



Universidad de Navarra

FHN-345  
0-403-003

## El «coaching» en el desarrollo de las competencias profesionales

Buena parte del auge del «coaching» en las empresas ha venido de la mano de un cambio de paradigma en el modo de dirigir personas en estas organizaciones. La dirección por objetivos, que en su día sustituyó en las empresas de mayor éxito a la tradicional dirección de «orden y mando», está dejando paso ahora a un modo más rico (y más correcto) de dirigir personas: la dirección por competencias. Cada vez son más las empresas que están adoptando un sistema de dirección por competencias. ¿A qué responde este fenómeno? ¿Es una moda más o una exigencia de la empresa del nuevo siglo? Todo parece indicar que los directivos son cada vez más conscientes de que la diferencia entre las empresas que tienen éxito a largo plazo y las que no lo tienen está en las personas, y de que no se puede ya dirigir sin pensar en el desarrollo profesional y en el compromiso de los subordinados (hoy llamados, con razón, colaboradores).

Así lo explica uno de los grandes entendidos de la dirección de empresas, J. Pfeffer: «El éxito no procede de tener una buena estrategia, sino de su correcta implantación. Esta capacidad de implantación depende en gran medida de la gente que compone la organización, de cómo son tratados, de sus capacidades y competencias, y de sus esfuerzos por contribuir a la empresa»<sup>1</sup>. La dirección por competencias consiste en «dirigir desarrollando».

---

<sup>1</sup> Pfeffer, J., «The human equation», Harvard Business School Press, Boston, 1998.

Nota técnica preparada por el Profesor Pablo Cardona. Septiembre de 2002.

Copyright © 2002, IESE. Para pedir otras copias de este documento, o un documento original para reproducirlo, dirijase a IESE PUBLISHING a través de [www.iesep.com](http://www.iesep.com), o bien llame al +34 932 534 200, envíe un fax al +34 932 534 343, escriba a IESEP C/ Juan de Alós, 43 - 08034 Barcelona, España, o a [iesep@iesep.com](mailto:iesep@iesep.com)

No está permitida la reproducción total o parcial de este documento, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro o por otros medios.

Última edición: 14/11/02



es decir, en conseguir los qués sin descuidar los cómo. Y para ello, resulta imprescindible cambiar la mentalidad de jefe de los superiores jerárquicos por la mentalidad de entrenador (o «coach»). Esta nota técnica pretende explicar brevemente cómo el «coaching» ayuda al desarrollo de competencias, y cómo un directivo puede ser «coach» de sus colaboradores de modo efectivo. Para entender bien la labor del «coach» en el desarrollo de las competencias, hemos de empezar explicando qué son las competencias y cómo se desarrollan.

## Qué son las competencias

El concepto de *competencias* empezó a usarse en el contexto de la empresa a partir de McClelland<sup>2</sup>, para mostrar que el éxito profesional no se puede predecir únicamente con test de inteligencia. Posteriormente, Boyatzis<sup>3</sup> hizo un estudio de las competencias en el que preguntaba a un colectivo de directivos cuáles eran los comportamientos específicos que les habían ayudado a ser eficaces en su puesto. Sin embargo, en ese estudio las competencias no están aún claramente definidas y abarcan tanto aptitudes como conocimientos, actitudes y rasgos de personalidad.

A lo largo de los años se ha ido delimitando el significado de lo que son las competencias, hasta llegar a designar únicamente aquellos comportamientos observables que contribuyen al éxito de una tarea o de la misión de un puesto<sup>4</sup>. Siguiendo esta definición, aún conviene distinguir entre dos tipos de comportamientos: esporádicos y habituales. Ciertos comportamientos esporádicos, como el tener una idea creativa, podrían contribuir en gran medida al éxito de una tarea o misión. Sin embargo, preferimos referirnos a competencias sólo para designar comportamientos habituales, debido a que son los hábitos los que dan a las competencias su carácter predictivo.

Por tanto, definimos *competencias* como *aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad o función*. Las competencias son objetivas en cuanto que son observables, pero son también subjetivas en cuanto que la percepción de las mismas depende del observador. Esto no ocurre así con los objetivos, que son cuantificables e independientes de la persona que los mide. Por ello, la evaluación de las competencias requiere un procedimiento más cuidadoso que el de los objetivos, ya que hay que tener en cuenta su subjetividad. Esta subjetividad en la medición puede producir una diferencia importante entre la visión que uno tiene de sus propias competencias y la que se observa desde fuera. De hecho, una de las primeras y más importantes funciones del «coach» consiste precisamente en ayudar a las personas a diagnosticar correctamente el nivel de sus competencias.

## Cómo se adquieren las competencias

El desarrollo de competencias no es un tema fácil, puesto que estamos hablando de adquirir nuevos hábitos y, en muchas ocasiones, este proceso empieza por desarraigar

<sup>2</sup> McClelland, D. C., «Testing for competence rather than for intelligence», *American Psychologist*, 28, 1973, págs. 1-14.

<sup>3</sup> Boyatzis, R., «The competent manager», John Wiley & Sons, Nueva York, 1982.

<sup>4</sup> Woodruffe, C., «Assessment centres: identifying and developing competences», 2ª ed., Institute of Personnel Management, Londres, 1993.

malos hábitos contrarios a la competencia que se quiere mejorar. Para ayudar a desarrollar competencias es preciso, por tanto, comprender primero cómo las personas crean hábitos a base de tomar decisiones, y cómo podemos influir en este proceso. También es importante entender las dificultades con las que se encuentra la persona que debe adquirir un nuevo hábito, para apoyarla y animarla cuando el avance no es todo lo rápido que se esperaba.

Las competencias, por ser comportamientos, son un resultado de las características innatas, conocimientos, motivaciones y habilidades de la persona. Las características innatas son aquellos aspectos genéticos que afectan al comportamiento y son difíciles de cambiar. Por tanto, al hablar de desarrollo de competencias nos vamos a centrar en el desarrollo de conocimientos, motivaciones y habilidades. Las vías para conseguir cada uno de estos desarrollos son, respectivamente, la información, la formación y el entrenamiento<sup>5</sup>.

