

Principios para la formación de las competencias del líder

Principles for the formation of leader competences

Fernando Grosso¹

Resumen

La formación basada en competencias es un desafío en cualquier tipo de ámbito formativo y sobre cualquier temática que se plantee como eje de atención. Referirnos a la formación de líderes en particular encierra sus propias controversias por ausencia de definiciones esenciales que permitan la construcción de una verdadera “pedagogía del liderazgo”.

Un estudio de casos realizado sobre organizaciones de diversa actividad y tamaño ha permitido identificar defectos existentes en referencia a modelos desarrollados, lo que abre una línea de reflexión sobre la efectividad de las metodologías empleadas y establece lineamientos surgidos de las mejores prácticas identificadas que permiten desarrollar un modelo de aplicación de mayor efectividad.

Palabras claves: liderazgo; formación; competencias; desarrollo organizacional.

Abstract

Competency-based training is a challenge in any type of training field and on any subject that arises as the focus of attention. Referring to the formation of leaders in particular, contains its own controversies due to the absence of essential definitions that allow the construction of a true “leadership pedagogy”.

A case study carried out on organizations of diverse activity and size has allowed the identification of existing defects in reference to developed models, which opens a line of reflection on the effectiveness of the methodologies used, establishing guidelines arising from the best practices identified that allow the development of a model of application of greater effectiveness.

Keywords: leadership; training; competencies; organizational development

Recibido: 10 junio 2020. **Aceptado:** 15 agosto 2020.

1 Doctor en Ciencias de la Dirección de Empresas (ISDE) y en Psicología Organizacional (UAI). Master in Business Administration (IDIU). Especialista en Estrategia Empresarial. Licenciado en Administración (UNLZ). Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Abierta Interamericana. Director del CEDELI. EAN. Filiación: EAN. Mail: fernando.grosso@ean.edu.ar.

INTRODUCCIÓN

Un ineludible desafío contemporáneo que cruza en forma transversal la totalidad de la sociedad es la formación de líderes. Superados debates anacrónicos en torno a la excepcionalidad que presuntamente podrían llegar a tener determinadas personas al contar con condiciones “naturales” para el desarrollo de perfiles y roles prácticos de conducción en el marco de distintos agregados sociales, la amplia mayoría de las instituciones sociales ha incluido en sus planes de formación de recursos humanos iniciativas para el desarrollo de líderes, tanto en sus niveles más altos como intermedios en los distintos estratos organizacionales.

Estas iniciativas en muchas ocasiones no han tenido el efecto buscado y muchas acciones desarrolladas en el terreno han generado numerosas frustraciones que han servido para que, en determinados espacios, recrudescieran altas cuotas de escepticismo que arrastran a la cancelación de programas previstos y, en definitiva, perjudican sus posibilidades ciertas de desarrollo organizacional.

La experiencia de campo desarrollada en el monitoreo de las mencionadas actividades ha permitido comprobar que los fracasos reconocen orígenes diversos, aunque bien podrían categorizarse en torno a tres grandes factores:

- Inapropiada metodología de trabajo en términos de objetivos, formatos y alcances.
- Falta de continuidad en los distintos espacios destinados a la formación.
- Dificultades para definir un enfoque sistémico en materia de capacidades por desarrollar.

En el presente trabajo, se ha desarrollado un modelo de formación de líderes centrado en competencias que ha sido puesto a prueba en diversos contextos organizacionales con el objetivo de superar la mayoría de las restricciones impuestas de los factores señalados. Asimismo, se ha desarrollado un modelo complementario de diagnóstico y relevamiento dirigido a determinar y generar acciones reparadoras para aquellas organizaciones que presentan brechas de ejecución en sus diseños formativos, lo que ha permitido revertir los resultados deficitarios a partir de acciones signadas por una base de premisas formativas de las que se da cuenta en estas páginas.

Dicho modelo ha sido gestado durante los últimos cinco años a partir de experiencias acumuladas tanto en el campo de la investigación aplicada, como en la práctica de la transferencia derivada de ellas.²

El presente artículo da cuenta de las experiencias generales recogidas en ese trayecto estableciendo pautas de trabajo para adaptar a realidades organizacionales particulares en la búsqueda incesante del perfeccionamiento de un modelo dinámico que procura la sostenibilidad de las instituciones a partir de la formación de mejores líderes.

MARCO TEÓRICO

Una de las temáticas más desarrolladas en el campo de las ciencias sociales en general, y

² Merecen destacarse, en este sentido, proyectos patrocinados por la Universidad Abierta Interamericana (UAI) de Argentina, tales como “Formación de competencias intrapersonales: Desarrollo de una pedagogía para el liderazgo institucional y social” (2017-2019) y “Formación por competencias de líderes. Un estudio de casos para la región metropolitana” (en desarrollo).

de la economía aplicada a la empresa en particular, es el estudio del fenómeno que en un sentido amplio denominamos *liderazgo*.

