

## Las competencias interiores del líder: su descubrimiento y formación.

### *The inner competences of the leader: his discovery and training.*

Fernando Grosso<sup>1</sup>

#### Resumen

El estudio de la problemática del liderazgo en sus distintos ámbitos es vasto y comprende numerosos trabajos acerca de las características comportamentales y las competencias del líder, así como las condiciones en que estas se promueven. Sin embargo, puede observarse que la amplia mayoría de las investigaciones están centradas en una mirada parcial de dichas competencias y abordan con singular énfasis aquellas prácticas vinculadas a la interacción del líder con sus seguidores, pero no profundizan en aquellas cuestiones más vinculadas al proceso de desarrollo interior del individuo que asume el rol de conducción. El presente trabajo expone las conclusiones sobre el descubrimiento y la formación de las competencias interiores del líder, a partir del análisis de un conjunto de entrevistas en profundidad desarrolladas con individuos que ejercen funciones de liderazgo en distintos tipos de organizaciones. El juicio interpretativo derivado de estas entrevistas permite ensayar un modelo de competencias y modelos formativos asociados que representan una base de trabajo sólida para la construcción de una pedagogía del liderazgo organizacional.

**Palabras clave:** liderazgo; competencias; desarrollo personal; formación

#### Abstract

The study of the problem of leadership in its various fields is vast and includes numerous works on the behavioral characteristics and competencies of the leader, as well as the conditions in which they are promoted. However, it can be observed that the vast majority of investigations are focused on a partial view of these competences, since they address with particular emphasis those practices linked to the interaction of the leader with his followers, but with a low level of depth those more linked to the internal development process of the individual who assumes the role of driving. The present work exposes the conclusions arrived at about the discovery and the formation of the internal competitions of the leader, from the analysis of a set of in-depth interviews developed with individuals that exert leadership functions in different types of organizations. The interpretative judgment derived from them allows us to test a model of competencies and associated training models that represent a solid work base for the construction of a pedagogy of organizational leadership.

**Keyword:** leadership; competencies; personal development; training

**Recibido:** 15 de agosto 2018. **Aceptado:** 15 de septiembre 2018.

---

<sup>1</sup> Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Abierta Interamericana (UAI). Doctor en Ciencias de la Dirección y en Psicología Organizacional (ISDE). Master in Business Administration (IDIU). Especialista en Estrategia Empresarial (UNLZ). Licenciado en Administración (UNLZ). Profesor universitario, investigador y consultor organizacional. Argentina. E-mail: fernando.grosso@uai.edu.ar.

## INTRODUCCIÓN

Desde los orígenes de las grandes civilizaciones en la antigüedad, los seres humanos han sentido una especial fascinación por aquellos a los que se denomina, habitualmente, como “líderes”: individuos presuntamente especiales, con cualidades para conducir en forma eficaz las instituciones y guiar a las personas hacia la consecución de elevados objetivos.

Los individuos que generalmente se encuentran comprometidos en tareas vinculadas a la función pública, la sociedad civil, el deporte, la vida comunitaria y en los negocios, si bien pueden ser profesionales dedicados, estar dotados de las habilidades necesarias y asumir con responsabilidad su rol, carecen del “plus” adicional que les permite alcanzar resultados especialmente destacados.

Ello se debe a que, en todos los casos, se están refiriendo a las competencias en un sentido amplio, que se activan a partir de un proceso estrictamente racional, mientras que las experiencias más relevantes se vinculan a circunstancias en las cuales el componente emocional se encuentra presente.

Los líderes son individuos que poseen una visión contenedora, una base de valores sólida y consecuente con los intereses del grupo, son capaces de construir un tejido social cooperativo entre los individuos, de fuerte contenido emocional, que a partir de principios de lealtad e identificación movilizan a cada uno a cumplir con la premisa primigenia que se enunciaba: dar lo mejor de sí cuando las circunstancias lo exigen.

Superada la controversia acerca de la “excepcionalidad de las condiciones del líder”, es natural que las organizaciones hayan realizado, en los últimos años cuantiosas inversiones dirigidas a responder a una necesidad ineludible: la formación de competencias en materia de liderazgo para sus cuadros directivos. Sin embargo, los resultados de tales acciones aún no han arrojado el tipo de resultados que podrían esperarse.

