

JOSÉ LUIS ÁLVAREZ ARCE
LUIS ARTURO RÁBADE HERRERO

Haciendo de la necesidad virtud: Cómo aprovechar la experiencia directiva



Círculo de Empresarios
XXX ANIVERSARIO

Haciendo de la necesidad virtud: Cómo aprovechar la experiencia directiva

Finalista XI Premio Círculo de Empresarios
Madrid, julio 2007

PATROCINADO POR SAVERIO BANCHINI ENZLER
CONSEJERO DELEGADO DE HOLCIM ESPAÑA, S.A.



© 2007, Círculo de Empresarios
Pº de la Castellana 15, 28046 Madrid

No está permitida la reproducción total o parcial de esta publicación, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopias, por registro u otros métodos, sin permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

Los trabajos reflejan la opinión de los autores, sin implicar necesariamente identificación del Círculo de Empresarios en su contenido.

Depósito legal: xxxxxx
Diseño de la colección: Miryam Anllo
m.anllo@telefonica.net
Realización editorial: LOFT Producción Gráfica, S.L.
Martín Machío, 15. 28028 Madrid
angelfm@telefonica.net
Imprime: Artes Gráficas Campillo Nevado, S.A
Antoñita Jiménez, 34. 28019 Madrid

El presente trabajo resultó finalista del **XI Premio Círculo de Empresarios** convocado bajo el lema «**La experiencia, un activo imprescindible para la empresa**». El jurado que lo concedió consideró de interés la publicación del mismo. Este Jurado estuvo presidido por **Claudio Boada**, Presidente del Círculo de Empresarios, e integrado, además, por: **Saverio Banchini**, Consejero Delegado de Holcim España, S.A. y patrocinador de esta edición; **José Ramón Álvarez Rendueles**, Presidente de Arcelor España, S.A.; **Santiago Foncillas**, Consejero de Santander Investment y Presidente de Honor del Círculo de Empresarios; **José Ignacio Jiménez**, Director General de Norman Broadbent; **Carmen Mur**, Consejera Delegada del Grupo Manpower; **Virgilio Oñate**, Presidente de Comunicaciones Avirón y Vicepresidente del Círculo de Empresarios; **Juan Antonio Sagardoy**, Presidente del Bufete Sagardoy, y **Belén Romana**, Directora del Departamento de Economía del Círculo de Empresarios, quien actuó también como Secretaria del Jurado.

LOS AUTORES

José Luis Álvarez Arce (Tolosa, 1969), doctor en Economía, es profesor de Economía Española y Economía Aplicada en la Universidad de Navarra, donde desarrolla su labor docente desde 1993. Su investigación ha estado centrada en aspectos institucionales, como libertad económica, libertad política o corrupción, habiendo publicado en el CATO Journal. Además de su participación en congresos nacionales e internacionales, colabora habitualmente en prensa escrita y también en publicaciones de carácter divulgativo. Forma parte asimismo del equipo investigador de la Cátedra de Gobierno de la Economía Internacional, centro patrocinado por la Universidad de Navarra y la Fundación de Estudios Financieros.

Luis A. Rabade es Ingeniero Industrial y de Sistemas, Master en Business Administration y Doctor en Dirección de Empresas por el IESE de la Universidad de Navarra. Es profesor en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Navarra en el área de Marketing y Recursos Humanos desde el año 1994. Sus intereses en investigación están centrados en la importancia que tienen las redes sociales en la innovación empresarial.

Índice

Introducción	9
I. Competitividad de la economía española y envejecimiento de la población: un doble desafío	13
II. La experiencia, el más valioso de los intangibles	19
III. Desarrollo de competencias directivas	23
1. Diferentes perspectivas sobre desarrollo de competencias directivas	24
2. Importancia de las experiencias profesionales para los directivos	27
3. Experiencias profesionales y elementos de desarrollo	32
4. Desarrollo directivo basado en experiencias profesionales	38
IV. Desarrollo de talento directivo en España: análisis de caso	47
1. Análisis de datos y resultados	48
2. Implicaciones	65

V. Conclusiones y recomendaciones: un programa de desarrollo de competencias directivas para la empresa española	69
VI. Bibliografía	77
Anexo 1. Metodología del estudio empírico	87
Anexo 2. Experiencias y lecciones	91

Introducción

España vive una larga fase de prosperidad económica que está permitiendo reducir la brecha de PIB per cápita que nos separa de los países europeos más desarrollados. Esta fase ha sido especialmente intensa y debe prolongarse. Ahora bien, en el panorama económico español se presentan algunos obstáculos a corto y medio plazo.

En particular España se enfrenta a dos fenómenos a los que hace falta dedicar atención inmediata dado que sus consecuencias comienzan ya a sentirse. Nos referimos concretamente a la pérdida de competitividad de su economía y al intenso envejecimiento de su población.

Afortunadamente, aún son muchas las medidas que pueden adoptarse para combatir dichos efectos, incluso de forma simultánea, si bien el éxito de las mismas estará condicionado por el compromiso con el que se asuman e implementen por parte de todos aquellos agentes económicos involucrados.

La empresa española, en tanto que uno de estos agentes, habrá de desempeñar, como es natural, un papel protagonista a la hora de asegurar su propia supervivencia y, por extensión, la competitividad de la economía en general. Un papel difícil pues se le exigirá una alta productividad en un contexto caracterizado por una creciente integración y competencia.

La fuente principal de esta productividad, estamos convencidos, es y será el capital humano con el que las empresas cuenten, porque en última instancia *«toda organización se apoya sobre la calidad y el potencial de las personas que la integran, por lo que debe apostar por ambos»* (Círculo de Empresarios, 2005a). Dicho de otra forma: una de las claves para el presente y futuro de la competitividad de la empresa española residirá en su capacidad para desarrollar capital humano, el más valioso de sus activos.

Paralelamente, en su calidad de parte integrante de ese capital humano, las competencias directivas se perfilan como uno de los factores clave. De hecho, los directivos ejercen un papel fundamental: influyen directamente en la estrategia mediante la cual toda organización pretende enfrentarse a las fuerzas del mercado con el fin de sobrevivir y, en la medida de lo posible, prosperar. Por ello, por la importancia que los directivos tienen, los mecanismos mediante los cuales las empresas los identifican, atraen, perfeccionan y retienen, han recibido una gran atención por parte de los estudiosos del mundo de la empresa.

Son numerosas las referencias que ponen de manifiesto la relación existente entre talento directivo y éxito empresarial¹. Por citar sólo un ejemplo, diremos que en un estudio realizado mediante encuestas a 13.000 directivos de más de 120 empresas, Michaels y otros (2001) descubrían que un 90% de las compañías consultadas

¹ Cockerill, Hunt y Schroeder, 1995; Gupta, 1994; Lawler, 1992; Kotter, 1988 y 1990; McCall, Mahoney y Spreitzer, 1995; Bass, 1985; Shein, 1983, Bolt, 1989, Van de Boom, 1990; castañas y Helfat, 1991, 1992, 2001; etcétera, etcétera.

afirmaba necesitar mayor talento directivo para afrontar los retos a que habrían de enfrentarse en un horizonte temporal a tres años².

Ahora bien, ¿cómo desarrollar estas competencias directivas? ¿Cómo potenciar el talento y las capacidades requeridas?

Aunque tradicionalmente el desarrollo de las competencias directivas ha estado asociado a programas formales de educación y entrenamiento, numerosos expertos reconocen que las experiencias en el trabajo resultan fundamentales. Y lo son porque ofrecen a los directivos la oportunidad y la motivación para aprender y potenciar la combinación de conocimientos, habilidades y valores que les resultan imprescindibles para llevar a cabo con éxito las funciones de dirección.

En este trabajo nos hemos propuesto un objetivo doble. Por una parte, dada la relevancia del tema, revisaremos la literatura sobre desarrollo de talento directivo, profundizando en la perspectiva que enfatiza la importancia de la experiencia directiva. Y por otra parte,

² Una de las razones que explica este diagnóstico seguramente radica en la transformación que están viviendo las tareas, funciones y competencias directivas. Ciertamente, la necesidad de adaptarse a los nuevos escenarios competitivos constituye la fuerza que está impulsando la metamorfosis de las estructuras organizativas y de la forma en que se organiza el trabajo en las empresas. Todos estos cambios están generando una revolución que, entre otros efectos, está obligando a que en las empresas se replantee la naturaleza del trabajo directivo y del talento que éste precisa. Por ejemplo: en las nuevas organizaciones, los directivos, al margen del nivel jerárquico en el que se encuentren, tendrán que aprender a llevar a cabo sus tareas con poco respaldo del poder formal. Por ello deberán gestionar redes sociales con todo tipo de actores organizativos, pues será a través de estas redes como los directivos podrán influir en aquellos cuyo concurso les resulte imprescindible para alcanzar los objetivos prefijados. Así, la necesidad de crear, desarrollar y sostener redes será una de las finalidades primordiales del conjunto de competencias directivas.

tratando de hacer de la necesidad virtud, perfilaremos una estrategia para afrontar esta cuestión en un contexto marcado por el creciente envejecimiento de la población en España, un fenómeno que evidentemente afecta al stock de capital humano de las empresas españolas.

Por tanto, finalizaremos este ensayo con una propuesta que permita a los empresarios aprovechar la experiencia directiva de aquellos que se van y desarrollar el talento tanto de aquellos directivos que ya están como de los que dan inicio a su carrera directiva. Basaremos esta propuesta en un estudio de caso realizado en empresas españolas.

Competitividad de la economía española y envejecimiento de la población: un doble desafío

La economía española ha experimentado una profunda transformación en el transcurso de los últimos treinta años. La creciente apertura al exterior, la consolidación de un marco de estabilidad macroeconómica y la modernización de las políticas e instituciones económicas, en el marco de nuestra pertenencia a lo que hoy es la Unión Europea (UE), han impulsado la integración de nuestro país en la economía global. Gracias a semejante metamorfosis, España se ha convertido en la novena economía del mundo por tamaño y hoy disfrutamos de un PIB per cápita cercano al 98% de la media de la UE-25, diez puntos por encima del porcentaje que se alcanzaba un decenio atrás. Es más, ese proceso de convergencia real parece continuar puesto que nuestra economía mantiene ritmos de crecimiento superiores a los observados en la UE y en la zona euro.

No obstante lo anterior, son muchas las señales que alertan de la gravedad del mayor problema que aqueja a la economía española: la pérdida de competitividad. El continuo deterioro no sólo de la balanza por cuenta corriente (que en 2006 presentó un déficit récord histórico), sino de todas las sub-balanzas que la componen (Banco de España, 2007), es únicamente la punta de un iceberg que amenaza

la capacidad de nuestra economía para generar prosperidad mediante un crecimiento sostenido en el tiempo. Como ya han sugerido organizaciones nacionales e internacionales (Círculo de Empresarios, 2005b; FMI 2007), España precisa de reformas de alcance que conduzcan a su economía hacia un patrón competitivo moderno, basado en elementos estrechamente relacionados con el capital humano.

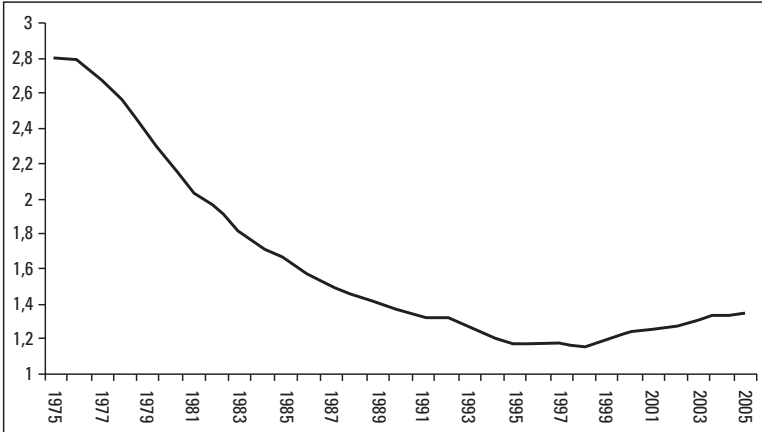
Nos encontramos de este modo ante un reto de gran envergadura cuya dificultad, además, se ve acrecentada por unas perspectivas demográficas cuando menos preocupantes. En efecto, si intenso ha sido el cambio de la economía española, no menos lo ha sido la modificación registrada en las variables que determinan la evolución de la población española. Por un lado, la natalidad ha caído de forma drástica. Así, mientras que hace treinta años el número de hijos por mujer superaba con amplitud la tasa de reposición, a finales del siglo pasado caía a un mínimo histórico de 1,15 (Gráfico 1) sin apenas parangón en el mundo.

Por otro lado, la esperanza de vida al nacer no ha dejado de aumentar, tanto para los hombres como para las mujeres españolas. En 2005, según datos de Eurostat, esa esperanza era de 77,4 y 83,9 años respectivamente, superando en ambos casos las medias europeas (de hecho, la esperanza de vida de las mujeres españolas es la más alta de la UE-27 y una de las más elevadas del mundo).

Un número medio de hijos por mujer inferior al valor de reposición, el alargamiento de la esperanza de vida y el progresivo ascenso de las generaciones del *baby-boom* —las cohortes de edad más

Gráfico 1

Número medio de hijos por mujer

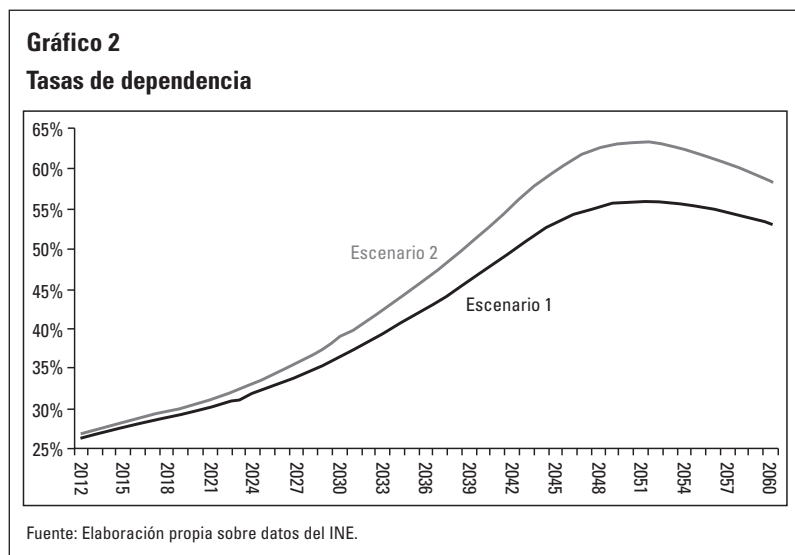


Fuente: INE.

numerosas— en la pirámide poblacional tienen como efecto directo el envejecimiento paulatino de la población. Cabe afirmar que éste ha sido el fenómeno que ha marcado la evolución demográfica en nuestro país durante las tres últimas décadas. Un fenómeno que en los años más recientes ha compartido protagonismo con otro de gran trascendencia: la entrada masiva de inmigrantes, cuyo número supera en la actualidad los cuatro millones. En principio, sería posible que la inmigración amortiguara el impacto del envejecimiento de la población autóctona. Es más, en cierto sentido lo ha hecho, pues la edad media de los inmigrantes —aproximadamente 37 años para los procedentes de la UE-25 y 31 años para los procedentes del resto del mundo— es inferior a los 40 años de media de los españoles. Ahora bien, una proporción elevada de los inmigrantes se concentra en los mismos tramos de edad en que hoy se encuentran los españoles

nacidos durante el *baby boom*. Los inmigrantes son en su mayoría adultos jóvenes, con edades comprendidas entre 20 y 40 años (Oficina Económica del Presidente, 2006). Así las cosas, aun cuando la inmigración constituya por el momento un paliativo transitorio al envejecimiento poblacional, puede llegar a convertirse en un factor que incremente en el futuro la magnitud del problema, fundamentalmente si no contribuye al aumento de la natalidad y si no persisten en el futuro flujos importantes de entrada de inmigrantes.

Las previsiones acerca de la magnitud que alcanzará el fenómeno del envejecimiento no son nada halagüeñas para España. Como se puede observar en el Gráfico 2, en los próximos decenios se esperan sustanciales incrementos en la tasa de dependencia (población mayor de 64 años sobre población en edad de trabajar), en especial en el escenario más pesimista que el INE construye acerca de la evolución futura de



los flujos de inmigración³. Otros organismos ofrecen proyecciones igualmente pesimistas. Naciones Unidas (2007) prevé que en el periodo 2035-2045 la mediana de edad de los españoles superará los 50 años, 12 años más del valor que hoy alcanza esa variable. España, además, será en 2050 el país con un mayor porcentaje de ancianos en el mundo. La cara positiva de estas previsiones se encuentra en la evolución de la esperanza de vida, que según Naciones Unidas alcanzaría en España los 85,4 años en 2045-2050, la séptima más alta del planeta.

Los efectos económicos del envejecimiento de la población, que ya afecta a los países desarrollados y seguirá haciéndolo incluso con mayor intensidad, han sido ampliamente estudiados⁴. El aumento de las tasas de dependencia pondrá en peligro la sostenibilidad futura de los sistemas de pensiones basados en el modelo de reparto, como en el caso español. El incremento del porcentaje de población anciana reducirá la oferta de trabajo, con la consiguiente repercusión negativa sobre la tasa de crecimiento del PIB. Asimismo, es probable que el envejecimiento incremente el gasto sanitario, afectando negativamente al ahorro público. Puesto que también es probable que una población envejecida reduzca el ahorro privado, un resultado plausible sería la contracción del ahorro total y de la inversión, lo que dificultaría los avances de productividad.

3 En el primer escenario, las entradas netas de extranjeros en España evolucionan según la tendencia más reciente hasta el año 2010, año a partir del cual se mantienen constantes. El total de entradas en España durante el periodo 2007-2059 se eleva a 14,6 millones de personas. El segundo escenario supone a medio plazo una disminución mayor de las entradas netas, tal como prevé Eurostat. Bajo esta hipótesis, el total de entradas durante el periodo antes señalado es de unos 5,8 millones de personas.