Sin embargo, a pesar del considerable volumen de información producida sobre la materia, siguen existiendo espacios inexplorados y carentes de respuesta en cuestiones tales como la naturaleza de las competencias del líder y los mecanismos por emplear para su formación, aspecto que se ha mantenido como una constante irresoluta en la opinión de muchos de los especialistas más destacados de las últimas décadas (Bennis, 1982; Kotter, 2001; Yukl, 2013).

Lussier (2010) describe este período como la confrontación de dos modelos irreconciliables dados por un paradigma genético, que destaca el carisma como atributo único y distintivo de quien ejerce el rol de líder, y un paradigma formativo, que atribuye al ejercicio del rol la práctica de diversos mecanismos de influencia, todos ellos sujetos al aprendizaje y la experiencia cultural.

A principios de los años setenta, una mirada presumiblemente conciliadora puede inferirse en algunos de los postulados de la psicología social, que incorpora al análisis del fenómeno del liderazgo la dimensión contextual y, bajo la definición de un concepto caracterizado como la “emergencia del líder”, vincula características especiales de la personalidad influidas culturalmente con situaciones coyunturales del entorno que propiciarían el fenómeno del liderazgo (Morales, 2002; López Ocón, 2009).

Esta visión resultó un aporte de singular importancia en el abandono de fundamentalismos, aunque su contribución experimental fue

de carácter meramente inductivo y, en consecuencia, de escaso valor para la construcción de una teoría que explicara la completa dimensión del problema. No obstante, sería la base del desarrollo de una de las ideas más movilizadoras, que signarían el pensamiento sobre el liderazgo durante los años ochenta: el concepto de liderazgo situacional, que plantea la necesidad de la adopción de un rol adaptativo como requerimiento para la práctica eficaz del liderazgo, aspecto esencial para la perdurabilidad del ejercicio que requieren los marcos institucionales, de mayor estabilidad constitutiva que la faz simple comunitaria de un agregado social indiferenciado (Blanchard, 2009). Parecía, así, que hablábamos de dos tipos distintos de liderazgos, condicionados por la naturaleza del entorno que los contenía: uno, con definiciones y rasgos propios, característico de marcos institucionales de alta estabilidad (por ejemplo, una empresa o una institución civil no gubernamental) que requería de conductores que fueran capaces de afirmar su rol a largo plazo; y otro tipo de líderes, de corte más emergente, propio de contextos sociales abiertos, de baja estabilidad (por ejemplo, organizaciones políticas, sociales o el mismo Estado), donde el componente mediático del rol daba una relevancia decisiva a la influencia contextual y su propia dinámica. Esta concepción, no despojada de la posibilidad de numerosas comprobaciones empíricas, ha influido notoriamente en muchos de nuestros primeros trabajos sobre la materia que nos ocupa (Grosso, 2002).

El concepto de liderazgo situacional se convirtió en una idea poderosa, al transformar en un anacronismo la discusión en torno a si los líderes “nacen o se hacen”. Planteada la cuestión como un devenir evolutivo, se abre el campo para el desarrollo de una verdade-

ra “pedagogía del liderazgo” y la gestación de numerosas experiencias educativas dirigidas a la formación de líderes, la amplia mayoría de ellas centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades de aplicación de los principales mecanismos de influencia que décadas atrás formaron parte del acervo del pensamiento conductista, con adecuado grado de *aggiornamento*, pero en esencia aún carente de un nivel de respuestas totalmente sólido a la problemática. En el campo empresarial, por ejemplo, se hizo común la expresión “potencial de liderazgo” como un requisito de la formación gerencial que pone el centro en el trabajo sobre las habilidades que mencionadas anteriormente, aunque sin definiciones claras (y, por supuesto, sin mecanismos operacionales) que permitieran aproximarse a la comprensión acerca de cómo se formaba o de dónde surgía el anhelado “potencial”. De alguna manera, la dualidad entre los viejos paradigmas seguía vigente, aunque enmascarada: se pueden formar líderes, pero deben tener potencial, una controversia claramente irresuelta, más allá del cúmulo de subjetividades que encierra cada una de sus definiciones (Alonso Puig, 2013).

Sin embargo, en la última década, la teoría se ha inclinado en forma ampliamente mayoritaria hacia una postura orientada a la idea de un paradigma formativo y basado en competencias, alejado de teorías creacionistas del fenómeno.

