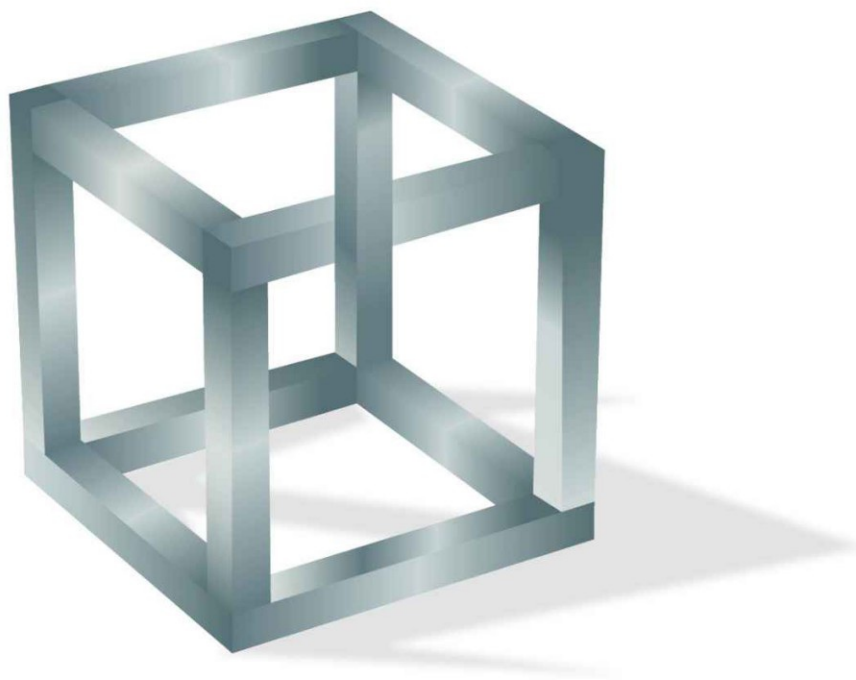


JOSÉ MARÍA SARACHO

# TALENTO ORGANIZACIONAL



RiL editores

# TALENTO ORGANIZACIONAL

RIL editores  
bibliodiversidad

JOSÉ MARÍA SARACHO

# **TALENTO ORGANIZACIONAL**

*Un modelo para la definición  
organizacional del talento*



RiL editores

TALENTO ORGANIZACIONAL.  
UN MODELO PARA LA DEFINICIÓN ORGANIZACIONAL DEL TALENTO

Primera edición: julio de 2011

© José María Saracho, 2011  
Registro de Propiedad Intelectual  
N° 202.298

© RIL® editores, 2011  
Alferez Real 1464  
750-0960 Providencia  
Santiago de Chile  
Tel. (56-2) 2238100 • Fax 2254269  
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

Composición: RIL® editores

Derechos reservados.

*A mis padres*

## INTRODUCCIÓN

Si existiera un libro sobre gestión del talento, es decir, un libro que se ocupara de explicar cómo se gestiona el talento en las organizaciones, de seguro la introducción de ese libro asumiría que el talento es algo que existe; que todos saben lo que es; que todos saben sobre la importancia de atraerlo, desarrollarlo y retenerlo; que los talentos son aquellas personas que toda organización debe premiar y motivar para que entreguen lo mejor de sí, para que así la organización se destaque en su entorno. La introducción de ese libro también citaría la guerra por el talento, la escases progresiva de talentos en el mercado, los peligros que acarrea el retiro de los *baby boomers* y la emergencia incontenible de los jóvenes de la generación Y. Estas y otras referencias respecto de lo que es el talento, no ocuparían más líneas que las que nosotros mismos acabamos de ocupar. Luego de esa breve mención de estas conocidas verdades acerca del talento, la introducción de ese libro pasaría a ocuparse de lo que realmente importa a las empresas y organizaciones: cómo gestionar el talento. Pues bien, mientras esperamos ese libro que nos dirá cómo gestionar el talento, nosotros hemos decidido dedicarnos a reflexionar sobre la parte perogrullesca del asunto: la definición misma de aquello que gestiona la gestión del talento, es decir, el concepto mismo de talento.

De manera general, definimos como talentos a aquellos empleados que, en cualquier posición de la estructura, agregan valor crítico a la organización y/o lo harán en un período predecible y planificado de tiempo. Según esta definición, «cualquier posición» significa que el talento no se limita a ciertas capas jerárquicas o a ciertos puestos específicos de la estructura. No se trata de los ejecutivos, los expertos, los jóvenes, cierta unidad, ni ningún tipo de segmentación o estratificación a priori. «Agregar valor crítico a la organización» significa que la presencia o ausencia de las personas designadas como talentos genera una diferencia sustancial, medible y visible en el desempeño organizacional. La agregación de valor crítico puede ser de forma directa o indirecta, puede referir tanto a productividad, ventas, acuerdos comerciales o a cualquier otro indicador relacionado de forma directa al negocio en sí. Pero también puede darse de forma indirecta y referir a indicadores como liderazgo, satisfacción de clientes, clima organizacional, conocimiento experto, *networking* o cualquier otro indicador que,

aunque no sea cuantificable a través de indicadores duros, resulte claro y mensurable en cuanto a la agregación de valor para la organización y su consecuente impacto en el desempeño organizacional. «*En un período predecible de tiempo*» significa que las personas definidas como talentos pueden no agregar valor crítico de momento, pero que es posible anticipar, de manera objetiva, que lo harán en un período determinado. Las personas consideradas con alto potencial deben entrar en dicha categoría a partir de una definición clara. «*Planificado*» significa que debe existir una definición de tiempos e hitos a cumplir, donde la organización establece un camino que la persona recorre según un plan explícito y consensuado entre ambos.

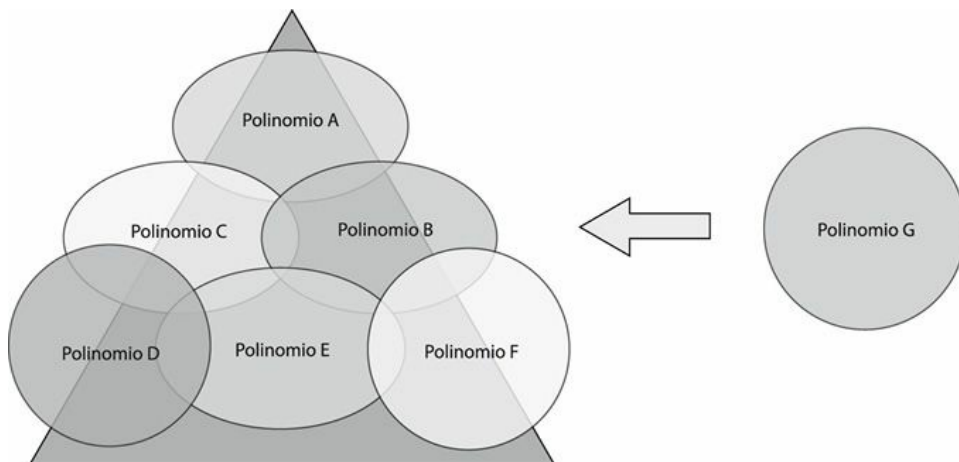
Este libro presenta una revisión de los desafíos actuales que enfrentan las organizaciones para implementar estrategias de gestión del talento. De acuerdo a nuestra experiencia, la investigación y el análisis que hemos realizado, la mayor parte de estas dificultades se generan por la falta de una definición clara y operativa acerca de qué es lo que debe gestionar la gestión del talento. El presente trabajo propone un modelo para la definición del talento basado en una serie de distinciones acerca de las variables que debe incluir dicho concepto a nivel organizacional. Partimos de la premisa de que el talento no es un atributo de las personas sino un concepto, un constructo de significado que realiza cada organización de acuerdo a su visión, su misión, sus valores y sus objetivos estratégicos, por lo que el éxito de la gestión de dicho constructo depende, única y exclusivamente, de la claridad con que el concepto de talento sea definido. Nuestro mayor aporte a la incipiente disciplina de la gestión del talento consiste en una simple pero potente aseveración: *Para gestionar el talento, primero hay que definirlo*

Con ello queremos decir que la única posibilidad de generar un programa de gestión de talentos que resulte realmente útil para la organización y para las personas es realizando una reflexión y un trabajo previo de construcción del concepto. Nuestro modelo para la definición organizacional del talento consiste en dar respuesta a una pregunta inicial: ¿para qué gestionar el talento? La respuesta a esa pregunta puede ser única. Podría tratarse, por ejemplo, de la intención de la organización de «contar con un mapa de talentos»; o bien podría contener más de una respuesta: «queremos identificar a nuestros empleados cuyo conocimiento es escaso en el mercado; queremos identificar a los empleados de más alto desempeño para retenerlos y premiarlos, y también queremos identificar a los futuros líderes de la organización». Las respuestas podrían ser muchas y variadas. Una vez respondidas esas preguntas, nuestro modelo plantea que debemos identificar las variables involucradas en cada una de esas definiciones; por ejemplo, si se tratara de identificar a los futuros líderes de la organización, podríamos determinar que las variables involucradas son el potencial y el compromiso, mientras que si se tratase de identificar a los empleados cuyo conocimiento es escaso en el mercado podríamos determinar que las variables involucradas son la profundidad del conocimiento y la



escases en el mercado de las personas que poseen esos conocimientos. Dichas variables, al ser combinadas, conforman lo que llamamos: polinomios del talento, es decir, aquellas combinaciones de variables que dan respuesta a las diferentes necesidades o intenciones de una organización, cuando decide gestionar el talento.

Según nuestro modelo, en una organización deben existir tantas definiciones de talento como sean necesarias. Ello no implica tener varios sistemas o programas de gestión de talento, si no que en el mismo sistema o programa, se debe definir el talento de diferente forma para los distintos grupos de empleados, de acuerdo a para lo que se quiera gestionar el talento. La gestión como tal, en cambio, puede realizarse de la misma manera para las mismas variables, por lo que el sistema resulta transversal a toda la organización. Por ejemplo, si la definición de talento para los profesionales y analistas de una organización es «competencias y potencial», mientras que el del grupo de ejecutivos es «desempeño y competencias», y el de los ejecutivos de cuentas es «resultados y competencias», ello implica que las competencias se gestionarán (identificación, evaluación, desarrollo, etc.) exactamente de la misma manera, independiente de que hayan sido incluidas al interior de diversos polinomios. Cada definición de talento debe contener aquellas variables que tengan sentido para cada grupo. Como hemos dicho, a dichas definiciones las llamamos polinomios, utilizando este término algebraico de forma metafórica, ya que, en rigor, las variables de nuestros polinomios no son numéricas. En un caso ideal, deberían existir varios polinomios de talento al interior de un modelo de gestión del talento en una organización. Por ejemplo, dada la organización X, podrían existir una serie de polinomios de talento a lo largo de toda la estructura:



En efecto, cada organización debe definir tantos polinomios como sea necesario. Si una organización quiere potenciar y gestionar a los más innovadores, tendrá un polinomio para ello; y lo mismo si quiere conformar un *pool* de talento, o un grupo de talento experto. Nuestra experiencia, investigación y análisis sobre el estado del arte en lo que refiere a gestión del talento nos ha llevado a una importante conclusión: *Una única definición de talento para toda la organización es perjudicial*

Hemos identificado que una de las mayores dificultades y causa de fracaso de los programas actuales de gestión de talentos, se debe fundamentalmente a dos razones: o bien el concepto de talento es único y demasiado simplificado, tal como ocurre con la extendida y más utilizada fórmula de «desempeño y potencial»; o bien el concepto resulta tan amplio y difuso que termina siendo una bolsa de gatos en la que cualquier cosa entra en su definición: alto desempeño, alto potencial, capacidad de liderazgo, confianza y lealtad, capacidad de innovación, etc., al mismo tiempo que se incluyen grupos de personas tales como jóvenes profesionales que ingresan en programas corporativos, personas que ocupan cargos clave, personas con muchas fortalezas en su evaluación de competencias, ejecutivos, etc. Nuestra estrategia para resolver este problema se basa en la convicción de que una única y sencilla definición de talento puede dejar fuera ciertas variables que podrían resultar críticas para un modelo efectivo de gestión de talento; asimismo sostenemos que una definición que abarcara muchas variables, haría difícil, si no imposible, la gestión del talento como algo distinto que la gestión de recursos humanos en general.

Por último, quiero destacar que este libro no trata ni apoya la hipótesis de la existencia de una guerra por el talento. Si en algún momento existió esa guerra, de seguro también en algún momento debió haberse firmado la paz; o bien, los medios no la cubrieron lo suficiente como para que llegáramos a verla por televisión, o sencillamente nunca existió. La guerra por el talento, que según las investigaciones de las grandes firmas consultoras internacionales: «sigue y sigue creciendo» es, por decirlo de una manera políticamente correcta, una gran exageración. El envejecimiento de los ejecutivos y del personal en general, la ambición desmedida de las nuevas generaciones de profesionales y su manera de comunicarse a través de las nuevas tecnologías, la crisis de liderazgo, la necesidad de innovación, así como tantas otras causas de la guerra por el talento parecen sólo existir en las publicaciones que realizan las grandes consultoras. Nuestro interés en la gestión del talento y, en particular, en la necesidad de definirlo para poder realizar una gestión exitosa, no está motivada por la existencia de una guerra, sino por la existencia de las malas prácticas y los grandes fracasos que vienen enfrentando las organizaciones al intentar gestionar el talento. Nuestro objetivo en esta obra es ayudar a las organizaciones a desarrollar modelos de talento basados en conceptos claros y precisos, que les lleven a conseguir aquello que quieran, cuando se plantean implementar un programa de gestión del talento. En ninguna parte de esta obra se asegura nada parecido a «con una buena definición del talento se podrá realizar una buena gestión de este y entonces usted obtendrá unos beneficios económicos tales», ni tampoco «con una precisa definición de talento su organización obtendrá un aumento significativo en la productividad», ni tampoco cosas tales como que una buena definición de talento garantiza un mejor clima laboral, o una menor rotación, ni nada que se le parezca. Lo que sí aseguramos, una y otra vez a lo largo de esta obra, es que para gestionar el talento primero hay que definirlo, y que es esa definición, precisa y con un propósito determinado, la que puede garantizar que la gestión del talento sea tal y ayude a la organización a conseguir los objetivos que persigue al implementar un programa de gestión del talento. Quizá usted se pregunte «y si no son esos, ¿cuáles podrían ser esos objetivos que persigue la gestión del talento?». Pues precisamente esa es la base sobre la que planteamos la posibilidad de construir un modelo de gestión de talento: las respuestas a la pregunta ¿para qué queremos gestionar el talento? representan la base sobre la que se identifican las variables a considerar y que posteriormente conforman los polinomios del modelo de talento de la organización.

## AGRADECIMIENTOS

Escribir un libro de carácter técnico como este, deja necesariamente al autor fuera de él. A diferencia de otro tipo de obras como las de ficción o los ensayos (obras en las que el autor puede comunicar libremente sus emociones y sentimientos), un libro técnico trata sobre ideas, conceptos y modelos en los que quien escribe no tiene ninguna posibilidad de expresar nada personal. De hecho, la mayor parte de las correcciones de este libro han consistido en «borrar» cualquier tipo de valoración o juicio personal que pudiera representar alguna expresión emocional de parte del autor. La única licencia que uno puede tomarse es aquí, en estos párrafos dedicados a decirle gracias a las personas que me han acompañado en esta empresa.

Han transcurrido dos largos años entre el momento que comencé a escribir este libro y el esperado día en que por fin lo entregué a la editorial para su publicación. Si bien las ideas iniciales que me motivaron a escribirlo son las que han perdurado y me han guiado a través de todo este tiempo, el desarrollo de los conceptos y los temas que incluye han mutado una y otra vez, enriqueciéndose día a día con la experiencia, la investigación, la lectura y, sobre todo, con las conversaciones y debates que he mantenido con algunas personas que, estoica y desinteresadamente, se han dado el tiempo para ayudarme a pensar y reflexionar sobre los contenidos de esta obra. Aunque la escritura es un acto solitario y casi autista, lo cierto es que durante todo este tiempo he compartido una y otra vez mis ideas y conceptos con amigos, colegas y clientes. A ellos quiero expresar mi agradecimiento, pues son quienes me apoyaron para que esta obra llegara a existir.

Gracias a Jack Benjamin, Juan Carlos Salas, Osvaldo Acuña, Lorena Alvarez, Loreto Pulido, Rosa Velázquez, Guillermo Escobar, Iván Barrios, Elizabeth Morales, Alejandro Zurbuchen, Cecilia Feliú, Roberto Sidgman, Jenniffer Hormazabal, Ignacio Fernández, Rodrigo Ballivian, Patricia Martinez, Maricarmen Farizo, Javier Hermosilla, Jorge Saracho, Magdalena Gili, Karla Quiroga, Carolina Acuña, Lissete Darrouy, Paul Fry, Loreto Correa, y a Bárbara Cox.

Todos ustedes me han ayudado de una u otra manera a concretar este bello proyecto, y es por eso que les estoy profundamente agradecido. Si algún día se atreven a leerlo, sin duda encontrarán por aquí y por allá sus valiosos y anónimos aportes.

# PARTE I

## ¿PARA QUÉ GESTIONAR EL TALENTO?

## A DIEZ AÑOS DEL COMIENZO DE LA GUERRA POR EL TALENTO

Entre los años 1997 y 2000, la consultora norteamericana McKinsey realizó una serie de encuestas a casi trece mil directivos y ejecutivos de grandes y medianas empresas. La investigación se centró en averiguar «cómo las compañías crean un fuerte equipo de talentos, cómo atraen, desarrollan y retienen a los individuos aptos para las doscientas posiciones más altas y cómo van formando una reserva de talentos más jóvenes que puedan algún día pasar a las posiciones superiores». Los hallazgos llevaron a los autores de la investigación a publicar un libro en el que presagiaron la guerra por el talento, un mundo en el que la lucha por atraer y retener a los talentos marcaría la diferencia entre ganadores sobrevivientes y perdedores fuera del mercado. El libro se publicó en 2001 y se transformó en un éxito absoluto de ventas. Los autores afirmaron haber descubierto que las mejores empresas tienen líderes obsesionados con el tema del talento, que buscan y contratan de forma sistemática a los mejores que encuentran, que identifican y segregan a los empleados estrella, recompensándolos de manera desproporcionada y continuamente los invitan a escalar hacia puestos de mayor responsabilidad: «las mejores empresas apuestan por los atletas naturales, aquellos que tienen las habilidades intrínsecas más fuertes»<sup>1</sup>; postularon que el éxito necesita la mentalidad del talento (*talent mindset*), es decir, la profunda creencia de que la empresa que cuenta con el mejor talento en todos los niveles supera a sus competidores.

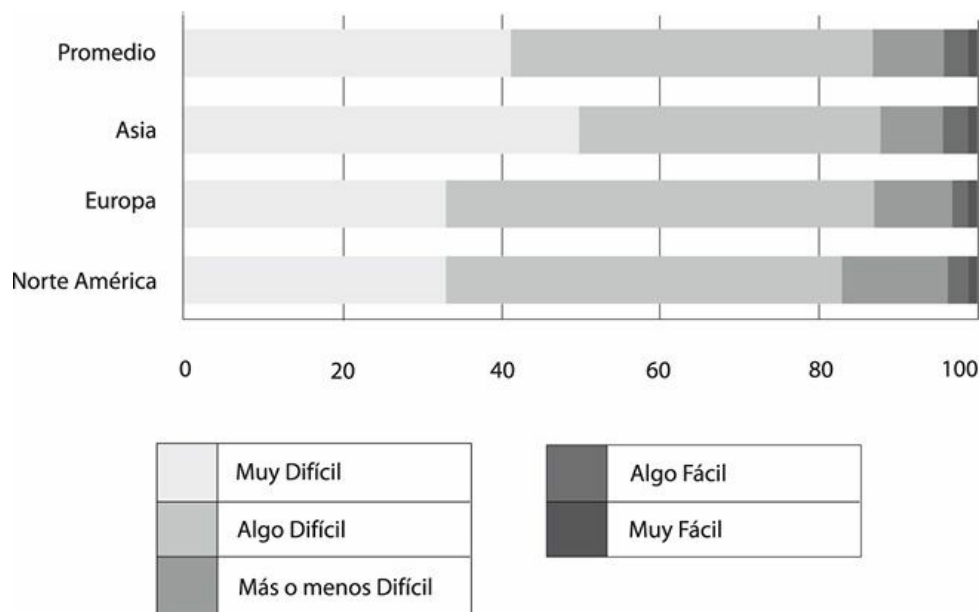
Desde entonces muchas otras grandes y prestigiosas consultoras se sumaron a la cruzada por el talento publicando estudios similares a los de McKinsey. Las filas se enriquecieron al sumar a los altos ejecutivos de grandes multinacionales y también a los gurús del *management*. Todos ellos coinciden en que la guerra por el talento es la mayor preocupación estratégica actual y muestran, una y otra vez, las razones por las que gestionar el talento es un imperativo que, de no realizarse, pone en serio peligro la permanencia en el mercado de las grandes organizaciones. En 2010 la consultora Deloitte publicó un estudio sobre la gestión de talento<sup>2</sup> que comienza diciendo: «En 2008 una gran riqueza de conocimientos y experiencia comenzó a desaparecer del mercado. Los primeros *baby boomers*<sup>3</sup> están cumpliendo 62 años, la edad promedio de

jubilación en América del Norte, Europa y Asia. Durante los próximos 15 años, el 80% de crecimiento de su fuerza de trabajo se llevará a cabo por personas de 50 años o más; para el año 2050, el 40% de la población total de Europa, y el 60% de la población empleable, tendrá más de 60 años. Con el advenimiento de las jubilaciones obligatorias y la disminución de mano de obra, Alemania, Italia, España y Japón podrían enfrentarse a grandes crisis económicas. Tal como ha sugerido Drucker, la confluencia del envejecimiento de la población y la disminución de la oferta de jóvenes nos recuerda la caída del Imperio Romano.»

Al leer este tipo de cosas no puedo evitar recordar el temido Y2K y el gran desastre que ocurriría el primero de enero del 2000, día en el que gran parte de los computadores del mundo dejarían de funcionar: los aviones caerían en masa desde el cielo o colisionarían unos con otros en el aire o en los mismísimos aeropuertos, igual que los automóviles que chocarían incesantemente en las esquinas cuando los semáforos dejaran de funcionar; también grandes fortunas desaparecerían de los registros de los bancos, podríamos perder los ahorros de toda nuestra vida, las bolsas de comercio colapsarían, los respiradores artificiales y todas las máquinas de monitoreo de las salas de cuidados intensivos de los hospitales y clínicas se volverían locas y los enfermos morirían uno tras otro; las comunicaciones colapsarían, los satélites, las redes telefónicas, los celulares y hasta la televisión dejaría de funcionar y el mundo tal como lo conocíamos dejaría de existir... Claro, todo eso a menos que las empresas de tecnología realizaran el recambio y actualización del software y hardware que era necesario para evitar el apocalipsis informático. Desde luego que también es difícil evitar recordar las ganancias millonarias que obtuvieron esas empresas al evitar el gran desastre. Aunque en 2001 la guerra por el talento no se veía tan apocalíptica como el Y2K, uno podía sentir esa fría gota de sudor en la espalda al leer semejantes pronósticos.

En 2010, el departamento de investigaciones de The Economist, publicó un estudio<sup>4</sup> sobre gestión del talento en el que encuestó a 395 ejecutivos de las más grandes empresas de Europa, Asia y Norteamérica. El estudio también recogió información obtenida a través de entrevistas a altos ejecutivos y académicos especializados en gestión de talento; ante la pregunta «¿Cómo describiría la dificultad para contratar y retener talentos en el país que usted trabaja?», más del 80% de la muestra respondió que atraer y retener talentos es Muy Difícil o Algo Difícil.





«Cómo describiría la dificultad para contratar y retener talentos en el país que usted trabaja?»

Desde la publicación *La guerra por el talento* en 2001, McKinsey ha continuado publicando nuevas investigaciones sobre el fenómeno que demuestra, una y otra vez, la existencia de la guerra por el talento. En una de sus últimas publicaciones sobre el tema<sup>5</sup>, dice que «las compañías, sin excepción, siguen afirmando que los empleados son su recurso más valioso y su principal fuente de ventajas competitivas; sin embargo, a la hora de la verdad, la mayoría sigue estando tan poco preparadas para atraer y retener el talento, tal como lo estaban hace diez años». El informe indica que los ejecutivos siguen pecando de una excesiva falta de visión o bien de una excesiva visión a corto plazo, algo que se ha profundizado en los últimos años. Al igual que en el informe de Deloitte, se afirma que los altos ejecutivos están enormemente preocupados por el nuevo contexto signado por el retiro de los baby boomers del mercado laboral. En un informe anterior<sup>6</sup>, McKinsey asegura que la gestión del talento es la primera prioridad estratégica para el resto de la década, y en otro informe del año siguiente<sup>7</sup>, afirma que los propios directivos de las empresas auguran una profundización de la guerra por el talento y la globalización de la guerra por los mejores: «ninguna otra tendencia ha sido considerada tan desafiante como la del talento». El talento, insiste, se ha convertido en un tremendo dolor de cabeza para los ejecutivos que, durante la última década, han intentado mejorar sistemas y procesos de gestión de recursos humanos, al mismo tiempo que han menospreciado la importancia de la gestión del talento y, para colmo, cuando se han decidido a abordarla de forma explícita, sus esfuerzos han sido escasos o erróneos. En el informe de 2008<sup>7</sup>, McKinsey cita la opinión de un alto ejecutivo de una multinacional europea: «Muchas empresas siguen enfocando la gestión del talento como una cuestión

táctica más que como un problema integral que está íntimamente ligado a la estrategia de negocio, lo cual requiere la atención directa de la alta dirección y de numerosos recursos. Todo el mundo invierte su tiempo en el día a día, porque se piden resultados al día, y no tienen tiempo para preocuparse de la gestión del talento, que, en el fondo, resta tiempo para centrarse en ese día a día».

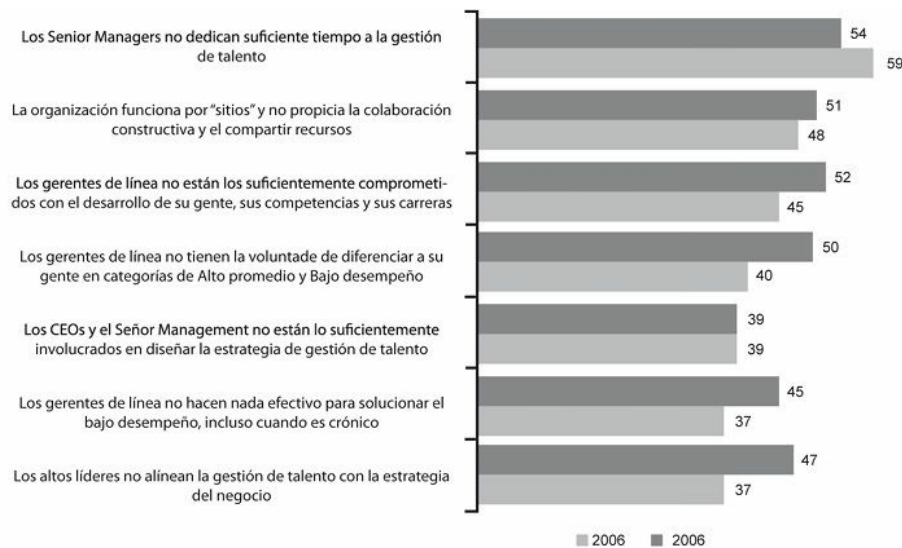
Según estas investigaciones, si todos están tan preocupados por gestionar el talento y todos coinciden en que hacerlo es de vital importancia para la estrategia del negocio, ¿por qué aún no se hace lo suficiente? Según el citado informe de *The Economist*<sup>8</sup>, ante la pregunta «¿Cuál de las siguientes frases describe mejor la estrategia de gestión de talento de su organización?», el 50% de los encuestados declaró no tener ninguna estrategia de gestión del talento o bien tener una estrategia informal, es decir, ninguna.

¿Cuál de las siguientes frases describe mejor la estrategia de gestión del talento de su organización?	Promedio
Tenemos una estrategia formal de gestión del talento en toda la compañía	25%
Tenemos una estrategia formal de gestión del talento en una parte de la compañía	23%
Tenemos una estrategia informal de gestión del talento	34%
No tenemos una estrategia de gestión del talento	16%

«Cuál de las siguientes frases describe mejor la estrategia de gestión de talento de su organización?»

Entonces, si es tan importante gestionar el talento, ¿por qué no se hace y punto? McKinsey indagó sobre las barreras para implementar una estrategia de gestión del talento. Tanto en el informe de 2006 como en el de 2008 se presentan los resultados que arrojó la pregunta: «¿Cuáles son los mayores obstáculos que impiden gestión de talento agregue valor al negocio?»<sup>9</sup> (Ver siguiente página).

Como puede observarse en los resultados, todos los mayores obstáculos están centrados en los ejecutivos y gerentes, los mismos que, se supone, están tremendamente preocupados por gestionar el talento. El informe de *The Economist* también indagó sobre esta gran incógnita y preguntó a sus encuestados: «¿Cuál de las siguientes es la mayor barrera para implementar y mantener una estrategia de gestión del talento en su organización?», el 20% declaró que la mayor barrera para implementar y mantener una estrategia de gestión del talento es que existe dificultad para medir el retorno sobre la inversión.



«¿Cuáles son los mayores obstáculos que impiden gestión de talento agregue valor al negocio?»

¿Cuál de las siguientes es la mayor barrera para implementar y mantener una estrategia de gestión del talento en su organización?	Promedio
Dificultad para medir el ROI de la estrategia de gestión del talento	20%
Falta de apoyo del Senior Management	19%
Falta de claridad sobre el alcance de la estrategia organizacional	19%
Falta de recursos humanos	17%
Falta de recursos financieros	14%
Preocupación entre los empleados de que la estrategia es «elitista»	8%

«¿Cuál de las siguientes es la mayor barrera para implementar y mantener una estrategia de gestión del talento en su organización?»

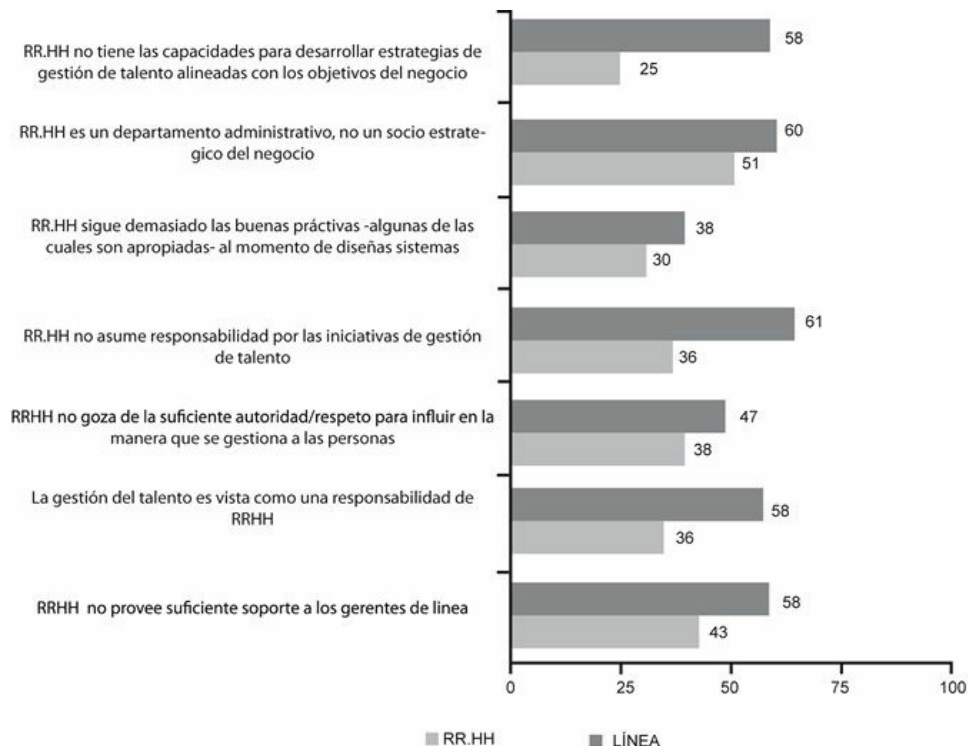
Decir que no se hace gestión del talento porque no es posible medir el retorno sobre la inversión implica que, a pesar de que el tema es un «rompedero de cabezas para los ejecutivos», aún no existen números claros que demuestren que gestionar el talento tenga un impacto medible sobre el negocio.

Otro aspecto importante de las investigaciones sobre el estado del arte de la gestión del talento recae sobre la pregunta acerca de quién es responsable de gestionar el talento en la organización. Según la investigación de The Economist las opiniones están divididas. Mientras que el 32% de los encuestados cree que el responsable es el director o el gerente de recursos humanos, el 34% opina que son los gerentes de las unidades de negocio o gerentes de línea.

¿Quién es el mayor responsable de gestionar el talento en su organización?	Promedio
El más alto ejecutivo	26%
El director de recursos humanos	24%
Los número uno de cada unidad de negocio	25%
El gerente de recursos humanos	8%
Los gerentes de línea	9%
Otro	3%

¿Quién es el mayor responsable de gestionar el talento en su organización?

La consultora McKinsey también indaga sobre la parte de responsabilidad que recae sobre recursos humanos, cuando se trata de implementar estrategias para la gestión del talento. En el informe de 2008<sup>10</sup> se señala que tanto gerentes de línea como gerentes de recursos humanos reconocen dedicar tiempo insuficiente a la gestión del talento, debido a que, por un lado, no se considera como la primera prioridad del área o bien porque las diferentes unidades o departamentos apenas comparten información y recursos, y no existe unidad en torno a la gestión integral del talento en la organización; es más, los propios gerentes de recursos humanos reconocen su confusión sobre el papel que deben desarrollar dentro de la gestión del talento. Los gerentes de recursos humanos argumentan que buena parte de los sistemas y políticas que desarrollan en la materia son inadecuadas, que no se evalúa a recursos humanos por la efectividad de la gestión del talento y que, en general, las decisiones influyen poco sobre cómo se lidera a las personas. A pesar de este mea culpa, el informe muestra la brecha que existe entre la percepción de los ejecutivos de línea y de recursos humanos, especialmente acerca de las capacidades de recursos humanos para alinear la gestión del talento con los objetivos del negocio, así como con respecto a la falta de iniciativa para responsabilizarse por la gestión del talento. El siguiente gráfico muestra las respuestas entregadas por una muestra de 98 gerentes de línea y recursos humanos de 46 organizaciones líderes a nivel global.



¿En qué medida (%) está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

- [1](#) Michael, E., Handfield-Jones, H., Axelrod, B. (2001). «The war for talent». McKinsey & Company, Inc.
- [2](#) Deloitte, «It's 2008: Do You Know Where Your Talent Is? Why Acquisition and Retention Strategies *Don't Work*», 2010.
- [3](#) Baby boom: expresión inglesa surgida tras la segunda guerra mundial para definir el período de tiempo con un extraordinario número de nacimientos que se dio entre 1946 y 1964. A los representantes de esta generación se les denomina baby boomers.
- [4](#) StepStone Total Talent Report 2008, The Economist Intelligence Unit, 2008
- [5](#) The McKinsey Quarterly, 2008, Nro. 1: Making talent a strategy priority
- [6](#) The McKinsey Quarterly, 2006, Nro. 2: The people problem in talent management
- [7](#) The McKinsey Quarterly, November 2007
- [8](#) StepStone Total Talent Report 2008, The Economist Intelligence Unit, 2008
- [9](#) The McKinsey Quarterly, 2008, Nro. 1: Making talent a strategy priority
- [10](#) The McKinsey Quarterly, 2008, Nro. 1: Making talent a strategy priority

## ¿QUÉ GESTIONA LA GESTIÓN DEL TALENTO?

Si algo tienen en común las actuales estrategias de gestión del talento, es que centran casi todos sus esfuerzos en la creación de metodologías y modelos para la gestión, y no prestan la suficiente atención a la definición de aquello que intentan gestionar: el talento. Pero, ¿qué es el talento? Una breve revisión de las definiciones que utilizan las grandes organizaciones hoy en día incluye las siguientes variantes: talento es «una persona valiosa para una organización», «una persona que obtiene resultados sobresalientes», «una persona que tiene conocimientos clave para el negocio», «una persona que tiene competencias extraordinarias de liderazgo», «un innovador», «un emprendedor», «una persona que posee una inteligencia superior», «una persona con potencial para ocupar posiciones ejecutivas», «la generación Y»... y hay muchas más. Dada la gran variedad de definiciones podríamos intentar con otra pregunta: ¿quiénes tienen talento? Cervantes tenía talento, Mozart también, Da Vinci sin duda lo tenía, también Ghandi, y por qué no Bill Gates o Pelé. Pero, ¿tengo yo más talento que usted, o usted más que yo? ¿Tiene más talento un niño que saca una alta nota en una prueba que otro que saca notas bajas? Y si el niño que saca las notas bajas toca excelente el violín, entonces ¿tiene más talento que el que saca las notas altas? Para ser talentoso ¿debería el niño ser un excelente violinista y sacar buenas notas en el colegio? ¿El vendedor que más vende tiene más talento que el que menos vende? ¿Y este que vende menos pero es el más colaborador del equipo tiene más talento que el que vende más? ¿Debería, también, el mejor vendedor ser elegido a fin de año como el mejor compañero? ¿Tiene más talento un universitario con un CI altísimo, pero que no estudia, que otro con un CI promedio que estudia mucho? ¿Para ser un talento debería tener un CI alto y ser estudioso? ¿Está usted pensando que estas preguntas son realmente absurdas? Si su respuesta es sí, estoy de acuerdo con usted. Si su respuesta es no, también estoy de acuerdo con usted. Creo que, por el momento, el talento depende de lo que cada quien quiera creer que es el talento, se trate de una cualidad única o de una combinación de variables. Y eso es exactamente el punto en el que está hoy la gestión del talento en las organizaciones: el talento es lo que cada organización dice que es. Enunciado así, eso tampoco está ni bien ni mal, es sólo una realidad. En la misma investigación que citamos con anterioridad, The Economist

incluyó en su estudio<sup>11</sup> la pregunta «¿Cuál de los siguientes grupos de individuos caen dentro de la estrategia de gestión de talento de su organización?». Las respuestas fueron muy variadas:

¿Cuál de los siguientes grupos de individuos caen dentro de la estrategia de gestión de talento de su organización?	Promedio
Individuos con el mejor potencial de liderazgo	34%
Individuos con el mejor potencial de desempeño	34%
Los de más alto desempeño en la organización	29%
Los líderes actuales	28%
Quienes están por debajo de los actuales líderes	23%
Todos en la organización	19%
Individuos competentes dentro de las áreas con escasez de habilidades	19%
Ninguno de los anteriores	8%

«¿Cuál de los siguientes grupos de individuos caen dentro de la estrategia de gestión de talento de su organización?»

El problema no es que Humpty Dumpty diga que las palabras significan lo que él quiera. El problema es que nos diga que estemos de acuerdo con él. Sin duda no habría nada que objetar a esta realidad si en la puerta de cada organización hubiera un cartel que dijera: «aquí gestionamos el talento a nuestra manera porque lo definimos como queremos, y nuestra definición de talento es la siguiente: bla bla bla». El problema surge cuando las organizaciones, los expertos y los gurús pretenden hablar de talento como si para todo el mundo significara lo mismo: algo que nadie sabe qué es. Nuestra tesis sostiene que se puede gestionar el talento de muchas maneras, pero primero es necesario definirlo.

Dado que aún no tenemos claridad de qué es el talento y tampoco podemos dar una respuesta unánime acerca de quiénes tienen talento, pasemos a preguntarnos qué significa «gestionar» el talento. La mayoría, o la casi totalidad de artículos, estudios e investigaciones, dan por sentado que la expresión «gestión del talento» implica atraer, retener y desarrollar el talento. De hecho, la gran misión de las organizaciones con respecto a sus recursos humanos se enuncia exactamente así. Pero, ¿para qué? y ¿por qué? Aunque parezcan preguntas ociosas –dado que la frase está arraigada en nuestras mentes cada vez que se habla de talento–, en las organizaciones actuales existe una gran cantidad de iniciativas que adhieren a esta frase pero que, sin embargo, no son capaces de responder estas preguntas de manera convincente. Tanto ejecutivos como gerentes, responsables de recursos humanos, gurús y consultores repiten la frase con vehemencia o la utilizan como *petitio principii* en declaraciones y publicaciones de toda índole. En el último tiempo he asistido a no menos de treinta presentaciones, que desarrollan una serie de elucubraciones metodológicas a partir de la simple enunciación de este axioma. Sin embargo «atraer, retener y desarrollar el talento» es una frase que, en su origen, fue acuñada de manera distinta: «atraer, retener y desarrollar *capital humano*», para luego



transformarse en: «atraer, retener y desarrollar *capital intelectual*». Estas definiciones han mutado, una en otra, de manera natural, y pareciera que capital humano, capital intelectual y talento fueran un mismo concepto en diferentes fases de su evolución. Por ejemplo, la tan citada fórmula de Dave Ulrich «Talento = capacidad x compromiso» no existe como tal, ya que la verdadera fórmula es «Capital Intelectual = competencias x compromiso»<sup>12</sup>. Si bien la diferencia parece poca, los conceptos de talento, capital humano y capital intelectual son distintos. El capital humano hacía referencia al descubrimiento de un nuevo activo de la organización, intangible pero muy valioso. El término, apareció a mediados de los ochenta, como consecuencia directa de las intervenciones de reingeniería y la racionalización de las estructuras. En esos tiempos adquirieron gran importancia los conceptos de desarrollo de carrera, cuadros de reemplazo y planes de sucesión. Modelos que intentaron llevar la gestión de recursos humanos de vuelta a la misma racionalización que los había visto nacer medio siglo antes. Estos conceptos y modelos sirvieron para que las organizaciones comenzaran a gestionar a su personal de una manera más estratégica; los empleados dejaron de ser simplemente recursos y se transformaron en un medio indispensable para alcanzar los resultados del negocio. Durante los años siguientes la idea creció y se multiplicó, gracias tanto a los gurúes que se hicieron eco de ella, como a la naciente globalización que, desde entonces, reprodujo sin ninguna consideración cualquier cosa que entrara en sus fauces insaciables. El capital humano traducía a términos financieros el impacto de factores como la rotación, la satisfacción de los empleados, el clima laboral, las escalas de compensaciones, entre otros indicadores, todos ellos conocidos pero ahora agrupados bajo el nuevo concepto de capital humano. Luego, a principios de los noventa, la frase mutó hacia atraer, retener y desarrollar capital intelectual, y allí las cosas se pusieron un poco distintas. El capital intelectual fue la manera en que las organizaciones comenzaron a gestionar las capacidades y los conocimientos de sus empleados. En estricto rigor, el capital intelectual no era tan intelectual como sonaba en la frase, más bien se trataba de la capacidad que tenían ciertas personas de agregar valor al negocio. Las personas en sí mismas ya no eran tales, sino el continente de ciertas competencias y conocimientos. Los humanos, al mejor estilo «Matrix», se transformaron en reservorios de la energía que la organización consumía para alcanzar sus objetivos estratégicos. Esa energía se medía en capacidades diferenciadoras, las competencias y en conocimientos específicos no transmisibles a través de entrenamiento ni la capacitación: la experiencia y el *know how*. Entre mediados de los ochenta y mediados de los noventa, el movimiento de la reingeniería había podado las estructuras y diezmado el liderazgo maduro de las organizaciones. Durante esos años, las cúpulas ejecutivas se encontraban ocupadas por los jóvenes *yuppies*<sup>13</sup>, la nueva generación de mentes brillantes que respondía a las leyes de un mercado altamente competitivo. Uno de los grandes problemas de la generación

*yuppie* fue que se declaraban, con orgullo, mercenarios, dispuestos a vender sus competencias y conocimientos al mejor postor. Atraer, retener y desarrollar capital intelectual significaba que había que hacer algo para que las personas, al irse, dejaran en la organización su experiencia y el secreto de sus prácticas, es decir, el contenido y la fórmula de qué hacer con él: el conocimiento y las competencias. Gestionar competencias y conocimiento era algo que se podía hacer, y de hecho se comenzó a hacer de manera urgente y vertiginosa. Los diccionarios de competencias y los *assessment center* para identificar a los más competentes eran cosa rápida de hacer, pero lograr llevar al resto de la organización al nivel de competencia que tenían los mejores no era algo que fuera a suceder en menos de dos o tres años. Y lo mismo ocurría con la gestión del conocimiento: una cosa era identificar a los poseedores del preciado conocimiento y desarrollar sistemas de explicitación, pero otra muy distinta resultó lo que sucedió, ya que esos sistemas se llenaron de información disponible y reutilizable, sin que nunca se hallara la manera de utilizarlos. Así fue que los gurúes comprendieron que en el mundo real no se podía conectar a las personas a la «Matrix» y tenerlas ahí mucho tiempo viviendo como simples baterías. Más temprano que tarde los Neos se iban a otros programas que les ofrecían una mejor realidad. En definitiva, había que hacer algo con el resto contenido. Ya que no era posible tratar por separado el cuerpo y el alma, se creó un nuevo nombre para esas personas que poseían lo que las organizaciones querían atraer, retener y desarrollar: los talentos. Fue precisamente en esos años, en los que las organizaciones sufrían el mal del *yuppie* y el precepto del cambio de firma cada dos años, cuando se declaró la tan mentada guerra que anunció McKinsey en su investigación de 1997. Fue así que la frase llegó a su actual formulación de atraer, retener y desarrollar *talentos*. Sin embargo eso no significó que se llegara a un nuevo concepto de talento unificado, claro y definido, así como tampoco originó una metodología o estrategia para gestionarlo. Si bien se asume que las personas llamadas «talento» tienen competencias, *know how* y agregan valor clave al negocio, sus complejas almas llenas de aspiraciones, ambiciones y extrañas motivaciones continúan siendo un enigma. El concepto de talento nació y aun crece como una idea vaga o tan general como que existen personas valiosas para la organización, jugadores A, High Potencial, Top Performers, empleados franquicia, y algunos otros nombres que sirven para señalar a la gente que las organizaciones quiere atraer, retener y desarrollar.

<sup>11</sup> StepStone Total Talent Report 2008, The Economist Intelligence Unit, 2008

<sup>12</sup> Ulrich, D. (1998), «Intellectual capital = competence x commitment». Sloan Management Review. Vol. 39(4).

<sup>13</sup> Yuppie, sigla del inglés «young urban professional» o «young upwardly-mobile professional»

## UN MODELO PARA LA DEFINICIÓN ORGANIZACIONAL DEL TALENTO

Como dije al principio, creemos que la mayoría de las dificultades actuales que enfrentan las grandes organizaciones para implementar estrategias de gestión del talento, se originan por la falta de una definición clara y operativa acerca de qué es el talento. A continuación propondré un modelo para la definición organizacional del talento basado en una serie de distinciones sobre las variables que debe incluir dicho modelo.