4 Para una estimación de estos efectos en la economía española, véase por ejemplo Hernández de Cos y Ortega (2002).

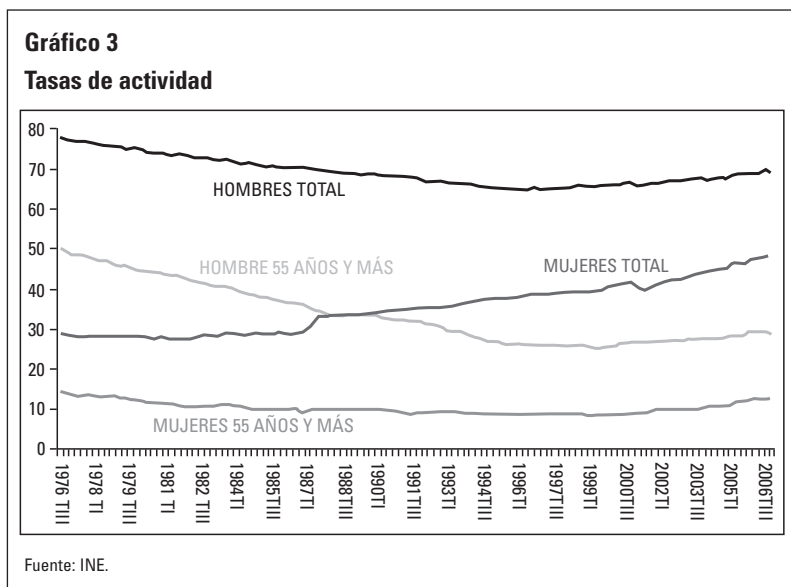
A la luz de esos estudios, también se han planteado diversas líneas de acción con las que abordar el problema. En la esfera del sistema de pensiones, se han propuesto soluciones que van desde la ampliación de la edad legal y efectiva de jubilación, hasta el endurecimiento de los requisitos para percibir una pensión, pasando por reformas de más calado, como la transición total o parcial hacia un modelo de capitalización. Se ha insistido igualmente en la necesidad de aumentar esfuerzos para generar mayores superávits fiscales en el actual clima de bonanza macroeconómica, así como en la conveniencia de introducir incentivos fiscales adecuados para el fomento del ahorro. De forma más general, se aboga por reformas en los mercados laborales que incentiven la actividad y que permitan un funcionamiento más eficiente de los mismos para lograr mayores tasas de ocupación a través de mejores ajustes entre demanda y oferta. Reformas cuyos efectos se verían reforzados por cambios en otras muchas esferas, como la educación —adecuar las cualificaciones impartidas a las solicitadas en el tejido productivo incrementaría la empleabilidad de los trabajadores—, y por la participación de todos los agentes implicados (por ejemplo, las políticas de conciliación aplicadas por las empresas de acuerdo con sus trabajadores).

En definitiva, ante las cuestiones que surgen del envejecimiento, la respuesta de política económica debe ser en gran parte la misma que promueva una mayor competitividad de la economía mediante el impulso de la eficiencia y la productividad. Esto es, competitividad y envejecimiento forman un desafío común al que España debe hacer frente con prontitud. Y debe hacerlo con la participación de todos, desde gobierno a empresas y trabajadores.

La experiencia, el más valioso de los intangibles

Dada la erosión que padece la competitividad española, y enfrentados a sombrías perspectivas demográficas, se produce en nuestro país un hecho verdaderamente preocupante: la baja participación en el mercado laboral de los españoles de más de 55 años.

El Gráfico 3 ilustra como la tasa de actividad masculina para los tramos de edad superior a los 55 años ha sufrido un notable descenso en los últimos 30 años, en los que ha perdido 20 puntos. Por su parte, la



tasa de actividad entre las mujeres con esas edades se ha mantenido en niveles muy bajos, incluso a pesar del sustancial incremento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo.

El problema aqueja a otras economías, pero se muestra con mayor intensidad en nuestro país (Cuadro 1). Una de las razones principales radica en el elevado porcentaje de trabajadores que aún se jubilan de manera anticipada a la edad legal (Cuadro 2).

En un contexto de esperanza de vida creciente, una jubilación temprana (sea por producirse antes de la edad legal o por hacerlo a los 65 años pero en plenitud de facultades), agudiza los problemas económicos derivados del envejecimiento poblacional, pues acrecienta la escasez de mano de obra, eleva las tasas de dependencia e incrementa la presión financiera sobre el sistema de pensiones.

Pero no sólo eso. Entre los costes que provoca esta situación está la pérdida de unos intangibles absolutamente vitales para las empresas: el talento y la experiencia, dos activos que la negativa evolución demográfica hará más escasos y valiosos.

Cuadro 1

Tasas de actividad (2005)

	Trabajadores de 50 años y más	Trabajadores de 65 años y más
EU-27	32,0	4,3
EU-25	32,0	3,9
EU-15	32,0	3,8
Euro área	30,3	3,3
España	28,4	2,0

Fuente: Eurostat.

Cuadro 2
Atlas de pensiones de jubilación, por edad. Total y Régimen General.

	Total						Régimen general					
	Valores absolutos			Distribución porcentual			Valores absolutos			Distribución porcentual		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006	2004	2005	2006	2004	2005	2006
TOTAL	187.104	265.270	311.100	100,0	100,0	100,0	119.204	141.214	141.214	100,0	100,0	100,0
Menores de 65 años	87.892	91.482	91.482	47,0	34,5	29,4	76.883	79.610	79.610	64,5	56,4	56,4
Menores de 61 años	42.788	45.717	45.717	22,9	17,2	14,7	36.220	38.849	38.849	30,4	27,5	27,5
De 61 años	10.965	12.240	12.240	5,9	4,6	3,9	9.725	10.742	10.742	8,2	7,6	7,6
De 62 años	9.397	11.070	11.070	5,0	4,2	3,5	8.343	9.796	9.796	7,0	6,9	6,9
De 63 años	8.921	9.012	9.012	4,8	3,4	2,9	7.865	7.849	7.849	6,6	5,6	5,6
De 64 años	15.821	13.443	13.443	8,5	5,1	4,3	14.730	12.374	12.374	12,4	8,8	8,8
De 65 y más años	99.212	173.788	173.788	53,0	65,5	55,6	42.321	61.604	61.604	35,5	43,6	43,6

Fuente: MTAS.

La posesión de los recursos intangibles en la empresa representa una importante fuente de ventaja competitiva sostenible. Según Barney (1991), un intangible ofrece el potencial para generar ventajas competitivas si cumple cuatro requisitos: 1) ser valioso, en tanto permita explotar oportunidades y enfrentarse a las amenazas del entorno; 2) ser escaso entre los competidores actuales y potenciales; 3) ser difícil de imitar o copiar por dichos competidores, y 4) carecer de sustitutos directos que puedan aportar el mismo valor. Una tecnología superior, una mayor capacidad de innovación, las capacidades directivas y de gestión, el espíritu emprendedor, el capital humano, los conocimientos no codificables, la cultura de la organización o el capital social interno y externo, son todos ellos recursos intangibles que, de un modo u otro, remiten a la experiencia de quienes forman la organización. De hecho, puede decirse que esa experiencia satisface las cuatro condiciones anteriores.

Las consideraciones previas son de capital importancia para la economía española ya que, en última instancia, un país es competitivo en la medida en que lo son sus empresas, pues son éstas las que crean prosperidad cuando son capaces de producir bienes y servicios valiosos a través de métodos eficientes (Porter, 2003). La merma de competitividad que venimos sufriendo exige de medidas imaginativas que, entre otras muchas cosas, permitan a las empresas el mejor aprovechamiento de la experiencia que acumulan sus empleados más veteranos, máxime ante las dificultades que planteará el envejecimiento de la población. La experiencia y las competencias directivas ocupan necesariamente un lugar destacado en cualquier análisis de esta cuestión.

Desarrollo de competencias directivas

¿Por qué algunos individuos muestran tanta capacidad a la hora de dirigir empresas? ¿Tienen estas personas características en común? ¿Por qué estos individuos son, en términos relativos, tan escasos, tan difíciles de encontrar? ¿La capacidad para la dirección de empresas es innata? Si no es así, ¿cómo y cuándo se adquiere?

Las organizaciones se plantean estas preguntas constantemente ya que están sujetas a la necesidad de contar con individuos de talento en tareas de dirección: encontrar buenos directivos, bien sea «comprando» este talento, bien sea «cultivándolo», es un reto que las empresas, al margen del sector en el que se encuentren y la actividad concreta a la que se dediquen, deben afrontar de modo prioritario.

La literatura académica especializada en carreras directivas ofrece diversos enfoques con relación a la selección y desarrollo de talento directivo. Dedicaremos aquí un espacio a comentar estas alternativas, pero analizaremos con detenimiento la perspectiva sobre talento directivo que sostiene que los directivos *desarrollan* las habilidades que les son vitales para la dirección de empresas.

Esta perspectiva se fundamenta en la premisa de que el talento directivo se manifiesta a través de las habilidades, conocimientos y valores

que los directivos desarrollan a partir de una serie de experiencias profesionales de alto contenido pedagógico.

Ahora bien, la pregunta que naturalmente cabe hacerse es: ¿qué experiencias son importantes y qué tipo de lecciones se derivan de éstas? Y por otro lado, ¿qué elementos tienen en común estas experiencias? Dicho de otro modo, ¿qué hace que estas experiencias tengan ese poder didáctico?

1. Diferentes perspectivas sobre desarrollo directivo

En su mayor parte, la literatura sobre carreras directivas ha tratado de investigar el origen y la forma en que se encuentra y obtiene el talento para dirigir con éxito organizaciones. La razón de tanto interés es fácilmente comprensible: el talento para dirigir empresas es un bien escaso y valioso. Para tratar de paliar esta escasez, la literatura especializada ha ofrecido tradicionalmente tres soluciones distintas con relación al desarrollo de talento directivo.

Una primera respuesta al problema afirma que los directivos destinados a ejercer en su día el liderazgo en las empresas *nacen, no se hacen*. No es extraño, por tanto, encontrar en las culturas empresariales que se inclinan por estas ideas un énfasis en la selección. El objetivo es dar con aquellas personas destinadas al liderazgo empresarial gracias al conjunto de habilidades y a la inteligencia que poseen por «naturaleza». Si son jóvenes, se les contratará y, después, se procurará evitar que se marchen, cuidándoles a fin de pulir y potenciar las cualidades que ya poseen. Si son directivos maduros, «ya hechos», se

les contratará en la medida en que hagan falta para cubrir puestos que hayan quedado vacantes debido a abandonos, renunciaciones o despidos. Dadas las anteriores consideraciones, estas empresas se caracterizan por un continuo otear del horizonte empresarial, siempre buscando, tratando de descubrir en algún lugar el talento directivo que necesitan.

Una segunda respuesta destaca que los altos directivos son producto de programas de educación formal⁵. La hipótesis implícita es la siguiente: mejores programas, en mejores centros o universidades, producen mejores directivos. Por ello, en empresas con una cultura que se identifica con esta perspectiva, el presupuesto dedicado a programas formales de educación para directivos suele ser abultado. Son empresas que buscan jóvenes titulados por universidades o escuelas de postgrado que cuenten con un alto prestigio. Posteriormente, los directivos que destaquen, los llamados «con potencial», reciben facilidades para continuar su educación a lo largo de su vida profesional.

Por último, encontramos una tercera perspectiva que afirma que los altos directivos ni nacen, ni se hacen, sino que *se desarrollan*. El talento directivo en su máxima expresión es resultado de la clase de experiencias que los directivos recogen a lo largo de su vida profesional.

⁵ Por educación formal entendemos aquí la educación universitaria, los programas de postgrado tales como el *master in business administration*, y todos los seminarios, cursos, diplomaturas, laboratorios etc., que se encuentran hoy disponibles para directivos de cualquier edad, ya sea en locales habilitados para estos fines, o en programas impartidos en las instalaciones de la empresa (*in-training*).

Por ello, empresas que creen en esta vía como forma de desarrollo directivo, asignan tareas concretas a directivos a los que suponen potencial. La lógica implícita es la siguiente: las tareas asignadas producen lecciones que permitirán al directivo el desarrollo de las habilidades que son la fuente del liderazgo efectivo, es decir, las habilidades que le convertirán en un directivo con éxito.

Algunas empresas en la búsqueda de talento directivo enfrentan este reto «criando» a sus máximos dirigentes. Lo hacen seleccionando entre sus jóvenes directivos a quienes aparenten mayor potencial. Posteriormente estas personas son «desarrolladas» de alguna manera. Al final de este proceso, unos pocos llegarán a ocupar los cargos de máxima responsabilidad en sus empresas respectivas. Otras firmas salen al mercado tratando de encontrar y comprar este talento. Algunas más, hacen las dos cosas a la vez.

Es evidente que las tres metodologías sobre desarrollo directivo no son mutuamente excluyentes. Los programas de formación que las distintas empresas ponen en práctica así lo demuestran. Por otro lado, como resulta evidente también, los procedimientos de selección y desarrollo directivo deben estar orientados no solamente por la necesidad de talento que las empresas tienen, sino también por criterios de eficacia y eficiencia.

Kotter (1988), por ejemplo, después de estudiar los programas de desarrollo directivo de quince empresas con gran reputación por las prácticas que aplican en el tratamiento de sus recursos humanos, observó que aun cuando los programas de entrenamiento formal eran

importantes, en ninguna de estas empresas parecían ser el ingrediente principal⁶.

2. Importancia de las experiencias profesionales para los directivos

En la mayor parte de las empresas americanas y europeas, el acento, por cuanto a desarrollo directivo se refiere, se ha puesto en programas de educación formal. Sin embargo, distintos investigadores, entre ellos Kotter (1988), subrayan, con evidencia basada en

⁶ Derr y Briscoe (1995) analizaron las prácticas más usuales de selección y desarrollo de directivos en grandes corporaciones europeas y norteamericanas. Observaron que los procesos de selección y desarrollo suelen dividirse en tres etapas. En una primera etapa, un grupo de jóvenes directivos es escogido de entre sus compañeros ya que se les supone potencial. Este grupo puede incluir candidatos graduados de instituciones educativas de elite, y/o candidatos que se han movido con éxito en sus primeras experiencias profesionales. En una segunda etapa, a lo largo de un periodo de desarrollo que puede durar de 10 a 15 años, estos candidatos son formados por la empresa. Por último, en la tercera etapa, unos pocos son seleccionados para los puestos más elevados dentro de la jerarquía de la empresa. Los métodos más usuales empleados para identificar y seleccionar directivos con potencial por parte de las grandes empresas fueron, por orden de mayor a menor importancia, recomendaciones por parte de superiores, informes de desempeño, perfil de competencias y formación académica. Los métodos más empleados en la segunda etapa, la de desarrollo, fueron tareas multifuncionales, proyectos, y cursos *in-company*. En opinión de estos autores, sólo los candidatos que muestran competencia y fidelidad a la empresa, tienen posibilidades de completar esta segunda etapa. De esta manera, se convierten en «recursos de la corporación». Algunos candidatos abandonan esta segunda etapa de formación, ya sea por no estar interesados en pagar el «precio» que conlleva el mantenerse en la lista (generalmente lo que hoy se conoce como problemas de conciliación), o bien, por no mostrar las características que se esperan de ellos. Como puede observarse en estos programas, las tres perspectivas que aquí hemos expuesto —énfasis en selección, desarrollo a través de cursos formales y desarrollo sobre la base de las experiencias en el trabajo— se mezclan y solapan.

las afirmaciones de los propios directivos, la importancia de ciertas experiencias profesionales como origen del desarrollo profesional.

Carnevale y Goldstein (1990), por ejemplo, afirmaron que en el periodo que va de 1929 a 1982, «sólo» el 26% del incremento de productividad en la industria de los Estados Unidos se debió a la preparación previa que los trabajadores aportaron al trabajo. El 55% de ese incremento debe atribuirse —según los autores— al aprendizaje obtenido en el desempeño de las labores profesionales. Autores como Robinson y Wick (1992) señalaron que alrededor del 75% del desarrollo directivo es consecuencia de las experiencias profesionales, mientras que menos del 10% se debe a educación formal. Es decir, la experiencia cuenta, y aparentemente mucho.

La idea de que las experiencias profesionales contribuyen al desarrollo directivo tiene sus raíces principalmente en dos campos: el aprendizaje experiencial y la teoría de aprendizaje para adultos. El papel que la experiencia desempeña en la forma en que los adultos aprenden fue enfatizado ya desde principios del siglo XX en la literatura especializada en educación (Dewey, 1938; James, 1931; Whitehead, 1929). Pero es en la segunda mitad de ese siglo cuando se admite el significado de la experiencia como factor primordial para entender el modo en que los adultos asimilan e incorporan enseñanzas. Los adultos aprenden experimentando y ésta es la manera natural en la que lo hacen. La experiencia es, por tanto, un elemento primordial en la forma de entender el aprendizaje en gente mayor. Lo anterior hace que la experiencia sea el factor común de numerosos escritos e investigaciones en este campo: todos ellos, en su conjunto, constituyen la base sobre

la que se asienta la moderna teoría del aprendizaje en adultos (Cross, 1981; Knowles 1984; Tough, 1971, 1982)⁷.

Fue a principios de los años setenta cuando estas ideas se trasladaron a la literatura sobre desarrollo directivo, que empezó a destacar la importancia que para el directivo tienen algunos eventos de la vida profesional y las enseñanzas que los mismos reportan. Copeman (1971), uno de los primeros investigadores de la materia, entrevistó a 109 directores generales preguntando por aquellos eventos que hubiesen contribuido al desarrollo de sus habilidades. La mayor parte destacó experiencias relacionadas con sus labores profesionales.

Bray, Campbell y Grant (1974) señalaron la relación entre ciertas experiencias profesionales y el desarrollo directivo. Entre otros resultados, en este estudio se observó la práctica que muchas empresas siguen de ofrecer ciertas oportunidades profesionales a aquellos de entre sus

⁷ La experiencia es de hecho importante no sólo en adultos. En un estudio dirigido por Karl Kim y sus colegas de la Universidad de Cornell en Nueva York, publicado en *Nature* (1997. Vol. 388. 171) se comprobó que el área de Broca, zona del cerebro relacionada con funciones lingüísticas básicas, presentaba diferencias en adultos bilingües que aprendieron dos idiomas cuando eran niños respecto a aquellos que aprendieron una segunda lengua siendo ya adultos. Según las observaciones de Kim y su equipo de investigadores, las personas que aprendieron dos idiomas durante su infancia poseen una sola región cerebral que se encarga de almacenar e interpretar ambas lenguas. Sin embargo, en el caso de las personas que aprendieron un segundo idioma cuando ya eran adultos, existen dos áreas cerebrales distintas que se ocupan de almacenar e interpretar cada una de estas lenguas. Según Kim, la facilidad mostrada por los niños para aprender idiomas puede deberse a que en su caso, una sola región cerebral es capaz de ocuparse de dos idiomas en términos de interpretación. Este tipo de conclusiones refuerzan la noción de que el cerebro humano es un órgano moldeable cuya organización es variable, dependiendo del aprendizaje y de las experiencias de cada individuo.

jóvenes directivos que más prometen. Un estudio longitudinal (Bray y Howard, 1983) continuación del anterior, confirmó la importancia para el desarrollo directivo de ciertas experiencias⁸.

