

DESARROLLO DIRECTIVO, DIRECTIVOS EN DESARROLLO

JOSÉ MANUEL DE HARO GARCÍA

*Psicólogo del trabajo y de las organizaciones
Coordinador académico «Experto en desarrollo del talento directivo».
Universidad de Alicante*

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: don José Antonio CORRALIZA RODRÍGUEZ, don José Antonio ARIZA MONTES, don ALONSO CIENFUEGOS HEREDIA, don Miguel Ángel SASTRE CASTILLO y don Carlos VILADRICH ALIFONSO.

Extracto:

DURANTE años, directivos de todas las partes del mundo han pasado por seminarios y cursillos para aprender a ser mejores líderes. Los resultados sin embargo han sido desiguales. En unos casos la percepción es de que no se ha mejorado mucho. En otros casos ni siquiera se ha podido estar seguro de si se ha mejorado o no. La explicación de estos pobres resultados no es sencilla. Puede que hayan fallado el diseño, los métodos, los docentes, los medios, el entorno, los alumnos, varios de ellos o todos al mismo tiempo. Para poder aclarar esta situación es necesario profundizar en cada uno de estos factores para delimitar su peso en la búsqueda de la eficacia del desarrollo directivo.

Basándonos en un planteamiento que antepone pautas de trabajo frente a técnicas concretas, en este trabajo se realiza un examen detenido de los requerimientos actuales de la función gerencial y de los elementos (ejes) que intervienen en todo programa de desarrollo directivo (qué, a quién, dónde y cómo desarrollar) y se proponen cinco pautas para mejorar la eficacia de este tipo de programas, que deben tener en cuenta los hallazgos más relevantes de las ciencias de la conducta.

Tras mostrar que el desarrollo directivo es más un proceso sistemático de autoactualización (directivos en desarrollo), en donde cobra especial protagonismo la actitud y el esfuerzo del propio directivo como sujeto de aprendizaje, que un evento aislado donde los métodos pasan a un segundo plano, se concluye con la necesidad de desarrollar nuevas formas de pensar sobre el liderazgo, hacer más investigación aplicada sobre la eficacia de los diferentes métodos y de crear modelos específicos de trabajo que nos guíen en la búsqueda de los mejores resultados, que tengan en cuenta lo particular de la situación y que sean contingentes en lugar de generalistas.

Palabras clave: liderazgo, desarrollo directivo, formación y desarrollo y talento.

LEADERSHIP DEVELOPMENT, DEVELOPING LEADERS

JOSÉ MANUEL DE HARO GARCÍA

*Psicólogo del trabajo y de las organizaciones
Coordinador académico «Experto en desarrollo del talento directivo».
Universidad de Alicante*

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: don José Antonio CORRALIZA RODRÍGUEZ, don José Antonio ARIZA MONTES, don ALONSO CIENFUEGOS HEREDIA, don Miguel Ángel SASTRE CASTILLO y don Carlos VILADRICH ALIFONSO.

Abstract:

FOR years, executives from all over the world have taken part in seminars and workshops to learn how to become better leaders. However, results have been uneven. In some cases, participants have the perception of not having improved much. In other cases participants are not even sure of having improved at all. The explanation for these poor results is not straightforward. The design of the course might have been erroneous, the methods, the teachers, the environment, either some of these, or all of them simultaneously. To clarify this situation it is necessary to go into each of these factors in depth, and to define their importance in the search of effectiveness in management development.

Based on an approach that puts working patterns before specific techniques, in this work a thorough review of the following aspects is carried out: current requirements of the management function, and the elements (axes) involved in any management development program (what, who, where and how to develop). Then, five guidelines to improve the effectiveness of such programs are proposed, which take into account the key findings of the behavioral sciences.

In this paper, it is shown that management development is a systematic process of self-updating (developing managers). In this process, the attitude and the effort of the executive as the subject of this learning procedure is much more relevant than the methods. Therefore, there is a need to develop new ways of approaching leadership, to carry out more applied research on the effectiveness of different methods, and to create new models to guide us in finding the best results, which take into consideration the peculiarities of this situation.

Keywords: leadership development, training and talent and management.

Sumario

1. Desarrollo directivo: concepto y justificación.
2. Los cuatro ejes del desarrollo directivo.
 - 2.1. Qué desarrollar (competencias del talento directivo).
 - 2.2. A quién desarrollar (adulto).
 - 2.3. Dónde desarrollar (organización y estrategia).
 - 2.4. Cómo desarrollar: métodos versus pautas.
3. Conclusiones: desarrollo directivo, directivos en desarrollo.

Bibliografía.

1. DESARROLLO DIRECTIVO: CONCEPTO Y JUSTIFICACIÓN

La investigación ha demostrado que el liderazgo afecta al rendimiento organizacional, teniendo más peso en el mismo que cualquier otra variable (BURKE y LITWIN, 1992). Incluso su impacto está aumentando en la empresa actual. Los cambios en el entorno neoeconómico (globalización, interconectividad, conocimiento, velocidad y nuevas formas de competir) están dando lugar a tendencias que tienen profundas implicaciones para los líderes de todas las organizaciones (JAWORSKI y SCHARMER, 2000). Los diferentes ejecutivos de las compañías que quieran estar delante, han de jugar un papel clave en el éxito de las mismas, al tener que adaptar estas nuevas reglas al mundo de los negocios.

Si no tenemos mecanismos ágiles y eficientes para desarrollar las capacidades de los líderes que demanda este entorno, las organizaciones no podrán competir con ventaja. La *función de recursos humanos*, que debe liderar la satisfacción de estas exigencias, tiene que anticiparse para crear de acuerdo con las nuevas perspectivas estratégicas, prácticas y herramientas bien construidas, que permitan la implantación de las mejores soluciones dentro de la organización. Dentro de esta función, el área de desarrollo, especialmente la de desarrollo de liderazgo, cobra especial relevancia, ya que debe ser capaz de identificar los criterios que definen el *alto desempeño directivo* y de proporcionar las mejores herramientas para el *aprendizaje de sus competencias críticas*.

Por otro lado, el desarrollo directivo no es un concepto fácil de definir. Los diferentes modos de entender y conceptualizar el liderazgo dificultan la tarea de delimitar su objeto de estudio. En unos casos, estos intentos se han centrado en el propio *proceso de desarrollo* que pueden ser agrupados en cuatro categorías: formación de liderazgo a través del crecimiento personal; desarrollo directivo a través de la comprensión conceptual, desarrollo directivo mediante *feedback* y desarrollo directivo a través de la construcción de habilidades que se centra en las competencias clave para dirigir que pueden ser enseñadas (CONGER, 1992).

En otros casos, han enfatizado su carácter evolutivo, como algo potencial que está en continuo movimiento. Las orientaciones de MCCAULEY, MOXLEY y VAN VELSOR (1998), quienes definen el desarrollo del liderazgo como «la expansión de la capacidad de una persona para ser efectivo en roles y procesos directivos», o la de BRUNGARDT (1996), quien lo entiende como «cualquier forma de crecimiento o estado de desarrollo en el ciclo de vida que promueve, estimula y apoya la expansión del conocimiento y *expertise* requerida para optimizar el potencial y el desempeño como líder», son ejemplos de esta categoría.

Tampoco han faltado quienes se han focalizado en los objetivos del desarrollo directivo, que pueden ser los conocimientos, habilidades y actitudes, conseguir la efectividad como líder y aprender sobre estilos de liderazgo (BASS, 1990).

Por último, algunos han tratado de *diferenciarlo* de otros conceptos como el desarrollo gerencial (KOTTER, 1990; KOUZES y POSNER, 1995), otros lo han considerado como una parte de la educación para el liderazgo: *desarrollo de habilidades individuales, instalación de valores organizacionales que promueven el liderazgo e intervenciones estratégicas que promueven el dialogo y el cambio efectivo en una organización* (CONGER y BENJAMIN, 1999).

Donde ha sido más fácil encontrar consenso es en la necesidad por parte de las organizaciones de desarrollarlo e invertir en él (DAY y HALPIN, 2001). La American Society of Training and Development (ASTD, 1995) informó que el 60 por 100 de las compañías *Fortune 500* encuestadas en 1995 indicaron que el desarrollo directivo es una alta prioridad frente al 36 por 100 de 1990.

El desarrollo de directivos para desempeñar estos nuevos roles es más importante que nunca y debe bajo nuestro punto de vista articularse en torno a los siguientes cinco grandes requerimientos:

- 1. Detectar el futuro, sin alejarse demasiado del presente.** El pensamiento estratégico es lo que diferencia el liderazgo en las mejores empresas (Hay Group, 2010). En este marco nos parece de especial relevancia las conclusiones del estudio de JAWORSKI y SCHARMER (2000) sobre los principios y prácticas de los líderes de la nueva economía. Según estos autores, para tener éxito en este entorno, los líderes necesitan una nueva capacidad cognitiva, la *capacidad de detectar y actualizar las realidades emergentes*. Para ellos, la principal competencia es *la anticipación*. Mirar hacia el futuro requiere experiencia y creatividad, y determina el modo en que se asumen los riesgos. Esta habilidad, que deberá modificar su orientación hacia un enfoque más medio placista puede y debe ser desarrollada.
- 2. Centrarse en los resultados, sin olvidar a las personas.** El liderazgo ejecutivo está comprometido con crear organizaciones que tengan un espíritu de alto rendimiento. Los atributos del liderazgo centrado en resultados, que permitirán alcanzar dicho espíritu, se agrupan en cuatro categorías (ULRICH, ZENGER y SMALLWOOD, 1999): *fixar el rumbo* (visión, clientes, futuro), *demostrar carácter personal* (hábitos, integridad, confianza, razonamiento analítico), *movilizar la dedicación individual* (hacer que otros se comprometan, compartir poder) y *generar capacidad organizacional* (formar equipos, gestionar el cambio). Pero los nuevos requerimientos competenciales del directivo no deben venir solo de fuera, *los empleados* también tiene el poder de decidir cómo debe ser el líder que los dirija: *conocer a sus colaboradores, apostar por sus creencias, hablar con pasión, liderar con el ejemplo y conquistarlos* (KOUZES y POSNER, 2003). Para generar la confianza entre el líder y el seguidor y hacer que se logren resultados extraordinarios es necesario desarrollar prácticas como: *cambiar el proceso, inspirar con una visión compartida, facilitar que los otros actúen y modelar el modo de despertar sus pasiones* (GORDON, 2003).
- 3. Innovar, sin perder el sentido de la realidad.** La habilidad de una organización para innovar se convierte en la ventaja competitiva de la actual economía global. La necesidad de innovar es cada vez mayor y se está convirtiendo en la única manera de sobrevivir y prosperar en la altamente competitiva y globalizada economía en la que nos encontramos (DAVID y FORAY, 2003). Buscar nuevas formas de construir el *expertise* flexible que es la fuente de innovación se está convirtiendo en una meta cada vez más importante. Para ello, serán necesarias nuevas

competencias más cercanas al campo de lo cognitivo como pensar con originalidad, innovación, razonamiento inductivo y deductivo y solución de problemas complejos (UHALDE y STROHL, 2006). *Pero la innovación sin sentido común no sirve*. Tener «inteligencia práctica» (STERNBERG, 1996) o «buen criterio» (en el momento de tomar la decisión adecuada) es considerado una de las cualidades esenciales del liderazgo que se desarrolla en el tiempo y que incluye tres áreas: *las personas, la estrategia y la crisis* (DEROSE y TICHY, 2009).

