

**JAVIER MARCOS CUEVAS**

*Jefe de Formación y Desarrollo de RRHH  
Diversey Lever, S.A.*

**Extracto:**

**EN** los últimos años estamos asistiendo, en el ámbito de los Recursos Humanos a la utilización cada vez más generalizada de las competencias aplicadas a los distintos sistemas de gestión de Recursos Humanos, desde la selección, pasando por la identificación del potencial, hasta la planificación y desarrollo de carreras.

El contenido de este artículo, estructurado en tres bloques, pretende, sin ser exhaustivo, orientar sobre algunas cuestiones que son importantes a la hora de plantearse un programa efectivo de desarrollo profesional.

---

## Sumario:

---

### I. Introducción.

1. Sobre el concepto de competencias.

### II. Preparación del programa.

1. Definición de competencias del puesto.
2. Evaluación de las competencias individuales.
3. Comunicación de los resultados.
4. Establecimiento de objetivos de desarrollo y aprendizaje.
  - 4.1. Predisposición de los cambios.
  - 4.2. Modelos de competencias.
  - 4.3. Motivación hacia el desarrollo.

### III. Realización de las actividades de desarrollo.

1. Estilos y ciclos de aprendizaje.
2. Motivar durante el proceso de aprendizaje.
3. Disponer de modelos adecuados.
4. Participación en el diseño del proceso.
5. Tener en cuenta los niveles de partida.
6. Fomentar la teoría.

### IV. Después del programa de desarrollo.

1. Evaluación del programa.
  - 1.1. Evaluación de aprendizajes.
  - 1.2. Evaluación de la transferencia al puesto.
2. El *feedback* posterior al programa de desarrollo.
3. El establecimiento de sistemas de apoyo.
4. El refuerzo del desarrollo.

### V. Conclusiones.

### Bibliografía.

## I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo, en el ámbito de los recursos humanos, a una utilización cada vez más generalizada de las competencias aplicadas a los distintos sistemas de gestión de Recursos Humanos, desde la selección, pasando por la identificación del potencial, hasta la planificación y desarrollo de carreras.

La evolución de la gestión por competencias nos ha llevado desde la utilización de las competencias para evaluar la adecuación de una persona al perfil de un puesto en los años 70 hasta constituir un elemento de carácter claramente estratégico para la organización (CUBEIRO y FERNÁNDEZ, 1998).

### 1. Sobre el concepto de competencias.

A la hora de definir el concepto de competencias nos encontramos con dos enfoques, el francófono y el anglófono, que dan lugar a dos acepciones algo diferentes. El enfoque francófono, uno de cuyos referentes es la Dra. LEVY-LEBOYER (1996), MONTMOLIN (1984) y otros, entiende por competencias «conjuntos estabilizados de saberes y de *savoir-faire*<sup>1</sup>, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje» (MONTMOLIN, *op. cit.*). La acepción más aceptada en el mundo anglosajón considero que es la propuesta por BOYATZIS (1982), en la que define las competencias como «las características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo».

Además de la definición, considero que existe una diferencia importante en el planteamiento de ambas escuelas y es el valor predictivo de las pruebas de aptitud. En opinión de la profesora LEVY-LEBOYER la validez de las pruebas de inteligencia que miden las aptitudes determina el éxito profesional directamente (por ser requeridas dichas aptitudes para la realización del trabajo) e indirectamente (facilita la adquisición de competencias en el curso de nuevas experiencias).

---

<sup>1</sup> Saber hacer.

MCCLELLAND (1973), considerado el iniciador de todo el movimiento en torno a las competencias en el mundo anglosajón, defiende, sin embargo, que los tests de aptitudes, así como los títulos y méritos académicos no son buenos predictores del desempeño profesional. A mi juicio las aptitudes independientemente de cómo sean medidas pueden condicionar el potencial de desarrollo de las competencias, lo cual no quiere decir que necesariamente sean las determinantes del éxito profesional. Todos conocemos casos de personas con un rendimiento escolar deficiente o indicadores de aptitudes académicas por debajo de la media que, sin embargo, han alcanzado niveles muy satisfactorios en su desempeño profesional.

Actualmente muchas organizaciones disponen de modelos de competencias, desarrollados a través de distintas metodologías, con el objeto de guiar la gestión de las personas dentro de la organización. Estos modelos son útiles en la medida que suponen criterios objetivos de identificación de conductas deseables para el logro de los objetivos en la organización. Para que las personas muestren de manera consciente estos comportamientos, es necesario diseñar e implantar programas de desarrollo de competencias. Éstos pueden llevarse a cabo dentro de la propia organización, en centros externos (escuelas y centros de formación o consultorías) o combinando ambas modalidades. Independientemente de la modalidad elegida, el programa ha de tener unas características para que el objetivo de dicho programa se cumpla: que se den cambios observables en las conductas asociadas a las competencias que se desea potenciar.

El objetivo de estas líneas es proponer un modelo que recoja las diferentes consideraciones que se han de tener en cuenta a la hora de diseñar un programa de desarrollo de competencias eficaz.

La estructura es bastante lógica, revisando aquellas cuestiones a tener en cuenta en la fase de diseño del programa, en la fase de realización de acciones de desarrollo y en la fase de evaluación.

Puesto que la modificación de conductas se realiza como un proceso, también hemos de entender las acciones orientadas al desarrollo de competencias como un proceso. Por ello, aunque aparezcan ubicadas de modo secuencial, algunas de las consideraciones expuestas en la parte dedicada a la preparación del programa son aplicables a la fase de aplicación y viceversa.

## II. PREPARACIÓN DEL PROGRAMA

### 1. Definición de competencias del puesto.

Previo al programa de desarrollo de competencias, es necesario definir lo que se requiere para desempeñar óptimamente un trabajo, es decir, identificar las competencias específicas asociadas a un desempeño excelente en un puesto en concreto y las necesarias para trabajar en una organización determinada.