El interés por las experiencias profesionales como fuente de desarrollo directivo continuó a lo largo de los años ochenta. Wolf (1983) investigó la relación entre el desarrollo profesional en el Sector Público y la experiencia profesional. Davies y Easterby-Smith (1984) estudiaron la vida profesional de seis altos directivos británicos buscando los eventos que fueron clave. Confirmaron que los directivos atribuían su desarrollo profesional a una serie de eventos críticos para ellos. Muchos de estos eventos estaban relacionados con cambios en el trabajo, cambios que obligaban a la persona a enfrentarse a situaciones que para ella eran novedosas. Por cambios, Davies y Easterby-Smith entendían acontecimientos tales como ascensos, movimientos laterales dentro de la empresa, despidos, fracasos, etc. Hay que notar que ni Wolf, ni Davies y Easterby-Smith trataron de relacionar sus conclusiones con algún tipo de media que tuviese que ver con la efectividad en el trabajo directivo.

Kelleher, Finestone y Lowy (1986) determinaron las peculiaridades de los directivos que manifestaban una gran facilidad para apren-

⁸ El estudio evaluó jóvenes directivos. Se identificaron habilidades y características consideradas importantes para el ascenso en la escala jerárquica. Usando la promoción como indicativo de éxito profesional. El estudio encontró que algunos de aquellos directivos que habían recibido calificaciones bajas en las pruebas realizadas en centros de evaluación, fueron promovidos con mayor rapidez que algunos de sus colegas que presentaban altas puntuaciones. El factor común a los primeros fue que tuvieron oportunidad de enfrentarse a una serie de experiencias al principio de sus carreras profesionales.

der. De acuerdo con la percepción de sus propios colegas, esos profesionales se distinguían por la capacidad de extraer consecuencias de las experiencias profesionales a las que se habían enfrentado, de manera que esas experiencias, en forma de lecciones, habían sido incorporadas a su estilo directivo. La muestra para el estudio se formó con cuarenta y tres directivos inscritos en un programa de formación. Una serie de entrevistas, observaciones y charlas informales aportó la siguiente conclusión: los directivos identificados como muy hábiles por su capacidad de aprendizaje, confirmaron la importancia y la riqueza que habían supuesto sus experiencias como fuente de aprendizaje. Como dato interesante, estos mismos directivos fueron identificados como gente que presentaba un perfil más orientado a las relaciones inter-personales como parte de su «estilo».

Akin (1987) manifestó que la investigación sobre desarrollo directivo debía ir más allá de la simple identificación de eventos críticos en la vida de directivos profesionales, y fue de los primeros que trató de establecer el tipo de conocimientos, habilidades o actitudes que contribuyen a la efectividad en el trabajo directivo, investigando, además, la forma en que se aprenden. Sus estudios revelaron una serie de experiencias (*learning experiences*) asociadas a lecciones específicas. Entre otras, Akin identificó: relaciones de tutelaje (*mentoring*), es decir, las relaciones mediante las cuales algunas personas actuaron como guías para directivos, sobre todo, en las etapas en las que estos se iniciaron en el trabajo; experiencias en las que hubo que aprender una determinada función o puesto; experiencias en las cuales el directivo alcanzó metas predeterminadas; experiencias que produjeron una sensación de legitimación, etc. La diferencia fundamental, como

podemos apreciar, consiste en que por primera vez en el caso de directivos, un investigador se concentró en la forma de aprender más que en lo meramente aprendido.

Finalmente, Moulton y Fickel (1993) coincidieron en señalar la importancia de las experiencias profesionales en la vida directiva. Añadieron la idea de que las experiencias, para ser válidas desde el punto de vista del aprendizaje, deben contener un factor en común: el sentido de reto en un contexto organizativo caracterizado por el dinamismo.

3. Experiencias profesionales y elementos de desarrollo

Como puede verse, ha hecho falta un esfuerzo enorme y una ingente labor de investigación para que la idea según la cual los directivos desarrollan habilidades fundamentales a partir de las experiencias habidas a lo largo de su vida profesional, pueda dejar de ser extraña en el mundo de la empresa. El conjunto de estudios citados con anterioridad tiene en común varios puntos que deben destacarse. En primer lugar, los investigadores, recabaron información de muestras que contenían un número apreciable de directivos. En segundo lugar, se pidió a los directivos que hurgasen en sus recuerdos a fin de identificar el origen de su desarrollo profesional. En tercer lugar, los estudios encontraron que la mayor parte de los directivos entrevistados señalaba una serie de experiencias profesionales como fundamentales para su desarrollo. Los programas formales de educación así como las experiencias personales fuera del trabajo figuraron en un lugar muy secundario. Finalmente, los directivos proporcionaron

los datos para que mediante un análisis estadístico riguroso se identificasen habilidades desarrolladas a partir de las experiencias.

Ahora bien, aun cuando las experiencias profesionales han sido identificadas por multitud de directivos como fundamentales en su desarrollo profesional, ciertamente no todas las experiencias que una persona atesora a lo largo de su vida son igualmente importantes ni tienen la misma trascendencia. Esto conduce a la conclusión, por otro lado evidente, de que algunas experiencias son más importantes que otras. Dicho de forma más clara: algunas experiencias contienen una serie de elementos que potencian el desarrollo directivo. Conocer la razón por la cual algunas experiencias son más didácticas que otras puede ser la clave que permita a los responsables de recursos humanos inducir el desarrollo directivo vía experiencias en el trabajo de una manera deliberada.

Tres clases de estudios han ayudado a definir cuáles son las características que hacen que algunas experiencias profesionales ofrezcan mayores posibilidades de desarrollo:

- Investigación en la que los directivos describen las experiencias más didácticas en sus carreras, como los llevados a cabo por Davies y Esterby-Smith (1984), Favorite (1994), Isabella y Forbes (1994), Lindsey, Homes y McCall (1987), Little (1991), McCall et al. (1988) Perry (1994) Reuber y Fischer (1993, 1994), Valerio (1990) y Wick (1989).
- Estudios en los cuales los directivos han valorado las oportunidades para aprender de sus trabajos respectivos. Estas valoraciones fueron usadas posteriormente para hallar medidas de correlación con la

capacidad de aprendizaje. Se pueden destacar los llevados a cabo por Kelleher, Finestone y Lowy (1986), McCauley, Ohlott y Ruderman (1989) y McCauley et al. (1994).

- Observaciones sobre la forma en la que los distintos cambios (transiciones) a nuevas tareas afectan a los directivos personalmente y en su desarrollo. Algunos de los más relevantes son Beck (1988), Brett (1982) y Nicholson y West (1988).

En su conjunto, todo este esfuerzo de investigación ha servido para perfilar cuatro grandes tipos de experiencias con características comunes que les confieren el carácter de inductores del desarrollo directivo. Los directivos, al describir las experiencias que para ellos fueron críticas a la hora de aprender su oficio, usaron términos tales como retador (*challenging*) o exigente (*stretching*). Esas cuatro categorías son las siguientes:

- *Experiencias que suponen cambios en funciones o responsabilidades.* Numerosos directivos se enfrentan a lo largo de su vida profesional a distintos puestos de trabajo. Ello obliga a los directivos a enfrentarse a tareas con las cuales no se encuentran familiarizados. El tener que enfrentarse a una tarea que en principio se desconoce puede suceder como consecuencia de un movimiento lateral, ascenso dentro de la jerarquía de la empresa, nuevas responsabilidades dentro del mismo puesto del trabajo, una reorganización o bien debido a cambios en el entorno de la empresa, etc. Son situaciones como la promoción a una nueva función, un cambio de empresa o de localidad donde se trabaja; también la aparición de nuevas regulaciones gubernamentales, la entrada de nuevos competidores o

de nuevos productos, etc. Entre los autores que suscriben esta postura podemos citar a Beck (1988), Brett (1982), Davies y Esterby-Smith (1984), Hill (1992), Isabella y Forbes (1993), Little (1991), McCall et al. (1988), McCauley et al. (1989, 1994), Morrison et al. (1987), Nicholson y West (1988), Perry (1994), Ruderamn et al. (1990), Valerio (1990) y Wick (1989). Es importante hacer notar que la característica común a las experiencias de este tipo es que provocan una alteración fundamental de la rutina laboral, lo que se traduce en la necesidad de mostrar nuevas habilidades, una forma de actuar distinta y, en algunos casos, un cuestionamiento de los modos de hacer y de ser del directivo en su trabajo. De hecho, Davies y Esterby-Smith (1984), McCauley et al. (1989) y Nicholson y West (1988) y Brett (1992), han señalado que muchos directivos no perciben algunas experiencias como oportunidades para aprender porque en éstas, los cambios son mínimos y por ello pasan desapercibidos.

- *Experiencias en forma de tareas o proyectos especiales.* Los directivos se ven involucrados en procesos que generan cambios en las empresas, bien sea porque hay que corregir problemas en las firmas en las que trabajan, o bien porque colaboran en iniciativas que pretenden crear «algo de la nada» como, por ejemplo, nuevas líneas de productos, nuevos departamentos, nuevas subsidiarias, etc. Este tipo de experiencias suponen, en general, trabajar en equipo con otras personas de la empresa. Y esta colaboración puede traducirse en la necesidad de conducir subordinados, intentar influir en las decisiones de los jefes, colaborar o competir con sus iguales en la empresa, negociar, y/o persuadir, etc. La incertidumbre que acompañan a estas incitativas es de nuevo la característica común a este

- tipo de experiencias. Los directivos consultados señalan que las oportunidades para aprender se verán incrementadas en la medida en que la incertidumbre y la complejidad a la que hay que enfrentarse sean mayores. Algunos de los investigadores que suscriben este argumento son Davies y Esterby-Smith (1984), Favorite (1994), Hill (1992), Kelleher et al. (1986), Little (1991), McCall et al. (1988), McCauley et al. (1989, 1994), Morrison et al. (1987), Perry (1994), Ruderamn et al. (1990), Valerio (1990) y Zemke (1985).
- *Experiencias que suponen el ascenso a puestos de alta dirección y/o de gran «visibilidad.»* Cuando un directivo se ve obligado a enfrentarse a tareas que suponen el control de departamentos enteros, o bien la dirección de un área corporativa, o la reestructuración de una unidad de negocio o de una empresa completa, se enfrenta a una tarea que supone asumir la responsabilidad de los resultados que se obtengan, sean ganancias o pérdidas. Este tipo de experiencias suponen para un directivo tomar decisiones que tendrán un profundo impacto en la organización. Lo normal por ello es contar con un grado elevado de libertad y discrecionalidad en la toma de decisiones. Estos hombres tienen control sobre presupuestos, deciden en muchos casos la contratación o el despido de personal, fijan la estrategia a seguir, etc. El directivo asume un papel por el cual tiene la prerrogativa de «colgarse las medallas» o bien, responder por las derrotas. Por tanto, el acceso a este tipo de experiencias tienen un alto contenido didáctico por lo menos por tres razones. En primer lugar, los directivos tienen la oportunidad de enfrentarse a la complejidad de una organización. Al tomar decisiones tienen que tener en cuenta el delicado balance que tiene que prevalecer a fin de que el sistema se mantenga en equilibrio.

Sus decisiones, por tanto, tienen que responder a un delicado juego de intercambios, compraventa de favores y prioridades que en muchas ocasiones se enfrentan desde perspectivas contrapuestas. Esto supone el reconocimiento de la complejidad de todo sistema humano de trabajo, que se traduce en una amplitud de miras, de perspectivas, algo precioso para todo alto directivo con aspiraciones de llegar a lo más alto dentro de la jerarquía empresarial. En segundo lugar, este tipo de experiencias otorgan a un directivo la sensación de que sus decisiones tienen influencia, impacto, en la vida de la organización. Ello mueve a los directivos que tienen estas experiencias a sopesar y analizar las posibles consecuencias de toda decisión y acción. Sólo este tipo de experiencias otorgan conciencia a un directivo del poder que tiene en sus manos. Finalmente, los directivos que tienen la oportunidad de vivir una experiencia así tienen la libertad de experimentar y poner a funcionar sus propias ideas. Esta libertad permite ejercer la creatividad sin estar constreñidos por la supeditación a un mando. Es aquí donde todo el potencial de un directivo se puede manifestar. Ello constituye una oportunidad única para conocer el techo de las propias capacidades y el propio talento. Entre los investigadores que han señalado la importancia de este tipo de experiencias, podemos citar a Basseches (1984), Davies y Esterby-Smith (1984), Isabella y Forbes (1993), Kelleher et al. (1986), McCall et al. (1988), McCauley et al. (1989, 1994), Morrison et al. (1987), Ruderamn et al. (1990), Reuber y Fisher (1993) y Wick (1989).

— *Errores y fracasos.* Las experiencias que llamaremos negativas son también señaladas por directivos como fuente de aprendizaje y son, en general, experiencias tales como pérdidas financieras,

quiebras, fracasos en el lanzamiento de nuevos productos, problemas en las relaciones del trabajo, descensos, ascensos no conseguidos, problemas personales, agotamiento debido al exceso de trabajo, etc. Ciertamente, la contribución al propio desarrollo profesional de este tipo de experiencias, generalmente muy traumáticas, se comprende en la mayor parte de los casos, después de un periodo de tiempo que puede ser largo en algunos casos. La reflexión desde la perspectiva que dan los años, y, por tanto, la comprensión del gran valor a la hora del crecimiento profesional no se alcanza con facilidad. Las experiencias negativas promueven el aprendizaje cuando, por ejemplo, motivan a un directivo a tomar acciones encaminadas a acabar con la fuente de los problemas y por tanto terminar con la sensación de angustia que provocan (por ejemplo, tratar de mejorar una relación deteriorada, o bien cambiar el estilo de mando o liderazgo que se está ejerciendo, etc.) o bien, porque son una especie de punto de inflexión que mueve al directivo a buscar la razón de sus fracasos. Esto último puede claramente llevar a un directivo al cambio y la propia superación. Entre los autores que han citado este tipo de experiencias como fuente de desarrollo encontramos a Kelleher et al. (1986), Little (1991), McCall et al. (1988), Morrison et al. (1987), Reuber y Fisher (1993), Rudemran et al. (1990) y Valerio (1990).

4. Desarrollo directivo basado en experiencias profesionales

La relación entre las habilidades directivas desarrolladas y ciertas clases de experiencias profesionales parece que no es casual (Favorite, 1994; Little, 1991; McCall *et al.*, 1988; McCauley, Eastman y Ohlott,

1995; Reuber y Fisher, 1994; Ruderman et al., 1990; Valerio 1990; Van Velsor y Hughes, 1990). Se podría entender esta conexión con cierta facilidad si pensamos en el viejo adagio: «se aprende aquello que se practica». Según los elementos de desarrollo que contenga, una experiencia profesional está conectada estrechamente con el desarrollo de ciertas habilidades. De hecho, algunas habilidades como la confianza, la perseverancia o la capacidad para motivar a subordinados, pueden obtenerse a través de una variedad de experiencias, lo cual hace que, dentro de las experiencias que son válidas para el directivo en su aprendizaje, algunas sean más valiosas que otras dada la multiplicidad de habilidades que permiten desarrollar (Lindsey, Homes y McCall, 1987).

Podemos observar que prácticamente todos los trabajos de investigación que hemos citado —a excepción del de Atkin—, han intentado aislar, en directivos con éxito, aquellas experiencias consideradas por éstos como más valiosas. Cabe señalar, por tanto, que estos trabajos se han concentrado en la búsqueda de eventos críticos, sin intentar en ningún momento indagar en la razón por la cual algunas experiencias eran más importantes que otras en razón de su potencial para ayudar al desarrollo de habilidades directivas. En ninguno de los trabajos citados se procuró asociar, de manera ordenada, las distintas experiencias con las lecciones derivadas a partir de éstas (McCauley, 1986). Es interesante, por otro lado, señalar que todos estos estudios se han caracterizado más por el interés en investigar cómo son los directivos de éxito, que por averiguar cómo llegaron a serlo.

En la segunda mitad de la década de los ochenta, el *Center for Effective Leadership* realizó una serie de estudios sobre desarrollo directivo

cuyo propósito principal fue determinar la forma en que los directivos aprenden, cambian y se desarrollan a lo largo de su vida profesional. El equipo formado por Lindsey, Homes y McCall entrevistó a 86 directivos de tres de las mayores corporaciones de los Estados Unidos. El estudio intentó rastrear el progreso de estos directivos, todos ellos considerados de alto potencial por sus empresas. White y Lombardo se sumaron al proyecto posteriormente. Entre todos, se propusieron encontrar aquellos eventos que para este grupo de directivos tuvieron una incidencia excepcional y las implicaciones para su desarrollo profesional. La metodología se basó en entrevistas en profundidad, así como en entrevistas adicionales con colegas de trabajo, otros directivos y algunas otras personas vinculadas de una u otra manera a las empresas. Las entrevistas fueron hechas con la intención de preguntar por aquellos eventos de carácter crítico para los directivos y por las lecciones que se derivaron de los mismos.

McCall, Lombardo y Morrison (1988) aumentaron el alcance de la investigación inicial. Con el mismo diseño empleado en las entrevistas en profundidad, prepararon un cuestionario con preguntas abiertas que fue enviado a 300 directivos de tres empresas adicionales. Alrededor de un centenar de los directivos de estas empresas eran considerados de alto potencial. En el intento de relacionar el desarrollo directivo, desde un punto de vista causal, con eventos críticos y lecciones aprendidas a partir de los mismos, también entrevistaron a más de 400 directivos de unas 30 empresas de la lista de las 500 de *Fortune*. Mediante un análisis de contenido, se elaboraron 616 descripciones de eventos críticos y 1.547 descripciones de lecciones aprendidas

como consecuencia de estos eventos. Los datos obtenidos han sido analizados en forma independiente por al menos tres equipos de investigadores, (Lindsey et al., 1987; McCall et al., 1988; y Van Velsor y Hughes, 1990). Como conclusiones comunes a los tres equipos, los investigadores identificaron 13 categorías de eventos críticos y 12 grupos de lecciones aprendidas a partir de las experiencias.