Asumiendo la amplia variedad de estudios generados en esta línea, basta con citar a modo de ejemplo y referencias ineludibles los trabajos de Álvarez de Mon (2004), Grotberg (2006) y Jericó (2006). Sin embargo, parecería que en la mayoría de los casos estos análisis quedan en el plano empírico, rescatan el valor

de la experiencia y no diseñan los mecanismos que permitirían reproducirla en ambientes controlados y como parte de una pedagogía específica.

En los últimos años se han ensayado distintas propuestas en dicho sentido desde diferentes planos disciplinares. Podemos señalar, así, que autores como Gladwell (2007) o Pascale (2004) han realizado interesantes aportes desde la psicología organizacional y la economía del comportamiento; Roca (2006) o Neville (2016), desde la psicología cognitiva, han construido algunos modelos que hoy se aplican en terrenos tales como la formación militar y el deporte de alta competencia; e incluso desde el plano de las neurociencias, se cuenta con aportes que merecen ser especialmente considerados, como aquellos desarrollados por Rieznik (2016) o Braidot (2016). También requiere, en este sentido, rescatar la llamada “mirada bioantropológica” encarnada por el pensamiento de autores como Sinek (2015) o Suzuki (2013).

En todos ellos pueden observarse valiosos aportes que, sin embargo, terminan siendo parciales y con un marcado sesgo disciplinar.

Un ensayo de especial valía por su pretensión integradora es el realizado por Goleman y Senge (2014) a partir del modelo denominado “triple focus”, que se propone un formato de desarrollo integral a partir de la conjunción de tres conceptos ya trabajados por dichos autores: el dominio personal, la inteligencia emocional y el pensamiento sistémico, integrando así la idea de lo intrapersonal, lo interpersonal y lo contextual en un solo enfoque de trabajo.

En esta última línea se han inscripto nues-

tras investigaciones de los últimos tres años. En un proyecto anterior se pudo realizar un relevamiento cualitativo sobre un número importante de personas de distintas organizaciones que ocupan lugares de conducción con diferentes trayectorias y niveles de experiencia, que permitió indagar acerca de prácticas y experiencias formativas atravesadas.

Las conclusiones de este estudio han permitido desarrollar un modelo de competencias centrado en tres dimensiones: intrapersonal, interpersonal y contextual, compuesto por nueve competencias distribuidas entre ellas (Grosso, 2018; 2019).

Todas ellas han sido reconocidas en distintas experiencias formativas, aunque no se ha podido visualizar que hayan sido incorporadas en un modelo integrado y sistemático, así como con la metodología apropiada (Grosso, 2019) si bien son muchas organizaciones las que declaran tener programas consolidados para la formación de sus líderes.

METODOLOGÍA

La construcción y/o refuerzo de teorías a partir del estudio de casos tiene una vasta tradición en el campo de la investigación de las disciplinas administrativas (Eisenhardt, 1989; Yin, 2008).

Reconociendo las limitaciones que los estudios presentan, generalmente por cuestiones de representatividad y los sesgos indeseados que la selección produce como consecuencia de las posibilidades de acceso a los datos, siguen siendo la base sobre la que se ha construido la mayor parte de la teoría administrativa y una buena porción de la teoría social (Vasilachis *et al.*, 2006).

En los estudios de múltiples casos, la clave de la consistencia en los resultados es la unificación de criterios para el relevamiento de los datos y el diseño de los instrumentos de recolección de información que deberán ser objeto de una adecuada estandarización que permita realizar los correspondientes estudios comparativos en los casos en los que no se registren diseños experimentales de tipo longitudinal (Yin, 2008).

Por las características del tipo de estudio por encarar, el desarrollo de la investigación comprende en términos metodológicos tres etapas claramente diferenciadas:

- a) Atento la vastedad del campo disciplinar, si bien se ha hecho un relevamiento amplio de bibliografía atinente al tema a los efectos de considerar el estado del arte, se requiere una ampliación del marco bibliográfico que incluye la sistematización de una base documental de carácter exhaustivo, fundamentalmente en el campo del registro de experiencias vinculadas al objetivo general y mejores prácticas. Esta etapa será utilizada también para el diseño y la validación del conjunto de los instrumentos de relevamiento que se utilizarán sobre el estudio.
- b) En una segunda etapa, se seleccionarán y relevarán los casos elegidos para el estudio. Se realizará una primera selección sobre la base de información primaria disponible que se ajustará en función de los permisos de acceso obtenidos de acuerdo con los siguientes parámetros:

- Se consolidará para el estudio un grupo de veinte (20) organizaciones de acuerdo con el siguiente panel: diez empresas privadas, cuatro organizaciones de la sociedad civil, tres reparticiones del sector público y tres entidades gremiales y/o políticas.
 - La base del relevamiento se realizará a partir de los siguientes elementos: tamaño, perfil poblacional, sujetos objeto de la formación, competencias por trabajar, frecuencia, intensidad y metodologías empleadas.
- c) Elaboradas las conclusiones del trabajo de campo y diseñado un modelo preliminar concordante con los propósitos del objetivo general del proyecto, se utilizará como mecanismo de triangulación la revisión crítica del modelo mediante un panel de expertos seleccionado a tal fin.