De manera general, definimos como talentos a aquellos empleados que, en cualquier posición de la estructura, agregan valor crítico a la organización y/o lo harán en un período predecible y planificado de tiempo. Según esta definición, «cualquier posición» significa que el talento no se limita a ciertas capas jerárquicas o a ciertos puestos específicos de la estructura. No se trata de los ejecutivos, los expertos, los jóvenes, cierta unidad, ni ningún tipo de segmentación o estratificación a priori. «Agregar valor crítico a la organización» significa que la presencia o ausencia de las personas designadas como talentos genera una diferencia sustancial, medible y visible en el desempeño organizacional. La incorporación de valor crítico puede ser de forma directa o indirecta, puede referir tanto a productividad, ventas, acuerdos comerciales o a cualquier otro indicador relacionado de forma directa al negocio en sí. Pero también puede darse de forma indirecta y referir a indicadores como liderazgo, satisfacción de clientes, clima organizacional, conocimiento experto, *networking* o cualquier otro indicador que, aunque no sea cuantificable a través de indicadores duros, resulte claro y mensurable en cuanto al agregado de valor para la organización y su consecuente impacto en el desempeño organizacional. «*En un período predecible de tiempo*» significa que las personas definidas como talentos pueden no agregar valor crítico de momento, pero que es posible anticipar, de manera objetiva, que lo harán en un período determinado. Las personas consideradas con alto potencial deben entrar en dicha categoría a partir de una definición clara. «*Planificado*» significa que debe existir una definición de tiempos e hitos a cumplir, donde la organización establece un camino que la persona recorre según un plan explícito y consensuado entre ambos.

Esta es sólo una definición general que requiere de operacionalización a través de distinciones que permitan a cada organización establecer una serie de criterios a través

de los cuales identificar efectivamente el talento. Lo que estamos diciendo, en definitiva, es que el talento es un constructo, que el talento no es algo que las personas tienen o no tienen, si no un concepto que cada organización debe definir ad hoc.

Cuando una organización no define el talento y simplemente procede a gestionarlo, existe el peligro de la cosificación del concepto. La cosificación de los conceptos suele ser una de las tendencias más destructivas de la llamada ciencia del *management*: se inventa una palabra, se la define de manera conceptual y de pronto, en muy poco tiempo, ese concepto se transforma en realidad, pero no en una realidad conceptual, sino en una realidad objetiva, es decir, un concepto cosificado y reificado.

Basta pensar en ciertos términos comunes: alguien tiene o no tiene liderazgo, alguien tiene o no tiene competencias, alguien tiene o no tiene espíritu emprendedor, alguien tiene o no tiene inteligencia, alguien tiene integridad, alguien tiene flexibilidad; de lo cual se desprende que las personas poseen o no estas cosas, que estas existen y por lo tanto sólo hay que identificar quién las tiene, en qué medida y gestionarlas. Es decir, primero se crea el concepto, el concepto se cosifica, y esa cosa después alguien la tiene o no la tiene. Quizás usted mismo al leer esto se sienta un poco incómodo; de seguro usted tiene inteligencia y por lo tanto es inteligente; de seguro usted piensa flexiblemente y actúa con flexibilidad ante diversas situaciones y por lo tanto es flexible; quizá usted ejerce liderazgo y por lo tanto es un líder. Digamos que, en la medida que usted cree que tiene estos atributos, en realidad usted lo que ha hecho es cosificar conceptos.

El talento no escapa a esta regla de la cosificación. El talento es algo, una cosa que las personas tienen o no tienen. En una encuesta realizada por NewsWeek en 2008, se le preguntó a más de cinco mil empleados si tenían o no tenían talento. En promedio, el 90% de las personas respondieron que «Sí», sin que la encuesta entregara ninguna definición o aclaración sobre lo que se consideraba talento.

Empleados que contestaron «Sí» tienen talento	%
Empresas con más de 1000 empleados	83%
Mandos Medios	84%
Mujeres	89%
Promedio	90%
Hombres	91%
Más de 65 años	93%
Empresas con menos de 50 empleados	96%
Ejecutivos	97%

Respuestas a la pregunta «¿Tiene usted talento?»

De hecho, uno de los mayores problemas en las organizaciones en las que se gestiona el talento es la comunicación: «¿cómo le decimos a los que no son talentos que no lo son?», suelen preguntar los gestores del talento, y allí se arman serias discusiones, lo cual es obvio cuando el 90% de los empleados de una organización considera que tiene talento.

## ¿UNA FÓRMULA UNIVERSAL PARA EL TALENTO?

¿Debe una organización tener una única definición de talento? Podría ser. Todos conocen la manera en que General Electric hizo su definición: *talento = resultados x potencial*. Es una definición que cualquier organización puede repetir o copiar, y que podría servirle. Sin embargo, ¿sirve una única definición de talento para todos los empleados de una organización? Nuestra respuesta definitiva es NO. En la realidad, la definición de talento de General Electric ha sido adoptada por la gran mayoría de las organizaciones que han diseñado sus propios programas de gestión de talento, y por ello vamos a dedicarle especial atención.

Esta definición *talento = resultados x potencial*, de seguro podría sentarle bien a los mandos medios y profesionales de casi cualquier organización, ya que en ambos casos estas posiciones suelen ser medidas por sus resultados y se espera avancen en su desarrollo profesional o bien asciendan en la estructura. Sin embargo, esta fórmula podría no ser en absoluto útil para la fuerza de ventas; ¿por qué un vendedor, de la misma organización, debería tener potencial para ser considerado un talento? Por lo pronto, asumiremos que en el caso del vendedor, su «potencial» estaría dado por sus capacidades (aún no utilizadas) para asumir una posición de mayor responsabilidad como, por ejemplo, el cargo de jefe de ventas. Todos conocemos el famoso Principio de Peter<sup>14</sup>, que sostiene que «cualquier empleado asciende en la estructura jerárquica hasta su máximo nivel de incompetencia»; el mismo Laurence Peter ejemplificó su axioma diciendo: si asciende al mejor vendedor a jefe perderá un gran vendedor y habrá ganado un pésimo jefe. La razón de la sentencia de Peter es sencilla: las competencias para ser un buen vendedor, tales como capacidad de persuadir, orientación a resultados, proactividad, tolerancia a la frustración, etc., difieren de las necesarias para ser jefe de ventas, ya que como jefe se es necesario liderar, motivar, delegar, planificar, dar retroalimentación y desarrollar personas, entre otras cosas. Por lo tanto, habría que diferenciar si el potencial del vendedor refiere a su cargo actual o a su posible cargo futuro, ya que el perfil del vendedor y el del jefe de ventas son totalmente distintos.

Otro aspecto del problema tiene que ver con la relación que existe entre los resultados que un empleado entrega y su potencial. Una investigación realizada pocos años atrás por el CCL<sup>15</sup> concluyó que solo el 29% de los trabajadores que entregan los mayores resultados tienen también alto potencial. Ello significa que el 71% de los mejores vendedores de nuestra supuesta organización no tienen talento y por lo tanto no pueden ser gestionados como tales según la definición *talento = resultados x potencial*. ¿Qué cree usted que pensará ese 71% de vendedores de altos resultados cuando se enteren que no son considerados en el programa de talento de su empresa? El asunto es claramente

un problema, pero las causas no están en la realidad «objetiva», sino en la definición de talento que adoptó dicha organización. La pregunta es: ¿por qué incluir el potencial en la definición de talento de los vendedores, cuando lo más probable es que la organización considere talentos a los que más venden?

Otro aspecto más del problema está dado porque los resultados, que sirven tan bien para evaluar a los vendedores o a los de cargos productivos, podrían no ser una medida adecuada para empleados cuyos resultados son difíciles de medir objetivamente con números. Las áreas de staff y de empleados administrativos suelen caer en este grupo. Sin duda, siempre es posible cuantificar resultados. De hecho, en el último tiempo se pretende medir cuán innovador es un empleado, por lo que se miden cosas como «cantidad de ideas ingresadas al sistema de innovación», algo que poco tiene que ver con el concepto de innovación en sí mismo, pero que a pesar de ello, igual se pretende cuantificar. Sea como sea, los resultados no son el indicador más efectivo para una gran cantidad de cargos dentro de una organización. Si una empresa aplicara indiscriminadamente la fórmula *talento = resultados x potencial*, ¿qué pasaría con aquellos empleados con alto potencial que ocupan cargos especializados y que no pueden participar en ningún tipo de ascenso o plan de sucesión? O ¿qué habría que hacer con las personas que ya ocupan el más alto cargo en su área funcional?

También es interesante reflexionar sobre cómo trabaja esta fórmula cuando se aplica a los altos ejecutivos de la organización, en particular al gerente general. Desde que la gobernabilidad de las organizaciones cambió y los directorios y comités ya no comparten la administración con el gerente general, el perfil del gerente general ha cambiado notablemente. Tras años de asesorar a muchas organizaciones en temas de talento, me di cuenta que al planificar el levantamiento de información con recursos humanos, siempre llegábamos a la misma pregunta «¿hará falta incluir al gerente general?». Y como la respuesta era siempre «sí, por supuesto», las preguntas siguientes eran «¿pero para qué?, ¿quién le va a gestionar el talento al gerente general?» Y este problema no aparece solo con «el talento del gerente general», sino también con sus competencias, su capacitación, su desarrollo y hasta con la mismísima sucesión; temas que suelen ser tierra de nadie y que ni el directorio ni recursos humanos saben qué hacer cuando se trata de este personaje tan particular de la estructura organizacional. El problema de la definición de talento para el gerente general comienza con la complejidad del cargo. El gerente general es el número uno de la organización, es el representante legal de la organización y el responsable por el patrimonio, está a cargo de transmitir y generar las estrategias necesarias para cumplir con la visión y los objetivos de la organización, y en muchos casos también es responsable por la generación de la visión y de los objetivos. Está encargado también de que se cumpla la misión, que la organización haga lo que debe hacer y que sus empleados se encuentren siempre en el camino correcto y conscientes

del para qué existe dicha organización. Además el gerente general es quien se ocupa de comunicar e involucrar a todos los empleados en la visión y los desafíos estratégicos, y sin duda debe mantener entusiasmada y motivada a toda la gente para cumplir con dichos desafíos. Debe responder a los accionistas, los dueños, el directorio o el consejo, es decir, al gobierno corporativo que ha delegado en él la responsabilidad por alcanzar los objetivos de crecimiento del negocio, institucionales o gubernamentales, según el tipo de organización de que se trate. En definitiva, el gerente general es algo así como la medida de todas las cosas. En su libro «La organización requerida», Elliott Jaques planteó el llamado principio de Arquímedes (Arquímedes fue el griego que salió a correr desnudo por las calles de Siracusa gritando «¡Eureka!» cuando se dio cuenta de que el volumen de agua que desplazaba su cuerpo al hundirse en la bañera era exactamente el mismo que el volumen de su cuerpo). Elliott Jaques toma el principio de Arquímedes de forma metafórica para explicar que la organización solo puede crecer hasta alcanzar la medida del potencial de su ejecutivo número uno, es decir, el crecimiento de una organización es directamente proporcional al peso del potencial de su número uno. Según Jaques, las capacidades del más alto ejecutivo determina el crecimiento, la contracción o la estabilidad de la organización, y más aún, asegura que las capacidades del número uno son más determinantes del desempeño organizacional que las condiciones económicas o del mercado. La medida de dichas capacidades está dada por el potencial de esta persona. Conforme a lo que plantea Jaques, el potencial de desarrollo del número uno es el dato más importante para conocer el probable desarrollo futuro de una organización. La potencia estratégica de esta aseveración es inmensa y, de ser cierta, debería cambiar el modo habitual en que las organizaciones seleccionan o designan a su más alto ejecutivo, así como el interés del directorio, los accionistas o el comité, por conocer el potencial de desarrollo del número uno. Sin embargo, lo que nos interesa a nosotros es la idea del potencial del gerente general. La idea de que el número uno de la organización tiene el cargo más alto posible de la estructura y ya no puede crecer en su carrera profesional dentro de la misma organización y que, por lo tanto, ya no tiene posibilidades de ascender. Esta resulta ser una de esas verdades que todos conocen pero nadie se atreve a pronunciar. ¿Qué sucede cuando una organización define el talento según la famosa fórmula  $\text{talento} = \text{resultados} \times \text{potencial}$  y reconoce que el gerente general posee potencial de desarrollo? Lo que ocurre por lo general es que se le aumentan sus beneficios, su sueldo, su remuneración variable, se le entregan más acciones, aumentan sus bonos, hacen crecer sus planes de retiro agregándole cláusulas cada vez más fantásticas y, por supuesto, se le autorizan infinitas horas de *coaching* con los más renombrados gurús del mercado, así como la asistencia a cualquier tipo de evento que el gerente general estime de su interés. A pesar de ello, los gerentes generales con potencial de desarrollo terminan yéndose a otra organización que le ofrece mayores



desafíos y muchas veces a cargos de menor jerarquía en los que su único atractivo es la posibilidad de seguir creciendo profesionalmente. Entonces, también en este caso la pregunta es ¿para qué aplicar una definición de talento con el gerente general?

Además del caso particular del gerente general, también existe el problema del talento de los altos ejecutivos. Peter, el mismo del citado principio, postula la llamada «incompetencia compulsiva»: se trata de personas que tienen talento en la cumbre de sus áreas de trabajo. En palabras de Peter:

Estas personas presentan competencia en la cumbre. He observado que estas personas se sienten con frecuencia insatisfechas de permanecer en su posición. Como no pueden elevarse a una posición de incompetencia y se hallan ya en la cúspide, manifiestan una acusada tendencia a pasar a otra organización, por ejemplo, del ejército a la industria, de la política a la educación, del teatro a la política, etc. y alcanzar, en el nuevo medio ambiente, ese nivel de incompetencia que no podían encontrar en el antiguo. Esto es la incompetencia compulsiva<sup>16</sup>.

Por lo general, se cita el principio de Peter para explicar el fracaso de una persona cuando asciende a una jerarquía en la que sus capacidades no son suficientes. Cuando esto sucede, se dice que la persona ha alcanzado su nivel de incompetencia. Sin embargo, hay situaciones en las que la incompetencia es un estado deseado, es decir, cuando el potencial de una persona excede los requerimientos del cargo más alto en su área de trabajo. En esos casos la persona buscará activamente salir de esa zona de comodidad, pues dicha comodidad ya no le ofrece estímulos ni desafíos. Esta es la mayor razón por la cual las organizaciones luchan por retener a sus altos ejecutivos y suele ser, al mismo tiempo, la mayor causa de fracasos en la carrera profesional de altos ejecutivos quienes, por salir de la zona de comodidad, buscan cargos de mayor responsabilidad en otras organizaciones o puestos que requieren competencias que no poseen y que creen que su potencial les permitirá desarrollar.

## LOS POLINOMIOS DEL TALENTO

Toda esta reflexión nos lleva a un tema crucial para nuestro modelo de definición organizacional del talento:

### *Una única definición de talento para toda la organización es perjudicial.*

Según nuestro modelo, en una organización deben existir tantas definiciones de talento como sean necesarias. Ello no implica tener varios sistemas o programas de gestión de talento, si no que en el mismo sistema o programa, se debe definir el talento de diferente forma para los distintos grupos de empleados, de acuerdo a para lo que se quiera gestionar el talento. La gestión como tal, en cambio, puede realizarse de la misma manera para las mismas variables, por lo que el sistema resulta transversal a toda la organización. Por ejemplo, si la definición de talento para los profesionales y analistas de una organización es «competencias y potencial», mientras que el del grupo de ejecutivos es «desempeño y competencias», y el de los ejecutivos de cuentas es «resultados y competencias», ello implica que las competencias se gestionarán (identificación, evaluación, desarrollo, etc.) exactamente de la misma manera, independiente de que hayan sido incluidas al interior de diversos polinomios. Cada definición de talento debe contener aquellas variables que tengan sentido para cada grupo. Como hemos dicho, a dichas definiciones las llamamos polinomios, utilizando este término algebraico de forma metafórica, ya que, en rigor, las variables de nuestros polinomios no son numéricas. En un caso ideal, deberían existir varios polinomios de talento al interior de un modelo de gestión del talento en una organización. Por ejemplo, dada la organización X, podrían existir una serie de polinomios de talento a lo largo de toda la estructura:

Polinomio A: integrado por los más altos ejecutivos de la organización

Talento A = Resultados x Competencias x Valores

Polinomio B: integrado por los mandos medios de la organización

Talento B = Resultados x Potencial x Aspiraciones

Polinomio C: integrado por profesionales, staff y analistas

Talento C = Competencias x Potencial

Polinomio D: integrado por ejecutivos de cuentas

Talento D = Resultados x Compromiso x Aspiraciones

Polinomio E: integrado por vendedores y personal de atención al cliente y/o público

Talento E = Resultados x Competencias

Polinomio F: integrado por personal con conocimiento profundo del mercado y los clientes

Talento F = Competencias x Compromiso

Polinomio G: el tipo de personas que incorporará al sistema o programa de talento desde su ingreso

Talento G = Potencial x Aspiraciones

Obviamente cada organización debe definir tantos polinomios como sea necesario. Si una empresa quiere potenciar y gestionar a los más innovadores, tendrá un polinomio para ello; y lo mismo si quiere conformar un *pool* de talento de jóvenes profesionales, o un grupo de talento experto.

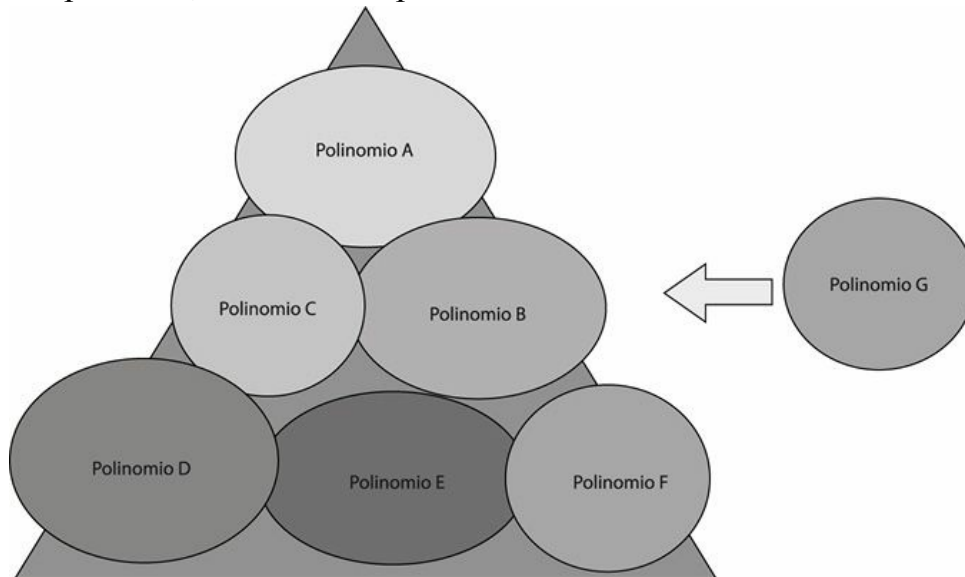
[14](#) Peter, Laurence J. (1969) The Peter Principle, William Morrow & Company Inc.

[15](#) Redefining Employee Potential, HR Intelligence Quarterly, 2006

[16](#) Peter, Laurence J. (1969) The Peter Principle, William Morrow & Company Inc.

## ¿CÓMO CONSTRUIR LOS POLINOMIOS DE TALENTO?

Para construir los polinomios proponemos una metodología muy simple: preguntarse para qué se quiere gestionar el talento. Aunque la pregunta parezca ociosa o de perogrullo, se trata de una verdadera pregunta, es decir, una de esas que cuando uno formula, nadie tiene una respuesta, lo que obliga a pensar y a reflexionar antes de comenzar a responderla, o intentar responderla.



He realizado esta pregunta en situaciones muy diversas. La he hecho a mis colegas cercanos y a mi red en el extranjero y he obtenido gran variedad de respuestas, algunas más interesantes que otras. Pero también la he formulado como asistente a conferencias sobre talento, casi siempre cuando se abren los últimos minutos para las preguntas del público; la reacción más común de los conferencistas es de asombro y hasta de incomodidad, para luego continuar con la típica misión de recursos humanos de atraer, desarrollar y retener talentos o, en otros casos, hacer referencia a la guerra por el talento y a temas tales como el retiro de los *baby boomers* y las características de las generaciones X e Y. También he formulado la pregunta a mi propio público cuando he sido yo el conferencista, la mayoría de las veces para abrir la ponencia; la reacción del público es similar a la de otros conferencistas cuando yo mismo la formulo y las respuestas también análogas a las ya mencionadas. Pero quizá la situación más

interesante se da cuando la formulo a mis propios clientes o a mis potenciales clientes. La situación más típica es que me citen a una reunión y me digan «estamos pensando en empezar con un programa de gestión de talentos y quisiéramos que nos asesore sobre cómo hacerlo», a lo que suelo responder algo como «ah qué bien, y ¿para qué quieren gestionar el talento?» Resumiendo y generalizando, las respuestas más habituales suelen ser:

- Queremos tener un mapa de talentos
- Queremos saber quiénes son las personas más valiosas de la empresa
- Queremos tener un *pool* de talentos de donde saldrán los futuros líderes de la organización
- Necesitamos ubicar a los sucesores de los cargos más importantes
- Queremos identificar los cargos clave de la estructura
- Una de nuestras metas estratégicas es desarrollar y retener a los talentos y aún no hacemos nada de eso
- Queremos diseñar un programa de reconocimientos para premiar y distinguir a quienes aportan más valor a la organización
- Tenemos un programa corporativo pero queremos hacer uno local, a nuestra medida
- Incorporamos a los mejores egresados de las mejores universidades del país pero no sabemos qué hacer con ellos

En muchos casos he llegado a sospechar que detrás de estas respuestas hay otro tipo de motivaciones y razones, aquella que por lo general nadie dice:

- La competencia lo está haciendo
- Está de moda
- Todo el mundo habla de gestión del talento
- Se supone que valoramos el talento pero no hacemos nada al respecto
- Si los demás lo hacen también nosotros deberíamos hacerlo

En fin, la pregunta debería ser fácil de responder cuando es la misma empresa u organización la que pide implementar un programa de gestión de talentos. La otra situación, la inversa, aquella en la que el experto o la consultora proactivamente se acerca a su cliente para ofrecerle gestión de talento, es bastante conocida, y para no abundar en más de lo mismo, solo remitiré al lector a la primera parte de este libro en la que analizo el estado actual del arte a través de las investigaciones de las consultoras internacionales más prestigiosas y renombradas. Solo a modo de resumen, citaré algunos títulos típicos:

- La guerra por el talento está entre nosotros y aumenta día a día
- Las empresas top de las Fortune 500 gestionan sus talentos
- El envejecimiento de la población y el retiro de talentos es inminente y endémico
- A la generación Y hay que tratarla distinto, ya que allí están los talentos del futuro

- Hay que incorporar sangre nueva al pipeline o nos quedaremos sin líderes

Como solía decir Oscar Wilde, para toda pregunta compleja siempre hay una respuesta sencilla... e igualmente equivocada. Cabe aclarar que la complejidad de una pregunta no está dada por la forma en que se formule, si no por la dificultad que requiera la respuesta. Digamos que en nuestro caso la respuesta podría ser sencilla, pero para llegar a ella es necesario reflexionar largo rato antes de responderla. Comencemos por admitir que efectivamente para gestionar algo, cualquier cosa, antes hay que definir aquello que se quiere gestionar y que, por lo tanto, para gestionar el talento en una organización antes hay que definirlo. Ahora bien, esto nos lleva a otra pregunta: «¿cómo definir el talento?», pues bien, la respuesta a esa pregunta se obtiene cuando intentamos responder «¿para qué gestionar el talento?».

Digamos que gestionar el talento en una empresa u organización porque las personas tienen talento sería un ejercicio ocioso; de la misma manera que lo sería gestionar competencias porque las personas tienen competencias, o gestionar el potencial porque las personas tienen potencial, o gestionar el conocimiento porque la gente tiene conocimientos. Tanto el talento como las competencias, como el potencial y el conocimiento son conceptos, constructos teóricos o sencillamente modelos; por lo que no son, en ningún caso, objetos o recursos como lo son las horas laborales o las maquinarias. De tal modo que, a menos que seamos filósofos o poetas, no tendría ningún sentido inventar un concepto para después gestionarlo, si antes no existe algún otro tipo de necesidad. Pues bien, de eso se trata la pregunta formulada, ya que si una empresa necesita gestionar su talento, debe ser sí o sí para algo.

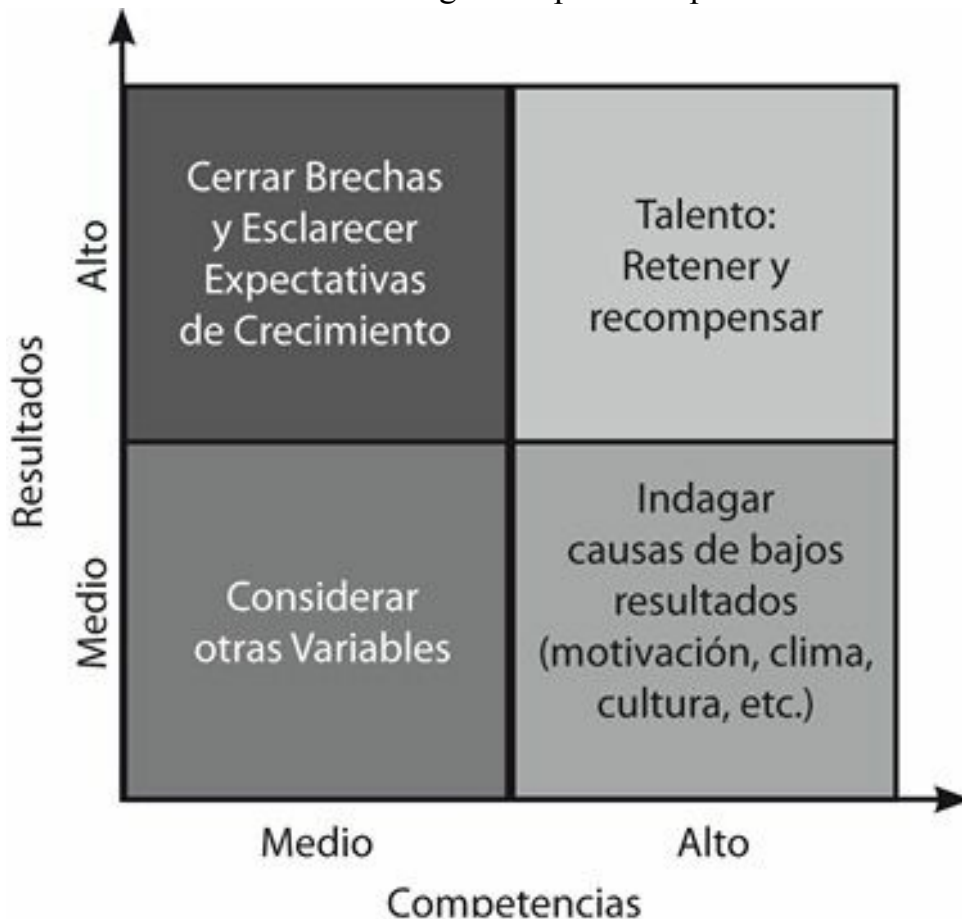
La gran novedad de nuestro modelo es que el talento debe definirse en función de las respuestas a la pregunta «¿para qué gestionar el talento?». De allí se deriva nuestro acento en la identificación de las variables del talento y de los polinomios que deben construirse para los distintos grupos de la estructura organizacional. Todo ello responde siempre a un para qué, que es por donde se debe iniciar cualquier modelo o programa para gestionar el talento.

Vayamos paso a paso recorriendo algunas de las respuestas posibles a la pregunta de para qué gestionar el talento. Estas respuestas están orientadas a presentar las variables mínimas que deberían incluir los polinomios de talento para cada una de estas necesidades. Los polinomios que proponemos son en realidad binomios, contienen solo dos variables cada uno, que serían las mínimas a considerar en las diversas definiciones de talento al interior de un programa de gestión de talento a nivel de toda la organización. Obviamente cada uno de estos binomios podría complejizarse e incluir otras variables según cada caso. Veamos las variables a incluir de acuerdo a las siguientes necesidades identificadas por nosotros como típicas:

## QUEREMOS IDENTIFICAR A LOS EMPLEADOS DE MÁS ALTO DESEMPEÑO

Cuando la respuesta a la pregunta «¿para qué gestionar el talento?» alude a la necesidad de identificar a los empleados de más alto desempeño, las variables a considerar serán los resultados y las competencias actuales. En la mayoría de los casos, la palabra «desempeño» apunta tanto a resultados como a competencias, dándose a entender que el desempeño de un empleado está conformado por los resultados que entrega (el qué) y la manera en que los consigue (el cómo). Por lo general, el cómo se define a través de las competencias, pero en algunos casos puede también ser definido a través de ciertos valores organizacionales o mediante las mejores prácticas. Sin embargo, creemos que las competencias del cargo actual son una variable mucho más fiable que otros constructos, básicamente por la posibilidad de evaluarlas con una cuota más razonable de objetividad que los valores o las mejores prácticas. Por lo tanto, cuando una organización responde a la pregunta de esta manera, las variables a incluir en la definición de talento son sencillamente: resultados y competencias.

A continuación se muestra una matriz general para este polinomio:



El eje «Resultados» indica en qué parte de la curva normal (distribución forzada) se encuentra la persona. El eje «Competencias» indica la medida en que la persona posee fortalezas según el perfil de competencias de su cargo actual; no considera las evaluadas en nivel estándar o como debilidades. Cada organización deberá definir cuáles son las competencias clave de cada cargo y centrar su atención en si estas aparecen o no con nivel de fortaleza. Según los resultados de ambas evaluaciones, existen 4 posibilidades:

*Alto Resultados – Alto Competencias:* incluir a la persona en el programa de gestión de talentos e incluirla en un plan de retención basado en un sistema de consecuencias que considere al menos: recompensas, beneficios y reconocimientos.

*Bajo Resultados – Alto Competencias:* esclarecer las causas por las que la persona no utiliza sus competencias en su cargo actual (motivación, clima, cultura, liderazgo, etc.), y realizar los cambios necesarios.

*Alto Resultados – Bajo Competencias:* diseñar planes para cerrar brechas de competencias e indagar el potencial de desarrollo de las competencias débiles en el perfil actual; de acuerdo a los resultados, esclarecer las expectativas de crecimiento y desarrollo en la organización.

*Bajo Resultados – Bajo Competencias:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.



## NECESITAMOS RETENER A LOS A-PLAYERS

Una variante que suele darse respecto del talento definido como desempeño es cuando se habla de los *A-Players*, un grupo de empleados que suele definirse como el 20% que entrega el 80% de los resultados de la compañía; en ciertos casos también se definen como el 10% más alto en una curva normal. Lo interesante en este caso es que el desempeño se refiere, en exclusiva, al aporte de valor medido a través de indicadores duros como ventas, productividad, margen, rentabilidad, etc.; si bien en este caso la única variable a incluir serían los resultados, el mayor interés de las organizaciones respecto de este segmento de empleados está relacionado con la necesidad de retenerlos, por lo que el interés recae tanto en identificarlos como en crear estrategias para lograr su compromiso y aumentar su *engagement*; por lo que cuando se trata de desempeño focalizado en los resultados, las variables a incluir en la definición de talento son: resultados y compromiso. A continuación se muestra una matriz general para este polinomio:



El eje «Resultados» indica en qué parte de la curva normal (distribución forzada) se encuentra la persona. El eje «Compromiso» indica la medida en que la persona está

comprometida o *engaged* con la organización. Según los resultados de ambas evaluaciones, existen 4 posibilidades:

*Alto Resultados – Alto Compromiso:* incluir a la persona en el programa de gestión de talentos e incluirla en un plan de retención basado en un sistema de consecuencias que considere al menos: recompensas, beneficios y reconocimientos.

*Bajo Resultados – Alto Compromiso:* indagar las causas por las que la persona no entrega los resultados esperados para su posición actual (incompetencia, experiencia, motivación, etc.) y según eso esclarecer las expectativas de carrera y crecimiento en la organización.

*Alto Resultados – Bajo Compromiso:* esclarecer las causas del no compromiso y a partir de aquello analizar las posibilidades de lograr que la persona se comprometa con la organización.

*Bajo Resultados – Bajo Compromiso:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.

## QUEREMOS CONTAR CON UN *POOL* DE TALENTOS

Cuando la respuesta a la pregunta es que se quiere crear un *pool* de talentos, las variables a considerar serán el potencial y el compromiso. El objetivo de crear un *pool* de talentos es identificar a aquellas personas a las que la organización desea dedicar ciertos recursos extraordinarios para retener y desarrollar, dado que poseen ciertas características que la organización valora. Por lo general se trata de profesionales jóvenes, preferentemente de la generación Y, que han sido incorporados por sus méritos académicos o que han resultado exitosos en programas de práctica profesional o pasantías. El *pool* de talentos suele ser un agrupamiento poco claro que en la mayoría de los casos confunde a quienes son incluidos en dicha categoría, ya que las organizaciones tienden a no tener objetivos, ni sistemas, ni planes específicos para estas personas. La mayoría de las veces esto ocurre porque no existe una definición organizacional de lo que es el talento y, por lo tanto, tampoco cuentan con un modelo ni un programa de talentos (más adelante, en el capítulo dedicado al potencial, veremos las ventajas y desventajas de comunicar a los empleados que han sido considerados como talentos). Dado que el *pool* de talentos suele ser el semillero del cual la organización se abastecerá para cubrir cargos clave a futuro, las variables a incluir son el potencial y el compromiso; teniendo en cuenta que en el caso de este, el compromiso es un objetivo y no un dato; precisamente, gestionar talento para este grupo significa, sobre todo, lograr que estos empleados se comprometan con la organización. En resumen, cuando se trata de crear un *pool* de talentos, las variables a incluir en la definición de talento son: potencial y compromiso (como un objetivo a alcanzar). A continuación se muestra una matriz general para este polinomio:



El eje «Compromiso» indica la medida en que la persona está comprometida o *engaged* con la organización. El eje «Potencial» indica la medida en que la persona posee ciertas competencias deseables por la organización en diversos cargos de la estructura. Según los resultados de ambas evaluaciones, existen 4 posibilidades:

*Alto Compromiso – Alto Potencial:* incluir a la persona como integrante del *pool* de talentos al interior del programa de gestión de talentos.

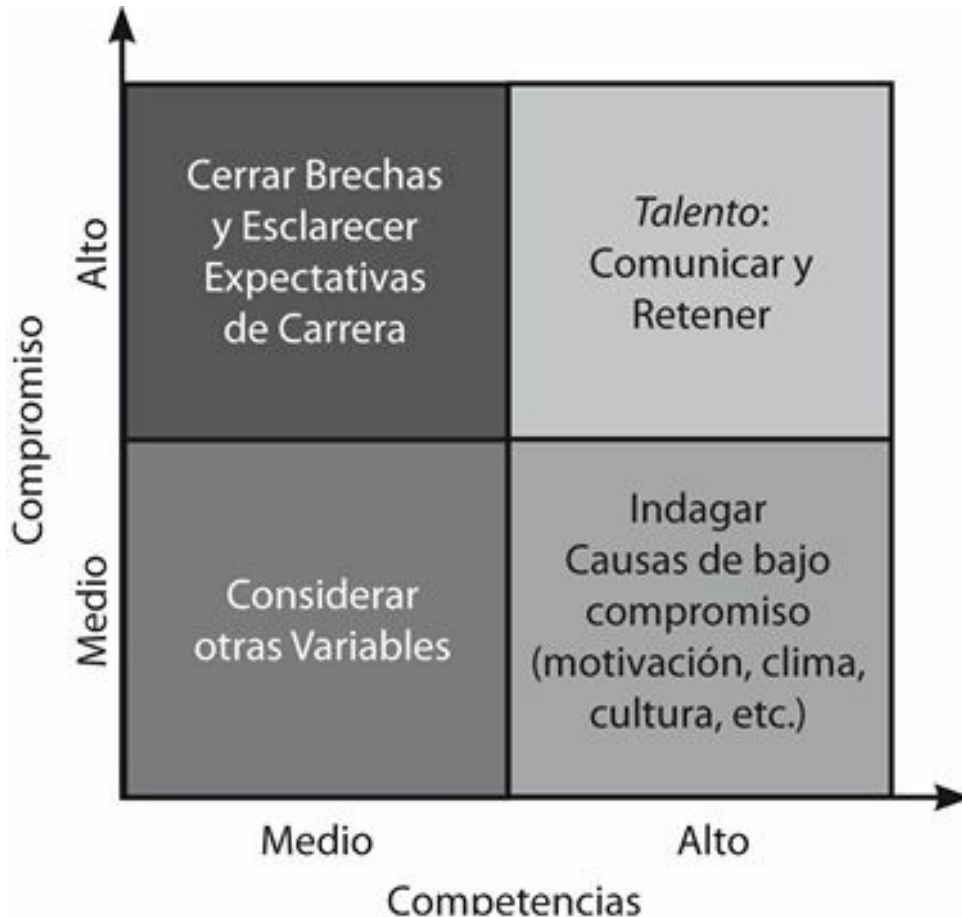
*Bajo Compromiso – Alto Potencial:* indagar las causas del no compromiso y según eso analizar las posibilidades de lograr que la persona se comprometa con la organización. Incorporar a la persona en planes de capacitación y desarrollo para comenzar a desarrollar su potencial y prepararla para futuras posiciones.

*Alto Compromiso – Bajo Potencial:* esclarecer con el empleado sus posibilidades de crecimiento y desarrollo de carrera en la organización.

*Bajo Compromiso – Bajo Potencial:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.

## QUEREMOS TENER UN MAPA DE TALENTOS

Cuando la respuesta es que se quiere crear un mapa de talentos, las variables a considerar serán las competencias actuales y el compromiso. El objetivo de contar con un mapa de talentos es identificar a personas que en el presente hacen bien lo que deben hacer y entregan los resultados esperados para su cargo actual. Lo más habitual es que el mapa de talento resulte una especie de fotografía en la que se identifica a las personas que están en el lugar correcto, hacen su trabajo de manera sobresaliente y están comprometidos con la organización. El mapa de talento es un organigrama en el que a ciertas personas en ciertos cargos se les ha colocado una «estrellita», para indicar que esas personas, por diversas razones, son valiosas para la organización. Por lo general, las empresas utilizan su mapa de talentos como insumo para diseñar sus planes de sucesión y reemplazos, para retener a esas personas o para darles un trato especial cuando hacen planteos acerca de su futuro en la organización o piden aumentos o ascensos. Si bien un mapa de talentos puede incluir casi cualquier variable, lo habitual es que se focalice en las competencias actuales de los empleados (tanto distintivas como técnicas) y su grado de compromiso con la organización. A continuación se muestra una matriz general para este polinomio:



El eje «Compromiso» indica la medida en que la persona está comprometida o *engaged* con la organización. El eje «Competencias» indica la medida en que la persona posee fortalezas según el perfil de competencias de su cargo actual; no considera las evaluadas en nivel estándar o como debilidades. Cada organización deberá definir cuáles son las competencias clave de cada cargo y centrar su atención en si estas aparecen o no con nivel de fortaleza. Según los resultados de ambas evaluaciones, existen 4 posibilidades:

*Alto Compromiso – Alto Competencias:* incluir a la persona en el mapa de talentos, comunicarle su nuevo estatus e integrarla en un programa de retención de talentos o empleados clave.

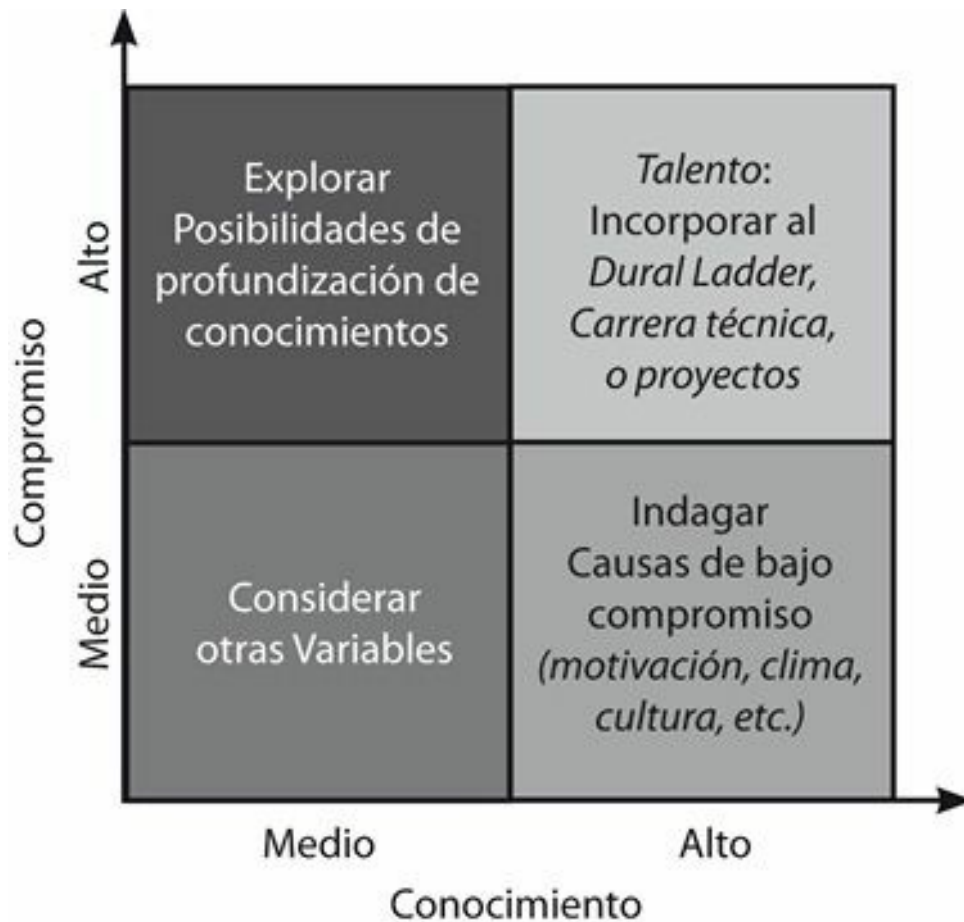
*Bajo Compromiso – Alto Competencias:* indagar las causas del no compromiso y según eso esclarecer expectativas de crecimiento y desarrollo en la organización.

*Alto Compromiso – Bajo Competencias:* incorporar a la persona en planes de capacitación y desarrollo para cerrar sus brechas y esclarecer expectativas de crecimiento y desarrollo en la organización de acuerdo al grado de avance en la mejora de sus competencias.

*Bajo Compromiso – Bajo Competencias:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.

## NECESITAMOS RETENER A NUESTROS EMPLEADOS CON CONOCIMIENTO EXPERTO

Cuando la respuesta a la pregunta es que se quiere identificar a los empleados que poseen conocimientos técnicos y *know how* escaso en el mercado, las variables a incluir son: conocimiento y compromiso. Por su parte, el conocimiento técnico se refiere a que la persona ha llegado a un grado de profundidad y especialización en ciertos temas, que resulta difícil encontrar en otra persona con la misma formación en el mercado; este sujeto ha llegado a poseer estos conocimientos a través de sus estudios en instituciones prestigiosas y especializadas. Cuando nos referimos al *know how*, se trata de un conocimiento que, a diferencia del conocimiento técnico, no puede ser adquirido a través de la formación, sino a través de la experiencia en un cargo determinado, en una industria y un mercado particular, o en un área de especialización que, aunque resulte transversal en el mercado, solo es posible hallar en ciertos cargos específicos. Si incluimos el compromiso como variable, estamos refiriéndonos, primordialmente, a la intención de satisfacer las necesidades de desarrollo profesional de estos empleados, con el objetivo tanto de retenerlos y motivarlos, como el de garantizar el acompañamiento que se requiere para que estos empleados puedan crecer en concordancia con el crecimiento proyectado de la organización. Aunque se profundizará sobre este tema más adelante, aclararé desde ahora que, para estos empleados, el crecimiento profesional suele no estar asociado a la carrera típica del *management* en la que se asciende en una jerarquía de cargos y poderes. En estos casos, el crecimiento puede darse por incrementos de rango dentro de un mismo puesto, ya sean éstos definidos como grado de *seniority* o a partir de escalas de puntos o franjas, definidas por lo general en las descripciones de cargos. El crecimiento profesional es el mayor motivador para este tipo de empleados y, por lo tanto, una de las estrategias más efectivas de lograr compromiso y la consecuente retención. Por lo general, la carrera profesional de estos empleados (más adelante explicaremos el concepto de *dual ladder*, que es el tipo de carrera que se utiliza para estos casos) incluye movimientos horizontales en la estructura, así como asignaciones a proyectos especiales, cambios de unidad de negocio o traslados hacia otras regiones o países. El desarrollo de estos empleados se orienta a prepararlos para asumir mayores responsabilidades y desafíos, pero no necesariamente para ocupar una posición distinta o de mayor rango. En resumen, cuando se trata de identificar a los empleados que poseen conocimientos técnicos y *know how* escaso en el mercado, las variables a incluir son: conocimiento (técnico-*know how*) y compromiso. A continuación se mostrará una matriz general para este polinomio:



El eje «Conocimiento» indica en qué medida la persona posee conocimientos específicos sobre un área que resulta crítica para la organización. El eje «Compromiso» indica la medida en que la persona está comprometida o *engaged* con la organización.

*Alto Conocimiento – Alto Compromiso:* incluir a la persona en la gestión de talentos y proponerle desarrollar en una carrera técnica, una carrera tipo *dual ladder* o incluirlo en un plan de asignación a proyectos especiales.

*Bajo Conocimiento – Alto Compromiso:* explorar el potencial y motivación de la persona por profundizar sus conocimientos actuales y especializarse.

*Alto Conocimiento – Bajo Compromiso:* indagar las causas del no compromiso y de acuerdo a ello incluirlo en planes de retención.

*Bajo Conocimiento – Bajo Compromiso:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.