4. **Estar permanentemente en acción, sin olvidar pararse a reflexionar.** Los líderes del futuro tendrán que asumir la complejidad y desarrollar las habilidades para manejarla. Gestionar imprevistos, hacer frente a la diversidad o actuar globalmente son solo algunos ejemplos de esta complejidad, que debe ser dirigida a través del trabajo colaborativo e interdependiente. En este escenario, se va a exigir mayor rapidez, adoptar un enfoque multitarea y una mayor flexibilidad y resistencia para manejar imprevistos. Pero para poder estar seguro de que las acciones son las más adecuadas, esta acción permanente debe combinarse con fases de pensamiento, en las que se deje paso tanto a lo racional como a lo emocional. Trabajar conectado (*networking*) gracias a las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información permitirá aprender de una manera más veloz y pasar de acumular conocimiento operativo a compartir *conocimiento tácito*. La posesión de una *gama cada vez más extensa de competencias* [basta con echar un vistazo a los repertorios de DAY y HALPIN (2001), LOMBARDO y EICHINGER (2003) o ZENGER y FOLKMAN, (2008)] será condición necesaria para triunfar como directivo.
5. **Crear y vender una marca de liderazgo.** Una marca de liderazgo representa la identidad y reputación de los líderes en una compañía. Pensar en el liderazgo como una marca servirá de *input* para la eficacia directiva en la creación de un liderazgo sostenido y consistente (ULRICH y SMALLWOOD, 2004). Aquellas compañías que producen líderes eficaces que les permiten diferenciarse de la competencia, generalmente tienen una marca clara de liderazgo [*la identidad de los líderes a través de una organización que conecta las expectativas de los clientes y empleados con el comportamiento organizacional* (ULRICH y SMALLWOOD, 2007)]. El líder integrador, visto como alguien que reproduce múltiples perspectivas, que conecta conscientemente estas perspectivas y que aplica una variedad de habilidades para establecer nuevas direcciones, opciones y soluciones para su organización puede ser un buen modelo para empezar a crear esa marca de liderazgo.

En este trabajo, analizamos cómo conseguir los mejores resultados en la tarea de desarrollar líderes para dar cumplimiento a estas cinco complejas demandas.

2. LOS CUATRO EJES DEL DESARROLLO DIRECTIVO

Con objeto de proporcionar un marco de trabajo ordenado que pueda servir de guía para el trabajo futuro en el área del desarrollo directivo, vamos a presentar los principios básicos o asunciones que consideramos deben incluirse como claves de actuación que deben guiar bajo nuestro punto

de vista las intervenciones futuras. La intención es reducir el nivel de complejidad del concepto y aplicaciones del desarrollo directivo y presentar un proceso ordenado y coherente que guíe las actuaciones futuras en esta materia.

Los elementos que consideramos básicos en nuestro análisis son los cuatro que representamos en el siguiente gráfico: *el qué, a quién, dónde y cómo* desarrollar. A continuación ofreceremos una descripción resumida de su participación en la eficacia de todo programa de desarrollo directivo.

Los cuatro ejes del desarrollo directivo.



2.1. Qué desarrollar (competencias del talento directivo)

Desarrollar el liderazgo es un tipo de intervención en la que se pretende un cambio. Determinar el objeto de este cambio es imprescindible en cualquier tipo de intervención si se quieren conseguir unos resultados positivos. En el caso de intervenciones orientadas al desarrollo del liderazgo, este objetivo *no* siempre ha estado bien definido. Incrementar el proceso de toma de decisiones (VROOM y YETTON, 1973), desarrollar la autoconciencia y autointegración (SHAMIR y EILAN, 2005), la inteligencia social (CONNELLY *et al.*, 2000) o el conocimiento tácito (HEDLUND *et al.*, 2003) son solo algunos ejemplos de esta pluralidad de metas.

La diversidad de métodos utilizados en los programas realizados o la ausencia de un proceso de validación objetiva han dificultado la tarea de crear un marco de trabajo coherente que guíe la construcción de una intervención eficaz. Por ello, lo primero que hemos de hacer para poder estar

seguros de obtener los resultados deseados es realizar una reflexión sobre lo que puede constituir o no el objeto del aprendizaje directivo.

Una primera consideración, fruto de este análisis, tiene que ver con *la posibilidad misma del cambio*. Diferentes características tienen un margen diferente de aprendizaje y cambio. No todo se puede cambiar con la misma facilidad. Por ejemplo, los rasgos de personalidad tienen un margen de mejora de un 50 por 100, en cambio la inteligencia solo tiene un 25 por 100 de margen de mejora (SELIGMAN, 1993). En este sentido, muchos métodos tradicionales de formación y desarrollo han fracasado al centrarse en aspectos como la personalidad, actitudes o motivación, difíciles de cuantificar y cambiar, en lugar de la conducta misma (MAKIN y COX, 2004).

La segunda consideración tiene que ver con el *carácter emocional o intelectual* de los contenidos de los programas de desarrollo directivo. Aunque en general los contenidos incluidos como objetivos de cambio en el trabajo con líderes son complejos y de un carácter multidimensional, podríamos agruparlos en alguna de estas dos grandes categorías: *emotional skills* y *cognitive skills*.

La primera de las categorías incluye aquellos los aspectos relacionados con la *inteligencia emocional*, definida como un conjunto de competencias que derivan de un circuito neural ubicado en el sistema límbico, que implica la autoconciencia y la autorregulación (BOYATZIS y VAN OOSTEN, 2002). Este conjunto de variables ha sido incluido con mayor frecuencia como objeto de las intervenciones en desarrollo del liderazgo al estar más cerca de lo que los expertos y practicantes han entendido como «habilidades directivas» y al haber sido mostrada también su conexión con el alto desempeño en el trabajo. Los líderes efectivos usan más las competencias emocionales cada día que los menos efectivos (GOLEMAN, 1998). Niveles altos de inteligencia emocional están asociados con un mejor desempeño en las siguientes áreas: *gestión anticipativa, autoconciencia, balance entre la vida personal y el trabajo, construcción de relaciones, hacer lo que corresponde, confrontación a problemas con los empleados y gestión del cambio entre otros*. En la actualidad, hay un considerable cuerpo de investigación que sugiere que la habilidad personal de percibir, identificar y gestionar emociones proporciona la base de la clase de competencias sociales y emocionales que son importantes para el éxito en casi cualquier trabajo.

Los programas de inteligencia emocional derivados de los modelos de competencias socioemocionales de GOLEMAN (BOYATZIS, GOLEMAN y RHEE, 2000) han demostrado su eficacia trabajando con competencias pertenecientes a los cuatro grandes grupos: *conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y habilidades sociales*. Así por ejemplo, BALLOU, BOWERS, BOYATZIS y KOLB (1999) demostraron que profesionales y ejecutivos de entre 45 y 55 años habían mejorado de una manera estadísticamente significativa en *autoconfianza, liderazgo, ayuda, definición de objetivos y habilidades de acción*, lo que representaba casi el 70 por 100 de las competencias de inteligencia emocional evaluadas en el estudio. CHERNISS y GOLEMAN (1998) establecen hasta 22 directrices para orientar el desarrollo eficaz de la inteligencia emocional que agrupan en cuatro fases: *preparación, entrenamiento, transición al trabajo y mantenimiento y evaluación*.

El otro gran enfoque en el estudio de la inteligencia emocional (MAYER, SALOVEY y CARUSO, 2000b) basado en el concepto de inteligencia emocional como capacidad general, también ha dado lugar a aplicaciones en el desarrollo del liderazgo a través de su modelo de las cuatro ramas de la inteligencia

emocional evaluadas con su prueba MSCEIT (MAYER y SALOVEY, 2002). Ellos consideran que la formación en habilidades emocionales debería centrarse en incrementar la autoconciencia, ampliando el repertorio de las personas en cuanto a estrategias de afrontamiento y ayudando a la gente a aprender de la experiencia, más que practicar sobre un conjunto restringido de habilidades una y otra vez.

A la segunda de las categorías, *habilidades cognitivas*, se le ha prestado menos atención en la actualidad como objetivo de entrenamiento de líderes. Los primeros enfoques basados en la dirección racional (KEPNER y TREGOE, 1965; PLUNKETT y HALE, 1982) fueron bastante sólidos en sus inicios, aunque después fueron perdiendo peso por la consideración de que quizá no eran tan eficaces como los enfoques alternativos a la hora de explicar cómo actúan los directivos. Los influyentes estudios de MINTZBERG (1973), sobre lo que hacen los directivos en oposición a lo que se supone que hacen o dicen hacer, mostraron que los directivos raramente utilizan enfoques racionales a la hora de tomar sus decisiones

No obstante encontramos trabajos recientes, como por ejemplo los de la inteligencia ejecutiva de Justin MENKES (2006), que se centra en el «pensamiento crítico» a la hora de determinar qué desarrollar en los líderes. Su mejora afecta a tres áreas de efectividad del directivo: *efectividad con las tareas, con las personas y con uno mismo*.

Otra interesante línea de trabajo dentro de esta línea es la desarrollada por MUMFORD, FRIEDRICH, CAUGHON y ANTES (2009), quienes han identificado las condiciones bajo las que las acciones del líder marcan la diferencia para su organización cuando se enfrenta a problemas complejos. En su modelo integrado de la conducta del líder, el liderazgo depende: *de la capacidad de solucionar problemas, de la capacidad de juicio social y del «expertise»*. Su modelo de desarrollo del líder se centra en cinco actividades de procesamiento que tienen un impacto en el rendimiento del líder: escanear el ambiente, analizar, pronosticar, evaluar, genera ideas y planear.

El término *competencia*, que va más allá de los resultados académicos y el CI (cociente intelectual), se presenta como la manera de unir ambos campos (lo emocional y lo racional) y de poder operativizar el talento de forma que este pueda ser incluido en las prácticas de los profesionales de nuestros recursos humanos, ya que en toda competencia intervienen aspectos socioemocionales e intelectuales. Los líderes deben alcanzar sus resultados pero al mismo tiempo poseer una serie de atributos que definen el cómo conseguirlos. El liderazgo eficaz depende *tanto de los atributos como de los resultados*. Los líderes efectivos saben cómo conectar sus atributos con los resultados para mejorar su desempeño (ULRICH *et al.*, 1999).

Si se quiere modificar el desempeño de un directivo, entendido este como una combinación de sus *comportamientos con sus resultados*, hay que actuar sobre sus comportamientos. Si logramos modificar el comportamiento, conseguiremos cambiar el rendimiento, lo que supone producir unos resultados diferentes. El cambio en el rendimiento ya no es solo objeto de control por parte de la formación, sino de *la tecnología del rendimiento* que incluye todas las intervenciones posibles encaminadas a reducir o eliminar *déficits de rendimiento*.

El desarrollo directivo es por tanto un tipo de intervención que pretende alterar, en sentido positivo, conductas críticas en relación con los resultados del líder, actuando sobre ellos con el obje-

to de producir un alto desempeño organizacional. El modo de conceptualizar el liderazgo es importante ya que influye en las estrategias de desarrollo. Para nosotros, el liderazgo es una forma de **talento**, que se caracteriza por una determinada combinación de **competencias**.

El elemento clave es *el talento*, dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas llamadas *competencias* (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana y en un grado que sitúa al individuo dentro del 10 por 100 superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo (GAGNÉ, 2004). Este puede ser caracterizado del siguiente modo (DE HARO, 2009b):

1. El talento solo existe **cuando se manifiesta**. El potencial, aunque sea alto no es aún talento. La superdotación (*giftedness*) es un requisito potencial para altos niveles de ejecución, pero esta no deja de ser un rasgo que solo indica el potencial de un sujeto.
2. Existen muchos **tipos de talento**, tantos como campos en los que se pueden manifestar los desempeños excelentes: académico, lenguaje, ciencia, juegos de estrategia, tecnología, mecánica, computación, artes, visual, drama, música, tutoría, ventas o empresariado (GAGNÉ, 1991).
3. Es necesario un determinado **nivel de inteligencia y creatividad** para garantizar la existencia de alto potencial. La inteligencia es una condición necesaria pero no suficiente para el desempeño sobresaliente. Para tener éxito en un ámbito de la vida no es suficiente un alto CI. Después de cierto límite, estimado por algunos en un valor del CI superior a 116 (RENZULLI, 1986), otras cuestiones como la creatividad empiezan a tener más importancia.
4. En la aparición y desarrollo del talento intervienen **variables personales** del ámbito motivacional y temperamental. Para alcanzar el éxito, no basta la excelencia intelectual o académica, ni la capacidad técnica. Hay que contar y cuantificar los componentes volitivos y motivacionales como la *iniciativa y creatividad, intereses, perseverancia, adaptabilidad, independencia cognitiva, autoestima, valores, estilo de enfrentamiento con el éxito y el fracaso, motivación hacia el logro, tolerancia y estrés, tolerancia a la ambigüedad, inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje y trabajo* (LORENZO, 2006).
5. El alto potencial tiene un **sustrato biológico**, que a su vez sufre cambios con la aparición del talento. Relaciones entre el nivel de hormonas masculinas (testosterona) y el talento (KANAZAWA, 2003), o la intervención de la mielina en la inducción del talento han sido evidenciadas.
6. El **entorno social** en el que se mueve el individuo es esencial para la aparición del talento, dadas las otras condiciones psicobiológicas. El macroambiente y los factores culturales influyen en el talento, que se desarrolla en el seno de una sociedad concreta en un momento concreto y en el que impactan la familia, la escuela, el contexto de trabajo, los mentores o modelos, el clima, la atmósfera social y la comunidad entre otros.
7. A partir de una alta dotación *es posible o no* que se llegue a producir talento. Depende de las variables psicobiológicas, los condicionantes sociales y la actividad realizada por el sujeto. El talento no es innato, pero tampoco se hace necesariamente. Si con el tiempo una cualidad no es estimulada o no se integra en el conjunto de cualidades que componen el talento, esta es relegada a una mera curiosidad.