Los conocimientos se obtienen a través de la adquisición de nuevos datos: *información* cuantitativa y cualitativa sobre la realidad. Esto se consigue habitualmente a través de la asistencia a cursos o de la lectura de libros especializados. Así pues, para desarrollar cualquier tipo de competencia –por ejemplo, negociación, trabajo en equipo o gestión del tiempo– es conveniente empezar por adquirir conocimientos teóricos sobre el tema. Sin embargo, ni siquiera la transmisión de conocimientos es un proceso automático. Para incorporar efectivamente la nueva información al repertorio de conocimientos ya existente, se requiere claridad de exposición por parte del emisor, un medio de transmisión adecuado y un cierto grado de apertura mental y esfuerzo intelectual por parte del receptor. Por ello, sin una adecuada actitud del que escucha o lee, es prácticamente imposible que pueda aprender nada. Parte importante de la labor del «coach» es fomentar esta actitud de aprendizaje y orientar en los cursos y lecturas más convenientes para conocer mejor una determinada competencia.

Las motivaciones son aquellos impulsos que una persona tiene frente a la acción. El desarrollo de motivaciones adecuadas requiere un proceso de formación que capacite a la persona para anticipar las consecuencias de sus acciones y omisiones. La formación se produce especialmente a través del ejemplo de otras personas y de los valores que promueve la cultura que rodea a la persona. Por ejemplo, una persona que tiene los conocimientos teóricos de cómo trabajar en equipo, no necesariamente va a querer trabajar así. Para ello, necesita primero convencerse de que trabajar en equipo es mejor que trabajar individualmente. Esto va a ser difícil si todos los ejemplos que recibe en su empresa son contrarios al trabajo en equipo. En cambio, una cultura adecuada con ejemplos cercanos puede ayudar a esa persona a descubrir las consecuencias positivas que el trabajo en equipo tiene tanto para ella como para los demás. Sólo si se convence de que trabajar en equipo es mejor que no hacerlo va a poder desarrollar esa competencia. Lo mismo se puede decir para cualquier competencia. La labor del «coach» en este área consiste en ayudar a la persona a razonar con profundidad en sus decisiones (los porqués y los para qué: la lógica y los valores) y a escoger los ejemplos adecuados («role-models») para la competencia que se quiera mejorar.

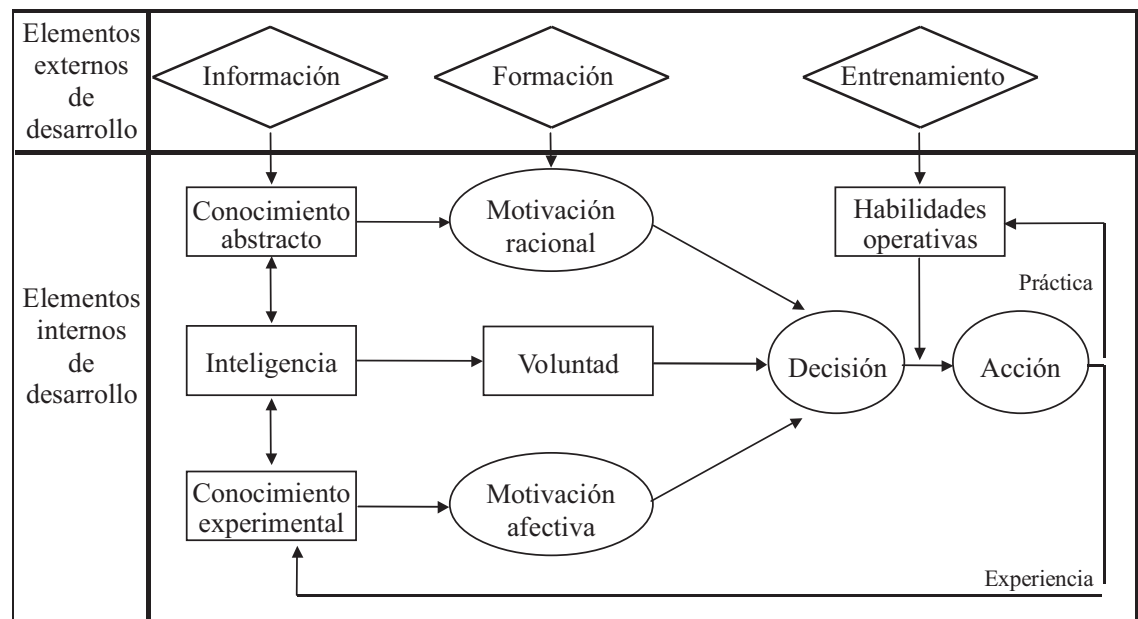
---

<sup>5</sup> Gómez-Llera, G. y J. R. Pin, «Dirigir es educar», McGraw-Hill, Madrid, 1994.

Las habilidades son aquellas capacidades operativas que facilitan la acción. El desarrollo de habilidades requiere un proceso de *entrenamiento*. A través de la práctica adecuada se van adquiriendo hábitos y modos de actuar que resultan más eficaces. Por ejemplo, para desarrollar la competencia de gestión del tiempo, una persona debe adquirir varias habilidades. Una de ellas es la utilización eficaz de la agenda, que se compone a su vez de varios hábitos: programar las distintas actividades, anotarlas correctamente, consultar la agenda frecuentemente, etc. El desarrollo de esta habilidad requiere un entrenamiento constante hasta adquirir esos hábitos. La labor del «coach» en el desarrollo de habilidades consiste en ayudar a la persona a planificar los ejercicios necesarios para ese desarrollo y en realizar su seguimiento, notificando las posibles desviaciones e introduciendo las correcciones necesarias. Sin un buen «coach», se suelen adquirir defectos y vicios que luego pueden dificultar el desarrollo efectivo de la competencia.

Los conocimientos, motivaciones y habilidades no se desarrollan de manera aislada. Interactúan dinámicamente en la formación de las competencias sobre la base de las características innatas de cada persona y de las decisiones libres que la persona va tomando en el tiempo. Inspirándonos, entre otros, en el modelo de toma de decisiones de Pérez López<sup>6</sup>, podemos representar este dinamismo con el modelo de la Figura 1:

**Figura 1**  
Modelo de desarrollo de competencias



En este modelo, el proceso de decisión que lleva a la acción empieza por dos tipos de conocimiento: *abstracto* y *experimental*. El conocimiento abstracto incluye los datos teóricos y la información a la que nos hemos referido más arriba como conocimientos. El conocimiento experimental procede de la experiencia. La motivación racional

<sup>6</sup> Pérez López, J. A., «Fundamentos de la dirección de empresas», Rialp, Madrid, 1993.

aparece cuando la persona utiliza su conocimiento y los valores personales para anticipar las posibles consecuencias de la acción. La *motivación racional* nos lleva a actuar según la conveniencia de la acción, es decir, según lo que creo que debo hacer.