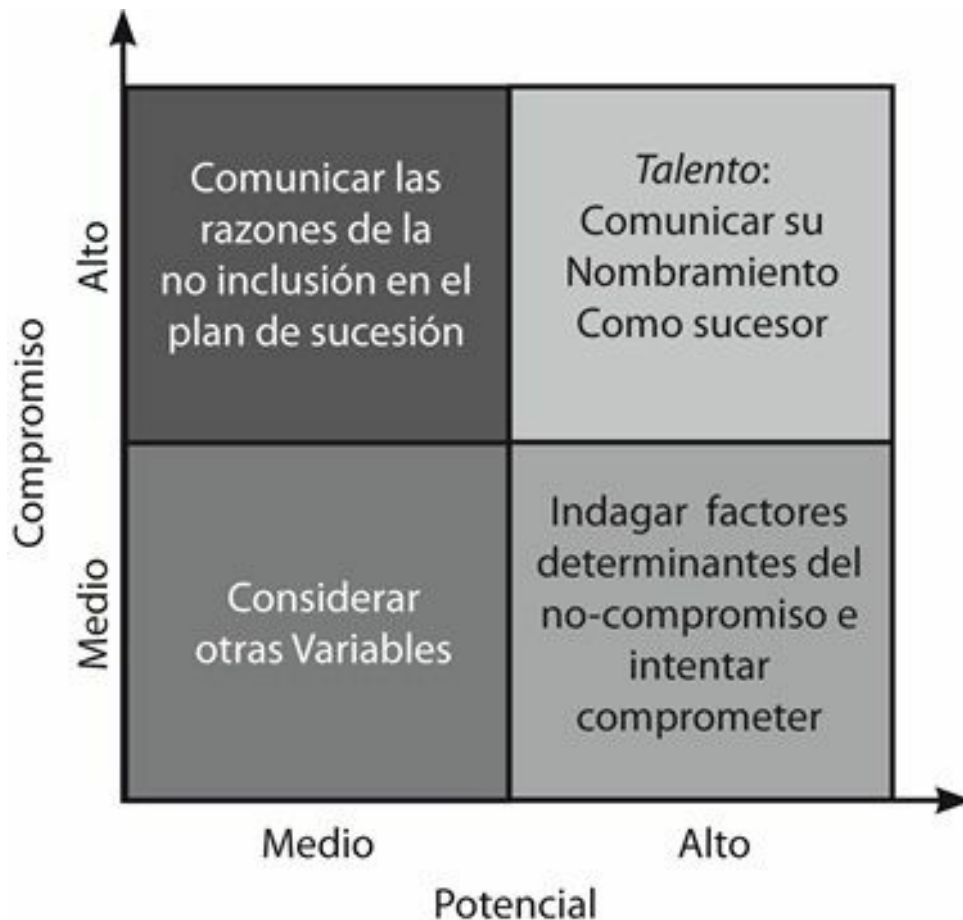
## NECESITAMOS IDENTIFICAR SUCESORES PARA LOS CARGOS CLAVE DE LA ORGANIZACIÓN

Cuando la respuesta a la pregunta de para qué gestionar el talento es que se quiere identificar a los sucesores que ingresarán al plan de sucesión, hay que considerar ciertas distinciones. La primera alude a la mirada desde las personas; un sucesor es un empleado que ha sido identificado por la organización como aquella persona que por ciertas «condiciones» es la persona que ocupará determinado cargo en un tiempo más o menos definido. Según esta definición, esas condiciones podrían referir tanto a que la persona posee las competencias necesarias para ocupar cierto cargo a futuro; o que la persona posee el potencial para ocuparlo; o que posee un nivel de desempeño acorde al que se requiere para dicha posición; o bien, que posee el conocimiento requerido o la formación necesaria; o bien, que el cargo a ocupar es «de confianza» y quien lo ocupará debe gozar de dicha confianza de parte de la organización, en particular de sus dueños o directores; o bien, podría tratarse de que dicho sucesor es quien políticamente debe ocupar dicho cargo; también existe el caso, bastante frecuente, de que el sucesor «sea parte de la familia» en una empresa familiar. En resumen, un sucesor es tal, en una organización determinada por variadas razones, algunas de ellas basadas en sistemas de evaluación y valoración, otras basadas en criterios que van más allá de los atributos mismos que posee la persona y, en algunos casos, que van incluso más allá de las necesidades organizacionales (designaciones por temas políticos o familiares). Por lo tanto, la determinación organizacional de crear un programa de talentos para identificar a los sucesores para las posiciones clave también se traduce en uno de los «para qué» de la creación de un programa de gestión de talentos. La segunda distinción refiere a que un plan de sucesión se construye desde una mirada organizacional; surge a partir de la reflexión o estudio sobre la estructura de la organización, la identificación de sus cargos clave (actuales y/o futuros) y el planteamiento de los recursos humanos con los que cuenta para ocupar dichos cargos a mediano y largo plazo. Un plan de sucesión se orienta, en primera instancia, a considerar los movimientos ascendentes, es decir, un sucesor siempre lo es en función de la perspectiva de ocupar un cargo de mayor jerarquía que la que ocupaba en su posición anterior. La tercera distinción se relaciona con el plano temporal, el lapso de tiempo en el que un sucesor estará preparado para ocupar una posición de mayor rango, jerarquía o responsabilidad. A su vez, dicho lapso temporal está causalmente relacionado con ciertas condiciones que el sucesor debe poseer para ocupar el cargo futuro. Como ya hemos mencionado, los requisitos que debe reunir un empleado para ser considerado un sucesor son de muy diversa naturaleza, algunos resultan gestionables y otros no. Es por ello que asumiremos que dichas condiciones pueden reducirse a dos elementos: el potencial que la persona tiene para ocupar el cargo

futuro y el tiempo que le llevará desarrollar dicho potencial, así como el compromiso que sea capaz de asumir para prepararse y desarrollarse hasta estar listo para ocupar dicho cargo. Al grado de preparación en el que se encuentra un empleado para ocupar una posición futura se le llama comúnmente *readiness*, y se expresa a través de una escala que establece en cuánto tiempo una persona estará lista para asumir una posición superior en la estructura organizacional. Cada organización debe definir su escala y la cantidad de grados que esta tenga. Veamos un ejemplo de una escala de *readiness* de una empresa multinacional de seguros:

Sucesor tipo A	Aquellos que han demostrado la habilidad de crecer hacia posiciones clave entre 1 y 2 años.
Sucesor tipo B	Individuos en cualquier puesto que poseen competencias críticas, conocimiento o experiencia difícil de duplicar. Frecuentemente tienen experiencia significativa dentro de la organización o en su disciplina. Han demostrado consistentemente excelente desempeño y pueden continuar ampliando su impacto a través de diversas tareas y/o a través de la expansión de sus responsabilidades. Son esenciales para el negocio y difíciles de reemplazar. Su salida sería un desafío para la capacidad de la organización de alcanzar importantes objetivos específicos.
Sucesor tipo C	Individuos que tempranamente en sus carreras han comenzado a demostrar potencial para avanzar a niveles superiores. Con tiempo y desarrollo focalizado, debieran emerger a Sucesor B.
Sucesor tipo D	Personas que se desempeñan de manera sobresaliente a un nivel ejecutivo y que aun tienen potencial de crecimiento. Estos individuos tienen responsabilidades significativas, un amplio span de control y son valorados por su consistente contribución superior a la organización. No es una lista de todas las personas en posiciones ejecutivas, ni es una simple lista de personas de desempeño histórico excelente.

Una escala de *readiness* debe incluir todas aquellas variables que resulten importantes para la organización y aplicarse de forma sistemática anual o semestralmente. La escala debe ser diseñada de manera amplia, incluyendo todos los aspectos que se crean necesarios, aunque no todos se evalúen para todos los cargos; el punto central de esta recomendación es que el *readiness* es una herramienta que se deriva en forma directa de la estrategia y, por lo tanto, no debiera cambiar a menos que esta cambie radicalmente. La segunda variable que hemos considerado para identificar a los sucesores es el compromiso. Más adelante nos dedicaremos en detalle a esta variable, por ahora bastará señalar que para el caso de los sucesores, el compromiso debe medirse en términos concretos tales como la disposición a permanecer en la organización por un tiempo determinado, o directamente como el lapso de tiempo en el que la sucesión se hará efectiva. En resumen, cuando se trata de identificar sucesores, las variables a incluir en la definición de talento son: potencial y compromiso. A continuación se presenta una matriz general para este polinomio:



El eje «Compromiso» indica la cuán comprometida o *engaged* está la persona con la organización. El eje «Potencial» indica la medida en que la persona posee potencial para desarrollar las competencias del cargo, o los posibles cargos, que podría ocupar según el plan de sucesión. Según los resultados de ambas evaluaciones, existen 4 posibilidades:

*Alto Compromiso – Alto Potencial:* incluir a la persona en el plan de sucesión, comunicarle su nuevo estatus e informarle sobre él, o los cargos para los que ha sido considerado como posible sucesor. Incluirlo en un plan de capacitación y desarrollo de competencias del, o de los, posibles cargos a ocupar.

*Bajo Compromiso – Alto Potencial:* indagar las causas del no compromiso y según eso, analizar las posibilidades de lograr que la persona se comprometa con la organización (en algunos casos la comunicación de la intención de la organización de incluirlo en un plan de sucesión funciona como catalizador y genera el compromiso).

*Alto Compromiso – Bajo Potencial:* esclarecer con el empleado sus posibilidades de crecimiento y desarrollo de carrera en la organización.

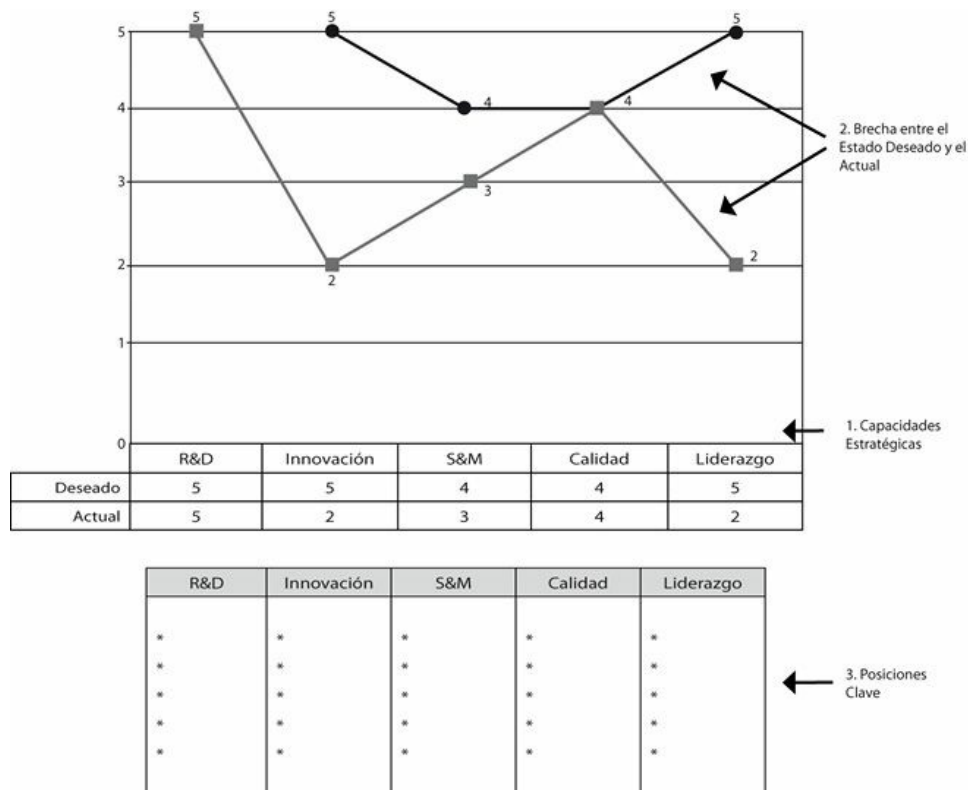
*Bajo Compromiso – Bajo Potencial:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.

## NECESITAMOS CONTAR CON CUADROS DE REEMPLAZOS PARA CARGOS CLAVE

Cuando la respuesta a la pregunta es que se quiere crear un plan de reemplazos, hay que considerar también ciertas distinciones. La primera distinción refiere a qué entendemos por «plan de reemplazos». Un plan de reemplazos se diseña con el objetivo de que la organización esté preparada para afrontar los riesgos que implica que sus posiciones clave queden vacantes; el propósito fundamental de un plan de reemplazos es que la organización cuente, en todo momento, con personas preparadas y disponibles para ocupar los cargos críticos de la estructura, en cualquier momento. El plan de reemplazos es un sistema que provee a la organización de un mapa que le permite designar, en cualquier momento, a una persona para que ocupe un cargo determinado cuando se produce una vacante en cualquier parte de su estructura; en este sentido, el plan de reemplazos provee una solución para afrontar contingencias en las que los movimientos pueden ser ascendentes, horizontales o descendentes. El que un «cuadro de reemplazo» esté preparado para ocupar una posición distinta, de mayor, igual o menor rango, jerarquía o responsabilidad, siempre está relacionado con ciertas condiciones que el reemplazante debe poseer, en el presente, para ocupar otro cargo clave en la organización. Esas condiciones son, por una parte, que el reemplazo entregue resultados similares a los del ocupante actual y, por la otra, que tenga las competencias necesarias para el cargo que podría ocupar; es decir, en este caso estamos hablando de las competencias del cargo futuro y no las del cargo actual. Se trata de una situación similar a la de un proceso de selección, ya que es necesario disponer de un candidato idóneo para ocupar un cargo sin que ocurran cambios significativos en el mismo, tanto a nivel de resultados como de relaciones con el equipo y el resto de la estructura. Un reemplazo es una pieza de repuesto que debe estar disponible *just in time* para que la máquina organizacional continúe funcionando.

La segunda distinción que haremos refiere al concepto de «cargo clave». Definimos como cargo clave a cualquier puesto de la estructura que agrega valor directo a una capacidad estratégica de la organización y que debe ser ocupado, sí o sí, por personas preparadas para entregar resultados acordes a lo esperado. En una investigación reciente<sup>17</sup>, la consultora Deloitte considera que ciertos cargos entregan una parte desproporcionadamente mayor de valor al negocio que la que genera el resto de los cargos. Los ocupantes de estos cargos poseen un alto desarrollo de sus habilidades, así como un conocimiento profundo, no tanto del trabajo en sí, sino sobre cómo hacer que las cosas sucedan. Sin estos grupos de personas en ciertos cargos determinados, las organizaciones no podrían alcanzar sus metas estratégicas. Según esta definición, para un laboratorio como Pfizer, por ejemplo, el grupo de cargos que desarrolla las *blockbuster drugs* resultan cargos clave; mientras que para una empresa de distribución

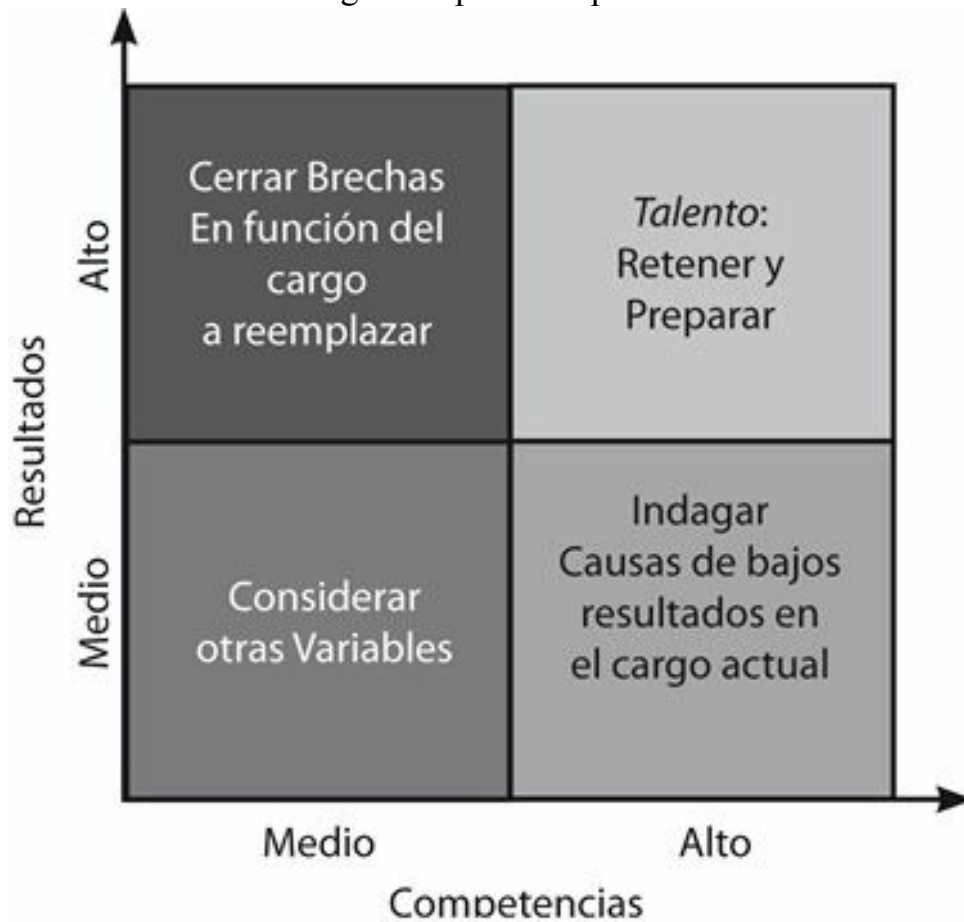
postal como Fedex, los cargos de *couriers* (que son quienes tienen contacto directo con los clientes y toman decisiones logísticas que impactan más a la organización) resultan más críticos que, por ejemplo, los pilotos de sus aviones. La manera habitual de identificar cargos clave consiste en comenzar por establecer cuáles son las capacidades estratégicas de la organización, es decir, aquellas capacidades distintivas que la empresa domina en forma consistente y son generadoras de valor para sus clientes. Dichas capacidades estratégicas se caracterizan por ser difíciles de imitar por la competencia y pueden ser aplicadas en distintos mercados. Una vez establecidas las capacidades estratégicas, es necesario detectar las brechas entre las capacidades actuales y las deseadas a futuro. Una vez identificadas, el paso siguiente consiste en determinar las posiciones que resultan clave para disminuir o eliminar las brechas detectadas. Tomemos como ejemplo un laboratorio en el que se establecieron cinco capacidades esenciales: investigación y desarrollo, innovación, ventas y marketing, calidad y liderazgo; luego se estableció el estado actual y el estado deseado de la empresa para esas cinco capacidades; por último se investigó y determinó qué cargos son los que contribuyen críticamente a cada una de las capacidades; esos cargos resultaron ser los cruciales para el laboratorio:



Ejemplo de cargos clave para un laboratorio internacional de drogas farmacéuticas

Aunque existen muchas maneras de determinar los cargos clave; lo importante es no ceñirse a cierto tipo de cargos en particular, ni a ciertas capas jerárquicas o visibilidad de

los cargos. En resumen, cuando se trata de crear planes de reemplazo, las variables a incluir en la definición de talento son: resultados y competencias (del cargo futuro). A continuación se elaboró una matriz general para este polinomio:



El eje «Resultados» indica en qué parte de la curva normal (distribución forzada) se encuentra la persona. El eje «Competencias» indica la medida en que la persona posee las competencias del cargo que debería asumir como reemplazante. Según los resultados de ambas evaluaciones, existen 4 posibilidades:

*Alto Resultados – Alto Competencias:* designar a la persona como potencial reemplazante del cargo y prepararlo para que esté listo en un corto lapso de tiempo o ante una urgencia.

*Bajo Resultados – Alto Competencias:* indagar las causas por las que la persona no entrega los resultados esperados para su cargo actual (motivación, clima, cultura, liderazgo, etc.) y analizar si dichos condicionantes también existen en el cargo a reemplazar. Reafirmar y fortalecer las competencias del cargo nuevo.

*Alto Resultados – Bajo Competencias:* diseñar planes para el desarrollo de las competencias débiles del perfil del cargo a reemplazar.

*Bajo Resultados – Bajo Competencias:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.

## QUEREMOS IDENTIFICAR A LOS FUTUROS LÍDERES DE LA ORGANIZACIÓN

Cuando la respuesta a la pregunta de para qué gestionar el talento se refiera a la necesidad de identificar a los futuros líderes de la organización, las variables a considerar serán los resultados y el potencial. Existe gran cantidad de teorías y modelos sobre cómo debe definirse y sobre cómo desarrollar el liderazgo, por lo que nos limitaremos a considerar que el requisito mínimo para identificar a los futuros líderes en una organización es contar con un perfil de competencias de liderazgo. Dicho perfil debe ser único e independiente de los perfiles de competencias de los diversos cargos de la organización, y debe contener las competencias que derivan del modelo de liderazgo organizacional. Cabe aclarar que un modelo de liderazgo debe incluir a lo menos las habilidades, actitudes, valores, conocimientos, motivaciones e idiosincrasia que caracterizan a la organización; por lo que el perfil de competencias debe contener la definición de estas variables y traducir a comportamientos los aspectos más relevantes de las mismas. El modelo de liderazgo también debe incluir la metodología con la que se evalúan dichas competencias, las cuales funcionarán siempre en un esquema de potencial, es decir, como competencias futuras a desarrollar. Por otra parte, los resultados son esenciales para la identificación del liderazgo, pero para que estos resultados sean relevantes para la definición de «futuro líder», es necesario que éstos sean conseguidos a través de otros. Cuando se trata de identificar liderazgo en personas que no han ocupado posiciones de supervisión o jefatura previamente, el interés recae en su participación como líder de proyectos o como responsable final de los resultados que debió conseguir un trabajo grupal o en equipo. Tomando como ejemplo el primer peldaño del modelo del *pipeline leadership*, una persona que no ha ocupado aún posiciones de liderazgo debe al menos ser capaz de gestionar su propia agenda, ser preciso y constante, aportar contenido a su trabajo, analizar su propia calidad y fiabilidad, adaptarse a la cultura de la compañía y fijar estándares profesionales; para estar en disposición de acceder al siguiente nivel, debe saber planificar el trabajo de otros, asignar responsabilidades a sus puestos de trabajo, delegar sus ocupaciones básicas, motivar a su equipo y medir su trabajo; debe ser capaz de pasar de hacer, a hacer que otros hagan. En resumen, cuando se trata de identificar a los futuros líderes de la organización, las variables a tener en cuenta son: resultados y potencial (perfil de competencias de liderazgo). A continuación se muestra una matriz general para este polinomio:



El eje «Resultados» indica en qué parte de la curva normal (distribución forzada) se encuentra la persona. El eje «Potencial» indica la medida en que la persona posee potencial para desarrollar las competencias incluidas en el perfil de liderazgo de la organización. Según los resultados de ambas evaluaciones, existen 4 posibilidades:

*Alto Resultados – Alto Potencial:* designar a la persona como potencial líder e incluirlo en el *pipeline* o la carrera designada para el desarrollo del liderazgo en la organización.

*Bajo Resultados – Alto Potencial:* esclarecer las causas por las que la persona no entrega los resultados esperados para su cargo actual (motivación, clima, cultura, liderazgo, etc.) y analizar si dichos condicionantes también existen en los cargos de liderazgo que podría ocupar a futuro.

*Alto Resultados – Bajo Potencial:* indagar si tiene potencial en las competencias incluidas en el perfil de liderazgo de la organización y, si es así, diseñar un plan de desarrollo de las competencias del perfil de liderazgo.

*Bajo Resultados – Bajo Potencial:* considerar a la persona de acuerdo a otros polinomios existentes.

<sup>17</sup> «It's 2008: Do You Know Where Your Talent Is? Why Acquisition and Retention Strategies Don't Work», Deloitte, 2008.



## PARTE II

## ¿DE QUÉ ESTÁ HECHO EL TALENTO?

## VARIABLES PARA LA DEFINICIÓN ORGANIZACIONAL DEL TALENTO

Al responder la pregunta «¿para qué gestionar el talento?», identificamos cinco variables distintas, a partir de las cuales hemos construido una serie de polinomios simples (binomios) que dan cuenta de las diversas definiciones de talento que podría adoptar una organización, de acuerdo al objetivo que persigue al plantearse gestionar el talento. A continuación presento un cuadro que resume las variables identificadas:

¿PARA QUÉ GESTIONAR TALENTO?	VARIABLES QUE DEBE INCLUIR LA DEFINICIÓN DEL TALENTO				
	Resultados	Competencias	Potencial	Conocimiento	Compromiso
Identificar a los empleados de más alto desempeño	x	x			
Retener empleados A-Players	x				x
Contar con un pool de talentos			x		x
Tener un mapa de talentos		x			x
Retener empleados con conocimientos escasos en el mercado				x	x
Identificar sucesores para cargos clave			x		x
Contar con cuadros de reemplazo para cargos clave	x	x			
Identificar a los futuros líderes de la organización	x		x		

Variables a incluir en la definición de talento como respuesta a la pregunta «¿para qué quiere esta organización gestionar el talento?»

En las páginas que siguen, entraremos en detalle a revisar cada una de estas variables. Esta revisión no persigue ser exhaustiva en cuanto a la gran cantidad de definiciones que existen en torno a cada una de ellas; nuestro acento recae sobre la idea de que cada una de estas variables es un concepto, es decir, un constructo de significado que admite tantas versiones como autores existan. Para cada una de las variables hemos elegido algunos puntos de vista que nos han parecido relevantes y útiles al momento de reflexionar sobre estos temas en el contexto de la definición de un modelo de talento.

Creemos que, así como es necesario definir el concepto de talento al interior de cada organización, también cada una de las variables que se utilizarán para realizar dicha definición debe, a su vez, ser revisada y definida de acuerdo al uso que se le dará en el modelo de talento general que cada organización construya.

## RESULTADOS

Los resultados representan la variable más común en las definiciones de talento que actualmente se utilizan a nivel global (y en organizaciones de todo tamaño), pues representan la medida más objetiva que una organización o empresa tiene acerca del aporte específico de valor que hace cada empleado al negocio, tanto de manera individual como grupal. Sin embargo, a pesar de su gran relevancia, según nuestro modelo pueden o no ser parte de los distintos polinomios al interior de un programa o modelo de talento. En este apartado intentaremos diferenciar el concepto de resultado del concepto de desempeño, ya que de manera habitual, los resultados se encuentran contenidos en las definiciones de desempeño que en la actualidad utilizan la mayor parte de las organizaciones.

## ¿QUÉ SON LOS RESULTADOS?

Cuando hablamos de resultados nos referimos a lo que hasta hace algunas décadas atrás se llamaba «desempeño»; sin embargo, actualmente se admite, casi de manera universal, que el desempeño es más que los resultados que aporta un empleado al negocio, y la definición de desempeño hoy incluye al menos el «cómo», es decir, la manera en que el empleado alcanza sus resultados. De hecho, hoy por hoy el desempeño, y sobre todo sus sistemas integrados de gestión, incluyen nuevas variables o ámbitos, tales como el clima organizacional, la satisfacción de los clientes, la responsabilidad social y algunos otros como la innovación y el cuidado del medioambiente. Es por ello que he optado por utilizar el término «resultados», para evitar confusiones respecto del desempeño, y referirme en exclusiva al «qué» de este último, dejando fuera cualquier otra variable que pudiera incluir este concepto.

Los resultados deben establecerse a partir de un sistema apropiado de indicadores confiables de agregación de valor y ser medidos con objetividad a través de métricas estandarizadas. Con el término resultados nos referimos a cualquier unidad tangible (producción, ventas, estándares de calidad, índices de desperdicio, facturación, rentabilidad) o intangible pero que pueda medirse cuantitativamente (puntajes en encuestas de satisfacción de clientes, de servicio, de clima, GPTW, etc.). Es importante destacar que al incorporar los resultados como variable de un polinomio de talento, éstos deben tener alguna permanencia en el tiempo para ser confiables, es decir, los resultados deben ser medidos a lo largo de un periodo con los mismos indicadores y métricas, tal como se hace en los sistemas de administración por objetivos y en los sistemas de gestión del desempeño, que proveen este tipo de resultados, o en las evaluaciones de desempeño convencionales. El grado de confiabilidad de este indicador varía según la naturaleza del negocio de cada organización, pero es importante tener en cuenta que los resultados dependen de muchos factores situacionales, por lo que es deseable que se consideren al menos tres años de evaluaciones sucesivas. Cuando esto no se realiza, es muy probable que la organización caiga en el exitismo y rápidamente considere estrellas o *A-Players* a empleados que se encuentran en su primer año de trabajo o incluso menos; prácticas que por lo demás ya han demostrado ser muy perjudiciales.

## ADMINISTRACIÓN POR OBJETIVOS

Si bien los resultados fueron medidos desde siempre, ya que las organizaciones y empresas son instituciones con propósitos determinados, la primera gran sistematización para medirlos fue la Administración por Objetivos o APO (MBO o *Management by Objectives*), metodología que expuso Peter Drucker<sup>18</sup> en su libro de 1954 «The practice of management». Según Drucker, la administración por objetivos es un proceso de tres pasos que implica:

1. Establecimiento de objetivos
2. Seguimiento y control de avances
3. Evaluación de resultados

Estos pasos pueden desarrollarse en el periodo que se desee, sin embargo, lo habitual es que el ciclo completo dure un año, estableciendo y comunicando los objetivos a la persona, realizando controles y ajustes periódicos a lo largo del año y evaluando el grado de cumplimiento al terminar el ciclo. Para cada objetivo planteado debe establecerse un indicador claro y una métrica. Hay que destacar que la APO en sí misma no conlleva consecuencias más allá de la evaluación. El fundamento de esta metodología es que las personas conozcan sus metas y que estas puedan ser administradas para así ser cumplidas. Los sistemas de consecuencias asociados a los resultados conforman un capítulo aparte, es decir, cualquier premio o castigo que la persona reciba por el grado en que cumplió sus objetivos no es parte de la APO. La APO comienza con la fijación de objetivos y concluye con la medición y comunicación de los resultados a la persona evaluada.

La tendencia hacia la administración basada en los resultados surgió en la década de los cincuenta. Ya desde la depresión, las empresas norteamericanas y europeas estaban profundamente enfocadas en reducir gastos y aumentar los márgenes de ganancias. Los primeros intentos por enfocarse en los resultados se dirigieron hacia el aumento del control sobre los ejecutivos y un estilo de administración basada en el poder de las recompensas y los castigos. Este estilo de administración no resultó efectivo, dado que al no alcanzarse los resultados esperados, se generó un círculo vicioso que conllevaba cada vez mayor control, originando un estilo de gerencia al que se le llamó administración por presión: más control, más resistencia, más resistencia, más control. La manera de solucionar esta situación surgió con la idea de autogestión y autocontrol de los empleados, un modelo según el cual a cada individuo se le asignaba una cantidad de objetivos sobre los que tenía responsabilidad absoluta y por los que debían responder, evitando de esta forma el control obsesivo sobre el modo en que alcanzaban dichos objetivos. La nueva manera de administrar se apoyaba en la descentralización de las decisiones y la fijación de metas para cada gerencia o área funcional de la empresa; una

vez fijadas las metas, cada gerencia podía planificar y organizarse para alcanzar los resultados esperados. Asimismo los gerentes de cada unidad de negocio adquirieron mayor poder, generando sus propias áreas de apoyo y servicios *ad hoc* para cumplir con sus objetivos. Esta idea comenzó a dar sus frutos y a popularizarse, sobre todo en el mundo de la producción industrial, y fue entonces cuando Peter Drucker sistematizó y conceptualizó la administración por objetivos en su libro citado.

La APO se basa en el principio de la anticipación, es decir, en la planificación de metas, por lo tanto, la definición del escenario futuro es la clave de dicha metodología. Cada empresa debe definir su mercado y a qué punto quiere llegar en un lapso de tiempo de entre cinco y diez años, para luego, en función de aquello, plantear las metas parciales que deberá alcanzar cada año. Una vez fijadas las metas anuales, estas se distribuyen en los diversos procesos de la organización, por lo que a cada quien le toca lo suyo. La porción de la torta que recibe como responsabilidad cada gerente debe luego repartirla entre sus subordinados directos, y éstos deben hacer lo mismo con sus colaboradores y así de forma sucesiva, en un proceso de asignación de objetivos comúnmente llamado «en cascada», hasta llegar a la asignación de objetivos individuales para cada trabajador. Una vez fijados los objetivos para el año, durante el proceso se dan todos los procesos de retroalimentación y ajustes correspondientes para asegurar el cumplimiento de las metas fijadas. Finalmente, al término del periodo se comparan los resultados alcanzados con los planificados y esto resulta en medidas de incumplimiento, cumplimiento y sobrecumplimiento, que a su vez alimentan los sistemas de consecuencias y los subsistemas de recompensas y castigos, tanto monetarios como no monetarios.

Los resultados se asocian principalmente a la productividad, la que por lo general se define como el ingreso por empleado, una medida derivada del estado de los ingresos generales de la empresa. Sin embargo, esta es una definición simplista, ya que no todos los empleados son iguales y pueden ser muy diferentes en cuanto a su contribución. Además, en una empresa que emplea gente *part time* o externaliza parte de su dotación, calcular la productividad requiere fórmulas mucho más complejas que la simple división de ingresos por cantidad de empleados. En su libro «The ROI of Human Capital: Measuring the Economic Value of Employee Performance», Jac Fitz-enz desafió el concepto tradicional de productividad de la siguiente manera:

Si usted me entrega un súper computador, yo podría resolver una gran cantidad de ecuaciones matemáticas mucho más rápido que usando mi computador personal. Pero la pregunta es, ¿podría hacerlo más rápido que un profesor de matemáticas usando el mismo equipo? De ninguna manera. A eso llamo el factor humano. Los computadores y los programas no agregan valor hasta que un ser humano capacitado pone sus hábiles manos sobre el teclado y despliega su potencial sobre el software<sup>19</sup>.



Esta aseveración se opone a la noción de que la inversión de capital es el principal determinante de la productividad. Más aún, Fitz-enz cree que solo las capacidades humanas pueden agregar valor por sí mismas y que las diferencias en la productividad existen realmente a partir de las competencias de las personas:

Todas las otras variables (capital, crédito, materiales, plantas, equipos y energía) solo aportan potencial inerte. Por su naturaleza, estas cosas no aportan nada y no pueden agregar ningún valor hasta que una persona aplica su potencial poniéndolos a trabajar<sup>20</sup>.

La dificultad radica en la medición del valor agregado del capital humano, pero esto no es fácil de hacer. Comprender y medir las diferencias de productividad entre los empleados es una tarea difícil. En 1990, Hunter, Schmidt y Judiesch publicaron un estudio en el que indicaban la dramática variación de productividad entre los trabajadores de alto desempeño y el resto de los trabajadores. Encontraron que el 1% de los empleados eran entre un 50% y un 127% más productivos que los empleados de desempeño promedio; la diferencia crecía de manera progresiva entre los cargos menos complejos y los de más dificultad. Más notable aún era la comparación de la productividad entre el 1% más alto y el 1% más bajo. Para cargos de baja complejidad tales como los administrativos, el 1% de los empleados eran tres veces más productivos que el 1% inferior. Sin embargo, en cargos de mediana complejidad como técnicos y supervisores, el 1% más alto resultó ser doce veces más productivo que el 1% más bajo, es decir, una persona en el 1% superior es doce veces más productiva que una persona en el 1% inferior<sup>21</sup>. En cargos de mayor complejidad como gerentes, profesionales y ciertos puestos técnicos, la diferencia de productividad entre los dos extremos resultó inmensa, en términos de valor agregado, según Hunter, Schmidt and Judiesch, esto significa que para los cargos de alta complejidad, el desempeño que se encuentra en una desviación estándar por sobre la media representa un 48% de aumento de la productividad, lo que significa que la misma cantidad de trabajo puede hacerse con el 32% menos de personal<sup>22</sup>.

Otro estudio, realizado por la Engineering & Construction Contracting Association de Estados Unidos, reveló resultados muy similares. Los jefes de proyecto con más alta productividad eran 47,3% más productivos que los jefes de proyecto de desempeño promedio<sup>23</sup>. De manera más específica, el valor agregado por los jefes de proyecto de mayor productividad se estimó entre 27 y 30 millones de dólares.

Productividad de los jefes de proyecto de mayor rendimiento	+47,3%
Salario promedio de los jefes de proyecto	US\$87 mil
Promedio de productividad de los jefes de proyecto	US\$57 millones

Valor agregado por los JP sup. (1 DS sobre la media por %)	US\$27 millones
Valor agregado por los JP sup. (1 DS sobre la media por US\$)	US\$29,6 millones

Valor agregado por los jefes de proyecto de mayor productividad

Cuando se trata de evaluar resultados, hay que notar que existen buenas y malas prácticas a la hora de implementar y utilizar métodos para evaluar en qué medida una persona alcanza los resultados que se espera de ella.

La primera distinción a realizar es que el desempeño no es lo mismo que los resultados u objetivos. Como se ha dicho, el desempeño siempre se da en función de dos variables: los resultados que obtiene una persona y la manera en que realiza su trabajo. Es decir, el desempeño trata sobre el qué y el cómo una persona cumple con la misión y los objetivos que persigue la organización para quien ocupe un cargo determinado. Por lo tanto, la evaluación del «qué» debe diferenciarse de la evaluación del «cómo».

Existe una gran cantidad de ejemplos sobre malas prácticas en la evaluación de resultados. Sin embargo, dos de ellos representan la generalidad de la mayoría de los errores más comunes:

- Evaluar resultados sin haber fijado metas previamente.
- Evaluar cosas que parecen resultados pero no lo son.

Evaluar resultados sin haber fijado metas previamente es quizá la mala práctica más difundida en el mundo laboral. A fin de año, o cuando está próxima la fecha de cierre del año financiero, se les pide a los jefes que evalúen el desempeño de sus colaboradores. Recursos humanos envía los típicos formularios de evaluación de desempeño, en los que la mayoría de las veces existe una sección dedicada a la evaluación de temas cualitativos (habilidades, competencias, valores, etc.) y otra parte en la que figuran las palabras «objetivos» o «metas», seguidas por una escala de cumplimiento con porcentajes, y también un espacio para comentarios. Con gran esfuerzo y dedicación los jefes completan la evaluación cualitativa de sus colaboradores sobre temáticas de las que no tienen casi ninguna evidencia y luego rellenan la parte cualitativa con objetivos que nunca antes habían sido establecidos, y sobre ellos estiman la medida en que el colaborador alcanzó dichos objetivos. Como si esto fuera poco, el jefe debe reunirse con cada colaborador a discutir sobre los resultados de dicha evaluación. ¿Por qué se sostiene que esta metodología tan popular y extendida representa una mala práctica? Hay dos razones evidentes. La primera es que los resultados son algo objetivo que la persona logró o no logró, son montos de venta, unidades producidas, proyectos realizados, pruebas realizadas o la productividad tal como se expuso más arriba. En definitiva, los resultados son lo que la persona hizo que suceda, aquello que es cuantificable y medible. Toda medición requiere siempre de una métrica y un indicador. La métrica representa el estándar con el que se va a calcular el resultado y el indicador es la unidad de medida de

la métrica. Por ejemplo, para evaluar los resultados de un vendedor de zapatos, el indicador es la cantidad de zapatos vendidos, mientras que la métrica es la que establece qué cantidad de zapatos debía vender el vendedor. En el mejor de los casos, al vendedor se le dijo que debía vender 1000 pares de zapatos al año, y al momento de evaluar sus resultados se cuenta la cantidad de pares vendidos (el indicador) y se le aplica una métrica que dice que: si vende menos de 950 pares, no cumple el objetivo; si vende entre 950 y 1050 pares, cumple el objetivo; y si vende más de 1050 pares, sobrepasa el objetivo. En el mejor de los casos, el jefe cuenta cuántos pares vendió el vendedor y califica sus resultados según la métrica establecida. En el no tan peor de los casos, el jefe nunca le dijo al vendedor que su meta para el año era vender 1000 pares de zapatos, pero de todos modos tiene un indicador y una métrica para realizar la medición. Lo malo de esto es que cuando se reúna con su colaborador a decirle que, por ejemplo, no cumplió la meta, el colaborador se sentirá muy frustrado y quizá hasta se enoje con el jefe, ya que nunca le comunicó de forma clara sus expectativas. Finalmente, en el peor de los casos el jefe nunca supo cuál era la meta o tuvo una meta tan vaga como «usted es el responsable de que los vendedores rindan al máximo» o «su meta es vender lo máximo posible». En esta situación, el jefe no tiene ninguna medida concreta para evaluar a su colaborador, pero de todas maneras lo hace y se reúne con el colaborador para comunicarle algo sobre lo que ninguno de los dos tiene argumentos suficientes; el jefe le dirá «no cumpliste con tus metas» y el colaborador preguntará «¿qué metas?» y simplemente argumentará que hizo el mayor esfuerzo por vender, que se quedó a trabajar horas extras que nunca cobró y que dichos esfuerzos le trajeron graves problemas con su familia... etc.. La evaluación de resultados solo es posible cuando existen metas al inicio del periodo que se pretende evaluar, cuando existen indicadores claros y objetivos, y cuando se presenta una métrica que establece rangos de cumplimiento, incumplimiento y sobrecumplimiento de los objetivos fijados.

La otra mala práctica ampliamente difundida consiste en confundir resultados con cosas que no lo son. Esto se da, sobre todo, cuando se evalúan competencias como medida del desempeño y se les considera homologables a los resultados. Existen organizaciones que tienen evaluaciones de desempeño cuyo instrumento de medición es el *feedback* 360°. De hecho, existe un libro de amplia circulación en el mercado latinoamericano, titulado «Desempeño Por Competencias», que trata el cómo evaluar el desempeño a través del *feedback* 360°. Otro libro, mucho más interesante pero que también contribuyó a que las organizaciones confundieran la evaluación de resultados con la evaluación de competencias, es «Working with Emotional Intelligence» (1997) de David Goleman, libro en el que el autor afirma haber encontrado las veinte características (competencias) que diferencian a las personas de mayor productividad de

las de rendimiento promedio. Goleman agrupó estas veinte competencias en cuatro grupos:

GRUPO	COMPETENCIA
<i>Autoconciencia:</i> saber qué es lo que uno siente al momento de tomar una decisión; poder autoevaluarse y reconocer de manera realista qué habilidades posee uno, así como un sentimiento claro de autoconfianza.	Autoconciencia emocional Autoevaluación precisa Autoconciencia
<i>Autogestión:</i> manejar las propias emociones para que faciliten nuestro comportamiento en vez de interferirlo; aplazar las gratificaciones hasta alcanzar los objetivos; ser resiliente y recuperarse rápidamente del estrés; tomar la iniciativa, mejorar y perseverar.	Autocontrol Confiabilidad Escrupulosidad Adaptabilidad Orientación al logro Iniciativa
<i>Conciencia social:</i> Sentir lo que sienten los otros, ser capaz de ver desde su perspectiva y cultivar relaciones con una amplia diversidad de personas.	Empatía Conciencia organizacional Orientación al servicio
<i>Habilidades sociales:</i> manejar bien las emociones en las relaciones y saber leer correctamente las situaciones sociales; interactuar sin problemas; usar estas habilidades para persuadir, dirigir y negociar.	Influencia Liderazgo Desarrollar de otros Comunicación Canalización del cambio Manejo de Conflictos construcción de redes Trabajo en equipo y colaboración

Según Goleman, estos son los factores que hacen la diferencia en el desempeño, más allá de la inteligencia medida como Cociente Intelectual (CI). Según este autor, si dos individuos tienen similar inteligencia y competencias técnicas, la investigación indica que aquellas personas con mayor inteligencia emocional serán más productivas en su cargo. Para justificar esta aseveración Goleman se basó en numerosos estudios de casos, los que resume de esta manera:

- Trescientos ejecutivos senior de 15 grandes empresas globales participaron en un estudio para identificar los factores críticos que impactaban en su éxito. El análisis concluyó que eran 6 las competencias que distinguían su desempeño del de los ejecutivos promedio: influencia, liderazgo de equipos, conciencia organizacional, orientación a resultados, liderazgo y autoconfianza
- Se evaluó a un grupo de socios de una consultora multinacional; aquellos que puntuaron en 9 o más competencias (del modelo de Goleman) por sobre la media, entregaban 1,2 millones de dólares más de ganancias en sus cuentas que los otros socios (139% más que el resto).

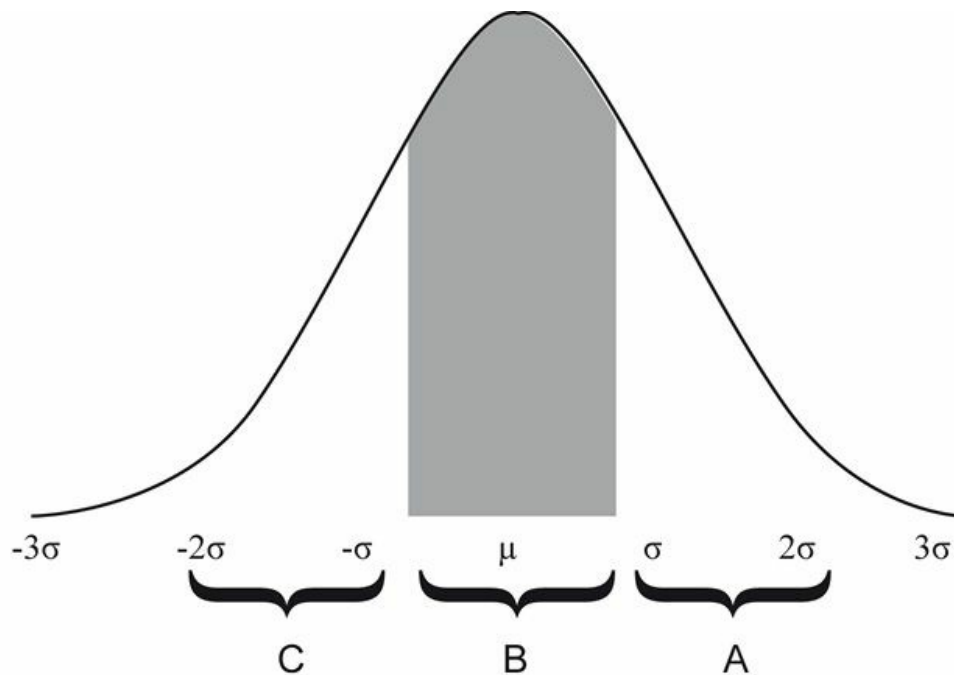
- En un estudio realizado con 515 altos ejecutivos, el 74% de los mejores puntuaron muy alto en el test de inteligencia emocional que se les aplicó. Por otra parte, los de más alta inteligencia emocional habían tenido más éxito que aquellos que habían puntuado más alto tanto en la experiencia previa como en el CI.

Este tipo de razonamientos es común al momento de gestionar competencias, ya que la hipótesis fuerte de dicho modelo es que las competencias causan el comportamiento, y este es el que permite a los empleados entregar sus resultados. Obviamente, son muchos los ejemplos que podría citar al respecto, sin embargo, creo que con uno es suficiente para generalizar la idea, para que así el lector pueda identificar otros casos en los que los resultados sean medidos con variables que midan otra cosa que no sean resultados.