8. El talento *se puede medir* evaluando mediante pruebas situacionales los comportamientos críticos que según se determine mediante el correspondiente proceso de validación forman parte de las competencias del talento, es decir, aquellos asociados a resultados exitosos (competencias).
9. Aunque parece existir una dotación genética que pone límite al nivel que puede llegar a alcanzar, *el talento se puede desarrollar*. Desde una situación de alto potencial, al talento, maestría técnica en un campo, se llega mediante la práctica en un entorno favorable.
10. Para poder estudiar el talento en las organizaciones es necesario un *modelo de trabajo*. En otro lugar (DE HARO, 2009b) se ha propuesto uno integrador, cuyos elementos son cuatro: motores, limitadores, catalizadores y resultados.

2.2. A quién desarrollar (adulto)

La *formación en el aula* no es la mejor manera de desarrollar el potencial para dirigir. Según el Consejo de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos y Educational Development Center (1998), el 70 por 100 de lo que los empleados sabían acerca de su trabajo no lo habían aprendido mediante acciones formativas, sino mediante el aprendizaje informal adquirido en su trabajo. Muchas organizaciones se dan cuenta de que el método tradicional basado en lecturas y asistencia a clase que se utiliza en la mayoría de los programas formales de desarrollo directivo son en el mejor de los casos solo parcialmente efectivos a la hora de preparar líderes para resolver problemas del siglo XXI (DOTLICH y NOEL, 1998).

El aprendizaje más efectivo no se realiza en cursos sino mediante el desempeño de determinados tipos de trabajos (*McKinsey Quarterly Report*, citado por Guadalupe FERNÁNDEZ, 2002) que implican asumir un nuevo rol de mayor responsabilidad, hacerse cargo de un nuevo proyecto de gran visibilidad y envergadura o asumir un puesto de responsabilidad en un país extranjero. El talento directivo no se enseña en las aulas, se aprende a través de experiencias profesionales. La formación en el aula debería ser solo parte de las iniciativas de desarrollo directivo y la menos crítica.

Esto quizá tenga que ver con nuestra manera de aprender las cosas dentro y fuera del aula. En el aula utilizamos más el *aprendizaje intelectual* (conocimientos), que se lleva a cabo en la corteza cerebral. Fuera el aula, cuando queremos aprender nuevos hábitos, utilizamos más el *aprendizaje emocional* que además de la corteza, involucra al sistema límbico (zona más primitiva del cerebro asociada a nuestras reacciones instintivas y rápidas).

Tener en cuenta los principios del aprendizaje adulto (*androgogía*), que son diferentes a los que regulan el aprendizaje infantil (*pedagogía*), quizá nos ayude a entender mejor estos resultados y a diseñar acciones de formación más efectivas. La mayoría de las intervenciones formativas dirigidas a adultos se han diseñado teniendo en cuenta los principios del aprendizaje infantil. Malcolm KNOWLES (1988), que acuñó el término de «androgogía», en su trabajo «El arte y la ciencia del aprendizaje adulto», establece que el adulto posee sus propias reglas de juego a la hora de aprender y que se basan

en que *están presionados por el tiempo, están orientados a conseguir metas, traen a la situación de aprendizaje conocimientos y experiencias previas, tienen un interés limitado en determinados tipos de información, tienen diferentes niveles de motivación y diferentes estilos de aprendizaje.*

Los programas más efectivos deben incorporar estos principios del aprendizaje adulto para fomentar el pensamiento estratégico y otras capacidades complejas y críticas para aprender (COLLINS, 2001).

2.3. Dónde desarrollar (organización y estrategia)

Otro de los factores que condiciona el éxito de un programa de desarrollo de directivos es tener en cuenta el entorno organizacional en el que se produce, es decir, los *requerimientos estratégicos*. Una revisión de la literatura indicó que los profesionales del desarrollo de recursos humanos deben alinear las iniciativas de desarrollo con las necesidades estratégicas de la organización (KOCH y McGRATH, 1996; RUMMLER y BRACHE, 1995; SWANSON y HOLTON, 1999).

ULRICH, ZENGER y SMALLWOOD (1999), en su modelo de *liderazgo orientado a resultados*, han puesto de manifiesto la importancia de la conexión entre las prácticas de aprendizaje y la estrategia de negocio para que un programa de desarrollo de liderazgo tenga éxito. Los autores proponen focalizar el desarrollo de liderazgo en la producción de resultados que puedan ser medidos e integrados en la estrategia del negocio y en la cultura corporativa.

El programa más efectivo para una organización es aquel en el que el marco de referencia estratégico determina el contenido del programa de formación (COLLINS, 2001). El alineamiento de los programas con la cultura organizativa y la estrategia constituye por tanto un facilitador del aprendizaje. No estar conectado con la vida real de la compañía puede conducir al fracaso de un programa de formación para directivos (BERRY, 1990), al incorporar dimensiones no apropiadas para la organización o al no aportar valor a la estrategia corporativa (SWANSON y HOLTON, 1999). Para evitar que esto ocurra, el programa de formación debe estar precedido por una identificación de necesidades para asegurar que los objetivos del programa encajan con las necesidades específicas de la organización y están conectadas con la estrategia organizacional.

El tipo de ambiente en el que se desarrolla el aprendizaje del liderazgo también afecta a la eficacia de los programas. Las organizaciones con ambientes de aprendizaje más importantes han mostrado una mayor efectividad organizacional (TANNENBAUM, 1997). Los investigadores creen que los resultados financieros más importantes proceden de compañías que enfatizan la formación y el desarrollo (HUSELID, 1995; JACOBS y JONES, 1995; LAM y WHITE, 1998; ULRICH, 1997). Crear un ambiente que soporte el desarrollo del talento y que conecte la estrategia del negocio con el tipo de experiencias que necesita la gente conducirá a la organización a conseguir su misión (McCALL, 2001).

Por último, no podemos olvidar que los *resultados son específicos de cada organización*. La configuración de indicadores conductuales que permitirán conseguir los resultados deseados se tiene que hacer a medida. Las competencias para dirigir son específicas de la situación, están directamente

relacionadas con las misiones a llevar a cabo en un puesto de trabajo. Hay que partir de los factores clave de éxito de la empresa para derivar las competencias e indicadores organizados en un sistema de relaciones causales que comenzando por las situaciones y atributos, nos permitan llegar a los resultados. Para ello, *el criterio* es el punto de partida, para definir qué desempeño excelente nos interesa (DE HARO, 2005).

2.4. Cómo desarrollar: métodos versus pautas

El proceso de adquisición y dominio del liderazgo necesita ser acelerado. Hay que crear y desplegar *expertise* más eficientemente para conseguir las metas que requieren las cada vez más exigentes organizaciones. Los líderes de la nueva economía deben aprender de diferentes maneras, decidiendo qué aprender, cuándo y de qué forma.

En este proceso de despliegue, *el método utilizado* para desarrollar el liderazgo cobra un especial protagonismo. Los programas de formación se suelen diseñar incluyendo múltiples técnicas de formación y múltiples medidas de sus resultados (CONGER y BENJAMIN, 1999). De ellos, la formación en el trabajo (93%) y los seminarios externos (90%) han venido encabezado los rankings en cuanto a los métodos más utilizados (SAARI, JOHNSON, MCLAUGHLIN y ZIMMERLE, 1998). No obstante, aunque, la educación formal sigue siendo la forma principal de intervención en el desarrollo directivo, otros como la asignación de responsabilidades (*job assignments*) le siguen de cerca (COLLINS, 2001).

El uso de *job assignments* ha sido identificado como especialmente útil a los *mánager* para aprender sobre construcción de equipos, sobre cómo ser un mejor pensador estratégico y sobre cómo conseguir valiosas habilidades de persuasión e influencia (MCCALL, LOMBARDO y MORRISON, 1988); sus beneficios van más allá de aprender lo que hay que hacer, ayudando incluso a conseguir ventajas competitivas a la organización (OHLOTT, 2004).

El modelado ha sido también utilizado para la formación de directivos (SIMS y MANZ, 1982), habiendo demostrado su eficacia como forma de aprendizaje. Se basa en el hecho de que los directivos aprenden a través de la observación de la conducta de otros directivos (modelos), que constituyen un importante conjunto de antecedentes de la conducta, valioso por su frecuencia de aparición. El modelado es posible a través de cuatro conjuntos de actividades de aprendizaje: *modelado propiamente dicho, juego de papeles, refuerzo social y transferencia de la formación o generalización* (GOLDSTEIN y SORCHER, 1974).

Otras formas de aprender a través de las experiencias como «*on-the-job-training*», *programas de evaluación del desempeño y «feedback», participación en proyectos especiales, «coaching» y «mentoring», «job rotation», planes de sucesión y carrera* han emergido como una poderosa fuente aprendizaje para los gerentes (MCCAULEY y BRUTUS, 1998). Otras actividades, como el *action learning* y el «*feedback*» 360, también están incrementando su peso como parte de programas de desarrollo directivo. El hecho de trabajar con *problemas reales de la organización* hace que los directivos puedan aprender de una manera más rápida (REVANS, 1980). Por ejemplo la metodología *action learning*, que utiliza *assessment* de una manera formal para seleccionar proyectos de aprendizaje aumenta la calidad de la experiencia produciendo un mayor desarrollo directivo.

A pesar de esta variedad de métodos, y de su evidente influencia en la efectividad de los programas de liderazgo, no ha sido fácil cuantificar la eficacia de cada uno de ellos. En un metaanálisis llevado a cabo por CONGER y BENJAMIN (1999), se mostró que el desarrollo de la capacidad directiva para los niveles más altos de la organización fue efectiva, y particularmente aquellos con sistemas centrados en comportamientos y otros resultados del sistema. El desempeño es definido tanto por el propio resultado como por el indicador de esfuerzo y logro (BURKE y LITWIN, 1992), incluyendo como resultados la productividad, beneficios, calidad del servicio o satisfacción del cliente.

Parece, sin embargo, que **la elección del tipo de métodos no es lo más importante**. DAY y HALPIN (2001) encontraron que *las mejores organizaciones combinaban casi todas las técnicas de alguna manera, de forma que el sistema más efectivo parecía ser más una función de la interdependencia de varias prácticas*.

Además del método en sí, hay otras variables que entran en juego a la hora de delimitar la eficacia de un programa de desarrollo directivo. El Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, órgano independiente formado por expertos del mundo académico, la empresa y la Administración como Richard BOYATZIS, Lyle SPENCER o Daniel GOLEMAN, tras analizar los mejores programas de organizaciones y escuelas de negocios para el desarrollo del liderazgo, concluyen que el desarrollo directivo es un proceso y como tal *requiere tiempo y la necesidad de considerar a las competencias como el objetivo de mejora*. Además construyen un *decálogo* sobre lo que hay que hacer para conseguir el éxito en este campo: (1) centrarse en las competencias que han demostrado ser críticas para el éxito en el puesto, (2) evaluar las competencias de la persona a través de una visión externa y objetiva como la evaluación de 360.º, (3) identificar las fortalezas personales que servirán de cimientos en el proceso de desarrollo, además de las oportunidades de mejora, (4) tener en cuenta que los adultos solo aprendemos cuando tenemos una motivación para ello (alcanzar nuestros objetivos personales), (5) que el desarrollo sea autodirigido, (6) centrarse en objetivos de desarrollo realistas, (7) definir un plan de actuación claro, (8) asumir que mejorar competencias requiere tiempo (no se pueden conseguir cambios sostenibles antes de 6 meses), (9) proporcionar apoyo externo que refuerce o incentive la práctica sostenida de los nuevos comportamientos, y (10) medir los cambios en las competencias y desempeño utilizando métodos válidos.