Las explicaciones en este sentido pueden

ser múltiples: en muchos casos, podrá observarse la falta de continuidad en los esfuerzos realizados o la carencia de complementación de estímulos que vayan más allá; en otros, podrá apuntarse a la necesidad de maduración de los propios individuos, objeto de los esfuerzos formativos ya inmersos en el campo de acción; pero sin negar la incidencia de estos factores, la experiencia indica que la mayor parte de los fracasos se inscriben en una problemática más estructural: aún no se entiende cuáles son las verdaderas competencias a trabajar para que el individuo pueda desarrollar realmente su máximo potencial.

Entre ellas, se deberán destacar la ubicuidad contextual y el conjunto de capacidades que permiten al conductor reconocer las influencias de un entorno más amplio al que lo rodea, y las competencias intrapersonales. Estas representan lo que se podría llamar el mundo interior del líder, aquellos pilares sobre los que se forja el carácter que deberá relucir en las condiciones concretas de conducción.

## ANTECEDENTES

### La fenomenología del liderazgo

Una de las temáticas más desarrolladas en el campo de las ciencias sociales, en general, y de la economía aplicada a la empresa, en particular, es el estudio del fenómeno que en sentido amplio se denomina “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 a emplear para la formación de las mismas, 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).

Desde mediados del siglo XIX, la problemática del liderazgo ha sido observada por los distintos especialistas de las entonces incipientes ciencias del comportamiento, más como un fenómeno emergente propio de las

características de determinados individuos, realcionadas con aspectos de su temperamento, no reproducibles ni transmisibles bajo modelos educativos formales.

Esta lectura, basada en la afirmación “los líderes nacen”, define lo que habitualmente se caracteriza como el primer gran paradigma en torno a la concepción de la problemática en la lectura de la mayoría de los autores (Daft, 2013) y si bien es una visión altamente controvertida y refutada por las investigaciones conductistas de la mitad del último siglo, han tenido influencia en numerosas teorías derivadas del campo de la psicología social.

Los escenarios políticos y sociales de la segunda posguerra y la referida consolidación del pensamiento conductista en el campo de la psicología, permitieron, paulatinamente, el florecimiento de un paradigma alternativo, centrado en la idea del desarrollo de las cualidades del líder. La expresión “el líder se hace” antagónica al concepto anterior, quedó expuesta como correlato de una dualidad discursiva, en torno a una discusión que se instalaría en el campo de las ciencias sociales durante los siguientes cuarenta años.

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.

Dentro de la primera de estas miradas, se volvieron habituales expresiones tales como el “estilo de liderazgo” de una determinada persona, la “personalidad del líder” y expresiones similares, mientras que en torno a la mirada formativa surgieron distintivas expresiones tales como “la pertinencia del rol” o “la formación del carácter”. Se destaca cómo el lenguaje comienza a ser un elemento decisivo en la propia constitución y caracterización del fenómeno (Echeverría, 2007).

A principios de los 70, una mirada presumiblemente conciliadora puede inferirse en algu-

nos 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 Ocon, 2009).

Dicha visión resultó un aporte de singular importancia en el abandono de fundamentalismos, aunque su aporte 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, aunque sería la base del desarrollo de una de las ideas más movilizadoras que signarían el pensamiento sobre el liderazgo durante los 80: 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). Se trata de dos tipos distintos de liderazgos, condicionados por la naturaleza del entorno que los contiene: un tipo de liderazgo con definiciones y características propias, relacionado con marcos institucionales de alta estabilidad que requiere de conductores que sean capaces de afirmar su rol a largo plazo; y otro tipo de líderes, más emergentes, propio de contextos sociales abiertos, de baja estabilidad (por ejemplo, organizaciones políticas y sociales o el propio Estado), donde el componente mediático del rol da 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 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”, al plantear esto como un devenir evolutivo, abriendo el campo para

el desarrollo de una verdadera “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 nivel de *aggiornamento*, pero en esencia aún carente de un nivel totalmente sólido de respuestas a la problemática. En el campo empresarial, por ejemplo, se hizo común la expresión “potencial de liderazgo” como un requisito de la formación gerencial, centrado en las habilidades, que aunque sin definiciones claras (y sin mecanismos operacionales) permitirán aproximaciones en 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 podrán 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).