Para definir el perfil de competencias de un puesto de trabajo, existen diversos métodos. STROMBACH (1996) propone un método consistente en varias etapas de las que destacamos dos. Primeramente se prepara el perfil de competencias del puesto por parte de personas capacitadas para ello: responsables directos, dirección de la empresa, responsable de recursos humanos y el titular del puesto. El segundo paso consiste en asignar niveles de exigencia de cada competencia, en función de los requerimientos del puesto. Por último pasaríamos a la evaluación del perfil de la persona en términos de las competencias definidas, lo que explicamos a continuación.

Una metodología adecuada para determinar cuáles son las competencias de éxito dentro de una organización, es a través del análisis de los comportamientos que ponen de manifiesto las personas con rendimiento excelente dentro de esta organización. Una vez escogidas las personas con desempeño sobresaliente, a través de entrevistas estructuradas, se trata de identificar y describir pautas comunes, comportamientos e incidentes críticos, que constituyen el éxito de estas personas en el puesto de trabajo. La técnica de la entrevista basada en incidentes críticos fue elaborada por FLANAGAN (1954) y consiste en identificar y describir aquellos comportamientos específicos que determinan la consecución de determinados objetivos y por ende un desempeño óptimo en el puesto de trabajo. Si obtenemos información relativa a tareas generales de gestión, generalizando este modelo al resto de personas de la organización, tendremos un modelo de competencias, que describe los comportamientos que conducen a un rendimiento superior.

## 2. Evaluación de las competencias individuales.

Dado que el proceso de desarrollo de competencias será distinto dependiendo del nivel de competencias de cada individuo, previo a cualquier programa de cambio de conductas o mejora de determinados comportamientos, habrá que evaluar dicho nivel.

Una forma de realizar este análisis es mediante la autoevaluación. Si bien la utilización de las autoevaluaciones son coherentes con el principio de involucrar a las personas con su propio desarrollo, sin embargo, tienen dos limitaciones que es necesario comentar. La primera y más significativa es que las personas no siempre son imparciales con los juicios que hacen de sí mismas, y la segunda es que, aun pretendiendo ser imparciales, pueden tener un concepto de sí mismas (o autoconcepto) equivocado, lo que indudablemente sesgará los resultados de la autoevaluación.

Respecto a la imparcialidad de la evaluación propia, dependerá del objetivo perseguido en la evaluación de competencias. No tenderá a evaluarse de la misma forma una persona que sepa que el motivo de la evaluación de las competencias es diseñar planes de desarrollo, que si piensa que los resultados repercutirán, por ejemplo, en su salario o posición en la organización. En este caso, la persona puede tener fuertes incentivos a mostrar una imagen excesivamente positiva de sí misma.

La segunda limitación decíamos que era la imagen de sí mismo mal definida por parte del individuo. El autoconcepto, constructo propuesto por ROGERS (1961), es la idea subjetiva que las personas tienen de sí mismas y de lo que consideran que son. El autoconcepto influye decisivamente tanto en el comportamiento como en la motivación de las personas. Esta influencia en el comportamiento viene determinada de dos maneras diferentes (LEVY-LEVOYER *op. cit.*). Por una parte, es un marco de referencia a través del cual cada uno de nosotros realiza una evaluación de las experiencias sociales. Por otra parte, el autoconcepto regula la manera en la que participamos de estas experiencias sociales. ¿Cómo? La imagen propia influye en la manera en cómo valoramos a los demás, nos influye a la hora de elegir el modo en cómo nos relacionamos y por ende determina la manera de comportarnos ante las informaciones que recibimos de otros.

Esto nos lleva a dos conclusiones: en primer lugar, es importante asegurar que las personas que autoevalúan sus propias capacidades lo hacen basándose en una imagen de sí mismos realista y objetiva; y en segundo lugar, que el propósito de la autoevaluación es comunicado convenientemente y es claramente percibido por quienes la realizan.

Por tanto, asumiendo que ningún método de evaluación es perfecto, la validez de los datos de un análisis de las competencias de una persona será mayor cuantos más instrumentos podamos utilizar en su realización y cuantas más personas con capacidad de evaluar las competencias intervengan en el proceso.

Por ello está muy extendida la técnica de evaluación 360.º. Es un análisis del nivel de competencias de una persona que, además de la autoevaluación del individuo, recoge la apreciación por parte del superior inmediato, los compañeros de la misma función y categoría, los colegas con los que mantiene relaciones de trabajo y los subordinados. En ocasiones, pueden participar en esta evaluación otros agentes como clientes y proveedores.

Otro método muy común en la evaluación de las competencias en un individuo es el *assessment center* o centro de evaluación. Se trata de un conjunto de actividades, realizadas en un entorno controlado o de laboratorio, que reproducen situaciones, generalmente de ámbito laboral, que permiten la observación de los comportamientos de un individuo asociados a determinadas competencias. Estas situaciones requieren que la persona despliegue una serie de conductas para que la tarea encomendada sea realizada de forma óptima. Un grupo de expertos o de personas familiarizadas con esta técnica, y entrenadas en técnicas de observación de conductas, llevan a cabo un registro de estos comportamientos que evidencian si la persona posee o no la competencia que se pretende evaluar. En función de la(s) competencia(s) que se pretende(n) medir, es necesario diseñar de forma cuidadosa los ejercicios a realizar. Hay que tener en cuenta que las apreciaciones han de ser objetivas y basadas en comportamientos observables. Para que las pruebas sean satisfactorias, necesariamente se tienen que demostrar los comportamientos objeto de evaluación.

Algunas actividades de los *assessment center* se conocen con el nombre de ejercicios *in basket* o *in tray*. Normalmente se trata de una prueba que pretende simular una situación laboral en la que el individuo se enfrenta a varios asuntos que tiene que priorizar y sobre los que tiene que tomar decisiones de diversa índole. Son ejercicios que permiten evaluar la capacidad de análisis de un individuo, su rapidez en la toma de decisiones, flexibilidad, capacidad para trabajar bajo presión, etc.

Otros ejercicios son situaciones de grupo, en las que por ejemplo se ha de discutir sobre un caso ficticio o real. Este tipo de actividades permiten evaluar las competencias sociales de la persona, su capacidad para interactuar con los demás, su voluntad de dominio, capacidad de influencia y persuasión, liderazgo, etc.

### 3. Comunicación de los resultados.

Una vez obtenidos los resultados de las evaluaciones del nivel de competencias de la persona, es esencial darle a conocer estos resultados.