No es por tanto tan importante tener una «best practice» que lleve al desarrollo exitoso del liderazgo, como implantar la que sea, pero de manera consistente. La búsqueda de los principios operativos clave que nos permitan llevar a cabo estrategias de desarrollo directivo acordes con los requerimientos del entorno puede partir de las *prácticas demostradas de alto rendimiento* que han venido funcionando hasta el momento, pero no se puede quedar ahí, *debe ir más allá*. Son necesarios nuevos soportes dentro de las metodologías del aprendizaje que permitan la adquisición acelerada de las competencias, que posibiliten pasar de la manera más rápida de la estrategia a la acción. La aceleración en la adquisición del *expertise* puede ser facilitada si tenemos en cuenta en el diseño de la formación las bases psicológicas de los procesos de aprendizaje del ser humano (COLVIN, 2008).

Estos aceleradores del aprendizaje, que van más allá del uso de un método determinado, pueden ser agrupados en torno a las cinco pautas que a continuación describimos.

Pauta 1. Prepararse: considerar los antecedentes del comportamiento.

En el proceso de mejora no podemos obviar lo que ocurre **antes** del acto de aprendizaje. Mejorar el rendimiento cambiando comportamientos se puede hacer actuando sobre dos aspectos: 1. Sobre lo que ocurre antes de él (*antecedentes*), o 2. Sobre lo que ocurre después de él (*consecuencias*). En este apartado hablaremos de los antecedentes, dejando las consecuencias para más adelante (pauta 3).

En la organización, un antecedente es cualquier persona, lugar, cosa o situación que se presenta antes de un comportamiento y que nos impulsa a ejecutarlo. Los antecedentes pueden ser de varios tipos (LÓPEZ MENA, 1989): indicadores (*prompting*), modelado, establecimiento de metas (*goal-setting*) y participación, sirven para transmitir información (acerca del comportamiento y sus consecuencias) y funcionan porque se asocian con las consecuencias.

En el caso de desarrollo directivo, vamos a destacar en este apartado dos de ellos, uno de índole atribucional (*estados disposicionales del sujeto*) y otro de índole operativo (*plan de acción*).

El primero de ellos tiene bastante que ver con *las creencias sobre el cambio*. El estado mental del sujeto y otras variables atribucionales están relacionadas con las creencias sobre el cambio. Estudios como los de HESLIN, VANDEWALLE y LATHAM (2006) muestran que muchos directivos no creen en el cambio personal. Parece que muchos de ellos creen en el talento natural y no buscan a personas con potencial para desarrollarse. Sin embargo, los buenos directivos creen en la ilimitada capacidad de mejora de sus colaboradores. Todo puede adquirirse con el debido entrenamiento (BUCKINGHAM y COFFMAN, 1999). Para W. BENNIS (1989), la mayoría de los grandes líderes creen que el líder se hace, no nace, y se hace en mayor medida por ellos mismos que por medios externos a ellos. GILBERT (1978) cree que el potencial de superación del gerente común es de un 360 por 100. Cualquier persona, de cualquier edad y circunstancia, es capaz de autotransformación (que no es lo mismo que llegar a ser un líder).

Sin una creencia firme en el desarrollo de las personas, mucha formación corporativa tendrá poco valor. MCCALL (1998) está convencido de que los auténticos líderes para el futuro son aquellos que tienen la habilidad para aprender de sus experiencias y se mantienen abiertos a aprender de manera permanente. Carol DWECK (2006) ha recogido perfectamente esta idea en sus investigaciones sobre la mentalidad (*mindset*), diferenciando entre dos grupos de personas, los de mentalidad fija (*fixed mindset*) y los de mentalidad de crecimiento (*growth mindset*). Los primeros piensan que la inteligencia es estática, lo que conduce a una tendencia a evitar los cambios, a adoptar una actitud defensiva ante los obstáculos, a ver el esfuerzo como algo inútil, a ignorar el *feedback* útil de otros, a sentirse amenazado por el éxito de otros y como resultado de todo esto, a no conseguir desarrollar todo su potencial. Los segundos, en cambio, piensan que la inteligencia puede ser desarrollada, lo que les conduce a un deseo de aprender y a desear los cambios, a persistir en la superación de los obstáculos, a ver el esfuerzo como el camino a la maestría, a aprender de las críticas y a encontrar en el éxito de los otros lecciones inspiradoras. La lección más importante sobre esto es que la mentalidad de crecimiento se puede enseñar a los directivos. La Dra. DWECK ha creado un taller llamado «Brainology», en el que pretende desarrollar esta mentalidad de crecimiento.

El segundo de los antecedentes que deben ser considerados en la preparación del cambio es el **plan de acción**, mecanismo que da forma e integra la misión organizativa vinculándola con las caracte-

terísticas personales del líder y que constituye uno de los aspectos clave para garantizar la consecución de los resultados. En él se describen las metas del cambio, es decir, el desempeño deseado, de forma medible, observable. Para ello es preciso tener un conocimiento previo del estado actual o punto de partida del directivo (línea base). El plan proporciona un foco para sus futuros esfuerzos y hace que se piense en cómo usar sus experiencias del día a día para aprender. En este sentido, el plan ayuda a cada persona a convertir sus actividades personales y profesionales en un laboratorio de aprendizaje.

Para ello, se establecen objetivos de cambio conductual, especificando qué se va a hacer con la conducta: *incrementar, moldear, disminuir, restringir o generalizar*. Hablamos de establecer los objetivos del plan de acción de una determinada manera, ya que el mero deseo o la visualización a la hora de conseguir los objetivos no es suficiente. La forma en que se formula el plan no es inofensiva, impacta en su grado de éxito. Existe, por tanto, una manera correcta de diseñarlo (WISEMAN, 2009), y que pasa entre otras acciones por *detallar los objetivos, hacer partícipes a otros o incluir los aspectos positivos una vez se consigan*.

Dentro del plan, el *establecimiento de metas (goal-setting)* sirve para poner en relación a las intenciones conscientes con el rendimiento en el trabajo. Una meta es una antecedente, porque sirve de estímulo que precede a la conducta y porque dirige la atención y la acción, movilizandole energía y esfuerzo encaminada a la consecución de las metas. Peter DRUKER (1999) destacó la importancia que tiene para acertar en los planes *«gestionarse a sí mismo en sí mismo»*. Hay que escoger el objetivo correcto, que para el autor pasa por tener claro en qué somos ya buenos.

En dicho plan no hay que olvidar que las mejoras tienen una finalidad. Cuando se mejora en un atributo es *«para algo»*. ULRICH, ZENGER y SMALLWOOD (1999) lo dejan bien claro en su trabajo, proponiendo hasta 14 recomendaciones para desarrollar líderes orientados a resultados, que van desde comenzar con una concentración absoluta en los resultados, a servir de ejemplo de los métodos y luchar por los resultados que pretende el líder que su grupo utilice y logre.

El resultado de la correcta formulación de estos antecedentes es conseguir por un lado la *comprensión del objetivo de cambio* (indicadores de la competencia) y, por otro lado, el *compromiso necesario* para pasar a la acción (siguiente fase), cuya influencia en el aprovechamiento del entrenamiento ha que dado demostrada.

Pauta 2: Entrenarse (trabajando duro).

El desarrollo del liderazgo, bajo el modelo de talento que proponemos, pasa por diseñar y llevar a cabo las actuaciones que nos permitan pasar del estado inicial a una situación de ejercicio del talento (maestría). Para conseguir un alto nivel de logro en el ejercicio del liderazgo es necesario un *proceso de aprendizaje activo que produzca el incremento en un dominio específico de pericia*. El comportamiento del líder es complejo y no puede ser desarrollado a través de una intervención simple y a corto plazo. Requiere de un conjunto de intervenciones secuenciales y progresivas.

Para ser competente en un campo es necesario un *programa de intervención adecuado* y una nada desdeñable *dosis de trabajo, esfuerzo y motivación por el logro y la excelencia* (TOURON, 2001). En su modelo de cambio, MCCLELLAND (1985) propone pasar por al menos seis fases a la hora de

intentar cambiar un conjunto de comportamientos. Desde una perspectiva conductual, los especialistas hablan de seguir al menos cinco pasos (LUTHANS y KREITNER, 1985).

Mediante un *enfoque de entrenamiento* en el que se combine *esfuerzo y continuidad*, se puede garantizar el nivel de dedicación que permita llegar al dominio de una pericia o perfeccionamiento en tareas altamente exigentes (TANNENBAUM, 1993). Los conocimientos del campo del **rendimiento experto**, proporcionados por el profesor A. ERICSSON y su equipo, nos dan las pautas para definir cómo llevar a cabo este tipo de entrenamiento.

Estudios procedentes de varios dominios nos han proporcionado lecciones aprendidas sobre la investigación del *expertise* (COLVIN, 2008), entre las que destacamos como aplicables al desarrollo directivo las dos siguientes:

1. El *expertise requiere una práctica extensa*. Niveles altos de *expertise* requieren de años de práctica. El talento productivo en cualquier ámbito, y esto incluye al liderazgo, se pone de manifiesto en *logros que llevan años o meses para alcanzarlos*. Incluso se ha cuantificado la dosis de esfuerzo necesario. Está en torno a *las 10.000 horas*. Se necesita una actividad intensa en un área específica en la que se logren altos resultados y un desempeño excepcional, a jornada laboral completa de 8/10 horas diarias durante unos 10 años (ERICSSON, KRAMPE y TESCH-ROMER, 1993).
2. El *expertise requiere de la práctica deliberada*, actividad clave para la adquisición de la competencia experta, que supone un *régimen esforzado e intenso* de actividades de entrenamiento diseñadas con el *único propósito* de mejorar los niveles actuales de actuación (ERICSSON y SMITH, 1991). La asunción clave de la práctica deliberada es que el rendimiento experto se adquiere gradualmente y la mejora efectiva del rendimiento requiere de la oportunidad de encontrar tareas adecuadas que el practicante pueda mejorar de manera típica y secuencial. El efecto de la mera experiencia (*routine practice*) difiere bastante de la práctica deliberada. Esta está específicamente diseñada para mejorar su rendimiento y requiere concentración que puede ser mantenida solo por periodos limitados de tiempo.

En este proceso de aprendizaje esforzado, las competencias cognitivas y personales modulan la velocidad del cambio. Entre ellas, los procesos de autorregulación (*selfregulation*) contribuyen en gran medida a producir permanencia en los comportamientos conducentes a las metas de los directivos. La autorregulación y el seguimiento, el establecimiento de metas y planificación estratégica e implantación estratégica constituyen los pasos del aprendizaje autorregulado (ZIMMERMAN, 1996). El *autocontrol y la capacidad de hacer frente a los obstáculos* que se presenten en el camino también forman parte de los comportamientos que facilitan el proceso de mejora. En este sentido, prácticas concretas sobre como tener en cuenta *las autocharlas* (MAKIN y COX, 2004), *vencer la procrastinación* (ZEIGARNIK, 2007), *utilizar el entrenamiento en autoinstrucciones* o el *doble pensamiento* (OETTINGEN y MAYERS, 2002) sirven para reforzar también el comportamiento autorregulado y focalizar la formación hacia los resultados pretendidos.

El desarrollo directivo es más un proceso sistemático que un evento. Quizá el principio más importante es que el éxito de un programa de desarrollo directivo depende más de que la implementación se

haga de modo consistente más que del uso de prácticas innovadoras (DAY y HALPIN, 2001). El desarrollo directivo es una inversión de futuro cuyos resultados pueden llevar años en ser advertidos. Sin embargo, la mayoría de directivos no están dispuestos a mantener el esfuerzo necesario. Como indican ZENGER y FOLKMAN (2002), al principio los líderes pasan por un periodo de gran aprendizaje, pero una vez que han aprendido los aspectos básicos, dejan de intentar mejorar. Se conforman con realizar su trabajo en lugar de desear ser mejores líderes. Las pautas que siguen pretenden evitar que esto ocurra.

Pauta 3. Ser reforzado: utilizar las consecuencias de la conducta.

