

T-1062

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA

Tesis de Grado

Currículum de Desarrollo Gerencial

Basado en Competencias

Para Empleados Bancarios



Alumna: Amalia del Carmen Sangüeza Pardo

Profesora Guía: Lic. Carmen Camacho de Tejerina

BOLETA N° 3 115



La Paz - Bolivia

2003



← EMPLEADOS BANCARIOS
← COMPETENCIAS - C

Dedico este trabajo con amor a mi
señora madre Carmen Pardo Bernal,

y a mis hermanos
Samuel, Pablo, y +José Antonio

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	4
1. Descripción laboral desempeñada	5
2. Marco Referencial	10
2.1. Antecedentes	10
2.2. Necesidad de la creación de un Currículum de Desarrollo Gerencial	11
3. Marco Teórico	12
3.1. Competencias	13
3.2. Desarrollo de Recursos Humanos basado en competencias	15
3.3. Modelo para la mejora del desempeño en las organizaciones basado en competencias	18
3.4. Modelos de liderazgo	22
3.4.1 Teorías Clásicas	22
3.4.2 Teoría de las Características de Liderazgo	23
3.4.3 Teoría del Liderazgo Situacional	24
3.4.4 Teoría del Liderazgo Transformacional	27
3.4.5 Otros Enfoques	30
3.5. Aprendizaje de adultos	36
4. Procedimiento de Desarrollo de Currículum de Desarrollo Gerencial	44
4.1. Análisis de variables preexistentes	44
4.1.1. Características de la Organización	44
4.1.2. Definición y características del público objetivo	45
4.1.3. Modelo de Competencias Gerenciales	46

4.2. Operacionalización de las Competencias Gerenciales	49
4.3. Definición de prioridades	51
4.4. Definición del plan del Currículum	54
4.5. Análisis de opciones existentes	55
4.6. Adaptación de opciones existentes	55
4.7. Diseño y desarrollo de nuevas opciones	55
4.8. Evaluación	56
5. Resultados	60
5.1. Currículum de desarrollo Gerencia! Basado en Competencias	60
5.1.1. Opciones de aprendizaje	61
5.1.1.1. Contenido	62
5.1.1.2. Metodología	62
5.1.1.3. Diseño	63
5.1.2. Características de los instructores	66
5.2. Implementación	66
5.2.1. Estrategia de comunicación	66
5.2.2. Resultados de la implementación	67
5.2.3. Resultados de la evaluación de los participantes	69
5.2.4. Recomendaciones para la implementación 2003	71
6. Conclusiones	73
7. Bibliografía	81
8. Anexos	85

Introducción

El Currículum de Desarrollo Gerencial (CDG) del Banco ABN AMRO - Uruguay presenta un sistema de opciones de aprendizaje orientadas a transmitir y en algunos casos refrescar prácticas positivas orientadas a mejorar el desempeño de **empleados en posiciones de supervisión** entendidos como cualquier empleado que supervise a una o más personas.

Está fundamentado en el modelo de Competencias Gerenciales propuesto por la Oficina Regional del Banco.

Se define como un currículum dinámico por lo tanto si bien las competencias son relativamente permanentes, las opciones de aprendizaje pueden cambiar según la estrategia del Banco y específicamente según los objetivos anuales del Banco frente a su Casa Matriz.

El CDG consolida opciones de aprendizaje que en algunos casos fueron diseñadas específicamente para el CDG, opciones que fueron adaptadas y opciones que ya existían en el mercado local o internacional o en otras sucursales del Banco. Las opciones de aprendizaje propuestas están organizadas en tres categorías:

- Las opciones de **aprendizaje presencial**.
- Las opciones de **aprendizaje autodirigido**. Ej. información, materiales de auto-estudio, programas CBT (por computadora) o WBT (por Internet).

- Las opciones de **aprendizaje bidireccional** que son aquellas en las cuales los supervisores directos apoyan el desarrollo de otros supervisores que reportan a ellos.

Las opciones de aprendizaje van desde las prediseñadas, hasta las más complejas, en las cuales los gerentes, con el apoyo de sus supervisores y de Recursos Humanos, eligen las oportunidades de aprendizaje que aportarán más a mejorar su desempeño a través de su desarrollo profesional / personal. tienen una referencia cronológica que las ordena según las competencias que los supervisores/gerentes deberían ir adquiriendo a lo largo de su carrera en el Banco.