## LA DISTRIBUCIÓN FORZADA

Dejando de lado las malas prácticas, cuando nos centramos en medir exclusivamente resultados, también solemos encontrarnos con dificultades. Se trata de casos en los que se miden resultados, pero los instrumentos y las escalas de evaluación no son útiles para discriminar de forma adecuada quién entrega un mayor número. Si bien los resultados comportan una variable, al parecer, clara y precisa, que puede incluirse fácilmente en cualquier polinomio de talento, en la mayoría de los casos la experiencia demuestra que existe poca variabilidad entre las calificaciones de los empleados que han sido medidos bajo esquemas tradicionales de administración por objetivos, sistemas de gestión de desempeño o evaluaciones de desempeño. Existen muchas razones para que ello ocurra, pero las más comunes se relacionan de forma directa con los sistemas de consecuencias a los que se asocian los niveles de cumplimiento de objetivos individuales y grupales en las organizaciones. Cuando, por ejemplo, el grado de cumplimiento de las metas está asociado a consecuencias monetarias como bonos u otros incentivos de dinero, los jefes tienden a sentirse presionados por sus colaboradores, por lo que las evaluaciones pueden resultar manipuladas o irreales. Ésto también es común en los organismos públicos, donde las carreras profesionales incluyen como factor de decisión para ascensos, promociones y aumentos de renta, ciertos niveles de desempeño durante determinados periodos; casos en que los jefes suelen verse presionados a evaluar a sus colaboradores de manera tal que no resulten perjudicados por una mala puntuación en su evaluación anual.

Las empresas y organizaciones que desean evitar este tipo de deformaciones en las evaluaciones de cumplimiento de metas suelen utilizar el método de la distribución forzada. Dado que los resultados de alta variación en el tiempo y dependen en gran medida de factores situacionales, culturales y de mercado, la manera más práctica y objetiva de obtener cierto grado de objetividad es midiéndolos en comparación a otros. La distribución forzada es una metodología según la cual se realiza un procesamiento estadístico de los puntajes obtenidos por un grupo determinado de empleados, al que luego se le asignan categorías diferentes de acuerdo a su ubicación en una curva normal que ha sido generada por la totalidad de los empleados, de una organización o de una porción de ella.



El método de la distribución forzada, aplicado al desempeño, fue creado y utilizado inicialmente por la Royal Air Force durante la segunda guerra mundial, para clasificar los resultados de sus pilotos durante La Batalla de Inglaterra. Se trataba de un método de valorización que asignaba las letras A, B y C a los pilotos según criterios de desempeño tales como cantidad de aviones derribados y cantidad de aviones regresados por cada formación. Una vez realizada la clasificación, se establecían escalafones que determinaban, por ejemplo, que los pilotos A volaban solos, los pilotos B siempre volaban acompañados y que los pilotos C casi nunca volaban y se dedicaban a labores de apoyo en tierra.

Jack Welch, el famoso CEO de General Electric, aplicó un método similar de distribución forzada a partir de los preceptos del rumano Joseph Juran, quien, basándose en el principio de Pareto, aseguraba que el 20% de algo es la causa del 80% restante; por ejemplo, el 20% de los empleados es el que genera el 80% de los ingresos de una compañía; o el que 80 % de las ventas de una empresa son originadas por un 20 % de los clientes. Jack Welch aplicó este principio y creó la Curva Vital (*Vitality Curve*). A partir de la distribución normal de los resultados obtenidos por los empleados, llamó Jugadores A (*A-Players*) a los que caen dentro del 20% más alto, Jugadores B al 70% siguiente, y Jugadores C al 10% restante.

Los consultores de McKinsey basaron su modelo de talento casi exclusivamente en esta metodología, a la que llamaron *rank-and-yank* (diferenciación y afirmación). Para aplicarla, los ejecutivos de la organización debían reunirse una o dos veces año para evaluar los resultados obtenidos por sus empleados y luego clasificarlos en cuatro distintos grupos:

- Los «A», a quienes se les exigía y recompensaba desproporcionadamente

- Los «B», que son aquellos que necesitaban estímulo y reafirmación
- Los «C», que son quienes debían mejorar o serían retirados de las posiciones críticas
- Los «D», sobre los que se debían tomar medidas rápidas (despedirlos)

Aunque la metodología *rank-and-yank* pueda resultar apropiada para estimar grados de cumplimiento de objetivos y metas en ciertas organizaciones y empresas con culturas muy particulares, existe un grave peligro al homologar resultados y talento y, peor aún, al gestionarlos como si fueran lo mismo. Tal es el caso de Jeffrey Skilling, un consultor de McKinsey que en 1989 se unió a Enron (en 2001 llegó a ocupar la presidencia de la empresa). Skilling creó, en conjunto con Andrew Fastow, un sistema de gestión de talento al que bautizó *Performance Review Committee* o PRC, conocido internamente como el método «Clasifica e Incomoda». Los comités PRC sesionaban dos veces al año y consistían en calificar a las personas utilizando diez criterios en una escala de uno a cinco. Los calificados como A recibían incentivos dos tercios más altos que los evaluados como B y eran asociados a través de acciones (*stock options*). Una vez asociados, se les recompensaba con bonos por méritos que no tenían tope, permitiéndoles a los ejecutivos ganar de acuerdo a sus resultados. Los evaluados como B debían ser estimulados y reafirmados, mientras que los evaluados como C no recibían ningún tipo de incentivo y, en la mayoría de los casos, eran despedidos. Aunque la revisión utilizaba como insumo, además de los resultados, un *feedback* 360°, los asociados llegaron a sentir que la única medida real de desempeño era la cantidad de utilidades que podían producir. Para lograr calificaciones superiores, todos en la organización fueron empujados a realizar más operaciones y a generar más utilidades. Prevalecía una feroz competencia interna y se apreciaba la gratificación inmediata por encima de las perspectivas de desarrollo. Floreció la paranoia, y los contratos comerciales comenzaron a contener cláusulas de confidencialidad altamente restrictivas. Se volvió orden del día que muchos de los contratos comerciales de la compañía fueran secretos, así como sus contenidos. La división de Skilling ganó una fama devastadora y fue conocida por reemplazar a más del 15% de su fuerza de trabajo cada año.

En resumen, sea cual sea la manera en que se midan los resultados que aportan las personas, esta será siempre una variable importante en la mayoría de los polinomios de talento que se definan para una organización o empresa. Lo que quiero destacar es que estos resultados, como variable al momento de definir el talento, deben diferenciarse o aislarse del desempeño entendido como una conjunción de variables duras y blandas en nuestro modelo para la definición organizacional del talento. Los resultados son solo el aporte de valor, medido en términos concretos a través de indicadores y métricas apropiadas.

<sup>18</sup> Drucker, Peter F. *The Practice of Management*. Nueva York: Harper, 1954.



- [19](#) Fitz-enz, Jac. The ROI of Human Capital: Measuring the Economic Value of Employee Performance. New York: AMACON, 2000.
- [20](#) Fitz-enz, Jac. The ROI of Human Capital: Measuring the Economic Value of Employee Performance. New York: AMACON, 2000.
- [21](#) Hunter, J. E., F. L. Schmidt & M. K. Judiesch. «Individual Differences in Output Variability as a Function of Job Complexity.» *Journal of Applied Psychology* 75, 1990, 28-42.
- [22](#) Usando un 100% de productividad como referencia para un trabajador promedio, un 48% de mejora de la productividad es igual a 148% ( $100 + 48$ ). Si todos los trabajadores produjeran un 148%, significa que 68 trabajadores producen la misma cantidad de trabajo realizado por otro de 100 trabajadores ( $100 / 148 = .68$ ), resultando en la posibilidad de reducir plantilla en un 32% ( $100 - 68 = 32$ ).
- [23](#) Spencer, L.M. «Competency Psychology.» St. Augustine, Florida: Spencer Research & Technology, 1997.

## COMPETENCIAS

Las competencias son, sin duda, una de las variables más comunes en las definiciones de talento que actualmente utilizan empresas y organizaciones en todo el mundo. Sin embargo, a pesar de su gran relevancia, según nuestro modelo pueden o no ser parte de los distintos polinomios de talento al interior de un programa o modelo de talento. Retomaremos esta idea al finalizar este apartado, ya que nuestra primera intención es esclarecer qué son las competencias. Una definición sencilla podría ser que «una competencia es la capacidad que tiene una persona de realizar un comportamiento (conductual o cognitivo), que le permite obtener un resultado superior que el de otra persona en situaciones similares y con los mismos recursos disponibles»; según esta definición, una competencia puede ser una aptitud, una habilidad, una destreza, un recurso personal, un rasgo de la personalidad o cualquier combinación de estos elementos. Sin importar cuál sea su naturaleza o composición, existe una sola condición para que algo se llame competencia: que cause una diferencia sustancial, medible, descriptible y observable entre un resultado superior y otro promedio. Creo que esta definición recoge el espíritu de la definición de McClelland, quien en 1973 publicó un artículo que más tarde fue considerado el precursor del llamado «movimiento de las competencias» en el mundo de las organizaciones.

## EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Hace muchos años me gustaba introducir el concepto de competencia contando una historia personal que solía ser bastante efectiva. Era más o menos así: «Desde que era niño tuve una clara debilidad por la tortilla a la española. Ya a los diez años era capaz de hacer una tortilla que podría haberse vendido como especialidad en cualquier restaurante de primera categoría; ello gracias a mi padre que es un gran cocinero y me transmitió sus secretos de cocina desde que tengo recuerdos. Con el paso de los años no hice más que perfeccionar mi especialidad. Ya en la adolescencia, el ritual de los sábados por la madrugada era llegar a la casa de alguno de mis amigos y que todos se pusieran automáticamente a pelar papas, cortar cebollas y romper huevos, cual obedientes ayudantes de cocina bajo el mando del chef que los deleitaría con el ansiado manjar. Muchos años después, décadas digamos, unos cuantos meses atrás, después de haber tomado algunas copas de buen vino tinto con algunos de aquellos viejos amigos, me pidieron que hiciera una de mis tortillas. Así que para recordar el viejo ritual fuimos a la cocina. Uno de ellos observaba maravillado mi preparación cuando de pronto preguntó: «¿cómo puede ser que yo nunca haya podido hacer una tortilla así?», a lo cual respondí «¡ahora por fin podrán entender qué es una competencia! Fíjense que ustedes, contando con los mismos elementos, sabiendo cocinar tan bien como lo hacen (solo algunos), teniendo las mismas habilidades manuales, el mismo buen paladar y poniéndole la misma dedicación que yo le pongo, no pueden hacer una tortilla como la mía. ¿Y saben por qué? Porque yo tengo una habilidad que ustedes no tienen: manejo los tiempos de cocción, sé hasta qué punto dorar las papas y las cebollas, sé cuánto tiempo debo dejar el sartén sobre el fuego antes de echar la mezcla, sé en qué momento darla vuelta para que el huevo quede exactamente en ese punto que resulta delicioso al paladar. Lo que yo aprendí en algún momento y lo que perfeccioné a través de los años, fue mi capacidad de calcular los tiempos de cocción». Reconozco que la anécdota es pobre, la uso solo porque a partir de esa conversación mis amigos comprendieron, después de muchos años, qué son las competencias. Luego probé contarle la misma anécdota a mis alumnos, quienes sin haber nunca degustado mi deliciosa tortilla a la española, ni haberme visto hacerla, e incluso cuando algunos de ellos ni siquiera sabían a ciencia cierta qué es una tortilla a la española, de igual forma comprendieron el concepto de competencia. Una competencia es aquello que causa una diferencia claramente observable entre los resultados que obtiene una persona y el resto, en una situación idéntica o similar y contando con recursos idénticos o similares. En mi caso la diferencia de mi resultado está dada por el sabor de mi tortilla, y lo único que causa la diferencia entre mi tortilla y la de mis amigos es mi habilidad para calcular los tiempos de cocción. Si un experto en competencias definiera los indicadores de mi desempeño superior, y luego se dedicara a

identificar mis competencias para ello, de seguro conceptualizaría la competencia «hacer tortillas de papas deliciosas», lo que podría definir como «capacidad para reconocer el estado óptimo de cocción de los elementos constitutivos de la tortilla»; luego debería agregar unos comportamientos observables tales como «reconoce la temperatura del aceite, observando la viscosidad y el volumen de vapor que emana del sartén», «verifica la textura y consistencia de las cebollas de acuerdo a su nivel de transparencia», «calcula adecuadamente el tiempo de cocción de las papas de acuerdo a la forma en que han sido cortadas», «está atento a la viscosidad del huevo presente en la superficie de la tortilla para darla vuelta antes que este solidifique». Mi competencia debería verse más o menos así:

*Hacer tortillas de papas deliciosas*

Es la capacidad de reconocer el estado óptimo de cocción de los elementos constitutivos de la tortilla a la española.

*Comportamientos clave*

- Reconoce la temperatura del aceite, observando la viscosidad y el volumen de vapor que emana del sartén
- Verifica la textura y consistencia de las cebollas de acuerdo a su nivel de transparencia
- Calcula adecuadamente el tiempo de cocción de las papas de acuerdo a la forma en que han sido cortadas
- Está atento a la viscosidad del huevo presente en la superficie de la tortilla para darla vuelta antes que este solidifique

Ahora bien, si un pretendido experto identificara una lista de 5 competencias tales como: preparación de las materias primas, organización de los instrumentos y utensilios, cocción de las cebollas y las papas, rebanado del cantimpalo, preparación de la mezcla y cocción de la tortilla, y asimismo se dedicara a describir las conductas asociadas a cada una de estas competencias con enunciados de comportamientos tales como «voltea la tortilla evitando que esta se desarme durante el proceso», «distribuye las papas en forma regular en el sartén» o «rebana papas y cebollas de manera uniforme», de seguro estaríamos en presencia de un excelente libro de cocina de los que abundan en el mercado. Lo que seguro no habrá hecho el pretendido consultor es identificar mis competencias como hacedor de tortillas superiores. Recuerde, una competencia o las competencias son tales si y solo si son la causa de una diferencia significativa en los resultados. Todo el resto no son competencias. Cualquiera puede hacer una rica tortilla. De hecho, en este mismo momento se están haciendo miles de ellas alrededor del mundo, pero, tortillas deliciosas como la que yo preparo hay pocas. En mi caso, lo único que hago distinto que la gran mayoría de los cocineros es aplicar mi capacidad para reconocer el estado óptimo de cocción de los elementos constitutivos de la tortilla. La

competencia en este caso podría llamarse «manejo de los tiempos de cocción». Y tenga por seguro que si nuestro pretendido consultor hace una lista de 20 competencias, estaremos en presencia de un verdadero fraude. Lo mismo aplica para sus gerentes, sus jefes, sus vendedores, sus ejecutivos, su personal administrativo o sus ingenieros. Si usted tiene un hermoso diccionario, modelo o catálogo de competencias con, digamos, alrededor de 10 competencias por cargo, esté seguro de que le han hecho una sofisticada y cara descripción de tareas, nada que se parezca, ni de lejos, a un perfil de competencias. Supongamos que yo soy el cocinero de un importante restaurante del que usted es dueño y ha decidido que quiere gestionar las competencias de su personal. Lo primero que debería hacer es identificar sus ventajas competitivas o *core competencies*. Entre ellas, sin duda, estará mi tortilla de papas, probablemente algún otro plato especial de alguno de mis colegas cocineros, la atención personalizada que realiza de manera impecable su anfitriona, la carta que con tanto esmero diseña semanalmente el encargado de salón y los precios razonables de sus menús ejecutivos. Esas 5 capacidades son las que lo hacen exitoso en su negocio. Luego, usted quiere abrir una sucursal como primer paso para construir una cadena o un sistema de franquicias, para lo cual deberá replicar en cada uno de ellos sus *core competencies*. Por supuesto, prestará atención a todos los otros aspectos como mobiliario, uniformes y precios, entre otras cosas, pero básicamente usted quiere garantizar que eso que lo ha hecho exitoso hasta ahora sea replicado. Qué mejor que llamar a su consultor experto para que identifique las competencias que poseen esas personas que hasta ahora han sustentado de manera personal sus *core competencies*. Usted está a punto de convertirse en un verdadero empresario y, si bien no puede clonar a sus empleados estrella, necesita conseguir otros que posean, sí o sí, esas competencias que hacen la diferencia. El hacedor de tortillas de su próximo restaurante quizá no tenga mis otras capacidades como ser limpio y ordenado, o el gran reconocimiento de buen jugador de equipo que yo he ganado en mi grupo de trabajo; hasta es probable que su hacedor de tortillas ni siquiera hable español. Pero lo que usted necesita es asegurarse de que alguien haga unas tortillas tan deliciosas como las mías en su nuevo restaurante. Habiendo reflexionado eso, usted puede llamar a su consultor y pedirle que identifique las competencias de sus empleados clave. Bien, ahora que ya lo sabe, si su consultor de confianza le dice que sus «cocineros hace tortillas» deben tener unas 20 competencias, asegúrese de mantener la amistad y eliminar de su lista de asesores a su amigo. Si le dice que el «hace tortillas» debe tener unas 10 competencias, pregúntele en qué estaba pensando y pídale que revise su trabajo. Si le dice que el «hace tortillas» debe tener unas cinco competencias, siéntese con él a charlar seriamente y pídale que le explique cuál es la diferencia que implica cada una de ellas. Es probable que su consultor se dé algunas vueltas y finalmente llegue a la conclusión de que la única competencia del «hace tortillas» es su capacidad para reconocer el estado óptimo de

cocción de los elementos constitutivos de estas. Cuando su consultor amigo llegue a esa conclusión, usted no tendrá más remedio que pagarle lo que él pida, pero estará seguro de que su cadena de restaurantes tiene altas posibilidades de transformarlo a usted en el CEO de una gran empresa.

Para poder aplicar el concepto de competencia a un comportamiento, una conducta, una característica, una aptitud, una capacidad, un recurso personal, un rasgo de la personalidad o cualquier combinación de estos elementos, existe una sola condición: que eso a lo que se llama competencia cause una diferencia sustancial, medible, descriptible y observable entre los resultados de un empleado de desempeño superior y los de un individuo de rendimiento promedio o bajo, en una situación similar y contando con recursos iguales o equivalentes.

## BREVE HISTORIA DE LAS COMPETENCIAS

Cuando en la década de los noventa comencé a trabajar con competencias, muchos me dijeron «el mismo perro con nuevo collar» o «¿qué diferencia tienen las competencias con las habilidades?» o «¿qué tiene esto de distinto del conocido trío: conocimientos-habilidades-actitudes?» También estaban quienes se interesaban en el concepto, pero lo creían una moda pasajera. Mientras tanto, ocurría algo maravilloso: cada vez que alguien introducía la palabra competencia, era necesario hablar de lo que cada uno entendía por ese concepto. Aparecían artículos por doquier, algunos explicativos, otros críticos, otros comparativos y, por supuesto, cada vez más definiciones. Como en estos temas no hay ningún Diccionario de la Real Academia de los Recursos Humanos que vaya a validar ninguna definición, cada quién se sintió con el derecho de definir y redefinir el concepto cuántas veces le pareciera. También se podía citar a cualquier autor haciendo libres interpretaciones o tomando definiciones aisladas, jugando a ser Humpty Dumpty y haciendo que la palabra competencia significara lo que cada uno quería que significase, lo mismo que sigue ocurriendo con el potencial y el talento en el presente. Hace varios años que las competencias han dejado de ser una moda y nadie, o casi nadie, cuestiona la pertinencia y utilidad del concepto. De hecho, muy pocos la critican, ni conceptual ni metodológicamente. Esto es muy bueno para las competencias, pero nada bueno para la innovación y la mejora de la gran proliferación de instrumentos de medición, gestión, capacitación y desarrollo que han surgido en torno a las competencias. A pesar de la promesa de que las competencias proveerían un lenguaje común para consultores, ejecutivos y empleados, para discutir todos los temas de recursos humanos, parece que al hablar de competencias no todos hablan de lo mismo. Habían pasado pocos años desde que las competencias empezaban a lograr cierta popularidad cuando Ron Zemke escribió:

*Competency, competencias, competency models y competency-based training* parecen palabras de Humpty Dumpty que significan solo lo que quien las pronuncia quiere que signifiquen. El problema no proviene de la maldad, estupidez, o la avaricia comercial de quienes utilizan estos términos, sino de las diferencias metodológicas y filosóficas entre quienes definen y desarrollan dichos conceptos y modelos y quienes debemos trabajar a diario con ellos.

Sin embargo, así como algunos autores opinan que las palabras importan, otros, como Guy LeBoterf, opinan distinto:

El término competencia se define desde distintas perspectivas. Pero sugiero no pasar el tiempo haciendo disquisiciones terminológicas ya que cuando estamos trabajando por ejemplo con empresas, ellas no quieren pasar meses discutiendo sobre el término de competencias. Si el debate sobre competencias existe no es porque las empresas o las organizaciones están descubriendo repentinamente

que hay problemas de competencias. Hace años felizmente, que muchas empresas se preocupan por reclutar personas competentes, por lograr ser competentes.

En mi opinión, las confusiones generadas en torno a las competencias se tratan de algo más que puro lenguaje. La experiencia me ha demostrado que diversos conceptos generan diversas prácticas y, por lo tanto, diversos resultados.

A más de treinta años de surgido el concepto, creo que una revisión histórica podría aclarar algunas confusiones y el origen de las mismas. Todo comenzó en 1973 cuando McClelland publicó *Testing for competence rather than for intelligence*. En dicho artículo, citado innumerables veces, pero leído muy pocas, McClelland se dedica a hacer un minucioso (y quizá algo aburrido) análisis de la capacidad predictiva de los *tests* de papel y lápiz, con respecto al éxito en la vida y el desempeño profesional de alguien, para luego concluir que las capacidades medidas por ese tipo de pruebas solo sirven para predecir que alguien será capaz de hacer buenos o malos *tests*. Él propone que para predecir resultados hay que medir resultados, sea que dicha medición se realice en la realidad misma – el puesto de trabajo, por ejemplo– o a través de simulaciones: «Si usted quiere saber cuán bien conducirá alguien un automóvil» –escribió McClelland en 1973–, «seguramente lo subiría a un auto y lo pondría a manejar; sin duda no se le ocurriría tomarle un test de inteligencia o una prueba en papel y lápiz para ver si puede seguir una dirección determinada». Ahora bien, una vez que uno puso a alguien a manejar un automóvil y lo hizo bien, y luego lo compara con otros que no lo hicieron bien, uno debería suponer que la persona que lo hizo bien tiene «algo» que le permitió hacerlo mejor que el resto. McClelland propuso llamar a ese algo «competencia». En ese caso, la competencia podría llamarse «manejo de automóviles» y tener una definición como «es la capacidad de conducir un automóvil sin chocar y respetando las leyes de tránsito», a la cual se le adosarían ciertos comportamientos ejemplares (*criterion sampling*), que son los que deberían observarse para evaluar si alguien tiene o no la competencia o en qué medida la tiene. Como conclusión, McClelland definió las competencias como los pensamientos y/o comportamientos de una persona que hacen que su desempeño sea superior comparado con el desempeño promedio.

Algunos años más tarde, en 1978, Thomas Gilbert, alguien que no suele incluirse entre los pensadores que contribuyeron al movimiento de las competencias, aportó un modelo en el que intentaba relacionar de manera científica los resultados que obtenían las personas de acuerdo a sus competencias. Su enfoque consistió en poner el énfasis en los productos del comportamiento más que en el comportamiento mismo. Su definición de las competencias como una función del desempeño superior dio origen a lo que después se conoció y difundió como retorno sobre la inversión en temas de capacitación, ya que su modelo sostiene que cuanto más competente es una persona (es decir, cuanto



más capacitada está para realizar una tarea determinada) menor es el costo (en términos de tiempo, esfuerzo, motivación) de sus comportamientos para alcanzar las metas.

En 1980, George Klemp, quien había realizado un famoso trabajo en conjunto con McClelland, publica «The Assessment of Occupational Competence», donde, tomando las ideas de Thomas Gilbert, define una competencia como una característica subyacente del individuo relacionada con el desempeño superior e inspira innumerables investigaciones sobre cómo desarrollar las competencias. El problema con la definición de Klemp es que borra con el codo lo que McClelland escribió con la mano, pues vuelve a poner el énfasis en lo oculto, lo que no se ve, la característica subyacente, como causa del desempeño, lo cual contradice en forma radical al constructo de McClelland. Justamente dos años después, en 1982, Ricahrd Boyatzis publica «The competent manager: a model for effective performance», donde postula que las competencias son una combinación de características personales que resultan en un desempeño superior. Introduce de forma definitiva las competencias en el mundo del *management* y proclama una definición casi idéntica a la de Klemp: «Una competencia es una característica subyacente de un manager causalmente relacionada con el desempeño efectivo o superior en el puesto»

. De hecho, esta es la definición conceptual más famosa para las competencias y, paradójicamente, es la que más contradice a la de McClelland, ya que Boyatzis llevó el concepto de Klemp al límite y no solo aseguró que las competencias son características invisibles, sino que se dedicó a realizar una investigación para encontrar esas características, y así fue como identificó 21 competencias a las que les dio el estatuto de componentes de la personalidad. La premisa de Boyatzis consiste en que las personas poseen características estables de personalidad, que combinadas en cinco grupos distintos permiten a las personas comportarse de manera distinta y obtener resultados sobresalientes. En otras palabras, la hipótesis de Boyatzis es que cada persona tiene una cantidad fija de competencias, y que dichas competencias representan aspectos reales de la persona. Así como para Cattell existen 16 factores o rasgos de personalidad que permanecen invariables en todo ser humano y son objeto de comparación, para Boyatzis las personas también pueden ser descritas en términos de 21 competencias estables. En su investigación recopiló, analizó y procesó información para identificar qué características poseían las personas de desempeño superior; luego agrupó dichas características en temas comunes, les dio un nombre, una definición y una lista de conductas que actuaban como signo de la presencia o ausencia de cada competencia. Las 21 competencias que identificó Boyatzis son las siguientes:

*Gestión de los objetivos y la acción*

- Orientación a la eficiencia
- Productividad

- Utilización diagnóstica de los conceptos
- Preocupación por el impacto

#### *Liderazgo*

- Autoconfianza
- Utilización de presentaciones orales
- Pensamiento lógico
- Conceptualización

#### *Recursos humanos*

- Utilización del poder socializado
- Expectativa positiva
- Gestión de procesos grupales
- Autoevaluación precisa

#### *Dirección de subordinados*

- Desarrollo de otros
- Uso unilateral del poder
- Espontaneidad

#### *Foco en los otros*

- Autocontrol
- Percepción objetiva
- Resistencia y adaptabilidad
- Preocupación por las relaciones cercanas

#### *Conocimientos especiales*

- Memoria
- Conocimientos especializados

El modelo original de Boyatzis incluía una serie de características psicológicas, las que fueron catalogadas en tres niveles, ya que, según el autor, afectan los diferentes aspectos de la calidad del desempeño individual en un puesto. Estos tres niveles son:

- Motivos y rasgos
- Autoimagen y rol social
- Habilidades

Boyatzis identificó estos tres componentes para cada una de las 21 competencias de su lista. Por ejemplo, alguien con alta orientación a la eficiencia está en primer lugar motivado por una alta necesidad de logro, tiene una autoimagen de «yo lo puedo hacer mejor» y «yo soy eficiente», asume un rol social de innovador, y exhibe habilidades observables como: fijación de objetivos, planificación y organización eficiente de los recursos»; mientras que alguien con alto grado de preocupación por el impacto y la

influencia está motivado por la necesidad de poder, tienen una autoimagen de «soy importante», asume roles sociales asociados con el estatus, y exhibe habilidades de influencia y persuasión. Veamos un ejemplo de cómo Boyatzis define cada competencia:

*Competencia:* Orientación a resultados

*Motivación y rasgo:* La persona posee primariamente una motivación por el logro, por lo que fija sus propios estándares de desempeño en un nivel más alto, e incluso independiente, de los requeridos por sus superiores, demostrando insatisfacción cuando no alcanza o sobrepasa dichos estándares.

*Autoimagen y rol social:* La persona se ve a sí misma como alguien eficiente, tiene una actitud de «yo puede hacerlo mejor» y asume un rol social de «innovador».

*Habilidades:* La persona posee la capacidad de fijar objetivos, planificar sus acciones y administrar recursos de manera eficiente.

*Conductas observables:*

- Asume riesgos calculados
- Antepone los objetivos a los medios
- Prioriza los resultados por sobre las relaciones interpersonales
- Presenta soluciones innovadoras a problemas conocidos
- Actúa como referente ante otros
- Planifica su trabajo y el de otros
- Mejora los procesos y elimina tareas innecesarias
- Se maneja de manera autónoma aún en situaciones de incertidumbre

A través de la identificación y exploración de las competencias en estos tres niveles, Boyatzis construyó un mapa psicológico a través del cual podía explicar por qué alguien se comporta de la manera en que lo hace y podía predecir cómo esa persona se comportaría en una situación determinada. En resumen, Boyatzis incluye en cada competencia una mezcla de comportamientos, valores, tareas, motivaciones y características de la personalidad. De acuerdo a su definición, una competencia es una característica subyacente en un individuo relacionada causalmente con un desempeño superior; con *característica subyacente* se refiere a algo no visible, no observable de forma directa, es decir, una hipótesis sobre algún aspecto de la persona que necesariamente tenemos que descubrir o inventar para justificar su modo particular de comportarse; con la frase *relacionada causalmente* indica que esas características subyacentes son las que predicen ciertas conductas, que a su vez resultan en un desempeño superior. Para Boyatzis, *desempeño superior* implica que una característica no es una competencia si no predice resultados sobresalientes en la realidad del puesto o situación para la cual fue definida.

Esta breve historia continúa en 1983, cuando la AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) contrata a McBer (Boyatzis incluido) y a DDI

(Development Dimensions International, la consultora fundada por William Byham) para investigar la correlación entre los logros de los estudiantes en las escuelas de negocios y su éxito profesional luego de la graduación. A partir de dicha investigación se reforzó la teoría de Boyatzis relacionada a las competencias como características subyacentes y permanentes, y a partir de ello, DDI creó el modelo de competencias genéricas que luego fue adoptado por muchas consultoras y empresas alrededor del mundo.

Un año más tarde, en 1984, John Raven publica «Competence in Modern Society» donde propone aplicar en definitiva el concepto de competencia al ámbito laboral. Coloca a las competencias en función del rol o cargo y es uno de los inspiradores del organismo que Gran Bretaña fundó en 1986, el National Vocational Qualifications o NVQs (Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales), cuya misión fue, y es, establecer los estándares de rendimiento para las diversas profesiones o sectores ocupacionales. Es notable que a partir de esta institución, haya surgido el movimiento de las competencias funcionales en el ámbito privado; notable porque este National Vocational Qualifications jamás intentó crear un modelo de competencias, sino un sistema de calificaciones profesionales. Lo que realmente perseguía este organismo británico era otorgar certificaciones a aquellas personas que, practicando ciertos oficios o trabajos especializados, no contaban con ningún documento formal que les sirviera para insertarse en el mercado de manera regular o les permitiera demostrar a un cliente que estaban calificados para hacer el trabajo que hacían. Así por ejemplo, un gasista no tenía ninguna posibilidad de demostrar que era conocedor de su oficio ante un ama de casa que le llamaba para arreglar su cocina. Para explicarlo con un caso sencillo, lo que hizo el National Vocational Qualifications para resolver este problema fue lo siguiente: convocó a gran cantidad de gasistas y los puso a realizar ciertas tareas habituales, por ejemplo «arreglar una fuga de gas». Los expertos de la NVQ observaron y anotaron en detalle todas las cosas que hacían los gasistas ante este problema, como cerrar la llave principal de suministro de gas al domicilio, luego colocar agua jabonosa a lo largo de toda la cañería, después abrir de nuevo la llave de suministro, para más tarde inspeccionar visualmente toda la cañería, hasta ubicar en qué parte el jabón formaba burbujas, y así en forma sucesiva con todo el procedimiento. Una vez que tuvieron una gran lista de las actividades que realizaban los gasistas para arreglar una fuga de gas, compararon los procedimientos, realizaron las generalizaciones necesarias y las agruparon en algo que llamaron «norma», y lo mismo hicieron con el resto de los procedimientos (tales como arreglar cocinas, estufas, calefones, etc.). Una vez que la norma estuvo completa, las actividades para realizar cada una de las tareas principales (arreglar fugas de gas, arreglar cocinas, arreglar estufas, etc.) se agruparon en unidades,

y a cada una de las tareas o acciones que se debían realizar para hacer bien el trabajo se les llamó: criterios de desempeño.

Dado que el objetivo del National Vocational Qualifications era certificar la idoneidad y conocimientos de las personas que realizan cierto tipo de trabajos, dichas normas se utilizaron para evaluar a quienes eran capaces de demostrar fehacientemente su habilidad para realizar dichas labores, y a ese proceso se le llamó certificación o calificación. En algún momento este sistema comenzó a utilizarse en el ámbito de las organizaciones, para certificar que los trabajadores hicieran el trabajo como debían, y allí fue que este sistema de calificaciones se modificó y se transformó en el modelo de competencias funcionales, cuyo nombre se debe a que la manera de llegar a describir todas las tareas y actividades que realiza un empleado para hacer bien su trabajo, se realiza a través del llamado análisis funcional. A diferencia del método del National Vocational Qualifications, que se basa en la observación directa de las actividades que realiza alguien para hacer bien su trabajo, el análisis funcional no utiliza ningún tipo de observación de este tipo, sino que convoca a una serie de expertos, los que se conforma un panel en el que cada uno da su opinión de cómo se debe hacer un trabajo determinado de acuerdo a los distintos resultados parciales que deben alcanzarse hasta lograr el resultado final, que es el objeto de un proceso productivo determinado. De este modo, el análisis funcional describe productos, no procesos ni procedimientos y se focaliza en los resultados y no en cómo se hacen las cosas (Transcend, 1995).

El proceso del análisis funcional se lleva a cabo a través del desglose sucesivo de los diferentes pasos que llevan a la obtención de un producto; el producto se desagrega en unidades y estas en elementos, siguiendo el principio de describir en cada nivel los productos que se obtienen. En resumen, en el modelo funcional, la competencia se identifica en las normas, a través de la definición de elementos (logros), criterios de desempeño (calidad), el campo de aplicación (área física, materiales, personas y herramientas) y los conocimientos técnicos requeridos.

Otro hito en esta historia es el artículo que publicaron, en 1990, Prahalad y Hamel, «The Core Competence of the Corporation», donde presentan el concepto de *core competence* mediante una analogía entre las competencias individuales y organizacionales. Con esto, los autores realizaron un inmenso aporte a la disciplina de la gestión estratégica, pero, de forma lamentable, causaron una gran confusión en el mundo de los recursos humanos, ya que las competencias de las que hablaban eran de las organizaciones y sus ventajas competitivas en el mercado, pero no de las personas. Sin embargo, hubo muchos gurúes y consultoras que se dedicaron a identificar las *core competencies* del personal de las empresas y organizaciones, originando todos los modelos relacionados a las competencias transversales o diferenciadoras, que más tarde evolucionaron en conceptos como la gestión por valores y los diccionarios de

competencias globales que muchas corporaciones transnacionales utilizan hasta la actualidad, y que tantos problemas generan cuando se quieren aplicar en países y regiones que tienen culturas y costumbres diferentes.

En 1993, Spencer y Spencer lanzan el libro «Competence at Work: Models for Superior Performance» donde hacen pública la metodología que utilizó Hay/McBer para construir su famoso diccionario de competencias. Los autores combinaron de manera ingeniosa las ideas de McClelland y Boyatzis, haciéndolas aparecer como un modelo único y coherente. Aunque parecen seguir fielmente la definición original de McClelland, en realidad subvierten su definición y siguen las conceptualizaciones de Klemp y Boyatzis, planteando que las competencias son diferencias basadas en características subyacentes y no en los resultados producto de pensamientos y acciones, tal como lo había planteado McClelland. El acento de McClelland estaba puesto en encontrar las diferencias en el comportamiento y luego relacionar dichas diferencias con alguna manera particular de pensar, sentir o querer hacer las cosas en una situación determinada. Su razonamiento fue sencillo y práctico, y básicamente estaba orientado a evitar los sesgos de género, raza y formación en los procesos de selección de personal. McClelland nunca asumió que las personas lograban ciertos resultados porque tenían una característica subyacente o invisible, sino que esto sucedía por alguna combinatoria de capacidades, que puestas en juego en una situación determinada, permitían a las personas hacer las cosas de tal manera que obtenían resultados mejores. Cuando uno lee «Competence at Work: Models for Superior Performance» de principio a fin, uno se da cuenta que el concepto de competencia que allí se maneja sostiene que lo que hay que encontrar son las características que le permitan a alguien comportarse de una manera determinada. El único lugar de la obra donde es posible encontrar la idea original de McClelland es donde se dedican a comparar los comportamientos de las personas de desempeño superior con las de desempeño promedio; pero eso no es parte de la metodología que alguien debería aplicar para identificar las competencias, pues eso ya había sido hecho por Hay/McBear y, al igual que Boyatzis, esas competencias ya habían sido individualizadas.

También en 1993, David Dubois, otro importante autor que tampoco suele ser incluido como un pensador relevante en el movimiento de las competencias, publicó su obra «Competency-Based Performance Improvement». Su gran mérito fue que realizó la primera clasificación de modelos de competencias, comparando unos a otros y haciendo notar que existían diferentes conceptualizaciones que, bajo el mismo nombre, describían cosas muy distintas, originaban resultados diferentes y que todas ellas traían consigo beneficios y dificultades.

Dos años más tarde, en 1995, William Byham publica «Targeted Selection» un *paper* en donde sistematiza la metodología para evaluar competencias a través de entrevistas en

los procesos de selección de personal. Dado que el interés del fundador de DDI era realizar evaluaciones eficaces, su foco nunca estuvo puesto en las competencias en sí mismas, sino en los comportamientos que debían ser evaluados. Intentó cambiar el concepto de competencia por el de dimensión, para evitar la ya entonces concurrida discusión sobre qué eran realmente las competencias. Para ello, realizó una gran compilación de definiciones de una gran cantidad de diccionarios y las consolidó en un único catálogo que fue el que se utilizaría para medir los comportamientos contenidos en dichas dimensiones. Para Byham las competencias son genéricas o universales, y su valor es aportar con los comportamientos típicos que realiza alguien que posee alguna competencia en un cargo determinado, en cualquier empresa u organización; dado que el foco de su metodología no es identificar competencias, sino medirlas.

También en 1995, Daniel Goleman publica «Emotional intelligence», libro donde retoma la idea inicial de McClelland acerca de la baja capacidad predictiva del CI sobre el desempeño, para crear un modelo de competencias genéricas basadas en el autoconocimiento y las habilidades sociales. Define también la inteligencia emocional como una serie de competencias que permiten a un individuo conocer las emociones y los sentimientos propios, manejarlos y reconocerlos cuando estos emergen, así como crear su propia motivación y gestionar las relaciones con los otros a partir de este autoconocimiento y capacidad de auto motivarse. Hay que notar que Goleman trabajaba con el grupo Hay/McBear y que, si bien la agrupación de competencias que realizó corresponde a un modelo novedoso, las competencias que incluyen esos grupos son las que se encuentran en el diccionario de competencias publicados años antes en el libro «Competence at Work: Models for Superior Performance» de Spencer y Spencer.

Un año después, en 1996, Dave Ulrich publica «Human Resource Champions», donde instala la discusión sobre el rol de recursos humanos como socio estratégico del negocio y coloca a las competencias como un área clave de gestión de recursos humanos. El gran éxito de su obra fue un gran espaldarazo para el movimiento de las competencias, ya que las organizaciones y empresas asumieron que la gestión de las competencias de los empleados era esencial para que recursos humanos aportara valor, viendo a los empleados en términos de las competencias y, por lo tanto, enfocándose en el desempeño de los mismos, en su aporte de valor.

Ese mismo año, la doctora Levy-Leboyer publicó «Gestión de las competencias». Traducido pocos años más tarde al castellano, por lo que el libro se transformaría en una de las primeras obras sobre el tema, disponible en nuestro idioma. El estudio terminológico de la palabra competencia que se encuentra al inicio de la obra, pone sobre el tapete que no todos hablamos de lo mismo cuando hablamos de competencias. Según Levy-Leboyer, las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación

determinada. En varias partes de su obra, Levy-Leboyer contradice a McClelland y asegura que la inteligencia y las aptitudes identificadas mediante pruebas predicen efectivamente el desempeño, idea que comportaba la tesis fundamental del artículo que McClelland publicó en 1973. Además, realiza una fuerte crítica a Boyatzis por haber incluido en el concepto de características subyacentes gran cantidad de variables que no son competencias, sino otras cosas conocidas y validadas (motivaciones, actitudes, aptitudes, habilidades, etc.); pero sobre todo critica a este autor por haber utilizado como fuente para la construcción de su modelo, la opinión de los gerentes y la visión que ellos tenían sobre sí mismos acerca de cómo alcanzaban sus resultados.

En 1997, Leonard Mertens publica «Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos», donde realiza una revisión y clasificación de los modelos existentes. Su aporte consiste en una nueva sistematización, distinta de la que había realizado Dubois años antes. La clasificación de Mertens agrupó a los modelos en tres categorías: el modelo de competencias funcionales, el modelo de competencias conductuales y el modelo de competencias constructivista. Según la clasificación de Mertens, el modelo funcional refiere a los desempeños o resultados concretos y predefinidos que las personas deben demostrar en un proceso productivo determinado; el modelo conductista se centra en identificar las capacidades de fondo (subyacentes) de las personas y que conllevan a desempeños superiores; el modelo constructivista es el que define las competencias a partir del análisis y proceso de resolución de problemas y disfunciones que se presentan en una organización determinada. Dentro de esta clasificación, cuando se habla de modelo conductista, se hace referencia básicamente a ciertos modelos que por la descripción parecieran referirse a un modelo de competencias que incluye tanto al modelo de competencias distintivas, como al de competencias genéricas; mientras que cuando se habla de modelo funcional, se hace referencia a una serie de modelos y metodologías en la que se incluye el modelo del National Vocational Qualifications y el análisis funcional, en conjunto con otras metodologías destinadas al análisis ocupacional, entre las que se encuentran el AMOD y el DACUM. En la clasificación de Mertens aparece el modelo constructivista, el cual, en estricto rigor, no corresponde a un modelo de competencias propiamente tal, sino a la aplicación del paradigma constructivista de la psicología evolutiva, a la identificación y construcción de competencias. Este modelo constructivista asume que las competencias deben ser identificadas y construidas en conjunto entre expertos y trabajadores. La palabra constructivista refiere tanto al modo en que las personas incorporan cognitivamente las definiciones de competencias a su repertorio intelectual, como al modo en que desarrollan las competencias internalizadas. Se trata de un modelo mentalista que asume que es posible modificar el propio comportamiento a partir de un cambio de mentalidad o, dicho de otro modo, que la manera en que las personas aprenden a comportarse de manera distinta es construyendo



representaciones mentales que luego se verán reflejadas en el comportamiento de las personas.

En el año 2000, Le Boterf publica «Ingeniería de las competencias», un libro muy particular que se compone básicamente de fichas de trabajo, al estilo de las que usaban antes los profesores para dar sus clases. Le Boterf plantea que las competencias son una combinatoria holística de recursos individuales y del entorno; pero su mayor novedad consiste en que introdujo en el campo del modelo funcional aspectos blandos a los que llamó «recursos individuales», entre los que incluyó las actitudes y las habilidades que deben poseer las personas que realizan ciertas actividades descritas en términos de criterios de desempeño en el modelo funcional.

En el año 2002, Zenger y Folkman publican «Extraordinary Leadership», un libro que presenta los resultados y conclusiones de una extensa investigación que apunta a demostrar que la diferencia sustancial entre los líderes que generan resultados superiores respecto de los que generan resultados estándar, es la cantidad de fortalezas –medidas en cantidad de competencias– que tiene dicho líder. La obra de Zenger y Folkman aporta varias ideas novedosas para el movimiento de las competencias. La primera se relaciona con el énfasis e interpretación que se había dado hasta entonces a los resultados de las evaluaciones de competencias, ya que tradicionalmente las evaluaciones se realizan para identificar las brechas negativas o debilidades de las personas para, con esa información, emprender acciones de capacitación y desarrollo con el objetivo de cerrar las brechas y minimizar las debilidades. Según los autores, este enfoque en las debilidades no es útil, pues a partir de su investigación, descubrieron que lo que hace la diferencia entre un líder de desempeño superior y uno de desempeño promedio no es la ausencia de debilidades, sino la presencia de fortalezas, y que la cantidad de estas es lo que hace crecer exponencialmente la capacidad de dicho líder de entregar resultados positivos para el negocio. La segunda idea novedosa que aparece en la obra de Zenger y Folkman se refiere a que las competencias de los líderes de desempeño superior aparecen agrupadas de manera consistente a lo largo de los casos estudiados a lo largo de su investigación; por ejemplo, todos los líderes de desempeño superior tenían altas calificaciones en las competencias «orientación al logro» y «habilidades interpersonales». A estas estrechas relaciones entre dos o más competencias las llamaron *competency companion* o competencias compañeras. Los autores declaran haber hallado gran cantidad de asociaciones entre competencias y dedujeron que si estas trabajan en conjunto, también deben ser desarrolladas en conjunto. La tercera idea innovadora presentada por los autores fue que existen ciertas competencias que si están ausentes en un líder o se presentan de manera negativa o como una debilidad marcada, esto generará lo que se llama una «falla fatal» y que, aunque el líder tenga una serie de fortalezas marcadas, le impedirá llegar a ser un líder extraordinario o de desempeño superior. Sin

embargo, a pesar de todas estas ideas, el mayor aporte de Zenger y Folkman no se encuentra en los hallazgos que realizaron respecto del liderazgo, sino en la metodología que utilizaron para identificar las competencias de los líderes de alto desempeño. Esta consistió en analizar más de veinte mil cuestionarios de *feedback* 360° de personas con altos cargos en importantes empresas y organizaciones de Estados Unidos y Europa, para luego correlacionar a aquellos individuos que obtenían resultados sobresalientes para el negocio (rentabilidad, ventas, rotación, satisfacción de los empleados, nivel de sindicalización, entre otras) con los resultados de sus evaluaciones de competencias. Es decir, aplicaron el principio de McClelland, según el cual primero se deben identificar a aquellos que lo hacen mejor, para luego descubrir qué hacen distinto de aquellos que lo hacen a un nivel estándar o bajo. Los autores declaran en la introducción del libro que no partieron de ninguna idea preconcebida respecto de las competencias que debía tener un líder, al contrario, partieron de los logros de los líderes de desempeño superior, para luego averiguar qué competencias tenían y cuáles eran las que les permitían alcanzar dichos resultados.

En 2005 se publicó mi libro «Un modelo general de gestión por competencias» donde, a partir del estado del arte en ese momento, presenté una nueva clasificación de modelos de competencias. La novedad de esta obra es que postula que existen tres grandes modelos de competencias: el modelo de competencias distintivas, el modelo de competencias genéricas y el modelo de competencias funcionales; que son los que se aplican discrecionalmente en las empresas y organizaciones; donde discrecionalmente significa que la elección de estos modelos no responde a criterios objetivos, necesidades del negocio o necesidades relacionadas con la gestión de los recursos humanos, sino que responde a la oferta que existe en el mercado. En otras palabras, que los modelos de competencias que implementan las organizaciones están más en función de la oferta que reciben de los expertos y consultores que de sus verdaderas necesidades de gestión y de negocio.