Al igual que lo que ocurre antes del comportamiento influye en su inicio, lo que ocurre después es clave para su refuerzo y consolidación. Una consecuencia es cualquier evento que sigue a los comportamientos y que influye en la probabilidad de que estos ocurran en el futuro. Si el antecedente sirve como causa de la conducta que le sigue, la consecuencia sirve para determinar la conducta que le antecede. Si queremos influir en la conducta antes de que esta ocurra, haremos uso de los antecedentes. Si queremos influir en la conducta después de que esta haya ocurrido, estaremos utilizando las consecuencias. Las consecuencias afectan al desempeño, mejorándolo o empeorándolo y son la herramienta más eficaz para modificar el desempeño de los gerentes.

En un estudio que revisó más de 10 años de investigación, DANIELS (1989) encontró que los *mánager* pasan de promedio un 80 por 100 de su tiempo en actividades que se pueden calificar de antecedentes (definiendo tareas, creando procedimientos o dando instrucciones), frente al resto de tareas de seguimiento o facilitación de consecuencias. Sin embargo los líderes más eficaces pasan más tiempo hablando y preguntando a los empleados, es decir, proporcionando consecuencias (KOMAKI, 1998).

Mediante el proceso de *feedback* acerca del desempeño del directivo, podemos hacer uso de las consecuencias con el objeto de realizar ajustes en sus metas de aprendizaje y conseguir que dediquen más tiempo a las tareas más productivas del directivo. Para conseguir esto, el *feedback* es una de las herramientas de intervención más potentes que se puede utilizar dentro de un enfoque conductual del liderazgo, porque la gente aprende de manera más efectiva cuando recibe *feedback* puntual, claro y objetivo sobre su desempeño (ERICSSON y CHARNES, 1994).

Como un tipo de consecuencia informativa, el *feedback* se convierte en un componente clave del proceso de aprendizaje (KUCHINKE, 2000) y mejora del desempeño porque produce una autoconciencia aumentada y un mayor diálogo entre líderes y subordinados. La **autoconciencia** es clave en el desarrollo directivo (MCCALL, 1998) y puede ser desarrollada mediante la práctica de recibir *feedback* de un modo permanente.

El modo en que se proporciona la retroalimentación afecta a su *efectividad* en el proceso de refuerzo. El *feedback* eficaz se caracteriza por ser: *positivo, inmediato, gráfico y específico*. Por otro lado, el *feedback* verbal cara a cara evitando evaluaciones es el más efectivo (MAKIN y COX, 2004).

Lo que los *mánager* hacen con el *feedback* también parece importar. Recientes hallazgos en la investigación indican que los gerentes que se encuentran con sus informes de un modo directo para

discutirlos demostraron un cambio mayor que aquellos gerentes que no discutieron su *feedback* (WALKER y SMITHER, 1999).

Una de las maneras más potentes de proporcionar *feedback* es el *feedback* de 360 grados con evaluaciones multifuente, que se está convirtiendo en uno de los componentes clave de cualquier programa de desarrollo directivo (CHURCH y BRACKEN, 1997). Su efectividad está conectada a otros procesos, como por ejemplo el grado en que está ligado a acciones de *coaching*. El seguimiento de la mejora conseguida en el proceso de aprendizaje puede ser acelerado mediante la utilización de un profesor o *coach* (ERICSSON, 2006). El *coaching* (ejecutivo) como proceso de acción-aprendizaje es una intervención a corto plazo que pretende desarrollar habilidades específicas de liderazgo.

El *coaching* estimula el autodesarrollo y ayuda a identificar los puntos fuertes y débiles, a formular objetivos de mejora y a definir y llevar a cabo planes de cambio. Tomando como base la comparación entre el desempeño real e ideal y a partir del compromiso de la persona que quiere mejorar, el *coach* le ayuda a esta a llevar a cabo sus planes de acción, utilizando estrategias de comunicación (preguntas, escucha y *feedback* principalmente).

Los objetivos del coaching se centran en mejorar el desempeño individual y la satisfacción personal, de forma que mejore la eficacia organizacional (KILBURG, 1996). En definitiva, puede ser usado para mejorar el rendimiento, impulsar una carrera o para trabajar, por ejemplo, con una organización en un proceso de cambio cultural (KATZ y MILLER, 1996; HALL *et al.*, 1999).

A pesar de que la práctica del coaching ejecutivo se ha extendido de manera espectacular como método de desarrollo directivo (MCCAULEY, 2008), hay poca investigación empírica publicada sobre su efectividad (KILBURG, 1996; KAMPA-KOKESH y ANDERSON, 2001). Hay un número reducido de estudios que apoyan la evidencia de que el *coaching* ejecutivo produce resultados positivos (FELDMAN y LANKAU, 2005; DAGLEY, 2006; FINN *et al.*, 2007; MCKIE, 2007; PASSMORE y GIBBES, 2007; KOMBARAKARAM *et al.*, 2008; MCCAULEY, 2008).

Sin embargo, ha habido algunos basados en diseños rigurosos que han conducido a resultados positivos, como por ejemplo ayudar a los líderes a focalizar y conseguir metas (HERNEZ-BROOM, 2002; SMITHER *et al.*, 2003), y también en el campo de las creencias o expectativas de autoeficacia (EVERS, BROUWERS y TOMIC, 2006). Tomando el liderazgo como criterio principal, KOMBARAKARAN *et al.* (2008) mostraron en un trabajo empírico que el *coaching* ejecutivo es un método efectivo y que el cambio que produce ocurre en cinco áreas: dirección de personas, relaciones con gerentes, establecimiento y priorización de metas, involucración y productividad y diálogo y comunicación. Otros resultados significativos sobre su eficacia han sido sintetizados por BAYON, CUBEIRO, ROMO y SAINZ (2006) en organizaciones europeas: retorno de la inversión (ROI) de 6 veces el coste de *coaching* en mejoras de rendimiento y calidad, rendimiento aumentado en un 88 por 100, utilizando *coaching* más formación frente al 22,4 por 100 de utilizar solo formación, reducir el índice de rotación del 35 al 16 por 100 o mejorar la atracción del talento. Las empresas más admiradas, según el estudio anual de la revista *Fortune*, se diferencian del resto en el grado de utilización de *coaching* (57% frente a un 22%). En las 1.000 empresas incluidas en la muestra, el uso del *coaching* produjo incrementos en la productividad (53%), servicio al cliente (32%), beneficios (22%), mejora en la retención de ejecutivos sénior (32%) y reducción de costes (23%).

La revisión de los estudios empíricos sobre *coaching* revela gran confusión sobre sus resultados (BOYAZTIS, 2006), lo que no ha impedido que este se haya ido imponiendo como fórmula de desarrollo profesional, impulsado probablemente por su facilidad para ser ajustado a medida del usuario y por su capacidad de involucrarlo en el proceso de mejora. Estudios futuros para explorar cómo funciona el proceso de ayuda nos permitirán obtener información sobre las variables que intervienen en dicho proceso y por ende implementar su eficacia como acelerador del desarrollo directivo.

Pauta 4. Conectarse: conseguir apoyo social.

El aprendizaje del liderazgo no se produce en solitario, constituye un *acto social*. Los ejecutivos en las organizaciones modelo de eficiencia pasan la mayor parte del tiempo dedicados a desarrollar colaboradores (DAY y HALPIN, 2001). La habilidad para mostrarse cooperativo y para ser un miembro constructivo del grupo son críticas para conseguir una carrera a largo plazo.

El reconocimiento creciente de que el desarrollo directivo implica algo más que el acto individual de desarrollar líderes ha conducido a prestar más atención al contexto en el que el líder se desarrolla a través de la consideración de cómo hacer un mayor uso de las competencias y a tener en cuenta aspectos como el balance vida-trabajo. Las implicaciones de este interés en los aspectos relacionales para el desarrollo de líderes hace que se esté cambiando de considerar la habilidad individual de hacerse cargo de algo a formar parte de algo, es decir, de caminar hacia la interdependencia, enfatizando la capacidad del líder de trabajar en grupo.

Por todo ello, en el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje del líder, y desde un punto de vista organizacional, el *entorno social* en el que los directivos pueden aprender puede ser utilizado para combatir la individualidad y autosuficiencia, para desarrollar su comprensión de los demás y su capacidad para trabajar con otros, tal y como requieren los puestos directivos. La *creación de entornos sociales* que permitan la conexión entre los directivos que están en un proceso de mejora es otro acelerador del aprendizaje. El desarrollo de este tipo de relaciones dentro de los programas de desarrollo, a través de un *equipo formalmente configurado*, sirve no solo para desarrollar las competencias, sino también para la socialización, dinamización y apoyo mutuo, permitiendo crear un entorno seguro para el aprendizaje. Un ejemplo del uso de estos grupos formalizados para la mejora del desarrollo directivo son los grupos dinámicos propuestos por BRENNER (2010).

Las iniciativas de *networking* dentro de algunas organizaciones son otro ejemplo de aplicación de este principio al desarrollo del directivo. Una meta importante de las iniciativas de *networking* es desarrollar líderes que vayan más allá del qué y el porqué, y conozcan el quién en términos de solución de problemas. Es también un medio de movilizar a los miembros de una organización hacia el compromiso con otros de fuera o de sus grupos de trabajo inmediatos y de desarrollar por tanto el capital social. El *networking* sirve para favorecer la transmisión del conocimiento tácito en una organización mediante «comunidades de práctica». El conocimiento tácito, que se refiere al conocimiento práctico que difícilmente se describe o enseña de una manera formal, diferencia a los expertos de los principiantes y predice los resultados directivos (WAGNER y STERNBERG, 1985). Los directivos que utilizan estas redes tienen más probabilidad de beneficiarse de la información para aprovechar oportunidades de crecer en la organización (BURT, 1992). Un ejemplo de red de este tipo lo constituyen los grupos de ejecutivos que han pasado por experiencias de formación y desarrollo parecidas.

Una de las razones por las que la construcción de redes puede ser beneficiosa para el desarrollo profesional es que fortalece las relaciones entre pares en el entorno de trabajo. La relación entre pares tiene un valor único por el grado de obligación mutua y la duración de la relación. La investigación ha mostrado que estas relaciones pueden durar de 20 a 30 años en la carrera de un ejecutivo (KRAM e ISABELLA, 1985), mucho más que el tiempo medio de una relación típica de *mentoring* que puede ir de 3 a 5 años (KRAM, 1985), o de una relación de *coaching* ejecutivo que normalmente dura unos 6 meses (LEVINSON, 1996).

Otra de las implicaciones que tiene considerar las interacciones sociales como un acelerador del aprendizaje directivo es que pueden ser incluidas como parte de otras herramientas de formación a medida, como el *action learning* o los *job assignments*. En la primera, los participantes construyen significaciones sociales de manera colectiva y comparten realidades en comunidades de práctica (DRATH, 1998). En los *job assignments*, los ejecutivos siempre prefieren tener el control total sobre todo lo que les compete, pero los trabajos en los que necesitan conseguir resultados, influyendo en otros más que controlando, son los que les hacen avanzar más.

Avances de la aplicación de las tecnologías de la información al aprendizaje utilizando los aspectos relacionales como las *redes sociales* o el *e-coaching* se están también incorporando a la tarea de compartir conocimiento y generar con ello aprendizaje en un proceso de retroalimentación permanente. El *e-coaching* (ROUJOL, 2010) como forma de *coaching* basado en el uso de las nuevas tecnologías, a través de Internet, una intranet o de otro tipo medios electrónicos, permite el acceso al *coachee* para facilitar la aparición de las soluciones individuales, al mismo tiempo que compone el proceso independiente de tiempo y lugar y la presencia del entrenador. Diversos estudios demuestran su eficacia como herramienta (GOLDSMITH *et al.*, 2003; LI-BIN WANG y WENTLING, 2001). La investigación de BROOKES (2009) utilizando *e-coaching* con un grupo de ejecutivos indica que puede ser un método eficaz para los programas de desarrollo de liderazgo, reforzando la transferencia del aprendizaje, permitiendo un mayor número de participantes sin afectar a los costes y obteniendo buenos resultados en la transferencia del aprendizaje.

Pauta 5: Controlar.

De acuerdo con RUMMLER y BRACHE (1995), la evaluación es la herramienta más importante para conectar el desempeño individual al de la organización con la finalidad de llevar a cabo acciones de mejora. Los gerentes y sistemas de desarrollo directivo necesitan incluir la evaluación en las fases de diseño e implementación del programa (DAY y HAPLIN, 2001), ya que la habilidad para documentar el impacto económico está directamente asociada con la credibilidad e influencia de un sistema de desarrollo del liderazgo. Sin la evaluación el rendimiento no puede ser controlado, gestionado o mejorado.