El conocimiento experimental produce sentimientos y emociones positivos (seguridad, alegría, paz) o negativos (miedo, tristeza, estrés). Estos afectos generan a su vez una *motivación afectiva* (una atracción o repulsa) hacia la acción, que es independiente de la motivación racional. La motivación afectiva nos lleva a actuar según la atraktividad de la acción, es decir, según lo que me gusta hacer o me parece más apetecible.

Cuando la motivación racional (la razón) y la motivación afectiva (el corazón) van en la misma dirección, podemos decir que existe un hábito: la persona decide en esa dirección con gusto, casi sin planteárselo. El problema se presenta cuando las dos motivaciones no están alineadas. Entonces se produce un conflicto motivacional que requiere el uso de la voluntad. La voluntad es el núcleo más íntimo de la persona, en el que reside su actitud y, en el fondo, su libertad. Para adquirir un nuevo hábito, la persona necesita decidirse por la motivación racional, aunque ello vaya en contra de su motivación afectiva. A medida que la persona va actuando según su motivación racional, va aprendiendo experimentalmente las ventajas del nuevo comportamiento, hasta que llega un momento en el que la motivación afectiva se alinea con la racional. Entonces podemos decir que se ha adquirido un nuevo hábito.

## Aplicación del modelo en la práctica

Podemos aplicar este proceso al desarrollo de cualquier competencia. Vamos a tomar como ejemplo el caso de la delegación. Un directivo que no tenga esta competencia podría empezar a desarrollarla asistiendo a un curso en el que le explicaran en qué consiste la delegación. De esta manera, el directivo recibe información al respecto y amplía el contenido de su conocimiento abstracto. Sin embargo, dado que hasta este momento no ha delegado, su experiencia le inclina a no utilizar la delegación, y por ello su motivación afectiva ante la misma seguramente será de una cierta repulsa. En consecuencia, es muy probable que el curso al que ha asistido sea insuficiente para cambiar sus hábitos en esta competencia.

El siguiente paso en el proceso de desarrollo de cualquier competencia es la formación adecuada, es decir, aquella que ayuda a la persona a pensar en las consecuencias de sus acciones y omisiones. Esta formación puede darse en cursos interactivos que utilicen el método del caso, o en el mismo puesto de trabajo a través del ejemplo de su superior jerárquico o de otras personas. En concreto, su jefe podría empezar por dar ejemplo de esa competencia al directivo que no sabe delegar, delegándole temas específicos. A la vez, le debería ayudar a pensar en las ventajas que este modo de proceder puede tener para él y para sus colaboradores. De esta manera, el directivo puede ampliar su visión de la realidad, reforzando así su motivación racional sobre la conveniencia de la delegación.

El último elemento necesario para desarrollar las competencias es tener las habilidades operativas que posibiliten su ejercicio. Para ello se requiere un entrenamiento adecuado, que consiste en la repetición de acciones para la adquisición de los hábitos operativos correspondientes a esa competencia. Por ejemplo, en el caso de la delegación es necesario



desarrollar varias habilidades. Entre otras: conocer a las personas con las que trabajamos y su potencial, distribuir los objetivos adecuadamente y hacer un seguimiento de los mismos. Cada habilidad se compone a su vez de distintos hábitos, que se adquieren a base de repetición de actos. Por ejemplo, un buen seguimiento requiere, entre otros, hábitos como el de apuntar los objetivos de cada colaborador y sus plazos, el de programar momentos para ir viendo cómo se van consiguiendo estos objetivos, el de ayudar a superar los obstáculos que vayan apareciendo, etc.

Al directivo que no tiene desarrollada esta competencia, en un principio le puede costar bastante delegar, pues se enfrenta a un conflicto motivacional: por un lado, se da cuenta de que debería delegar más, pero por otro se siente más seguro llevando el control de todo, dado que siempre lo ha hecho así y le ha ido más o menos bien. Para empezar a cambiar, tendrá que poner en ejercicio la voluntad y tomar decisiones según su motivación racional, contradiciendo su motivación afectiva a no delegar. Este esfuerzo requiere una actitud de compromiso para el aprendizaje de la competencia. Además, le costará delegar también por carecer de las habilidades necesarias para hacerlo bien. Pero si, poco a poco, va delegando ciertas tareas u objetivos en sus colaboradores, irá practicando las habilidades propias de la delegación e irá acumulando experiencias sobre las ventajas que para él y para sus colaboradores tiene esta competencia. Incluso puede llevarse una sorpresa al comprobar que sus colaboradores eran más capaces de lo que en un principio creía. Finalmente, llegará un punto en el que su motivación afectiva le mueva a delegar más tareas y, además, tendrá desarrolladas las habilidades necesarias para realizar eficazmente esas decisiones. La delegación se convertirá entonces en un comportamiento habitual de ese directivo, y podremos decir que habrá desarrollado esa competencia.

Como hemos visto en este ejemplo, el proceso para desarrollar una competencia no es sencillo, y puede llegar a ser frustrante cuando los resultados esperados tardan en llegar. Es una experiencia común que mucha gente ha de sobrellevar a la hora de aprender un idioma, un deporte o cualquier otra competencia. En este proceso, la ayuda del «coach» es inestimable. Para empezar, hay aspectos técnicos que la persona que está aprendiendo no se puede dar a sí misma: la información relevante (la que necesite esa persona en concreto), los consejos oportunos (incluidas las correcciones), el entrenamiento adecuado (para ir aprendiendo las habilidades correspondientes en un plano inclinado). Pero sobre todo, la labor del «coach» consiste en mantener, en la persona que asesora, la actitud de compromiso para el aprendizaje, que es absolutamente imprescindible para adquirir cualquier competencia.