En primer lugar, porque hemos hecho participar a personas en una serie de actividades y pruebas en las que nos han revelado datos íntimos sobre sí mismos que tienen derecho a conocer. En segundo lugar, en un sentido práctico, porque es necesario contrastar esta información, ya que es el punto de partida para la siguiente fase del plan de desarrollo que consistente en acordar los objetivos de mejora y la manera de llevarlos a cabo.

### 4. Establecimiento de objetivos de desarrollo y aprendizaje.

Una vez que hemos diagnosticado de manera fiable las competencias de un individuo, es el momento de establecer objetivos y planes de acción concretos para el desarrollo de las carencias detectadas o desajustes entre el perfil ideal de competencias y el actual de la persona.

#### 4.1. Predisposición a los cambios.

No siempre el mero hecho de comunicarle a una persona los resultados de su evaluación de competencias supone que ésta va a asumir y a comprometerse con el objetivo de desarrollo que podamos plantearle. GOLEMAN (1998) refiere una investigación, realizada por James PROCHASKA de la Universidad de Rhode Island sobre más de treinta mil personas, en la que identificó cuatro fases de predisposición a la hora de afrontar un cambio de conducta (en nuestro caso, desarrollo de competencias) con éxito. La primera es la de *inconsciencia*, en la que las personas no son conscientes de su necesidad de cambiar o desarrollar una conducta determinada. En este estado no sólo

no están preparadas para realizar un cambio de conductas sino que no ven la necesidad de hacerlo. La segunda es la de *contemplación*. Las personas en este estadio perciben la necesidad de cambio pero no disponen de los recursos o de la voluntad de llevarlos a cabo. Son personas que a sí mismas se dicen «mañana» y de esta forma el «mañana» se puede convertir en dentro de dos meses, de dos años y así sucesivamente. En una fase posterior que los autores denominan *preparación*, las personas comienzan a centrarse en la solución que puede llevarles a mejorar y desean emprender un plan de acción. Son conscientes de la necesidad, ven que hay formas de resolverla y tienen una excelente predisposición para hacerlo. Por último, la fase de *acción* es aquella en la que el cambio empieza a ser visible, aceptando el programa de desarrollo y comenzando a ejercitar y potenciar las competencias objetivas (a través del entrenamiento y de la revisión de su autoconcepto y percepción de autoeficacia).

Para poder iniciar un programa de desarrollo de competencias, es decir, pasar de la segunda a la tercera fase que hemos descrito, es necesario no sólo que perciban la necesidad de cambiar sino los beneficios del cambio. BECKHARD (1975) y ANZIZU (1978) a la hora de explicar los cambios proponen una ecuación que permite de forma intuitiva comprender cómo se producen los cambios y qué elementos entran en consideración. Dicha ecuación es:

$$C = I \times M \times P > R$$

Significa que el cambio se dará cuando el nivel de insatisfacción con el *statu quo* ( $I$ ), la deseabilidad del cambio propuesto (modelo futuro) o estado final ( $M$ ), así como el proceso a seguir y practicidad del cambio (mínimo riesgo/trastorno) ( $P$ ) sean mayores que la resistencia o coste del cambio ( $R$ ). Por tanto, en un programa de mejora, habremos de «vender» los beneficios asociados al desarrollo de competencias y crear planes claros y que sean entendidos por las personas implicadas. Muchas veces estas personas serán ajenas a la función de recursos humanos, por lo que es necesario para que «comprendan» dicho plan ser especialmente cuidadosos en transmitirlo en un lenguaje comprensible, cercano y atractivo.

#### 4.2. Modelos de competencias.

Para que un objetivo sea verdaderamente un elemento orientador de comportamientos, ha de ser específico, lo cual al hablar de competencias y de comportamientos no es fácil. Nos estamos refiriendo a terminología conductual, algo que en ocasiones puede dar lugar a diferentes interpretaciones. Una forma de acotar claramente un objetivo de comportamiento es disponer de un modelo de competencias que contenga:

- *Definición* operacional de la competencia en términos conductuales. Esta conducta ha de ser observable y medible.

- Los *elementos clave* de cada una de las competencias
- Descripción de los *niveles* de cada competencia, incluso niveles mínimo, aceptable y óptimo en función de la organización.

Si por ejemplo queremos desarrollar la competencia «impacto e influencia» habremos de definir claramente a qué nos referimos al mencionarla, qué elementos subyacen en dicha competencia, y una vez descrito su significado, identificar sus niveles.

HOOGHIEMSTRA (1996), por ejemplo, propone como *definición* de la competencia «impacto e influencia»: «el deseo de causar impacto en los demás, y la capacidad de afectar a otras personas mediante estrategias de persuasión e influencia».

Esta competencia tiene, según el autor, *elementos clave* como el cálculo anticipado del posible impacto de las palabras y acciones de una persona en los demás, la identificación de las acciones con más probabilidades de producir un efecto deseado, la elección del momento en que se emprenden dichas acciones para que consigan su objetivo y la calidad y presentación de argumentos.

Como escalas o niveles podemos distinguir:

- Falta de la competencia: cuando la persona muestra poca o ninguna intención de influir.
- Intención de ejercer dicha competencia: la persona intenta producir un efecto o impacto concreto, por ejemplo, sobre una audiencia determinada persuasión directa: por ejemplo, se intenta producir a través de una sola acción.
- Persuasión adaptativa: la persona adapta su estrategia de influencia en función de la efectividad de las estrategias previamente adoptadas.
- Influencia indirecta: se ponen en práctica determinados recursos en un esfuerzo planificado, utilizando otras personas, etc.
- Estrategias de influencia: pone de manifiesto diferentes estrategias a la medida de cada situación.

En un proceso de cambio, como lo es el de modificación de conductas, es necesario anticipar los obstáculos y barreras que puedan aparecer en el proceso. En el caso del desarrollo de competencias, la falta de apoyo, la sobrecarga de trabajo, la falta de planificación o de prioridad en la agenda de las tareas a realizar, pueden ser los principales obstáculos a la hora de conseguir un desarrollo adecuado de las competencias, por el incumplimiento de los objetivos de aprendizaje planeados. Por ello, al fijar estos objetivos de desarrollo es importante evaluar la disponibilidad de recursos (especialmente, tiempo) y así anticipar las acciones que hay que tomar para llevar a cabo el programa.