### El desarrollo integral del líder

Gardner (1987) sistematiza un concepto que se volvería fundamental en el conjunto de las ciencias del comportamiento por su impacto en los últimos años del siglo XX: la idea de las inteligencias múltiples del ser humano, en la que más allá de un concepto de diversidad en torno a la concepción sobre las capacidades de las personas, establece una línea de pensamiento que se vuelve fundamental para el eje central de la temática abordada: la formación del individuo como una sumatoria de predisposición más estímulo. Es decir, el ser humano guarda en su constitución genética las posibilidades de desarrollar cualquier tipo de competencia, pero requiere de un estímulo cultural sistemático para su materialización. Esta idea está fuertemente arraigada, en términos generales, en el campo de las llamadas *neurociencias*, asociadas al concepto de plasticidad de las redes neuronales (Abdala, 2008; Álvarez González, 2014).

Debemos también a Gardner (1998) una de las primeras visiones verdaderamente holís-

ticas respecto del fenómeno del liderazgo, ya que lo asocia con la interrelación entre distintos tipos de inteligencia, fundamentalmente, la denominada interpersonal y la intrapersonal. En ambos casos, el autor las considera objetos pedagógicos.

Algunos años antes del trabajo de Gardner, otro pensador contemporáneo ya había definido un marco de referencia concordante en muchos aspectos como base para el desarrollo de las organizaciones. Senge (1992) llevó al plano organizacional la idea del pensamiento sistémico y la capacidad permanente de aprendizaje como mecanismos de progreso y perdurabilidad, poniendo el concepto de “dominio personal” como requisito básico del progreso y evolución del individuo y la necesidad de su proyección organizacional. En aquel momento, Senge no profundizó aspectos puntuales sobre la formación de líderes, pero dejó establecida la idea de la posibilidad de desarrollo de competencias que en otras épocas podrían haberse considerado propias de constituciones genéticas e inmutables. Así, se convirtió en un referente ineludible del pensamiento empresarial moderno.

Otro autor de referencia obligada en esta línea de pensamiento es Daniel Goleman, quien de una manera más sistemática aún, aborda la problemática del liderazgo desde un concepto que se ha popularizado como *inteligencia emocional* (Goleman, 1996). En todos sus trabajos, queda claramente definida la idea que hoy domina la materia y que ha sido recogida por los principales referentes contemporáneos: la formación del líder puede y debe ser integral, involucrando distintos tipos de competencias. Todavía, sin embargo, como se analizará en detalle en los próximos apartados, no ha sido simétrico el desarrollo metodológico de modelos formativos que sean integradores de la total dimensión de este universo de competencias, algo señalado también por distintos pensadores contemporáneos (Wyatt, 2013; Bazán, 2014). Puede observarse, claramente, que si bien hoy día contamos con numerosas y eficaces herramientas didácticas para la formación de las principales competencias intrapersonales (por ejemplo, la comunicación, el abordaje

de conflictos o la negociación), no se ha verificado hasta el presente un desarrollo similar para la formación de otro tipo de competencias (intrapersonales) más ligadas a la fortaleza emocional propia del individuo. Estas carencias ya habían sido señaladas por muchos especialistas desde hace más de una década (Álvarez de Mon, 2001), por lo que se hará hincapié en ello en el próximo apartado.

### **La dimensión intrapersonal de las competencias del líder**

Existe en la actualidad un consenso bastante generalizado en el campo disciplinar acerca de la incidencia decisiva de la dimensión intrapersonal en la constitución del rol del líder y su ejercicio efectivo.

El liderazgo se manifiesta en prácticas concretas de raíz interpersonal, pero se asienta en condiciones del individuo que resultan indispensables para poder llevarlas a cabo; dichos aspectos se resaltaban en trabajos anteriores (Grosso, 2005; 2014). Una expresión popular y bastante extendida en este sentido es aquella que reza “no puede liderar a nadie, quien no se lidera primero a sí mismo”.