El verdadero «coach» sabe animar en el momento difícil, es capaz de hacer resurgir la voluntad de mejora en la persona que ha tirado la toalla, y también es capaz de captar cuándo una persona ha llegado a su límite y no se la debe forzar más. Esto no es fácil de lograr y requiere un mínimo conocimiento sobre cómo actúa la voluntad en el proceso de toma de decisiones, además de una cierta empatía para captar los estados internos de la persona en cada momento. Por ello, vamos a tratar con un poco de detalle cómo actúa la voluntad y cómo podemos fomentar una actitud positiva para el aprendizaje.

## Cómo fomentar una actitud positiva para el aprendizaje

Como hemos visto, para desarrollar competencias es necesaria una actitud positiva de aprendizaje: si una persona sólo sigue la inclinación de la motivación afectiva y no quiere cambiar, es imposible que adquiera una nueva competencia, porque no será capaz de experimentar los beneficios que se derivarían de seguir su motivación racional. Aunque desde fuera podemos intentar animar a los demás a tener una actitud de mejora, la actitud pertenece a la esfera de la libertad de cada persona, por lo que no se puede imponer. Por eso, éste es el punto más delicado en la labor del «coach». Para conseguir un cambio de actitud en una persona, el «coach» debe primero comprender bien a esa persona y captar las causas de su actitud, para actuar sobre ellas. Sería un error intentar forzar un cambio de actitud sin atender a las causas que la producen. Sólo actuando sobre las causas se puede resolver el problema de modo estable. Existen dos tipos de causas que afectan a la actitud de modos muy distintos: la autoestima y el carácter.

La autoestima («self-esteem»), o el concepto personal («self-concept»), es la interpretación que la persona tiene sobre sí misma: de lo que vale, de lo que se le valora, de lo que es capaz de hacer<sup>7</sup>. Esta interpretación se fabrica en la inteligencia, muchas veces de manera inconsciente, merced a lo que la persona va conociendo tanto por vía de la información que recibe como por vía de la experiencia. La autoestima puede tener muchas capas, algunas más universales (por ejemplo, considerarse mejor que otros por ser de una nacionalidad específica), y otras más contextuales (por ejemplo, considerarse experto en un deporte, pero no en otros). A través de la autoestima, la inteligencia influye en la voluntad. Si nos sentimos capaces de hacer algo que va a ser muy valorado por otros y que, además, los demás esperan de mí que lo haga por mi experiencia, por mi posición, por mis valores, etc., mi actitud se reforzará para emprender esa acción, aunque cueste. Coloquialmente decimos que estamos *animados* a hacer aquello. En cambio, si nos parece imposible acometer una acción, o creemos que no se corresponde con nuestro cargo o posición, nuestra voluntad se encoge y nos *desanimamos*.

Cuando el «coach» detecta una falta de actitud debida a una baja autoestima, debe analizar si esa autoestima es realista o no. En el caso de que no lo sea, puede aportar datos y opiniones que ayuden a la persona a cambiar la opinión sobre sí misma. En concreto, las actitudes de un trabajador –y, por tanto, las competencias que desarrolla– son muy diferentes dependiendo de que se considere a sí mismo como un vulgar subordinado, como un profesional independiente o como miembro de un equipo<sup>8</sup>. En el primer caso, su actitud tiende a ser reactiva; en el segundo, proactiva, y en el tercero, cooperativa. Y con cada actitud se desarrollan unas competencias específicas (talento dependiente, independiente e interdependiente).

A veces el problema de autoestima no es tanto el concepto genérico sobre uno mismo, sino la creencia infundada de que no se es capaz de hacer una tarea específica. Es lo que se llama un problema de autoeficacia («self-efficacy»). El «coach» puede ayudar entonces, al menos, a través de cinco mecanismos<sup>9</sup>: atacando las razones que hacen

<sup>7</sup> Aunque «self-esteem» y «self-concept» no son conceptos idénticos, los tomamos aquí como equivalentes para no complicar excesivamente la explicación. Para mayor información se puede consultar: Shamir, B., «Meaning, Self and Motivation in Organizations», *Organization Studies*, 12/3, 1991.

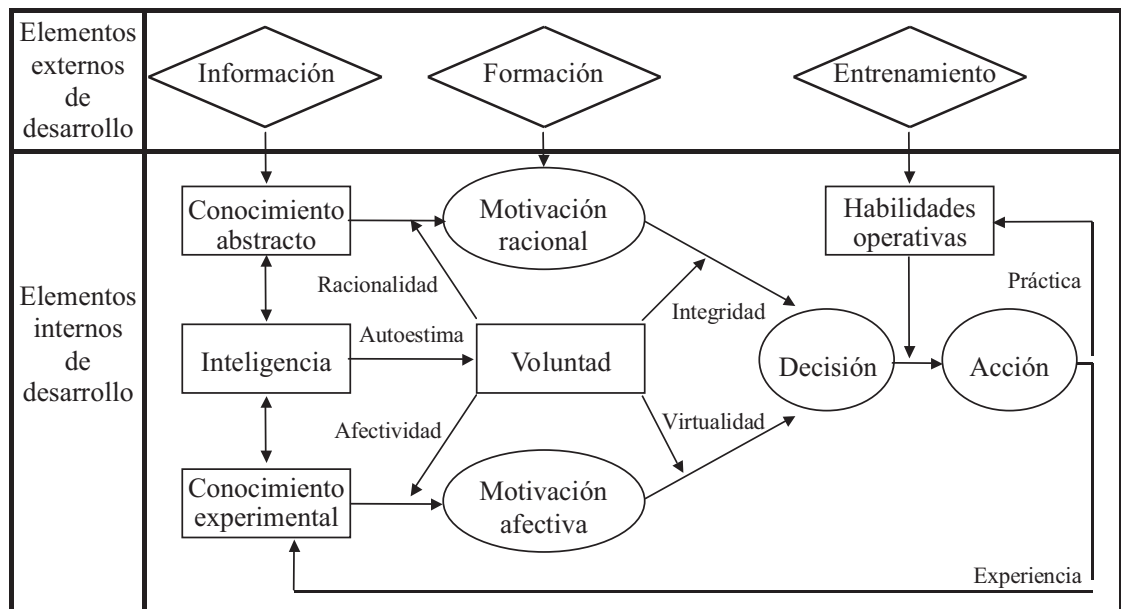
<sup>8</sup> Cardona, P., «Las claves del talento», Urano (colección Empresa Activa), Barcelona, 2002.