A pesar de esta conciencia sobre la importancia de la evaluación, el análisis de las prácticas más destacadas en desarrollo directivo indica que solo las organizaciones de alto rendimiento evalúan el impacto de sus procesos de desarrollo directivo (COLLINS *et al.*, 2000; FULMER y WAGNER, 1999). Incluso, cuando este tipo de organizaciones intentan evaluar el impacto del desarrollo directivo, muchos de estos esfuerzos son informales y no rigurosos (DAY y HALPIN, 2001). Pocas organizaciones utilizan estrategias de evaluación comprensivas para la formación directiva (SAARI *et al.*, 1988).

Hay pocos trabajos sobre la evaluación de intervenciones sobre desarrollo directivo y la mayoría de los intentos se han basado en modelos como el de los cuatro niveles de Donald KIRKPATRICK, que a juicio de muchos ha fallado, dado su énfasis excesivo en las medidas de reacción y en la ausencia de los elementos necesarios para medir el impacto de liderazgo estratégico sobre el desempeño organizacional (BASSI, BENSON, y CHENEY, 1996; SWANSON y HOLTON, 1999; ALLIGER, TANNENBAUM, BENNETT, TRAVER, y SHOTLAND, 1997). No obstante algunos de ellos han hecho aportaciones relevantes. Los metaanálisis de BURKE y BAY (1986) y el más reciente de COLLINS y HOLTON (2004) son un ejemplo de ellos.

Por todo ello, aun cuando reconocemos el valor de la aportación de los modelos basados en niveles, creemos que estos *no han ayudado mucho a clarificar las cosas*. Se ha trabajado en idear formas de medir niveles, sin analizar en profundidad qué reflejan realmente esos niveles, si realmente hacen referencia a una misma dimensión o a diferentes dimensiones, si hay que medirlos todos de forma lineal o acumulativa o si son totalmente independientes (DE HARO, 2009a).

Es necesario y posible medir la eficacia en la adquisición del talento directivo. Considerando las limitaciones de la perspectiva de niveles expuesta en la primera parte, tenemos que plantearnos una manera diferente de conceptualizar la evaluación de la formación. Esta perspectiva, que en lugar de niveles considera plantearse qué camino elegir a la hora de evaluar la formación, ha sido expuesta en otro lugar (DE HARO, 2009a). Los dos caminos que nos pueden conducir a resolver el problema de la eficacia de la formación son: *la vía de corto alcance y la vía de largo alcance*.

La primera de ellas, que podemos denominar de *eficacia interna*, considera centrarse solo en la consecución de los objetivos de la formación. Según esta perspectiva, el objetivo de la formación es *producir aprendizajes*. Por tanto su eficacia se mide solo por el «grado de consecución» de los objetivos propuestos por la acción formativa. Para poder evaluar ese cambio es necesario medir el nivel de aprendizaje previo a la acción y después compararlo con el nivel de aprendizaje tras la acción.

La segunda vía, vinculada a la tecnología del rendimiento humano y que podemos denominar de *eficacia externa*, implica ir más allá de la propia acción formativa para comprobar si impacta y cuánto en los resultados de la organización. La formación eficaz es aquella que impacta en comportamientos *que se utilizan posteriormente en el puesto de trabajo*. Bajo esta perspectiva lo importante no es solo lo que se ha aprendido, sino lo que se hace con lo que se ha aprendido y, por supuesto, el valor económico de este aprendizaje. Este valor económico se deriva del resultado conseguido, constituyendo una variable dependiente cuyos valores hay que calcular como cualquier otra variable de cualquier diseño.

3. CONCLUSIONES: DESARROLLO DIRECTIVO, DIRECTIVOS EN DESARROLLO

Actuar cada vez más rápido, depender del conocimiento compartido y competir en escenarios complejos, globales y diversos constituyen algunos de los requerimientos críticos del entorno en el que los líderes deberán desenvolverse. En este complejo y exigente escenario, los que ocupen las posiciones de mayor responsabilidad dentro de las organizaciones tendrán que ir asumiendo nuevas funciones que permitan la continuidad y el crecimiento de las organizaciones: detectar el futuro pero más a medio pla-

zo, centrarse en los resultados sin olvidar a las personas, innovar sin perder el sentido de la realidad, estar permanentemente en acción sin olvidar la reflexión y generar una poderosa imagen de marco como líder.

En el camino hacia el dominio de estos *comportamientos cada vez más complejos*, el desarrollo directivo, integrado en la función de *recursos humanos*, es la herramienta que puede contribuir a preparar a los líderes para que adquieran o desarrollen las competencias que son necesarias para dar respuesta a estos nuevos roles.

Para conseguir este fin, es necesario partir de unos principios clave generales sobre el desarrollo directivo que hay que asumir para poder llevar a cabo unas prácticas operativas que nos permitan ir más allá de lo que hasta el momento han constituido el contenido de las prácticas de las organizaciones en esta materia.

La base de estos principios clave que consideramos necesario compartir antes de pasar a la acción es la consideración del *liderazgo como un tipo de talento constituido por una serie de competencias que hay que desarrollar bajo un enfoque de mejora del rendimiento*. En este proceso de desarrollo cuya eficacia hay que evaluar desde el principio se actúa sobre un *adulto* con sus principios de aprendizaje propios y dentro de una *organización* específica con sus propios determinantes del comportamiento.

Con respecto a los *principios operativos* que nos permitan llevar a cabo los planes específicos de desarrollo, consideramos que con una alta orientación a los resultados organizacionales y la medición, el mejor enfoque debe estar basado en el entrenamiento duro, mantenido en el tiempo, que tenga en cuenta los antecedentes y las consecuencias del comportamiento y que se apoye en los aceleradores del aprendizaje derivados de lo social, lo tecnológico y lo humano.

En el momento presente, aun cuando lo aportado en este trabajo pensamos puede aportar una punto de partida con el que empezar a trabajar, son aún considerables las cuestiones pendientes que hay que ir resolviendo para poder seguir avanzando.

A pesar de que los resultados reflejados en la literatura sobre la eficacia de los programas de desarrollo directivo son algo contradictorios y han dejado cuestiones sin responder, las organizaciones deben continuar explorando nuevas vías para encontrar formas de medir la eficacia en estos programas. A modo de conclusiones finales e integrando los retos de futuro y líneas de trabajo pendientes sobre las que pensamos que es necesario insistir, destacamos las tres siguientes:

1. Es necesario desarrollar nuevas formas de pensar sobre el liderazgo y sobre los métodos y programas de desarrollo directivo. Tenemos que plantearnos nuevas maneras de entender el liderazgo, su finalidad y su eficacia. Hemos de considerar las variables individuales y las sociales como moderadoras. Los programas de desarrollo directivo no tienen que estar centrados solo en el desarrollo individual, deben también prestar atención al conjunto de conductas de los líderes que pueden transformar la organización entera (CONGER y BENJAMIN, 1999). La investigación ha demostrado que la efectividad del liderazgo es impactada por las características de personalidad, variables situacionales y el tipo de interacción entre ellas (NORTHOUSE, 2007). Desarrollar el talento de sus directivos, tampoco debe ser solo una responsabilidad de los profesionales de recursos humanos, debe ser una prioridad de la alta

- dirección, incluso de forma agresiva (CHAMBERS, HELEN HANDFIELD-JONES, HANKING y MICHAELS, 1998), si se quiere ser competitivo.
2. Hay una deficiencia generalizada de conocimiento académico sobre desarrollo directivo y su impacto en la organización (LYNHAM, 2000). Por ello, se ha de hacer *más* investigación aplicada sobre la eficacia de los diferentes métodos y la conexión entre los resultados de las intervenciones y el funcionamiento organizacional. Hace falta más investigación para delimitar las dimensiones y tipos de experiencia que permita una mejor comprensión del desarrollo directivo (COLLINS, 2002). Debe ser realizada más investigación para descubrir la relación entre las capacidades organizativas y las competencias directivas en la obtención de los resultados deseados (ULRICH *et al.*, 1999) y en la determinación de las condiciones en las que el liderazgo impacta en el desempeño organizacional (SVYANTEK y DESHON, 1992). Por último, se necesita también investigación evaluativa (BURKE y DAY, 1986), especialmente sobre la conexión del desarrollo directivo con la mejora del desempeño (LYNHAM, 2000). Hay que basarse en lo que esté realmente probado mediante investigaciones, conectar el mundo académico con el mundo de la empresa y vincular los estudios a la obtención de resultados.
 3. Una dificultad significativa en nuestra habilidad para evaluar el impacto de la formación es la ausencia de un modelo unificador de la teoría y la investigación (DIONNE, 1996). Se necesita crear modelos específicos de trabajo que nos guíen en la búsqueda de los mejores resultados, que tengan en cuenta lo particular de la situación, que sean contingentes en lugar de generalistas (de *best practices*). La reflexión sobre el liderazgo y el análisis de la investigación nos tiene que permitir crear estos modelos que integren de manera equilibrada la tecnología, las competencias cognitivas y emocionales, el apoyo personal y social, los supuestos de la modificación de la conducta que nos aseguren la transferencia de lo aprendido al puesto y los contradictorios requerimientos del entorno globalizado y complejo en que nos movemos.

En definitiva, se trata de cambiar la manera de pensar sobre el desarrollo directivo, de modo que pase de ser un acto aislado, afectado por metodologías de múltiple consideración, a un proceso permanente de autoactualización: **directivos en desarrollo**. Como hemos resaltado en este trabajo, la *disciplina organizacional* para impulsar el desarrollo directivo es posiblemente el principio más importante para garantizar su implantación efectiva. Esperamos con este trabajo haber contribuido a fomentar esta disciplina. Si es así, el esfuerzo continuado, fruto del interés real y el compromiso con el desarrollo de liderazgo, seguro que nos llevará en breve a ver nuevos resultados.

Bibliografía

- ALLIGER, G.M.; TANNENBAUM, S.I.; BENNETT, W.; TRAVER, H. y SHOTLAND, A. [1997]: «A meta-analysis of the relations among training criteria», *Personnel Psychology*, 50 (2), págs. 341-359.
- AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING AND DEVELOPMENT [1995]: *National HRD executive Survey*.

- BACKSTROM, L.; HUTTENLOCHER, D.; KLEINBERG, J. y LAN, X. [2006]: «Group formation in large social networks: Membership, growth, and evolution», *Proceedings of 12th International Conference on Knowledge Discovery in Data Mining* (págs. 44-54), New York: ACM Press.
- BACKUS, C.; KEEGAR, K.; GLUCK, C. y GULIK, V. [2010]: «Accelerating Leadership development via immersive learning and cognitive apprenticeship», *International Journal of Training and Development*, vol. 14 (2), págs. 144-148.
- BALLOU, R.; BOWERS, D.; BOYATZIS, R. y KOLB, D. [1999]: «Fellowship in lifelong learning: An executive development program for advanced professionals», *Journal of Management Education*, 23 (4), págs. 338-354.
- BASS, B. [1990]: *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and applications* (3rd ed.), New York: Free Press.
- BASSI, L.; BENSON, G y CHENEY, S. [1996]: «The top ten trends», *Training and Development*, 50, págs. 28-42.
- BAYON, F.; CUBEIRO, J.; ROMO, M. y SAINZ, J. [2006]: *Coaching realmente*, Madrid: Pearson education.
- BENNIS, W. [1989]: *On becoming a leader*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- BERRY, J. [1990]: «Linking management development to business strategies», *Training and Development*, August 1990, págs. 20-21.
- BIECH, E. [2008]: «American Society for Training and Development», *Handbook for workplace learning professionals*, Alexandria, ASTD Press.
- BOYATZIS, R. [2006]: «Intentional change from a complexity perspective», *Journal of Management Development*, 25 (7), págs. 607-623.
- BOYATZIS, R.; GOLEMAN, D. y RHEE, K. [2000]: *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI)*, en R. BAR-ON y J.D.A. PARKER (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass
- BOYATZIS, R. y VAN OOSTEN, E. [2002]: *Developing emotionally intelligent organizations*, Retrieved April 10, 2006, from <http://www.eiconsortium.org>.
- BOYD, D. y ELLISON, N. [2007]: «Social network sites: Definition, history, and scholarship», *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), article 11, <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>.
- BRENNER, M. [2010]: «Group dynamics can enhance Leadership development», en *SHRM's 2010 HR Trend book, Special supplement to HR Magazine*, págs. 2-33. Alexandria, SHRM.
- BROOKES, B. [2009]: *Leadership Development Using Online Group Executive Coaching*. UMUC Working Paper Series, number 2009-001, University of Maryland.
- BRUNGARDT, C. [1996]: «The making of leaders: A review of the research in leadership development and education», *The Journal of Leadership Studies*, 3 (3), págs. 81-95.
- BUCKINGHAM, M. y COFFMAN, C. [1999]: *First Break All the Rules: What the World's Greatest Managers Do Differently*, Sydney, Australia: Simon y Schuster.
- BURKE, M. y DAY, R. [1986]: «A cumulative study of the effectiveness of managerial training», *Journal of Applied Psychology*, vol. 71 (2), págs. 232-245.
- BURKE, W. y LITWIN, G. [1992]: «A causal model of organizational performance and change», *Journal of Management*, vol. 18, (3), págs. 532-545.
- BURT, R. [1992]: *Structural holes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BYHAM, W.; SMITH, A. y PAESE, M. [2002]: *Grow your own leaders: how to identify, develop and retain Leadership talent*, New York: Financial Times, Prentice Hall.
- CHAMBERS, E.; HANDFIELD-JONES, H.; HANKING, S. y MICHAELS, E. III [1998]: «Win the war for top talent», *Workforce*, December, págs. 50-56.