Aspectos tales como la autoconfianza, la resiliencia, la tolerancia a la frustración, la disciplina personal, el pensamiento intuitivo, entre los principales, son repetidamente citados y estudiados tanto por autores clásicos en la materia como Covey (1996; 1998) o Maxwell (2014), así como por otros que han alcanzado su mayor reconocimiento en la última década Heifetz (2005) o Kurt (2013). En todos ellos, se encuentra presente la misma idea: la formación del líder sigue un camino que va de lo intrapersonal a lo interpersonal.

Dos problemáticas se instalan a partir de esta línea de pensamiento y convocan la mayor parte de las inquietudes actuales sobre la problemática del liderazgo: ¿qué abarcan exactamente las competencias intrapersonales?; y, ¿cómo podemos formarlas de una manera sistemática?

Sobre el primero de estos interrogantes, la teoría vigente ha avanzado bastante. Proba-

blemente, la mejor categorización y conceptualización de esta dimensión intrapersonal sea la aportada por Kofman (2001), aunque merecen destacarse también los aportes de Covey (2011) y Sharma (2007). Sin embargo, a los efectos de una mejor definición, citamos especialmente a Ritt (2012, p.56) quien caracteriza las competencias intrapersonales como:

*“cualidades propias de cada individuo que se evidencian en un ser y un saber hacer que favorece su crecimiento personal y el fortalecimiento de sus roles de liderazgo. Este conjunto de competencias dependen en su generación y desarrollo de condiciones personales que operan en forma independiente del contexto y el medio social más allá que puedan constituirse en cimientos sobre las que se edifique otro tipo de aptitudes de corte relacional que demanden en forma indispensable la interdependencia con otros”.*

Es necesario apuntar, de todas maneras, que siguen siendo objeto de análisis los componentes puntuales que implican este tipo de competencias, lo que hace necesaria la elaboración de una taxonomía orientativa como requisito para llevar adelante un estudio profundo sobre la materia.

Respecto del segundo de los interrogantes, el terreno está menos explorado y, en consecuencia, carente de respuestas integradoras. Se podría decir que “sabemos lo que tenemos que formar en nuestros líderes”, pero todavía “no sabemos muy bien cómo hacerlo”.

Son numerosos los autores que asocian la idea de la adquisición de una competencia intrapersonal en forma directa con una “experiencia de vida”. En otras palabras, sucesos puntuales que afronta un individuo que le permiten poner a prueba sus condiciones integrales, tomar conciencia de su potencial y darle carácter repetitivo como práctica decisoria y norma de conducta. Asumiendo la vasta 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 Jerico (2006), pero parecería ser que en la mayoría de los casos estos análisis quedan en el plano empírico, ya

que rescatan el valor de la experiencia pero no diseñan los mecanismos para 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 autores como Gladwell (2007) o Pascale (2004), quienes han realizado interesantes aportes desde el plano de la psicología organizacional y la economía del comportamiento; Roca (2006) o Neville (2016), desde el plano de la psicología cognitiva han construido algunos modelos que hoy se aplican en terrenos tales como la formación militar y el deporte de alta competencia. En relación con las neurociencias, contamos con aportes que merecen ser especialmente considerados, como aquellos desarrollados por Rieznik (2016) o Braidot (2016). En este sentido, también es posible 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 valor 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 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.

Si bien los autores hacen referencia a distintas experiencias modelizadas en escuelas de enseñanza primaria en Canadá, EE.UU. y Finlandia, hasta el presente no se han conocido aportes que traten una sistematización del modelo que pueda ser reproducida y mejorada en distintos entornos y con distintas poblaciones.

El interrogante de fondo sigue sin respuesta y su exploración es la que se constituye en el eje problemático de la investigación que dio origen al presente artículo: ¿es posible sistema-

tizar un modelo formativo sobre competencias intrapersonales para el liderazgo?

