempeño basado en la cultura y el clima laboral • Una organización integrada • Liderazgo

Este modelo (balance scorecard) consiste en un sistema de indicadores (financieros y no financieros) que tiene como objetivo medir los resultados obtenidos por la organización.

El modelo integra los indicadores financieros (del pasado) con los no financieros (futuros) en un esquema que permite entender las interdependencias entre sus elementos, así como la coherencia con la estrategia y la visión de la empresa.

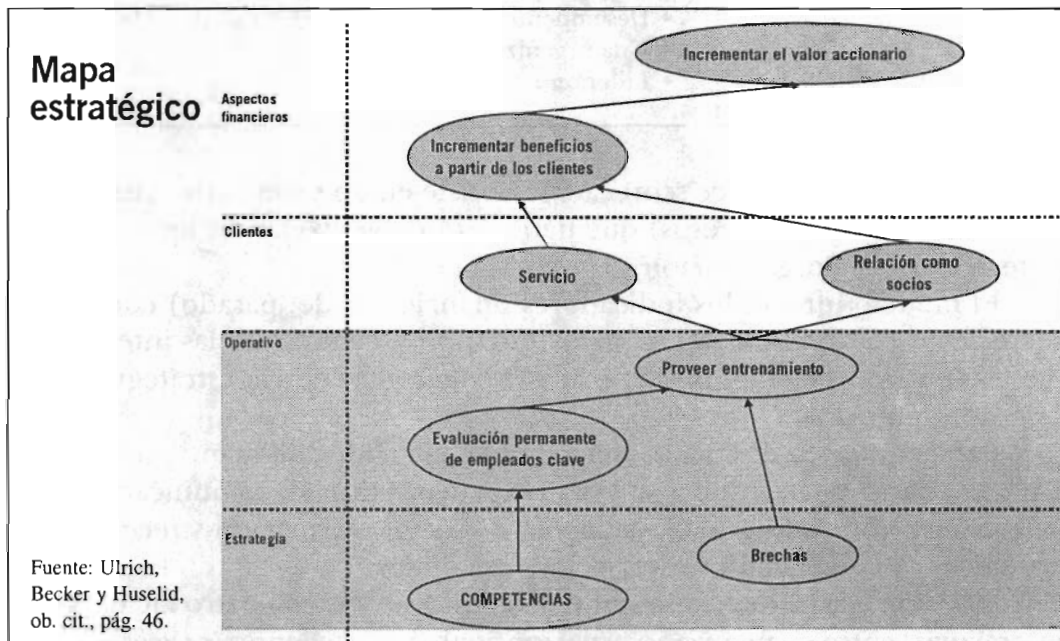
Para explicarlo de una manera simple, el cuadro de mando integral se basa en cuatro pilares que a su vez interactúan entre sí: comunicación; clarificación y traducción de la visión y la estrategia; formación y feedback estratégico, y planificación y establecimiento de objetivos.

La visión y la estrategia se ven reflejadas, a su vez, en cuatro factores que interactúan entre sí: finanzas o aspectos financieros, clientes, procesos internos, y formación y crecimiento. Este último aspecto es el que conecta el balance scorecard con la gestión de recursos humanos por competencias (que se verá a continuación), ya que ambas metodologías proponen la formación y el crecimiento del personal en función de la visión (y la estrategia).

En la obra de Bonani²² se hace referencia a un esquema muy similar al de Kaplan y Norton, y se lo denomina “el nuevo balance organizativo”, definiendo la plataforma del valor agregado como *la creación de valor agregado en el producto y en el servicio de knowledge (conocimiento) centrada en la relación de los siguientes factores:*

- El capital humano
- El capital organizativo
- El capital derivado de la clientela

¿Cuál es la relación de nuestro tema, el desarrollo de competencias, con el balance scorecard? Se observa muy gráficamente en la obra citada *The HR Scorecard*²³, donde en un esquema relacionado con el área de ventas, las competencias –en ese caso, las requeridas para tener éxito en un puesto de ese sector– permitirán al final del proceso, si son las adecuadas, incrementar el valor accionario de la empresa.