El título de la obra «Un modelo general de gestión por competencias» alude a la creación de un nuevo marco integrado que sirve para evaluar y decidir cuál de los tres modelos resulta conveniente aplicar, teniendo en cuenta dos variables: el nivel jerárquico de la estructura al que se quiere aplicar gestión por competencias y el uso que se dará a las competencias una vez identificadas y definidas. En resumen, un modelo general de gestión por competencias plantea que los tres modelos son útiles en diferentes capas de la estructura organizacional y que, a su vez, hay que tener en cuenta qué uso se dará a las competencias para decidir si utilizar uno, dos o los tres modelos en una misma empresa u organización, siempre manteniendo el foco de que el modelo general es siempre un modelo *ad hoc*.

## LAS COMPETENCIAS COMO UNA VARIABLE DEL TALENTO

Luego de esta breve reseña histórica, deseo hacer una última distinción referente a qué competencias son las que creo se deben considerar como variables válidas para la construcción de los polinomios de talento. Cuando hablamos de competencias, el acento recae sobre ellas como la causa de los resultados que una persona obtiene en su trabajo. En términos generales, al hablar de competencias siempre estamos pensando en un nivel de abstracción por sobre los resultados. Las competencias que creo se deben incluir en los polinomios de talento son las competencias diferenciadoras que llevan a la obtención de resultados sobresalientes en desmedro de aquellas que, siendo por definición necesarias para una posición, aparecen en la totalidad de los perfiles de competencias. En términos de Zenger y Folkman podríamos decir que en el presente modelo de talento, el foco está en las fortalezas, no en las brechas. Esto se debe a que actualmente existe una clara tendencia a homologar la gestión de competencias a la gestión de las brechas, es decir, las debilidades o la diferencia negativa que existe entre la capacidad que alguien tiene para realizar ciertos comportamientos requeridos por el estándar; mientras que la palabra fortaleza se utiliza para designar la capacidad que alguien tiene para realizar dichos comportamientos de manera superior en relación a dicho estándar. Cualquier nivel de competencia por debajo de este se considera debilidad, en tanto los niveles por encima del estándar se consideran fortalezas. Al evaluar competencias, se espera que las personas obtengan brechas en algunas de ellas, un nivel estándar en otras y también algunas fortalezas. Considerando una evaluación de un grupo, si el modelo de competencias ha sido correctamente diseñado y la evaluación realizada de manera fiable, lo habitual es que exista una distribución normal alrededor del estándar. El punto de quiebre es en qué parte de la curva se pone atención.

Desde una perspectiva, puede hacerse hincapié en las brechas y pensar que las debilidades no debieran existir o ser minimizadas, puesto que se espera que todos los empleados sean competentes y realicen los comportamientos esperados para un desempeño estándar. Esta visión es la más común al aplicar modelos de competencias genéricas y funcionales. Lo habitual en este enfoque es que aquellas competencias en las que el nivel coincide con lo esperado, o bien, aquellas en las que aparecen niveles de fortaleza, no sean tenidas en cuenta y no se realice ninguna acción para valorar o gestionar la parte llena del vaso. Cuando los resultados de la evaluación se enfocan desde las debilidades, se obtiene un mapa de faltas, de lo que no hay, de lo que la gente no es capaz de hacer o no hace de la manera en que la organización lo requiere. Los informes individuales suelen llamarse «informes de brechas» y lo más común es que el esfuerzo de los evaluadores se centre en describir con gran precisión y detalle qué es lo que las personas no hacen o hacen de manera distinta a lo requerido. Este enfoque genera

frustraciones en la gente que, habiéndose reconocido que poseen las capacidades para desempeñarse de manera efectiva en su puesto e incluso que acreditan niveles de competencia que exceden los requerimientos, no es tomada en cuenta nada se hace con ellos. Lo que sigue a este enfoque es que se adoptan las acciones para reducir o cerrar las brechas. La manera habitual de hacerlo es a través de la capacitación y el entrenamiento, por lo que las organizaciones suelen invertir dinero, tiempo y esfuerzo en que las personas con brechas las cierren de alguna manera. Las empresas y organizaciones en las que prima esta visión generan culturas acorde a este tipo de evaluación. Los empleados saben que son juzgados por sus debilidades antes que por sus fortalezas y ello, por lo general, coincide con políticas y prácticas que castigan el mal desempeño, por lo que ignoran el desempeño superior.

Cuando los resultados de la evaluación de competencias se enfocan en las fortalezas, se obtiene un mapa totalmente distinto de los empleados. Lo que se tiene a la vista es aquello que realizan de manera sobresaliente y que corresponde a ciertas capacidades establecidas en las competencias evaluadas. En este caso se trata de realizar acciones para valorar o gestionar la parte llena del vaso. Tal como lo citamos en nuestra breve historia de las competencias, Zenger y Folkman

plantean un modelo completo de gestión de competencias basado en las fortalezas. Ellos llevaron a cabo una investigación acerca del impacto que tiene mejorar fortalezas con respecto a la mejora de debilidades. Los resultados que obtuvieron fueron abrumadores y demostraron que disminuir una brecha y llevar una competencia a un estándar aceptable no produce ningún impacto en los resultados. Zenger y Folkman midieron, entre otras muchas variables, la «efectividad del liderazgo» y descubrieron que la efectividad obtenida al no tener ninguna fortaleza es de un 34%, mientras que con una sola, la efectividad ascendía a 64%, al tener 3 a 81% y al tener 5 a 91%.

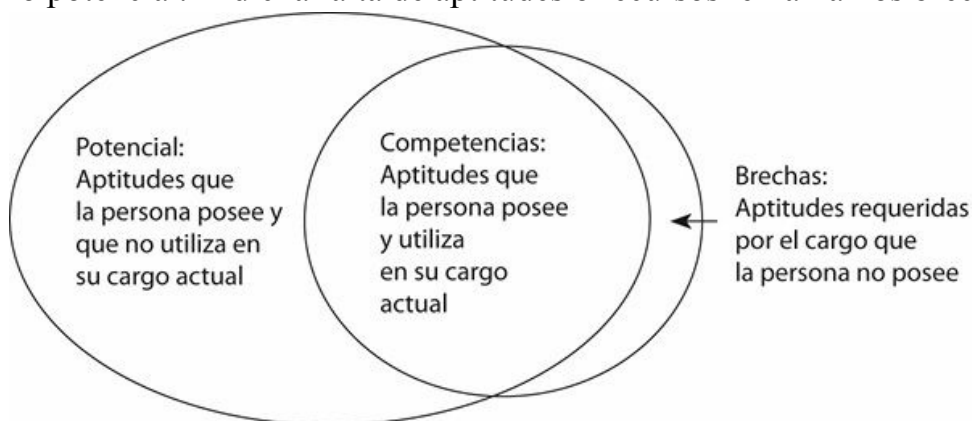
A pesar de ello, las competencias, incluso las tomadas en cuenta solo desde la óptica de las fortalezas, no son el talento en sí y tampoco representan el potencial de una persona. Las competencias son sin duda una de las variables fundamentales a considerar en los diversos polinomios de talento que pueda llegar a tener una organización, pero incluso en algunos polinomios podrían estar ausentes. Un ejemplo de aquello son los polinomios de talento que pueden generarse para los expertos, es decir, para aquellas personas cuyo aporte de valor a la organización está dado por sus conocimientos técnicos. En el apartado dedicado a la variable «conocimiento experto» veremos en mayor detalle esta situación. Por ahora, nos bastará con tener en cuenta que si bien las competencias suelen estar presentes en la mayoría de las definiciones de talento, no son el denominador común ni tienen por qué estar presentes en todos los polinomios de talento.

## POTENCIAL

El potencial es uno de los conceptos más ampliamente utilizados en la actualidad por las organizaciones que tienen programas de gestión de talentos. Existen empresas en las que talento y potencial son sinónimos; mientras que en otras se combina con variables como los resultados (el desempeño entendido como logro); también en algunas se lo asocia de forma directa con la inteligencia, y algunas veces con la edad (básicamente con la generación Y; es común ver como en muchas organizaciones se percibe la dupla juventud-inteligencia como un indicador infalible del potencial).

## ¿QUÉ ES EL POTENCIAL?

Comencemos por decir que el potencial es uno de esos conceptos que, al igual que el de talento, se gestiona sin que exista una definición clara sobre lo que realmente es o debería ser. Una de las dificultades más comunes al momento de definir el potencial surge cuando se homologan los conceptos de competencia y potencial. Creemos que la mejor manera de comprender la diferencia entre ambos términos es asumiendo que el potencial representa la totalidad de las aptitudes o recursos que una persona posee, independiente del cargo o una actividad determinada. Por otra parte, las competencias representan aquellas aptitudes o recursos que la persona utiliza o aplica para desempeñarse en un cargo o actividad. También, por lo común, existen aptitudes y capacidades que las personas no poseen ni exhiben en su cargo actual y que tampoco las poseen como potencial. A dicha falta de aptitudes o recursos le llamamos brechas.



Diferencia conceptual entre potencial, competencia y brecha

Otra dificultad, también muy común al momento de definir el potencial, surge cuando se homologa el potencial con el alto aporte de valor (o desempeño entendido solo como logros, tal como se explicó más arriba en el apartado dedicado a los resultados). Este es quizás una de los errores más comunes en la definición del concepto, ya que aparece en gran cantidad de modelos de gestión de talento, en una típica matriz que indica que el talento es una función del desempeño y el potencial. Ya hemos comentado que tanto los modelos de McKinsey como el de General Electric (que son los modelos más replicados a nivel global por las más grandes empresas y organizaciones) estiman que desempeño y potencial son las dos variables básicas para identificar talentos, sin embargo, en ambos modelos las definiciones de potencial brillan por su ausencia. Incluso en su versión más conocida, llamada *nine box grid*, la definición de potencial es oscura o inexistente. Este modelo consiste en una grilla conformada por dos ejes: potencial y desempeño.

POTENCIAL ALTO	NOVICIO EN NUEVO CARGO	TALENTO	TALENTO CLAVE
----------------	------------------------	---------	---------------

POTENCIAL MEDIO	NOVICIO EN NUEVO CARGO	POR DESARROLLA	TALENTO
POTENCIAL BAJO	CONDICIONADO	ESPECIALISTA	SÚPER ESPECIALISTA
Matriz de talentos	DESEMPEÑO BAJO	DESEMPEÑO MEDIO	DESEMPEÑO ALTO

Ejemplo de una grilla de 9 cuadrantes comúnmente utilizada para gestionar el talento en la actualidad.

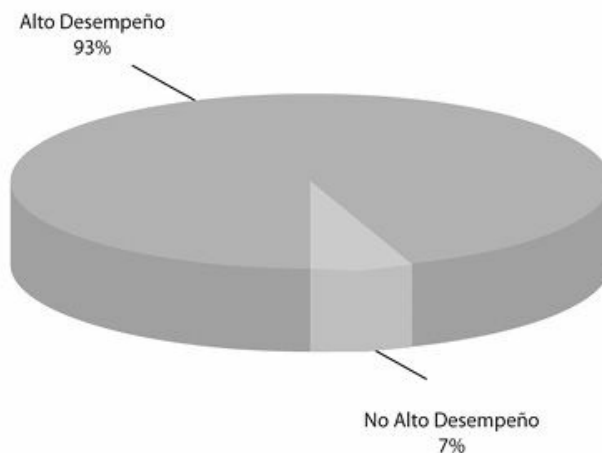
Hay que destacar que la mayor parte de las organizaciones y empresas que utilizan este modelo (si no todas) incluyen en el eje del desempeño tanto los resultados como las competencias, tal y como son medidos en los actuales sistemas mixtos de gestión del desempeño, por lo que esta fórmula típica del talento incluye las competencias. El caso es que en el eje del potencial, al no contar las organizaciones con definiciones del concepto, también se incluyen las competencias, por lo que la matriz resulta tautológica. Según las prácticas actuales, gran parte de las organizaciones utilizan las evaluaciones de competencias (*Feedback 360°*, *Assessment Center* o evaluación del superior) para rellenar el eje del potencial. En otros casos existen comités de talento, por lo general, conformados por un grupo de ejecutivos y jefes directos de los empleados que, sin ninguna rigurosidad metodológica, definen qué empleados tienen potencial y qué empleados no. En otros casos se realiza un ranking basado en ciertos indicadores que suelen repetir las mismas variables utilizadas para medir el desempeño, es decir: resultados y competencias.

Dedicaré las siguientes páginas a realizar algunos comentarios y análisis de diversas conceptualizaciones y temas relacionados al potencial, en base a diversas fuentes y autores.

## EL POTENCIAL SEGÚN EL CCL

El CCL (Center for Creative Leadership) es una de las consultoras globales que más esfuerzos y años ha dedicado a investigar y definir el concepto de potencial, dado que sostiene que es este lo que permite identificar a los futuros líderes de una organización. Las versiones más recientes del concepto de alto potencial del CCL sostienen que una persona de alto potencial es aquella que posee la habilidad, el compromiso y la motivación para ascender y tener éxito en una posición más alta dentro de la organización. En una investigación publicada en 2006, el CCL encontró que existe una marcada diferencia entre el desempeño (como sinónimo de logros) y el potencial. Mientras que la mayoría de los empleados de alto potencial también obtienen altos niveles de logro en su puesto actual (93%), existe un porcentaje menor (7%) que, a pesar de ser considerados como alto potencial, no entregan resultados sobresalientes en su cargo.

### Empleados de Alto Potencial por Estatus de Desempeño

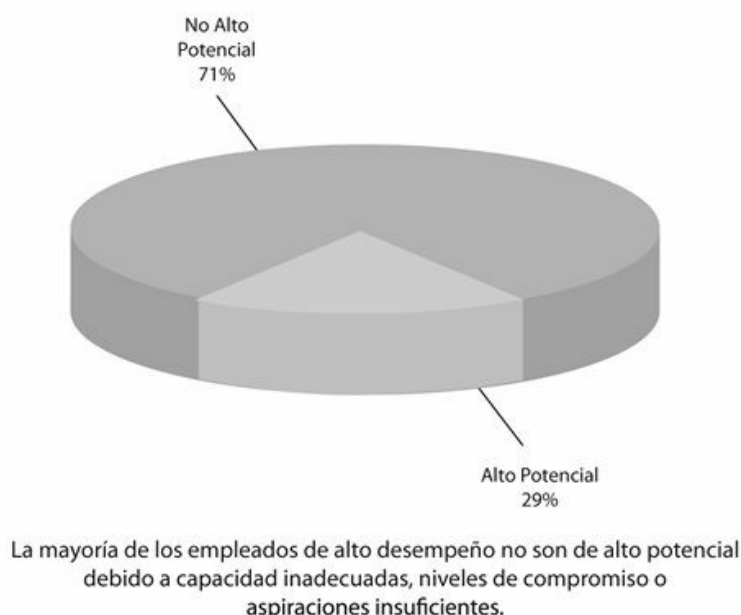


Solo el 7% de los empleados de alto potencial no son actualmente de alto desempeño. El desempeño es un requisito para el potencial.

Más interesante aún es la situación inversa, ya que solo el 29% de los empleados que realizan el mayor aporte de resultados para la organización (altos niveles de logro), es decir, aquellos que se encuentran en el cuartil más alto entre las personas de su posición en la estructura, no son personas de alto potencial. En otras palabras, el que un empleado obtenga logros mucho mayores al promedio que obtienen sus pares es condición necesaria, pero no suficiente, para considerar a alguien como poseedor de alto potencial.



## Empleados de Alto Desempeño por Estatus de Potencial



Es lamentable que los aportes de esta investigación, aunque difundidos de manera amplia en el mundo de los recursos humanos, prácticamente no sean considerados como una distinción importante en los programas y modelos de gestión de talentos. La práctica habitual es que el alto aporte de valor sea considerado indicador de potencial y, por lo tanto, de talento (y viceversa). Es importante destacar y recordar una vez más que, de acuerdo a nuestro modelo, el talento debe ser definido en función del «para qué» gestionar el talento y, por consiguiente, debe incluir las variables justas y necesarias para cada respuesta. Si bien en ciertos casos el potencial es una variable importante en la definición de talento, en otras puede no tener ningún sentido incluirla.

Otra consideración importante y frecuente en torno al potencial es la preocupación de las organizaciones referente a cómo comunicar a los empleados que son considerados de alto potencial y, sobre todo, cómo manejar sus expectativas de desarrollo y progreso profesional al interior de la organización. En estrecha relación con lo anterior, y no menos preocupante, resulta la frustración de aquellos que, considerándose a sí mismos como empleados con potencial, no lo son para la organización. En mi experiencia he conocido empresas y organizaciones que no identifican a los empleados con potencial o que sencillamente no implementan programas de gestión de talentos, puesto que se anticipan a las dificultades comunicacionales y motivacionales que causará en las personas su inclusión o exclusión en dichas categorías. En 2010 el CCL publicó los resultados de una de sus últimas investigaciones<sup>24</sup>, en la que entrevistaron a los ejecutivos que asistieron a sus cursos durante los años 2008 y 2009. Entre los hallazgos más importantes se encuentra que el 77% de los encuestados sostiene que realizar un nombramiento y comunicación formal de quienes son las personas de alto potencial de la

organización tiene un alto impacto y que las diferencias entre quienes han sido formalmente designados alto potencial y los que no lo fueron, son muy significativas; solo el 14% de los formalmente designados como alto potencial busca otro empleo, mientras que el 33% de los que no han sido designados formalmente lo hace. La otra cara de esta comunicación formal sobre quiénes son considerados alto potencial en la organización, se ve en que estas personas sienten gran presión por parte de su entorno y, en especial, de sus jefes, ya que se espera que sus desempeños sean mayores y crecientes; en los casos en que no se transmite un mensaje claro sobre lo que pasará con ellos después de haber sido considerados formalmente como empleados de alto potencial, estas personas suelen sentirse frustradas; por el contrario, cuando se les presenta claramente una posibilidad de carrera en la organización, los altos potenciales designados formalmente aumentan su compromiso e involucramiento y suelen actuar como desarrolladores y motivadores de otros.

En este mismo estudio, el CCL indagó acerca de si existe un proceso formal para la identificación del alto potencial en sus organizaciones: un 56% dijo que en su organización existía un proceso formal de identificación de alto potencial, un 37% dijo que no lo había y un 8% dijo no estar seguro.

Lo más notable de esta distribución de respuestas es que los 199 encuestados son personas designadas como alto potencial por sus organizaciones y, precisamente respondieron la encuesta por haber estado participando de un ciclo de formación diseñado por el CCL para ejecutivos de alto potencial. También se preguntó a los encuestados si se les había comunicado formalmente que ellos eran considerados empleados de alto potencial en sus organizaciones: un 53% respondió que sí, un 7% que no, un 9% que no estaba seguro y el restante 31% confesó que, aunque no se les había comunicado formalmente, sabían o sospechaban que eran considerados como empleados de alto potencial.

Otro tópico investigado por el CCL en la misma investigación fue el tratamiento que las organizaciones dan a sus altos potenciales. Mientras que desde la mirada de la organización se ve de forma inteligible la inversión realizada en oportunidades de desarrollo, desde el punto de vista de las personas de alto potencial es difícil reconocer dicha inversión. Según el CCL, las organizaciones tratan de manera especial a sus altos potenciales. Por una parte, se les otorga mayor visibilidad y participación, dado que las personas designadas como alto potencial son más visibles para los directivos y altos ejecutivos de la organización. Dicha visibilidad se traduce en un aumento de las oportunidades de recibir *coaching* y *mentoring*. La visibilidad también les da mayores oportunidades de participar y opinar en reuniones de toma de decisiones a las que antes de ser nombrados no podían acceder. Por otra parte, las personas designadas como alto potencial también reciben capacitación y entrenamiento de mayor nivel y mayores

costos, así como oportunidades de participar en equipos de trabajo especiales y realizar rotaciones temporales en otras áreas o en cargos de mayor responsabilidad. En los casos de altos potenciales que reciben asignaciones especiales, su grado de responsabilidad en dichas asignaciones es superior, aunque algunas veces esto suele ser visto como una mayor carga de trabajo, a pesar de que en realidad se trata de entregarles una oportunidad de poner en juego su potencial.

El CCL también indagó acerca de cómo perciben los altos potenciales la inversión que sus organizaciones realizan puntualmente para ellos; se les preguntó en qué medida reciben mayor capacitación y apoyo, si creen que la organización debería invertir más dinero en ellos y cuán importante les resulta ser reconocidos formalmente como personas de alto potencial. A estas preguntas, el 77% dijo que habían recibido mayores oportunidades de capacitación y entrenamiento que el resto de sus compañeros; el 73% dijo haber tenido mayor oportunidad de recibir orientación y *mentoring* de los altos líderes de la organización; el 72% declaró recibir *coaching* directo de su jefe; y el 71% confesó haber tenido asignaciones especiales o rotaciones. Además, el 84% de los encuestados creía que la organización debía realizar una inversión mayor en los empleados de alto potencial que en el resto de sus empleados. Desde el punto de vista de los individuos encuestados, ser reconocidos como alto potencial importa, de hecho, el 77% dijo que era «muy importante», lo que sugiere que el grado de transparencia y formalidad con que la organización identifica a sus empleados con alto potencial tiene un impacto significativo sobre este grupo habitualmente llamado «*pool* de talentos».

Este impacto se ve, de manera evidente, reflejado en cómo los empleados de alto potencial se ven a sí mismos, y el modo en que la organización los ve a ellos. Aquellos que son formalmente identificados como alto potencial se sienten mucho más motivados a considerarse a sí mismos como de alto potencial que aquellos que lo son de manera informal. Cuando no existe una identificación formal por parte de la organización, las personas suelen dudar del valor que tiene su potencial; ello implica que acciones tales como dar retroalimentación positiva, un plan de carrera o entregar reconocimientos informales de valoración, no son equivalentes a declarar oficial y formalmente a un empleado como alguien de alto potencial para la organización.

La diferencia entre la percepción de quienes son formalmente o informalmente reconocidos como alto potencial también tiene un impacto significativo en las expectativas de retención que tenga la organización de este grupo. Aquellos empleados de alto potencial que no son oficialmente reconocidos como tales por la organización suelen tener mayor dificultad para visualizarse a sí mismos como futuros líderes o actores clave de la organización. El reconocimiento informal no basta para que los empleados de alto potencial se sientan parte del plan a largo plazo de la organización. En el estudio de referencia se les preguntó a los participantes cómo se sentían al haber sido

identificados formalmente como personas de alto potencial, y cómo se sentían al no haber sido identificados formalmente como personas de alto potencial. Aquellos formalmente nombrados como alto potencial perciben en un 80% que la organización les entrega mayores oportunidades de desarrollo, mientras que los informalmente nombrados perciben esto en un 70%. En cuanto a la percepción de ser guiado y apoyado por líderes de mayor nivel, aquellos formalmente nombrados como alto potencial señalan que gozan en un 80% de este beneficio, mientras que los informalmente nombrados perciben el beneficio en un 62%. En cuanto a las asignaciones especiales y rotaciones para el desarrollo, aquellos formalmente nombrados como alto potencial advierten que reciben en un 80% este tipo de oportunidades, mientras que los informalmente nombrados indican que este tipo de oportunidades les es ofrecida solo en un 58%. Por último, la percepción de recibir mayor *coaching* de parte de su jefe directo es percibida en un 79% por los formalmente identificados y en solo un 62% por los informalmente identificados..

El impacto descrito por las personas formalmente identificadas como alto potencial es claramente positivo; declaran cosas como «es una manera de recibir retroalimentación positiva sobre cómo uno está haciendo las cosas», «es bueno saber que la empresa tiene fe en tus habilidades, es muy motivador», o «el saberlo me impulsa a ponerme objetivos más desafiantes», es decir, según el estudio del CCL, la formalización del estatus de alto potencial es un factor en gran manera motivador para los empleados que entran en esa categoría. Sin embargo, existe un lado B a este sentimiento, pues hay una línea muy delgada entre la excitación y el miedo, ya que así como se sienten bien por el reconocimiento, también perciben mayor presión para desempeñarse de manera sobresaliente. Algunos de los participantes del estudio declararon no tener claro qué se esperaba de ellos una vez que fueron nombrados alto potencial; otros declararon tener claridad sobre las expectativas que la organización tenía de ellos, pero sentían cierta aprehensión respecto de poder cumplir con dichas expectativas. Al parecer, el impacto entre aquellos que son reconocidos informalmente como altos potenciales también es positivo, ya que de todos modos reciben oportunidades de desarrollo y reconocimiento por su trabajo. Sin embargo, la mayor parte de este grupo admitió que la no formalización de su estatus como altos potenciales les resultó frustrante, puesto que perciben falta de claridad e inconsistencia de la organización al momento de definir sus roles a futuro; la no formalización del estatus de alto potencial deja la puerta abierta para la duda y, en consecuencia, para la incertidumbre sobre sus reales oportunidades de desarrollo y de carrera.

## EL POTENCIAL Y LA INTELIGENCIA

Mucho se ha dicho respecto de que la inteligencia, medida en términos de CI, no es un predictor fiable del desempeño. Las voces suenan fuerte y se golpean las mesas asegurando que la inteligencia y el desempeño son conceptos que nada tienen que ver el uno con el otro. Solo por citar a dos de los más famosos que han apoyado esta postura: es lo que aseveró McClelland en su artículo *Testing for competence rather than for «intelligence»*, cuando inició el movimiento de las competencias, y lo mismo que argumentó David Goleman para elaborar su teoría de la inteligencia emocional. Mucho más se ha investigado y dicho acerca de la capacidad del CI para predecir el desempeño académico. Cuando hablamos de talento, las voces suenan un poco más bajo, pareciera que no es tan evidente que la inteligencia y el talento no estén relacionados en absoluto. Por más urticaria que el CI despierte en los especialistas, gurúes del *management* y de las organizaciones, nadie se atreve a decir de manera tajante que la inteligencia no tenga nada que ver con el talento. Quizá porque, al menos en términos de sentido común, es difícil pensar que los grandes artistas de todas las disciplinas o los grandes científicos, no hayan sido o no sean personas muy inteligentes; realmente resulta difícil imaginar a Beethoven o a Einstein poco inteligentes; y, por extensión, nadie se atrevería a decir que los talentos más admirados del mundo de los negocios como Henry Ford, Steve Jobs, Jack Welch o Bill Gates, sean personas no-inteligentes, o que lo suyo fue o es inteligencia emocional, o que las circunstancias lo fueron todo. Definitivamente, al menos por lógica, uno no aceptaría que alguien nos dijera que las personas con talento no son inteligentes. Cuando hablamos de potencial, ni siquiera se habla bajo ni se susurra acerca del CI; es más, de inteligencia no se habla. Es decir, todo el mundo habla de ello, pero nadie lo publica ni anda transmitiéndolo. La bibliografía es prácticamente nula, las investigaciones igual y aunque la web no sea de mucho fiar, pruebe buscar alguna relación entre inteligencia y potencial y se frustrará. Sin embargo, bastará que le pregunte a alguien con unos buenos años de experiencia como líder, para que le diga que la gente con potencial de desarrollo es ante todo inteligente, pero no emocionalmente, sino con CI alto. Me he preguntado durante años el por qué esta clara relación que existe entre la inteligencia medida como CI y el potencial no ha sido tomada en cuenta por ningún modelo ni metodología para la medición del potencial. Y por qué esta relación que aparece con tanta facilidad en el sentido común y en la experiencia de quienes han tenido la oportunidad de ver personas surgir y triunfar profesionalmente, no ha sido tema de investigación o teorización alguna. Sin duda la inteligencia, la intelectual, esa que se mide con *tests* que a nadie agradan, esa que ha evolucionado a través de los años y siempre ha generado controversias es un tema muy discutido en el mundo de las

organizaciones, por lo que ha sido erradicada debido a la gran molestia que produce el simple hecho de medirla o de intentar medirla.

Sin embargo, existe un concepto muy estudiado y que, a mi juicio, puede estar directamente relacionado con la inteligencia, me refiero a la agilidad para aprender. Existen gran cantidad de autores que sostienen que este factor es la causa y origen de lo que llamamos potencial. La mayoría de estos autores coinciden en que las personas que tienen esta característica *«aprenden más rápido que el resto, pero no porque sean más inteligentes, sino porque poseen habilidades y estrategias de aprendizaje más efectivas que los demás; en contraposición, los empleados que fracasan son los que no aprenden de su trabajo, ya que desestiman la novedad de los nuevos desafíos y actúan tal cual lo hicieron en el pasado; la habilidad para aprender de la experiencia es lo que hace y desarrolla empleados excelentes»*<sup>25</sup>.

En 1988 McCall, Lombardo, y Morrison publicaron el libro «Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job». Los autores aseguraban que los empleados que producían resultados basados en sus conocimientos formales y competencias técnicas, se desempeñaban de manera mediocre al ser promovidos a un cargo de mayor jerarquía. La razón del fracaso era que estos empleados tendían a utilizar, en gran medida, las mismas competencias que ya poseían en su cargo anterior, en vez de aprender o desarrollar las nuevas habilidades y capacidades necesarias para la nueva posición. Las fortalezas que usaban en su cargo anterior se convertían en debilidades cuando intentaban forzar sus anteriores competencias y aplicarlas a una situación para la que resultaban inapropiadas. Por el contrario, las personas que eran exitosas en su nuevo cargo, se sentían cómodas en situaciones nuevas y desafiantes. Estos empleados eran precisamente los que tenían la capacidad de aprender de sus nuevas experiencias.

El estudio de McCall, Lombardo, y Morrison fue replicado varias veces por otros investigadores<sup>26</sup>, reafirmando que lo que diferencia a los empleados exitosos de los no exitosos al ascender es la agilidad para aprender. Todos estos estudios concluyeron en que la agilidad para aprender era el factor determinante de lo que llamamos potencial<sup>27</sup>. Lombardo y Eichinger desarrollaron un cuestionario llamado «Choices»<sup>28</sup> (que se aplica como el *feedback* 360°, pero incorporando otro tipo de evaluadores, como por ejemplo «el jefe del jefe») para evaluar la agilidad para aprender; el cuestionario contiene 81 ítems agrupados en 4 categorías: agilidad mental, agilidad personal, agilidad para cambiar y agilidad para alcanzar resultados. La agilidad mental hace referencia a la capacidad de sentirse cómodo en situaciones y contextos complejos, así como a la habilidad de examinar problemas cuidadosamente y realizar conexiones innovadoras entre temas de diferente naturaleza. La agilidad personal alude al autoconocimiento o

autoconciencia que tiene una persona sobre sus propias habilidades y capacidades, además de la destreza y flexibilidad para relacionarse con personas distintas en situaciones desconocidas. La agilidad para cambiar se refiere al gusto por el cambio y la capacidad de adaptarse a situaciones incómodas rápidamente. Por último, la agilidad para conseguir resultados apunta a la capacidad de hacerlo bien la primera vez, inspirar a otros y producir impacto. A partir de la aplicación de este cuestionario en el año 2000, Lombardo y Eichinger encontraron que la agilidad de aprender tiene una alta correlación con el desempeño y el potencial ( $R^2 = 0.30$ ,  $p < .001$ ). En 2002, Connolly y Viswesvaran evaluaron la agilidad para aprender en 26 organizaciones de los Estados Unidos y encontraron que esta era capaz de predecir el desempeño y potencial de ascenso con mayor exactitud que el CI, al mismo tiempo que comprobaron que esta agilidad tiene baja correlación con el CI y los factores de personalidad. En 2009, la consultora Korn Ferry publicó los resultados de un estudio realizado utilizando el mismo cuestionario, el que se aplicó a más de mil empleados de empresas industriales con oficinas en Sud América. Al igual que en la investigación inicial<sup>29</sup>, encontraron que la agilidad para aprender se distribuye de manera normal a lo largo de todos los empleados evaluados, por lo que concluyeron que la agilidad para aprender es efectivamente un factor diferencial que no se encuentra en toda la población. También encontraron que esta característica no presenta diferencias entre hombres y mujeres; aunque los resultados globales debieran ser los mismos para hombres y mujeres, según los investigadores, se podría formular la hipótesis de que las puntuaciones de algunos factores pueden ser diferentes. Por ejemplo, se podría especular que las mujeres puntúan más alto que los hombres en la agilidad personal porque tienden a ser percibidas de manera más favorable que los hombres en sus habilidades interpersonales<sup>30</sup>.

Agilidad para aprender	Correlación con el género		
	Mujer	Hombre	Diferencia
Mental	3.83	3.83	0.00
Personas	3.77	3.72	0.05
Cambio	3.80	3.79	0.01
Resultados	4.07	4.01	0.06
Total	3.83	3.80	0.03

Correlación entre agilidad para aprender y género.

Esta tabla presenta las diferencias de género por factores y la puntuación total. Como puede observarse, en general las mujeres obtuvieron puntuaciones ligeramente mayores que los hombres. Las mujeres superaron a los varones en un 0,05 en la agilidad personal.

Por lo que es posible concluir que las diferencias de género son triviales y parecen no tener ningún valor práctico referente a la agilidad para aprender. Este hallazgo es consistente con lo que averiguaron Lombardo y Eichinger en el año 2000.

El estudio de 2009 también examinó si la agilidad para aprender tenía correlación significativa con la edad. A pesar de que la hipótesis era que este tipo de agilidad debía decrecer con la edad, ya que existen varios atributos personales que se deterioran con el paso de los años (la vista, la audición, la capacidad física, las destrezas), los datos no mostraron variaciones significativas respecto de esta variable.

Agilidad para aprender	Correlación con la edad
Mental	-0.12
Personas	0.15
Cambio	0.03
Resultados	0.13
Total	0.06

Correlación entre agilidad para aprender y edad.

Como puede observarse en la tabla, ninguno de los coeficientes de correlación muestra significación estadística respecto de la edad. Este hallazgo obviamente no conversa con la actual corriente que intenta demostrar que el potencial está relacionado con la edad, tal como se presenta en la gran cantidad de ensayos escritos sobre las diferencias entre generaciones y que exaltan las características de la llamada generación Y, como poseedores indiscutibles de alto potencial.

De acuerdo a los resultados del estudio, existen algunas diferencias en la agilidad de aprender según las diferentes regiones donde se realizó. La mayor diferencia se encuentra entre Europa y Norte América ( $M_s = 3.56$  y  $3.69$  respectivamente). Incluso en este caso, para la puntuación media la diferencia fue de  $0,13$ , que es solo un octavo de un punto sobre la calificación de cinco puntos de la escala utilizada. En general, ninguna de las diferencias regionales se acercó a la media de significación estadística ( $p > .05$ ).

Región	Agilidad para aprender
Europa	3.56
Sud América	3.61
Asia y Pacífico	3.65
Norte América	3.69

Correlación entre agilidad para aprender y regiones.



La consultora Korn/Ferry, adalid de la agilidad para aprender, describe el caso de una empresa farmacéutica global con sede en Europa, que les solicitó que revisaran la eficacia de su metodología para la identificación de los empleados de alto potencial. La consultora aplicó el CHOICE para evaluar la efectividad del método de identificación de talentos. La muestra estuvo compuesta por 58 altos directivos y ejecutivos del laboratorio en diferentes sedes de Europa, Asia-Pacífico y América del Norte. Históricamente, y según los investigadores, esta empresa había dedicado mucho tiempo al desarrollo de altos potenciales; en comparación con muchas corporaciones multinacionales, el proceso de gestión del talento de esta empresa estaba en un nivel alto. Para identificar las personas con potencial se realizaban, tres veces al año, las llamadas *Talking Talent Sessions*, reuniones en las que los ejecutivos discutían abiertamente para analizar y clasificar a los empleados talentosos, en términos de resultados, potencial, *readiness*, voluntad de desarrollarse al interior de la organización y movilidad. El comité de gestión del talento evaluaba de forma minuciosa a los candidatos, mediante la conocida matriz de potencial de 9 celdas. Luego, cada candidato era colocado en una celda basada en las calificaciones de su desempeño durante el último año y en la percepción del nivel de agilidad para aprender de cada uno de ellos. La compañía estaba interesada en determinar la confiabilidad de sus calificaciones, comparándolas con un estudio externo, por lo que Korn/Ferry fue la consultora elegida para realizar el estudio. Como resultado de este, la mayoría de los candidatos fueron colocados en las celdas 7, 8 y 9, ya que de acuerdo a la escala aplicada, más de tres cuartas partes fueron clasificados como de alta agilidad para aprender. Además, los porcentajes de los candidatos identificados así fueron casi los mismos, en las distintas regiones en las que se realizó el estudio. En la matriz de 9 celdas, utilizada por la empresa farmacéutica, la agilidad para aprender aumenta de izquierda a derecha en el eje horizontal; en consecuencia, los empleados ubicados en las celdas de 1, 2, y 4 deberían tener menores calificaciones de agilidad para aprender que los empleados ubicados en las celdas de 3, 5, y 7. A su vez, los empleados ubicados en las celdas de 3, 5 y 7 deberían tener puntuaciones más bajas que empleados ubicados en las celdas 6, 8 y 9. El resultado del estudio mostró que los promedios de agilidad para aprender aumentaron de acuerdo a lo esperado:

Celda	Desempeño	Agilidad para aprender
1	-	-
3	-	-
6	-	3.54
2	-	-
5	2.64	3.79
8	2.48	3.69
4	2.71	-

7	2.76	3.88
9	2.85	3.99

En el estudio también se realizó el mismo ejercicio para el eje del desempeño. Para ello se tomaron los resultados de las evaluaciones de los últimos 3 años de cada evaluado y se realizó la misma comparación anterior. De acuerdo a la matriz de 9 celdas, los empleados ubicados en las casillas 1, 3 y 6 deberían tener un nivel de desempeño más bajo que los empleados ubicados en las celdas de 2, 5 y 8, y, a su vez, inferiores a los empleados situados en las celdas 4, 7 y 9.

## EL POTENCIAL SEGÚN ELLIOTT JAQUES

Elliott Jaques es quizás el único pensador contemporáneo que más investigó y teorizó acerca del concepto de potencial de manera sistemática a lo largo de muchos años. Aunque su teoría del potencial ha encontrado gran resistencia en quienes tienen una visión romántica del concepto, creo que su teoría es quizá la más útil y práctica para operacionalizar y gestionar el potencial al interior de una organización. La mayor resistencia a sus ideas sobre el potencial radica en que su definición del término, no refiere únicamente a las capacidades de los empleados, sino que es tanto una función de la estructura como de las capacidades de las personas. El potencial para Jaques es la medida de ajuste (*fit*) entre los requisitos de discernimiento, juicio y toma de decisiones de un cargo, en un estrato jerárquico determinado, y las capacidades que la persona tiene para ocupar un cargo en dicho estrato. Jaques pasó su vida persiguiendo universales, tratando de encontrar las fórmulas para diseñar organizaciones basadas en la razón y en medidas objetivas, que no dependieran exclusivamente de las cualidades de las personas. Para Jaques, las personas son una función de la estructura y, a su vez, la estructura está en función de los objetivos y propósitos de la organización. Por lo tanto, existe una coherencia directa entre el propósito, la estructura y las personas que la conforman.

El concepto de potencial de Jaques es muy poco glamoroso, no solo porque hace depender el concepto tanto de la estructura como de la capacidad de la persona, sino porque la capacidad de la persona se ve en función de sus capacidades mentales, medidas en torno a la manera en que la persona procesa la información y la complejidad de esta. Dado que las ideas de Jaques en cuanto al potencial están profundamente vinculadas con su modelo de organización requerida, pondremos su conceptualización en el marco de dicha teoría. Los dos constructos básicos para definir el potencial son:

- El lapso de discrecionalidad del rol
- El procesamiento mental

El lapso de discrecionalidad del rol se relaciona directamente con el concepto de «organización requerida», es decir, aquella que se estructura de acuerdo a las necesidades reales de estratos jerárquicos que una organización debería tener para funcionar correctamente; cada estrato jerárquico se define por el horizonte temporal de discreción o autonomía que tiene dicho estrato para la toma de decisiones. La discrecionalidad refiere al tiempo durante el cual una persona en un cargo determinado puede realizar sus labores, plantear objetivos y conseguirlos, sin tener que recurrir a su jefe (estrato jerárquico superior). El procesamiento mental, por otra parte, está compuesto por la discrecionalidad, el discernimiento y se puede ver como la toma de decisiones corresponde a cada uno de esos diferentes estratos. A continuación explicaré cómo estos conceptos se entrelazan, para explicar lo que Elliott Jaques llama potencial.

### *a. El lapso de discrecionalidad del rol*

Explicaré este concepto en primera persona, ya que concuerdo en un cien por ciento con las ideas de Jaques respecto a este tópico. Considero que toda organización posee necesariamente una estructura jerárquica, incluso si se trata de organizaciones llamadas planas, por poseer pocos niveles jerárquicos<sup>31</sup>; por lo tanto, el primer punto que abordaré es el de los estratos jerárquicos. Mi enfoque sobre las jerarquías es estrictamente actual; no he desoído ni ignorado todo lo que se ha progresado con respecto a la desburocratización de las organizaciones, el aplanamiento de las estructuras, ni sobre la deconstrucción de los conceptos de jerarquía y autoridad. Frases resonantes como la de Jack Welch, quién solía decir que *toda* empresa jerárquica es una organización que mira hacia el CEO y da la espalda al cliente; o ideas más drásticas como la de los suecos Ridderstrale y Nordstrom que decían «el jefe ha muerto»; dan cuenta de la mala prensa que tiene el hablar de estas cosas hoy en día. Sin embargo, a pesar de toda esa corriente de pensamiento contraria a la idea de jerarquía y autoridad, creo que toda organización debe poseer una clara, saludable y estable estructura jerárquica para poder funcionar eficientemente en pos del logro de su visión y el cumplimiento de su misión. Así lo dice la realidad a principios del siglo XXI: toda organización competitiva, cualquiera sea su tamaño, giro, mercado, industria o ubicación geográfica, posee una estructura organizacional basada en los principios de responsabilidad y autoridad que se sostienen en la existencia de las jerarquías de los diversos roles que conforman la estructura organizacional.

Partamos de la premisa que sostiene que toda organización es intencional, es decir, existe para coordinar los esfuerzos de un grupo de personas en pos de una meta; y que dicha coordinación de esfuerzos solo es posible a partir de la existencia de roles basados en el principio de la división social del trabajo, tal como fuera planteada por Durkheim. En palabras muy sencillas, la división del trabajo no trata sobre la atribución arbitraria de algunas tareas para unos y otras para otros, sino sobre la imposibilidad de que cuando existe una meta, para alcanzarla se requiere del esfuerzo de muchas personas, pues no es posible que todos hagan todo. Para explicar este concepto recurriré a otra metáfora culinaria que también me ha resultado útil, sobre todo en mis clases. Imagine la cocina de un gran restaurante en la que todos pelan papas, las fríen, las sirven, para luego pasar todos a cortar la carne, ponerla en la parrilla y así sucesivamente; es decir, a nadie se le ocurre una división del trabajo tal en la que cada uno haga cosas distintas. La primera y más simple forma de división del trabajo alude a que no todos hagan todo, sino, en vez de eso, que algunos hagan algunas cosas y otros otras, es decir, que existan roles diferenciados. Supongamos que estos cocineros han avanzado algo y han dividido el trabajo en tareas menores que realizan individualmente, y que cada uno asume responsabilidad por una o varias tareas. Por ejemplo, supongamos que definieron dos

grandes grupos: uno que se encarga de las papas fritas y otro que se encarga de la carne y, a su vez, en cada grupo, han definido diversos roles: los que pelan papas, los que las fríen, los que cortan la carne, los que la cocinan, los que sirven los platos, etc. Una división del trabajo tal, aumentaría la capacidad de respuesta de este gran restaurante. Sin embargo, después de trabajar un tiempo de esta manera, estas personas se dan cuenta de que existe la necesidad de que alguien organice las cosas, por lo que crean el rol de coordinador, alguien que no hace nada productivo, pero que es necesario para que la producción ocurra; después de todo, el plato debe llegar caliente a la mesa de los comensales. En consecuencia, resulta necesario que alguien coordine los tiempos y se asegure de que las papas y la carne estén listas al mismo tiempo. Supongamos que ha pasado tiempo y el restaurante ha llegado a funcionar de una manera efectiva en cuanto a tiempos, productividad, satisfacción del cliente, etc. La división del trabajo ha sido exitosa y los roles creados son ocupados por quienes realizaron la división original del trabajo; por lo tanto, estos roles les resultan transparentes a sus ocupantes y cada uno de ellos sabe perfectamente por qué fue creado cada rol, y no solo eso, también alberga en su conciencia el aporte de su rol a la consecución de la meta grupal. Mientras ello ocurre así, el rol de coordinador también resulta transparente y, por lo tanto, también es evidente para todos que quien ocupa ese rol tiene la atribución de adjudicar tiempos de realización a las tareas, de exigir cantidades de papas peladas para cierta hora o de parar o retrasar la cocción de la carne. De esta forma, el rol del coordinador adquiere atribuciones de autoridad, una autoridad que los mismos empleados delegaron en el rol del coordinador. También está claro para todos que el rol de coordinador no pertenece a nadie, a ninguna persona en particular y que de hecho cualquiera de ellos podría ocupar ese rol en cualquier momento, a condición, claro está, de que manejara adecuadamente los tiempos de realización de las distintas tareas y las cantidades a producir en cada momento. A medida que los roles adquieren realidad más allá de las personas que los ocupan, estos se objetivan o cosifican, es decir, se separan de las personas que inicialmente los ocupaban. Por definición, todo rol es intercambiable, ya que la naturaleza del rol está dada por ciertas tareas o comportamientos esperables de sea quien fuere el sujeto que desempeñe dicho rol en un momento determinado. Técnicamente, un rol es una expectativa de conducta, ergo, sirve como etiqueta para agrupar una serie de comportamientos previsibles. Padre, madre, jefe, cartero, esposo, secretaria, presidente y juez son roles, en la medida que más allá de la persona que los ocupe, existe una expectativa de comportamiento socialmente consensuada. Ciertos roles incluyen entre sus características, la capacidad de ejercer autoridad sobre otros. Es probable que, pasado algún tiempo, el freidor de papas decida dedicarse a otra cosa y se vaya de la cocina del restaurante; en ese caso, si quien llegara a ocupar ese rol fuera una persona que no participó de la división inicial del trabajo, alguien deberá explicarle, en principio, qué

tareas deberá realizar y cómo llevarlas a cabo. La definición del rol también incluirá una parte que nos incumbe en particular y que refiere a la relación que tiene dicho rol de pela papas con el rol del coordinador. Además, habrá que explicarle al nuevo ocupante del rol, que el coordinador tiene la facultad de asignarle tiempos de ejecución a sus tareas, de exigirle ciertos estándares de productividad y que, incluso, puede sancionarlo o despedirlo si no cumple con las indicaciones de tiempos y cantidades que le exija. Esta concentración de autoridad del rol de coordinador por sobre el rol de pela papas resultará menos transparente al nuevo sujeto que al anterior, por lo que quizás el nuevo ocupante podría llegar a pensar que una tarea tan sencilla como la de pelar papas no requiere de ninguna coordinación y, por lo tanto, tampoco tiene por qué responder a la autoridad del coordinador. Sean cuales sean las reflexiones del nuevo pela papas acerca de la autoridad del coordinador, queda claro, al menos para nosotros, que el origen de dicha autoridad resulta de la división del trabajo y de la necesidad de coordinar los esfuerzos del grupo para conseguir una meta tal que, si todos hicieran todo, no podrían cumplirla.