1. Descripción laboral desempeñada

a. Producción técnica ejecutada

Desarrollo de una herramienta para selección de personal en áreas rurales (*PRODEM Fundación para la Promoción y Desarrollo de la Microempresa desde el rol de asistente de Recursos Humanos*)

Diseño de un instrumento de selección de personal que brinde resultados que se correlacionen con indicadores de desempeño de individuos, disminuyendo las variables culturales y académicas de manera que las mismas no determinen la inclinación de la prueba a favor de personas con mayor formación académica o características culturales determinadas.

Desarrollo e implementación del Proceso de Gestión de Desempeño

(ABN AMBO BANK Uruguay desde el Rol de Jefe de Capacitación y Desarrollo)

La Gestión de Desempeño es un proceso continuo que se da a lo largo de todo el año. En este proceso, los empleados y sus supervisores logran resultados alineados con el plan estratégico del Banco. Los resultados son planificados a inicio del ciclo de desempeño y durante todo el año se realiza un seguimiento permanente para asegurar que los resultados están avanzando y que los empleados puedan resolver todas las situaciones que se interponen con el logro de sus objetivos, el proceso culmina con la evaluación de desempeño.

El desarrollo de este proceso implicó tener en cuenta las relaciones interpersonales que tienen lugar en las distintas etapas del mismo para pautar las formas de comunicación y relacionamiento que puedan resultar en un mejor desempeño. Para la implementación del proceso, se diseñaron e implementaron actividades de capacitación orientadas a desarrollar las formas de comunicación y relacionamiento mencionadas.

El proceso fue totalmente aceptado por la Gerencia General, siendo el Gerente General la primera persona en iniciar a implementarlo, esto facilitó de gran manera su difusión en toda la organización.

Diseño, desarrollo e implementación de un Currículum de Desarrollo Gerencial basado en competencias

(ABN AMBO BANK Uruguay desde el Rol de Jefe de Capacitación y Desarrollo)

Se describe en este trabajo, el Currículum está siendo implementado en la actualidad, Cada Gerente / supervisor con reporte directo a la Gerencia General del Banco tiene la responsabilidad de asignar al personal a su cargo a las opciones de aprendizaje que respondían a las competencias que deseaban desarrollar en sus empleados. El mismo procedimiento se realizó en cascada para los demás niveles organizacionales.

b. Producción técnica en ejecución

Currículum de Riesgo Crediticio basado en competencias

Descripción

Diseñar, desarrollar, implementar un currículum que presente oportunidades de aprendizaje para desarrollar competencias en el área de Riesgo Crediticio y determinar los indicadores sobre la base de los cuales se evaluará. Las oportunidades de aprendizaje estarán dadas en tres categorías: aprendizaje presencial, aprendizaje autodirigido (Ej. información, materiales de estudio, programas CBT o WBT), aprendizaje bidireccional que son aquellas que pueden utilizar los supervisores como opciones para apoyar el desarrollo de otros supervisores que reportan a ellos.

Curriculum Comercial para Personal de agencias basado en competencias

Descripción

Diseñar, desarrollar, implementar un currículum que presente oportunidades de aprendizaje para desarrollar competencias en el área comercial para personal de agencias y determinar los indicadores sobre la base de los cuales se evaluará.

c. Dirección de proyectos

Proyecto de aprendizaje autodirigido en la capacitación de Inglés y Herramientas Office

Estos dos proyectos se fundamentan en el aprendizaje autodirigido. Se consideran variables de aprendizaje en adultos y motivación en el aprendizaje en adultos.

Ambos proyectos están ya implementados y actualmente tengo la responsabilidad de supervisar su correcto funcionamiento y evaluar las necesidades de cambios a ser introducidos para lograr una mayor eficiencia en los mismos.