Sólo dos mujeres formaron parte de la muestra original de directivos de alto potencial. En un intento por corregir lo anterior, Morrison, White y Van Velsor (1987) llevaron a cabo una investigación adicional hecha a partir de una muestra de 76 mujeres de 25 grandes corporaciones. En este estudio, la información se obtuvo también a partir de entrevistas personales. En el análisis posterior, se contrastaron los eventos críticos y las lecciones obtenidas por las mujeres y las de sus colegas varones. Aunque encontraron algunas diferencias, los eventos críticos y las lecciones derivadas de ellos fueron muy parecidas para ambos sexos.

A partir de 1988, año en que todas estas conclusiones fueron publicadas y partiendo de la misma perspectiva, esto es, de la idea de que el desarrollo directivo está asociado a diferentes eventos críticos en la vida profesional, una serie de investigadores han intentado contrastar estos resultados. Little (1991) investigó el desarrollo directivo dentro del sector público. Para ello se sirvió de una muestra compuesta por 78 mujeres, todas ellas miembros del Gobierno Federal de los Estados Unidos. A partir del análisis de estos datos, Little identificó y clasificó una serie de eventos que fueron críticos en el desarrollo profesional de esas mujeres.

Emerich (1991), en un contexto organizativo muy parecido, investigó la vida profesional de 46 directivos (tanto varones como mujeres) seleccionados de entre diversas agencias gubernamentales de los Estados Unidos. De nuevo, estos directivos señalaron una serie de eventos como esenciales en su desarrollo profesional debido a las enseñanzas que les reportaron. Estas experiencias, en opinión de los profesionales entrevistados, fueron fundamentales, y aun cuando las enseñanzas que obtuvieron, fueron complementadas con otras vías de aprendizaje, ciertas experiencias profesionales fueron señaladas como insustituibles.

Las conclusiones recogidas en las investigaciones llevadas a cabo por Emerich y Little reflejaron ciertas diferencias con respecto a las experiencias y lecciones comúnmente encontradas en los directivos estudiados por la gente del *Center for Effective Leadership*. Los empleados de agencias gubernamentales que componían la muestra de Emerich, por ejemplo, enfatizaron el valor didáctico de ciertas experiencias en el extranjero. En estas, los empleados gubernamentales se vieron obligados a enfrentarse a tareas para las cuales no tenían un conocimiento previo y, además, en una cultura que les era extraña.

Valerio (1991) contrastó también los estudios del *CEL*. Para ello, empleó como muestra un grupo de directivos de una sola empresa. En el momento de su investigación, Valerio era empleado de la compañía de teléfonos de Nueva York (*New York Telephone*) y tenía entre sus objetivos profesionales la intención de rediseñar el programa de desarrollo directivo de la empresa⁹.

⁹ A partir del estudio de Valerio, la compañía de teléfonos de Nueva York incluyó dentro de los planes de formación para sus directivos, programas que permitían, por ejemplo,

En 1991, Brian y Coine entrevistaron a 14 directivos involucrados en programas de control de calidad dentro de sus empresas. Todos ellos fueron considerados por sus propios compañeros como gente muy eficiente en el desempeño de sus labores. En este caso, los investigadores pidieron a los responsables de calidad que señalaran aquellas etapas de su vida profesional críticas para el desarrollo de habilidades relacionadas con los programas de calidad a cuyo cargo se encontraban. Lo interesante en este caso fue que los directivos entrevistados señalaron también las etapas en las que, por así decirlo, no pasó nada. Brian y Coine buscaron más contrastar las razones que marcaron una y otra etapa que las lecciones particulares aprendidas.

En un contexto profesional muy similar, Lewis (1993) y Favorite (1994) investigaron las experiencias personales de personas encargadas de programas de calidad total (TQM). Lewis lo hizo en una empresa perteneciente al sector de alta tecnología y encuadrada entre las 500 de *Fortune*. El investigador se interesó por aquellas experiencias que sirvieron para que estos directivos se viesen motivados a comprometerse de forma más estrecha con el programa de calidad total. Lewis (1993) envió un cuestionario a 112 directivos además de entrevistar en profundidad a ocho de ellos. Al margen de identificar experiencias muy similares a las de la gente del *Center for Effective Leadership*,

movimientos laterales en puestos dentro de la organización, con el fin de otorgar la posibilidad de tener experiencias de alto contenido formativo. Esta empresa fue también pionera en incorporar a directivos miembros de minorías raciales y a mujeres. En este sentido, es interesante señalar la investigación de Valerio como una de las primeras aplicaciones prácticas de las conclusiones obtenidas en una investigación sobre desarrollo directivo, cuyo investigador principal partía ya de la hipótesis de que el desarrollo y las experiencias en el trabajo están íntimamente relacionadas.

señaló dentro de sus conclusiones la idea de que los directivos intermedios pueden facilitar o torpedear en buena medida los esfuerzos hacia la calidad en una empresa. Favorite (1994) buscó las experiencias profesionales que en mayor grado contribuyeron al éxito de directivos que hubiesen tenido a su cargo programas de control de calidad en empresas. La metodología empleada se basó en entrevistas a 10 directivos de empresas ganadoras del «*Malcolm Baldrige National Quality Award*». Favorite identificó 5 categorías de eventos críticos y 7 lecciones específicas obtenidas a partir de estas experiencias. El conjunto de eventos y lecciones son similares al conjunto de las investigaciones realizadas con anterioridad. Destaca sin embargo una habilidad en particular no citada con anterioridad: la de *benchmarking*.

Perry (1994), empleando la misma metodología usada por McCall, Lombardo y Morrison (1988), encontró 9 experiencias que resultaron críticas y 20 habilidades desarrolladas a partir de las mismas, por 6 directores de institutos educativos del Estado de Virginia. La mayor parte de los eventos y lecciones se solapan con las categorías de eventos y lecciones dadas a conocer desde el *CEL*. Hay algunas lecciones específicas que nuevamente, como en el caso de los directivos responsables de programas de calidad, están influidas por el contexto profesional de los directores. Por ejemplo, entre las experiencias críticas, los directores de instituciones educativas citaron la relación con los padres de los estudiantes. Es interesante hacer notar que en el caso de los directivos entrevistados por Perry (1994), a pesar de ser individuos con un curriculum académico muy completo desde el punto de vista formal, señalaron las experiencias en el trabajo como la mayor fuente de aprendizaje profesional.

En resumen, puede afirmarse que existe una relación directa entre experiencias profesionales y talento directivo dado que este último es, sobre todo, la conjunción de las habilidades que los altos directivos desarrollan a partir de una serie de experiencias profesionales de alto contenido didáctico. Así lo han entendido también algunas empresas. Por ejemplo, Neary y O'Grady (2000) describen el programa de formación de altos ejecutivos de la multinacional estadounidense TRW, que además de una parte de educación formal, contaba también con el aprendizaje a través de las experiencias que los ejecutivos debían vivir en distintos lugares del mundo donde opera la compañía, muchas veces en condiciones muy difíciles.

Desarrollo de talento directivo en España: análisis de caso

Basados en nuestra revisión de la literatura, creemos que la idea de que los directivos desarrollan las habilidades, conocimientos y valores que les son imprescindibles para llevar a cabo sus tareas a partir de una serie de experiencias profesionales, se asienta sobre una sólida base teórica y empírica. Por ello, nos propusimos llevar a cabo un contraste de la validez de dicha hipótesis en nuestro contexto cultural a partir de las opiniones de una muestra de directivos españoles.

Después de evaluar distintas posibilidades en relación a empresas y sectores, decidimos estudiar empresas del sector bancario. Contactamos con los directores generales de tres instituciones financieras, quienes amablemente nos permitieron el acceso a los directivos que forman la cúpula organizativa de las tres organizaciones. Concretamente, presentamos una lista con todos los directivos a cada uno de los directores, quienes determinaron, junto con uno de los investigadores, los candidatos a ser entrevistados. En este caso, dos criterios de preselección fueron adoptados a fin de tomar la decisión sobre la inclusión o no de directivos en el grupo que participó en el proyecto. El primero fue el de «muestreo extremo» (Patton, 1990). Mediante dicho criterio, todos aquellos individuos que muestren excelencia en el desarrollo de su actividad profesional, fueron incluidos en la muestra. El uso de gente excepcional como «sujetos de estudio» está

avalado por Maslow (1979). El segundo criterio fue el de pertenencia al Consejo de Dirección del banco. Completamos entrevistas con todos los miembros de dichos consejos.

1. Análisis de datos y resultados

En total, se grabaron aproximadamente 39 horas de conversación¹⁰, resultado de las entrevistas que se hicieron. Las transcripciones de las grabaciones ocupan más de 420 folios, ya que cada una de las entrevistas fue transcrita en su totalidad «palabra por palabra». Se constituyó un equipo de tres personas para analizar los datos. Las transcripciones de las entrevistas fueron leídas y releídas de forma independiente por cada uno de los miembros del equipo, y a lo largo de este proceso, cada uno de ellos, subrayó y codificó aquellos elementos recurrentes observados en los datos para finalmente inducir las diferentes categorías de experiencias. Los miembros del equipo llevaron a cabo este proceso de forma independiente, y una vez concluido, se elaboró una lista única de categorías mostrando además las experiencias señaladas por los directivos de la muestra por orden descendente de aparición. Es importante hacer notar que en la formación de las distintas categorías, no se observó el número de ocurrencias de los eventos como criterio para la agrupación. Las categorías de experiencias corresponden a la identificación de elementos conceptualmente distintos entre sí. En esto seguimos las pautas marcadas por White y Lombardo (1985). Debemos señalar que la mayor parte

¹⁰ Todas las cintas de audio se conservan y están a disposición de cualquier interesado. En el Anexo 1 se hace una breve descripción de la metodología empleada en la recogida de información.

de las categorías coincide conceptualmente con investigaciones realizadas en un contexto cultural distinto (Lindsey, Homes y McCall, 1987; White y Lombardo, 1986; McCauley, 1986; McCall, Lombardo y Morrison, 1988; y McCall, M. W., J.Mahoney, y Spreitzer, G., 1995).

Los 23 directivos de la muestra reflejan en conjunto una serie de características que se resumen en los Cuadros 3, 4 y 5 que presentamos más adelante.

Las respuestas proporcionadas por los directivos nos permitieron determinar una serie de experiencias significativas y de lecciones. Asimismo, la información suministrada en dichas respuestas hizo posible

Cuadro 3

Edad, experiencia y rotación de los directivos

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica	Observaciones
Edad del directivo	31	60	48,96	7,04	23
Años de experiencia profesional	8	42	30,04	8,28	23
Años de experiencia como directivo	5	32	20,30	7,91	23
Número de cambios de empresa	0	5	2,00	1,62	23
Número de cambios de puesto	3	9	6,04	1,74	23

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4

Rango de salarios

	Observaciones	Porcentaje	% acumulado
90.000 - 180.000 €/ año	11	47,8	47,80
180.000 - 360.000 €/ año	10	43,5	91,30
Más de 360.000 €/ año	2	8,7	100,00

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5

Nivel de formación

	Observaciones	Porcentaje	% acumulado
Bachillerato	6	26,1	26,1
Carrera técnica sin terminar	1	4,3	30,4
Carrera técnica	2	8,7	39,1
Licenciatura sin terminar	2	8,7	47,8
Licenciatura	7	30,4	78,3
Postgrado	5	21,7	100,0

Fuente: Elaboración propia.

establecer vínculos entre las experiencias vividas y las lecciones que de las mismas extrajeron los directivos.

Experiencias

Identificamos un total de 162 experiencias, que fueron agrupadas en 13 categorías de experiencias distintas. El Cuadro 6 muestra las 13 categorías de experiencias identificadas de acuerdo con la metodología descrita. Se presentan ordenadas en función del porcentaje de ocurrencia entre los directivos, es decir, según la importancia de una experiencia con relación al total de experiencias inducidas a partir de las entrevistas con los directivos que forman la muestra.

A continuación, a modo de ejemplo, describimos dos de las experiencias más significativas que, además, ilustramos con citas textuales de los directivos entrevistados¹¹. En esas citas, subrayamos algunas

11 El resto de experiencias, por razones de espacio y claridad, se describe en el Anexo 2.

Cuadro 6
Experiencias

	% ocurrencia
E3 Promociones, cambios	14,20
E10 Episodios en el trabajo	12,96
E9 Jefes buenos, malos, regulares.	12,35
E11 Primeras experiencias profesionales	11,73
E12 Primeras experiencias como directivo	11,11
E13 Experiencias fuera del trabajo	10,49
E2 Proyectos, equipos	7,41
E5 Errores, fracasos	6,79
E6 Crisis profesionales	5,56
E4 Staff	2,47
E7 Problemas de rendimiento con subordinados	2,47
E1 Reorganizar	1,85
E8 Crisis personales	0,62

Fuente: elaboración propia.

frases que consideramos reflejan el núcleo sobre el que se asienta el poder didáctico de la experiencia. Como puede observarse en las narraciones, los directivos recuerdan con claridad hechos que han marcado un antes y un después en sus vidas profesionales. Por otro lado, este antes y después está asociado claramente a un elemento de aprendizaje, en este caso una lección que, a su vez, puede calificarse como elemento para el desarrollo de una habilidad específica. Esta mecánica aparece en todas las experiencias que hemos identificado.

E2. Proyectos, equipos

Los encargos de proyectos o tareas específicas son encargos temporales hechos en solitario o como parte de un equipo reunido al efecto. Como característica puede señalarse la necesidad de demostrar con

unos resultados el éxito o fracaso de los objetivos del proyecto. Los directivos que se foguearon a través de este tipo de experiencias tuvieron que abordar nuevas actividades y construir nuevas relaciones sociales y profesionales. En la mayor parte de las ocasiones, las actividades propias del proyecto se realizaron paralelamente al trabajo ordinario. Al margen de la duración, el tipo o la complejidad del encargo, estas experiencias se caracterizaron por la necesidad de alcanzar un objetivo trazado por personas ajenas al equipo. El resultado final de este tipo de eventos siempre se midió en éxito o fracaso. Mostramos a continuación dos citas que ejemplifican este tipo de experiencias:

«Dos personas han influido en mí cuando yo estaba en... Recuerdo un equipo de profesionales alemanes, y sobre todo, a uno de ellos llamado... que pertenecía a un grupo de consultores llamado... Con éstos habíamos contratado todo el proceso de reorganización de la unión de los procesos de producción y desarrollo del producto (investigación pura, básica, y aplicada; lo que eran los prototipos y después la producción). Teníamos problemas entre grupos humanos, con los pruritos que existían: los ingenieros textiles, los ingenieros mecánicos, los centros de producción, etc. Aquel hombre era un sociólogo que me hizo descubrir la importancia de las relaciones, de la comunicación, de la capacidad de convencer, la capacidad de crear equipos humanos con disciplinas y ópticas diferentes, de organización de trabajo en grupos».

«Tenía 28 o 29 años... me encargaron un proyecto nuevo, en aquella época del banco, que consistía en crear unos servicios

comunes para tres regiones en Madrid que se crearon a ese efecto: Madrid Norte, Madrid Sur y Madrid Periferia. El ánimo era reducir medios y ahorrar dinero. Yo venía de la División de Operaciones y llegué allí y empecé a repartir gente. Había que organizar los servicios comunes así que había que nombrar un jefe para extranjero, un jefe para inversiones, otro para asesoría jurídica, otro para control de riesgos, etc. Pasó el tiempo y me di cuenta de que el proyecto no avanzaba: había muchos celos porque los tres jefes de las regiones no querían que aquello avanzase, no querían desprenderse de la gente que tenían para juntarla toda en los nuevos servicios. Yo empecé a hacer trabajo que no tenía que hacer... compensando por lo que no funcionaba. Me di cuenta después que la persona que diseñó el proyecto no contó con estos tres. Si lo hubiese hecho, los tres directores le hubiesen dado su apoyo real, no de boquilla. Una gran lección para mí. Si no tomas en cuenta a la gente, ésta no responde (...). Al final el proyecto fracasó».

E5. Errores y fracasos

Estas experiencias se caracterizan por los fallos y errores cometidos por los directivos, que a su vez, se traducen en toda clase de fracasos. Los desaciertos son de diversos tipos: problemas en el trato con gente cuya cooperación era crítica en un momento determinado dentro de la organización; falta de información sobre la decisión correcta que se debía haber tomado; fallos a la hora de demandar y obtener la ayuda necesaria por parte de personas externas a la empresa; planes mal concebidos; falta de pericia sobre algún tema en

particular; etc. En la mayor parte de las ocasiones, estos fallos y errores son la causa del fracaso en los proyectos o aventuras empresariales que muchos de los directivos entrevistados iniciaron en un momento u otro de sus vidas profesionales. Una muestra de este tipo de experiencias incluiría las siguientes: ideas que no despegaron, conflictos que no se supieron solucionar, acuerdos que no se respetaron, oportunidades que no se vieron a tiempo, etc. También debemos decir que, a veces, los fracasos se debieron a la mala suerte. Los directivos de la muestra encararon los errores y fracasos de maneras diversas pero, en todos los casos, este tipo de experiencias les afectó profundamente: todos extrajeron importantes lecciones de este tipo de vivencias. Mostramos a continuación algunas citas que ejemplifican este tipo de experiencias:

«Siempre hay fracasos...Quizá cuando entro en marketing de... y yo termino fracasando. Siempre pienso, aunque quizá suene a justificación, que parte del problema fue que yo entré de la mano del que era en aquel entonces presidente de ..., amigo mío, y por ello no le gusté al que era mi jefe desde el primer momento. También es verdad que yo no era un profesional del marketing: empecé a aprender pero no tuve tiempo. Hay que saber decir no a las cosas, no entrar donde pienses que puedes hacerlo mal. En aquel momento no lo vi, pero ahora sí. Me echaron pero lo encajé bien. De allí, otra empresa me llevó a comercial de zona y estando allí, me llaman a otra empresa. Muchas veces las circunstancias te llevan...yo no me veía de auditor por ejemplo, pero me metes de esto y...hay que dar el ancho. Muchas veces también, igual no tienes tiempo a fracasar».

«He tenido un momento muy amargo y lo tuve cuando tuve un problema muy gordo.... un cliente que no me pagó. Fueron 50 millones de pesetas de aquella época y lo pasé mal.

De los fracasos se aprende mucho y yo creo que aprendí que debía haber obedecido. Y no es propiamente que hubiese desobedecido sino que a veces, en las operaciones, el banco te pide que asegures tanto las cosas, que pidas tantos avales y garantías, que de haber obedecido no hubiese tenido aquella cogida, aunque ciertamente también, me hubiese perdido muchas otras operaciones en que me fue bien. Es así. Ahora bien, un jefe no puede simplemente dar órdenes y esperar que todo mundo las siga al pie de la letra, es decir, que debe haber una flexibilidad. Las reglas no pueden ser absolutamente rígidas en un negocio como el nuestro porque no nos comeríamos un rosco. Y las cosas no pueden salir siempre bien. De cualquier manera, aquello me volvió más prudente».