### 4.3. Motivación hacia el desarrollo.

Otro aspecto fundamental en el desarrollo de competencias y en el impulso necesario para llevarlas a cabo es la motivación con la que se afronta el proceso. Nos centraremos en dos teorías explicativas de la motivación, que tienen relación con el establecimiento y cumplimiento de objetivos.

La primera relación entre motivación y objetivos fue propuesta por GEORGOPOULOS (1957), quien formuló la teoría de *path goal* o camino al objetivo. Una persona, según este autor, estará motivada por desarrollar una serie de acciones en la medida en que éstas le conduzcan al logro de un objetivo determinado y que desea conseguir. VROOM (1964), por su parte, propone que para que se produzca la motivación es necesario que se den tres mecanismos psicológicos en el individuo. Que exista la *expectativa* o probabilidad que el individuo atribuye a que el esfuerzo le llevará a conseguir un determinado nivel de desempeño. Posteriormente debe percibir la *instrumentalidad* o conexión entre el nivel de ejecución y los resultados o recompensas deseados (DÍAZ DE QUIJANO, 1998). Por último la *valencia* o valor percibido para la persona de las recompensas asociadas al rendimiento u objetivos conseguidos.

Por tanto, en la fase de establecimiento de objetivos de un programa de competencias es necesario primero asegurar y después comunicar que:

- Los esfuerzos aplicados a la mejora de competencias dentro del programa conducirán a un cambio de conductas de la persona.
- Que estas nuevas conductas tendrán un impacto (positivo) en uno mismo, en las personas del entorno de la organización y, por tanto, en los resultados perseguidos.
- Que estos resultados están asociados a unas recompensas valoradas por el individuo: retribución, promoción, reconocimiento, nuevas responsabilidades, etc.

Por ejemplo, en el caso de la competencia «impacto e influencia», supongamos un ejecutivo de cuentas a quien se le propone participar en un programa entre cuyos objetivos esté el de desarrollar la competencia mencionada. Para obtener la máxima motivación del participante, y siguiendo la teoría de VROOM, deberíamos hacer comprender a la persona todo el proceso y sus resultados posibles. En primer lugar, explicarle que la práctica de los ejercicios propuestos, la observación de su comportamiento en relación a otros comportamientos tomados como modelo y la lectura de teorías sobre los mecanismos de la persuasión y fuentes de interés de las personas, le permitirá mejorar su capacidad de impactar e influir en las decisiones de sus interlocutores (clientes). En segundo lugar, que esta mejora le permitirá conseguir más resultados en su trabajo, tales como el cierre de operaciones, consecución de nuevos clientes y aumento de la cifra de ventas. Por último, que estos logros irán asociados a una serie de recompensas según su nivel de cumplimiento y relevancia; por ejemplo, monetaria en el caso de incremento de ventas, un premio en el caso de que se

alcanzasen un número determinado de clientes, el reconocimiento por parte de la compañía en la revista interna y la asignación de la gestión directa de una serie de clientes «clave». Esto último en el caso de ejecutivos de ventas le permitirá a su vez incrementar sus ganancias y por tanto todo el proceso se verá reforzado.

Para que esta comunicación consiga realmente incrementar el nivel de motivación o disposición a esforzarse en el desarrollo de la competencia, deberá ir provista de argumentos convincentes. En este sentido nada mejor que resultados pasados de compañeros o de referencias de personas, que habiendo pasado por este proceso pudieran confirmar la efectividad del plan de desarrollo en la consecución de los resultados finales.

Además, no sólo es importante explicar el proceso para incrementar la motivación de la persona y conseguir su compromiso. Se requiere también ayudar a construir una visión del estado final positiva y que sintonice con sus valores. En este sentido, un programa de desarrollo de competencias eficaz no sólo deberá poner énfasis en el *proceso* (cómo mejorar) sino también en el *estado final* (hasta qué punto de mejora).

### III. REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Una vez vistas algunas consideraciones que han de tenerse en cuenta para la preparación de programas de desarrollo de competencias, a continuación exponemos algunos aspectos que pueden condicionar los resultados finales del programa, y que tienen que ver con elementos de percepción y características individuales.

#### 1. Estilos y ciclos de aprendizaje.

El medio para conseguir los objetivos de cambio de conductas en un programa de desarrollo de competencias es el aprendizaje. Pero las personas aprendemos de forma diferente. HONEY y MUMFORD (1992) clasifican en cuatro a las personas dependiendo de su estilo de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

La implicación de los estilos de aprendizaje en el desarrollo de competencias es clara: según los estilos de aprendizaje preferentes de las personas, se deberían diseñar actividades de entrenamiento acordes con las pautas de interiorización de conceptos y experiencias. Así las personas *activas* (SOLER, 1999) aprenden mejor en actividades donde haya nuevas experiencias, problemas y oportunidades a partir de los cuales poder aprender, donde exista clara identificación de las cosas, se pueda hacer frente a tareas difíciles y se trabaje con otras personas. Es adecuado para estas personas, por tanto, plantear aprendizaje en grupo, intercambios de experiencias, el aprender haciendo, análisis grupales, juegos, tareas competitivas, etc.

Las personas cuyo estilo de aprendizaje es *reflexivo*, aprenden mejor de actividades en las que puedan visualizar, pensar, asimilar y realizar preguntas para tener un análisis exhaustivo de la situación. Le resulta adecuada la enseñanza a distancia, el estudio individual, la observación e investigación y experiencias de aprendizaje muy estructuradas.

Las personas *teóricas* en términos de aprendizaje obtienen el máximo rendimiento cuando se ofrece un sistema o modelo explicativo de la realidad; cuando se pueden explorar de forma metódica asociaciones e interrelaciones de conceptos, al escuchar y probar ideas, teoremas y generar conclusiones; cuando es necesaria la comprensión de situaciones complejas. La formación que requiera el análisis de modelos, las clases magistrales, la comprobación de teorías y modelos le resulta adecuada para su aprendizaje.