Proyecto de implementación de alternativas de aprendizaje vía intranet

Como apoyo al desarrollo de la currícula de capacitación del Banco, desarrollar un sitio en intranet que ofrezca materiales de soporte a las competencias que se buscan desarrollar en cada currículum. Ya se hizo el desarrollo conceptual del sitio conjuntamente, está implementado y en fase de desarrollo / actualización mensual.

d. Constitución y manejo de organizaciones

Dirección del Centro de Capacitación del Banco en Uruguay. (Determinación de la estrategia del Centro, diseño de la oferta educativa supervisión de la administración/ logística, comunicación).

El Centro de Capacitación del Banco ABN AMRO en Uruguay, está ubicado en el último piso de su edificio central en Montevideo. Fue diseñado tanto física como conceptualmente para constituirse en una institución dentro del Banco por lo tanto cuenta con una Misión institucional, y una imagen institucional. Cada año se deben desarrollar estrategias alineadas a esta Misión.

Esta estrategia contempla el desarrollo de la oferta educativa del Centro y las estrategias de comunicación para mantener la relación con los clientes del Centro (empleados del Banco).

e. ACTIVIDADES LABORALES VINCULADAS A LA PROFESION

- Determinación/ análisis de competencias para mejorar el desempeño en las distintas áreas del Banco.
- Diseño/desarrollo de alternativas de aprendizaje orientadas a desarrollar competencias.
- Análisis permanente de factores de aprendizaje relacionados con el desempeño.

- Análisis de factores de relacionamiento interpersonal relacionados con el desempeño y desarrollo de alternativas de aprendizaje que desarrollen estas habilidades /comportamientos.

2. Marco Referencial

El Marco referencial hará mención a los antecedentes del desarrollo gerencial en el banco y a la necesidad de contar con un marco que lo sistematice.

2.1. Antecedentes

El Banco desde su Casa Matriz apoya el desarrollo de sus empleados en general y transmite a las unidades de negocio lineamientos generales para la implementación de soluciones locales para el desarrollo gerencial.

Cada país es responsable de analizar los lineamientos generales mencionados, realizar las adaptaciones que sean necesarias y de implementar programas que sean adecuados a las prácticas locales.

El Banco en Uruguay daba respuesta a sus necesidades de desarrollo gerencial enviando participantes a cursos corporativos internacionales, contratando consultores para el diseño de cursos y utilizando recursos propios como facilitadores, o enviando participantes a cursos abiertos sobre a temas específicos que surgían según los desafíos que se presentaban en el año.

Las opciones más utilizadas eran cursos locales que hacían referencia a temas como la negociación, el 'coaching', la comunicación y la delegación.

Paralelamente, se daban talleres de fijación de objetivos y de evaluación de desempeño como soporte al Proceso de Gestión del Desempeño y se enviaban algunos participantes a cursos corporativos en casa matriz.

Si bien se daban respuestas a la necesidad de desarrollo gerencial, no existía un marco de referencia que sistematice la capacitación de la población de supervisores / gerentes.

2.2. Necesidad de la creación de un Currículum de Desarrollo Gerencial

El Banco entiende que los empleados en posiciones de supervisión juegan un rol importante en el desempeño final de la institución ya que son ellos quienes gestionan el desempeño de equipos orientado a lograr los resultados que se quieren alcanzar. Asimismo, ellos juegan un rol muy importante en el desarrollo de los empleados bajo su supervisión; por lo tanto, como forma de apostar a un mejor desempeño del banco, y de asegurar sus operaciones exitosas en un futuro se vio que era necesario transmitir y en algunos casos refrescar prácticas positivas orientadas a mejorar el desempeño de empleados en posiciones de supervisión.

Actualmente la tendencia en el Banco es basar los procesos de Recursos Humanos en competencias y en este contexto se definió un modelo Competencias Gerenciales que refleja las habilidades conocimientos y comportamientos que las personas que supervisan equipos o personas

en el Banco deberían tener para contar con mayores posibilidades de tener un desempeño exitoso.

Uniendo los dos elementos mencionados anteriormente: la necesidad de mejorar el desempeño de los empleados en posiciones de supervisión, y el modelo de competencias gerenciales, se planteó el desafío de desarrollar un marco que sistematice las necesidades de capacitación, las defina como competencias y que presente opciones de aprendizaje que estén relacionadas con el desarrollo o fortalecimiento de estas competencias.