Lecciones

Identificamos 602 lecciones distintas a partir de los datos, que agrupamos en 28 categorías de lecciones distintas. Estas componen un abanico muy amplio que muestra la práctica totalidad de conocimientos, habilidades, tácticas, y valores que una persona necesita para llevar a cabo las funciones y tareas que demanda la labor directiva. El Cuadro 7 muestra esas 28 categorías identificadas de acuerdo con la metodología descrita y ordenadas también en función del porcentaje de ocurrencia entre los directivos.

Cuadro 7
Lecciones

	% ocurrencia
L6 Conducir y motivar	8,97
L17 El paradigma directivo: ética y valores	8,47
L20 Autoconfianza	7,48
L11 Negociación con gente que no pertenece a la organización	7,31
L1 Contenidos técnicos	6,31
L8 La política es parte de la vida de las organizaciones	5,32
L7 Trato con personas. Entender otras perspectivas	4,49
L10 Diplomacia para tratar a directivos	4,32
L3 Tomar decisiones y asumir consecuencias	3,99
L5 Analizar los problemas desde distintos ángulos	3,65
L19 La importancia de formar equipos	3,65
L23 Toda decisión tiene un coste: hay que hacer lo que hay que hacer	3,49
L24 Hay situaciones que escapan a nuestro control	3,49
L25 Reconocer las propias limitaciones	3,32
L22 Tesón	3,16
L2 Entender el funcionamiento de la organización	2,99
L4 Ver las organización en contexto	2,66
L18 La importancia de las personas para la organización	2,66
L9 Obtener cooperación de gente sobre la que no hay relaciones jerárquicas	2,33
L13 El trabajo directivo es distinto del trabajo técnico	2,16
L21 Convivir con la ambigüedad	2,16
L16 Los problemas son inevitables: hay que vivir con ello	1,50
L26 Descubrir la vocación en el mundo del trabajo	1,33
L15 Cómo dirigir a ex-compañeros	1,16
L28 Situar el trabajo dentro del contexto de la vida personal	1,16
L14 Un buen directivo depende de sus colaboradores	1,00
L27 Ser proactivo con respecto al destino profesional	0,83
L12 Despedir en caso necesario	0,66

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, a modo de ejemplo, definimos tres de las lecciones más significativas que, además, ilustramos con citas textuales de los directivos entrevistados¹². Aquí también, como en las experiencias, subrayamos el tipo de habilidad que surge de la experiencia vivida.

¹² Las demás lecciones se describen en el Anexo 2.

L6. Conducir y motivar

Categoría que abarca lecciones relacionadas con la habilidad para contratar, administrar y dirigir grupos de personas. Es decir, habilidades desarrolladas que permiten delegar, compartir responsabilidades, y controlar que las cosas se hagan. Lecciones que contribuyen a que se entienda la importancia de contratar gente competente que rinda en el trabajo, la forma de motivar a subordinados, etc, habilidades, todas, vinculadas al mando y la forma de ejercerlo. Mostramos a continuación algunas citas que ejemplifican este tipo de lecciones:

«Lo más duro en la gestión es el trato con el personal. No puedes tener amigos en la empresa. Allí sufres decepciones y comprendes que la amistad no tiene nada que ver con el ejercicio del mando. Pero las escuelas fallan en el directivo integral, fallan en el aspecto humano. La motivación es muy importante. La gente tiene que identificarse e integrarse. Insisto, mi actitud ha sido siempre la de tratar a mis subordinados, de intentar que se formen. Si tienen errores, que los asuman y que los superen. No intento mandar sino convencer. Nunca fui del «orden y mando», porque pronto me di cuenta que había que razonar. Noto mucho la influencia que tuvo en mí la persona bajo la que trabajé tantos años. De él, lo aprendí todo. Lo que conviene hacer es convencer, negociar. Lo entendí así mucho antes de que se comenzase a hablar de esto».

«Me fue bien a nivel de clientes y de compañeros. Yo me llevaba bien con mis compañeros y estos me habían aceptado,

quizá pensando que el más idóneo para aquel puesto era yo. Tuve, lo que creo, fue una suerte para mí... tuve como subordinados gente muy conflictiva, y eso me obligó a aprender lo que es la mano izquierda... (a nadie le gusta que destaquen sus errores y sus defectos). Traté de entender lo que eran sus problemas personales... y problemas personales muy gordos además. Yo conseguí que rindiesen bien conmigo».

«¿Y qué es lo que hago? Pues doy a los demás lo que me gustaría para mí. Y esto lo aprendes en el transcurso de la vida, en la Universidad Natural, la Universidad de la Vida. Quizá sea una tontería decirlo ahora, pero en los sitios donde he estado, el tema humano, para mí, es vital. He promocionado a muchísima gente. Aquí, en el banco hemos renovado la plantilla y, personas que llevan tres años en el banco, están ocupando cargos de alta responsabilidad en la jerarquía del banco. Ahora, ¿qué se les tiene que dar a esas personas? Pues hay que comunicarse con ellos. Y en esto me ha marcado mucho lo que pasó conmigo en Igualada, aquél que decía...»si no sabe, ya aprenderá.» Este es un principio que me ha guiado a lo largo de todos estos años de vida profesional....»si no sabe ya aprenderá.» Hay que confiar en la gente. Debes creer que la gente puede hacerlo y darles la oportunidad. Si no das un empuje a la personas, éstas acaban por creer que no pueden. Aquí el que la persigue, la consigue».

L8. La política es parte de la vida de una organización

Conjunto de lecciones relacionadas con el hecho de que las organizaciones son, también, sistemas políticos en los que caben luchas por el poder, intereses diversos, distintas coaliciones, etc. Algunos de los directivos pronto entendieron que ésta es una realidad con la que hay que lidiar. Por tanto, perdieron, en cierta forma, la ingenuidad y aprendieron a moverse en «esas aguas» para alcanzar determinados objetivos, «puenteando jefes», «navegando», algunas veces, con «bandera de tontos», escondiendo sus «cartas», esperando así el mejor momento para emplearlas. En suma, los directivos entrevistados aprendieron a manejar los recursos que el mismo sistema les ofrecía para, de esta manera, buscar el provecho propio y la mayor conveniencia. Mostramos a continuación algunas citas que ejemplifican este tipo de lecciones:

«Este jefe mío no asumía, no aceptaba que personas jóvenes pudiésemos incorporarnos a niveles más altos. Cierto, al final se avanza, se cambia...los jóvenes empujan, se da el cambio gracias al tesón... Pero, muchas veces, las estructuras no son sinceras, no se puede decir lo que se piensa. Si te enfrentas a un superior, tienes problemas. Hay cierta sumisión...no sé, es así y ya está. Las cosas deberían evolucionar, las estructuras no deberían suplir tu capacidad. Con el tiempo, con la experiencia, aprendes a darle un poco la vuelta, a tratar con la gente y comportarte un poco en función de lo que conviene en cada momento».

«Y esta experiencia me ha servido para aprender que tengo 160 personas a mi cuidado, que es muy diferente ser director de una

sucursal donde eres como el dueño, a estar tratando con unos Servicios Centrales. Que es complicado, porque hay envidias, hay puñaladas, la gente no se entera. Aprendes a negociar, a callar. Y lo pasas mal. Pero bueno, está pasando. Te meten puñaladas traperas con toda tranquilidad pero aprendes a conocer a la gente y te das cuenta que en la profesión tienes amigos y enemigos, y que a los enemigos hay que tenerlos lejos».

Fue un momento muy difícil... al grado que llegué a firmar un papel en blanco para dimitir del puesto. Fue algo atípico...Yo me ví envuelto en la guerra entre dos subdirectores y fui un poco cabeza de turco en el tema. Quizá mi jefe llegó un momento en que no me consideraba todo lo leal que debiese porque claro, yo en mis relaciones personales, las potenciaba con el otro subdirector, porque el otro era mi amigo. Así son las cosas.

L15. Como dirigir a ex-compañeros

Un directivo, cuando asciende por la escala jerárquica de una organización, se enfrenta a retos múltiples. Algunos de éstos consisten en la necesidad de mandar sobre antiguos compañeros. Situación que no es fácil cuando, además, los que ascienden no pueden contentar a todo el mundo, siendo frecuente cierto resentimiento entre los que no alcanzaron la promoción. Un reto que supone, por otro lado, tener que mandar sobre gente que puede tener más experiencia en determinadas labores, o más edad. Por ello es menester tener una especial sensibilidad para el trato con los ex compañeros. Hay

que aprender a separar planos y reconvertir una relación que ha sido de camaradería, por otra que supone la vinculación de superior a inferior. Hacerlo no es una tarea fácil. Bajo esta categoría, hemos agrupado una serie de lecciones relacionadas con las habilidades para encarar este tipo de situaciones. Mostramos a continuación algunas citas que ejemplifican este tipo de lecciones:

«Yo, quizá por la experiencia de ser apoderado en la misma sucursal donde antes había pasado como administrativo, pues no quería que la gente pensase que se me había subido lo de jefe, así que, con respecto a delegar, lo hice en plan «compañero», y siempre lo he abordado así por los distintos puestos y sitios por donde he pasado. He llegado a tener más de 200 personas a mi cargo y tengo la satisfacción de no haber tenido mayores dificultades con ellos. No hay recetas para llevarse bien con la gente, sobre todo cuando han sido tus compañeros, pero creo que hay que cuidar las formas y no sacar los defectos de los demás. No sé como decirlo, no cebarse en ellos».

«Tuve en la primera agencia en la que estuve como director, un apoderado con el que había coincidido antes, en la primera sucursal donde yo entré como auxiliar. Me había enseñado mucho. Pero entendía que el puesto de director debería haber sido suyo. Le costó hacerse a la idea. Me tuve que hacer con él a base de diálogo. No sabía cómo encararlo, me veía un poco solo. Lo hacía con mucha actitud, con «c « como digo yo. Al final, después de varias sesiones, se abrió y lo reconoció. Estaba molesto porque no le habían nombrado. Al final ese diálogo

se reflejó en que trabajamos como un equipo, y eso se notó en la cuenta de resultados».

Relación entre las distintas categorías de experiencias y lecciones

Los directivos que componen la muestra guardan ciertas similitudes en torno a las experiencias que conforman sus «vidas profesionales». Si bien es verdad que no todos han obtenido de éstas las mismas lecciones y que no todos han pasado por exactamente el mismo conjunto de experiencias, no deja de ser cierto también que algunas de éstas son comunes a todos con una incidencia desigual entre ellos.

Así, y en cuanto a la relación entre las experiencias y lecciones, ya a partir de las tablas que construimos durante el análisis de los datos pudimos observar que ciertas lecciones estaban asociadas particularmente a ciertas experiencias. Por ello, diseñamos una matriz, que se fundamenta en los procedimientos descritos por White y Lombardo (1985). En ésta, después de identificar las distintas experiencias y lecciones obtenidas, hemos señalado las relaciones existentes de acuerdo con las conexiones que se presentaron durante el análisis de datos. Calculamos, por tanto, la distribución de frecuencias entre experiencias y lecciones para así entender, primero, en qué medida una lección podría obtenerse a partir de una experiencia determinada, y después, la distribución típica de lecciones producidas por cada experiencia. Nuestra intención fue la de tener una idea aproximada de la clase de contexto organizativo que facilita determinados aprendizajes. La relación entre experiencias y lecciones se muestra en el Cuadro 8. Cada

Cuadro 8

Matriz experiencias - lecciones

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15	L16	L17	L18	L19	L20	L21	L22	L23	L24	L25	L26	L27	L28		
E1 Reflexar reorg.		12,5		4,5	1,9	3,7	6,3	7,1			6,8								6,3	4,5	2,2	7,7	9,5	9,5						
E2 Proyectos, equipos		13,2	5,6	18,8	27,3	5,6	11,1	12,5		7,7	11,4	15,4							6,3	6,7	7,7	4,8	19,0	5,0	12,5					
E3 Promociones		20,3	44,4	25,0	37,5	13,6	14,8	22,2	21,9	35,7	19,2	22,7	25,0	23,1	57,1	11,1	7,8	12,5	27,3	13,3	7,7	23,8	9,5	20,0						
E4 Línea-Staff			5,6		6,3		7,4		14,3	15,4	2,3							6,3		2,2	7,7		4,8		12,5					
E5 Fracasos, errores			20,8	6,3	9,1	3,7	3,1			3,8	6,8	7,7					7,8			4,4		14,3	14,3	20,0						
E6 Diseñar, Ascen no obten, trab		2,6	4,2	4,5						11,5					33,3	2,0			9,1	2,2		9,5	9,5						28,6	
E7 Problemas, de rend, subor.							3,7	3,1						16,7					6,3	2,2										
E8 Crisis personales																														14,3
E9 Jefes buenos, malos, regul.		13,2	16,7	12,5	25,0	18,2	24,1	3,7	12,5	7,1	11,5	9,1	15,4	86,7	14,3	11,1	27,5	18,8	4,5	8,9	7,7	5,3			10,0	12,5				
E10 Episodios			16,7	13,6	11,1	3,7	21,9	7,1	7,1	7,7	9,1	75,0	23,1	0,0	33,3	19,6	6,3			13,3	38,5	28,6	33,3	10,0					42,9	
E11 Prim. exper. profesional		36,8	22,2	4,2	4,5	5,6	7,4	3,1		15,4	11,4	7,7		14,3				7,8	12,5	4,5	17,8	31,6			15,0	62,5	60,0			
E12 Prim. exper. de supervisión		7,9	5,6	4,2	6,3		24,1	185	3,1	14,3	3,8	15,9	7,7	16,7	14,3	11,1	3,9	25,0	40,9	15,6	7,7	5,3			10,0				14,3	
E13 Exp. fuera del trabajo				4,5	7,4	11,1		14,3		14,3	3,8	4,5					22,5	6,3	9,1	11,1	15,4	57,9	9,5		10,0		20,0			

Fuente: Elaboración propia.

una de las celdas muestra la conexión entre una experiencia determinada y una lección en particular. Los números muestran la distribución de frecuencias determinada a partir del conteo de los pares experiencia/lección, de modo que los valores de cada columna suman 100.

El análisis estadístico¹³ de los datos sobre combinaciones experiencia - lección nos llevó a la conclusión de que el aprendizaje de un tipo determinado de lecciones tiende a incrementarse con una categoría determinada de experiencias, con una probabilidad que no es accidental o meramente aleatoria

Un par de ejemplos ayudarán a interpretar esta evidencia. Conforme a los datos de la tabla 8, la posibilidad de desarrollar habilidades que permitieron a los directivos de la muestra conducir y motivar subordinados (L6) estuvo vinculada en ellos a las relaciones que mantuvieron con jefes, (E9) y a sus primeras experiencias de supervisión (E12): un 24,1% en ambos casos. Otras «fuentes» para el desarrollo de esta habilidad fueron las promociones (14,8%) y algunos episodios (hechos puntuales) que se presentaron durante sus vidas profesionales (11,1%).

Así mismo, la posibilidad de desarrollar referencias éticas en su comportamiento como directivos (L17) estuvo asociada fundamen-

13 La prueba de hipótesis chi cuadrado que hicimos para verificar si las frecuencias de distribución de las combinaciones experiencia-lección siguen patrones de distribución uniformes mostró que, con relación a la mayor parte de las experiencias, éstas siguen patrones desiguales de distribución. Es decir, las lecciones no se producen por casualidad. Al rechazar con una probabilidad determinada la hipótesis nula, afirmamos que el desarrollo de un tipo determinado de lecciones se incrementa con una categoría determinada de experiencias y que esta probabilidad no es accidental.

talmente a experiencias como el trato con jefes (E9), y una serie de vivencias fuera del trabajo (E13): 27,5 y 23,5% respectivamente.

2. Implicaciones

Los directivos que entrevistamos, a través de sus relatos, han hecho posible analizar unas experiencias que consideran fundamentales a lo largo de sus vidas profesionales. El estudio cualitativo de las transcripciones de más de 39 horas de entrevistas con los directivos que constituyen la muestra, nos ha permitido concluir que la conexión entre experiencias y lecciones no fue casual en el caso de los directivos de la muestra. Por lo tanto, creemos que nuestros resultados son suficientemente válidos como para proponer un modelo de desarrollo de competencias directivas basado en experiencias profesionales.

Para estos directivos, la totalidad de experiencias y lecciones constituye su capital humano, tal y como Brass y Krackhardt (1996) definen el concepto. Cada directivo debe aprovechar las experiencias que vive con el fin de convertir esas vivencias en lecciones. Por eso, en la medida en que un directivo se enfrente a situaciones que contengan elementos de desarrollo, tendrá más oportunidades de obtener lecciones que refuercen y potencien el conjunto de sus conocimientos, habilidades y valores.

De todo lo anterior se derivan implicaciones relevantes para el problema del desarrollo profesional de los directivos, un proceso que, actualmente, se enfrenta a retos fundamentales. Las organizaciones

están hoy, más que nunca, condicionadas por nuevas circunstancias en el mundo de la empresa. Desde el punto de vista directivo, numerosas firmas están descubriendo que las habilidades de sus directivos no se ajustan a los nuevos ambientes y entornos organizativos, y esta consideración es la razón fundamental que nos lleva a pensar que la lógica subyacente en el proceso de desarrollo de directivos debe ser modificada. Si tradicionalmente la formación para la promoción se dirigía a una selección de profesionales conceptuados como de «alto potencial», ahora la formación directiva ha de extenderse a todos aquellos que ocupen un lugar en la estructura directiva de la organización, vayan o no a ser promocionados. Un factor determinante lo exige así: la desaparición progresiva de las «estructuras altamente jerarquizadas» de poder supone que el desarrollo profesional no necesariamente se traducirá en ascensos formales de categoría. El desarrollo profesional debe ser, por tanto, una exigencia en y para cada uno de los puestos de la organización. Por ello, los programas de formación deben ocuparse de todos los directivos de la organización, y no limitarse a atender exclusivamente a los directivos con el potencial necesario para suceder en su día a los máximos dirigentes organizativos. De esta manera, la política de recursos humanos, recursos de los que los directivos forman parte fundamental, se convertirá en una fuente de ventajas estratégicas sostenibles (Vicere, Taylor y Freeman, 1994).