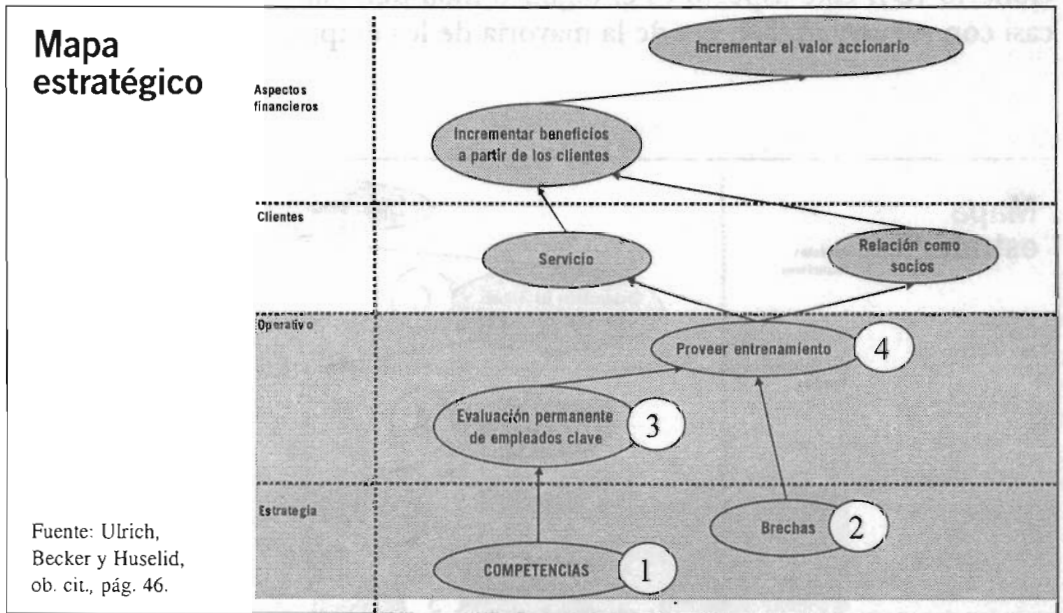


22. Bonani, Gian Paolo. *La sfida del capitale intellettuale. Principi e strumenti di knowledge Management per organizzazioni intelligenti*. Editor Franco Angeli, Milán, 2002.

23. Ulrich, Dave; Becker, Brian E. y Huselid, Mark A. Ob. cit., página 46.

Si usted analiza el gráfico denominado *Mapa estratégico*²⁴ “de abajo arriba”, puede advertir los pasos secuenciales de una manera de respetar y llevar adelante la estrategia de una organización. Se parte de “las competencias” requeridas o, en nuestro lenguaje, de *las competencias requeridas para tener un desempeño o performance superior en un puesto de trabajo* (paso 1), para luego medir y analizar las brechas, es decir, constatar permanentemente si las personas que se desempeñan en una determinada función tienen las competencias requeridas o, en su defecto, cuál es la distancia o brecha con el nivel requerido para tener un desempeño exitoso o superior (paso 2). Este análisis no se hace una sola vez (paso 2), sino que se realiza en forma permanente (paso 3).

Siguiendo un esquema de balance scorecard y entrando en el plano *operativo*, o estadio superior, se señala la necesidad de evaluar de manera permanente a los empleados clave (paso 3, ya mencionado) y proveerles entrenamiento (paso 4).