La persona que denominamos *pragmática* en su forma de aprender se adapta mejor a situaciones en las que exista una clara conexión entre el contenido de la formación y los problemas que afronta en su vida diaria o en su puesto de trabajo. Aprende mejor cuando se muestran técnicas para realizar cosas prácticas y existen ejemplos que confirman la teoría expuesta. Aprovecha bien la formación práctica y orientada a la acción como el *coaching* y *mentoring*, el diseño de planes de acción, y la formación en el puesto de trabajo.

HONEY y MUMFORD desarrollaron un cuestionario (del cual existen adaptaciones al castellano) que permite diagnosticar los estilos de aprendizaje dominantes en la persona y con ello orientar más eficazmente su desarrollo.

La literatura sobre los estilos de aprendizaje es muy extensa. En relación con los procesos de desarrollo de competencias, considero que el interés fundamental de estas teorías se centra en las implicaciones que dichas pautas de aprendizaje puedan tener en el diseño de un programa de desarrollo de competencias, es decir, en la planificación y gestión de las distintas oportunidades de aprendizaje para potenciar los comportamientos clave asociados a las competencias que se pretenden cambiar.

Otra de las clasificaciones más aceptadas de los estilos de aprendizaje es la propuesta por KOLB (1984). Define cuatro estilos en función de dos dimensiones: la percepción del entorno (experiencias concretas/conceptos abstractos) y la manera de tratar la información (observación reflexiva/experimentación activa). Estos cuatro estilos de aprendizaje identificados los denomina divergente, asimilador, convergente y acomodador.

Los *divergentes* integran una percepción concreta de las experiencias y la reflexión. Son capaces, por tanto, de asimilar observaciones parciales y definir un marco conceptual coherente sobre el que reflexionan.

Las personas con un estilo preferentemente *asimilador* perciben la realidad de manera abstracta y tratan la información del exterior de forma reflexiva. De este modo, obtienen mejor aprovechamiento de la formación basada en modelos abstractos, que les permita analizar la información para obtener conclusiones en contextos sin presiones de tiempo.

Los *convergentes* son aquellas personas cuyo estilo de aprendizaje se basa en la combinación de la comprensión abstracta y la experimentación activa. Por ello, aprenden mejor de las situaciones en las que existe una relación fuerte entre la formación adquirida y la problemática que enfrenta en el puesto de trabajo. Busca habitualmente la aplicación inmediata del aprendizaje adquirido.

Por último, los *acomodadores* se caracterizan por la percepción concreta del entorno y la experimentación activa de la información recibida. Por tanto, les resultan favorables los programas de formación y desarrollo que se orientan a la acción, llevar a cabo proyectos y experimentos e involucrarse en experiencias nuevas, adaptándose a circunstancias específicas con facilidad.

En el caso de los estilos de aprendizaje definidos por KOLB, también desarrollaron una herramienta en forma de cuestionario que permite diagnosticar los estilos predominantes de aprendizaje de una persona.

## 2. Motivar durante el proceso de aprendizaje.

Hemos hablado de la necesidad de fomentar la motivación hacia el cambio de comportamiento de las personas antes de un programa de desarrollo. Si antes hablábamos de la necesidad de motivar la predisposición al cambio, ahora deberemos motivar la predisposición al proceso de aprendizaje. Por tanto, vemos cómo en todo el proceso de desarrollo de competencias la motivación ha de ser una constante. La forma de hacerla efectiva será distinta según la fase del programa en la que nos encontremos. La motivación previa al programa la situábamos dentro las teorías de proceso, concretamente de las teorías de la expectativa, pero hay otro mecanismo psicológico de gran incidencia en la disposición de una persona a esforzarse por la consecución de una tarea: la percepción de autoeficacia.

El concepto de autoeficacia fue propuesto por BANDURA, y es la creencia en la propia capacidad de dar respuesta a una serie de retos y demandas del entorno. En su libro *Self-efficacy: The exercise of control* (1997) desarrolla ampliamente la idea de cómo la creencia en la propia capacidad actúa como un factor clave en el desempeño de una persona y el desarrollo de las competencias. De hecho, distintas personas con habilidades similares o la misma persona ante situaciones diferentes pueden tener un desempeño pobre, adecuado o extraordinario dependiendo de sus percepciones de eficacia personal.

### 3. Disponer de modelos adecuados.

En el aprendizaje de competencias, el disponer de personas que nos sirvan como referencia o modelo por su nivel de desarrollo de determinadas competencias es un elemento que facilita el aprendizaje de estas nuevas conductas en quien las tiene poco desarrolladas. Esto es así porque continuamente aprendemos a través de la conducta de los demás.

BANDURA (1986) propone cuatro fases en el aprendizaje social a través de la observación de otros, sea ésta inesperada o deliberada. En primer lugar, el individuo presta atención a las características o elementos críticos de las habilidades que pretende desarrollar. Después, extrae conclusiones sobre las reglas generales subyacentes a un determinado desempeño. En tercer lugar, traduce los conceptos simbólicos en planes de acción y, por último, activa los motivadores necesarios para llevar estos planes de acción a la práctica. El proceso descrito responde de manera intuitiva bastante bien a lo que puede ser un proceso de aprendizaje o mejora de conductas. En este proceso BANDURA distingue entre dos tipos de habilidades: las fijas, o habilidades que se adoptan tal y como son aprendidas, y las generativas, que son aquellas que se usan como base para desarrollar otras nuevas. Éste es el modelado por abstracción <sup>2</sup>, en el que las personas aprenden habilidades y competencias intelectuales y cómo aplicarlas, infiriendo las reglas y estrategias que utilizan las personas tomadas como modelo.

El desarrollo de competencias dirigido <sup>3</sup> es un modelo que ha sido aplicado con frecuencia al desarrollo de competencias de tipo intelectual, social y de conductas con muy buenos resultados. Para ello, a juicio del autor, deberían incluirse tres elementos: el primero, el modelado de competencias junto con sus reglas básicas y estrategias; segundo, la realización de prácticas guiadas y simulaciones para perfeccionar las competencias, y el tercero, el dar apoyo para la aplicación de estas habilidades al puesto de trabajo.