<sup>9</sup> Malone, J. W., «Shining a new light on organizational change: Improving self-efficacy through coaching», *Organization Development Journal*, 19/2, 2001.

creer a la persona que no puede hacer aquello; haciéndole pasar por retos más sencillos de modo creciente (plano inclinado); mostrándole cómo lo hacen otras personas; asegurándole su confianza personal (la del «coach») de que sí puede, y buscando modos de reducir el estrés que provoca esa acción. En todo caso, es importante que el «coach» compruebe que la creencia es realmente infundada. Si la persona, en realidad, no es capaz de hacer esa actividad, intentar reforzar la autoeficacia puede ser nocivo e incluso injusto, pues la experiencia del fracaso es una experiencia dura y, al final, acaba destrozando aún más la autoestima personal<sup>10</sup>.

La otra posible causa de «falta de voluntad» para el aprendizaje es el *carácter*. El carácter es, en cierto modo, el estilo que adopta la voluntad de una persona como consecuencia de las decisiones que toma o deja de tomar en su vida. En este sentido, el carácter es una parte importante de la personalidad y es más o menos estable, aunque puede cambiar. El carácter se puede educar, y también se puede «agriar». Pero, en el corto plazo, tiene una estabilidad que le da su poder predictivo. Por eso podemos decir que hay personas con un carácter más enérgico o más débil, más sentimental o más cerebral, más apasionado o más sereno<sup>11</sup>. Estas diferencias se deben a los distintos grados de desarrollo que tienen en las personas ciertas dimensiones básicas del carácter, que llamamos racionalidad, integridad, afectividad y virtualidad. La voluntad actúa a través de estas dimensiones en la toma de decisiones y, según estén más o menos desarrolladas, su acción se ve potenciada o mermada (véase Figura 2). Por eso el carácter tiene tanto impacto en el proceso de aprendizaje.

**Figura 2**  
Cómo actúa la voluntad en el desarrollo de competencia



<sup>10</sup> Gist, M. E. y T. R. Mitchell, «Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability», *The Academy of Management Review*, 17/2, 1991.

<sup>11</sup> Yepes, R., «Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana», EUNSA, Pamplona, 1996.



Cuando la causa de la actitud negativa para el aprendizaje es el carácter, la solución es más difícil y requiere un proceso de mejora personal más profundo que en el caso de la autoestima. En el fondo, es un problema de inmadurez. La madurez es el desarrollo armónico de las dimensiones del carácter. La persona inmadura se caracteriza por la incapacidad de compromiso, por la inestabilidad emocional y por una facilidad de autoengaño que la sitúa muchas veces en un mundo irreal, fabricado por ella misma –a veces inconscientemente– para justificar su propio comportamiento. La persona inmadura sufre la esclavitud más cruel: la incapacitación de la voluntad, que es la pérdida de libertad más íntima posible. El inmaduro pierde el control sobre sí mismo, y queda a merced de sus impulsos, que son fácilmente manipulables desde el exterior.

Por eso, «el logro de la libertad emocional –la integración positiva de sentimientos y pasiones con la recta comprensión del mundo y de uno mismo– es el objetivo de toda educación del carácter»<sup>12</sup>. La acción del «coach» en este caso es vital, porque la persona inmadura tiene una gran dificultad para salir de ese estado por sí misma. La educación del carácter consiste en la educación de las virtudes<sup>13</sup>. De hecho, algún autor defiende que «tener carácter y ser virtuoso son ahora expresiones coincidentes»<sup>14</sup>. «La virtud es, por tanto, un fortalecimiento de la voluntad, el rendimiento positivo de la libertad. Gracias a ella, uno adquiere una fuerza que antes no tenía, y por tanto puede hacer cosas que antes parecían imposibles»<sup>15</sup>. En concreto, existen cuatro virtudes básicas en la educación del carácter, una por cada dimensión. Estas cuatro virtudes no son otras que las virtudes clásicas, también llamadas cardinales (de «cardo», quicio en el que se apoyan las demás virtudes): la prudencia, la justicia, la templanza y la fortaleza. Su papel es esencial para el desarrollo de cualquier competencia, especialmente de las competencias más básicas que llamamos metacompetencias.

## Carácter, virtudes y metacompetencias

Como hemos visto anteriormente, las dimensiones del carácter necesitan un cierto desarrollo, una cierta madurez, para que la voluntad pueda imponerse sobre el impulso espontáneo de la motivación afectiva. Es decir, una persona inmadura difícilmente podrá desarrollar una nueva competencia. De ahí que las competencias que se refieren más específicamente a las dimensiones del carácter sean unas competencias especiales: son competencias necesarias para adquirir las demás competencias. Por eso las llamamos *metacompetencias*. Vamos a ver ahora con más detalle en qué consisten las dimensiones del carácter y cuáles son las virtudes y metacompetencias asociadas a cada dimensión (véase Cuadro 1).

<sup>12</sup> Llano, A., «La vida lograda», Ariel, Barcelona, 2002, pág. 85.

<sup>13</sup> Virtudes y competencias no son conceptos idénticos, pero tienen importantes solapamientos. Para empezar, las dos son hábitos: las virtudes son hábitos buenos para la persona, y las competencias son hábitos efectivos para una determinada función. Por ser hábitos, coinciden en su proceso de desarrollo. Además, se dan solapamientos entre virtudes y competencias específicas. Por ejemplo, la competencia «gestión del tiempo» no es sino una parte de la virtud del orden.

<sup>14</sup> Llano, C., en el prólogo a «Análisis de la acción directiva», Editorial Limusa, México, 1996.

<sup>15</sup> Yepes, R., obra cit., pág. 170 (la cursiva es del original).