La diferenciación del rol de coordinador de cocina del resto de los roles también refiere a una cualidad de complejidad. El coordinador, como ya dijimos, tiene la atribución de exigir cumplimiento de tiempos y cantidades y, por lo tanto, de acelerar o retrasar las tareas de que realizan los ocupantes de los otros roles. Dicha atribución la tiene solo en virtud de que cuenta con cierta información que proviene de los responsables de tomar los pedidos de los clientes del restaurante. Al tomar los pedidos, el coordinador se ve también enfrentado a ciertos problemas que requieren solución, por lo que debe tomar algunas decisiones respecto de qué se hará primero y qué después, algo que debe hacer el coordinador por sí mismo, ya que si ante cada problema convocara al resto de las personas que ocupan los otros roles para resolverlo, estaría sacando tiempo al resto y se encontraría con un nuevo problema. De hecho, el coordinador es en realidad un tomador de decisiones, ya que su trabajo consiste fundamentalmente en resolver los problemas que le plantea el pedido simultáneo de gran cantidad de platos, así como los problemas que le trae la priorización de las tareas que deben realizarse al interior de la cocina para producir a tiempo y con calidad los platos que se entregarán a los clientes. Por lo tanto, la autoridad del coordinador se ve legitimada no tan solo por la toma de decisiones que le exige su rol, referente a tiempos y cantidades, sino también por la respuesta, también de tiempos y cantidades, que debe dar a quienes sirven los platos a los clientes del restaurante. Ahora bien, lo dicho hasta ahora implica que quien ocupe el rol de coordinador debe poseer ciertas capacidades que le permitan ejercer dicho rol de manera eficiente, y por lo tanto, la persona que ocupe ese rol ya no puede ser cualquiera, sino alguien que pueda resolver problemas y tomar decisiones con criterio, para que las cosas ocurran como deben ocurrir. También es probable que nuestro coordinador de cocina haya creado unos criterios determinados

para resolver el problema de priorización de los pedidos que le entregan los mozos. Por sentido común, es probable que el primer criterio que haya tomado sea: el orden de llegada de los pedidos. Sin embargo, es probable que durante el transcurso del día le lleguen varios pedidos de forma simultánea y se encuentre repetidas veces con dos, tres, cuatro o quizá más mozos en el mostrador entregándole pedidos de diversos platos, cada uno de ellos con distintas exigencias respecto del grado de cocción de la carne, cantidad de sal, guarniciones fuera de la carta y muchas otras cosas más, por lo que es probable que el coordinador haya establecido ciertos criterios referidos a la complejidad de los platos: los más simples primero, los más complejos después. También es probable que alguien con otros intereses, por ejemplo el administrador del restaurante (un rol que se creó después que el del coordinador, también por necesidad), haya decidido hacer algunas cuentas y haya notado que los comensales que piden platos especiales gastan más dinero que quienes piden platos estándar y que, dado que el negocio funciona en la medida que obtiene más ganancias, haya decidido que quiere darles un mejor servicio a esos clientes, puesto que ha concluido que un mejor servicio implica un tiempo de espera menor, por lo que es probable que el administrador del restaurante le diga al coordinador que le dé prioridad a los platos especiales. Asumiremos que el rol de administrador del restaurante ha surgido de la misma manera que el de coordinador de cocina o el de la papas y que, por tanto, dicho rol incluye cierta autoridad por sobre el del coordinador, debido a la complejidad de los problemas que debe resolver y, por ende, la naturaleza más compleja de las decisiones que debe tomar, ya que estas no solo tienen que ver con la coordinación de las tareas del coordinador de la cocina, sino también con las tareas del coordinador de los mozos, las del coordinador del bar, las del coordinador de las mesas del salón, las del coordinador de las compras de víveres y las del coordinador de la bodega. También es probable que, con el tiempo, llegue a existir un coordinador de administradores de restaurantes, pues podría tratarse de una cadena regional, nacional o incluso internacional.

La autoridad que incluyen los roles organizacionales, o más bien, el sistema de autoridad que permite poner en acción la coordinación de los esfuerzos de las personas que integran una organización, resulta necesariamente jerárquico. Ello se debe, en principio, a que no todos pueden hacer todo, lo que origina la división del trabajo en tareas discretas, pero también se debe a que la naturaleza de los problemas que deben resolver los coordinadores de tareas resultan en niveles de complejidad sucesivos y que básicamente implican manejar distintas cantidades de información cualitativamente diferentes, a medida que la toma de decisiones abarca mayor cantidad de tópicos. De esto también se desprende que las personas que ocupan diferentes niveles de toma de decisiones deban poseer distintas capacidades (de discrecionalidad, discernimiento y toma de decisiones) que les permitan cumplir con los requerimientos de dichos roles. En

palabras de Elliott Jaques, «la complejidad del trabajo provoca la emergencia de capas jerárquicas y los problemas se organizan de acuerdo a órdenes de complejidad específicos»<sup>32</sup>. La jerarquía, por tanto, constituye una forma de coordinación del sistema de roles que articula dos órdenes de complejidad: la del trabajo a realizar y la de las capacidades de quienes realizan el trabajo<sup>33</sup>.

### *b. Las capas jerárquicas*

Las jerarquías organizacionales, a pesar de los esfuerzos de Elliott Jaques, siguen teniendo mala prensa. Al parecer, demostrar la necesidad de que exista algo que ya existe por necesidad como lo es la estratificación jerárquica de los roles de la estructura organizacional, por alguna razón no termina de convencer ni a directivos ni a empleados ni a consultores, de la importancia que tiene tomar en serio este concepto. Es más, es posible incluso asegurar que la mayor parte de los paradigmas de gestión que han surgido en los últimos 30 años van en contra del concepto de jerarquía y autoridad: las organizaciones planas, el trabajo en equipo, el modelo de la orquesta, el *empowerment*, la empresa emergente, la confianza, la inteligencia emocional y otra gran cantidad de conceptualizaciones concebidas por los gurúes del *management* expresan, todas ellas, alguna idea común que se opone a las jerarquías y la autoridad que conllevan. No es nuestro propósito realizar ningún juicio de valor respecto de las jerarquías y la autoridad, pero nos sentimos en la obligación de asumir que, mejor o peor diseñadas, todas las organizaciones que requieren coordinar esfuerzos de una gran cantidad de personas deben tener una división del trabajo estratificada jerárquicamente, que permita a los ocupantes de ciertos roles resolver problemas y tomar decisiones que incluyen de forma sucesiva la toma de decisiones sobre las que se toman en otros roles, originando así una estructura jerárquica de autoridad.

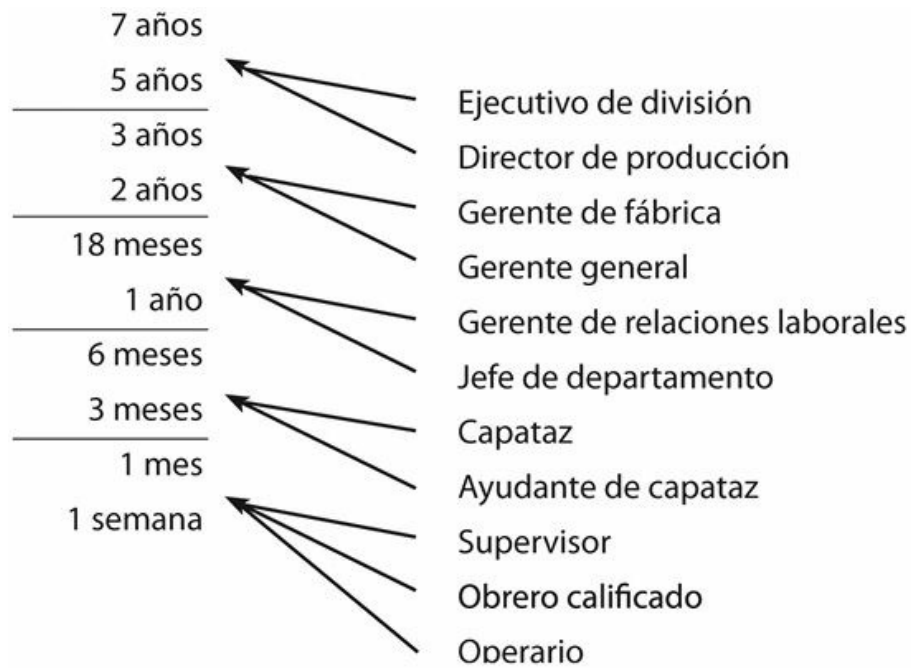
Mejor o peor diseñadas, las estructuras (formales e informales) deben servir para distinguir sus capas jerárquicas de la manera más eficiente posible. Ello significa que la capacidad de toma de decisiones que concentran los roles de las distintas capas jerárquicas debe responder a la necesidad de coordinar esfuerzos para lograr una meta determinada. Que la estructura siga a la estrategia<sup>34</sup> significa, ni más ni menos eso: que la estructura debe subordinarse a la meta organizacional. En una estructura bien diseñada, los roles que incluyen autoridad para la toma de decisiones se basan en el concepto de *accountability* (rendición de cuentas o «responsabilidad»), neologismo acuñado por Elliott Jaques para incluir la doble responsabilidad que concentran los roles de toma de decisiones: por un lado la responsabilidad por los resultados del propio rol y por otro lado la responsabilidad por los resultados de los roles que tiene a su cargo. Para ser responsable de los resultados de los roles a su cargo, quien ocupa un rol de toma de



decisiones debe contar con un monto mínimo de autoridad que le permita elegir, evaluar, premiar y desafectar o despedir a sus subordinados directos. Ahora bien, la estructura organizacional tiene dos dimensiones: la horizontal, generada por las capas jerárquicas necesarias para la toma inclusiva de decisiones, y la vertical, generada por las distintas funciones producto de la división del trabajo. La cantidad de capas jerárquicas debe responder al sistema de delegación en el cual cada capa está bajo la responsabilidad de un rol de toma de decisiones claramente establecido. Este rol se ubica en la capa superior inmediata a la de sus colaboradores directos, y la distancia correcta entre ambos les asegura un nivel adecuado de discrecionalidad para la realización del trabajo, así como un ámbito de planificación autónomo y efectivo. La discrecionalidad a la que hago referencia resulta el factor clave para la identificación de las capas jerárquicas que requiere una estructura organizacional bien diseñada.

Elliott Jaques creó un método para determinar las capas jerárquicas necesarias de cualquier organización. A dicho método lo llamó «lapso de discrecionalidad del rol»<sup>35</sup>, que consiste en especificar el lapso de tiempo durante el cual una persona puede desempeñarse en un rol sin tener que rendir cuentas sobre el grado de cumplimiento de las metas que le han sido asignadas. En otras palabras, es una medida de la autonomía de cada rol, que surge al considerar el mayor lapso de tiempo requerido para realizar las tareas necesarias para cumplir con un objetivo específico. Toda tarea consiste en una asignación para producir un determinado producto (incluyendo cantidad y calidad) dentro de un tiempo de cumplimiento fijado y con ciertos límites especificados (políticas, procedimientos, etc.), con los recursos adjudicados para ello. Por lo tanto, toda tarea incluye un «qué» se debe realizar y un «para cuándo» debe ser realizado; el «qué» es el resultado y el «para cuándo» es el plazo máximo establecido para alcanzar dicho resultado. El lapso de discrecionalidad del rol ofrece una medida fiable para establecer el grado de autonomía temporal con la que cuenta cada rol dentro de la organización y, por ende, una guía o esquema para determinar la cantidad de capas jerárquicas necesarias para que una estructura responda a los requerimientos estratégicos de la organización. El lapso de discrecionalidad del rol es siempre un dato objetivo, ya que deriva de una decisión tomada de manera imparcial por el ocupante de un rol de toma de decisiones. Esto implica que cuanto mayor es el lapso de discrecionalidad del rol, más alta es la importancia relativa de ese rol con respecto a otros, por lo que a mayor lapso de discrecionalidad, corresponde mayor responsabilidad, mayor autoridad y, por lo tanto, mayor nivel jerárquico en la estructura. A su vez, dos roles que tengan el mismo lapso de discrecionalidad deben ocupar la misma jerarquía, independientemente del área funcional a la que pertenezcan. Para determinar el lapso de discrecionalidad del rol es necesario esclarecer las metas que un rol de toma de decisiones asigna a un rol subordinado. Las metas concentran el «qué» y el «para cuándo» de la tarea, por lo que

podemos explicar las metas de un rol explicitando el «qué para cuándo» de cada tarea. Una vez aclaradas dichas metas, el lapso de discrecionalidad del rol se establece mediante la selección de tareas o secuencias de tareas que exijan el mayor plazo temporal para su cumplimiento. Para establecer este lapso de un rol determinado, la metodología es bastante sencilla: es necesario reunirse con quien ocupa el rol de toma de decisiones que asigna las metas al rol en cuestión y preguntarle (a través de una entrevista semiestructurada) ejemplos de tareas o secuencias de tareas específicas que asigna al rol subordinado, para luego identificar aquella que demanda el mayor lapso de tiempo para ser cumplida. Es decir, el lapso de discrecionalidad del rol surge de identificar el «para cuándo» más largo de cada rol. Durante dicho tiempo, el ocupante del rol hace uso de su discrecionalidad en forma intermitente, atendiendo a los múltiples requerimientos que se le presentan, así como las demás tareas que puede tener asignadas<sup>36</sup>. Mediante este método, es posible establecer un esquema general<sup>37</sup> de niveles jefe-subordinado según el cual todo aquel que ocupe un rol cuyo lapso de discrecionalidad sea inferior a tres meses, sentirá como su legítimo jefe a quien ocupa el primer rol superior cuyo lapso de discrecionalidad sea mayor a tres meses; quien ocupe un rol cuyo lapso de discrecionalidad sea de tres meses a un año sentirá como su legítimo jefe a quien ocupa el primer rol superior cuyo lapso de discrecionalidad sea mayor a un año; quien ocupe un rol cuyo lapso de discrecionalidad sea de uno a dos años sentirá como su legítimo jefe a quien ocupa el primer rol superior cuyo lapso de discrecionalidad sea mayor a dos años; quien ocupe un rol cuyo lapso de discrecionalidad sea de dos a cinco años sentirá como su legítimo jefe a quien ocupa el primer rol superior cuyo lapso de discrecionalidad sea mayor a cinco años; quien ocupe un rol cuyo lapso de discrecionalidad sea de cinco a diez años sentirá como su legítimo jefe a quien ocupa el primer rol superior cuyo lapso de discrecionalidad sea mayor a diez años.



Esquema general de niveles jefe-subordinado de un laboratorio<sup>38</sup>

Cuanto más alta es la capa jerárquica de la estructura organizacional, más largo es el lapso de discrecionalidad de los roles comprendidos en dicha capa de la estructura. Sin embargo, tal como dije más arriba, la discrecionalidad está dada, a su vez, por la complejidad de las tareas que involucra el rol. Identificar la discrecionalidad de los roles permite establecer su orden jerárquico y, por lo tanto, las capas requeridas. Ahora bien, ¿dónde comienza y dónde termina exactamente cada capa jerárquica? La respuesta es sencilla: al avanzar progresivamente de uno en uno a través de los lapsos de discrecionalidad, hallamos límites en los que se produce un cambio cualitativo en la complejidad de las tareas, la responsabilidad necesaria para ejercer el rol y la autoridad que involucra la toma de decisiones. Este límite, por tanto, es el que permite identificar las capacidades que deben poseer las personas para desempeñar esos roles. Dado que existen diferencias identificables en la complejidad de las tareas asociadas con las capas jerárquicas y el lapso de discrecionalidad del rol, pasaré ahora a describir estas capas tal como lo propuso Elliott Jaques.

Para comprender cabalmente las diferencias entre las capas jerárquicas, es necesario considerar que la complejidad de los problemas que aborda cada rol no pueden observarse en base al resultado de cada rol<sup>39</sup>, sino a través de la identificación de lo que sucede mientras se está realizando la tarea o secuencias de tareas para alcanzar dichos resultados. Es decir, se trata de observar el «cómo» o, dicho de otra manera, los procesos que llevan a la obtención de un resultado determinado. Es a través de la observación del proceso que se puede identificar todo lo que es necesario hacer para obtener los

resultados; se trata de un análisis de los procesos y, por ende, de un análisis cualitativo del comportamiento de quienes desempeñan cada rol. Mediante la observación y el análisis de la trayectoria de las tareas de cada capa jerárquica, se pueden realizar las descripciones cualitativas de ellas y establecer los niveles de complejidad y los cambios cualitativos asociados a los lapsos de discrecionalidad de rol.

• *Primera capa*

El lapso de discrecionalidad de esta capa va de 1 día a 3 meses, dado que el proceso que realizan los roles de esta capa para obtener sus resultados depende solo de ellos mismos. La tarea consiste en obtener unos resultados claramente definidos, y la complejidad del trayecto puede preverse con gran precisión a través de procedimientos formales o ad hoc, lo que incluye descripciones y soluciones precisas para los problemas que pudieran presentarse durante la consecución de las tareas. Quienes ocupan los roles de esta primer capa jerárquica manejan variables simples que se resuelven una a una secuencialmente. La discrecionalidad es mínima, dado que la emergencia de cualquier situación no prevista por el jefe debe ser informada a este cuanto antes, por lo que el grado de autonomía para la toma de decisiones es muy bajo. A esta capa corresponden todos los roles que tienen contacto directo con el resultado del trabajo, ya sea este un producto o un servicio, como operarios, administrativos, vendedores, oficinistas, procesadores de información, entre otros.

• *Segunda capa*

El lapso de discrecionalidad de esta capa va de 3 meses a 1 año, dado que el proceso que realizan los roles de esta capa para obtener sus resultados es indirecto. La tarea consiste en reunir datos o información para llegar a una conclusión que forma parte del resultado que se quiere obtener. Aquí los resultados ya no están tan claros como en la primera capa, ya que la complejidad del trayecto no es totalmente previsible, pues depende del contenido de los datos y la información que se obtenga. En otras palabras, los resultados en esta capa son previsible en cuanto a forma, cantidad y calidad del contenido, pero el contenido mismo es imprevisible. La complejidad de las tareas en esta capa jerárquica se relaciona con la capacidad de prever los pasos a seguir para obtener el resultado. A esta capa corresponden todos los roles que cumplen funciones de analistas en cualquier área funcional, supervisores de producción, asistentes de roles ejecutivos y coordinadores de proyectos pequeños, es decir, roles relacionados con la administración de recursos y seguimiento de las tareas que desempeñan quienes tienen contacto directo con el resultado del trabajo, ya sea este un producto o un servicio.

• *Tercera capa*

El lapso de discrecionalidad de esta capa va de 1 a 2 años, dado que el proceso que realizan los roles de esta capa para obtener sus resultados es indirecto y se expresa en proyectos operativos. La tarea consiste en coordinar y supervisar dos o más conjuntos de

tareas directamente relacionadas entre sí, estableciendo y regulando las tareas y secuencias de tareas entre las distintas secciones o tramos del proyecto. Los roles de esta capa tienen entre 2 y 6 jefes de equipo o supervisores bajo su mando, quienes a su vez tienen bajo su mando grupos de entre diez y cincuenta operarios o especialistas que producen bienes o brindan servicio a clientes o usuarios. La característica fundamental y distintiva de esta capa es que los roles deben llevar a cabo tareas de planificación y asignación de objetivos para cada uno de sus colaboradores. Los ocupantes de estos roles realizan ejercicios de previsión mucho más amplios que los de la capa inmediata debajo de ellos, por lo que sus decisiones están estrechamente relacionadas con la elección de alternativas de acción. para alcanzar las metas por las que son responsables. Ello implica, ya sea prever obstáculos y planes alternativos para superarlos, o tener la capacidad de reaccionar a tiempo para cambiar el plan en su totalidad. Los roles de estas capas tienen colaboradores directos e indirectos con los que suelen tener poco contacto, por lo que los roles de la tercer capa requieren poseer cierta dosis de liderazgo para ejercer el puesto, pues son responsables de los resultados de quienes no pueden controlar directamente, así que, para dirigirlos deben obtener su confianza y compromiso. A esta capa corresponden todos los roles que cumplen funciones de gerencia de departamentos, de plantas de producción, gerentes de proyectos de toda índole, gerentes de compra, gerentes de producto, entre otros.

- *Cuarta capa*

El lapso de discrecionalidad de esta capa va de 2 a 5 años, dado que el proceso que realizan los roles de esta capa para obtener sus resultados involucra cambios significativos que deben realizarse a nivel de toda la organización (o una gran parte de ella). Los roles de esta capa son responsables de varios proyectos paralelos que, a su vez, implican distintas alternativas de procesos, que del mismo modo, se impactan mutuamente. En este nivel, las acciones organizacionales solo pueden pensarse de modo sistemático y, por lo tanto, los distintos roles funcionales de esta capa deben trabajar de forma interdisciplinaria y en equipo. Los problemas que se presentan a este nivel y su consecuente resolución implican tomas de decisiones que albergan altos grados de incertidumbre, por lo que gran parte de las decisiones de estos roles implican también asumir riesgos calculados. A esta capa corresponden los gerentes o directores de las áreas funcionales como la gerencia o dirección comercial, la gerencia o dirección de administración y finanzas, la gerencia o dirección de recursos humanos, la gerencia o dirección de producción, entre otros. También el *staff* profesional debe incluirse en esta capa.

- *Quinta capa*

El lapso de discrecionalidad de esta capa va de 5 a 10 años, dado que el proceso que realizan los roles de esta capa para obtener sus resultados involucra la totalidad de la

organización, entendida esta como nuestra máxima unidad de análisis, que corresponde ya sea a una empresa nacional grande o a una filial de una empresa internacional, o a una unidad de negocios cuyas dimensiones son similares a cualquiera de las dos anteriores. A esta capa reportan los gerentes o directores de la cuarta capa jerárquica. En este nivel se realiza la planificación estratégica, que guiará a las áreas funcionales que, a su vez, generarán el resto de la planificación en cascada: planes de producción, planes de recursos humanos, planes de inversión, etc. En esta capa resulta crítica la priorización, por un lado, de las acciones de alto nivel, y por el otro, la decisión de metas estratégicas que implican cambios independiente de las tendencias, es decir, en este nivel se deciden cambios de forma proactiva, ya sea a través de la declaración de quiebres o la construcción de escenarios futuros. A esta capa corresponde el gerente general y los miembros del comité ejecutivo, así como los asesores externos y consultores que aportan información y criterio experto sobre temas relacionados con los mercados, la industria, las transiciones políticas y la macroeconomía en general.

Según lo que hemos dicho hasta ahora, cuanto más alta es la capa jerárquica de la estructura organizacional, más largo es el lapso de discrecionalidad de los roles comprendidos en dicha capa de la estructura. A su vez, la discrecionalidad está dada por la complejidad de las tareas que involucra el rol y, por lo tanto, por las capacidades requeridas para desempeñar dicho rol. Elliott Jaques considera que las capacidades necesarias para ejercer la discrecionalidad del rol son, en estricto rigor, capacidades cognitivas: *«Trabajar es el uso del juicio, el arbitrio ejercido en el desarrollo de las tareas asignadas. Trabajo es el ejercicio del juicio en la toma de decisiones. Trabajar es resolver problemas, es manejar información y organizar la complejidad»*<sup>40</sup>. Los roles se originan en la división funcional (vertical) del trabajo. Cuando esta división se complejiza, surgen roles de coordinación que requieren del ejercicio de tareas cualitativamente distintas, así como de capacidades diversas de quienes ocupan esos roles, asociadas a la necesidad de discernimiento y toma de decisiones. Dado que la toma de decisiones implica responsabilidades por los propios resultados y por los resultados de los subordinados, se requiere investir dichos roles de cierta autoridad, lo que origina la división jerárquica (horizontal) del trabajo. Estas dos dimensiones conforman los elementos básicos de la estructura de cualquier organización orientada a metas. Luego, para diseñar la estructura requerida para obtener dichas metas, hay que establecer la distancia óptima entre los roles de una jerarquía respecto de la siguiente, lo que es posible a partir de la identificación del lapso de discrecionalidad de cada rol, representado por la tarea o secuencia de tareas que necesitan el mayor tiempo, durante el cual el ocupante de un rol puede trabajar autónomamente sin dar reporte a su superior. Establecida la distancia óptima entre capas jerárquicas, hay que identificar las capacidades que deben poseer las personas para ocupar dichos roles. Dada que la

naturaleza de la toma de decisiones en cada capa jerárquica es distinta, las capacidades necesarias en cada capa también lo son. Las decisiones que se toman en las capas superiores de la estructura son estratégicas y ejecutivas. La misión primordial de estos roles es establecer objetivos estratégicos, planificar la manera en que se ejecutarán las acciones para alcanzar dichos objetivos y lograrlos. Se trata de las decisiones que dan sentido y dirección a la organización, otorgándole su especificidad o ventaja competitiva en el mercado. Estos roles deben ser ocupados por personas cuyas capacidades otorgan una distinción a la organización, y por ello resultan escasas en el mercado. El valor diferencial de las personas que ocupan estos roles está dado por su capacidad de dirigir la organización ideando estrategias y planificando cómo podrán concretarse. La amplitud del lapso de discrecionalidad de estos roles es la mayor de toda la estructura, por lo que cómo lo hacen, es decir, cómo logran los resultados, es algo que no puede ser pautado o copiado, sino que debe ser extraído de los comportamientos particulares de cada una de esas personas. Sin embargo, dichos comportamientos son solo efectos de las capacidades individuales, que son el resultado de una combinación determinada de características. Las decisiones que se toman en las capas medias poseen un lapso de discrecionalidad menor, ya que las responsabilidades de esos roles son establecidas por los del nivel jerárquico superior, que a su vez se responsabilizan por los resultados y la toma de decisiones de los roles de esta capa intermedia. La misión primordial de estos es hacer que las decisiones tomadas más arriba sean realizadas por los roles de las capas operativas o productivas. Los roles intermedios tienen, por tanto, una función de gestión: deben gestar o lograr que se realicen las cosas, por lo que las capacidades de los roles intermedios están más centradas en el hacer, en los comportamientos, que en la singularidad de las personas. Además, dichas conductas deben tener un grado de previsibilidad suficiente como para que las personas que los ocupan puedan ser reemplazadas en tiempos razonables que no alteren la planificación, ya sea porque el ocupante del rol sea promovido, o se vaya de la organización por cualquier motivo. Los comportamientos de quienes ocupan esta capa media deben ser, por lo tanto, generalizables, ya que dichos comportamientos son tomados como datos por quienes toman las decisiones estratégicas en el nivel superior.

Las decisiones que se toman en las capas bajas poseen el menor lapso de discrecionalidad de rol de toda la estructura, puesto que las responsabilidades de estos son establecidas por los roles del nivel superior. A diferencia de los roles de la capa media, estos tienen responsabilidad por sus propios resultados y la toma de decisiones que involucran solo es un ingrediente más dentro de la discrecionalidad del mismo rol. La misión primordial de los roles de la capa baja de la estructura es obtener los resultados que les han sido asignados por los roles de las capas medias. Estos roles tienen, por tanto, una función de producción u operación, deben realizar las cosas, por lo

que las capacidades de los roles de la capa baja están más centradas en los resultados, no en los comportamientos ni en la singularidad de las personas. Además, dichos resultados deben tener un alto grado de previsibilidad basado en estándares de cantidad y calidad lo suficientemente específicos como para que las personas que ocupan estos roles puedan ser reemplazadas al instante, sin que esto altere la planificación, sea cual sea la causa por la que el ocupante del rol no pueda realizar sus tareas. Los resultados de quienes ocupan esta capa deben ser, por lo tanto, altamente estandarizables, ya que dichos resultados son tomados como datos por quienes gestionan las decisiones estratégicas que han sido tomadas en el nivel superior de la estructura.

### *c. El procesamiento mental*

Como he dicho más arriba, el lapso de discrecionalidad de un estrato refiere al tiempo durante el cual una persona puede realizar su trabajo sin supervisión de su jefe, mientras que el procesamiento mental refiere a las capacidades de discrecionalidad, discernimiento y toma de decisiones que deben poseer las personas en dicho estrato. Ahora nos centraremos en este segundo concepto, que se relaciona de forma directa con el de potencial. En 1994, Elliott Jaques y Kathryn Cason publicaron un estudio llamado «Human Capability», en el que realizaron los siguientes hallazgos:

1. Existe una jerarquía de cuatro y solo cuatro formas que usan las personas para procesar información cuando se comprometen en el trabajo: el procesamiento declarativo, acumulativo, en series y en paralelo.
2. Los cuatro tipos de procesos se repiten en niveles cada vez más altos de complejidad.
3. Cada uno de los procesos se corresponde con una etapa diferenciada de la capacidad potencial de las personas.
4. El estudio mostró una correlación de 0.97 entre los estratos definidos y cada una de las etapas de complejidad del proceso mental (y por lo tanto, de la capacidad potencial).

La principal conclusión extraída de dichos hallazgos es que la existencia de los estratos jerárquicos es un reflejo, en la vida organizacional, de etapas discontinuas en la índole de la capacidad humana. Elliott Jaques propone hacer interactuar cuatro grandes grupos de factores: en primer lugar, la capacidad (potencial), en términos de los modos de maduración a lo largo de la vida; en segundo lugar, una serie de niveles cada vez más altos de complejidad intrínseca del trabajo, correspondientes a los niveles de capacidad de las personas; en tercer lugar, una serie de niveles cada vez más altos de la estructura organizativa, que reflejan tanto los niveles de complejidad del trabajo como la capacidad de las personas; y cuarto, las prácticas de liderazgo gerencial reflejadas en los cargos



típicos de la estructura organizacional. El siguiente cuadro muestra la relación entre los cuatro grupos de factores:

Estrato	Lapso de discrecionalidad	Procesamiento mental (potencial)	Complejidad de la tarea	Cargo típico
VII	50 años	En serie	Construir sistemas complejos	Director ejecutivo/operativo
VI	20 años	Acumulativo	Supervisar sistemas complejos	VPE
V	10 años	Declarativo	Evaluar consecuencias en todos los niveles	Presidente de Unidad de Negocio
IV	5 años	En paralelo	Proceso en paralelo, caminos múltiples	Gerente general
III	2 años	En serie	Crear caminos alternativos	Gerente de unidad
II	1 año	Acumulativo	Acumulación diagnóstica	Gerente directo
I	1 día a 3 meses	Declarativo	Superar obstáculos, eficacia práctica	Operarios, oficinistas

Relación entre capas jerárquicas, lapso de discrecionalidad, procesamiento mental, complejidad de la tarea y tipo de cargo.

Según lo define el propio Jaques, el procesamiento mental es el ejercicio de la discrecionalidad, el discernimiento y la toma de decisiones, dentro de ciertos límites, al realizar una tarea. Para determinar la capacidad de una persona es necesario conocer tanto el método a través del cual esta procesa la información, como la complejidad de los datos que utiliza. En cuanto al procesamiento mental, este abarca los procesos mentales mediante los cuales se recoge información, se selecciona, se analiza, se reúne, se reorganiza, se razona y se juzga a partir de lo que esta ofrece, se sacan conclusiones, se formulan planes, se toman decisiones y, finalmente, se toma un determinado curso de acción. A continuación explicaré en pocas palabras las particularidades de cada uno de estos métodos:

- El procesamiento mental «declarativo» es un tipo de razonamiento que se expresa a través de uno o más argumentos no conectados y excluyentes entre sí. La persona explica su punto de vista argumentando varias razones que no se interconectan<sup>41</sup>. Estas razones son aisladas en el sentido de que son presentadas por separado, sin que se establezcan nexos entre ellas. Cada argumento o idea se expone por separado y corresponde a un juicio cerrado en sí mismo. Las frases se estructuran de manera disyuntiva, por ejemplo: «esta es una razón para lo que digo, o también esta otra, o podría agregar esta otra idea».
- El procesamiento mental «acumulativo» es un tipo de razonamiento que se expresa a través de la expansión de un argumento. Se trata de una serie de declaraciones que se conjugan entre sí a lo largo del desarrollo de un argumento. La persona expone su punto de vista mencionando varias ideas diferentes, ninguna de las cuales basta para corroborar su argumento, pero que sin embargo, en conjunto lo hacen. Las frases se

estructuran de manera conjuntiva, como en el caso: «esta es la situación inicial, y luego ocurrió esto y esto otro, por eso las cosas están como están».

- El procesamiento mental «en serie» es un tipo de razonamiento que se expresa a través de dos o más secuencias de razones encadenadas, cada una de las cuales lleva a la siguiente. Es un procesamiento lógico, al estilo del silogismo y tiene una cualidad condicional, ya que cada idea establece una condición que lleva a la siguiente idea y así continúa hasta llegar a la conclusión final, como en: «lo que haremos ahora es poner esto aquí, porque una vez que hayamos puesto esto aquí, deberemos quitar esto otro, y al quitar esto otro, la pieza quedará completa».
- El procesamiento mental «en paralelo» es un tipo de razonamiento en el que las explicaciones abarcan una diversidad de argumentos distintos vinculados con un tema. La persona expone su posición teniendo en cuenta una serie de puntos de vista, reales o imaginarios, a los cuales arriba mediante un procesamiento en serie. Las distintas líneas de pensamiento se mantienen en paralelo, hasta que en un momento dado se vinculan entre sí. La persona va tomando algunas conclusiones para reforzar y defender su posición. Puede ocurrir que ninguna de las líneas argumentales represente en sí el punto de vista de la persona, y que luego desarrolle una nueva línea que tome algunos elementos de las otras. La persona puede presentar distintos escenarios que se condicionen mutuamente, o bien contrastar las distintas líneas argumentales<sup>42</sup>.

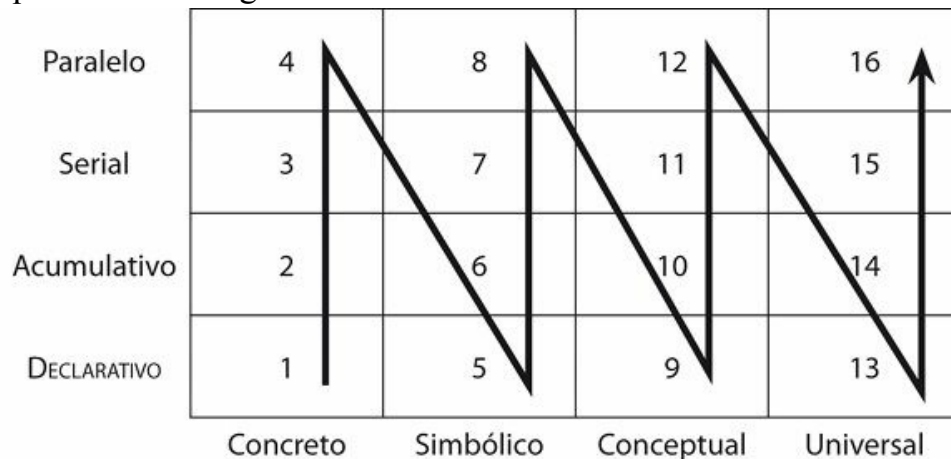
Por otra parte está la variable «complejidad de la información» que corresponde al nivel de profundidad que la persona utiliza para procesar información, resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios. Según Jaques, existen cinco órdenes de complejidad creciente de la información, y los cuatro tipos de procesos mentales se repiten en un nivel más complejo a cada orden superior<sup>43</sup>. Los cinco órdenes de complejidad son los siguientes:

- Pre verbal: es el más concreto orden de la información, que se expresa en la primera infancia en forma de gestos y ademanes, así como en el contacto físico con los objetos. Las ideas y las expresiones del lenguaje se dan en términos concretos y se refieren a objetos específicos que son manipulados mediante el tacto.
- Verbal concreto: es el pensamiento y el lenguaje tal como lo encontramos en los niños que ya han adquirido el lenguaje hablado. Las ideas y palabras están directamente ligadas al señalamiento físico de objetos en los que se pensó y a los que se hace referencia, o cosas que, si bien no están físicamente presentes, se han visto hace poco y se presume que siguen en el mismo lugar.
- Verbal simbólico: es el tipo de pensamiento y de lenguaje utilizados por casi todos los adultos. Las ideas y palabras ya no se refieren a objetos tangibles o conocidos.

Las palabras se emplean como símbolos que pueden interpretarse y con los que se puede trabajar como si fueran cosas concretas.

- **Conceptual abstracto:** es el tipo de pensamiento y de lenguaje requeridos para trabajar con éxito en los altos niveles de una empresa. Las ideas y palabras parecen abstractas, por cuanto remite a otras ideas y palabras, en lugar de referir a objetos; o sea, las ideas y palabras conceptuales abstractas reúnen diversas ideas, pero debe poder referírselas a cosas concretas no inmediatas. Los conceptos son utilizados para resolver problemas complejos que abarcan temas de organizaciones, temas políticos, religiosos, filosóficos y sociales en general.
- **Orden de los universales:** aquí pasamos a lo que habitualmente se concibe como la genialidad: la creación de nuevos modelos de sociedad, de nuevos sistemas éticos o valóricos, de nuevas culturas o de grandes teorías. Aquí se reformulan todas las ideas y palabras en uso. Se trata del mundo de las ideas y de los creadores de nuevos enfoques y paradigmas. Incluye las invenciones y la producción artística, científica y filosófica.

Estos órdenes de complejidad suponen que las personas vivimos en mundos diferentes y que, por lo tanto, las diferencias en la cantidad y complejidad de la información que manejamos nos ubica en distintos niveles de realidad y de comprensión de la misma; lo que para Elliott Jaques conforma la base para ubicar a las personas en los distintos estratos jerárquicos de una organización.



Los cinco órdenes de complejidad de la información, y su relación con el procesamiento mental.

La importancia del procesamiento mental y su relación con la complejidad de la información radica en que sus alcances establecen la capacidad de trabajo potencial de una persona<sup>44</sup>. Para ello, Elliott Jaques distingue tres conceptos. El primero de ellos es la «Complejidad del procesamiento mental», que representa la máxima dimensión y complejidad que una persona es capaz de interpretar, modelar, y en la cual puede

funcionar, incluida la cantidad y complejidad de información que debe procesar la persona. El segundo es la «Capacidad potencial», que representa el más alto nivel en el cual una persona puede trabajar en un momento dado, realizando una tarea muy valorada por ella y para la cual tuvo la oportunidad de adquirir las habilidades cognitivas necesarias. La capacidad potencial es función de la máxima complejidad de procesamiento mental de una persona. El tercer concepto se trata de la «Capacidad aplicada», que representa el nivel en el cual una persona realmente trabaja en un momento dado, cumpliendo una función que puede o no exigir el ejercicio de todo su potencial. La capacidad aplicada es función de la complejidad del procesamiento mental utilizada, tal como resulta afectada por el compromiso y las habilidades cognitivas que la persona aplica en su trabajo.

En resumen, para Elliott Jaques, la capacidad mental nos da la medida de la capacidad de trabajo o potencial de la persona. Esta capacidad potencial es innata y no tiene relación alguna con el género, nivel de educación, raza, cultura, clase social o edad. En virtud de dicha capacidad es posible ubicar a las personas en una escala de estratos jerárquicos, dentro de la estructura de la organización. Si la persona es situada en un estrato más bajo que el que corresponde a su capacidad, experimentará ansiedad; si la persona es ubicada en un estrato que requiere menor capacidad que la que tiene, se sentirá frustrada. El potencial, entonces, está determinado por el rol de mayor importancia que una persona podría llegar a desempeñar. El lapso de discrecionalidad del rol revela el horizonte temporal de la persona, es decir, el lapso de tiempo más largo, en el futuro, en el que puede planificar y ejecutar una asignación o lograr una meta. Hay que notar que «planificación» significa pensar el futuro, preguntarse sobre este e imaginarlo. Se trata de un «qué para cuándo» dentro del cual la persona no solo es capaz de definir una meta o resultado, sino que efectivamente trabaja para su logro en el marco de un plan. Planificar implica abordar el futuro, pronosticarlo y controlarlo, haciendo cosas en una escala que coincide con su capacidad de procesamiento mental. En síntesis, el potencial es el grado de ajuste entre el lapso de discrecionalidad del rol (medida del rol) y la capacidad de procesamiento mental (medida de la persona).

<sup>24</sup> CCL, 2010, *High-Potential Talent, a view from inside the leadership pipeline*, <[www.ccl.org](http://www.ccl.org)>

<sup>25</sup> Lombardo & Eichinger, 2000; McCall & Hollenbeck, 2008

<sup>26</sup> Charan, Drotter, & Noel, 2001; Goldsmith, 2007; McCall, 1998

<sup>27</sup> Eichinger & Lombardo, 2004; Spreitzer, McCall, & Mahoney, 1997

<sup>28</sup> CHOICES® Lombardo & Eichinger, 2000

<sup>29</sup> Lombardo & Eichinger, 2000

<sup>30</sup> Tang, de Meuse, y Dai, 2007

<sup>31</sup> Aunque resulte de perogrullo, es bueno recordar que los niveles jerárquicos no deben confundirse con los niveles de educación formal y especialización de los cargos. En el caso más extremo, supongamos un gran laboratorio perteneciente a una empresa familiar en el que podemos encontrar en el nivel directivo a personas (familiares) sin ninguna instrucción formal y en el nivel operativo (laboratorio) a profesionales universitarios con doctorados y magister.

- [32](#) Jaques, E. (2000), La organización requerida, Granica, Buenos Aires.
- [33](#) Schlemenson, A. (2002), La estrategia del talento, Paidós, Buenos Aires.
- [34](#) Drucker, P. (1986), Nuevas plantillas para las organizaciones de hoy, Clásicos Harvard de la Administración, vol. VIII, Colombia, Caravajal S.A.
- [35](#) Utilizamos esta traducción de time-span ya que creemos se ajusta mejor a nuestro objetivo que «intervalo temporal de discrecionalidad del rol», o «el lapso de discrecionalidad», que son las traducciones habituales en la bibliografía en castellano.
- [36](#) Schlemenson, A. (2002): «La estrategia del talento», pag. 76, Paidós, Buenos Aires.
- [37](#) Elliot Jaques utiliza la frase «esquema extraordinariamente universal de niveles gerente-subordinado»
- [38](#) Jaques, E. (2000), «La organización requerida», Granica, Buenos Aires, pag. 129
- [39](#) En este punto seguimos con mínimas variaciones, las conceptualizaciones del profesor Aldo Schlemenson y su esclarecedora explicación de las ideas de Elliott Jaques sobre la naturaleza de los estratos jerárquicos.
- [40](#) Jaques, E. (2000), «La organización requerida», Granica, Buenos Aires, pag. 129
- [41](#) Jaques, E. (2000), «La organización requerida», Granica, Buenos Aires, pag. 81
- [42](#) Schlemenson, A. (2002): «La estrategia del talento», Paidós, Buenos Aires, pag. 172
- [43](#) Jaques, E. (2000), «La organización requerida», Granica, Buenos Aires, pag. 83
- [44](#) Jaques, E. (2000), «La organización requerida», Granica, Buenos Aires, pag. 72

## CONOCIMIENTO EXPERTO

El conocimiento experto es una de las variables menos consideradas en las definiciones de talento que hoy en día utilizan empresas y organizaciones a nivel global. Sin embargo, según nuestro modelo, el conocimiento puede formar parte de los distintos polinomios de talento al interior de un programa o modelo de talento. Cuando hablamos de conocimiento experto, lo definimos considerando dos dimensiones: la primera de ellas se relaciona con la profundidad del conocimiento, es decir, la medida en la que la persona tiene y utiliza un cuerpo de conocimiento tanto teórico como experiencial; la segunda dimensión corresponde a la escasez de dicho conocimiento experto en el mercado, es decir, la dificultad que la organización afrontaría para conseguir personas con dichos conocimientos en el corto plazo. Creemos que el conocimiento profundo que algunas personas poseen sobre ciertas temáticas, tecnologías, teorías, aplicaciones, modelos, u otras áreas específicas, debe considerarse como una de las variables al momento de construir los diversos polinomios de talento que responden al para qué se quiere desarrollar un modelo o programa de gestión de talentos.

En la actualidad no existe consenso acerca de si el conocimiento experto debe ser gestionado dentro de la estrategia general de talento. En las organizaciones en las que el conocimiento experto representa una capacidad estratégica, este suele asociarse al concepto de talento, pero de todos modos no es incluido como una variable del mismo; mientras que en las organizaciones en las que el conocimiento experto se encuentra en pocos cargos, se suele encontrar cierta inquietud al respecto, pero no es algo que vaya a considerarse talento o algo a gestionar.

Creo que nuestra definición del concepto «conocimiento experto» (profundidad y escasas) es suficientemente clara y sencilla como para profundizar en ella. Por lo que en las páginas siguientes me referiré a las dos maneras que hasta ahora se han utilizado para gestionar (o al menos intentar gestionar) el conocimiento experto al interior de las organizaciones. Primero me referiré a las carreras técnicas o *dual ladder*, para luego comentar en breve los principios generales de lo que se ha llamado «gestión del conocimiento».

## CARRERAS TÉCNICAS O *DUAL LADDER*

La llamada carrera técnica o *dual ladder* consiste en crear una estructura paralela a la existente, donde las jerarquías poseen características similares a las de la línea, pero son ocupadas según el conocimiento y especialización de los empleados; es decir, se crea una carrera con cargos que de forma sucesiva adquieren mayor poder, beneficios, salarios y reconocimiento, y que funciona de manera equivalente a la carrera gerencial. Esta estructura paralela tiene como objetivo ofrecer posibilidades de mejora a quienes no tienen interés en desarrollarse profesionalmente a través de una carrera gerencial. Las empresas de tecnología y de investigación vienen aplicando este modelo desde hace muchos años.