De acuerdo con esta argumentación, pensamos que la selección y desarrollo de directivos debe comenzar a fundamentarse sobre la base de los siguientes criterios: La *selección* debe prestar una mayor atención a los rasgos y características de la personalidad de los candidatos,

y consecuentemente dar un menor peso a ocupaciones previas. Las actuaciones de un directivo en el pasado no necesariamente garantizan su desempeño en el futuro. Esto es especialmente cierto cuando en las empresas el futuro puede parecerse muy poco a las del pasado. Las competencias directivas se han de adecuar a las nuevas situaciones generadas por la variedad de cambios, especialmente estructurales, en que están inmersas las empresas y, como el desarrollo de esas competencias supone ciertos rasgos básicos en la personalidad del directivo, es importante que ésta se tenga en cuenta en la selección de los candidatos. Los rasgos de personalidad son, sin duda, un buen indicador del potencial para desarrollar las herramientas requeridas por un directivo en las diferentes circunstancias que forman parte de sus funciones y tareas. Es mucho más probable que un directivo con una personalidad adecuada desarrolle las habilidades específicas necesarias para una tarea concreta que, por el contrario, un directivo modifique características y rasgos que conforman su personalidad. Las actividades de *formación y entrenamiento* que se pueden encontrar en las empresas como parte de los distintos programas de desarrollo directivo, suelen tener muy poco éxito a la hora de cambiar características individuales que definen la personalidad, tales como rasgos, actitudes, valores, etc. (McCall, Mahoney, y Spreitzer, 1995). Sin embargo, estas mismas actividades pueden ser muy útiles a la hora de proporcionar al directivo la *información* necesaria que complementa las experiencias que conducen al desarrollo de las habilidades específicas necesarias. El conjunto de habilidades, conocimientos y valores que forman el capital, no se enseña pero se puede desarrollar mediante la interacción entre una serie de características innatas y la experiencia acumulada. Como hemos señalado, el conjunto de competencias se desarrolla en la medida en que

los individuos se enfrentan a experiencias que contienen distintos elementos formativos. En este sentido, lo que verdaderamente desarrolla a un directivo son las experiencias profesionales vividas en su trabajo en la empresa. Los resultados de nuestro estudio apoyan esta conclusión, que asume, además, argumentos y conclusiones que pueden encontrarse en la literatura especializada.

Conclusiones y recomendaciones: un programa de desarrollo de competencias directivas para la empresa española

XTodos los análisis son coincidentes: la economía y la empresa española padecen una erosión de sus niveles de competitividad, circunstancia que se verá agravada por las incertidumbres y riesgos asociados a un envejecimiento progresivo de la población de nuestro país. España habrá de enfrentarse en un plazo no muy largo a un escenario demográfico desconocido hasta la fecha. Puesto que resulta improbable que las variables que conducen la actual evolución demográfica cambien radicalmente en el medio plazo, es necesario anticiparse a sus efectos.

Más allá de las habituales recetas de política, más o menos ortodoxas, habrán de aplicarse soluciones imaginativas con las que sea factible incrementar la productividad de la economía española —que, insistimos, es lo mismo que decir la competitividad de nuestras empresas— y su capacidad para soportar las presiones ejercidas por las crecientes tasas de dependencia. Sin duda, la gestión de los recursos humanos en la empresa está llamada a adquirir un gran protagonismo ante el reto que supondrá la escasez de mano de obra, capital humano y talento. Medidas como las que faciliten a los trabajadores

una mejor conciliación de su vida personal y laboral deberían generar ganancias de productividad, haciendo posible a la vez una vida activa más larga.

Entre los recursos humanos con que cuentan las empresas, el talento directivo ocupa un lugar destacado. Como pone de manifiesto una extensa literatura teórica y empírica, ese talento se desarrolla en el seno de la propia empresa a través de las lecciones que los directivos extraen de las experiencias propias de su trayectoria profesional y vital. Esta realidad también es aplicable en el caso español; así lo pone de manifiesto el estudio que explicábamos en el apartado precedente.

La idea de que los directivos desarrollan sus competencias en el lugar de trabajo puede ser muy apropiada en los tiempos actuales. Las empresas se enfrentan a un entorno especialmente turbulento, caracterizado por la incertidumbre y la complejidad, de modo que lo que los directivos puedan aprender en un programa formal de entrenamiento, sobre la base de la información que allí se les proporcione, corre el riesgo de quedar obsoleto rápidamente. Por tanto, la habilidad de aprender deberá constituir necesariamente el fundamento y, a la vez, el objetivo, sobre el que la empresa diseñe todas aquellas estrategias encaminadas a la obtención de ventajas competitivas mediante el desarrollo del capital humano en general y del talento directivo en particular.

Por esta razón, los programas de desarrollo dentro de las empresas deben ofrecer a todos sus directivos, con los matices pertinentes si se trata de directivos que tengan un interés particular, la posibilidad de enfrentarse a experiencias que les sean beneficiosas. La investigación

conducida en este estudio tiene, evidentemente, consecuencias prácticas que pueden incorporarse a los planes de desarrollo directivo de las empresas de la manera que proponemos a continuación: distintas experiencias están relacionadas con distintas lecciones y, por tanto, con el desarrollo de habilidades determinadas. La variedad en el repertorio de experiencias profesionales es fundamental si se pretende que un directivo logre desarrollar toda la gama de herramientas necesarias. Las empresas deben ser conscientes de cuáles son los elementos de desarrollo que están asociados a los distintos cargos y tareas dentro de la organización, así como del arsenal de habilidades personales de cada uno de sus directivos. De esta manera, distintas experiencias pueden ser ofrecidas en forma deliberada a directivos según convenga en cada momento, con el fin de que desarrollen las habilidades específicas que puedan ser útiles para ellos y para la empresa en un futuro. Esta práctica, además de los beneficios para la organización, incrementará la *empleabilidad* de los directivos a lo largo de su carrera profesional.

En cualquier caso, seguramente resultará conveniente dotar a los diferentes puestos de la organización de un mayor poder didáctico, es decir, responsabilidades dentro de la organización que faciliten a quienes lo desempeñan un mayor y mejor aprendizaje. En esencia estamos diciendo que la posibilidad de desarrollo de habilidades específicas debe estar al alcance de cualquier directivo dentro de la empresa. Y aun cuando ofrecer a un directivo todo el catálogo de experiencias necesarias no es factible para todas las empresas, los puestos directivos sí pueden ser «enriquecidos» con elementos que les otorguen un mayor potencial de desarrollo. Pensamos, por ejemplo, en mayor

capacidad y discrecionalidad en la toma de decisiones, trabajo en equipo, promociones horizontales, misiones en el extranjero, etc.

Las ideas anteriores no deben adoptarse sin tomar en cuenta una serie de consideraciones. La formación de directivos no puede reducirse a simples automatismos. De lo contrario, el desarrollo directivo no constituiría una preocupación para las empresas. El desarrollo de competencias directivas basado en experiencias no es tampoco una fórmula mágica.

Las organizaciones deben entender que algunos de sus puestos y algunas de sus tareas presentan un mayor potencial didáctico. Sin embargo, deben recordar que el mismo puesto o la misma tarea pueden interpretarse de forma bien distinta por diferentes directivos. Esto es, mientras que para un directivo una experiencia determinada puede significar la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades, esta misma experiencia para otro puede resultar menos formativa. Las organizaciones deben escapar a la tentación de definir catálogos de puestos o de tareas que contengan elementos de desarrollo como si fuesen una receta para desarrollar competencias directivas, ya que cada directivo aporta un bagaje personal y profesional distinto a un mismo puesto en un momento determinado.

Un directivo puede, en un momento dado, ver únicamente barreras y dificultades, mientras que otro, en la misma situación, puede vislumbrar una extensa variedad de oportunidades. Por esta razón, incluso aunque los responsables de los programas de desarrollo directivo

puedan tener una idea de las posibilidades de desarrollo que ofrezcan puestos o tareas concretas, es imprescindible contrastar ese potencial de desarrollo con las necesidades y el perfil de cada directivo.

Todo lo anterior nos lleva a varias conclusiones, que deben interpretarse también en clave de recomendaciones. Prolongar la vida activa de los directivos, con fórmulas adecuadas a sus condiciones, significaría ganancias de eficiencia por el mejor aprovechamiento de su capital humano. De hecho, las empresas ya son conscientes de ello. Los datos de el Cuadro 9 indican que los ocupados en puestos directivos significan un porcentaje creciente de la población empleada a medida que se avanza por tramos de edad.

Es más, estas personas superan el 7% de la población ocupada en nuestro país, un porcentaje nada desdeñable, de modo que prolongar su vida activa tendría un efecto positivo para la sostenibilidad del sistema de pensiones¹⁴.

Cuadro 9

Porcentaje de ocupados en Dirección de empresas y de la Administración Pública sobre total de ocupados

Total	De 55 a 59 años	De 60 a 64 años	De 65 a 69 años	De 70 y más años
7,32%	12,19%	13,65%	24,82%	28,77%

Fuente: elaboración propia sobre datos de la EPA (2006, 4º Trimestre).

14 En ese mismo sentido, hay que señalar que, según la encuesta de estructura salarial del año 2002, los directivos de la Administración Pública y de empresas con 10 ó más trabajadores, obtienen además una ganancia media anual que triplica la de la media de los trabajadores españoles.

Por supuesto, no siempre será posible alargar la vida productiva de estos trabajadores. Ahora bien, lo que ha quedado patente a lo largo de estas páginas es que los directivos veteranos acumulan una larga experiencia sobre la que precisamente han construido su talento para dirigir a otras personas. No hacer uso de ese talento es un enorme desperdicio de recursos muy valiosos para la empresa y para el conjunto de la sociedad.

En realidad lo que parece conveniente es aplicar políticas que faciliten la transición de los directivos de la vida activa a la inactiva. En otras palabras, aunque nadie puede evitar envejecer, sí es posible envejecer de forma productiva. Por ello, aquellas compañías que entiendan que la planificación de la jubilación de sus directivos es sólo y exclusivamente un asunto personal de éstos, cometerán un error. La mala gestión de la salida de los directivos *senior* puede tener un efecto negativo en la moral de la empresa, enrareciendo el ambiente de trabajo, además de suponer la pérdida de personal experimentado y el deterioro de la «memoria de la organización». Por tanto, las políticas para la jubilación de los directivos deben apuntar a varios objetivos: reconocer y maximizar el valor de los directivos experimentados, contener los costes emocionales de su jubilación y equilibrar las necesidades psicológicas de los ejecutivos con aquello que conviene a la empresa (Kets de Vries, 2003).

Una de esas políticas sería la jubilación gradual de los directivos mediante programas que redujeran el tiempo y la carga de trabajo. Se incentivaría así al personal experimentado a mantenerse vinculado a la empresa de un modo productivo. Además, el coste de estas

políticas sería menor que el de seleccionar, reclutar, formar y motivar a grupos de directivos con pocas experiencia en la empresa. Con ello ganaría la compañía y también lo harían los directivos, que podrían afrontar su jubilación como un evento menos traumático.

En ese sentido, los programas de desarrollo de las competencias directivas se erigen como una gran oportunidad para lograr los objetivos antes señalados. Por un lado, por su contribución a la productividad de la empresa mediante la inversión en el factor humano de la organización. Por otro, porque los directivos *senior* pueden participar en el diseño, puesta en práctica y evaluación de esos programas. Se trataría de sistematizar las experiencias y lecciones aprendidas por esos directivos, buenos conocedores de la empresa, trasladándolas a un programa del que se beneficiaran otros directivos. Todo ello redundaría en la creación de un marco especialmente propicio para impulsar el capital humano de la empresa porque, como algunos estudios ponen de manifiesto (Kelleher y otros, 1986), existe una correlación positiva entre la predisposición al aprendizaje en directivos y una cultura organizativa caracterizada por su apoyo a cualquier forma de aprendizaje.

Las ideas contenidas en este trabajo vienen a reforzar asimismo las actividades de *mentoring* que ya realizan muchas empresas al dotarlas de un fundamento teórico. De hecho, es posible realizar otra propuesta al respecto. Los directivos más veteranos podrían actuar como mentores de los directivos más jóvenes o inexpertos, compartiendo con ellos el conocimiento y todo lo aprendido a través de su experiencia. Los mentores actúan como facilitadores o profesores

que ayudan al protegido a tomar su propia dirección. Entre ambos se establece una relación que resulta mutuamente beneficiosa y, por tanto, que también lo es para la empresa¹⁵. Para el protegido, el beneficio reside en la posibilidad de contar con la ayuda de la experiencia de otros; para el mentor, el beneficio es el de la satisfacción que proporcionan el reconocimiento de su experiencia y la oportunidad de ayudar a otros. Es más, este tipo de relación rejuvenece al mentor al renovar el sentido que uno mismo da a su trabajo (Eby y otros, 2006)

El aprendizaje basado en experiencias es un concepto que goza de cierto predicamento. Lo que nosotros hemos hecho aquí es descubrir qué experiencias son relevantes por su poder formativo, qué lecciones se derivan de ellas y la relación causal entre unas y otras. Es esta relación —o la que pudiera descubrirse para contextos empresariales distintos al que nosotros hemos analizado— la que permite proponer un programa de formación de competencias directivas. Si no existiera esta relación, habría que aceptar que el desarrollo del talento directivo es un proceso totalmente aleatorio sobre el que la empresa no puede ejercer influencia alguna. Una perspectiva inaceptable pues equivale a afirmar que la experiencia es irrelevante para los seres humanos, algo que evidentemente es falso.

¹⁵ Para un amplio análisis sobre los beneficios que el *mentoring* puede tener para el mentor, el protegido y la organización, véase Eby y otros (2007).

Bibliografía

Akin, G. (1987). «Variety of Managerial Learning». *Organizational Dynamics*, vol 16, 2, pp. 36-48.

Alvarez, J. L. (1994). *Las redes frente a las burocracias: La gestión y estructura de las empresas del futuro*. Nota Técnica de la División de Investigación del IESE FHN-273. Junio.

Alvarez, J. L. and Ferreira, M. A. (1995). «Network organizations: The structural arrangement behind new organizational forms». *South African Business Management*, Vol. 26, Nº. 3.

Banco de España (2007). *Balanza de Pagos en diciembre de 2006*. Nota informativa, 15 de marzo de 2007.

Barney, J.B. (1991). «Firm resources and sustained competitive advantage». *Journal of Management*, 17, pp. 99-120.

Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J.: Avlex Publishing.

Beck, J. E. (1988). «Expatriate management development: Realizing the learning potential of the overseas assignment». En *Proceedings of the Academy of Management*. 48th Annual Meeting.

Bochensky, J. M. (1979). *¿Qué es la autoridad?* Barcelona: Editorial Herder.

Bibliografía

Brass, D. J. (1984). «Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization». *Administrative Science Quarterly*. Vol. 29.

Brass, D. J. (1985). «Men's and women's networks: A study of interaction patterns and influence in an organization». *Academy of Management Journal*. Vol. 28.

Brass, D. J. (1992). «Power in organizations: A social network perspective». En G. Moore y J. A. Whitt (eds.). *Research in politics and society*. Greenwich, CT.: JAI Press.

Brass, D. J. y Krackhard, D. (1996). *The social capital of 21st century leaders*. Working Paper Series. Heinz School of Public Policy and Management. Carnegie Mellon University.

Brass, D.J. y Burkhardt, M. E. (1992). «Centrality and power in organizations». En N. Nohria y R. Eccles (eds.). *Networks and organizations: Structure, form and action*. Boston: Harvard Business School Press.

Brass, D.J. y Burkhardt, M. E. (1993). «Potential power and power use: An investigation of structure and behavior». *Academy of Management Journal*. Vol. 36.

Bray, D. W., Campbell, R. J., y Grant, D. L. (1974). *Formative years in business*. New York: Willey & Son.

Bray, D. W., y Howard, A. (1983). *The AT and T longitudinal studies of managers*. En Schiaie, K. W. (ed) *Longitudinal studies of adult psychological development*. Guilford Press, Nueva York.

Brett, J. M. (1982). «Job transitions and personal and role development». En K. M. Rowland y G. R. Ferris (eds.). *Research in personnel and human resources management*. Greenwich, CT.: JAI Press.

Brian, W. R., y Coine, S. D. (1991). *The total quality leader: A research study of the characteristics of the successful total quality leader*. Providence: Bryan Associates, Inc. y Stepeh D. Coine Associates.

Carnevale, A. P. y Goldstein, H. (1990). «Schooling and training for work in America: An overview». En Ferman, L. A., Hoyman, M., Cutcher-Gershenfeld, J. y Savoie, E. J. (eds.) *New developments in worker training: A legacy for the 1990s*. Madison, WI.: Industrial Relations Research Association. Vol. 30. Citado en Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people*. Boston, MA.: Harvard Business School Press.

Castanias, R. P., y Helfat, C. E. (2001). «Managerial resources and rents». *Journal of Management*, 17, pp. 661-678.

Castanias, R. P., y Helfat, C. E. (1991). «The managerial rents model: Theory and empirical analysis». *Journal of Management*, 27 (6), 155-171.

Castanias, R. P., y Helfat, C. E. (1992). «Managerial and windfall rents in the market for corporate control». *Journal of Economic Behavior and Organization*, 18, 153-184.

Círculo de Empresarios (2005a) *Conciliación y competitividad*. Madrid.

Círculo de Empresarios (2005b) *España ante el nuevo paradigma de competitividad*. Madrid.

Bibliografía

Copeman, G. (1971). *The chief executive and business growth: A comparative study in the United States, Britain, and Germany*. New York: Levatham House.

Cross, K.P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey Bass.

D'Ors, A. (1979). *Ensayos de Teoría Política*. Pamplona: EUNSA.

Davies, J. y Esterby-Smith, M. (1984). «Learning and developing from managerial work experiences». *Journal of Management Studies*. Vol. 21, Nº. 2.

Derr, C. B., y Briscoe, J. P. (1995). *Managing high potentials: Practices in the United States*. Boston: Boston University, Executive Development Roundtable.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Dover.

Eby, L.T., Allen, T.D., Evans, S.C., Ng, T., DuBois, D., (2007). «Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Non-Mentored Individuals» *Journal of Vocational Behavior* doi: 10.1016/j.jvb.2007.04.005

Eby, L.T., Durley, J. R., Evans, S. C. y Ragins, B. R. (2006). «The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes». *Journal of Vocational Behavior*, 69, 3, pp. 424-444.

Emerich, H. Z. (1991). *A study of the developmental experiences of participants in the senior executive service candidate development program in selected federal government agencies*. Ph. D dissertation. George Washington University.

Favorite, B. B. (1994). *Becoming a total quality leader: Developmental experiences of executives responsible for total quality management*. Ph. D. dissertation. North Carolina State University.