Este marco, permitiría que la capacitación sea planificada, estaría orientada a dar respuesta a necesidades definidas en términos de competencias y se podría llevar un control del continuo de actividades en las que el empleado participó y las competencias que debería haber fortalecido / desarrollado como resultado de su interacción en determinadas opciones de aprendizaje. Otra ventaja sería que la presentación de este marco permitiría a la población objetivo y a sus supervisores tomar mayor protagonismo en su proceso de desarrollo.

3. Marco teórico

El siguiente marco teórico sustenta el trabajo realizado desde tres perspectivas; la primera incluye las definiciones de competencias, desarrollo de Recursos Humanos basado en competencias y la presentación de un modelo para la mejora del desempeño en las organizaciones basado en competencias el cual servirá como marco metodológico de este trabajo, la segunda perspectiva es una revisión de

los modelos de liderazgo que fundamenta la operacionalización de las competencias y la tercera es el aprendizaje de adultos que fundamenta el diseño de las opciones de aprendizaje que componen el currículum.

3.1. Competencias

Este trabajo utilizará el enfoque humanista de competencias. El enfoque humanista considera el concepto de "competencia" tanto en términos de comportamientos como en términos de "características subyacentes" que pueden ser motivos, habilidades o aspectos relacionados al rol o a la auto imagen.

Una definición que entra en esta categoría es la de Spencer y Spencer (1993) citada por Sydanmaanlakka (2002 p. 106). "Una competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un desempeño efectivo y/o superior que responde a criterios determinados en una situación laboral".

En este trabajo, se utilizará la siguiente definición de competencia:

Habilidades, conocimientos y comportamientos o una combinación de ellos relacionada con un desempeño excelente y demostrada en el contexto del desempeño de funciones orientadas a un objetivo.

Habilidad: la facilidad de utilizar el conocimiento que uno posee de manera efectiva y dispuesta en la ejecución o desempeño. Un poder aprendido de hacer algo de manera competente: una aptitud o aprendida". Diccionario Merriam Webster (2003).

Esta primera definición es muy general y aún le falta una mayor especificación de la forma en la que puede ser utilizado un conocimiento, por lo tanto ampliamos el concepto de la siguiente manera: "Puede ser física, inter-intrapersonal o un proceso cognitivo". Dubois (1993) citando a Mc Lagen (1990). Ampliamos aún más éste concepto haciendo referencia a los tres componentes de la mente identificados tradicionalmente por la psicología: cognitivo, emotivo y volitivo. W. Huitt (1999 p1). Por lo tanto una habilidad también puede ser cognitiva, emocional o volitiva.

Conocimiento: el hecho o condición de conocer algo con familiaridad adquirido a través de la experiencia o asociación. Familiaridad con o comprensión de una ciencia, arte o técnica. El hecho o condición de ser consciente de algo. La amplitud de información o comprensión que uno posee. La circunstancia o condición de aprehender verdades o hechos utilizando la razón. Diccionario Merriam Webster (2003).

En esta definición también faltan explicitar los tipos de conocimientos, algunos ejemplos de conocimientos son: "conocimiento amplio de la industria o el negocio ambos - o conocimiento de especialista". Dubois (1993) citando a Mc Lagen (1990). Entonces podemos decir que puede existir un conocimiento más específico o más general sobre un tema, en este caso el conocimiento considera con mayor profundidad el contexto mayor en el cual está inmerso el tema.

Comportamiento: la manera de conducirse, cualquier cosa que hace un organismo que implique acción y respuesta a la estimulación, la respuesta de un individuo, grupo o especie a su ambiente." Diccionario Merriam Webster (2003).

Para complementar esta definición, el comportamiento es una función de las interacciones entre un organismo (O) y el ambiente de ese organismo (A).

Para entender mejor la definición de competencia, se tendrán en cuenta también las siguientes consideraciones:

Una competencia es el resultado de un proceso de aprendizaje, puede ser capacitada y desarrollada. Sydanmaanlakka (2002 p.107). Partimos del supuesto de que una competencia puede ser aprendida.