## Cuadro 1

### Carácter, virtudes y metacompetencias

Carácter	Virtudes	Metacompetencias
Racionalidad	Prudencia	Toma de decisiones
Integridad	Justicia	Integridad
Afectividad	Templanza	Inteligencia emocional
Virtualidad	Fortaleza	Autocontrol

La *racionalidad* es la capacidad que tiene la persona de seleccionar la información necesaria para definir, reforzar o cambiar la motivación racional. La persona puede voluntariamente rechazar información que le molesta (es lo que se llama racionalización, justificación o autoengaño) o, por el contrario, puede querer más información y pedir consejo si lo cree necesario. La virtud que educa la racionalidad es la *prudencia*. La persona prudente está abierta a la información relevante, es capaz de reflexionar sobre ella sin prejuicios, y es consciente de cuándo y a quién debe pedir consejo en cada caso. Por el contrario, el imprudente se lanza a tomar decisiones sin la información suficiente, o con información deformada, y está cerrado a nueva información o consejo. La metacompetencia asociada a la racionalidad es la *toma de decisiones*. Sin racionalidad, es difícil que una persona llegue a formar una motivación racional que entre en conflicto con su motivación afectiva: antes se autoengañará, es decir, se inventará razones que justifiquen su comportamiento, y acabará no tomando decisiones que le resulten incómodas. Por ello, es imposible cambiar un hábito sin un mínimo de racionalidad: aunque le llegue a la persona mucha información sobre la necesidad de cambiar en algo, encontrará excusas para no creerse o no tener en cuenta esa información. Un buen «coach» debe ayudar a la persona a no engañarse, a recibir abiertamente el «feedback» de los demás, y a reflexionar los temas sin prejuicios para poder tomar decisiones adecuadas.

La *integridad* es la asimilación, por parte de una persona, de un sistema de valores coherente y rico, que tenga en cuenta las consecuencias de las acciones en los demás y «una razonable preocupación por las consecuencias lejanas»<sup>16</sup>. La virtud que educa la integridad es la *justicia*. Una persona justa sabe equilibrar adecuadamente los derechos y deberes de todos los afectados en la decisión, incluidos los deberes con uno mismo. La metacompetencia asociada a esta dimensión del carácter se llama también *integridad* o, a veces, *honestidad*. Una persona puede actuar con poca integridad tanto por buscar beneficiarse egoístamente en detrimento de los demás, como por ceder fácilmente ante el chantaje de los demás dañándose a sí misma. Sin integridad, la motivación racional –lo que creo que he de hacer– pierde todo el peso, aunque esté correctamente formulada. Porque, en el fondo, a la persona injusta no le importa lo que le diga su motivación racional. Por ello, es imposible cambiar un hábito sin un mínimo de integridad: aunque la persona se dé cuenta de que debe cambiar, no se

<sup>16</sup> Wilson, J. Q., «On character», The AEI Press, Washington, D.C., 1995, pág. 22.

comprometerá de verdad a hacerlo. Un buen «coach», si quiere influir en esta dimensión, debe ser un ejemplo coherente de los valores que intenta impulsar en la otra persona, además de buscar otros ejemplos adecuados y mostrar las limitaciones de aquellos que puedan estar influyéndole negativamente.

La *afectividad* es la capacidad que tiene la persona de seleccionar sentimientos y filtrar emociones para definir, reforzar o cambiar la motivación afectiva. «La afectividad es el modo de sentirnos afectados interiormente por las circunstancias que se producen en nuestro entorno»<sup>17</sup>. La virtud que educa la afectividad es la *templanza*. La persona templada es la que sabe atemperar sus sentimientos. La competencia asociada a la afectividad suele llamarse *inteligencia emocional*, en su sentido más estricto, que se define como la capacidad de «dirigir los propios sentimientos de modo que se expresen apropiada y eficazmente capacitando a las personas para trabajar conjuntamente hacia un objetivo común»<sup>18</sup>. La motivación afectiva es educable si se tiene desarrollada la afectividad. La persona con una afectividad desarrollada (es decir, una persona emocionalmente inteligente) procura llenar el corazón de emociones y sentimientos que ayuden a alinear la motivación afectiva con la racional. Esto facilita a la persona a tomar decisiones correctas con mayor seguridad y provecho. Una persona puede ser poco madura afectivamente por exceso (incapacidad de controlar las emociones y sentimientos) o por defecto (incapacidad de sentir afectos). En cualquiera de estos casos, el corazón no acompañará a la razón y se hará más difícil actuar según la motivación racional. Un buen «coach» debe ayudar a que la persona con algún problema afectivo recupere el equilibrio emocional: atemperando los excesos o sensibilizando, según sea la necesidad.

La *virtualidad* es la capacidad de una persona para decidir según la motivación racional, es decir, según lo que conviene hacer y no según lo que es más atractivo. Virtualidad procede de la palabra «virtud» (de «vis», fuerza), y no de la palabra «virtual» (que significa, más bien, algo aparente o irreal). También se la llama «fuerza de voluntad». La virtud que educa la virtualidad es la *fortaleza*, y la metacompetencia asociada es el *autocontrol* («self-control»). Una persona sin fuerza de voluntad no puede adquirir nuevos hábitos porque siempre «elegirá» su motivación afectiva, aunque la motivación racional sea contraria. Para ir desarrollando la virtualidad, es necesario empezar con decisiones que no sean heroicas (es decir, decisiones en las que la motivación racional y la afectiva no sean muy distantes). Por eso, un buen «coach» que quiera desarrollar la virtualidad empezará con victorias pequeñas, asequibles, que vayan reforzando la virtualidad poco a poco. Aunque siempre es necesario utilizar la fuerza de voluntad hasta que el hábito se ha desarrollado suficientemente, no es lógico pensar que sólo a base de fuerza de voluntad se van a superar las dificultades, como si todo el mundo tuviera una voluntad de hierro. De hecho, es imposible adquirir un hábito exclusivamente a base de fuerza de voluntad, porque lo que realmente importa es modificar la motivación afectiva. Por eso, sin un mínimo de inteligencia emocional que vaya llenando el corazón con los sentimientos adecuados, la fuerza de voluntad sólo soluciona el problema temporalmente y acaba por ser insuficiente. Si no se

<sup>17</sup> Rojas, E., «La conquista de la voluntad», Temas de Hoy, Madrid, 1994, pág. 143.

<sup>18</sup> Goleman, D., «Working with emotional intelligence», Bantam Books, Nueva York, 1998, pág. 7.



resuelve el problema emocional, la persona se «rompe» antes o después y acaba por tirar la toalla.