FMI (2007) *Spain-2007 Article IV Consultation, Preliminary Conclusions of the IMF Mission*.

Hernández de Cos, P. y Ortega, E. (2002) *Las implicaciones económicas del envejecimiento de la población. Una primera aproximación a los retos y respuestas de política económica*. Boletín Económico del Banco de España, mayo 2002, pp. 55-69.

Hill, L. (1992). *Becoming a manager*. Boston: Harvard Business School Press.

Isabella, L. A. y Forbes, T. (1993). «The interpersonal side of careers: How key events impact executive careers» Paper presented at the annual meeting of the *Academy of Management*. Dallas, TX.

James, W. (1931). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans & Green.

Kelleher, D., Finestone, P. y Lowy, A. (1986). «Managerial learning: First notes on an unstudied frontier». *Group and Organization Studies*. Vol. 11, Nº. 3.

Kets de Vries, M. (2003). «The Retirement Syndrome: - The Psychology of Letting Go». *European Management Journal*, 21, 6, pp. 707-716.

Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K. M., Hirsch, J. (1997). «Distinct cortical areas associated with native and second languages». *Nature*. Vol. 388. 171.

Bibliografía

Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf.

Kotter, J. (1988). *The leadership factor*. New York: The Free Press.

Krackhardt, D. (1990) «Assessing the Political Landscape: Structure, Cognition, and Power in Organizations». *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35.

Lewis, K. J. (1993). *An analysis of commitment to continuous quality improvement: Perceptions of trigger events and pre-existing values*. Unpublished Ph. D. dissertation. University of Texas, Austin.

Lindsey, E. H., Homes, V., y McCall, M. W. (1987). *Key events in executives' lives*. (Technical Report N^o. 32) Greensboro, N.C.: Center for Creative Leadership.

Little, D. M. (1991). *How executives learn: the demographic impact on executive development in the public service*. Ph. D. dissertation. University of Southern California.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

McCall, M. W., J. Mahoney, y Spreitzer, G. (1995). «Identifying Leadership Potential in Future International Executives». En Ready, D. A. (ed.). *In Charge of Change*. Lexington, Mass.: International Consortium for Executive Development Research.

McCall, M. W., Lombardo, M. M., y Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Lexington, MA.: Lexington Books.

McCall, M. W. (1988). «Developing Executives Through Work Experiences». *Human Resource Planning*. Vol. 11.

McCauley, C. (1986). *Developmental experiences in managerial work: A literature review*. (Technical report N° 26). Greensboro, N. C.: Center for Creative Leadership.

McCauley, C. D., Lombardo, M. M. y Usher, C. J. (1989). «Diagnosing management development needs: An instrument based on how managers develop». *Journal of Management*. Vol. 15.

McCauley, C. D., Ohlott, P. J. y Ruderman, M. N. (1989). «On-the-Job development: A conceptual model and preliminary investigation». *Journal of Managerial Issues*. Vol. 1, N°.2.

McCauley, C. D., Ohlott, P. J., Ruderman, M. N. y Morrow, J. E. (1994). «Assessing the developmental components of managerial jobs». *Journal of Applied Psychology*. Vol. 79, N°. 4.

Michaels, E., Handfield-Jones, H. y Axelrod, B. (2001) *The War for Talent*. Harvard Business School Press, Boston.

Morrison, A. M., White, R. P. y Van Velsor, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?* Reading, MA.: Addison-Wesley.

Moulton, H. W. y Fickel, A. A. (1993). *Executive Development: Preparing for the 21st Century*. Oxford University Press

Naciones Unidas (2007). *World Population Prospects: The 2006 Revision*. United Nations Population Division.

Bibliografía

Neary, D. B. O'Grady, D. A. (2000). *The role of training in developing global leaders: A case study at TRW Inc.* Human Resource Management, 39, (2-3), pp. 185 - 193

Nicholson, N. y West, M. A. (1988). *Managerial job change: Men and women in transition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Oficina Económica del Presidente (2006). *Inmigración y Economía Española: 1996-2006.*

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park, CA.: Sage.

Perry, S. E. (1994). *Key events in the lives of successful middle school principals in Virginia.* Ph. D. dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University.

Pieper, J. (1957). *La prudencia.* Madrid: Ediciones Rialp.

Porter, M. E. (2003). *Building the Microeconomic Foundations of Prosperity: Findings from the Business Competitiveness Index* in «The Global Competitiveness Report 2003-2004». World Economic Forum.

Reuber, A. R. y Fisher, E. M. (1993). «The learning experiences of entrepreneurs». En *Frontiers of Entrepreneurship Research.* Proceedings of the Babson Entrepreneurship Research Conference. Houston, TX.

Robinson, G. S. y Wick, C.W. (1992). «Executive development that makes a business difference». *Human Resource Planning.* Vol. 15, Nº. 1.

Tough, A. (1971). *The adults' learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Tough, A. (1982). *Intentional changes*. Chicago: Follet.

Valerio, A. M. (1990). «A study of developmental experiences of managers». En K. E. Clark y M. B. Clark (eds.). *Measures of leadership*. West Orange, N. J.: Leadership Library of America.

Van Velsor, E. y Hughes, M. W. (1990). *Gender differences in the development of managers: How women managers learn from experience*. (Technical report N° 145). Greensboro, N. C.: Center for Effective Leadership.

Vicere, A. A., Taylor, M. W. and Freeman, V. T. (1994). «Executive Development in Major Corporations: A Ten-Year Study (80-92)». *Journal of Management Development*, Vol. 13, N° 1.

White, R. P. y Lombardo, M. M. (1985). *Key events and lessons in the careers of executives: A description of methods*. Unpublished manuscript. Greensboro, NC.: Center for Creative Leadership.

Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: McMillan.

Wick, C. W. (1989). «How people develop: An in-depth look». *HR Reporter*. Vol. 6, N° 7.

Wolf, J.F. (1983). Career Plateauing in the Public Service: Baby Boom and Employment Burst. *Public Administration Review*, March/April 1983.

Zemke, R. (1985). «The Honeywell studies: How managers learn to manage». *Training*. August.

Anexo 1

Metodología del estudio empírico

Con el propósito de interpretar los datos obtenidos a partir de las entrevistas y cuestionarios que utilizamos, hicimos uso de diversas técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, entrevistamos a un conjunto de directivos haciendo uso de un cuestionario semi-estructurado, que cuenta en su parte inicial con una sección de preguntas cerradas donde se repasa brevemente el *curriculum vitae* del directivo entrevistado. En la segunda sección, preguntamos por los tres eventos que el directivo recuerda como más significativos en su vida profesional. La sección tercera consta de tres apartados: En el apartado «A», hacemos 14 preguntas relacionadas con el papel que juegan jefes, subordinados y colegas en el trabajo. En el apartado «B», hacemos ocho preguntas sobre aquellos momentos que han sido significativos. En el apartado «C», preguntamos por aquellos momentos caracterizados por cambios de cualquier tipo a lo largo de la trayectoria profesional del directivo. En la sección cuarta hacemos preguntas de carácter general y en una quinta y última sección requerimos la opinión del entrevistado sobre algunos aspectos del desarrollo directivo. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Hicimos un análisis de contenido de las respuestas proporcionadas en dichas entrevistas y, a continuación, intentamos inducir categorías de experiencias significativas y de lecciones obtenidas a partir de las mismas.

Cruzamos los dos tipos de categorías, experiencias y lecciones, a fin de construir una matriz que mostrase la relación existente entre las dos clases. Adicionalmente construimos matrices individuales para cada uno de los directivos entrevistados. Estas matrices reflejan, en términos de experiencias y lecciones, la vida profesional de cada uno de ellos.

El cuestionario, guía para la entrevista semi-estructurada, fue enviado a los directivos seleccionados a fin de que en el momento de la entrevista, éstos hubiesen hecho el «trabajo» de recordar eventos significados por su importancia a lo largo de su vida profesional. Adjunto al cuestionario se envió una carta que resume el compromiso de confidencialidad en la investigación, firmada por uno de los investigadores. Las entrevistas fueron hechas en el lugar de trabajo, en horarios de oficina. En la medida de lo posible, las entrevistas se llevaron a cabo a última hora de la tarde dado que en la actividad bancaria las mañanas tienen más movimiento y se prestan menos para mantener un ambiente de poca tensión. Las entrevistas duraron en promedio dos horas. En algunos casos se necesitó más de una sesión. Antes de iniciarlas, se insistió en el carácter de confidencialidad de todos los datos aportados, así como el propósito general de la investigación. Por eso, los nombres de los directivos se omiten a lo largo de toda la investigación, usando códigos de letras y números a fin de identificarlos. Se comentó también que el entrevistado podía contestar a todas las preguntas o bien pasar por encima de aquellas que considerase irrelevantes, siempre y cuando se aclarase el por qué de dicha decisión. Se pidió permiso para grabar la conversación ya que las respuestas iban a ser transcritas para su posterior análisis. Todos los directivos

otorgaron su consentimiento. La totalidad de las entrevistas fueron grabadas. Se informó a los participantes en nuestra investigación de que la transcripción de las respuestas podía ser solicitada a los investigadores, así como los resultados del proyecto de investigación.

Se gestionaron fechas y horas con cada uno de los directivos de la muestra a fin de fijar el momento más conveniente para la entrevista. Los directivos que consintieron en formar parte del estudio fueron entrevistados en tres etapas: la primera en los meses de abril a mayo del año 2004, la segunda, en el periodo comprendido entre noviembre del 2004 a enero del año 2005, y la tercera, entre los meses de marzo a julio del año 2005.

Anexo 2

Experiencias y lecciones

Experiencias

Describiremos a continuación las diferentes categorías de experiencias que fueron inducidas a partir de los datos proporcionados por los directivos que conforman la muestra. Como se señalaba en el texto, identificamos 13 categorías de experiencias distintas. Nos ocuparemos ahora de describirlas, identificando en el caso de cada categoría la serie de rasgos comunes que fueron la clave para su identificación.

E1. Reorganizar

Las distintas experiencias que dieron pie a esta categoría se significan por la necesidad de «dar la vuelta» a una organización que se encontraba en problemas, reflatándola o bien cerrándola. Este tipo de experiencias demandaron, en algunos directivos, la necesidad de desmantelar y volver a organizar una empresa por completo. En otros casos, se significaron por la necesidad, para ellos, de enfrentarse a organizaciones cuyos resultados eran pobres o malos, y donde el personal se resistía a cualquier iniciativa de cambio por diversas razones,

entre las que pueden citarse la baja moral, las relaciones viciadas por diferentes problemas personales, sociales o laborales, la incompetencia por parte de algunos profesionales, etc. Los directivos de la muestra que pasaron por este tipo de experiencias, tuvieron que «hacerse con la situación», mostrando diferentes comportamientos, mezclando dureza y benevolencia, intentando consensuar, persuadir, etc. Los problemas fueron diversos y en muchas ocasiones se presentaron de forma imprevista. Esto se tradujo en momentos de enorme presión y soledad. Este tipo de experiencias enfrentaron a los directivos con la necesidad de tomar, con frecuencia, decisiones difíciles.

E2. Proyectos, equipos

Los encargos de proyectos o tareas específicas son encargos temporales hechos en solitario o como parte de un equipo reunido al efecto. Como característica puede señalarse la necesidad de demostrar con unos resultados el éxito o fracaso de los objetivos del proyecto. Los directivos que se foguearon a través de este tipo de experiencias tuvieron que abordar nuevas actividades y construir nuevas relaciones sociales y profesionales. En la mayor parte de las ocasiones, las actividades propias del proyecto se realizaron paralelamente al trabajo ordinario. Al margen de la duración, el tipo o la complejidad del encargo, estas experiencias se caracterizaron por la necesidad de alcanzar un objetivo trazado por personas ajenas al equipo. El resultado final de este tipo de eventos siempre se midió en éxito o fracaso.

E3. Promociones

Esta categoría de experiencias se caracterizaron por el incremento en términos cualitativos y cuantitativos de las responsabilidades de un directivo. En la mayor parte de las ocasiones, este incremento pudo medirse en cualesquiera de los tres apartados que mencionamos a continuación: cambios en la naturaleza de las actividades; mayor número de personas a supervisar; o bien, un mayor presupuesto a controlar. Como consecuencia de lo anterior, el directivo tuvo que enfrentarse a nuevos problemas, muchos de ellos derivados de la complejidad propia del trabajo en sí, la presión de los jefes, las demandas del personal, las exigencias propias de la producción, etc. En todos los casos, el directivo se vio obligado a aprender nuevas habilidades sobre la marcha, procurando, al mismo tiempo, que el trabajo saliese adelante. En general, para todos ellos, el reto les obligó a poner a prueba su propia capacidad.

E4. Puestos de staff

Algunos de los directivos de la muestra tuvieron la oportunidad de trabajar en puestos de *staff*. Los directivos aprendieron muchas cosas en esta posición, por ejemplo, la parte estratégica del negocio, la cultura de la organización, la dinámica de las relaciones entre, y con los altos directivos, etc. El trabajo en puestos de *staff* varió en el caso de los directivos de la muestra desde períodos relativamente cortos, a otros que se prolongaron a lo largo del tiempo. El formar parte del *staff* de sus respectivas organizaciones, se tradujo en todos ellos, en nuevas formas de pensar, una forma nueva de ver la organización, además

de significar un reto muy estimulante desde el punto de vista intelectual. Por otro lado, los directivos de la muestra que tuvieron la oportunidad de vivir este tipo de experiencias, tuvieron un contacto, relativamente estrecho, con altos directivos. Esto les permitió entender la relevancia de los puestos de alta dirección, así como, la forma en que los altos directivos encaran los problemas de la organización. Los directivos de la muestra que experimentaron el paso por puesto de *staff*, normalmente consiguieron esta oportunidad gracias a la atención que lograron captar de alguna persona, generalmente un superior, dentro de la jerarquía del banco.

E5. Errores y fracasos

Estas experiencias se caracterizan por los fallos y errores cometidos por los directivos, que a su vez, se traducen en toda clase de fracasos. Los desaciertos son de diversos tipos: problemas en el trato con gente cuya cooperación era crítica en un momento determinado dentro de la organización; falta de información sobre la decisión correcta que se debía haber tomado; fallos a la hora de demandar y obtener la ayuda necesaria por parte de personas externas a la empresa; planes mal concebidos; falta de pericia sobre algún tema en particular; etc. En la mayor parte de las ocasiones, estos fallos y errores son la causa del fracaso en los proyectos o aventuras empresariales que muchos de los directivos entrevistados iniciaron en un momento u otro de sus vidas profesionales. Una muestra de este tipo de experiencias incluiría las siguientes: ideas que no despegaron, conflictos que no se supieron solucionar, acuerdos que no se respetaron, oportunidades que no se vieron a tiempo, etc. También debemos decir que,

a veces, los fracasos se debieron a la mala suerte. Los directivos de la muestra encararon los errores y fracasos de maneras diversas pero, en todos los casos, este tipo de experiencias les afectó profundamente: todos extrajeron importantes lecciones de este tipo de vivencias.

E6. Crisis profesionales

Las crisis profesionales en los directivos de la muestra se presentaron por diversas circunstancias, por ejemplo: fueron relegados a un puesto que no estaba a su altura, no obtuvieron el ascenso que consideraban merecer, vivieron etapas en puestos que fueron desagradables por diversos motivos y circunstancias casi todas de carácter personal, etc. En cualquier caso, estas experiencias se tradujeron en percepciones claramente negativas, de retroceso, de desilusión. El elemento común fue la frustración. Las quejas fueron diversas pero, en general, los directivos nos hablaron de la falta de reconocimiento hacia su trabajo, de la sensación de haber sido traicionados o abandonados por gente en quien confiaban; de la desmotivación debida al hecho de que llevaban demasiado tiempo haciendo lo mismo, etc.

E7. Problemas de rendimiento con subordinados

Algunos de los directivos de la muestra tuvieron que enfrentarse a problemas de rendimiento relacionados con el desempeño en el trabajo por parte de sus subordinados. Las causas de estos problemas fueron diversas: problemas con el alcohol, ineptitud, deshonestidad, etc. En la mayor parte de los casos el problema no se debió a una falta de entendimiento personal, aunque en ocasiones, la falta de «química»

entre jefe y subordinado contribuyó de manera significativa a la mala sintonía en la relación. En ocasiones, los directivos de la muestra reaccionaron intentando establecer un diálogo con la persona en cuestión, procurando persuadir, convencer sobre la necesidad de un cambio en las actitudes, en el comportamiento, etc. A veces, se llegó al despido ante la imposibilidad de enderezar la situación, cosa que ocurrió casi siempre cuando el origen del problema fue la deshonestidad. Todos los directivos de la muestra que tuvieron que enfrentarse a este tipo de situaciones, recuerdan esta clase de experiencias entre las más desagradables de sus vidas profesionales. Sin embargo, también es cierto, que fue en este contexto donde obtuvieron algunas de las lecciones más valiosas sobre el trato con subordinados.

E8. Crisis personales

Agrupamos bajo esta categoría una serie de momentos críticos que ocurrieron, generalmente, en ambientes ajenos al lugar de trabajo. Para algunos de los directivos de la muestra, las crisis tuvieron que ver con la muerte de un ser querido, con problemas físicos, divorcios, enfermedades, etc. Todos estos eventos se significaron por las huellas que dejaron en el contexto profesional. La forma de ver las cosas cambió, y por ello, la forma de entender las obligaciones profesionales. Es decir, el impacto de la experiencia se extendió a todas las áreas de la vida del directivo. Los eventos fueron inesperados, súbitos, pero, en todos los casos, las repercusiones permanecen. Esta clase de experiencias muestra como la vida personal de un directivo se mezcla con lo profesional y, ciertamente también, que lo que se aprende fuera del trabajo sirve y afecta a la forma de entender el trabajo y relacionarse en él.

E9. Jefes buenos, malos, regulares

Los directivos de la muestra mencionaron en numerosas ocasiones a sus jefes y la influencia que éstos ejercieron a lo largo de sus vidas profesionales. Los hubo de todos los colores: buenos, regulares y malos. Y esta clasificación tiene que ver con las características que los directivos de la muestra observaron en ellos. Algunos de estos jefes, los buenos, se convirtieron en verdaderos mentores para algunos de ellos. Otros, en ejemplos de lo que debería evitarse cuando algún día se alcanzasen puestos superiores en la jerarquía de la empresa. Tanto en lo bueno como en lo malo, los directivos entrevistados hicieron constantes referencias al profundo impacto que algunos de sus superiores ejercieron sobre ellos.