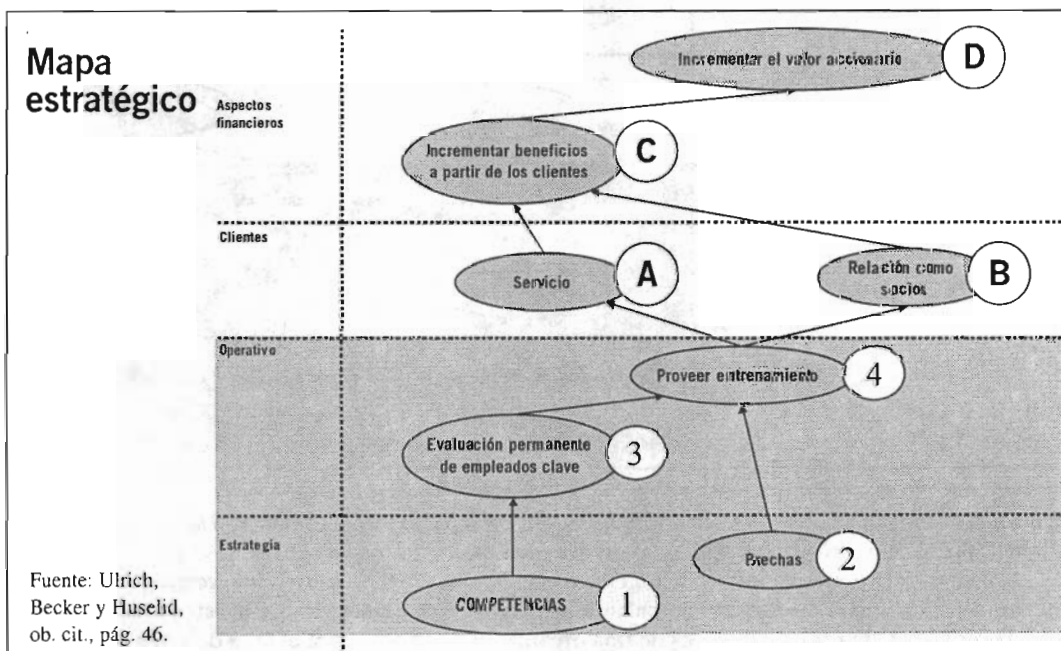
24. En el gráfico de la obra de Ulrich, Dave; Becker, Brian E. y Huselid, Mark A. *The HR Scorecard*, sus autores se refieren a las competencias requeridas para un área de ventas. El esquema que exponemos en esta obra está inspirado en el confeccionado por ellos, pero hemos consignado la palabra “competencias” a secas, sin las palabra “ventas”, ya que entendemos que este esquema se puede verificar para otras actividades de una organización, no sólo para el área de ventas.

Las instancias denominadas por nosotros pasos 1, 2, 3 y 4 no representan más que tareas o funciones con relación a las áreas de Recursos Humanos o Capital Humano, como se verá en el capítulo 4. En el gráfico les hemos asignado un ligero sombreado, dentro del denominado “mapa estratégico”.

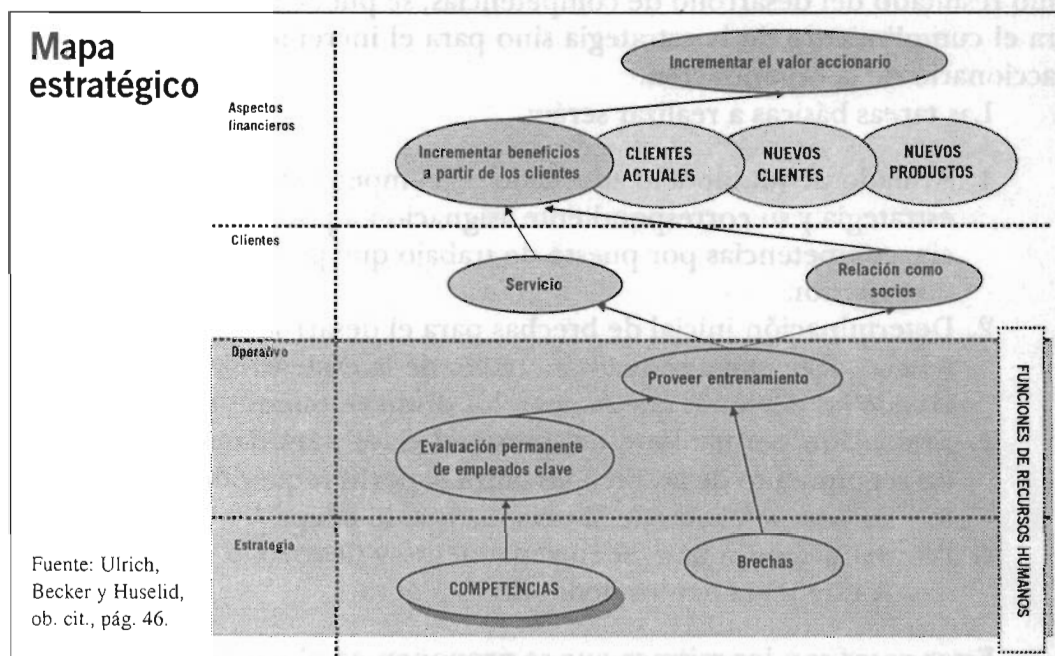
Si este proceso funciona adecuadamente, es decir, si la estrategia es la adecuada y las competencias fueron definidas de acuerdo con esa estrategia, y si los procesos operativos se realizan adecuadamente, con la evaluación de competencias y el desarrollo de las mismas, se verificarán los pasos siguientes, que identificamos por medio de letras:

Mejor servicio a los clientes (A), llegando a tener con ellos una relación tal “como si fueran socios”, es decir, la empresa se interesa por los negocios de sus clientes como si fueran los de la propia organización (B).

Si los pasos A y B se concretan, se logrará un incremento en los beneficios a partir de los clientes actuales (C); y por último, como corolario de todo el accionar del mapa estratégico, se verificará un incremento del valor accionario (D). Este aspecto es el objetivo final del balance scorecard y será, casi con seguridad, la meta de la mayoría de los empresarios, o de todos.



Con todo el respeto que me merecen los autores mencionados, me permití hacer otra modificación en su modelo, observando que, si las competencias son las adecuadas, se podrán incrementar los beneficios no sólo a partir de los clientes actuales, sino también de otros nuevos y, a su vez, de nuevos productos, tanto para los clientes que se incorporen como para los ya existentes.



El mapa estratégico puede diseñarse con un esquema muy similar para cualquier área de la organización y, también, para cualquier estrategia de negocios. No sólo es aplicable a empresas con fines de lucro, ya que todas las organizaciones tienen una estrategia y todas desean incrementar su valor accionario, ya sea en sentido literal, como puede verificarse en una empresa con fines de lucro, o en sentido figurado, como puede darse en una ONG o en una dependencia estatal, donde no será estrictamente el "valor accionario" lo que se desee incrementar, pero sí podrá interesar, por ejemplo, mejorar la imagen ante la opinión pública o incrementar la intención de voto de los habitantes.

Como ya se dijo, si las competencias se definen de acuerdo con la estrategia, se podrá lograr su cumplimiento a través de una correcta puesta en marcha de lo que se denomina “las buenas prácticas de recursos humanos”. Una de ellas es la gestión de recursos humanos por competencias.

Si aplicamos un imaginario zoom al gráfico precedente y sólo miramos la zona identificada con el sombreado gris, podremos apreciar el ámbito de acción en el que, desde la función específica de nuestra especialidad y como resultado del desarrollo de competencias, se puede aportar, no sólo para el cumplimiento de la estrategia sino para el incremento final del valor accionario de la organización.

Las tareas básicas a realizar serán:

1. Armado de un modelo adecuado de competencias con relación a la estrategia y su correspondiente asignación a puestos. En consecuencia, competencias por puesto de trabajo que permitan un desempeño superior.
2. Determinación inicial de brechas para el desarrollo de estas competencias. Esta etapa se realiza a través de la evaluación de competencias de las personas que ocupan los distintos puestos de trabajo²⁵.
3. Evaluación permanente del personal clave para detectar y realizar un seguimiento de las brechas entre el perfil requerido para el puesto y las competencias de la persona que lo ocupa²⁶.
4. Proveer acciones para el entrenamiento y desarrollo de estas personas. A este tema hemos dedicado esta obra.

Estos pasos son los mismos que se proponen en el momento de implementar gestión por competencias.

Como se desprende del gráfico de la página siguiente, el plano operativo deriva de la estrategia. Cada organización tendrá una estrategia (en el ejemplo, la de maximizar resultados a través de la venta de productos o servicios a los clientes).

25. Para la evaluación de competencias al inicio de un proceso de implantación de competencias o de balance scorecard se sugiere como técnica el *Assessment Center Method*. Martha Alles S.A. ha editado, con relación a esta metodología, el *Manual de Assessment*.

26. Si el lector está interesado en este tema sugerimos la obra de la autora *Desempeño por competencias. Evaluación de 360°*. Ediciones Granica, Buenos Aires, 2002 y 2004.