## INDAGACIÓN

El ejercicio práctico de competencias en cualquier plano de la acción humana requiere de un proceso de aprendizaje que implica, en forma primaria, el autorreconocimiento del individuo y, de la misma manera, la identificación de aquellos estímulos que ha generado su adquisición.

De esta forma, se hace viable la sistematización de un proceso formativo que pueda reproducir dichos estímulos creando una experiencia pedagógica que incentive la formación efectiva de líderes.

En la búsqueda de experiencias que permitan descubrir las competencias y experiencias comunes, el equipo de investigación ha realizado una serie de entrevistas en profundidad con casos seleccionados de líderes de distintos ámbitos y perfiles. La muestra se seleccionó en forma azarosa, sobre la base de la factibilidad de acceso y con compromiso de reserva de identidad de los participantes. Como requisito de elección de los casos, se estableció como parámetro fundamental el ejercicio, por parte de los entrevistados, de una función de conducción con una antigüedad no inferior a los tres años y un nivel de alcance no inferior a las veinte personas.

Como puede observarse, más allá de ser una muestra acotada, es especialmente heterogénea, en vistas de la intención de universalizar conclusiones. Saludablemente, a los efectos de la presente investigación, se han obtenido bases de análisis comunes entre los distintos casos, que una vez tabuladas han conducido las inferencias en rumbos tales como los que se describen a continuación.

Un amplio número de casos (53) se caracteriza por transmitir una idea sumamente precisa sobre una perspectiva de la propia vida y su interrelación con el resto del mundo no exenta de una importante cuota de espiritualidad (en algunos casos, religiosa y en muchos otros, no) que marca una impronta que trasciende el deseo y las motivaciones individuales con un

**Tabla 1.** Composición de la muestra

Total de entrevistas realizadas: 62		
<b>Clasificación por sexo</b>		
Masculino: 43	Femenino: 19	
<b>Clasificación por rango etario</b>		
19-30 años: 9	31-45 años: 35	+45 años: 18
<b>Clasificación por GSE</b>		
ABC1: 29	C2-C3: 26	D-E: 7
<b>Clasificación por nivel de instrucción</b>		
Primarios completos: 3		
Secundarios incompletos: 6		
Secundarios completos: 18		
Terciarios / Universitarios incompletos: 16		
Terciarios / Universitarios completos: 19		
<b>Clasificación por espacio de desempeño</b>		
Empresa (ejecutivo / alta gerencia): 2		
Empresa (gerencia media / jefatura): 33		
Emprendimiento/Pequeña empresa: 15		
Organización de la sociedad civil: 7		
Organización política / social / gremial: 3		
Organización deportiva / cultural: 2		

Fuente: elaboración propia.

sentido de trascendencia y convicción acerca de un destino personal ligado a una vocación de servicio.

En todos los casos, dicha cosmovisión se encuentra asociada con la identificación de una figura formadora (padre, maestro, profesor, primer jefe, etc.) que actuó como principal influyente, inclusive en los casos de ausencia parental. También son destacables en este terreno manifestaciones en torno a estímulos tempranos, experiencias de alta impronta y “puntos de quiebre” que han resultado de vivencias intensas de fuerte impronta emocional.

Otro espacio de observación que ofrece un generoso espectro de respuestas con puntos comunes (56) se ubica en el campo del conocimiento propio: la identificación de virtudes y defectos propios y la construcción de una sólida autoestima. No se observan, salvo casos muy aislados, manifestaciones que pudieran asociarse con rasgos acentuadamente egoís-

tas, sino más bien expresiones que hablan de una gran autonomía personal con un sentido de “hacerse cargo” de las situaciones que enfrentan pero con un sentido solidario e incluso extremadamente “protector” del grupo que conducen.

Un espacio casi unánime de coincidencias se manifestó en el campo de aquel conjunto de actitudes y competencias vinculadas a la idea de resiliencia. Los participantes destacaron su capacidad para superar obstáculos y cómo se sentían fortalecidos a partir de dicha superación. En relación con esto se manifiestan especialmente tolerantes frente a la frustración considerada como “parte de un camino de superación” y se confiesan, en general, como hábiles administradores del estrés que conlleva su actividad.