- CHERNISS, C. y GOLEMAN, D. [2001]: *The emotionally intelligence workplace*, New York: Wiley & sons.
- CHURCH, A.H. y BRACKEN, D.W. (eds.) [1997]: «Special issue: 360-degree feedback systems», *Group & Organization Management*, 22 (2).
- COLVIN, R. [2008]: *Building expertise. Cognitive methods for training and performance improvement*, San Francisco: Pfeiffer.
- COLLINS, J. [2001]: *Good to great: why some companies make the lead and other don't*, New York: Harpercollins.
- COLLINS, D. [2002]: *The effectiveness of managerial leadership development programs: a meta-analysis of studies from 1982-2001*, Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, West Virginia University
- COLLINS, D. y HOLTON, E. [2004]: «The effectiveness of managerial Leadership development: a meta-analysis of studies from 1982 to 2001», *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15 n.º 2.
- COLLINS, D.; LOWE, J. y ARNETT, C. [2000]: En E.F. HOLTON y S.S. NAQUIN (eds.), *Developing high-performance leadership competency* (vol. 6, págs. 18-46), Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- COLVIN, G. [2008]: *Talent is overrated*, USA, Penguin Group.
- CONNELY, M.; GILBERT, J.; ZACCARO, S.; THRELFALL, K.; MARKS, M. y MUMFORD, M. [2000]: «Exploring the relationship of leadership skills and knowledge to leader performance», *Leadership Quarterly*, 11, págs. 65-86.
- CONGER, J. [1992]: *Learning to lead: the art of transforming managers into leaders*, San Francisco, CA: Jossey Bass.
- CONGER, J. y BENJAMIN, B. [1999]: *Building leaders*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- COYLE, D. [2009]: *The talent code*, New York: Bantan Books.
- DANIELS, A. [1989]: *Bringing out the best in people*, New York: McGraw-Hill.
- DAGLEY, G. [2006]: «Human resource professionals' perception of executive coaching: efficacy, benefits and return on investment», *International Coaching Psychology Review*, 1, 2, págs. 34-45.
- DAVID, P. y FORAY, D. [2003]: «Economic fundamentals of the knowledge society», *Policy Futures in Education*, 1 (1), págs. 20-49.
- DAY, D. [2001]: «Leadership development: a review in context», *Leadership quarterly*, 11 (4), págs. 581-613.
- DAY, D. y HALPIN, S. [2001]: *Leadership development: a review of industry best practices*, United States Technical report by Army Research Institute for the behavioural and Social Sciences, Alexandria.
- DE HARO, J. [2009a]: «La evaluación de la formación, ¿un problema sin resolver?», *Training and Development Digest*, n.º 75, págs. 28-36.
- [2009b]: «¿Podemos predecir el talento?», *RTSS. CEF*, n.º 320, págs. 137-170.
- DE ROSE, C. y TICHY, N. [2009]: *Leadership judgement: without it nothing else matters*, Leader to leader institute, 3.459.
- DIONNE, P. [1996]: «The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes», *Human Resource Development Quarterly*, 7 (3), 279-286.
- DOTLICH, D.L. y NOEL, J.L. [1998]: *Action learning: How the world's top companies are re-creating their leaders and themselves*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- DRATH, W. [1998]: «Approaching the future of leadership development», en C. McCauley, R.S. Moxley, y E. Van Velsor (eds.), *Handbook of leadership development* (págs. 403-432), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- DRATH, W. y PALUS, C. [1994]: *Making Common Sense: Leadership as Meaning Making in a Community of Practice*, Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

- DRUCKER, P. [1993]: *The rise of knowledge society*, Boston: Butterworth & Heinemann.
- [1999]: *Sobre la profesión del Management*, Barcelona: Apóstrofe.
- DUCHARME, M. [2004]: «The cognitive-behavioral approach to executive coaching», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 56, Issue 4, págs. 214-224.
- DWECK, C. [2006]: *Mindset, the new psychology of success*, New York: Ballantine Books.
- ERICSSON, A. [2006]: «The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance», en A. ERICSSON, N. CHARNES, N., P. FELTOVICH, y R. HOFFMAN (eds.), (2006), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, New York: Cambridge University Press.
- [2009]: *Development of professional expertise. Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*, New York: Cambridge University Press.
- ERICSSON, A. y CHARNES, N. [1994]: «Expert performance: its structure and acquisition», *American Psychologist*, 49, págs. 725-747.
- ERICSSON, A.; CHARNES, N.; FELTOVICH, P. y HOFFMAN, R. (eds.) [2006]: *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, New York: Cambridge University Press.
- ERICSSON, A.; KRAMPE, R. y TESCH-ROMER [1993]: «The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance», *Psychological Review*, 100, n.º 3, págs. 363-406.
- ERICSSON, A. y SMITH, J. (eds.) [1991]: *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*, New York: Cambridge University Press.
- EVERS, W.J.; BROUWERS, A. y TOMIC, W. [2006]: «A quasi-experimental study on management coaching effectiveness», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58, págs. 174-182.
- FELDMAN, D.C. y LANKAU, M.J. [2005]: «Executive coaching: a review and agenda for future research», *Journal of Management*, 31, págs. 829-848.
- FERNÁNDEZ, G. [2002]: *Talento directivo, cómo medirlo y desarrollarlo*, Madrid: Financial Times, Prentice Hall.
- FINN, F.A.; MASON, C.M. y BRADLEY, L.M. [2007]: «Doing well with executive coaching: Psychological and behavioural impacts», *Presented at the Academy of Management Conference*, Philadelphia, PA.
- FRIEDMAN, T. [2005]: *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
- FULMER, R. y WAGNER, S. [1999]: «Leadership: Lessons from the best», *Training and Development*, 53 (3), págs. 28-33.
- GAGNÉ, F. [1991]: «Toward a differentiated model of giftedness and talent», en N. COLANGELO y G.A. DAVIS (eds.), *Handbook of gifted education*, Boston: Allyn and Bacon.
- [2004]: *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*, High Ability Studies, pág. 15 (2).
- GILBERT, T. [1978]: *Human competence: Engineering worthy performance*, New York: McGraw-Hill.
- GOLDSMITH, M.; GOVINDARAJAN V.; KAYE, B. y ALBERT A. [2002]: «The Many Facets of Leadership», New York: Financial Times, Prentice Hall.
- GOLDSMITH, M.; LYONS, L. y FREAS, A. (eds) [2000]: *Coaching for leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GOLDSMITH, M. y MORGAN, H. [2003]: *Increasing Leadership Effectiveness: A Review of Leadership Practices Development of 8 large corporations*, <http://personal.marshallgoldsmith.com/html/articulos/increasing.html>.
- GOLDSTEIN, A. y SORCHER, M. [1974]: *Changing supervisory behaviour*, New York: Pergamon.
- GOLEMAN, D. [1998]: «What makes a leader», *Harvard Business Review*, 76 (6).

- GOLLWITZER, P. y BRANDSTÄTTER, V. [1997]: «Implementation intentions and effective goal pursuit», *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, págs. 186-199.
- GORDON, J. (ed.) [2003]: *The Pfeiffer Book of successful leadership development tools*, San Francisco, CA: Wiley & sons.
- HALL, D.T.; OTAZO, K.L. y HOLLENBECK, G.P. [1999]: «Behind closed doors: What really happens in executive coaching», *Organizational Dynamics*, 27 (3), págs. 39-53.
- HALL, S. y SCRATON, P. [1981]: «Law, Class and Control», en M. FITZGERALD, G. MCLENNAN y J. PAWSON, (eds.), *Crime and Society*, London: RKP.
- HAWKINS, P. y SMITH, N. [2006]: *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy*, Open University Press.
- HARLESS, J. [1989]: *Job and analysis, design and development*, Newnan, GA: Harless Performance Guild.
- HAY GROUP [2010]: Estudio «Best Companies for leadership», citado en FERNÁNDEZ G. «Entrevista con Mary Fontaine», *En persona*, 12, págs. 3-5.
- HEDLUND, J.; FORSYTHE, G.; HORVATH, J.; WILLIAMS, W.; SNOOK, S. y STERNBERG, R. [2003]: «Identifying and assessing tacit knowledge: Understanding the practical intelligence of military leaders», *The Leadership Quarterly*, 14, págs. 117-140.
- HERNEZ-BROOME, G. [2002]: «In it for the long haul: Coaching is key to continued development», *Leadership in Action*, 22 (1), págs. 14-16.
- HESLIN, P.; VANDEWALLE, D. y LATHAM, G. [2006]: «Keen to help? managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching», *Personnel psychology*, 2006, 59, págs. 871-902.
- HOGAN, R. y KAISER, R. [2005]: «What we know about leadership», *Review of General Psychology*, vol. 9 (2), págs. 169-180.
- HOLTON, E. III [1996]: «The flawed four-level evaluation model», *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), págs. 5-21.
- HOUSE, R.; HANGES, P.; JAVIDAN, M.; DORFMAN, P. y GUPTA (eds.) [2004]: *Culture, Leadership and Organizations: The Globe Study of 62 Societies*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- HUSELID, M. [1995]: «The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance», *Academy of Management Journal*, 38 (3), págs. 635-672.
- JACOBS, R.L. y JONES, M.J. [1995]: *Structures on-the-job training: Unleashing employee expertise in the workplace*, San Francisco: Berrett-Koehler.
- JAWORSKI, J. y SCHARMER, C. [2000]: *Leadership in the New Economy. Sensing and Actualizing Emerging Futures*, Working paper. Generon Consulting, Beverly, MA.
- JUDGE, T.; BONO, J.; LLIES, R. y GERHARDT, M. [2002]: «Personality and leadership: a qualitative and quantitative review», *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, págs. 765-780.
- KAMPA-KOKESCH, S. y ANDERSON, M. [2001]: «Executive coaching: a comprehensive review of the literature», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 53, Issue 4.
- KANAZAWA, S. [2003]: «Why productivity fade with age: the crime-genius connection», *Journal of research in Personality*, 37 (4), págs. 257-272.
- KANTER, R. [1997]: *Frontiers of Management*, Boston: Harvard Business Review Press.
- [1997]: «Restoring people to the heart of the organization of the future», en F. HESSELBEIN, M. GOLESMITH, y R. BECKHARD (eds.), *The Organization of the future*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KATZ, J. y MILLER, F. [1996]: «Coaching leaders through cultural change», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48, págs. 104-114.