Por tanto, podemos concluir que así como las virtudes cardinales son los hábitos necesarios para conquistar la propia voluntad, las metacompetencias son los hábitos del autoliderazgo. Las primeras indican la madurez personal, y las segundas, la madurez profesional: sin ellas, las personas no son capaces de comprometerse ni de crecer personal o profesionalmente. El inmaduro está a merced de su propio gusto y de lo que propongan los demás. Por eso tampoco es capaz de dirigir a otros. De hecho, se ha comprobado que estos hábitos son recursos básicos de un líder efectivo<sup>19</sup>. A modo de ejemplo anecdótico, esto queda bien reflejado en la película «Gladiator», cuando Marco Aurelio le dice a su hijo Cómodo que no puede ser emperador de Roma porque le faltan las cuatro virtudes clásicas: sabiduría (prudencia), justicia, fortaleza y templanza. Cómodo concede que no las tiene, pero aduce que tiene otras (valor, piedad filial, ambición, etc.). En la práctica, se muestra claramente que Cómodo ni siquiera posee las otras virtudes: de hecho, actúa cobardemente, mata a su propio padre y acaba convirtiendo el imperio en «pan y circo». Es un desenlace coherente, pues, como hemos visto, sin un cierto grado de las virtudes cardinales clásicas es imposible desarrollar cualquier otra virtud. Marco Aurelio reconoce que, en realidad, la inmadurez de Cómodo es un fracaso de su labor de padre –su «coach» natural–, pues no ha sabido ayudar al hijo a educar su carácter.

## Las características del «coach» efectivo para el desarrollo de competencias

Dada la complejidad del proceso de desarrollo de competencias, en el que entran en juego las dimensiones más íntimas de la persona (su autoestima y su carácter), la actuación del «coach» requiere una relación de profunda confianza con la persona asesorada. El asesorado debe ver en el «coach» ciertas aptitudes y ciertas actitudes antes de aceptar internamente su ayuda. Esto no significa que el «coach» deba buscar ante todo ser aceptado por el asesorado, porque entonces puede caer en la trampa de ser poco exigente para caer bien (lo cual acaba produciendo finalmente el rechazo por parte del asesorado). A veces, la relación de un buen «coach» empieza con cierta frialdad y aun con la desconfianza del asesorado, porque el buen «coach» es exigente. Pero a medida que el asesorado capta las aptitudes y actitudes del «coach», la relación se refuerza y el asesorado se abre cada vez más a la ayuda que le presta el «coach».

Entre las *aptitudes* básicas que necesita un buen «coach» para desarrollar competencias, podemos destacar las siguientes:

1. *Visión para inspirar altos ideales.* El buen «coach» no se conforma con la mediocridad ni con conseguir resultados. Busca la excelencia, el máximo que cada persona puede dar. Ve más allá que la persona asesorada y descubre nuevas posibilidades de crecimiento.

<sup>19</sup> Kanungo, R. N. y S. T. Menon, «Managerial resourcefulness: Measuring a critical component of leadership effectiveness», texto inédito, 2002.

2. *Habilidad para establecer metas exigentes, pero alcanzables y progresivas.* El buen «coach» no empieza por el final, sino que diseña un camino de progreso que va por un plano inclinado. Sabe fijar metas específicas para cada persona, que se ajustan a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.
3. *Disciplina.* El buen «coach» establece unas reglas de juego que mantiene con disciplina (aunque no necesariamente de manera inflexible). Es riguroso, preciso y ordenado, de modo que crea unas expectativas claras y fiables.
4. *Empatía.* El buen «coach» es capaz de captar los estados internos de las personas que asesora, antes de que se lo digan o incluso cuando le dicen lo contrario. Por eso puede también dar el «feedback» adecuado en el tono adecuado y en el momento adecuado<sup>20</sup>: es capaz de exigir cuando debe exigir, de comprender cuando ha habido un fracaso explicable y de frenar el proceso cuando la persona alcanza su nivel óptimo o llega al límite de sus posibilidades.

Entre las *actitudes* básicas que necesita un buen «coach» para desarrollar competencias, podemos destacar las siguientes:

1. *Honradez.* El buen «coach» juega limpio: piensa lo que dice y dice lo que piensa. No tiene una doble cara o un doble fondo. Juzga los hechos con justicia y veracidad. Dice las cosas como son y a la cara. Corrige sin humillar y perdona sin guardar rencor.
2. *Pasión por el desarrollo de los demás.* El buen «coach» no hace su trabajo sólo por dinero, sino que tiene un interés genuino y profundo por ayudar a los demás en su proceso de mejora. Se emociona con el progreso de su gente y sufre con los sufrimientos de los demás.
3. *Ejemplaridad.* El buen «coach» va por delante en aquellas exigencias que también le conciernen a él (lo cual no significa que tenga que hacer en todo más que sus asesorados). En concreto, debe estar abierto al «feedback» de los demás y al propio aprendizaje.

## «Coaching» directivo: clave en el desarrollo de las competencias profesionales

Como hemos ido viendo, el desarrollo de cualquier competencia requiere acción. Las competencias no se adquieren en el vacío o en una biblioteca. Es preciso ponerlas en práctica progresivamente hasta que se desarrollan las habilidades necesarias y se afianza la motivación afectiva adecuada. En el caso de las competencias profesionales, el lugar natural para ejercitarlas es en el trabajo mismo («on-the-job-training»). Y el «coach» natural de un empleado es su superior jerárquico, porque es la persona que, en principio, conoce mejor sus aptitudes y áreas de mejora, y le puede orientar y proporcionar experiencias profesionales adecuadas a sus necesidades de desarrollo. Aunque puede ser necesaria la ayuda de un «coach» especializado para ciertas competencias técnicas (como el dominio de un idioma o de un programa informático),

<sup>20</sup> Cfr. Aristóteles, «Ética a Nicómaco».



todo directivo debería ser capaz de ser «coach» de sus colaboradores en las competencias profesionales genéricas (como gestión del tiempo, comunicación, trabajo en equipo o visión de negocio)<sup>21</sup>. En concreto, esta tarea de «coaching» –que podemos llamar «*coaching*» *directivo*– es parte integral de la función de todo buen directivo: una de las cuatro características del líder transformador<sup>22</sup>.