Un cuarto espacio de manifestaciones coincidentes en la mayoría de la muestra (57), responde a tabulaciones vinculadas a las ca-

pacidades de autogestión de los entrevistados desde una actitud absolutamente prospectiva. Así, han surgido conceptos tales como la capacidad para establecer objetivos, orientación permanente al cumplimiento de metas, planificación, control permanente del progreso personal, etcétera.

Una vez que los participantes reconocieron y evidenciaron las competencias que poseían, se los orientó a que reflexionaran sobre los medios y mecanismos a los que les atribuían su desarrollo.

Fuerte compromiso con el proyecto personal, permanentes deseos de superación y una gran perseverancia fueron los elementos emergentes más generalizados. Nuevamente, surgió con nitidez la idea de una “figura de referencia”, un formador y ejemplo inspirador.

También es destacable la idea de “una vida equilibrada” y la realización de actividades que se desarrollan en campos totalmente ajenos al del ámbito primario de actuación.

En esto existe una amplia variedad de opciones que se han mencionado: muchas de ellas vinculadas a actividades que fomentan un campo mixto de acciones motrices, pero de fuerte contenido simbólico y hasta místico (yoga, tai chi, artes marciales y distintas prácticas de meditación dinámica); en otros casos, la actividad está vinculada a prácticas deportivas individuales y de fuerte compromiso físico: carreras de resistencia, senderismo, ciclismo y distintas variantes de entrenamiento funcional. El concepto dominante en estos casos es el de “poner a prueba los límites” y sentirse “capaz de superar cualquier cosa”.

En otros casos, la actividad se vincula más a cuestiones artísticas: artes plásticas, danza, lectura, cine, etcétera.

La diversidad existente no ha permitido establecer un patrón común respecto de las actividades seguidas, aunque sí pueden encontrarse algunas condiciones comunes respecto de la importancia y funcionalidad que le atribuyen los participantes:

- Ninguno de los participantes manifestó que su única motivación tuviera que ver con su

actividad principal, por el contrario, la amplia mayoría de los entrevistados (59) le asignan un valor determinante a sus “otras actividades” como fuente de aprendizaje y factor de equilibrio personal.

- En todos los casos señalados, se apuntó también a dichas actividades como fuente primaria para la formación de varias de las fortalezas adquiridas.
- Por último, se asigna un valor determinante a estas actividades en cuestiones tales como el “equilibrio emocional”, la “paz mental”, la “fortaleza del carácter” o expresiones similares.

En otro orden, cabe destacar que, por lo general, los participantes, aun los de más alto nivel de instrucción, no asignaron un papel demasiado relevante a su educación formal en su potenciación como líder, en todo caso, solamente reconocen las “herramientas útiles” que obtuvieron para su desempeño operativo.

Finalmente, otro factor que merece destacarse es el alto grado de sociabilidad de los entrevistados, que en la totalidad de los casos manifestaron la importancia asignada al marco de vínculos afectivos y relaciones que los han contenido a lo largo de su trayectoria.

## DISCUSIÓN

Construir un modelo de formación de competencias para líderes parte de la búsqueda de respuestas a tres grandes preguntas: ¿cuáles son las competencias que requerimos? ¿De qué manera se generan? ¿Cómo las estimulamos?

El fenómeno del liderazgo emerge de un acto de voluntad del individuo, el reconocimiento de sus propias cualidades y su historia de vida y el desarrollo de una serie de estímulos que permitan su expansión y aplicación práctica.

El equipo de investigación ha tenido la oportunidad de entrevistar a decenas de líderes durante varios meses. Individuos que se desempeñan en organizaciones de distintos tamaños y actividades, con distintos niveles de



formación y, lo más importante, con distintas historias de vida.