- KEEYS, G. [1994]: «Effective leaders need to be good coaches», *Personnel Management*, vol. 26, (11), págs. 52-55.
- KEPNER C. y TREGOE, B. [1965]: *The rational manager: a systematic approach to problem solving and decision making*, New York: McGraw Hill.
- KILBURG, R. [1996]: «Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 48, Issue 2.
- KNOWLES, M. [1988]: *Adult Education. What Work at Work*, Minneapolis: Lake-wood Books.
- KOCH, M. y MCGRATH, R. [1996]: «Improving labour productivity: Human resource management policies do matter», *Strategic Management Journal*, 17, págs. 335-354.
- KOMAKI, J. [1998]: *Leadership from an operant perspective*, New York: Routledge.
- KOMBARAKARAN, F. A.; YANG, J. A.; BAKER, M. N. y FERNANDES, P. B. [2008]: «Executive coaching: It works!», *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 60, 1, págs. 78-90.
- KOTTER, J. [1990]: «What Leaders Really Do», *Harvard Business Review*, May-June, págs. 37-60.
- KOUZES, J. y POSNER, B. [1995]: *The Leadership Challenge: How to Keep Getting Extraordinary Things Done in Organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.
- KOUZES, J. y POSNER B. [2003]: *Credibility: How leaders gain and lose It, why people demand It*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KRAM, K. [1986]: «Mentoring in the workplace», en D.T. HALL (ed.), *Career development in organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.
- KRAM, K. y ISABELLA, L. [1985]: «Alternatives to mentoring: The role of peer relationships in career development», *Academy of Management Journal*, 28, págs. 110-132.
- KUCHINKE, K. [2000]: «The role of feedback in management training settings», *Human Resource Development Quarterly*, 11, págs. 381-401.
- LAM, L. y WHITE, L. [1998]: «Human resource orientation and corporate performance», *Human Resource Development Quarterly*, 9 (4), págs. 351-364.
- LEVINSON, H. [1996]: «Executive coaching», *Consulting Psychology Journal*, vol. 48 (2), págs. 115-23.
- LOMBARDO, M. y EICHINGER, R. [1989]: «Eighty eight assignments for development in place: enhancing the development Challenger of existing Jobs», *Technical report*, 136, Greensboro, NC. Center for creative leadership.
- [1997]: «The HR function that consists in creating leaders with advantage on competency», en D. ULRICH, M.R. LOSEY y G. LAKE, *Tomorrow's HR Management*, Wiley and sons.
- [2002]: *The Leadership Machine*, Minneapolis: Lominger.
- LONGENECKER, C. y NEUBERT, M. [2005]: «The practices of effective managerial coaches», *Business Horizons* 48, págs. 493-500.
- LÓPEZ MENA, L. [1989]: *Intervención psicológica en la empresa*, Barcelona: Martínez Roca.
- LORENZO, R. [2006]: «¿A qué se denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización», *Intangible capital*, 11 (2), págs. 72-163.
- LUTHANS, F. y KREITNER, R. [1985]: *Organizational behavior modification and beyond: An operant and social learning-approach*, Glenview, Illinois: Scott & Foresman.
- LYNHAM, S. [2000]: «Theory building in the human resource development profession», *Human Resource Development Quarterly*, 11 (2), págs. 159-178.
- MAKIN, P. y COX, C. [2004]: *Changing behaviour at work: a practical guide*, Oxfordshire: Routledge.

- MARTIN, G. y PEAR, J. [1996]: *Behaviour modification: what it is and how to do it* (5th ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MAYER, J.; SALOVEY, P. y CARUSO, D. [2000b]: «Emotional Intelligence», en R.J. STERNBERG (2000), *Handbook of Intelligence* (págs. 396-421), Nueva York: Cambridge University Press.
- MAYER, J. y CARUSO, D. [2002]: *The effective leader: understanding and applying emotional intelligence*, The University of Ontario Ivey Business Journal.
- MCCALL, M.; LOMBARDO, M. y MORRISON, A. [1988]: *The lessons of experience: how successful executives develop on the job*, New York: The Free Press.
- MCCALL, M. [1998]: *High flyers: developing the next generation of leaders*, Boston, MA: Harvard Business School.
- MCCAULEY, C. [2008]: *Leader development*, A review of research, Centre for Creative Leadership.
- MCCAULEY, C. y BRUTUS, S. [1998]: *Management development through job experiences*, Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- MCCAULEY, C. y HUGHES-JAMES, M. [1994]: *An evaluation of the outcomes of a leadership development program*, Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- MCCAULEY, C.D.; MOXLEY, R.S. y VAN VELSOR, E. (eds.) [1998]: *Handbook of Leadership Development*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MCCAULEY, C.; RUDERMAN, M.; OHLOTT, P. y MORROW, J. [1994]: «Assessing the developmental components of managerial jobs», *Journal of Applied Psychology*, 79, págs. 544-560.
- MCCLELLAND, D. [1985]: «How motives, skills and values determine what people do», *American Psychologist*, 40, págs. 812-825.
- MCKIE, D. [2007]: «Evaluating the effectiveness of executive coaching: Where are we now and do we need to be?», *Australian Psychologist*, 42, 4, págs. 310-318.
- MCLAGAN, P. [2008]: «Competencies and the changing World of work», en E. BIECH (2008), *ASTD Handbook for workplace learning professionals*, Virginia: ASTD Press.
- MENKES, J. [2005]: *Executive intelligence*, New York: Harpercollins Publisher.
- MEISEL, S. y FEARON, D. [1996]: *Leading learning*, en S. CALVIERI y D. FEARON (eds.), *Managing in organisations that learn* (págs. 180-209), Cambridge, MA: Blackwell.
- MICHAELS, E.; HANDFIELD, H. y AXELROD, B. [2001]: *The war for talent*, Boston: Harvard Business School Press.
- MULLINS, L. [2007]: *Management and organizational behaviour*, New York: Prentice Hall.
- MUMFORD, M.; FRIEDRICH, T.; CAUGHON, J. y ANTES, A. [2009]: «Leadership development and assessment, describing and rethinking the state of the art», en A. ERICSSON, *Development of professional expertise. Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*, New York: Cambridge University Press.
- NORTHHOUSE, P. [2007]: *Leadership: Theory and practice* (4th ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- OTTINGEN, G. y MAYER, D. [2002]: «The motivation function of thinking about the future: expectations vs. fantasies», *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 87, págs. 1.198-1.212.
- OLIVERO, G.; BANE, K. y KOPELMAN, R. [1997]: «Executive coaching as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency», *Public Personnel Management*, 26, págs. 461-469.
- OHLOTT, P.J. [2004]: «Job assignments», en C.D. MCCAULEY y E. VAN VELSOR (eds.), *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (págs. 151-182), San Francisco: Jossey-Bass.

- OLSON, M.L. [2001]: *E-Coaching, ASTD's source for e-learning* (online) (accessed March 3, 2008), URL: <http://www.learningcircuits.org/2001/sep2001/olson.html>.
- PASSMORE, J. y GIBBES, C. [2007]: «The state of executive research: What does the current literature tell us and what's next for coaching research?», *International Coaching Psychology Review*, 2, págs. 116-128.
- PASTOR, J. [2002]: «El liderazgo de personas en la organización», en J. BONACHE y A. CABRERA: *Dirección estratégica de personas*, Madrid: Prentice Hall.
- PHILLIPS, J. [1997]: *Return On Investment In Training and Performance Improvement Programs*, Houston, TX: Gulf Publishing.
- PHILLIPS, J. y PHILLIPS, P. [2005]: *ROI at work. Best practice case studies from the real world*, Alexandria, ASTD Press.
- PLUNKET, L. y HALE, G. [1982]: *The proactive manager*, New York: Wiley.
- RACKMAN, N. y MORGAN, T. [1977]: *Behavior analysis in training*, New York: McGraw-Hill.
- RENZULLI, J. [1986]: «The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity», en R. STERNBERG, *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- REVANS, R. [1980]: *Action Learning: New Techniques for Managers*, London: Blond & Briggs.
- ROSSETT, A. y MARINO, G. [2005]: «If coaching is good, then e-coaching is...», *Training & development*, 59, 11.
- RUMMLER, G. y BRACHE, A. [1995]: *Improving performance: How to manage the white space on the organization chart*, San Francisco, USA: Jossey- Bass.
- SAARI, L.; JOHNSON, T.; MCLAUGHLIN, S. y ZIMMERLE, D. [1988]: «A survey of management training and education practices in U.S. companies», *Personnel Psychology*, 41, págs. 731-743.
- SELIGMAN, M. [1993]: *What you can change and what you can't*, New York: Knopf.
- SHAMIR, B. y EILAM, G. [2005]: «What's your story? A life-stories approach to authentic Leadership development», *The Leadership Quarterly*, 16, págs. 395-417.
- SIMS, H. y MANZ, CH. [1982]: «Social learning-theory: The role of modelling in the exercise of leadership», *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, págs. 55-63.
- SIVERA, S. [2008]: *Marketing Viral*, Barcelona: Editorial UOC.
- SMITHER, J. W.; LONDON, M.; FLAUTT, R.; VARGAS, Y. y KUCINE, I. (2003): «Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental study», *Personnel Psychology*, 56, págs. 23-44.
- SPENCER, L. y SPENCER, S. [1993]: *Competence at work: models for superior performance*, Nueva York: Wiley and sons.
- STERNBERG, R. [1996]: *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*, New York: Plume.
- SVYANTEK, D. y DESHON, R. [1993]: «Organizational attractors: A chaos theory explanation of why cultural change efforts often fail», *Public Administration Quarterly*, 17 (3), págs. 339-355.
- SWANSON, R. y GRADOUS, D. [1988]: *Forecasting financial benefits of human resource development*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SWANSON, R. y HOLTON, E. [1999]: *Results: How to assess performance, learning, and perceptions in organizations*, San Francisco: Berrett-Koehler.
- TANNENBAUM, A. [1993]: «Giftedness: a psychological approach», en R. STERNBERG, *Conceptions of giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.

- TANNENBAUM, S. [1997]: «Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies», *Human Resource Management*, 36, págs. 437-52.
- TASSABEHJI, R.; WALLACE, J. y CORNELIUS, N. [2007]: «E-technology and the emergent environment: Implications for organizational form and function», *The Journal of High Technology Management Research*, 18, págs. 15-30.
- TOFFLER, A. [1980]: *The Third Wave*, Bantam Books.
- TOURON, J. [2001]: *Igualdad, eficacia y excelencia. Retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento*, Actas del IV Congreso de economía Navarra, Pamplona: Departamento de Economía y Hacienda.
- UHALDE, R. y STROHL, J. [2006]: *America in the global economy: A background paper for the new commission on the skills of the American workforce*, Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- ULRICH, D. [1997]: «Measuring human resources: An overview of practice and a prescription for results», *Human Resource Management*, 36, págs. 303-320.
- ULRICH, D. y SMALLWOOD, N. [2004]: «Capitalizing on capabilities», *Harvard Business Review*, 82 (6), págs. 119-127.
- [2007]: «Leadership Brand, Developing Customer-Focused Leaders to Drive Performance and Build Lasting Value», Massachusetts: *Harvard Business School Press*.
- ULRICH, D.; ZENGER, J. y SMALLWOOD, N. [1999]: *Result-based Leadership*, Boston: Harvard Business School Press.
- URCH, V.; SALA, F. y MOUNT, G. [2006]: *Linking emocional intelligence and performance at work*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- WAGNER, R. y STERNBERG, R. [1985]: «Practical intelligence in real-world pursuits: the role of tacit knowledge», *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, págs. 436-458.
- WALKER, A. y SMITHER, J. [1999]: «A five-year study of upward feedback: what managers do with their results matters», *Personnel Psychology*, 1999, 52, págs. 393-423.
- WANG, L. y WENTLING, T. [2001]: *The relationship between distance coaching and the transfer of training*, Paper presented at the Academy of Human Resource Development, Conference Proceedings, Tulsa, Oklahoma.
- WATKINS, R. y KAUFMAN, R. [1996]: «An update on relating needs assessment and needs analysis», *Performance Improvement*, 35 (10), págs. 10-13.
- VROOM, V. y YETTON, P. [1973]: *Leadership and decision making*, Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- WISEMAN, R. [2009]: *59 seconds, think a little, change a lot*, Londres: McMillan.
- ZEIGARNICK, A. [2007]: *Bluma Zeigarnick: a memory, Gestalt Theory*, vol. 29 (3), págs. 256-268.
- ZENGER, J. y FOLKMAN, J. [2002]: *The extraordinary leader, turning good managers into great leaders*, New York: McGraw-Hill.
- ZIMMERMAN, B.; BONNER, S. y KOVACH, R. [1996]: *Developing self-regulated learners*, Washington: APA.