Una competencia se manifiesta a través de acciones concretas, sólo se puede afirmar que se posee una competencia cuando una persona es capaz de aplicar algo en la práctica. Sydanmaanlakka (2002 p.107). Si bien las características subyacentes se consideran competencias, éstas tendrán que ser operacionalizadas en términos de comportamientos o indicadores comprobables

3.2. Desarrollo de Recursos Humanos basado en competencias

El desarrollo de recursos humanos basado en competencias está orientado a mejorar el desempeño de los empleados. Como lo define Dubois (1993), es un conjunto organizado de experiencias de aprendizaje proporcionadas por un empleador durante un tiempo determinado para posibilitar un mejor desempeño o crecimiento personal.

Actualmente las empresas invierten en el desarrollo de sus recursos humanos porque conceptúan a los empleados como activos intangibles que componen su capital intelectual y como tal, debe ser mantenido y desarrollado. Brooking (1997).

Es evidente que las empresas estén interesadas en desarrollar a sus empleados para obtener mayores ganancias y para asegurar el futuro de la empresa mediante la existencia de empleados que puedan asumir mayores responsabilidades en un futuro, pero el desarrollo de recursos humanos no beneficia únicamente a la empresa sino también a los empleados. La apuesta al desarrollo de los empleados se considera como un beneficio para ambas partes, en el caso de la institución mejorar el rendimiento y los resultados y para explicar el beneficio para los empleados citamos a Malvezzi (1999) *"La potencialidad para el trabajo se constituye en una gama de recursos por medio de los cuales el ser humano domina y transforma la naturaleza para la realización de sus propósitos"*.

La empresa buscará que los procesos relacionados con el desarrollo de los empleados sea eficiente, es decir, que tanto el diagnóstico de necesidades de capacitación, el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de las opciones de aprendizaje esté realizado de una manera sistemática que permita aumentar la probabilidad de mejorar las competencias de los empleados y por ende los resultados de la empresa.

Desarrollar recursos humanos es entonces importante tanto para las empresas como para los empleados que trabajan en ellas pero las prioridades sobre "que" desarrollar en los recursos humanos provienen de la estrategia de la empresa, que delimita cuáles serán las competencias esenciales necesarias para el negocio y le corresponderá a la empresa apoyar el desarrollo de estas competencias o proporcionar a los empleados los recursos necesarios para su desarrollo. Ferreira de Carvalho (1999).

La definición de las competencias estratégicas para el negocio establece el norte para la definición de competencias para las posiciones de trabajo. Una vez definidos los desafíos principales del negocio y la competencia principal que debe tener la empresa como sistema para afrontarlos se pasa a definir los modelos de competencias relacionadas con las distintas funciones y roles.

"Un modelo de competencias incluye aquellas competencias requeridas para un desempeño satisfactorio o ejemplar en el contexto de los roles, responsabilidades y relaciones de una persona en una organización y sus ambientes interno y externo". Dubois (1993 p. 9)

El desarrollo de Recursos Humanos tiene tres áreas de actividad orientadas a mejorar el desempeño; **capacitación** orientada a *"perfeccionar al trabajador en su puesto de trabajo"*, **educación** *"orientada a un trabajo futuro para e/ que aprende"* y **desarrollo** *"no está orientado ni hace referencia a ningún tipo específico de trabajo"* Dubois (1993 p.4). En este trabajo se hace énfasis en la capacitación basada en competencias y marginalmente a la educación basada en competencias.