DISCUSIÓN

La formación por competencias en cualquier ámbito educativo encierra una serie de desafíos y principios de acción que deben respetarse para poder edificar un proceso de aprendizaje que sea realmente significativo para sus destinatarios. El proceso de formación de líderes y nuestro modelo de 9 competencias (Grosso, 2020) edificado para tal fin no se constituyen en la excepción en tal sentido.

La eficaz formación de personas aptas para llevar adelante un proceso continuo de superación personal y construir sobre él un genuino liderazgo que se adapte a distintas realidades

sociales y pueda ejercer un rol transformador sobre ellas requiere de un compromiso pleno en el desarrollo de una pedagogía específica e instrumentos didácticos pensados especialmente para el abordaje de cada uno de los planos formativos definidos.

El desafío primordial es lograr establecer bases que no solamente fijen los cimientos de las competencias por desarrollar, sino que sirvan como estímulo para una posterior mejora continua y un camino de permanente autoperfeccionamiento. Desde este punto de vista, está claro que el destinatario debe ser protagonista excluyente de cada estímulo y a la vez, en los casos que es pertinente, integrar espacios colaborativos de aprendizaje con sus pares.

Lo que se podría definir como “experiencia áulica”, es decir, el espacio acotado y predeterminado en tiempo y espacio para la recepción, análisis e interpretación de información, es fundamental para la construcción de una indispensable base conceptual, pero está claro que con eso solo no es suficiente: nadie va realmente a formar líderes “dándoles cursos”.

Algunas herramientas propias de la dinámica grupal pueden generar aportes interesantes, pero inevitablemente una formación de calidad deberá contemplar cuidadas experiencias de campo y generar estímulos para el trabajo autogestionado de cada individuo objeto de la formación.

Podemos contar en estos últimos espacios con un sinnúmero de recursos, pero para poder generar un aporte de valor al proceso formativo deberán ser articulados con una perspectiva sistémica sujeta a principios de aplicabilidad en contexto y singularidades.

Principios para la formación de las competencias intrapersonales

En reiteradas ocasiones, se ha dicho que un ejercicio sostenible del liderazgo es indivisible de la idea de la propia superación. El líder debe inspirar a sus seguidores y comprometerse con ellos a ayudarlos en forma cotidiana a ser mejores personas y poder desarrollar a pleno su potencial. Y es claro que difícilmente alguien pueda brindar a otro algo que no posee para sí mismo.

Se ha observado que muchos programas de distintas organizaciones concebidos de manera estructurada para formar a sus líderes obvian este tipo de ejes. Para nosotros, por el contrario, son fundamentales y deben constituirse en un ineludible punto de partida de cualquier modelo formativo.

En el modelo de desarrollo de competencias propuesto, la asimilación de conceptos y el despliegue de las habilidades necesarias para alimentar este tipo de capacidades forman parte de lo que definimos como la “dimensión del YO” (competencias intrapersonales) y se estructura en torno a cuatro competencias centrales:

- Filosofía de vida: implica la comprensión de la propia historia desde una perspectiva integral que involucre una cosmovisión superadora de la realidad inmediata.
- Conciencia emocional: entendida como la capacidad para reconocer las propias emociones, entender su emergencia y poder regular su expresión.
- Fortaleza mental: que requiere la habi-

lidad para desarrollar una fuerte tolerancia a la frustración, sostener la eficacia en un contexto de alta presión y cultivar una férrea disciplina personal.

- Autogestión: que definimos como la capacidad para poder vivir con los propios recursos materiales, emocionales y espirituales desarrollando un proceder autónomo en torno a un propósito.

El desarrollo de las competencias intrapersonales exige un esfuerzo introspectivo por parte del involucrado que, ante todo, debe “darse el permiso” de cuestionar sus propios modelos mentales revisando con una mirada crítica su inventario de creencias (fundamentalmente, aquellas que muestren algún tipo de atisbo de alimentar una “cultura de víctima”). Un proceso de transformación personal profundo como el que muchas veces se requiere en este sentido implica una verdadera “experiencia de quiebre” que, más allá de las que las propias circunstancias puedan brindar, puedan recrearse a partir de una profunda reflexión personal.

El camino de la transformación personal exige un trabajo duro y disciplinado, salir de la zona de comodidad, y abrir la percepción a una serie de estímulos: testimonios, vínculos, historias, enseñanzas recibidas, valores personales, la propia visión. Si bien es un proceso claramente interior, la presencia de una buena guía, un “mentor” responsable que nos oriente y pueda sistematizar muchos de los estímulos que mencionábamos para favorecer la comprensión, se constituye en una importante ayuda.