### 4. Participación en el diseño del proceso.

Un programa de desarrollo de competencias eficaz deberá también dar la posibilidad de participar en el diseño de un itinerario de mejora propio. Esto es así porque las personas tienen distintas expectativas, intereses y objetivos personales, que generalmente estarán relacionados con sus funciones y responsabilidades en el entorno laboral. Por tanto, tenderán a buscar medios para desarrollar aquellas competencias críticas, que les permitan alcanzar de manera óptima los resultados requeridos en su puesto de trabajo. Además las demandas del entorno son percibidas de manera particular por cada persona, por lo que es de esperar que personas diferentes, incluso en entornos similares, se orienten a buscar recursos distintos que potencien competencias particulares.

---

<sup>2</sup> *Abstract Modelling.*

<sup>3</sup> *Mastery Modelling.*

## 5. Tener en cuenta los niveles de partida.

Hemos hablado de los estilos de aprendizaje como condicionantes del diseño de programas de mejora de competencias. En este sentido, también lo es el nivel de desarrollo de partida de cada individuo. Los resultados de las evaluaciones de competencias previas a la participación en el programa permiten a la persona entender el proceso de desarrollo de una forma lógica, partiendo del punto en el que se halla. Una vez compartida esta evaluación, resulta muy positivo el dar a la persona la posibilidad de combinar distintas modalidades de desarrollo y sentirse parte activa en este proceso. Una de las claves para el cambio de conductas, como veíamos en el apartado de las fases o niveles de predisposición, es que la persona perciba su responsabilidad final sobre los resultados que obtiene y perciba el valor de sus propias contribuciones a todo el proceso.

## 6. Fomentar la teoría.

Otra de las cuestiones importantes a la hora de poner en práctica un programa de desarrollo de competencias es la necesidad de fomentar y promover la práctica de las competencias objetivo del programa. En los modelos que hemos comentado se ha hecho referencia explícita a la importancia de la práctica en el desarrollo de comportamientos. GOLEMAN (1998) cita un estudio de Lyle SPENCER y Charley MORROW en el que analizaban el efecto del tiempo dedicado a las sesiones prácticas sobre las teóricas en un programa de formación para jefes y vendedores. Los resultados apuntaban a que en el caso de las sesiones prácticas, el efecto era dos veces superior al de la exposición teórica.

Esta necesidad de entrenamiento previo al ejercicio real de las nuevas habilidades o comportamientos asociados a las competencias es necesaria para activar los mecanismos de percepción de autoeficacia. Esta percepción de que seremos capaces de responder con éxito a retos del exterior se consolida con ejercicios prácticos y simulaciones. Al igual que en el deporte o en el adiestramiento de pilotos, la posibilidad de practicar en un entorno sin riesgo, con el apoyo del formador/entrenador tiene el efecto de consolidar aprendizajes, además de permitir a la persona aumentar la seguridad en sí misma a la hora de demostrar en la vida real estos nuevos aprendizajes.

Una vez más es necesario señalar la conveniencia de que la persona tome parte activa en su propio aprendizaje. Si bien en las prácticas iniciales suele ser necesario una cierta tutela, el fomentar la práctica por cuenta propia de las habilidades aprendidas es algo que indudablemente refuerza el aprendizaje. Por ejemplo, la competencia «impacto e influencia» es una competencia cuya práctica y desarrollo se puede realizar no sólo en el entorno laboral sino también en el familiar. Existen en la vida cotidiana múltiples oportunidades de demostrar comportamientos eficaces que en otro contexto (mundo laboral) también lo son, por ejemplo, las competencias llamadas «sociales».

## IV. DESPUÉS DEL PROGRAMA DE DESARROLLO

### 1. Evaluación del programa.

La evaluación de programas de formación y desarrollo es un tema frecuentemente abordado por los especialistas y profesionales de la formación. Una de las referencias más importantes en la evaluación de programas de formación es la obra de KIRKPATRICK (1994). Este autor elabora un modelo de evaluación de la formación con cuatro niveles:

- Nivel de satisfacción de los participantes: se evalúa la opinión de los participantes de los programas en los que han participado.
- Aprendizajes: consiste en aplicar pruebas que permitan medir objetivamente los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos por los participantes.
- Tránsito al puesto de trabajo: es un nivel superior que pretende analizar hasta qué punto los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos en el programa de desarrollo se han aplicado en el entorno de trabajo y concretamente en el puesto.
- Resultados para la organización: es el último nivel, quizás el más complejo, pretende medir y comprobar los efectos de los programas de formación y desarrollo en relación con los objetivos de la organización.

No es el objeto de estas líneas profundizar sobre cada uno de estos niveles, sino centrarse en aquéllos de mayor interés en relación con el desarrollo de competencias que venimos tratando. A mi juicio, éstos son los niveles de aprendizaje y de transferencia posteriores al puesto de trabajo.

Desde la perspectiva del departamento responsable de la gestión de los programas de desarrollo en la organización, es importante evaluar para identificar los porqués (o sea, las causas) de los resultados obtenidos, sean satisfactorios o no. Esto permitirá tomar decisiones sobre la adecuación del diseño del programa (modalidades, métodos y recursos didácticos), los contenidos y la elección y actuación de los consultores o especialistas implicados en el diseño e impartición del programa.

Desde la perspectiva del participante, es importante realizar una evaluación que le permita cuantificar su progreso y comunicársela, lo cual activa tres estados psicológicos críticos que repercuten directamente en la motivación de la persona (HACKMAN y OLDHAM, 1980): la *conciencia de resultados*, la *responsabilidad sobre resultados* y el *significado percibido*. Estos estados psicológicos están relacionados con la motivación, esencial en este caso para que la persona quiera continuar el proceso de desarrollo y la mejora de sus competencias y esté dispuesta a invertir tiempo y esfuerzo en esta meta.

La *conciencia de resultados* es el conocimiento que el trabajador tiene sobre los resultados de su trabajo y esfuerzo. La *responsabilidad sobre los resultados* es el grado en que la persona siente que es ella la responsable de la consecución de esos resultados y, en tercer lugar, el *significado percibido* es el grado en el que la persona considera su trabajo (el desarrollo de competencias) como algo importante, que es reconocido por otros y que tiene repercusión en la organización y en otras personas de su entorno.