Se han comparado trayectorias, desempeños, habilidades evidenciadas, percepción directa de ellas por el implicado y sus colaboradores, experiencias vividas... Y en ese marco de diversidad se han encontrado sorprendentes coincidencias que han permitido edificar un modelo de competencias intrapersonales centrado en cuatro campos:

1. La adquisición de una *filosofía de vida* que representa la comprensión de la propia historia desde una perspectiva integral que involucra una cosmovisión superadora de la realidad inmediata.
2. El desarrollo de *consciencia emocional*: el reconocimiento del propio interior, la aceptación y autoestima, requisito indispensable para un proceso continuo de superación personal.
3. La formación de un carácter definido por la *fortaleza mental* que permita desarrollar una fuerte tolerancia a la frustración, sostener la eficacia en contextos de alta presión, administrar el estrés y cultivar una férrea disciplina personal.
4. El desarrollo de habilidades de *autogestión* esto incluye aspectos como la proactividad, la actitud de planeamiento, orientación a metas y objetivos.

Poder trabajar sobre este ensayo taxonómico permite contar con un terreno amplio de reflexión acerca de los mecanismos más apropiados para sistematizar las experiencias formativas requeridas para las demandas contemporáneas de la formación de líderes.

Sin despreciar la experiencia áulica, está claro que esta debe dirigirse a la creación de espacios genuinos de reflexión más que de "transmisión de información".

También se observa nítidamente que el "orientador personal" es una figura clave en el proceso de formación del líder, por lo que recursos ya conocidos, como la mentoría, pue-

den convertirse en un pilar fundamental del modelo.

Un tercer aspecto a considerar es el campo de las experiencias que deben integrar el modelo. Presumiblemente, los individuos involucrados en el estudio han desarrollado un conjunto de vivencias, en muchos casos en forma espontánea y/o circunstancial, en otros sistematizados en actividades de indirecta vinculación (deportivas, artísticas, culturales, comunitarias) de las que es necesario extraer conceptualmente los factores de impacto emocional y simbólico que estas contienen.

En este sentido, es factible inferir que bajo un ambiente de riesgo controlado, deberían reproducirse actividades que promovieran un ambiente de tensión creativa bajo presión a fin de generar el ambiente propicio para la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre y conflicto. Los recursos en tal sentido son múltiples y de alta disponibilidad.

Un esbozo como el descrito en párrafos anteriores requiere de una ampliación del presente estudio y de la conformación de aplicaciones experimentales que permitan su consolidación, lo que sin dudas deberá ser objeto de otro estudio como este, que represente su continuidad.

## CONCLUSIONES

Es claro que el desarrollo de competencias va más allá de la simple transmisión de información acompañada por un conjunto de acotadas experiencias lúdicas que pretenden instalar comportamientos. Desarrollar competencias es un proceso prolongado y metódico que parte de reconocer y potenciar cualidades del individuo, contextualizarlas y, recién allí, ensayar bajo un ambiente monitoreado su transferencia eficaz a la acción.

Un enfoque de formación de competencias requiere de un modelo claramente definido que involucre las distintas dimensiones de la acción humana, recursos didácticos diferenciados para cada una de ellas y espacios experimentales de práctica suficientemente profundos e intensos para promover transformaciones radicales en el universo emocional del individuo.

Se define en un campo interdisciplinar que requiere de una convergencia de saberes que abarcan desde la lingüística y la pedagogía hasta los más actuales desarrollos de la psicología cognitiva y la neurociencia.