Son muchas y variadas las actividades que pueden plantearse como pauta de trabajo para

generar este tipo de estímulos; algunas de ellas tienen que ver con la realización de “tareas” específicas que apuntan a llevarnos a revisar en forma sistemática nuestro modelo mental. Otras, en cambio, exigen el compromiso del individuo en la adopción de nuevas rutinas y prácticas sistemáticas.

Algunas de las ejercitaciones más comunes que proponemos a nuestros asistidos en el plano de las primeras implican cuestiones tales como:

- La identificación de propias fortalezas y debilidades.
- La práctica del establecimiento de metas y objetivos personales.
- La producción y análisis de la propia biografía personal.
- Los análisis de tipo “360°” con allegados y afines.
- La identificación sistemática y detallada del empleo de tiempos.
- La confección de listados de aspiraciones y objetivos de largo plazo (*bucket list* o similares)

En los segundos recursos que habitualmente recomendamos se encuentran, como ya anticipábamos, la incorporación a las rutinas habituales de la persona de actividades que incentiven la disciplina y la concentración, que nos expongan en un “ambiente controlado” a pequeñas frustraciones como parte de un proceso de aprendizaje. Es importante también explorar espacios de nuevos conocimientos y el estudio de disciplinas que no nos sean habituales.

Muchas veces, los efectos de estas prácticas serán sumamente lentos (hasta a veces incluso pueden parecer imperceptibles). Es probable que allí sea especialmente necesario contar con una guía y contención: entre otras cosas, para ayudar a que el individuo controle sus propias ansiedades, que claramente se convertirán en el principal enemigo del aprendizaje.

Es indudable que en este tipo de procesos las frustraciones son moneda corriente, pero aun los cambios más pequeños tendrán un importante impacto en el largo plazo. En definitiva, lo que estamos buscando es que el individuo redescubra sus propias capacidades, sea capaz de operativizarlas en pos de sus logros cotidianos y que todo eso contribuya a la progresiva forja de un propósito existencial que defina un verdadero proyecto de vida.

Principios para la formación de las competencias interpersonales

En el proceso formativo de las competencias requeridas para el ejercicio del liderazgo ocupa un lugar destacado el trabajo sobre lo que denominamos *competencias interpersonales*, es decir, aquellas directamente vinculadas con el conjunto de capacidades para insertarse en forma eficaz en un grupo o agregado social, poder establecer vínculos productivos con otras personas y desarrollar equipos de trabajo sustentables en el tiempo.

En nuestro modelo de trabajo, estas competencias características de lo que identificamos como “dimensión del otro” las clasificamos en tres grandes aspectos (cada uno desagregado en distintos componentes): la inteligencia social, la comunicación interpersonal y el desarrollo de equipos.

- Inteligencia social: implica el desarrollo de las capacidades que nos permitan insertarnos en distintos grupos y agregados sociales, estableciendo vínculos productivos con sus integrantes. La inteligencia social requiere de ubicuidad y capacidad adaptativa, así como del desarrollo de un espíritu cooperativo acorde.
- Comunicación interpersonal: que requiere tanto el estímulo de la empatía personal como el de conductas asertivas que permitan el pleno uso del lenguaje en sus distintas facetas para generar transacciones positivas con los otros, abordar con eficacia las conversaciones difíciles y poder construir acuerdos.
- Desarrollo de equipos: entendido como el conjunto de habilidades que permiten influir sobre el conjunto de un grupo humano para establecer una red colaborativa entre sus integrantes, complementando sus destrezas y construyendo un nivel de desempeño superior sostenible a lo largo del tiempo.

Si bien por sí solas las competencias interpersonales no son condición suficiente para la formación del líder, es indudable que se constituyen en una condición necesaria e insustituible para el ejercicio práctico de la conducción.

De hecho, observamos que la mayor parte de los programas concebidos en forma sistemática por distintos tipos de organizaciones para la formación de sus líderes pone especial énfasis en ellas, más allá de los matices propios de cada impronta institucional.

Más allá de lo incompleto de muchos modelos que, en este sentido, se han tenido oportunidad de investigar, nos parece saludable la inquietud de dotar a los conductores de habilidades básicas para su desempeño social. La cuestión que, sin embargo, amerita una mirada mucho más minuciosa sobre las intencionalidades manifiestas es la forma de trabajo que se utiliza para tratar de formar esas habilidades: en esto, como en muchas otras cosas, es importante el “qué” pero igual o más importante aún es el “cómo”.