Como hemos visto antes, la primera función del directivo es fomentar la autoestima y formar el carácter de su gente. De hecho, «la más valiosa dimensión directiva es precisamente la de formar en el dirigido un carácter que haga posible obtener los resultados que de él se requieren, sin necesidad ya de ser dirigido hacia ellos»<sup>23</sup>. Esto no es una tarea fácil y requiere una relación de confianza basada en las actitudes y aptitudes del buen «coach». Además, el directivo necesita primero haber desarrollado su propia autoestima y carácter, pues el líder debe antes liderarse a sí mismo. Y esto es así, entre otras cosas, porque hay temas que sólo se enseñan con el ejemplo. «El carácter se desarrolla primordialmente por ejemplaridad, transmisión existencial o contagio. Para formar el carácter de otro se requiere tener carácter: esta condición no puede suplirse con enseñanzas ni textos»<sup>24</sup>.

Una vez asegurada la base de la autoestima y el carácter, el «coaching» directivo consiste en diseñar los trabajos y retos profesionales adecuados para el desarrollo de las competencias deseadas. Es decir, el directivo-«coach» debe promover oportunidades para que el colaborador pueda poner en práctica, al nivel adecuado, las competencias que debe desarrollar. No podemos pretender, por ejemplo, que una persona desarrolle la competencia de trabajo en equipo si no la ponemos a trabajar en un equipo con un proyecto concreto. Varios autores han estudiado diversas experiencias profesionales que han ayudado a desarrollar competencias profesionales<sup>25</sup>. Estas experiencias se pueden agrupar en seis categorías:

- Poner en práctica un nuevo proyecto: una fábrica, una filial en el extranjero, un nuevo producto o proceso, etc.
- Resolver una situación problemática o que necesita una reorganización profunda.
- Asumir la responsabilidad de una misión, operación o proyecto en marcha.
- Cambiar de función de un puesto «staff» a uno de línea, o viceversa.
- Aumentar la responsabilidad de la propia función, asumiendo nuevos productos o mercados, o creciendo en los que ya se tienen.
- Trabajar junto a una persona que posea un alto grado de la competencia buscada.

<sup>21</sup> Sobre la distinción entre competencias técnicas y genéricas, véase: Cardona, P., «Dirección por competencias: evaluación y coaching», en: «Paradigmas del liderazgo», McGraw-Hill, Madrid, 2001.

<sup>22</sup> Bass, B. M. y B. J. Avolio, «Improving organizational effectiveness through transformational leadership», Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 1994.

<sup>23</sup> Llano C., en el prólogo a «Análisis de la acción directiva», Editorial Limusa, México, 1996.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Por ejemplo, McCall, M. W., M. M. Lombardo y A. M. Morrison, «The lessons of experience: How successful executives develop on the job», The Free Press, Nueva York, 1988; Pearson, A. W. y C. D. McCauley, «Job demands and managerial learning in the research and development function», *Human Resource Development Quarterly*, 2, 1991, págs. 263-275.

Junto con estas experiencias profesionales, la persona puede utilizar otros tipos de experiencias personales para ir desarrollando diversas competencias: experiencias familiares, experiencias en distintas asociaciones, experiencias específicas con personas en el trabajo, etc. En general, se puede aprender bastante de los propios errores y de las situaciones problemáticas con personas dentro y fuera de la empresa. Y también se puede aprender de las personas que nos rodean: de sus habilidades operativas, de sus modos de comportarse y reaccionar en distintas circunstancias, de sus valores, etc. En cualquier caso, la labor del directivo como «coach» es difícilmente sustituible.

Además de proporcionar la experiencia profesional adecuada en cada caso, el directivo «coach» debe hacer un seguimiento periódico de cómo el colaborador realiza esa tarea, para poderle apoyar o aconsejar cuando sea necesario. En este punto, el directivo puede experimentar un conflicto de roles, pues es difícil para una misma persona hacer el papel de juez y educador simultáneamente<sup>26</sup>. En concreto, si la relación no es de confianza, el colaborador intentará quedar bien ante su jefe, ocultando posibles errores o dificultades en el proceso de aprendizaje<sup>27</sup>. Por otro lado, si el directivo no quiere enemistarse con su colaborador, puede evitar corregirle cuando lo haga mal, dejando crecer el problema. Estos comportamientos crean una relación falsa entre directivo y colaborador, en la que es imposible que se dé un «coaching» efectivo.

Para facilitar el «coaching» directivo en las empresas, es importante utilizar un sistema de evaluación del desempeño que contemple el desarrollo de las competencias y promueva una relación franca y fluida entre el directivo y el colaborador. Además, es cada vez más importante formar a los directivos para que desarrollen la competencia de «coaching». Los directivos efectivos han de ser capaces de obtener objetivos y, a la vez, desarrollar las competencias de su gente. Las empresas que no seleccionen y formen a sus directivos para ser buenos «coaches», perderán capital humano y, como consecuencia de ello, acabarán siendo menos competitivas.

## Conclusión

Las competencias profesionales son hábitos difíciles de desarrollar sin la ayuda eficaz de un «coach». Este provee la información conveniente, los ejemplos oportunos y el entrenamiento adecuado para el desarrollo de cada competencia específica. Además, y sobre todo, el «coach» promueve y mantiene la actitud de aprendizaje del asesorado (la voluntad de formarse y escoger según su motivación racional), a través del fortalecimiento de la autoestima y la formación del carácter. Para ello, el «coach» necesita crear una relación de profunda confianza con la persona asesorada. Esta relación se va fraguando en el tiempo si el asesorado descubre en el «coach» una serie de aptitudes y actitudes críticas. Dado que las competencias profesionales se practican en el lugar de trabajo, el «coach» natural de estas competencias es el superior jerárquico. El «coaching» directivo es una necesidad competitiva de las empresas del presente y del futuro.

<sup>26</sup> Meyer, H. H., E. Kay y J. French, «Split roles in performance appraisal», *Harvard Business Review*, 43, 1965, págs. 123-129.

<sup>27</sup> Gardner, W. L. y M. J. Martinko, «Impression management in organizations», *Journal of Management*, 14, 1988, págs. 321-338.