El *dual ladder* provee opciones para los expertos que no desean hacer carreras en la línea. Permite que la organización ofrezca a sus expertos reconocimientos monetarios y de estatus a un nivel comparable al ofrecido al resto de la organización, y evita el problema de tener que llevar a los expertos a optar por carreras gerenciales para que accedan a un mayor nivel jerárquico y de compensación. En 2002, una investigación de la prestigiosa R&D Magazine indicó que las oportunidades gerenciales están en los últimos lugares del ranking de aspiración de los expertos que trabajan en investigación y desarrollo. Otra investigación, realizada por el gobierno de Canadá en 2002, indagó por qué los expertos evitan las carreras gerenciales:

- Valoran el trabajo técnico por sobre el trabajo gerencial
- Temen perder *expertise* técnica por dedicarse a la gestión
- Temen que su rol como referente técnico se empobrezca
- No quieren lidiar con problemas de personas ni hacer trabajo de oficina
- Temen fracasar como gerentes
- Les desagradan los aspectos «políticos» del gerenciamiento
- Creen que los cargos de gestión son menos saludables y más estresantes

El *dual ladder* representa una alternativa que soluciona en gran parte estas aprehensiones. Este es por lo general representado como las laderas de una montaña o una escala de tijera; en ambas metáforas se sugiere que se puede llegar a la cima por diferentes lados. Sin embargo, en la práctica, los expertos que están en las áreas técnicas con carreras de este tipo, de todos modos reportan a los gerentes de línea. Incluso los más altos puestos en las carreras técnicas, solo pueden establecer objetivos que afectan a las áreas técnicas. Algunas de las ventajas de la adopción de un sistema de *dual ladder* son las siguientes:

- Es una buena herramienta de reclutamiento para atraer recién graduados que no ven la carrera gerencial como una opción profesional, al menos al inicio de sus carreras

- Permite a las organizaciones basadas en conocimientos técnico retener a su *staff* de alto desempeño en investigación y desarrollo
- Permite a las organizaciones de conocimiento intensivo ofrecer reconocimientos y el estatus alineados con los valores del personal técnico y experto

Al implementar estas carreras técnicas, es importante que el avance en la carrera esté basado en el desempeño técnico. En una investigación realizada en Inglaterra<sup>45</sup>, se demostró que un sistema de *dual ladder* tiene mayor probabilidad de éxito en organizaciones que tienen fuertes valores profesionales y donde la gente con conocimiento experto es considerada de igual modo que la de alto desempeño, en el ámbito de los resultados y agregación de valor directo al negocio. En 1997, la japonesa NEC desarrolló su propia versión de *dual ladder* y abandonó su anterior política de mover a su personal experto a la carrera gerencial; el resultado del programa produjo un aumento significativo de la productividad de su laboratorio. Actualmente muchas grandes organizaciones utilizan sistemas de *dual ladder* para retener a sus expertos<sup>46</sup>. 3M, por ejemplo, ofrece *dual ladder* no solo para su personal con conocimiento experto, sino también para la promoción de los considerados «innovadores». A su vez, un innovador puede llegar al grado de experto corporativo, el cual equivale al grado máximo de los directores técnicos.

Los problemas que subyacen al concepto de *dual ladder* son varios. Uno de ellos es que con el paso del tiempo, las organizaciones tienden a desviar el sistema de su intención inicial. Durante los primeros años, se siguen rigurosamente los criterios de ascenso en la carrera técnica, pero, en forma gradual, el sistema se corrompe y la carrera técnica termina convertida en una recompensa por la lealtad hacia la organización, en vez de una recompensa a la contribución técnica. La efectividad del *dual ladder* para gestionar a los expertos como talentos también suele aparecer cuestionada por su incapacidad para motivar al personal experto y por la creencia básica de que los expertos solo tienen dos opciones: convertirse en gerentes o permanecer como expertos.

Los estudios realizados por Allen y Katz<sup>47</sup> identificaron una tercera opción de carrera (ni gerencial ni técnica) a la que llamaron «carrera orientada a proyectos» (*Project-oriented career path*). Basados en los hallazgos de su estudio, describen un tipo de expertos poco preocupados por los reconocimientos externos y altamente en gran manera motivados por el reconocimiento de sus colegas, así como por la naturaleza intrínseca de la tarea. Las personas con conocimiento experto prefieren enfrentar proyectos desafiantes, tener la libertad para ser creativos y originales, y trabajar con colegas a quienes consideran competentes. No están en particular motivados por la perspectiva de promoción, ni en una carrera gerencial, ni en una carrera técnica. Sin embargo, se sienten atraídos a proyectos cada vez más complejos y desafiantes. Allen y Katz preguntaron a



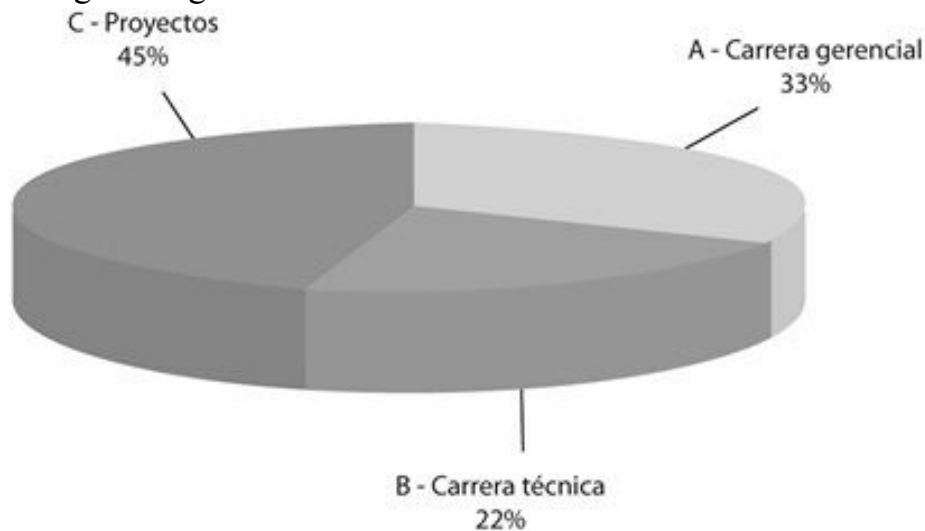
personas con conocimiento experto y gerentes de las nueve más grandes organizaciones de Estados Unidos: «¿Hacia dónde quisiera que evolucione su carrera?»:

A. ¿Hacia una alta posición dentro de una carrera técnica?

B. ¿Hacia una alta posición dentro de una carrera gerencial?

C. ¿Tener la oportunidad de participar en actividades de investigación y proyectos difíciles y emocionantes en los que usted esté altamente interesado, independientemente de la promoción?

A los 2.157 gerentes y personas con conocimiento experto encuestados, se les pidió que calificaran cada una de estas opciones en una escala de 1 a 7. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico:



Según la investigación, el doble de los expertos se sienten más motivados por el reto de participar en proyectos desafiantes, antes que ingresar a una carrera técnica. Por otra parte, esta tendencia, independiente de la promoción, aumenta con la edad.

Allen y Katz concluyeron que para los expertos existe una recompensa implícita por hacer un trabajo interesante. Incluso cuando hay una carrera técnica disponible, muchos expertos encuentran más satisfacción en trabajar en proyectos cada vez más difíciles que al escalar en una carrera técnica. La carrera técnica es a menudo el principal sistema de recompensas para los expertos, pero a medida que progresan en las posiciones de mayor nivel, por lo general, las actividades estrictamente técnicas decrecen. Por lo tanto, el sistema de *dual ladder* no está alineado ni con las expectativas de los expertos ni con objetivos de negocio de la organización.

Como dije antes, creemos que, a diferencia de las otras variables a incluir en los polinomios de talento, el conocimiento experto no requiere de una nueva conceptualización. Nuestro único aporte al respecto es que consideramos que, en definitiva, el conocimiento experto debe ser tenido en cuenta en los modelos de gestión de talento, tanto si la organización es de conocimiento intensivo, como si no lo es. Además, planteamos que para identificarlo es posible utilizar una matriz similar a la de

los otros criterios, donde se sopesan en conjunto la profundidad del conocimiento y la escasez en el mercado. Una escala de conocimiento experto debe ser confeccionada *ad hoc* para cada área de conocimiento o especialización, sin embargo, siempre es preferible que esta resulte lo más transversal posible. Por ejemplo, Risher <sup>48</sup> propone cuatro niveles para determinar la profundidad del conocimiento experto:

- Nivel A- Profesional en desarrollo: trabaja bajo supervisión directa mientras aprende.
- Nivel B- Profesional independiente: trabaja solo y es supervisado regularmente; la persona se encuentra en desarrollo de su credibilidad y reputación.
- Nivel C- Profesional avanzado: actúa como mentor o recurso de ideas; representa al grupo de trabajo en las reuniones, eventos y presentaciones.
- Nivel D- Experto o profesional distinguido: representa a la organización frente a grupos externos; provee consejos y dirección estratégica.

## LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La noción de gestión del conocimiento se encuentra estrechamente ligada a la de capital intelectual; mientras que el capital intelectual representa los activos intangibles de una empresa, la gestión del conocimiento intenta formalizar y sistematizar los procesos de identificación, administración y control del mismo. Esto implica considerar dos tipos de procesos. El primero incluye los procesos duros (objetivables), relacionados con la administración de la información: los sistemas de comunicación formal y los sistemas informáticos que se utilizan para transformar los conocimientos generados por las personas en información que pueda ser almacenada, clasificada y distribuida para que resulte accesible a quien la necesite en el momento adecuado. El segundo aspecto incluye los procesos blandos (poco objetivables), relacionados con la identificación de quienes poseen los conocimientos, la definición de mejores prácticas y la estandarización de competencias. Los procesos blandos por lo general, también incluyen la comunicación informal, la capacidad de trabajo en equipo y la motivación que las personas tienen o no para compartir sus conocimientos. Gestionar el conocimiento requiere mantener el foco en ambos tipos de procesos, duros y blandos, ya que no tener en cuenta cualquiera de los dos lleva a simplificaciones y una perspectiva poco realista del proceso. Hacer gestión del conocimiento requiere que la organización identifique el capital intelectual que posee y lo incorpore como una más de sus ventajas competitivas. Ello supone que la estrategia sea definida en términos de la necesidad que la organización satisface en su mercado y, por lo tanto, reconozca y valore que dicha capacidad de satisfacción se sostiene con vehemencia en su propio y único conocimiento y *know-how*, y que es eso lo que distingue a la organización de sus competidores en el mercado. No es posible siquiera pensar en una organización, o parte de ella, basada en el conocimiento, sin antes tener un negocio, o parte del mismo, basado en el conocimiento. El capital intelectual, objeto de la gestión del conocimiento, es mucho más que el conocimiento experto, este último solo conforma uno de los aspectos del mismo. El capital intelectual es la suma de los conocimientos de todos los empleados de una empresa que le dan una ventaja competitiva. Este hace referencia a la combinación de activos inmateriales que permiten que la organización funcione: el conocimiento, la información, la propiedad intelectual, el *know-how* y la satisfacción de los empleados y clientes. A pesar de no estar reflejados entre los activos contables, explica buena parte del valor que el mercado concede a una organización. El capital intelectual se compone de tres elementos:

*Capital humano:* se refiere al conocimiento explícito o implícito que poseen las personas que trabajan en ella, así como su capacidad de aprender. Una forma sencilla

de distinguir el capital humano es que la empresa no lo posee, no lo puede comprar, solo contratarlo durante un periodo de tiempo.

*Capital relacional:* se refiere al valor que tiene para una empresa el conjunto de relaciones que mantiene con el exterior. La calidad y sostenibilidad de la base de clientes y su potencialidad para generar nuevos clientes son cuestiones claves para su éxito, como también lo es el conocimiento que puede obtenerse de la relación con otros agentes del entorno (alianzas, proveedores, etc.).

*Capital estructural:* es el conocimiento que la organización consigue formalizar, explicitar y sistematizar. Incluye todos los procesos de los que depende la eficiencia de la organización: los sistemas de información y comunicación, la tecnología, los procedimientos de trabajo, las patentes y los sistemas de gestión. Es propiedad de la empresa y queda en la organización cuando las personas se van.

Nuestra conceptualización del conocimiento experto como una variable a incluir en los polinomios de talento incluye solo algunos elementos del capital humano y del capital estructural. Como variable dentro de algún o algunos polinomios de talento, el conocimiento experto debería ser gestionado de acuerdo al modelo o programa de talento que cada organización defina e implemente. Un programa de talento está focalizado en las personas, por lo que debemos hacer una sustancial diferencia con lo que persigue la gestión del conocimiento, cuyo objetivo primordial es objetivizar el conocimiento experto de una persona, o un grupo de personas, para distribuirlo y conservarlo dentro de la organización, cuando los poseedores de dicho conocimiento son escasos (pocos expertos en relación a la demanda o necesidad de la organización) o abandonen la organización. La gestión del conocimiento intenta transformar los conocimientos generados por las personas nuevamente en información, almacenarla, clasificarla y presentarla de manera comprensible, en lo posible a través textos, gráficos y diagramas de flujo, para luego colocarla en un sistema que torne dicha información accesible para quien la necesite en el momento que deba usarla. Esta es la visión generalizada en occidente acerca de la gestión del conocimiento, sin embargo, los representantes de la escuela japonesa consideran que las organizaciones deberían ser estudiadas a través de los procesos internos, desde el punto de vista de cómo estas crean conocimiento, más que de cómo éstos son procesados. Para la escuela japonesa, dentro de las organizaciones, solo las personas son capaces de crear conocimiento; mientras que los llamados sistemas inteligentes como los DSS y CRM solo entregan apoyo logístico a la toma de decisiones. Esta escuela sostiene que en la conocida progresión datos-información-conocimiento, solo los cerebros humanos son capaces de generar conocimiento. Nuestra conceptualización del conocimiento experto como variable del talento es muy cercana a la de la escuela japonesa, ya que consideramos que el conocimiento es mucho más que información, es el producto del procesamiento que de

esa información realiza el cerebro humano con el objetivo de actuar sobre el mundo. Si redujéramos el conocimiento solo al procesamiento inteligente de la información, perderíamos de vista el aspecto más importante del mismo: el conocimiento es la guía, el mapa que nos permite actuar sobre la realidad desde una perspectiva determinada. En este sentido, el conocimiento es tal solo si se pone en acto, de otro modo hablaríamos de información. El conocimiento es siempre capacidad para actuar: organizamos y clasificamos datos (palabras, sonidos, imágenes, sensaciones), de manera de transformar dichos datos en información; luego los sometemos a reglas lógicas e ilógicas para procesarlos de tal forma que generen una nueva información que posea la característica de darnos poder para actuar, y es esa capacidad para la acción lo que llamamos conocimiento. Como dijo Albert Einstein: *«El conocimiento es experiencia, cualquier otra cosa es solo información»*.

Siguiendo con esta distinción entre información y conocimiento, sabemos que uno de los aspectos más controvertidos y de difícil resolución para la gestión del conocimiento se relaciona en forma directa con el paradigma de que el conocimiento es poder. ¿A cambio de qué un vendedor estrella o un gerente comercial develaría sus secretos para ser exitoso y sobresalir del resto de sus pares? Esos secretos, debe quedar claro, no son información, sino conocimiento. Carla O'Dell relata cómo resolvió este dilema en Texas Instrument. Según relata la autora, los mercados de semiconductores estaban en expansión, sin embargo, la empresa no quería invertir en el montaje de una nueva planta debido a la inestabilidad de la industria; como esos mercados cambian rápidamente, si la empresa no puede producir cuando la demanda está candente, el cliente se pierde. Así planteada la situación, el desafío de Texas Instrument fue aprender a producir más y diferentes tipos de semiconductores sin construir otra planta. Tom Engibous, jefe de la división semiconductores, dijo a sus gerentes que debían alcanzar el rendimiento equivalente al de otra planta de semiconductores con las instalaciones existentes: *«algunos de ustedes son buenos en ciertas cosas y otros en otras»* –les dijo– *«y tengo la información que lo demuestra; de manera que es necesario que encuentren la manera de compartir esos conocimientos rápidamente»*. Teniendo en cuenta las resistencias que esto generaría, Engibous cambió el sistema de incentivos para sus gerentes: en vez de recibir una compensación basada en el rendimiento de las plantas que tenían a cargo, serían recompensados en función del rendimiento colectivo de todas las plantas. Así, motivados, los gerentes conformaron equipos de trabajo para estudiar los procesos clave en cada planta y descubrieron la mejor manera de hacer la tarea: reunir la información necesaria y llevarla a sus propias plantas. Como resultado de esta gestión, la empresa alcanzó sus metas en seis meses, lo suficientemente rápido para responder a los cambios del mercado y en tres meses menos que el requerido para construir una planta nueva con un ahorro de mil quinientos millones de dólares. Aunque la experiencia de Texas

Instrument es ilustradora e impresionante, cabe preguntarse si una estrategia semejante es aplicable a empleados de niveles más bajos o en empresas donde la remuneración no puede manipularse con tanta libertad. Además, dado que la información viaja mucho más rápido que la generación de nuevos conocimientos, un incentivo monetario puede ser sentido por quien comparte su conocimiento como vender el alma, algo por lo que debería recibir una indemnización en vez de un premio o un reconocimiento.

Existe mucha bibliografía y amplia documentación de casos respecto de la gestión del conocimiento. Lo que queremos dejar en claro es que un modelo o programa de talento que incluye el conocimiento experto como variable de uno o varios polinomios, no debe confundirse con un programa de gestión del conocimiento. En un programa de gestión del talento, el conocimiento experto es solo una variable más a incluir dentro de la fórmula de talento y, por lo tanto, resulta en una herramienta para la identificación de las personas que serán incorporadas en el programa. Mientras que en un sistema de gestión del conocimiento, el foco está puesto en objetivizar dicho conocimiento y hacerlo disponible para otros, así como conservarlo en el marco del capital intelectual de la organización.

[45](#) H. Gunz y P. Heslin, «Reconceptualizing career success», Wiley InterScience, 2005

[46](#) General Mills, Philip Morris, Amoco, Mobil, 3M, McCormick, Xerox, Union Carbide, Imperial Chemical Industries, NIST, DuPont, Nortel, Colgate-Palmolive, Ford Motor Company, el Laboratorio Nacional de Física del Reino Unido, y CSIRO, entre otras.

[47](#) Thomas J. Allen and Ralph Katz. The Dual Ladder: Motivational Solution or Managerial Delusion? R&D Management, 1986

[48](#) Risher, Howard, «Compensating Today's Technical Professional», Research-Technology Management, Vol. 43, No. 1, January-February, 2000

## COMPROMISO

CONSIDERO QUE EL COMPROMISO es la variable más controvertida que hemos incluido en nuestro modelo. A diferencia de las variables anteriores, los resultados, las competencias, el potencial y el conocimiento experto que, aunque son constructos, dependen o pertenecen de manera exclusiva a los individuos, el compromiso es difícilmente atribuible o identificable en las personas, ya que depende en gran medida de la organización y de cómo esta lo defina. El compromiso tiene altos componentes valóricos y, por lo tanto, el grado de subjetividad de este concepto hace que su definición resulte muy compleja al momento de generalizarla.

Existen muchas definiciones de compromiso. Al igual que las variables anteriores, el compromiso es un constructo, un concepto, es algo que los empleados tienen o no tienen de acuerdo a cómo se defina y cómo se mida. A diferencia de las otras variables que incluimos en nuestro modelo, no existen teorías ni grandes modelos acerca del compromiso de los empleados con la organización. La mayor parte de las publicaciones e investigaciones sobre este tema son producidas por las grandes consultoras globales que intentan demostrar cómo el compromiso afecta una gran cantidad de variables duras del negocio, así como los factores que contribuyen a generar compromiso en los empleados. Otros enfoques tienden a centrarse en qué hacer para comprometer a los empleados y qué hacer con los no comprometidos.

Solemos relacionar la palabra compromiso con las relaciones interpersonales más importantes, tales como las relaciones familiares, de amistad y, sobre todo, las relaciones de pareja. Más allá del acto mismo de comprometerse en algún momento de la evolución de la pareja, el compromiso es una palabra que no se dice, que no se explicita en este tipo de relaciones. El compromiso en la pareja es algo de lo que no se habla en forma directa, es una expectativa de comportamiento que ambas personas tienen una respecto de la otra y que por lo general involucra la fidelidad, la sinceridad, la disponibilidad y la dedicación al otro. Las relaciones de pareja comienzan por variadas razones, pero en general son producto de cierta atracción mutua, lo que deriva en un proceso de conocimiento sobre gustos, costumbres, valores, expectativas y proyectos. En la medida que ambas personas van encontrando coincidencias, la atracción aumenta y, ya sea de

forma explícita o implícita, se llega a formar una relación de pareja en la que ambas partes asumen ciertos compromisos uno con el otro. El compromiso en la pareja permanece implícito hasta que ocurre algún cambio o conflicto, cuando los comportamientos de uno generan incomodidad o sorpresa en el otro. Cuando esto ocurre, y en el mejor de los casos, las parejas hablan, explicitan sus expectativas respecto de lo que esperaban o daban por sentado y es en esos momentos en los que el compromiso se formaliza. El momento de mayor explicitación de este compromiso es el matrimonio, no solo porque la relación adquiere el estatus de un contrato civil y/o religioso, sino porque ambos integrantes de la pareja ponen en palabras y frente a testigos aquello a lo que se comprometen. Una vez explicitado y legalizado, el compromiso adquiere el estatus de obligatorio y el no cumplimiento de lo comprometido puede tener consecuencias tanto emocionales como materiales y legales.

El compromiso de una persona con una organización ocurre de manera opuesta al compromiso interpersonal. La relación comienza por la explicitación y formalización legal de un contrato en el que ambas partes se obligan a comportarse de cierta manera y a cumplir a cabalidad con los acuerdos firmados en el marco de las leyes que regulan los acuerdos laborales. Sin embargo, al igual que en las relaciones interpersonales, existen gran cantidad de expectativas implícitas tanto por parte del empleado como de la organización. Incluso, aunque los procesos de selección sean particularmente acuciosos, tanto en el levantamiento del perfil requerido por la organización, como en la indagación acerca de las motivaciones del postulante, resulta difícil en particular identificar y prever el grado de ajuste o *fit* que existirá entre persona y organización. Otra diferencia fundamental entre el compromiso interpersonal y el compromiso laboral es la asimetría de expectativas, ya que quien en este caso espera más del otro (no de forma expresa) es la organización. El uso de la palabra *engagement* en inglés y sin traducción no es casual, ya que *engagement* significa literalmente «enganche», una palabra con connotaciones emocionales y cuasi amorosas. En la actualidad, las organizaciones persiguen que el compromiso del empleado sea precisamente un enganche, un vínculo emocional en el que el empleado esté dispuesto a dar más que aquello a lo que se comprometió por contrato. Veamos algunas definiciones conocidas del concepto de *engagement*:

- *Engagement* es la conexión de los empleados con sus respectivos trabajos, la sensación de ser un elemento importante y crítico para su éxito<sup>49</sup>.
- *Engagement* puede ser traducido como «entusiasmo», «pasión», «seducción» o «compromiso» y hace referencia al vínculo emocional sólido y positivo que las personas experimentan con su trabajo. El *engagement* constituye involucramiento psicológico y representa la calidad del lazo afectivo entre la persona y lo que hace. El *engagement* es el sostén del entusiasmo frente a las dificultades y desafíos que el



trabajo representa y es el que permite que las personas desplieguen lo mejor de sí mismas al servicio de sus equipos y de la organización como un todo.

- El desafío del *engagement* tiene poco que ver con el salario de un empleado. Tampoco con su satisfacción porque algunos de éstos se hallan muy satisfechos de no tener que producir bajo presión. En cambio, tiene mucho que ver con cómo un empleado siente su experiencia de trabajo y cómo es tratado; es decir, con sus emociones<sup>50</sup>.
- El *engagement* es un concepto que generalmente se considera como la dirección de un esfuerzo voluntario, esto es, cuando los trabajadores tienen oportunidades, actúan de una forma que va más allá de los intereses de su organización.
- Conexión emocional que tiene un empleado con relación a su trabajo, sus compañeros, su jefe y su organización, y que le permite desarrollar una influencia y esfuerzo adicional y voluntario para alcanzar y superar objetivos específicos y superiores.
- *Engagement* es el auto dirección de la personalidad de un empleado en su papel de trabajador, por medio del cual este se desempeña y se expresa física, cognoscitiva y emocionalmente en su tarea<sup>51</sup>.
- Expresado en forma sencilla, el *engagement* representa hasta qué punto los empleados, para contribuir a una organización, hacen un mejor trabajo que el que les es exigido<sup>52</sup>.
- *Engagement* es el sentimiento de un vínculo especial con la organización y su misión, al punto de hacer un esfuerzo discrecional en sus tareas<sup>53</sup>.

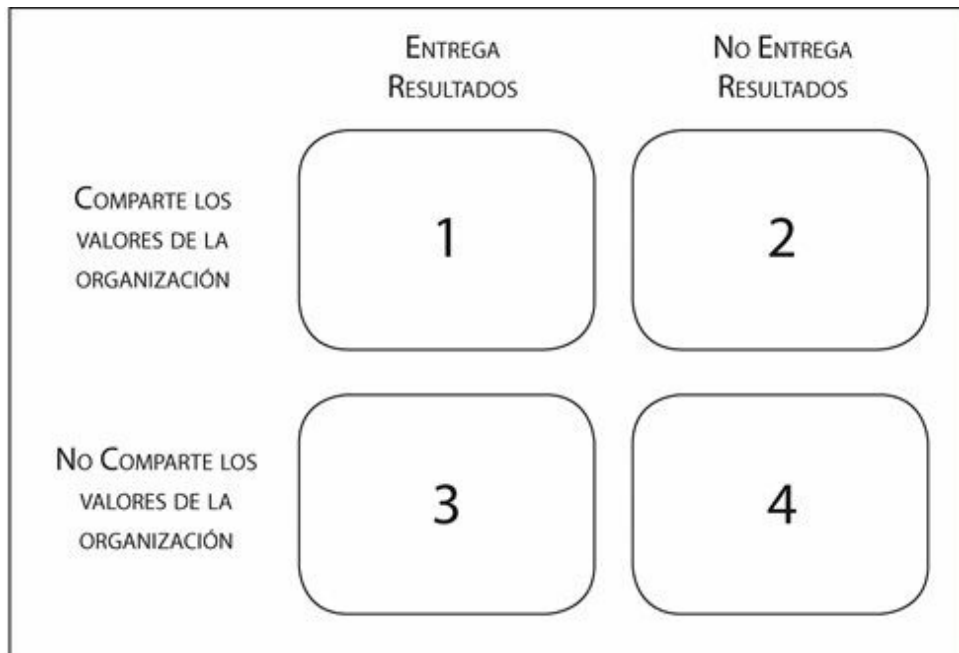
Según un estudio reciente, los investigadores del SHRM afirman que el compromiso por sí mismo aumenta las posibilidades de contar con talento en la organización y aseguran que el personal más comprometido es un 20% más productivo que el no comprometido. En el mismo estudio, también aseguran que el compromiso influye en la retención, ya que el personal comprometido tiene un 87% menos de probabilidades de renunciar. Otro estudio, de la consultora Gallup, sobre el compromiso del personal y el éxito comercial, sostiene que el personal muy satisfecho en el trabajo tiene una probabilidad cuatro veces mayor que el personal descontento, de lograr un proceso formal de medición y recibir reconocimiento constante. En el mismo estudio, Gallup sostiene que si todas las personas sintieran pasión por lo que hacen, las empresas podrían incrementar sus utilidades en 40%, la rotación de personal caería en un 70% y la lealtad de los clientes aumentaría hasta en un 70% (Gallup-Fortune, 2002). En otra investigación más amplia y extensa sobre *engagement* (que incluyó a más de 10 millones de clientes, más de 3 millones de empleados y más de 200 mil gerentes a través del mundo), Gallup llegó a una dramática conclusión: la falta de *engagement* hace que, en el

mejor de los casos, las empresas operen con un tercio del potencial humano que poseen<sup>54</sup>. Según otro estudio del SHRM sobre «Programas de Recompensas y Remuneración como Incentivo», el 84% de las empresas ofrecen al personal algún tipo de programas de recompensas monetarias y/o no monetarias, pero solo aquellas que informan y mantienen al tanto al personal sobre dichos programas logran aumentar los niveles de compromiso de los empleados; sin embargo, el mismo estudio encontró en la misma muestra, que menos de una quinta parte del personal estaba muy comprometido, otra quinta parte no estaba comprometida y cerca de dos tercios estaban medianamente comprometidos.

A grandes rasgos, la mayor parte de los estudios y publicaciones sobre este tema sostienen que el compromiso puede generarse de varias maneras; comenzando por ampliar las variables típicas que suelen incluirse en los procesos de selección (estudios, experiencia, competencias), con otros que apunten a identificar tempranamente las aspiraciones, los valores y el proyecto de vida personal y profesional de quienes integran a la organización, así como los factores que motivan a la persona a permanecer en esta. También es común que se señale al estilo de liderazgo como otro aspecto fundamental para el logro del compromiso; como bien dice la frase popular «las personas no se van de las empresas, se van de sus jefes». Si el compromiso del equipo no es un tema para un líder, es poco probable que la gente se comprometa por ósmosis. Si bien es cierto que las necesidades son un factor a la hora de generar compromiso, cuando se trata de *engagement*, el estilo de liderazgo se torna un factor fundamental. Los mecanismos de gestión como programas de desarrollo de competencias o habilidades específicas, los sistemas de evaluación del desempeño y planes de sucesión, así como los programas de equilibrio entre el trabajo y la vida personal como el tiempo flexible, el teletrabajo, y las semanas laborales comprimidas, también aportan de manera significativa al compromiso que pueden generar los líderes de la organización.

## COMPROMISO Y VALORES

Jack Welch creía firmemente que el compromiso era una variable clave para gestionar al personal. Para Welch, el compromiso de un empleado se medía a través de su grado de involucramiento con los valores de la organización. El CEO de General Electric creó un modelo para vincular los valores y la productividad. Consideraba que el grado en que los empleados compartían los valores organizacionales podía combinarse con el grado en que dichos empleados entregaban resultados a la organización. Según la relación existente entre estas dos variables, debían tomarse ciertas decisiones.



Matriz de compromiso y resultados, según Jack Welch

En el cuadrante 1 se ubican los empleados que comparten los valores de la organización y generan los resultados. Para estos empleados «el cielo es el límite», decía Welch. En el cuadrante 2 se ubican los empleados que comparten los valores de la organización, pero que no generan los resultados que se espera de ellos. A estos empleados se le debían dar las oportunidades de esforzarse y entregar los resultados, al mismo tiempo que la organización debía comprometerse a entregarles oportunidades de mejora a través de capacitaciones y entrenamientos; sin embargo, estas oportunidades debían ser finitas, siendo medidas en un lapso de tiempo, como en un monto de inversión, es decir, se les daba un marco de tiempo y una cantidad de horas de capacitación y *coaching* X. Y si al finalizar el periodo y la inversión, el empleado no

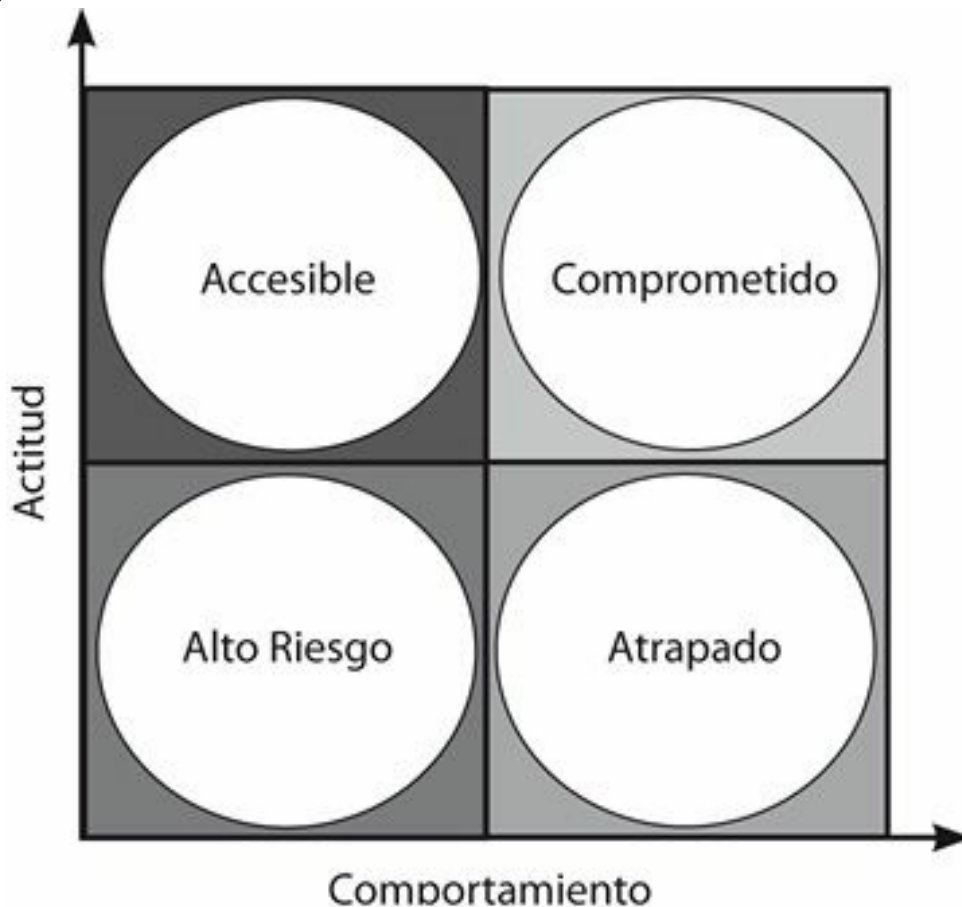
llegaba al nivel esperado en sus resultados, este era despedido. En el cuadrante 3 se ubican los empleados que no comparten los valores de la organización ni generan los resultados esperados, por lo que el escenario era claro y les despedía de forma inmediata. En el cuadrante 4 se ubican los empleados que no comparten los valores de la organización, pero sí generan los resultados que se espera generen. Welch era lapidario con la sentencia de estos empleados: «*Aunque parezcan valiosos hay que despedirlos*» –decía–, «*pues son quienes tienen el mayor poder porque tiene el poder de destruir la cultura de confianza necesaria hoy y en el futuro*». Durante la Expo Management 2005 realizada en México, Welch comentó:

Una buena empresa debe medir tanto los resultados como los comportamientos y valores... durante 1991 tuve que echar a cinco vicepresidentes justamente por esta última razón (no compartían los valores de la organización), obtenían resultados pero sus comportamientos no reflejaban valores; en esa ocasión informamos a la organización las verdaderas razones de su despido, para que todos comprendieran la importancia de seguir la misma línea.

*Resulta evidente que* aquí también existe un tema de tiempos y de lograr un equilibrio entre el negocio y la cultura, pues ¿qué habría pasado si GE hubiera descubierto que la mitad de sus más altos ejecutivos no compartían los valores de la organización y los hubiese echado? Obviamente ninguna organización puede prescindir de un momento a otro de sus *A-Players* porque no comparten sus valores, sobre todo si se cumple la regla que sostiene que el 20% de los empleados entregan el 80% de los resultados que requiere la organización. Para el caso del cuadrante 4, al igual que en el caso de los empleados del cuadrante 2, se requiere planificar la salida de estas personas, asegurando la continuidad del negocio.

## EL MODELO WALKER

Una manera interesante de medir el compromiso, más por su valor conceptual que por la herramienta en sí misma, es la llamada «Walker Model» (Walker es una prestigiosa consultora internacional que asesora en temas de estrategias de fidelización de clientes), que segmenta el nivel de compromiso de los empleados relacionando la actitud (positiva o negativa hacia el trabajo) y el comportamiento (positivo y negativo hacia el trabajo). Al cruzar estas dos variables se obtienen cuatro cuadrantes, tal como se muestra en el siguiente gráfico:



Un estudio basado en este modelo, que se viene realizando hace más de diez años en Estados Unidos, concluyó que un 34% de los empleados son de alto compromiso –aquellos que tienen una actitud y comportamiento positivo–, son empleados que planean permanecer en la organización; el 7% son accesibles –aquellos que tienen una actitud positiva y comportamiento negativo–, son empleados que se quedarán en la organización mientras no existan circunstancias favorables para que se vayan; un 23% están atrapados –aquellos que tienen una actitud negativa y comportamiento negativo–, son empleados que planean permanecer en la organización porque no pueden irse por falta de oportunidades, pero preferirían trabajar en otra parte; y un 36% son de alto

riesgo –aquellos que tienen una actitud negativa y comportamiento negativo–, son empleados que tienen posibilidades en el mercado y que se irán apenas tengan la oportunidad.

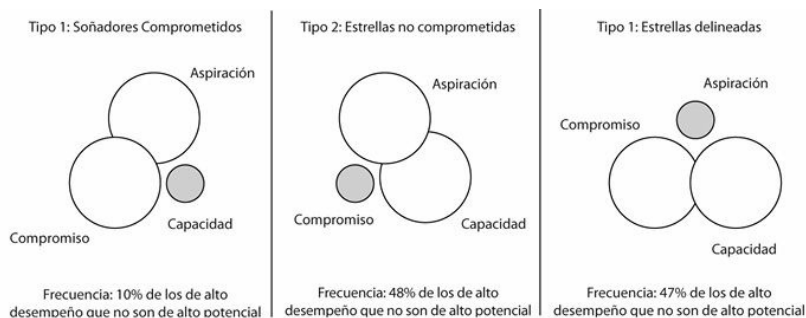
## EL COMPROMISO Y LAS EMOCIONES

La llamada psicología positiva lleva al extremo esta idea de enganche emocional. Afirma que *engagement* se refiere al entusiasmo, pasión, seducción o compromiso, y hace referencia al vínculo emocional sólido y positivo que las personas experimentan con su trabajo; que constituye involucramiento psicológico y representa la calidad del lazo afectivo entre la persona y lo que hace; que es el sostén del entusiasmo frente a las dificultades y desafíos que el trabajo representa y que es el que permite que las personas desplieguen lo mejor de sí mismas al servicio de sus equipos y de la organización como un todo. La psicología positiva sostiene que el hecho de que las personas y los equipos no exhiban problemas, no implica que estén aportando lo mejor de sí; por ejemplo, que una persona no esté a disgusto en su trabajo no implica que su entusiasmo sea alto, así como tampoco la ausencia de conflicto en un equipo asegure la cohesión y alto rendimiento del mismo. Esta corriente de pensamiento asegura que la ausencia de emociones negativas no es sinónimo de presencia de emociones positivas y que es, precisamente, la abundancia de entusiasmo, alegría, resiliencia, vigor, espíritu de lucha, optimismo, persistencia, disfrute y orgullo, lo que impulsa y sostiene el desempeño superior de las personas y los equipos. En resumen, para esta psicología, el *engagement* es el conjunto de emociones positivas que el trabajo suscita en las personas, y constituye el polo opuesto al stress.

## EL COMPROMISO Y EL POTENCIAL

El CCL considera que el alto potencial es una combinatoria de capacidad, aspiración y compromiso. En primer lugar, la capacidad es una combinación de características innatas y aptitudes aprendidas; las características innatas incluyen la agilidad mental y cognitiva, la inteligencia emocional, mientras que las aptitudes aprendidas incluyen las habilidades técnicas o profesionales y las competencias interpersonales. En segundo lugar, la aspiración refleja la medida en que la persona desea cinco tipos de metas: prestigio y reconocimiento, influencia dentro de la organización, recompensas financieras, equilibrio entre el trabajo y la vida personal, y agrado general del trabajo. En último lugar, el compromiso (*engagement*) consiste en 4 elementos: el compromiso emocional (el grado en que el empleado valora, disfruta y cree en su organización), el compromiso racional (la medida en que la persona cree que quedarse en la organización es lo más conveniente para sus propios intereses), el esfuerzo discrecional (la disposición a ir más allá de su deber) y el deseo de permanencia (el deseo de permanecer en la organización).

Los empleados que no tienen una o más de estas tres características (capacidad, aspiración y compromiso) tienen muchas menos posibilidades de éxito que otros que las poseen todas. En un análisis más profundo, la investigación muestra que mientras que la capacidad es la más importante de los tres componentes para predecir el éxito en futuras posiciones, es también la característica que más presentan los empleados de alto desempeño. De este tipo de empleados que no son de alto potencial, el 90% no lo son por tener falta de compromiso o aspiraciones, no por falta de capacidad. De acuerdo a la combinación de los tres elementos, y focalizando el análisis en lo que «faltaba» para definir el potencial, los autores de la investigación clasificaron a las personas en tres tipos:



Los Soñadores Comprometidos representan el 10% de los empleados de alto desempeño que no son de alto potencial. Se caracterizan por tener gran compromiso y aspiración, pero poseen una capacidad promedio. A menos que la organización pueda desarrollar las capacidades requeridas, la probabilidad de éxito en el siguiente nivel es virtualmente del 0%. Los Estrellas no Comprometidas representan el 43% de los



empleados de alto desempeño que no son de alto potencial. Son empleados con una gran aspiración y capacidad, pero sin compromiso. No creen que sus intereses coincidan con los de la organización porque no creen completamente en su trabajo ni en la organización misma. Sus probabilidades de éxito en el siguiente nivel son solo del 13%. Los Estrellas Desalineadas representan el 47% de los empleados de alto desempeño que no son de alto potencial. Son empleados que carecen del impulso y ambición para tener éxito en el siguiente nivel. A pesar de su destacada capacidad y compromiso con la organización, simplemente no lo desean lo suficiente. A pesar de ello, sus probabilidades de éxito en el siguiente nivel son las más altas de los tres tipos, con un 44%.

Si bien nos resulta sobremanera interesante el modelo del CCL, creo que incluir el compromiso como una medida del potencial nos llevaría a la paradoja de la doncella que pone como condición a su pretendiente que le demuestre compromiso antes de iniciar la relación.

En resumen, el compromiso es sin duda una variable válida a incluir en uno o varios polinomios de talento al interior de un modelo o programa de gestión del talento. A diferencia de las otras variables que hemos analizado, el compromiso es un constructo que incluye gran cantidad de componentes emocionales, relacionales y organizacionales, que podrían dificultar no solo la definición organizacional del talento, sino, y sobre todo, su gestión.

[49](#) Forte, J. (2003) Executive Excellence, Provo

[50](#) Bates, S. (2004), HR Magazine.

[51](#) Kahn, W. A. (1990), Academy of Management Journal

[52](#) Kowalski, B. (2003), Training, Minneapolis

[53](#) Mellina, E. (2003), Canadian HR Reporter, Toronto

[54](#) Gopal, A. (2004), Gallup Management Journal 2004

## PALABRAS FINALES

Sin duda, la gestión del talento es un tema actual, está de moda y aún mantiene desvelados a ejecutivos y profesionales de recursos humanos; pero no creo que sea así porque estemos en medio de una guerra, sino porque de una manera u otra, las organizaciones necesitan encontrar maneras efectivas de gestionar a sus mejores empleados. Nada de esto es nuevo. Con guerra o sin guerra, las organizaciones siempre intentaron identificar a esas personas que, por diferentes razones, valoran y desean retener entre sus filas. Hoy en día llamamos a ese intento «gestión del talento».

El objetivo del modelo que he presentado es que cada organización encare seriamente la tarea de definir el talento más allá de las fórmulas fáciles. La gestión del talento no tiene por qué ser un asunto sencillo, ni tampoco un problema que se resuelva de un día para otro con alguna metodología mágica. Aunque el imperativo que impone el discurso general sea que hay que ganar la guerra por el talento ya, ahora, y al costo que sea, la realidad del mercado y de las organizaciones es mucho más lenta y, como todos sabemos, el riesgo de cometer errores es muy alto cuando las iniciativas que impactan a las personas no son meditadas y evaluadas con responsabilidad. Gestionar el talento sin duda agregará valor a la organización y a las personas, pero ello no lo transforma *per se* en una urgencia.

Como dije al comienzo de este libro, creo que no hay ninguna posibilidad de gestionar el talento si antes no se lo define como es debido. Las respuestas a los «para qué gestionar el talento», así como las variables y los polinomios que he presentado, no pretenden agotar las innumerables posibilidades que puedan existir en cada organización. De hecho, mi principal aspiración es que esta obra sirva para que cada organización encuentre sus propias respuestas, variables y polinomios, para llegar a construir una definición y un modelo de talento que luego permita realizar una gestión efectiva del mismo y que satisfaga tanto las necesidades estratégicas como las de las personas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, K. (1996). *Competency's American origins and the conflicting approaches in use today*. Londres: Eclipse Group, vol. 3, N° 2.
- Ajello, A. M. (2002). *La competencia*. Bolonia: Società Editrice Il Mulino.
- Ajello, A. M. y Meghnagi, S. (1998). *La competencia tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociale e produttivi diversi*. Milán: Franco Angeli.
- Alaluf, M. y Stroobants, M. (1994). «¿Moviliza la competencia al obrero?». *Revista Europea de Formación Profesional*. 1/94.
- Alberici, A. y Serreri. P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*. Roma: Monolite Editrice.
- Albright, M. D. y Levy, P. E. (1995). «The effects of source credibility and performance rating discrepancy on reactions to multiple raters». *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 25, págs. 577-600.
- Allport, W. (1969). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder,.
- Alshuler, A. S. (1973) *Developing Achievement Motivation in Adolescents: Education for Human Growth*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Education Technology Publications.
- Amherdt, C. H. et al. (2000). *Compétences collectives dans les organisations. Émergence, gestion et développement*. Quebec : Les Presses de l'Université Laval
- Anastasi, A. (1977). *Tests psicológicos*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Ansorena Cao, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Método e instrumentos*. Barcelona: Paidós
- Antonioni, D. (1994). «The Effects of Feedback Accountability on Upward Appraisal Ratings». *Personnel Psychology*, vol. 47.
- Antonioni, D. (1996). «Designing an Effective 360-Degree Appraisal Feedback Process». *Organizational Dynamics*, vol. 25.
- Argyris, C. (1976). *Increasing Leadership Effectiveness*. New York: Wiley
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action: A guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: The Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1995). *Integrating the Individual and the Organization*. New York: John Wiley
- Argyris, C. y Schon, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Donald A. S. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Argyris, C., Putnam, R. y Smith, D. M. (1987). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Donald A. S. (1996). *Organizational Learning II*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Ashton, C. (1996). «How competencies boost performance». *Management Development Review*, vol. 9, N° 3.
- Athey, T. y Orth, M. (1999). «Emerging competency methods for the future». *Human resource Management*, vol. 38.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. New York: Van Nostrand.
- Atwater L. y Waldman D. (1998). «360 Degree feedback and leadership development». *Leadership Quarterly*, vol. 9.
- Atwater, L. y Waldman, D. (1998). «Accountability in 360 Degree Feedback; Is It Time to Take the 360 Degree

- Feedback Method to Its Next Step?» *HR Magazine*, vol. 43.
- Atwater, D., Waldman, D. y Atwater, L. (1998). *The Power of 360° Feedback: How to Leverage Performance Evaluations for Top Productivity*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Atwater, L. y Yammarino, F. J. (1992). «Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions?». *Personnel Psychology*, vol. 45.
- Atwater, L., Roush, P. y Fischthal, A. (1995). «The influence of upward feedback on self and follower ratings of leadership». *Personnel Psychology*, vol. 48, págs. 35-60.
- Atwater, L., Waldman, D. y Brett, J. (2002). «Understanding and optimizing multisource feedback». *Human Resource Management*, vol. 41, N° 2, pág. 193.
- Atwater, L. et al. (2000). «An upward feedback field experiment. Supervisors' cynicism, follow-up and commitment to subordinates». *Personnel Psychology*, vol. 53.
- Aubret, J., Aubret, F. y Damiani, C. (1990) *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*. Paris: Éditions EAP / INETOP.
- Austin, A. W., Inouye, C. J. y Kom, W. S. (1986). *Evaluation of the CAEL Student Potential Program*. Los Angeles: University of California.
- Avner, B. D. y Williams, J. E. (1986). «Career directions: An integrated personnel system». *Prentice Hall Personnel Management: Policies and Practices Service*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bales, R. F. y Cohen, S. P. (1979). *SYMLOG*. New York: Free Press.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Barret, G. y Depinet, R. (1991). «A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence». *American Psychologist*, vol. 46.
- Barton, D. (2001). «Analyse these». *People Management*, vol. 55.
- Behel-Fox, C. (1996). «Selección y contratación basadas en competencias». En Deusto (Ed.) *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto
- Bellak, A. O. (1981). «The Hay Guide Chart-Profile Method of Job Evaluation». En M. Rock (Ed.). *The compensation handbook (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Bettenhausen, K. L. y Fedor, D. B. (1997). «Peer and upward appraisals: A comparison of his or her benefits and problems». *Group and Organization Management*, vol. 22, págs. 236-263.
- Blackburn, A. y Cornelious, N. (1999). «Managing performance and conduct». *Human Resource Management: A Managerial Perspective*. London: International Thompson Business Press., págs. 170-193.
- Block, J. H. (1971). *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw Hill.
- Blum, F. et al. (1996). «Ejercicios programados para evaluar la 'competencia profesional práctica'». *Formación Profesional*, vol. 7.
- Bonet, M. (2001). «La formación a la carta». <<www.rhmagazine.com>>
- Bono, J. y Colbert, A. (2005). «Understanding responses to multi-source feedback: The role of core self-evaluations.» *Personnel Psychology*, vol. 58.
- Boyatzis, R. E. (1972). «A two factor theory of affiliation motivation». *Unpublished doctoral dissertation*. Harvard University.
- Boyatzis, R. E. (1973). *The need for close relationships and the manager's job*. Boston: McBer.
- Boyatzis, R. E. (1982). «Competence at work». In A. Stewart (Ed.), *Motivation and society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager, A Model for Effective Performance*. New York, John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (1984). *Identification of Skill Requirements for Effective Job Performance*. Boston: McBer.
- Boyatzis, R. E. (1989). «The impact of an MBA programme on managerial abilities». *Journal of Management Development*, vol. 8.
- Boyatzis, R. E. (1994). «Developing the whole student: An MBA required course called Managerial Assessment and Development». *Journal of Management Education*.