E10. Episodios

Bajo esta categoría, hemos agrupado una serie de hechos puntuales que ocurrieron en la vida de los directivos de la muestra y que tuvieron en común la brevedad, la cortedad en el tiempo. Usando un símil, podríamos decir que estos eventos son recordados por los individuos que componen la muestra de manera parecida a los relámpagos en una noche de tormenta. Es decir, como experiencias ocurridas en momentos muy concretos y muy localizados en algún punto de sus años como profesionales o como directivos. Como dijimos, a pesar de la fugacidad, bien sea por las connotaciones positivas o negativas, estos sucesos les dejaron una huella indeleble ya que, de alguna manera, los eventos fueron internalizados y pasaron a formar parte de la forma de ser y de actuar de los directivos de la muestra.

E11. Primeras experiencias profesionales

Las primeras experiencias profesionales representaron para los directivos de la muestra, en la mayor parte de las ocasiones, las primeras oportunidades para mostrar y demostrar la propia valía. Las experiencias que fueron agrupadas en esta categoría, lo fueron bajo las siguientes dos condiciones: en todos los casos estas experiencias se produjeron ejerciendo labores profesionales remuneradas. Y en todos los casos, entre las tareas asignadas no constaba, la coordinación de otras personas en el lugar de trabajo, o sea, no se ejercían tareas directivas. Para todos los directivos de la muestra que hicieron referencia a este tipo de experiencias, éstas tuvieron un enorme valor didáctico puesto que supusieron los primeros retos, las primeras dificultades, las primeras oportunidades para poner a prueba las propias capacidades.

E12. Primeras experiencias de supervisión

Las primeras experiencias en tareas de supervisión fueron significativas para, prácticamente, todos los hombres que conforman la muestra porque les permitieron descubrir el «problema central» para todo directivo: las personas dentro de las organizaciones. Los directivos de la muestra se percataron de la diferencia existente entre, contribuir de manera individual a las tareas colectivas dentro de una organización, o bien hacerlo a través de la coordinación y dirección de los esfuerzos de un grupo humano. Por ello, los directivos de la muestra entendieron que el éxito en las tareas directivas está fundamentalmente vinculado a la habilidad en el trato con personas. En la gran

mayoría de los casos, los directivos nos hablaron del miedo que pasaron en sus primeras experiencias de supervisión, de su inexperiencia, del trago amargo que supuso, en ocasiones, tener que dirigir a personas mayores o más experimentadas. Para muchos de ellos, estas primeras experiencias de supervisión les obligaron a dirigir a ex-compañeros, un trance siempre difícil.

E13. Experiencias fuera del trabajo de carácter personal

Agrupamos aquí eventos que ocurrieron fuera del trabajo, experiencias que tienen que ver con la vida en general: con la familia, la escuela, la comunidad, etc. Los hechos narrados por los directivos entrevistados, generalmente, ocurrieron en la infancia, adolescencia, o primera juventud. Casi todos los directivos de la muestra tuvieron infancias difíciles, encuadradas en la postguerra española, años llenos de carencias, sin dinero, con pocas oportunidades. Sin embargo las dificultades fueron para todos ellos un acicate, un revulsivo, una fuente de inspiración. El hecho de que, en algunos de los casos, estas experiencias no estuviesen relacionadas directamente con las labores profesionales, no fue razón para que las enseñanzas recogidas en ellas no se aplicasen en el trabajo. Este es otro buen ejemplo de como, en los directivos, al menos en los de la muestra, lo profesional y lo personal no pueden dissociarse.

Lecciones

Ahora pasaremos a describir las diferentes categorías de lecciones que fueron inducidas a partir de los datos proporcionados por

los directivos que conforman la muestra. Como se indicaba en el texto, identificamos 602 lecciones distintas a partir de los datos. A raíz del análisis posterior, hemos agrupado estas 602 lecciones en 28 categorías de lecciones distintas. Las mostraremos a continuación, comentando en cada caso, una serie de rasgos que les distinguen y que han servido para su agrupación. Las 28 categorías de lecciones componen un abanico muy amplio que muestra la práctica totalidad de conocimientos, habilidades, tácticas, y valores, que en su conjunto conforman las competencias que una persona necesita para llevar a cabo las funciones y tareas que demanda la labor directiva.

L1. Contenidos técnicos

Hemos agrupado bajo esta categoría el conjunto de lecciones relacionadas con el aprendizaje de conocimientos de carácter marcadamente técnico. Los directivos de la muestra mencionaron lecciones en áreas como finanzas, planeación estratégica, dirección de personal, informática, leyes, etc. Evidentemente, la nota común en todos los directivos de la muestra fue el desconocimiento previo del área en la que tuvieron que adentrarse.

L2. Entender el funcionamiento de la organización

Toda empresa que pretenda sobrevivir debe integrar de forma eficiente, cara al interior y exterior de la propia organización, elementos como áreas, departamentos, niveles, funciones, unidades, etc. Esta categoría de lecciones hace alusión a la necesidad que tiene todo

directivo de aprender a entender esta maquinaria para integrar así su propio trabajo en ella. Los directivos de la muestra, en su momento, se introdujeron en las labores de la gente de marketing, de producción, de compras, de finanzas, etc., y entendieron la forma en que las funciones de estas personas afectaban a su propio trabajo. También tuvieron que conocer los productos ofrecidos, las prácticas comerciales, los mercados a los que se dirigían, etc.

L3. Tomar decisiones y asumir las consecuencias

Lecciones relacionadas con la necesidad de aprender a tomar decisiones y, sobre todo, asumir la responsabilidad por éstas, es decir, comprender que un directivo debe correr riesgos y aceptar las consecuencias. Los directivos de la muestra entendieron, algunos muy pronto que, inevitablemente, cuando se eligen opciones a veces se gana, y a veces se pierde.

L4. Ver las organizaciones en contexto

Lecciones relacionadas con la habilidad que permite a un directivo «ver el bosque y no solo los árboles», es decir, comprender que la dirección de una empresa exige ver algo más que solo la letra pequeña. Entender que existe algo más que el corto plazo, las necesidades inmediatas de un departamento, de una unidad, de las operaciones del día a día. Comprender, además, que las organizaciones se mueven en un entorno legal, cultural, y político, que va mucho más allá de los límites de sí mismas y que las decisiones que se tomen dentro de éstas, repercuten en ese entorno.

L5. Analizar los problemas desde distintos ángulos

Hemos agrupado bajo esta categoría el conjunto de lecciones relacionadas con el desarrollo de «ese instinto» que le permite a un directivo plantear distintos escenarios, pensar en todas las perspectivas, en las distintas opciones que pueden seguirse en los negocios, y en todas las posibilidades que existen para solucionar los problemas que se van presentando por el camino. Algunos de los directivos que componen la muestra nos han señalado que, a lo largo de su vida profesional, aprendieron que los conflictos tienen solución, que existen siempre alternativas, y que un buen directivo debe buscarlas siempre.

L6. Conducir y motivar

Categoría que abarca lecciones relacionadas con la habilidad para contratar, administrar y dirigir grupos de personas. Es decir, habilidades desarrolladas que permiten delegar, compartir responsabilidades, y controlar que las cosas se hagan. Lecciones que contribuyen a que se entienda la importancia de contratar gente competente que rinda en el trabajo, la forma de motivar a subordinados, etc, habilidades, todas, vinculadas al mando y la forma de ejercerlo.

L7. Trato con personas. Entender otras perspectivas

Conjunto de lecciones relacionadas con el trato con personas y, fundamentalmente, con los compañeros en el trabajo. Lecciones que hablan de cómo aprender a comunicarse, de habilidades para el trato con las personas del entorno más próximo. Lecciones orientadas a

permitir y facilitar la relación con los individuos que son jefes, colegas o compañeros, o subordinados. Y para ello, hay que desarrollar una empatía que permita hablar «el idioma» del interlocutor. Estas lecciones enfatizan el hecho de que para tener éxito a la hora de comunicarse con estas personas, hay que ser sensible a las diferencias buscando al mismo tiempo los puntos en común.

L8. La política es parte de la vida de una organización

Conjunto de lecciones relacionadas con el hecho de que las organizaciones son, también, sistemas políticos en los que caben luchas por el poder, intereses diversos, distintas coaliciones, etc. Algunos de los directivos pronto entendieron que ésta es una realidad con la que hay que lidiar. Por tanto, perdieron, en cierta forma, la ingenuidad y aprendieron a moverse en «esas aguas» para alcanzar determinados objetivos, «puenteando jefes», «navegando», algunas veces, con «bandera de tontos», escondiendo sus «cartas», esperando así el mejor momento para emplearlas. En suma, los directivos entrevistados aprendieron a manejar los recursos que el mismo sistema les ofrecía para, de esta manera, buscar el provecho propio y la mayor conveniencia.

L9. Obtener cooperación de gente sobre la que no hay una relación jerárquica

Lecciones sobre la forma de obtener cooperación en relaciones en las que no existe una relación jerárquica. Para alcanzar sus objetivos, en numerosas ocasiones, de una u otra forma, un directivo se ve en la necesidad de involucrar a gente sobre la que no funciona el «orden

y mando.» Por ello y para ello, son importantes las formas, la diplomacia, la persuasión, la seducción, etc. Habilidades que los directivos deben desarrollar de alguna manera.

L10. Diplomacia para tratar directivos

Bajo esta categoría, agrupamos el conjunto de lecciones relacionadas con el trato con superiores. Lecciones que incluyen la forma de comportarse, cómo presentar ideas, cómo «venderse» a uno mismo, cómo impresionarles, cómo evitar confrontaciones, etc. Lecciones que tienen que ver con las formas apropiadas para tratarles, para «hacerse amigo», para negociar con ellos.

L11. Negociación con gente que no pertenece a la organización

Conjunto de lecciones relacionadas con las relaciones que un directivo mantiene con agentes externos a la propia organización. Algunos de los directivos de la muestra nos hablaron de la forma en que desarrollaron sus habilidades para tratar con los clientes, organismos oficiales de todo tipo, miembros de sindicatos, socios potenciales, e, incluso, de como aprendieron a relacionarse y tratar con los competidores; en suma, el «arte» de la negociación.

L12. Despedir en caso necesario

Despedir es una de las situaciones más difíciles con los que tiene que enfrentarse un directivo. El conjunto de las lecciones que hemos agrupado bajo esta categoría, nos hablan de la agonía que suponen

lidar con este tipo de problemas. Nos muestran también la incertidumbre que se experimenta ante la disyuntiva que supone mantener a una persona en su puesto con la esperanza de que las «cosas mejoren», o bien despedirle. Generalmente, los directivos de la muestra han optado por tratar de ayudar al colaborador con el que se está insatisfecho. Ahora bien, si al final han decidido prescindir de éste, lo han hecho con rapidez, tratando de «cortar por lo sano.» Sin embargo, en todos los casos, los sentimientos no fueron ajenos a la hora de tomar una decisión.

L13. El trabajo directivo es distinto del trabajo técnico

La contribución que hace un directivo a una organización consiste, fundamentalmente, en la coordinación del esfuerzo del grupo humano que se encuentra bajo su dirección. El conjunto de lecciones que hemos agrupado aquí nos muestran la forma en que algunos de los directivos de la muestra comprendieron este hecho. Es decir, hicieron una transición que les llevo a dejar de ser contribuyentes individuales a la organización para pasar a encargarse de labores de dirección. Para ello, tuvieron que entender que las personas son claves para un directivo, que pueden ayudar o bloquear cualquier esfuerzo dentro de una empresa. Es decir, aprendieron a reconocer que «conducir» gente es una habilidad en sí misma, una habilidad distinta a la que supone el dominio de conocimientos de tipo técnico. En fin, comprender que la destreza técnica no es suficiente, y que la materia prima de la que se abastecen las tareas directivas está constituida por personas.

L14. Un buen directivo depende de sus colaboradores

Conjunto de lecciones relacionadas con la comprensión de la siguiente idea: una buena labor directiva depende de qué tan eficaces y eficientes sean los propios colaboradores. Por tanto, todo directivo que crea en lo anterior, debe intentar que sus subordinados «crezcan» como profesionales y como personas. Algunos de los directivos de la muestra nos hablaron de la forma en que llegaron a entender que la gente puede ser ayudada, que puede cambiar mediante retos y oportunidades. Comprendieron, además, que las personas, si se le dedica tiempo, pueden hacer mucho más de lo que se espera de ellos, siempre y cuando, se les enseñe, se les forme, y se confíe en ellos.

L15. Como dirigir a ex-compañeros

Un directivo, cuando asciende por la escala jerárquica de una organización, se enfrenta a retos múltiples. Algunos de éstos consisten en la necesidad de mandar sobre antiguos compañeros. Situación que no es fácil cuando, además, los que ascienden no pueden contentar a todo el mundo, siendo frecuente cierto resentimiento entre los que no alcanzaron la promoción. Un reto que supone, por otro lado, tener que mandar sobre gente que puede tener más experiencia en determinadas labores, o más edad. Por ello es menester tener una especial sensibilidad para el trato con los ex compañeros. Hay que aprender a separar planos y reconvertir una relación que ha sido de camaradería, por otra que supone la vinculación de superior a inferior. Hacerlo no es una tarea fácil. Bajo esta categoría, hemos agrupado una serie de lecciones relacionadas con las habilidades para encarar este tipo de situaciones.

L16. Los problemas son inevitables: hay que vivir con ellos

Reconocer que los conflictos son parte inevitable de la vida de un directivo y que, por tanto, lo mejor es aprender a convivir con ellos, ignorándolos, resolviéndolos o evitándolos. Y esto es algo que los directivos entrevistados aprendieron sobre la marcha.

L17. El paradigma directivo: ética y valores

Conjunto de lecciones que relacionadas con cualidades como la integridad, la credibilidad, la confianza, la honestidad, la veracidad, el rigor, etc. Una serie de valores, atributos, y condiciones que conforman el contenido ético que debe ser observado por, y observable en un directivo. Lecciones que nos hablan sobre lo que se debe y no se debe hacer, sobre lo que la gente espera de un superior, de un colega y de un subordinado.

L18. Entender la importancia de las personas para la organización

Las personas son fundamentales para la empresa. Algunos de los directivos entrevistados comprendieron, más bien pronto, que sus subordinados, compañeros e inclusive superiores, tienen una vida dentro y fuera de la empresa. Que éstos, al margen de trabajar para una organización, también son padres, hermanos, hijos, y que por tanto, sus necesidades van más allá de lo meramente imprescindible para cumplir con sus labores. Las personas necesitan sentir que se les tiene en cuenta, que forman parte de algo, que alguien mira por ellos.

L19. La importancia de formar equipos

Conjunto de lecciones relacionadas con la confianza que se debe tener en el grupo humano con el que se trabaja. Lecciones que ayudan a comprender que el trabajo de un directivo depende de los demás, de un equipo, y que el trabajo directivo abarca demasiado como para que una persona sola pueda hacerlo todo. Para tener éxito, un directivo tiene que construir un soporte sobre el cual apoyarse.

L20. Autocofianza

Para un directivo, la propia confianza es vital. Presentamos a continuación un conjunto de lecciones que nos hablan de las maneras diversas en las que los directivos de la muestra fueron adquiriendo seguridad en sus propias posibilidades. Ello, en la medida en que fueron superando distintos desafíos, contrariedades y retos, tanto personales como profesionales, a lo largo de sus vidas.

L21. Convivir con la ambigüedad

Para un directivo es fundamental aprender a conducirse en medio de la turbulencia, en medio de la incertidumbre. Hemos agrupado bajo esta categoría las lecciones que fueron importantes para que los directivos de la muestra descubriesen que eran capaces de vivir y actuar en situaciones ambiguas, confusas, en ambientes en los cuales no hay respuestas claras.

L22. Tesón

Conjunto de lecciones relacionadas con la constancia, con la perseverancia, con la tenacidad. Los directivos de la muestra nos hablaron de la forma en que aprendieron que alcanzar metas no es fácil y que a veces hay que hacer sacrificios, renunciar a una serie de cosas, para conseguir aquello que se propusieron en algún momento de sus vidas. Quizá esta categoría de lecciones pueda resumirse en lo que nos dijo uno de ellos: «hay que aprender que después de caer hay que volver a levantarse, lo que sea preciso, si quieres conseguir lo que quieres».

L23. Toda decisión tienen un coste: hay que hacer lo que hay que hacer

Parte fundamental de la tarea directiva es la toma de decisiones. Ahora bien, estas decisiones afecten a personas dentro y fuera de la organización. Los directivos entrevistados aprendieron que las labores de gestión demandan «cierto endurecimiento» ya que, en aras del «bien de muchos», a veces, hay que tomar decisiones que significan el «sacrificio» de unos pocos. Obrar de esta manera requiere coraje, y fuerza porque, además, las determinaciones adoptadas no pueden postergarse.

L24. Hay situaciones que escapan a nuestro control

Los directivos entrevistados aprendieron a reconocer, gracias a distintas experiencias, que hay situaciones fuera de su control en las organizaciones. Es decir, situaciones sobre las que no se puede

hacer nada, porque la suerte influye, hay terceras personas con las que no siempre se cuenta, porque se han concebido expectativas demasiado irreales, etc. Los directivos de la muestra desarrollaron estrategias para enfrentarse a problemas que no estaba en su mano resolver.

L25. Reconocer las propias limitaciones

Entender los límites de las propias capacidades ayuda a comprender las propias debilidades. Algo que sirve para, dentro de lo posible, poner remedio.

L26. Descubrir la vocación en el mundo del trabajo

Algunos de los directivos de la muestra encontraron, en algún momento de sus vidas profesionales, el impulso que necesitaron para tomar decisiones sobre su futuro profesional, en relación con lo que les gustaba, sobre el tipo de trabajo específico que querían desempeñar. Es decir, en cierta forma descubrieron o redescubrieron su vocación. En, algunos casos, esas decisiones vinieron precedidas por un período de tiempo en el que se sintieron frustrados, desmoralizados, cansados de hacer lo que hacían.

L27. Ser proactivo con respecto al destino profesional

Lecciones que tienen que ver con el hecho de entender que la carrera profesional depende estrictamente de uno mismo, del esfuerzo que se ponga por superarse. Comprender que el ascenso en la

escala jerárquica de la organizaciones se consigue en función del trabajo personal, de los contactos y de las propias decisiones y objetivos.

L28. Situar el trabajo dentro del contexto de la vida personal

Lecciones que tienen que ver con la relación que existe entre el trabajo y la vida personal. Los directivos de la muestra aprendieron a reconocer, algunos más bien tarde, que existe una vida además del trabajo y que, a veces, es fundamental frenar un poco.