El desafío de la integración transdisciplinar sigue siendo, en este sentido, el principal desafío, junto con la necesidad de contar con la pericia apropiada de los formadores que deberán llevar adelante tamaña tarea.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdala, E. (2008). *Ser Inteligente*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Albrecht, K. (2006). *Inteligencia Social*. Buenos Aires: Vergara.
- Alonso Puig, M. (2013). *Madera de Líder*. Barcelona: Empresa Activa.
- Alvarez de Mon, S. (2001). *El mito del líder*. Madrid: Pearson.
- Alvarez de Mon, S. (2004). *Desde la adversidad*. Madrid: Pearson.
- Alvarez Gonzalez, M. (2014). *Neurociencias para Psicólogos*. Buenos Aires: Paidós.
- Anzorena, O. (2009). *Maestría Personal*. Buenos Aires: LEA.
- Bachrach, E. (2014). *Ágilmente*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bazan, T. (2014). *La inteligencia del líder*. Bilbao: Deusto.
- Bennis, W. (1982). *Líderes*. Bogotá: Norma.
- Bernal, C. (2011). *Metodología de la Investigación para Economía y Negocios*. México: CECSA.
- Blanchard, K. (2009). *Liderazgo y equipo*. Buenos Aires: Deusto.
- Braidot, N. (2010). *Neuromanagement*. Buenos Aires: Granica.
- Braidot, N. (2016). *Neurociencias para tu vida*. Buenos Aires: Granica.
- Covey, S. (1996). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Covey, S. (1998). *Liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós.
- Covey, S. (2006). *El 8vo hábito*. Buenos Aires: Paidós.
- Covey, S. (2011). *El líder interior*. Buenos Aires: Paidós.
- Daft, R. (2013). *La experiencia del liderazgo*. México: Thomson.
- Duran, G. (2003). *Mitos y Sociedades*. Buenos Aires: Biblos.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2007). *Por la senda del pensar ontológico*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2010). *Escritos sobre aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la Mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1998). *Mentes líderes*. Barcelona: Paidós.
- Gidens, A. (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gladwell, M. (2007). *Blink. Inteligencia Intuitiva*. México: Punto de Lectura.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. México: Planeta.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia Ecológica*. México: Vergara.
- Goleman, D. (2011). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo*. Madrid: Ediciones B.
- Goleman, D. y Senge, P. (2014). *Triple Focus*. Barcelona: Ediciones B.

- Gomez Fulao, J. (2012). *Las dos caras de la crisis. Aceptación o resistencia*. Buenos Aires: Biblos.
- Grotberg, E. (2006). *La Resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: GEDISA.
- Grosso, F. (2002). *Liderazgo y Conducción*. Buenos Aires: Dunken.
- Grosso, F. (2005). *El Líder Cotidiano*. Buenos Aires: Ed. Clarín Pymes.
- Grosso, F. (2014). *Liderazgo cultural*. Santiago: Dei Letters.
- Heifetz, D. (2005). *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.
- Jerico, P. (2006). *No Miedo*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Kofman, F. (2001). *Metamanagement*. Buenos Aires: Granica.
- Kolb, D. (1990). *Psicología Organizacional. Uma Abordagem Vivencial*. San Pablo: Atlas.
- Kotter, J. (2001). *La verdadera labor del líder*. Bogotá: Norma.
- Kurt, N. (2013). *El líder sensorial*. Buenos Aires: LEA.
- Lopez Ocon, M. (2009). *Pichon Riviere, el hombre que se convirtió en mito*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Lussier, R. (2010). *Liderazgo*. México: Thomson.
- Manucci, M. (2016). *Competitividad emocional*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Maxwell, J. (2014). *Liderazgo Eficaz*. Miami: Editorial Vida.
- Morales, F. (2002). *Psicología Social*. Buenos Aires: Pearson.
- Morris, D. (1992). *El mono desnudo*. Bogotá: Plaza y Janes
- Neville, L. (2016). *Fuerzas Especiales*. Madrid: Libra.
- Palaci Descals, F. (2005). *Psicología Organizacional*. Madrid: Pearson.
- Pascale, R. (2004). *El líder en tiempos de caos*. Buenos Aires: Paidós
- Rieznik, A. (2016). *Atletismo mental*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ritt, M. (2012). *Psicología positiva y liderazgo*. Bilbao: Deusto.
- Roca, J. (2006). *Automotivación*. Barcelona: Paidotribo.
- Selman, J. (2011). *Liderazgo*. Madrid: Pearson.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina*. Barcelona: Granica.
- Sinek, S. (2015). *Los líderes comen al final*. Barcelona: Empresa activa.
- Sharma, R. (2007). *Éxito*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Suzuki, S. (2013). *Mente de principiante*. Madrid: Gaia
- Wyatt, S. (2013). *Las leyes secretas de los directivos*. Barcelona: Ediciones B.
- Yukl, G. (2013). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Pearson.

Este documento se encuentra disponible en línea para su descarga en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/rain/article/view/v4n2a02>  
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/>)