La dinámica “áulica” (un grupo de personas dentro de un recinto interactuando en forma más o menos participativa con un instructor) puede ser un buen punto de partida si se trabaja con la persona adecuada, pero nunca puede considerarse en sí misma una experiencia suficiente (aun en excepcionales casos de inmersión) si lo que realmente pretendemos es formar competencias. Por mejor que sea la persona que está al frente del “curso” y aun utilizando didácticas que favorezcan la interacción grupal y la construcción vivencial, su impacto nunca será completo o, en el mejor de los casos, solamente generará resultados significativos en un número acotado de participantes. Tampoco servirá por sí sola la dinámica *outdoors* (tan de moda últimamente) si lo único que hace, en definitiva, es reproducir la dinámica áulica al aire libre y con un poco más de espacio. Un poco de sol puede cambiar el estado de ánimo, pero no alcanza para transformar modelos mentales.

Son muchos los recursos que pueden (¡y deben!) utilizarse sobre esa base para crear un espacio genuino de aprendizaje de alto impacto; los principales de ellos deben apoyarse en estos conceptos esenciales:

- **Experiencia:** el aprendizaje se genera a partir de un estado de situación en el que el estudiante se sumerge más allá del contenido (la información que va a recibir): todo el contexto en el que se desarrolla la actividad genera un estímulo. Y cuando se trata de trabajar sobre el desarrollo de habilidades sociales, la vivencia tiene que ser compartida (los participantes tienen que sentir que les están “pasando las mismas cosas”, más allá de cómo cada uno la siente desde su singularidad).
- **Espacio lúdico:** el “juego” sigue siendo una de las más poderosas formas de aprendizaje para el ser humano, aunque a veces en nuestra “vida como adultos” lo olvidemos y a veces hasta lo despreciemos. Más aún, para el aprendizaje grupal resulta sencillamente indispensable: el juego es una ocasión para que los individuos adquieran un profundo compromiso emocional con el ambiente que los rodea y establezcan naturalmente vínculos colaborativos con sus semejantes.
- **Incomodidad:** si de incorporar aprendizajes significativos se trata, está claro que es muy probable que los participantes tengan que abandonar preconceptos y desarraigar prejuicios adquiridos. En otras palabras, como suele decirse, “salir de su zona de comodidad” y si de esto se trata, en algún momento hay que sentirse “incomodo”. Actividades que demandan un esfuerzo físico, extrema concentración, situaciones de alta presión, alta exposición a la frustración, estrés sostenido deben

considerarse como buenos recursos en este sentido.

- **Momentos de quiebre:** No es descartable, para determinado tipo de grupo y una vez que se ha consolidado un buen nivel de interacción entre los participantes, llevar las experiencias de “incomodidad” a momentos de quiebre emocional bajo un ambiente de riesgo controlado, pero que sea capaz de llevar al extremo a los individuos y convertirse en una verdadera prueba de carácter para ellos.
- **Espacio de solidaridad:** el estímulo de aspectos tales como la empatía, la ubicuidad y la propia conciencia emocional se ve especialmente contenido en las experiencias solidarias que pueda desarrollar el grupo tanto en su propia dimensión, hacia públicos internos de su organización o, lo que es mejor aún, hacia públicos externos.

La combinación de algunos o varios de estos principios en las actividades formativas programadas hará que estas se conviertan en un conjunto de poderosas herramientas que complementen las bases conceptuales adquiridas con el desarrollo de destrezas prácticas concretas y un marco actitudinal acorde.

Principios para la formación de competencias contextuales

El desempeño del liderazgo se asocia con frecuencia a un conjunto de competencias fuertemente relacionadas con el establecimiento de vínculos productivos con otras personas y el desarrollo, por parte de ellas, de una actitud

colaborativa a partir del ejercicio práctico de distintas formas de influencia.

También, y ya hemos destacado la importancia central que le asignamos a esto en nuestro modelo de trabajo, a aquellas competencias propias de la dimensión del desarrollo y la superación personal que nos permiten (en forma independiente de los otros) convertirnos en mejores personas y asumir con eficacia las funciones que nos tocan cumplir en cada ámbito.

Pero el análisis estará incompleto si no se incorpora a estos dos campos mencionados una tercera dimensión de análisis vinculada a lo que identificamos como competencias contextuales.

Ningún fenómeno relacional puede concebirse e interpretarse si no es en un contexto mucho más amplio de interacciones, puesto que los seres humanos como entes biológicos y personas sociales son especialmente sensibles a una multiplicidad de estímulos provenientes del entorno y ese es uno de los factores esenciales que determinan la complejidad de su comportamiento. Por otra parte, y en términos aún mucho más prácticos, es claro que todo agregado social demanda de sus conductores y referentes una orientación clara y una mirada superadora de coyunturas que marque el rumbo hacia un futuro anhelado o, cuanto menos, esperable.