### 1.1. Evaluación de aprendizajes.

Hemos comentado que gran parte del aprendizaje conductual se adquiere a través de la imitación de modelos y con el ejercicio y la práctica sistemática. Una vez transcurridas las sesiones de formación y realizadas las actividades de desarrollo planificadas, podemos hacernos la pregunta ¿hasta qué punto se han aprendido y aprehendido las conductas asociadas a las competencias a desarrollar?

Para el análisis de aprendizajes, podemos recurrir a algunas de las pruebas que proponíamos para el diagnóstico inicial del nivel de competencias: los cuestionarios de autoevaluación, los *assessment centers* y las entrevistas estructuradas. Resulta adecuada la utilización de los mismos elementos de evaluación al principio y al final del proceso por dos motivos: permiten una mayor comparabilidad de la información y además puede aportar datos *a posteriori* sobre la fiabilidad<sup>4</sup> de los instrumentos de evaluación. Sin embargo, su utilización tiene la contrapartida de que el sujeto puede modificar intencionadamente su comportamiento ante estas pruebas si las ha realizado con anterioridad. Esta desventaja se minimiza si las evaluaciones se realizan distantes en el tiempo.

### 1.2. Evaluación de la transferencia al puesto.

Un aprendizaje eficaz no significa necesariamente que el sujeto aplique en el puesto de trabajo las competencias que se ha esforzado en desarrollar, puesto que puede haber circunstancias en la organización que lo impidan. Lo cierto es que tanto para la persona, como para los responsables de la organización de los programas de desarrollo, es necesario evaluar el nivel de aplicación de conductas aprendidas/desarrolladas.

En el caso de la evaluación de transferencias, también podemos hacer uso de algunos instrumentos tales como la evaluación 360.º, cuestionarios y entrevistas, reuniones grupales, observaciones estructuradas, y entrevistas de incidentes críticos que recojan situaciones de trabajo reales que permitan diagnosticar conductas de las personas relacionadas con los contenidos de las acciones de desarrollo en las que han participado.

---

<sup>4</sup> La fiabilidad es el nivel de consistencia de un instrumento de evaluación.

## 2. El *feedback* posterior al programa de desarrollo.

Una vez más, aparece el *feedback* o información de retorno como un elemento indispensable en el proceso de desarrollo de las competencias. Si bien el tipo de información y la manera en la que ésta se da al principio del proceso era importante, no lo es menos tras la participación de la persona en las distintas oportunidades de aprendizaje gestionadas por la organización.

El *feedback* puede tener efectos muy positivos para la persona, estimulándola a continuar sus esfuerzos de cambio y reforzando la confianza en sí misma o socavando ésta y provocando un efecto de desmotivación y desaliento en relación al desarrollo de las competencias.

Existen varios tipos de *feedback*: el *crítico*, que generalmente pone a la defensiva a la persona que lo recibe si no efectúa con mucho tacto, el de *refuerzo*, que busca el premiar unos determinados comportamientos para que se consoliden, y el *constructivo* cuyo objetivo es conseguir un resultado concreto en términos de comportamiento.

Para que el *feedback* tenga como efecto la modificación del comportamiento es necesario que la persona lo acepte, asuma sus resultados y se comprometa con planes de acción de mejora, para lo cual resulta necesario:

- Crear un clima adecuado a la comunicación.
- Analizar el proceso de desarrollo y sus implicaciones.
- Redefinir objetivos de desarrollo.
- Describir el comportamiento deseado y posteriormente el realizado, aportando hechos concretos que apoyen la evaluación.
- Buscar y acordar nuevos medios y métodos para continuar el proceso de mejora.
- Centrarse en aspectos relevantes en función de los objetivos para la organización.
- Seguir una secuencia positivo-negativo.
- Escuchar activamente las alegaciones o aportaciones del evaluado.

## 3. El establecimiento de sistemas de apoyo.

Los sistemas de apoyo posteriores a la implantación de programas de desarrollo de competencias son necesarios, ya que la curva de aprendizaje de toda conducta en un momento se torna decreciente (o la curva de olvido creciente) y la modificación de hábitos no es algo ni instantáneo ni definitivo.

Existen diversos sistemas de apoyo, unos más formales y otros no tanto. Los procesos formales suelen ser conocidos como *mentoring*<sup>5</sup> y *coaching*. En el *mentoring* una persona denominada mentor o tutor asesora en materia de competencias o comportamientos dentro de la organización a la persona «tutorizada», prestando apoyo personal cuando ésta lo requiere. En el *coaching*, el *coach* o *entrenador* proporciona formación orientada a potenciar el rendimiento en el puesto de trabajo del empleado, a través de un proceso dirigido y formalizado. Ambas modalidades añaden valor y refuerzan el proceso de desarrollo de los individuos implicados.

Existen otras formas de apoyo menos estandarizadas, incluso en ocasiones espontáneas, que contribuyen a mantener vivo el proceso de desarrollo individual de una persona. Pueden ser reuniones entre compañeros que están potenciando una misma competencia, en las que comparten dificultades y mejores prácticas, pueden ser tutores informales o personas en las que se tenga confianza y que puedan emitir juicios objetivos sobre nuestro comportamiento. Otras veces podremos recurrir a personas que demuestren un alto nivel en la competencia que queremos desarrollar y que nos puedan dar pautas de mejora y, por último, podemos mantener reuniones informales con personas para generar alternativas a problemas encontrados y nuevas ideas sobre oportunidades de aprendizaje.

#### 4. El refuerzo del desarrollo.

Para finalizar la descripción del modelo de desarrollo de competencias, es necesario hacer referencia a los sistemas de refuerzo y recompensa de los comportamientos que se pretenden mejorar con los programas de formación.