- Boyatzis, R. E., Cowen, S. S. y Kolb, D. A. (1992). «Implementing curriculum reform in higher education: Year one of the new Weatherhead MBA program». *Selections*, vol. 8, N° 1, págs. 27-37.
- Boyatzis, R. E. y Burruss, J. A. (1977). *Validation of a competency model for alcoholism counselors in the U.S. Navy*. Boston: McBer.
- Boyett, J. H. y Conn, H. P. (1991). *Workplace 2000*. New York: Dutton.
- Boyle, S. (1988). *Can behavioral interviews produce results? Guidance and Assessment Review* 4. Leicester: British Psychological Society.
- Bracken, D. W. (1993). «Straight talk about multi-rater feedback». *Training & Development*, vol. 47.
- Bracken, D. W., *et al.* (1997). *Should 360-Degree Feedback Be Used Only for Developmental Purposes?* Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Bracken, D. W., Summers, L. y Fleenor, J. (1994). «High-tech 360». *Training & Development*, vol. 48.
- Bracken, D. W., Timmreck, C. W. y Fleenor, J. (2002). «360 feedback from a different angle». *Journal of Management Development*, vol. 40.
- Bray, D. W. (1991). «Assessment center methodology in evaluating personal characteristics». *Paper presented at the Personnel Testing Conference of Southern California Spring Conference*. Ontario, CA.
- Brett, J. F. y Atwater, L. A. (2001). «360-degree feedback: accuracy, reactions and perceptions of usefulness». *Journal of Applied Psychology*, vol. 856.
- Brittain, L. J. y Fleenor, J. W. (1998). *Feedback to managers, a review and comparison of multi-rater instruments for management development*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Brotherton, P. (1996). «Candid feedback spurs changes in culture». *HR Magazine*, vol. 47, N° 5, pág. 41.
- Brutus, S., London, M. y Maitineau, J. (1999). «The impact of 360-degree feedback on planning for career development». *Journal of Management Development*, vol. 18, págs. 676-693.
- Buchhom, D. (1991). *Behavioral Event Interview: quantitative results*. Nueva York: L. Oreal Corporation.
- Burke, M. J. y Day, R. R. (1986). «A cumulative study of the effectiveness of managerial training». *Journal of Applied Psychology*, vol. 71
- Bustillo, C. (1988).(1994) «La gestión de recursos humanos y la motivación de la persona.» *Revista Capital Humano, España*, N° 73, págs. 17-28.
- Butteriss, M. (2000). *Reinventando recursos humanos: cambiando los roles para crear una organización de alto rendimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- Byars, L. y Rue, L. (1996). *Gestión de recursos humanos*. Madrid: Mosby-Doyma Libros-Irwin.
- Cacioppe, R. y Albrecht, S. (2000). «Using 360-degree feedback and the integral model to develop leadership and management skills». *Leadership and Organization Development Journal*, vol. 21, N° 8, págs. 390-404.
- Cacioppe, R. (1998). «An integrated model and approach for the design of effective leadership development programs». *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 19, N° 1, pág. 44.
- Caldwell, D. F. (1991). «Soft skill, hard numbers: Issues in person-job/person-organization fit». *Paper presented at the Personnel Testing Conference of Southern California Spring Conference*. Ontario, CA.
- Caldwell, D. F. y O'Reilly, C. A. (1990). «Measuring person-job fit with a profile-comparison process». *Journal of Applied Psychology*, vol. 75
- Campbell, J. P., *et al.* (1970). *Managerial Behavior Performance and Effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and Human Relations (vols. I & II)*. New York.: Holt, Rinehan & Winston.
- Carkhuff, R. R. (1973). *The art of helping*. Amherst MA: Carkhuff Associates.
- Carkhuff, R. R. y Berenson, B. G. (1976). *Teaching as treatment*. Amherst, Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Carpio, J. A. y Serrano, R. (2001). «Competencias Laborales. Un nuevo peldaño en la transformación de recursos humanos». <<[www.miaactualidad.com/245/63-competencias.html](http://www.miaactualidad.com/245/63-competencias.html)>>.
- Carretta, A. (1996). «Aplicaciones en la planificación de recursos humanos». En Deusto (Ed.) *Las Competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto
- Carrión, J. (2001). «Nuevos modelos en Internet para gestionar el talento Conjugación eficiente de las competencias estratégicas, técnicas y conductuales, con el entorno y la organización, para el logro de un desempeño superior y el conocimiento». *Expansión*, 8 de febrero.
- Carrol, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. New York: Cambridge University Press.

- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). «Assessing the coping strategies: A theoretically based approach». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 56, N° 2, págs. 267-283.
- Cascio, W. F. (1982). *Costing human resources: The financial impact of behavior in organizations*. Boston: Kent Publishing.
- Caudron, S. (1999). «The looming leadership crisis». *Workforce*, vol. 78, págs. 72-75.
- Chappelow, C. T. (2004). «360-degree feedback». In McCauley, C.D. & Van Velsor, E. (Eds.), *Handbook of Leadership Development*, págs. 58-84. San Francisco: Jossey-Bass.
- Charan, R. (2005). «Ending the CEO succession crisis». *Harvard Business Review*, vol. 83, N° 2, págs. 72-81.
- Charan, R., Drotter, S. y Noel, J. (2001). *The leadership pipeline: How to build the leadership powered company*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiesa, V., Giglioli, E. y Manzini, R. (1999). «R&D corporate planning: Selecting the core technological competencies». *Technology Analysis & Strategic Management*, vol. 11, N° 2.
- Chong, C. W. et al. (2000). «Where does knowledge management add value?». *Journal of Intellectual Capital*, vol. 1, N° 4.
- Church, A. H. (1995). «First-rate multi-rater feedback». *Training & Development Magazine*, vol. 49.
- Churchill, G. A., Jr. y Paul Peter, J. (1984). «Research design effects on the reliability of rating scales: A Meta-Analysis». *Journal of Marketing Research*, vol. 21, N° 4, págs. 360-375.
- Clark, D. (2000). «Implementation issues in core competence strategy making». *Strategic Change*, vol. 9, N° 2.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cockerill, T. (1989). «The kind of competence for rapid change». *Personnel Management, September edition*.
- Cohen, A. y Soulier, A. (2004). *Manager par les compétences. Une démarche opérationnelle de valorisation du capital humain*. Paris: Éditions Liaisons.
- Cohen, E. y Tichy, N. (1997). «How leaders develop leaders». *Training & Development*, vol. 54.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Collins, J. C. y Porras, J. I. (2002). *Built to last: successful habits of visionary companies*. Nueva York: Harper Collins.
- Collins, J. C. (2001). *Good to Great*. Nueva York: Harper Collins.
- Conger, J. et al. (2000). *Developing leaders at all levels, best-practice report*. Houston, Texas: American Productivity & Quality Center.
- Conger, J. A. (1992). *Learning to lead: The art of transforming managers into leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. y Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connolly, J. A. y Viswesvaran, C. (2002). «Assessing the construct validity of a measure of learning agility». *Presented at the Seventeenth Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto*.
- Conway, R. L. (1999). «The impact of coaching mid-level managers utilizing multi-rater feedback». *Doctoral dissertation*. University of La Verne: La Verne, CA.
- Corporate Leadership Council. (2002). *Voice of a leader: A quantitative analysis of leadership bench strength and development strategies*. Washington, D.C.: Corporate Executive Board, 2001.
- Corporate Leadership Council. (2005). *Realizing the full potential of rising talent*. Washington, DC: Corporate Executive Board.
- Cortés, E. (2001). «El valor de los roles y las competencias». *Buenos Aires Económico. Diario de Negocios*.
- Cowling, A. y James P. (1997). «La esencia de la administración de personal y las relaciones industriales.» México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Cox, E. P. (1980). «The optimal number of response alternatives for a scale: A review». *Journal of Marketing Research*, vol. 17.
- Crane, D. (1972). *Invisible colleges*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crespo, M. (1992). «La selección eficaz de personal: Una inversión rentable.» *Revista Horizonte Empresarial*, N° 2044.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). «Coefficient alpha and the internal structure of tests». *Psychometrika*, vol. 16, págs. 297-334.
- Cronbach, L. J. y Glesser, G. C. (1953). «Assessing similarities between profiles». *Psychological Bulletin*, vol. 50, págs. 456-473.
- Cronbach, L. y Gleser, G. (1965). *Psychological Tests and Personnel Decisions*. Illinois: Mc Graw Hill.
- Cubeiro, J. y Fernández, G. (1998). «Competencias 4.0.» *Revista Capital Humano*, No. 11, págs. 48-50.
- Cuesta, A. (2001). *Gestión por competencias*. La Habana: Academia.
- Dai, G. y De Meuse, K. P. (2007). *The 2006 international VOICES® norms: North America, Europe, Asia, and New Zealand/Australia*. Minneapolis: Lominger International.
- Dalton, M. A. (1996). «Multi-rater feedback and conditions for change». *Consulting Psychology Journal*, vol. 48.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1987). *El comportamiento humano en el trabajo: comportamiento organizacional*. México: Mc Graw-Hill.
- Davis, K. y Werther, W. (1991). *Administración de personal y recursos humanos*. México: Mc Graw-Hill.
- Davis, R. (1991). «Vocational interests, values and preferences». In M. D. Dunnette and L. M. Hough, (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology (vol. 2)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- De Meuse, K. P., Hanson, L. M. y Dai, G. (2008). «The world is flat: Implications for preparing global leaders». *Webcast presentation for The Conference Board, New York*.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation*. Nueva York: Academic Press.
- Del Pino Martínez, A. (1997) «Empleabilidad y Competencias: ¿nuevas modas?». En: *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- DeNisi, A. y Kluger, A. (2000). «Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved?» *Academy of Management Executive Journal*, vol. 14.
- Descy, P. y Tessaring, M. (2002). «Formar y aprender para la competencia profesional». *Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa: resumen ejecutivo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Dessler, G. (1994). *Administración de personal*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Dorfman, P. W. y Ronen, S. (1991). «The universality of leadership theories: Challenges and paradoxes». *Paper presented at the Annual Conference of the Academy of Management, Miami*.
- Dreyfus, C. (1990). «Scientists and engineers as effective managers: A study of the development of interpersonal abilities». *Unpublished doctoral dissertation, Case Western Reserve University Weatherhead School of Management, Department of Organizational Behavior, Cleveland, Ohio*.
- Drucker, P. (1992). *Managing for the future*. Nueva York: Truman Talley Books/Dutton.
- Dufetel, L. (1991). «Job Evaluation: Still at the Frontier». *Compensation and Benefits Review*, vol. 23.
- Edwards, M. R. y Ewen, A. J. (1996). «How to manage performance and pay with 360-degree feedback». *Compensation & Benefits Review*, vol.28.
- Eichinger, R. W. y Lombardo, M. M. (2004). «Learning agility as a prime indicator of potential». *Human Resource Planning*, vol. 27.
- Eichinger, R. W., Lombardo, M. M. y Raymond, C. C. (2004). *FYI for talent management: The talent development handbook*. Minneapolis: Lominger Limited.
- Eisenhardt, K. y Martin, J. (2000). «Dynamic capabilities: what are they?». *Strategic Management Journal*, vol. 21.
- Facteau, C. L. et al. (1998). «Reactions of leaders to 360-degree feedback from subordinates and peers». *Leadership Quarterly*, vol. 9.
- Farh, J. L., Cannella, A. A. y Bedeian, A. G. (1991). «Peer ratings, the impact of purpose on rating quality and user acceptance». *Group and Organizational Studies*, vol. 16, N° 4, págs. 367-386.
- Fernández-Ríos, M. y Sánchez, J.C. (1997). *Eficacia organizacional: concepto, desarrollo y evaluación*. Madrid: Díaz de Santos.
- Fischer, K. W., Hand, H. H. y Russell, S. (1984). «The development of abstractions in adolescence and adulthood». *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. Nueva York: Praeger.

- Flanagan, J. C. (1954). «The critical incident technique». *Psychological Bulletin*, vol. 51
- Fleener, J. W. y Prince, J. M. (1997). *Using 360-degree feedback in organizations, an annotated bibliography*. Greensboro, North Carolina: The Center for Creative Leadership.
- Fleener, J., McCauley, C. y Brutus, S. (1996). «Self-other rating agreement and leader effectiveness». *Leadership Quarterly*, vol. 7.
- Fletcher, S. (2000). *Diseño de capacitación basada en competencias laborales*. México, DF: Panorama.
- Fletcher, C. (1996). «Mix and match fails to work on competencies». *People Management*, vol. 12.
- Foucher, R. y Leduc, F. (2001). *Domaines de pratique et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal: Éditions Nouvelles/SQPTO.
- Fraenkel, J. R. y Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Fulmer, R. M. y Goldsmith, M. (2000). *The leadership investment: how the world's best organizations gain strategic advantage through leadership development*. Nueva York: AMACOM.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). «Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo». *Boletín Educación y Trabajo*, vol. 6, N°2.
- Gallego, M. (1999). «Gestión humana basada en competencias ( I ): Teoría de competencias». <<[www.arearh.com/rrhh/procesosgestionhumana.htm](http://www.arearh.com/rrhh/procesosgestionhumana.htm)>>
- Gallego, M. (2000). «Gestión humana basada en competencias ( II ): Procesos de gestión humana basados en competencias». <<[www.arearh.com/rrhh/procesosgestionhumana.htm](http://www.arearh.com/rrhh/procesosgestionhumana.htm)>>
- Gebelein, S. H. (1996). «Employee development: multi-rater feedback goes strategic». *HR Focus*, vol. 73.
- Gebelein, S. H. (1996). «To see ourselves as others see us: the value of multi-rater feedback in achieving organizational change». *Successful Manager's Handbook*, vol. 48, N° 2, pág. 22.
- Ghiselli, E. E. (1969). *The validity of occupational aptitude tests*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Ghorpade, J. (2000). «Managing five paradoxes of 360-Degree Feedback». *Academy of Management Executive*, vol. 14.
- Gilgeous, V. y Parveen, K. (2001). «Core competency requirements for manufacturing effectiveness». *Integrated Manufacturing Systems*, vol. 12, N° 3.
- Glaser, B. y Straus, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goldsmith, M. (2007). *What got you here won't get you there: How successful people become even more successful*. Nueva York: Hyperion.
- Goldstein, I. L. (1991). «Training in work organizations». *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Goleman, D. (1981). «The new competency tests: Matching the right people to the right jobs». *Psychology Today*, vol. 15, N° 1, págs. 35-46.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Río de Janeiro: Objetiva.
- Goncz, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. México: Limusa.
- Goncz, A. (2001). «Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia australiana (segunda parte)». *Hemeroteca virtual ANUIES*.
- González-Roma, V., *et al.* (2006). «Burnout and engagement: Independent factors or opposite poles?». *Journal of Vocational Behaviour*, vol. 68, págs. 165-174.
- Goodson, B. y Hess, R. (1975). *Parents as teachers of young children: An evaluating review*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Gore, E. y Dunlap, D. (1988). *Aprendizaje y organización*. Buenos Aires: Tesis
- Graddick, M. M. y Lane, P. (1998). «Evaluating executive performance». *Performance appraisal: state-of-the-art in practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grensing-Pophal, L. (2000). *Creative approaches to employee retention*. Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.
- Grootings, P. (1994). «De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?». *Formación Profesional*. vol. 1. págs. 5-7.
- Guion, R. M. (1991). «Personnel assessment, selection and placement». En Dunnette, M. D. & Hough, L. M.



- (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Häcker, W. En: De Prado, R. e I. Smith (1986). «Selección de lecturas de psicología del trabajo». *Facultad de Psicología, Universidad de la Habana*.
- Hackman, J. R. y Morris, C. G. (1975). «Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness: a review and proposed integration». En Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in Experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Hackman, R. y Lawler III, E. (1971). «Employee reactions to job characteristics», *Journal of Psychology Monograph*.
- Hall, D. & Dentico, J. (1997). «The use of simulations to assess and develop leadership competencies». *The 2nd annual leadership development conference proceedings*. San Francisco, CA.
- Hallberg, U. y Schaufeli, W.B. (2006). «Same same but different: Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment?». *European Journal of Psychology*, vol. 11, págs. 119-127.
- Harris, M. M. (1989). «Reconsidering the employment interview: A review of recent literature and suggestions for future research». *Personnel Psychology*, vol. 42, N° 4.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. y Hayes, T. L. (2002). «Business-unit-level relationships between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis». *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, N° 2, págs. 268-279.
- Haworth, S. (1998). «The dark side of multi-rater assessments: Rating of managers». *HR Magazine*, vol. 43, N° 6.
- Hay Group, varios autores. *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Hay Systems. (1988). *Strategic management simulations*. Washington DC: Hay Systems Inc.
- Hayes, J, Rose-Quirie, A. y Allinson, C. (2000). «Senior manager's perceptions of the competencies they require for effective performance: implications for training and development». *Personnel Review*, vol. 29, N° 1.
- Hazucha, J., Szymanski, C. y Birkeland, S. (1992). «Will my boss see my ratings? Effect of confidentiality on self-boss congruence». *Symposium of the American Psychological Association, Washington, D.C.*
- Hazucha, J. F., Hezlett, S. A. y Schneider, R. J. (1993). «The impact of multi-source feedback on management skills development». *Human Resource Management*, vol. 32.
- Heckhausen, H. y Krug, S. (1982). «Motive modification». En Stewart, A. (Ed.), *Motivation and society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hernez-Broome, G. y Hughes, R. L. (2004). «Leadership development: past, present, and future». *Human Resource Planning*, vol. 27.
- Herranz, A. y De la Vega, R. (1999). «Las competencias: pasado y presente», *Revista Capital Humano*, No.123, págs. 58-66.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature Man*. Cleveland: World Publishers.
- Heslin, P. A. y Latham, G. P. (2001). «The effect of upward feedback on managerial behavior». *Sixteenth annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. San Diego, California.
- Heslin, P. A., Latham, G. P. y VandeWalle, D. (2004). «Implicit-person theory effects on employee coaching». *19th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. Chicago.
- Hewitt Associates (2005). «The top companies for leaders». *The Journal of the Human Resource Planning Society*, vol. 28, N°3, págs. 18-23.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.D. (2002). «Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation». *Motivation and Emotion*, vol. 16, N°3.
- Hoffman, R. (1998). «Ten Reasons You Should Be Using 360-Degree Feedback». *HR Magazine*, vol. 40, N°4, pág. 82.
- Hofrichter, D. (1990). «Comparative competency analysis and recommendations on XYZ Executive Assessments». *Paper presented at the 1990 Annual Conference of the Human Resource Planning Society*. Naples, FL.
- Hough (1991). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- INEM. *Organización Internacional del Trabajo, Centro Interamericano de Investigación y Documentación Sobre Formación Profesional*. España.
- INTECAP (2002) *Gestión del Recurso Humano por Competencia Laboral*. Guatemala.

- Irigoin, M. & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud*. Montevideo: Cinterfor. Organización y coordinación: Programa de Desarrollo de Recursos Humanos OPS/OMS.
- Ivancevich, J. M., Szilagy, A. D. y Wallace, M. J. (1977). *Organizational behavior and performance*. Santa Mónica: Goodyear.
- Jacobs, R. (1989). «Getting the measure of management competence». *Personnel Management*, junio.
- Jaques, E. (1964). «Time Span Handbook». Falls Church, VA: Cason Hall.
- Jaques, E. (1965). «Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva». En Klein M. (Ed.) *Nuevas Direcciones en Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós
- Jaques, E. (1990). «In praise of Hierarchy». *Harvard Business Review*, vol. 68, N° 1, págs. 127-134.
- Jaques, E. (2000). *La organización querida*. Buenos Aires: Granica.
- Jaques, E. y Cason, K. (1994). *Human Capability*. Falls Church, VA: Cason Hall & Co. Pub.
- Kahn, W. A. (1990). «Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work». *Academy of Management Journal*.
- Kanfer, R. y Ackerman, P. L. (1989). «Motivation and cognitive abilities: An integration aptitude- treatment interaction approach to skill acquisition». *Journal of Applied Psychology*, vol. 74.
- Kaplan, R. E. y Palus, C. J. (1994). *Enhancing 360-Degree Feedback for Senior Executives: How to Maximize the Benefits and Minimize the Results*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Kesser, I (1989). «Performance pay». In Sisson, K. (Ed.) *Personnel Management. A Comprehensive Guide to Theory and Practice in Britain*. Oxford: Blackwell publishers
- Klarsfeld, A. y Orly, E. (2003). *Gérer les compétences. Des instruments aux processus. Cas d'entreprises et perspectives théoriques*. Paris. Vuibert/AGRH.
- Kluger, A. N. y Denisi, A. (1998). «Feedback interventions: Toward the understanding of a double-edge sword». *Current Directions in Psychological Science*, vol. 7, págs. 67-72.
- Langelaan, S. et al. (2006). «Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference?». *Personality and Individual Differences*, vol. 40.
- Lawler III, E. E., Nadler, D. T. y Camman, C. (1980). *Organizational assessment perspective on the measurement of organizational behavior and quality of work life*. Nueva York: John Wiley.
- Lawrence, P. C. y Lorsch, J. W. (1967). *Developing organizations: diagnosis and action*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000
- Leblanc, B. (1994). «European competencies- Some guidelines for companies». *Journal of Management Development*, vol. 13, N° 2.
- Leonard, E. y Williams, J. R. (2001). «An empirical examination of accountability perceptions within a multi-source feedback system». *16th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. San Diego, CA.
- Leontiev, A. (1986). «Sobre la formación de capacidades.» *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lepsinger, R. y Antoinette, L. D. (1998). «Creating champions for 360-degree feedback». *Training & Development*, vol. 52.
- Lepsinger, R. y Antoinette, L. D. (1999). *The art and science of 360-degree feedback*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Lévy-Levoyer, C. (1992). *Evaluación del personal: los métodos a elegir*. España: Díaz de Santos.
- Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Likert, R. (1967). *The human organizations: its management and value*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Livy, B. (1975). *Job evaluation. A critical review*. Londres: George Allen and Unwin.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Lombardo, M. M. y Eichinger, R. W. (2000). «High potentials as high learners». *Human Resource Management*, vol. 39, N° 4.
- London, M. y Beatty, R. W. (1993). «360-degree feedback as a competitive advantage». *Human Resource*

- Management*, vol. 32.
- London, M. y Smither, J. W. (2002). «Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process». *Human Resource Management Review*, vol. 12.
- London, M. y Smither, J. W. (1995). «Can multi-source feedback change perceptions of goal accomplishment, self-evaluations, and performance-related outcomes? Theory based applications and directions for research». *Personnel Psychology*, vol. 48, págs. 803-839.
- London, M., Smither, J. W. y Adsit, D. J. (1997). «Accountability: The Achilles heel of multi-source feedback». *Group and Organizational Management*, vol 22, N°2, págs. 162–184.
- Losey, M. R. (1999). «Mastering the competencies of HR management». *Human Resource Management*, vol. 38.
- Ludeman, K. (1995). Performance appraisals, 360-degree feedback. Upward appraisals. *Training & Development*, vol. 49, N° 8, págs. 38-41.
- Makadok, R. y Walker, G. (2000). «Identifying a distinctive competence: forecasting ability in the money fund industry». *Strategic Management Journal*, vol. 21.
- Maker, J. (1982). «Teaching models in education of the gifted». En: Taylor, C. (Ed.). *Multiple talent approach*. Tucson: An Aspen Publication University of Arizona.
- Tucker, M. y Brown, B. (2000). «Un sistema nacional de normas de competencia y certificaciones para los Estados Unidos: etapas iniciales de implementación». *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N°149.
- Marsden, D. (1994). «Cambio industrial, «competencias» y mercados de trabajo». *Formación profesional*, vol. 1, págs. 15-23.
- Masseilot, H. (2000). «Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional». *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N°149.
- Matheson, I. (2001). «Culture change through applying competencies in development centres». *Industrial and Commercial Training*, vol. 33, N° 4
- May, D. R., Gilson, R. L., y Harter, L. M. (2004). «The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work». *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Mayer, R. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Mazariegos, A. et al. (1998) *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: SURT/FORCEM.
- McCall, M. W., Jr. (1998). *High flyers: Developing the next generation of leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- McCall, M. W., Jr. y Hollenbeck, G. P. (2008). «Developing the expert leader». *People & Strategy*, vol. 31, N° 1.
- McCall, M. W., Jr., Lombardo, M. M. y Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Nueva York: Free Press.
- McCauley, C., Moxley, R. y Van Velsor, E. (1998). «Designing components of systemic leadership development». *Handbook of Leadership Development*, págs. 242-261
- McCauley, C., Moxley, R. y Van Velsor, E. (2004). «Individual Leadership Development». *Handbook of Leadership Development*.
- McClelland, D. (1973). «Testing for Competence rather than for Intelligence», in *American Psychologist*, vol. 18, págs. 1-14.
- McClelland, D. y Burnham, D. (1976). «Power is the great motivation», *Harvard Business School Review*, marzo-abril.
- McDonald, R. et al. (2000). «Nuevas perspectivas sobre la evaluación». *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N°149.
- McGarvey, R. y Smith, S. (1993). «When workers rate the boss». *Training Magazine*, págs. 31-34.
- McGarvey, R. (1996). «Rating game: Multiple reviews give you a well-rounded picture of employee performance». *Entrepreneur Magazine*, vol. 24, N° 3, pág. 83.
- McMurrer, D. P., Van Buren, M. E. y Woodwell, W. H., Jr. (2002). «The 2000 ASTD state of the industry report». *American Society for Training and Development*.
- Medina L. A. y González L. (1999). *La gestión por competencias y su impacto sobre el compromiso organizacional*. Salamanca: Organización Internacional del Trabajo.

- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Colombia: Cinterfor.
- Mertens, L. (1996). «Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos». *OIT/CINTEFOR*. <<www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/bajarch/mertens>>
- Meyer, H. H., Kaye, E. y French, J. R. P., Jr. (1965). «Split roles in performance appraisal». *Harvard Business Review*, vol. 43, págs. 123-129.
- Michael, E., Handfield-Jones, H., Axelrod, B. (2001). «The war for talent». McKinsey & Company, Inc.
- Milkovich, G. y Boudreau, J. (1994). «Dirección y administración de recursos humanos» Wilmington NC: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Mirabile, R. J. (1998). «Leadership Competency Development». *Management Development Forum*, vol. 1, N° 2.
- Mischel, W. (1979). *Introducción a la personalidad*. México : Interamericana
- Mitchell, M. & Jolley, J. (1988). *Research Design Explained*. Nueva York : Holt, Reinhart and Winston.
- Moloney, K. (1998). ¿Es suficiente con las competencias? Training and Development Digest.
- Muñoz, J. (1998). *Implantación de un sistema de selección por competencias*. Training and Development Digest.
- Nadler, D. A. (1980). «Role of models in organizational assessment». En E.E. Lawler III, D.A. Nadler & Camman, C. (Ed.) *Organizational assessment perspective on the measurement of organizational behavior and quality of work life*. Nueva York: John Wiley.
- Nelson, T. D. (1993). «The hierarchical organization of behavior: A useful feedback model of self-regulation». *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, págs. 121- 126.
- Nemeroff, W. F. y Cosentino, J. (1979). «Utilizing feedback and goal-setting to increase performance appraisal interviewer skills of appraisees». *Academy of Management Journal*, vol. 22, págs. 566-576.
- Novick, M. et al. (1998). «Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales: un análisis cualitativo en el sector metalmeccánico argentino». *OIT/CINTERFOR, Montevideo*.
- Novick, M. y Gallart, M. A. (1997). «Competitividad, redes productivas y competencias laborales: ¿homogeneidad o segmentación?». *OIT/CINTERFOR, Montevideo*.
- Nowack, K. (1992). «Self-assessment and rater-assessment as a dimension of management development». *Human Resources Development Quarterly*, vol. 3.
- Nowack, K. M. (1998). «360-degree feedback: The whole story». *Training & Development*, vol. 52, N° 8.
- Nowack, K. M., Hartley, J. y Bradley, W. (1999). «How to evaluate your 360 feedback efforts». *Training & Development*, vol 53, N° 4.
- Ortega, J. A. (2001). «Empleados formados e informados». *Expansión*, 2 de mayo.
- Overmeer, W. (1997). «Business integration in a learning organization: The role of management development». *Journal of Management Development*, vol. 16, N° 4.
- Palus, C. y Drath, W. H. (1995). *Evolving leaders: A model for promoting leadership development in programs*. Greensboro, N.C.: The Center for Creative Leadership.
- Parkes, D. (1994). ««Competencia y contexto»: Visión global de la escena británica». *Formación Profesional*, vol. 1.
- Pastor, J. (2001). «Los directivos del S.XXI. ¿Estamos preparados para evaluarles?». *Expansión*.
- Pehrsson, A. (2000). «Strategy competence: a key profitability driver». *Strategic Change*, vol. 9, N° 2. Pérez Velasco, V.M. y Fernández-Ríos, M. (1985). «La evaluación organizacional». *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, vol. 1, págs.. 18-35.
- Perker, H. (1991). *Bilans de compétences. Les pratiques et les outils*. Paris: Centre INFFO
- Perlmutter, H. V. (1969). «The tortuous evolution of the multinational corporation». *Columbia Journal of World Business*, vol. 4.
- Pernalet, B. (2001). *Diccionario de Competencias Conductuales y/o Emocionales*. Compilación. Valencia, Venezuela.
- Perrenaud, Ph. (2000). *10 Novas competencias para enseñar*. Portoalegre: ArtMed Editora..
- Perrenaud, Ph. (2000). *Avaliacao. Entre duas lógicas*. Portoalegre: ArtMed Editora.
- Peter Karmel, Organización Internacional del Trabajo, Centro Interamericano de Investigación y Documentación Sobre Formación Profesional
- Peterson, D. y Hicks, M.D. (1996). *Leader as coach*. Minneapolis, MN: Personnel Decisions.
- Pfau, B. y Kay, I. (2002). «Does 360-degree feedback negatively affect company performance? Studies show that 360-degree feedback may do more harm than good. What's the problem?». *HR Magazine*, vol. 47, N° 6, págs.

54-60.

- Pierce, C. (1994). «Executive competencies. Research issues, activities and responses». *Executive Development*, vol. 7, N° 4.
- Plath, A. (1999). «Training and development.» En Human Resource Management (Ed.). *A Managerial Perspective*. London: International Thompson Business Press.
- Puchol, L (1994). *Dirección y gestión de recursos humanos*. España: Perspectivas y prospectivas..
- Quass, W. y Raum, H. (1973). En: Schaarschmidt, V. & Prado, R. (Ed.). *Introducción a la psicología del trabajo*. Facultad de psicología, Universidad de la Habana.
- Rankin, N. (2000/2001). «Raising Performance Through People: the eighth competency survey». *Competency and Emotional Intelligence Journal*, págs. 2-23.
- Reilly, R. R., Smither, J. W. y Vasilopoulos, N. L. (1996). «A longitudinal study of upward feedback». *Personnel Psychology*, vol. 49, págs. 599-612.
- Reis, O. (1994). «Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política? *Formación Profesional, CEDEFOP, Berlín*, N° 2.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF Éditeur.
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Rogers, E., Rogers, C. W. y Metlay, W. (2002). «Improving the payoff from 360-degree feedback». *Human Resource Planning Journal*, vol. 25.
- Rojas, E. (1999). «El saber obrero y la innovación en la empresa: las competencias y las calificaciones laborales». *Montevideo, Cinterfor/OIT*..
- Rosenzweig, P. M. (2006). «The dual logics behind international human resource management: Pressures for global integration and logical responsiveness». En G. K. Stahl & I. Bjorkman (Ed.), *Handbook of research in international human resource management*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Ross, J. (1997). «Capital intelectual: lo que se puede medir se puede gestionar», *Harvard Deusto Business Review*, N° 78, mayo/junio.
- Salanova, M., Agut, S., y Peiró, J. M. (2005). «Linking organizational resources and work Engagement to employee performance and customer loyalty: The mediating role of service climate». *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, págs. 1217-1227.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). «Hacia un modelo espiral de la autoeficacia en el estudio del burnout y Engagement». *Ansiedad y Estrés*, vol. 11, págs.. 215-231.
- Salanova, M. et al. (2010). «How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement». *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 23, págs. 53-70-
- Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2008). «A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior: A cross-national study». *International Journal of Human Resources Management*, vol. 19, págs.. 226-231.
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión (Primera edición)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salas, C. (1996). «El profesional del siglo XXI». Órgano informativo de la Universidad Agraria de la Selva, Ed. Prensa Unasina N° 17 Año III Noviembre, Tingo María, Perú.
- Salgado, J. (1995). «La entrevista estructurada conductual: características, ventajas y limitaciones», *Revista Alta dirección*, N°181.
- Saracho, J. M. (2005). «Un modelo general de gestión por competencias.» Santiago de Chile: RIL Editores.
- Schaarschmidt, U. y De Prado, R. (1979). «Introducción a la psicología del trabajo». *Facultad de Psicología, Universidad de la Habana*.
- Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2007). «Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations». *Managing Social and Ethical Issues in Organizations*. Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Salanova, M. (2006). «The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study». *Educational and Psychological Measurement*, vol. 66, págs. 701-716.
- Schaufeli, W. B. et al. (2002). «Burnout and engagement in university students: A cross national study». *Journal of Cross-Cultural Psychology*. vol. 33, págs. 464-481.
- Schaufeli, W. B. et al. (2002). «The measurement of Engagement and burnout: A confirmative analytic approach».

- Journal of Happiness Studies.*
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. y Bakker, A. (2006). «Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism». *Research companion to working time and work addiction*. Edward Elgar: Northampton, UK.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. y Van Rhenen, W. (2008). «Workaholism, Burnout and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?». *Applied Psychology: An International Review*, vol. 57, N° 2, págs.. 173-203.
- Schein, E. H. (1972). *Psicología de la organización*. España: Prentice Hall internacional.
- Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. España: Plaza & Janes
- Schein, E. H. (1993). *Psicología organizacional*. México: Publimex. ,
- Schlemenson, A. (1988). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, A. (2002). *La estrategia del talento*. Buenos Aires: Paidós.
- Sherman, S. (1995). «How tomorrow's best leaders are learning their stuff». *Fortune*, vol. 132, págs. 90-97.
- Shön, D. (1983). «Organizational Learning». En G. Morgan (Ed.). *Beyond Method: Strategies for Social Research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- SHRM (2006). *Succession Planning: Survey Report*. Alexandria, Virginia: Society for Human Resource Management.
- Sikula, A. y J. McKenna (1989). *Administración de recursos humanos. Conceptos prácticos*. México: Limusa.,
- Sladogna, M. G. (2000). «Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia de Argentina». *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N °149.
- Smith, E. M. y Helland, K. R. (2002). «Self-other rating agreement in multi-source feedback: Antecedents and correlates». *17th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Canada*.
- Smither, J. et al. (1995). «An examination of the effects of an upward feedback program over time». *Personnel Psychology*, vol. 48.
- Smither, J. W. y Walker, A. G. (2001). «Measuring the impact of multi-source feedback». En Bracken, D., C. Timmreck, & A. Church (Ed.) *Handbook of multi-source feedback*. San Francisco: Jossey-Bass
- Smither, J. W. et al. (2003). «Can executive coaches enhance the impact of multisource feedback on behavior change? A quasi-experimental field study». *Personnel Psychology*, vol. 56, págs. 23-44.
- Smither, J. W. et al. (2004). Discussing multisource feedback with raters and performance improvement. *Journal of Management Development*, vol. 23.
- Smither, J. W., London, M. y Reilly, M. (2005). «Does performance improve following multi-source feedback? A theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings». *Personnel Psychology*, vol. 58.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Spreitzer, G. M., McCall, M. W., Jr. y Mahoney, J. D. (1997). «Early identification of international executive potential». *Journal of Applied Psychology*, vol. 82.
- Stacks, D. (1998). *Maximizing the Value of 360-Degree Feedback: A process for successful individual and organizational development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Center for Creative Leadership.
- Stahl, G. y Björkman I. (2006). *Handbook of research in international human resource management*. Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Stryfurman, A. (2001). «La evaluación de personas: Un activo para la empresa». *Expansión, 20 de julio*.
- Stryfurman, A. (2001). «La evaluación de personas: un activo para la empresa». *Expansión, 20 de julio*.
- Steelman, L. A., Levy, P. E. y Snell, A. F. (2002). *The feedback environment scale (FES): Construct definition, measurement and validation*. Ohio: The University of Akron. (unpublished manuscript).
- Swan, W. (1997). *¿Cómo escoger el personal adecuado?* Bogotá: Norma.
- Swanson, R. A. y Holton III, E. F. (1997). *Quantitative research methods. Human Resource Development Research Handbook*. San Francisco, CA: Berrett- Koehler.
- Tang, K. Y., De Meuse, K. P. y Dai, G. (2007). *The 2006 North American VOICES® norms: An examination of demographic differences*. Minneapolis: Lominger International.
- The World Bank Group (2007). *Global economic prospects: Managing the next wave of globalization*.

- Washington, DC: World Bank. Theory-based applications and directions for research. *Personnel Psychology*, vol. 48, págs. 803-839.
- Tornow, W. y London, M. (1998). *Maximizing the value of 360-degree feedback: a process for successful individual and organizational development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Center for Creative Leadership.
- Torres, S. (2001). «Gestión del conocimiento: la asignatura pendiente». *Expansión*, 22 de mayo.
- Torroella, G. (1967). «Situación actual de las pruebas o exámenes psicológicos», *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*, vol. 7, N° 3, págs. 413-436.
- Trainor, N. (1998). «Navigating the waters of selection». *Canadian HR report*.
- Ute Laur-Ernst (2000). «Flexibilidad y normalización no son contradictorias: Innovaciones en el Sistema Alemán de Educación y Formación Profesional». *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N°149.
- Van de Ven, A. H. y Astley, G. (1981). «Mapping the field to create a dynamic perspective on organization design and behavior». En Van de Ven, A.H. & Joyce, W.F. (ed.). *Perspectives on organization design and behavior*. Nueva York: John Wiley.
- Van de Ven, A. H. y Ferry, D. (1980). *Measuring and assessing organizations*. Nueva York: John Wiley .
- Van Velsor, E., Brittain Leslie, J. y Fleenor, J. W. (1997). *Choosing 360, a guide to evaluating multi-rater feedback instruments for management development*. Greensboro, North Carolina: The Center for Creative Leadership.
- Van Velsor, E. y Taylor, S, Leslie, J. (1993). «An examination of the relationships among self-perception accuracy, self-awareness, gender and leader effectiveness». *Human Resource Management*, vol. 32, No. 2.
- VandeWalle, D., Cron, W. y Slocum, J. (2001). «The role of goal orientation following performance feedback». *Journal of Applied Psychology*, vol. 86, págs. 629-640.
- Vargas, F. (2000). «Aplicación del enfoque de competencia laboral en la Fábrica Nacional de Papel de Uruguay». *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N°149..
- Vargas, F. (2000). «De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas». *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, N°149.
- Vargas, F., Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor.
- Vázquez, M y Martínez, M. (1986). «Determinación directa de las exigencias: Un procedimiento para el análisis de las exigencias laborales.» *Revista Cubana de Psicología*, vol. 3, N° 1.
- Vicere, A. A. y Fulmer, R. M. (1998). *Leadership by design: How benchmark companies sustain success through investment in continuous learning*. Boston: Harvard Business Review.
- Vigostky, L. (1980). *Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Moscú.
- Villavicencio, D. y Salinas, M. (2002). «La gestión del conocimiento productivo: las normas ISO y los sistemas de aseguramiento de calidad». *Revista Comercio Exterior*. vol. 52..
- Vinson, M. N. (1996). The pros and cons of 360-degree feedback: making it work. *Training & Development*, vol. 50, págs. 11-12.
- Waldman, D. A. y Atwater, L. E. (1998). *The power of 360-degree feedback: how to leverage performance evaluations for top productivity*. Houston, Texas: Gulf Professional Publishing Company.
- Waldman, D. A. y Atwater, L. E. (2001). «Attitudinal and behavioral outcomes of an upward feedback process». *Group and Organization Management*, vol. 26, págs. 189-205.
- Waldman, D. A., Atwater, L. E. y Antonioni, D. (1998). «Has 360 degree feedback gone amok?». *The Academy of Management Executive*, vol. 12, N°2, págs. 86-94.
- Walker, A. G., y Smither, J. W. (1999). «A five-year study of upward feedback: What managers do with his or her results matters». *Personnel Psychology*, vol. 52, págs. 393-423.
- Wells, S. J. (1999). «A new road: traveling beyond 360-degree evaluation». *HR Magazine*, vol. 44, N° 9, págs. 82-86.
- Whiddett, S. y Hollyforde, S. (1997). *The Competencies Handbook*. Londres: Institute of Personnel and Development.
- Whitear, G. (1997). «Calificaciones profesionales nacionales». En: *Competencia Laboral. Antología de Lecturas. Conocer*.
- Wilcox, A. y Zeithaml, C. (2001). «Competencies and firm performance: examining the casual ambiguity

- paradox». *Strategic Management Journal*, vol. 22, págs. 75-99.
- Williamson, O. (1999). «Strategy research: governance and competence perspectives». *Strategic Management Journal*, vol. 20.
- Wilson, J. L. (1997). 360 appraisals. *Training and Development*. Vol. 51, N° 6, págs. 44-45.
- Wimer, S. & Kenneth M. N. (1998). «13 common mistakes using 360-degree feedback». *Training & Development*, vol. 52, N° 5, págs.. 69-70.
- Wolf, A. (1994). «La medición de la «competencia»: la experiencia en Reino Unido». *Formación Profesional*, vol. 1.
- Wood, R. y Payne, T. (1998). *Competency-based Recruitment and Selection: A Practical Guide*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons Ltd.
- Woodall, J. y Winstanley, D. (1998). «Management development and organisational strategy: justifying and evaluating the business focus». In Woodall, J and Winstanley (Eds.) *Management Development. Strategy and Practice*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., págs. 18-39.
- Wright, P., *et al.* (1998). «Strategy, core competence, and HR involvement as determinants of HR effectiveness and refinery performance». *Human Resource Management*, vol. 37.
- Xanthopoulou, D. *et al.* (2008). «Working in the sky: A dairy study on work engagement among flight attendants». *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 13, págs. 345-356.
- York: John Wiley & Sons, Inc.
- Young, D. y Dixon, N. (1996). *Helping Leaders Take Effective Action: A Program Evaluation*. Greensboro, N.C.: Center for Creative Leadership.
- Yukl, G. y Lepsinger, R. (1995). «How to get the most out of 360-degree feedback». *Training*, vol. 32, págs. 45-50.
- Zarifian, Ph. (1999). *El modelo de la competencia y los sistemas productivos*. Montevideo : Cinterfor/OIT.
- Zarifian, Ph. ( 2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil/Malmaison: Éditions Liaisons.
- Zarifian, Ph. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*.
- Zayas, P. (1996). ¿Cómo seleccionar al personal de la empresa?. La Habana: Academia.
- Zenger, J. y Folkman, J. (2002). *The Extraordinary Leader: Turning Good Managers into Great Leaders*. New York: McGraw-Hill.
- Zenger, J., Ulrich, D. y Smallwood, N. (2000). The new leadership development. *Training and Development*, vol. 54, págs. 22-27.
- Zwell, M. (1998). «Using competencies to improve performance and the bottom line». *The Journal of Illinois CPA Society*.



# Índice

[Introducción](#)

[Agradecimientos](#)

[Parte I. ¿Para qué gestionar el talento?](#)

[A diez años del comienzo de la guerra por el talento](#)

[¿Qué gestiona la gestión del talento?](#)

[Un modelo para la definición organizacional del talento](#)

[¿Cómo construir los polinomios de talento?](#)

[Parte II. ¿De qué está hecho el talento?](#)

[Variables para la definición organizacional del talento](#)

[Resultados](#)

[Competencias](#)

[Potencial](#)

[Conocimiento experto](#)

[Compromiso](#)

[Palabras finales](#)

[Bibliografía](#)

# Índice

Introducción	7
Agradecimientos	12
Parte I. ¿Para qué gestionar el talento?	13
A diez años del comienzo de la guerra por el talento	15
¿Qué gestiona la gestión del talento?	23
Un modelo para la definición organizacional del talento	27
¿Cómo construir los polinomios de talento?	36
Parte II. ¿De qué está hecho el talento?	57
Variables para la definición organizacional del talento	59
Resultados	61
Competencias	74
Potencial	93
Conocimiento experto	126
Compromiso	135
Palabras finales	146
Bibliografía	147
Índice	161