Dos son las competencias esenciales que nos ocupa formar en esta dimensión (entendiendo que cada una de ellas cuenta con múltiples componentes): la toma de decisiones y el pensamiento estratégico.

- Toma de decisiones: entendida como el conjunto de habilidades mediante el

cual realizamos elecciones o formas para resolver situaciones de vida en diferentes contextos: personal, profesional, laboral o vincular.

- Pensamiento estratégico: definido como la capacidad para una eficaz toma de decisiones en situaciones competitivas o ante estados de naturaleza que se constituyen en obstáculos explícitos para el cumplimiento de nuestros objetivos.

La toma de decisiones se constituye en una capacidad de vital importancia que nutre cualquier actividad humana. Implica ser capaz de seleccionar en forma eficaz entre las múltiples alternativas que siempre se nos presentan en los momentos de acción, y optar por aquellas que nos permiten superar de la mejor manera posible los conflictos que enfrentamos y alcanzar el tipo de logros que nos proponemos.

Una eficaz toma de decisiones va mucho más allá de una elección puntual entre cursos de acción preconcebidos: es un proceso mental iterativo que contiene tanto aspectos analíticos como generativos que deben ser objeto de un proceso de mejora continua mediante un entrenamiento disciplinado.

Poder mejorar nuestra capacidad decisoria implica cuestiones tales como mejorar nuestras habilidades para analizar problemas y establecer con claridad metas y objetivos, utilizar al máximo nuestros procesos creativos para conformar la suficiente fluidez mental que nos permita generar en forma permanente diversos cursos de acción, poder evaluar en forma sistémica los más favorables, ejecutarlos con disciplina operativa y, por sobre todo, ser capaces

de aprender sobre los resultados generados y alimentar nuestro acervo crítico respecto de próximas decisiones.

Un caso particular de la toma de decisiones tiene que ver con nuestra otra competencia destacada: el pensamiento estratégico. Son innumerables los trabajos y análisis que se han formulado en torno al concepto de *estrategia* en las últimas décadas, no solamente dentro del ámbito natural de este tipo de destrezas (el terreno militar), sino por la importante irrupción que sus conceptos esenciales han tenido en el mundo de la política y los negocios a partir de la mitad del siglo pasado.

Muchos de este tipo de desarrollos, las metáforas construidas en torno a ellos y el rico instrumental analítico que las acompaña son aportes sumamente valiosos, aunque muchas veces nos hacen perder de vista la esencia de lo que significa realmente la estrategia: un modelo de pensamiento que nos lleva a tomar decisiones bajo un esquema especial de análisis que se reproduce en determinado tipo de decisiones.

Una estrategia no es, en definitiva, otra cosa que un conjunto de decisiones emergentes de un hecho competitivo caracterizado por dos elementos definitorios: un entorno complejo que determina nuestra interacción con estados de naturaleza cambiante y la presencia de un campo de fuerzas que actúa en oposición deliberada hacia el cumplimiento de nuestros propios objetivos.

Sin ánimo de ser reduccionistas en esta caracterización, la mejora de nuestras capacidades estratégicas es indivisible de y asimilable a la mejora de nuestra capacidad general para la

toma de decisiones, con algunos aditamentos especiales que decididamente se convierten en factores de atención ineludibles:

- Una comprensión amplia de las finas interacciones entre distintas variables del entorno (aun aquellas que consideramos más lejanas a nuestra realidad y posibilidades), lo que denominamos la *amplitud sistémica*, y la comprensión de la evolución de dichas variables y su impacto en escenarios de largo plazo, así como la emergencia de sucesos inesperados, lo que identificamos bajo el concepto de *alcance prospectivo*.
- Una evaluación dinámica del campo de fuerzas en el que nos desenvolvemos considerando en forma permanente tanto las fuerzas competitivas que actúan en nuestro escenario como el potencial cooperativo de otros actores.
- Una mirada expansiva hacia los propios recursos y su alineamiento, fundamentalmente contemplando el compromiso y la motivación de las personas, en aquellas fases que las tienen como actores protagónicos de la ejecución.

Está claro que estos caracteres distintivos de la decisión estratégica deben ser objeto de un estudio y entrenamiento diferenciado por su carácter único, y la configuración de un modelo mental acorde implica la adquisición de un conjunto de valores y creencias diferenciados: para ser un buen “estratega” se necesita, ante todo, ser un excelente decisor, pero no necesariamente un excelente decisor podrá actuar como un buen estratega.