Las bases teóricas del efecto de las recompensas las encontramos dentro de los planteamientos del conductismo, una de las escuelas de pensamiento que más incidencia ha tenido en la psicología en general y en la industrial en particular. Uno de los objetivos de esta escuela ha sido el de explicar el aprendizaje de conductas a través de los procesos *condicionamiento*. Para el tema que nos ocupa, tiene un interés especial la teoría del condicionamiento operante, propuesta por SKINNER (1959), que plantea que la conducta está determinada por las consecuencias que se derivan de ella. Las consecuencias que aumentaban la probabilidad de que una conducta se repitiese las llamó de refuerzo. Ésta es la lógica que subyace en muchas prácticas de recursos humanos dentro de la organización tales como los incentivos, el reconocimiento, las promociones y otras recompensas.

La consolidación de comportamientos de éxito en una organización requiere:

- Que se disponga no sólo de recursos para el desarrollo de competencias sino de medios de reconocimiento y premio a su desarrollo y aplicación.

---

<sup>5</sup> En ocasiones el *mentoring* puede ser un proceso de apoyo espontáneo e informal.

- Establecer sistemas de gestión de recursos humanos (selección, promociones y ascensos, evaluaciones del rendimiento, procesos de formación y compensación) que reflejen la apuesta por determinado tipo de comportamientos.
- Favorecer la transferencia al puesto de los aprendizajes de los programas de desarrollo, a través del apoyo de compañeros y superiores, orientación de las tareas a medio plazo, estímulo de la reflexión-acción y estilos de dirección adecuados.
- Establecer como objetivo de grupo el desarrollo de una misma competencia, lo cual refuerza el aprendizaje conjunto.

Y finalmente, una vez alcanzados, celebrar los logros.

## V. CONCLUSIONES

El contenido del presente artículo, estructurado en tres bloques (aspectos de preparación, desarrollo y evaluación de un plan de desarrollo de competencias) ha pretendido, sin ánimo de ser exhaustivo, orientar sobre algunas cuestiones que son importantes a la hora de plantearse un programa efectivo de desarrollo profesional. Y con efectivo me refiero a que sea eficaz y eficiente a la vez. Lo primero significa que después de las acciones de desarrollo dentro de los equipos de trabajo y, por ende, en la organización podamos concretar mejoras en las conductas de los individuos, cambios en hábitos y estilos de dirección de otros y de uno mismo y mejora en definitiva de la calidad de vida profesional.

La efectividad la entiendo como la inversión de recursos necesaria para la consecución de un objetivo. En este sentido hay que decir que la modificación de los patrones de conducta en una persona es muy compleja. Las personas actuamos movidas por múltiples motivos, que no son los mismos ni actúan con la misma intensidad en momentos distintos. Solemos revisar nuestras expectativas de manera continua. Esto hace que en ocasiones cambiar comportamientos requiera de un proceso individualizado de intervención. Estas modalidades de desarrollo individual suelen ser costosas y, a veces, complejas de implantar en una organización si tenemos en cuenta aspectos de equidad interna y los criterios de selección de los participantes.

En cualquier caso, si estamos convencidos de que la competitividad y futuro de una compañía dependen de las personas que la dirigen en sus distintos niveles, y el éxito de estas personas depende en gran medida del compromiso individual con el propio desarrollo, la inversión en proyectos efectivos de mejora de competencias estará bien justificada.

**BIBLIOGRAFÍA**

- ANZIZU, J.M. (1978). *Cambio y desarrollo en las organizaciones*. (Textos). Iberconsulting.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. Nueva York.
- BECKHARD, R. (1975). «Strategies for Change». *Sloan Management Review*, n.º 2.
- BOYATZIS, R.E. (1982). *The competence at work*. John Wiley & Sons. Nueva York.
- CUBEIRO, J.C. y FERNÁNDEZ, G. (1998). «Competencias 4.0». *Capital Humano*, n.º 111, págs. 48-50.
- DÍAZ DE QUIJANO, S. (1992). *Sistemas efectivos de evaluación del rendimiento: resultados y desempeños*. PPU. Barcelona.
- DÍAZ DE QUIJANO, S. y NAVARRO, J. «Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: Conceptualización y Medida». *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, vol. 14, n.º 2, págs. 193-216.
- FLANAGAN, J.C. (1954). «The critical incident technique». *Psychological Bulletin*, n.º 51, págs. 327-358.
- GEORGOPOULOS, B.S., MAHONEY, G.M., y JONES, N.W. (1954). «A path-goal approach to productivity». *Journal of Applied Psychology* 41, págs. 345-353.
- GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
- HACKMAN, J.R. y OLDFHAM, G.R. (1980). *Work redesign*. Addison- Wesley. Reading. Mass. en DÍAZ DE QUIJANO, S. y NAVARRO, J. «Un modelo integrado de la motivación en el trabajo: Conceptualización y Medida». *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, vol. 14, n.º 2, págs. 193-216.
- HONEY, P. y MUMFORD, A. (1992). *The manual of learning styles*. Peter Honey Publications. London.
- HOOGHIEMSTRA, T. (1996). *Des compétences et des hommes. Le management des ressources humaines en Europe*. Les Éditions d'Organisation. Paris. Trad. cast. *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. HayGroup. Ed. Deusto. Bilbao.
- KIRKPATRICK, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Kohler. San Francisco.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs.

- LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*. Les éditions d'organisation. Paris. Trad. cast. (1997). *La gestión de las competencias*. Ed. Gestión 2000. Barcelona.
- MCCLELLAND, D. (1973). «Testing for competence rather than for intelligence». *American Psychologist*. January, 1973.
- MONTMOLLIN, M. de (1984). *L'Intelligence de la tache*. P. Lang. Berne.
- SKINNER, B.F. (1959). *Cummulative record*. Appleton-Century-Crofts, en SAAL, F.E. y KNIGHT, P.A. (1988). *Industrial/Organizational Psicology*. Wadsworth, Inc. Belmont, CA.
- SOLER, Rosa (1999). Cómo aprendemos los adultos. *Apuntes de formación*. Epise. Barcelona. págs. 23-31.
- STROMBACH, M. (1996). *Des compétences et des hommes. Le management des ressources humaines en Europe*. Les Éditions d'Organisation. Paris. Trad. Cast. *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. HayGroup. Ed. Deusto. Bilbao.
- VROOM V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley. Nueva York.
- WYLIE, R.C. (1974). *The self-concept*. University of Nebraska Press. Lincoln, Nebraska.