Tanto en uno como en otro aspecto, de todas maneras, los mecanismos de formación y entrenamiento de las habilidades requeridas siguen los mismos principios:

- La apropiación significativa de bases conceptuales sólidas sobre las ideas que conforman el saber científico que rodea a estas prácticas (no debemos en modo alguno caer en la ingenuidad de pensar que se adquieren estas habilidades a partir de la intuición).
- El estímulo de espacios reflexivos que permitan la revisión crítica de nuestros propios modelos mentales y la incorporación de nuevos principios de análisis como base programática de ellos.
- La generación de espacios de interacción social específicos donde se ponga a prueba, bajo un entorno de riesgo controlado, el conjunto de habilidades (analíticas, generativas, evaluativas, ejecutivas) que queremos desarrollar.

En este último plano cobra singular importancia la utilización de recursos vinculados a lo que hoy en día llamamos la "ludificación", es decir el uso de técnicas, elementos y dinámicas propios de los juegos y el ocio en actividades no recreativas haciendo de los estados emocionales que ellos generan una base para la construcción de un aprendizaje significativo.

CONCLUSIONES

Promediando la experiencia ampliada en el relevamiento organizacional propuesto, se ha operado en forma eficaz sobre un conjunto de once organizaciones radicadas en el ámbito de referencia y se han podido observar resultados

sumamente auspiciosos tanto a nivel del ajuste metodológico de sus propuestas como en los resultados primarios obtenidos.

La dinámica de la experiencia de campo ha permitido, a su vez, ajustar muchos de los principios constitutivos del modelo propuesto y le ha aportado a este una mayor operatividad y flexibilidad de implementación sin por eso perder su filosofía y principios axiológicos.

Las conclusiones preliminares de esta experiencia abren un terreno fértil para profundizar sus fundamentos y bases ejecutivas, ampliando horizontes y perspectivas de acción en contextos más amplios y diversos tanto en territorialidad como en dominios socioculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Puig, M. (2013). *Madera de Líder*. Empresa Activa.
- Álvarez de Mon, S. (2004). *Desde la adversidad*. Pearson.
- Bazán, T. (2014). *La inteligencia del líder*. Deusto.
- Bennis, W. (1982). *Líderes*. Norma.
- Bernal, C. (2011). *Metodología de la investigación para economía y negocios*. CECSA.
- Blanchard, K. (2009). *Liderazgo y equipo*. Deusto.
- Braidot, N. (2016). *Neurociencias para tu vida*. Granica.
- Daft, R. (2013). *La experiencia del liderazgo*. Thomson.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4).

- Gladwell, M. (2007). *Blink. Inteligencia intuitiva*. Punto de Lectura.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo*. Ediciones B.
- Goleman, D. y Senge, P. (2014). *Triple Focus*. Ediciones B.
- Grosso, F. (2002). *Liderazgo y conducción*. Dunken.
- Grosso, F. (2014). *Liderazgo cultural*. Dei Letters.
- Grosso, F. (2018a). *Descubriendo la competencia interior del líder*. *Revista Argentina de Investigación en Negocios*. II(4).
- Grosso, F. (2018b). *Las 9 competencias del líder*. Red AICE.
- Grosso, F. (2019). *El desafío de formar líderes*. Asociación Iberoamericana de Management.
- Grosso, F. (2020). *Liderazgo. Desarrollando las 9 competencias*. Dunken.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Gedisa.
- Jericó, P. (2006). *No Miedo*. Alianza Editorial.
- Kotter, J. (2001). *La verdadera labor del líder*. Norma.
- López Ocón, M. (2009). *Pichon-Rivière, el hombre que se convirtió en mito*. Capital Intelectual.
- Lussier, R. (2010). *Liderazgo*. Thomson.
- Maxwell, J. (2014). *Liderazgo eficaz*. Editorial Vida.
- Morales, F. (2002). *Psicología social*. Pearson.
- Neville, L. (2016). *Fuerzas especiales*. Libra.
- Pascale, R. (2004). *El líder en tiempos de caos*. Paidós.
- Rieznik, A. (2016). *Atletismo mental*. Sudamericana.
- Roca, J. (2006). *Automotivación*. Paidotribo.
- Sinek, S. (2015). *Los líderes comen al final*. Empresa activa, Barcelona.
- Suzuki, S. (2013). *Mente de principiante*. Gaia.
- Vasilachis, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Yin, R. (2008). *Investigación sobre estudios de casos (2a ed.)*. SAGE Publications.
- Yukl, G. (2013). *Liderazgo en las organizaciones*. Pearson.

Este documento se encuentra disponible en línea para su descarga en:
<http://ppct.caicyt.gov.ar/rain/article/view/v6n2a10>

ISSN 2422-7609 eISSN 2422-5282 – Escuela Argentina de Negocios. Este es un artículo de Acceso Abierto bajo la licencia CC BY-NC-SA
[\(http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