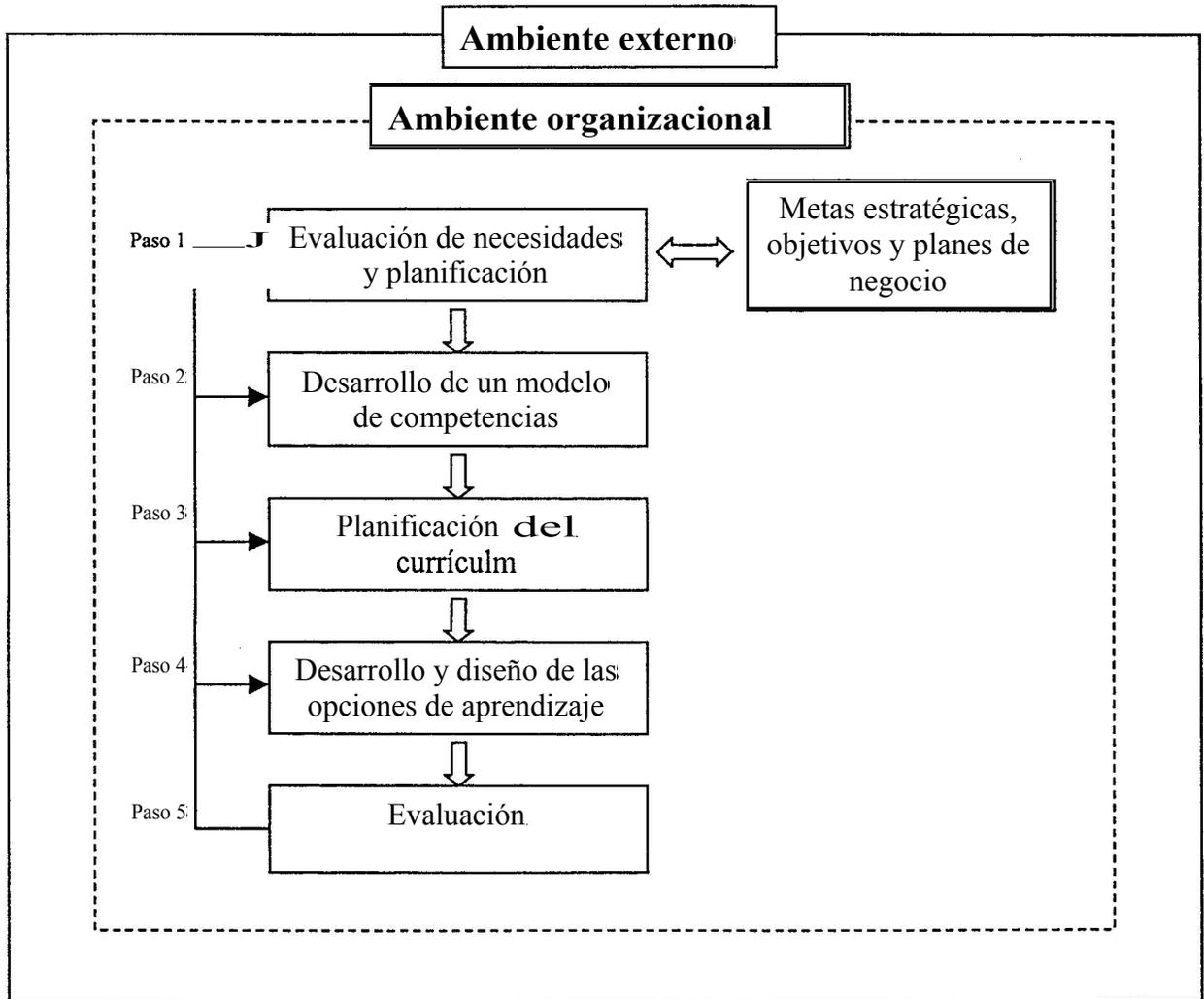
3.3. Modelo para la mejora del desempeño en las organizaciones, basado en competencias

A continuación se presenta un modelo presentado por Dubois (1993 p.24) que describe las instancias que sugiere para el desarrollo de soluciones basadas en competencias orientadas a mejorar el desempeño.

El modelo aplica principios sistémicos a la práctica de desarrollo de recursos humanos tomando en cuenta el ambiente de la organización y el ambiente externo a la organización.

Este modelo fue utilizado como referencia para el trabajo realizado, el autor lo ha denominado: "Modelo estratégico sistémico para la mejora del desempeño en organizaciones basada en competencias".

Cabe mencionar que no todas las etapas fueron objeto de este trabajo, la razón es que ya se contaba con un modelo de competencias gerenciales validado y el desafío estaba en diseñar un currículum basado en estas competencias.



Pasaremos a definir los pasos de este modelo. Las definiciones que siguen son una síntesis de los conceptos propuestos por Dubois.

Paso 1

Tiene lugar cuando en la organización existe un problema o una situación que necesita una solución relacionada con la capacitación. En este momento, se crea un plan para implementar una solución basada en competencias.

Paso 2

Implica realizar una investigación para identificar las competencias requeridas y la creación de modelos de competencias para la población objetivo. Estos datos y su análisis se convierten en la base para el desarrollo de la currícula.

Paso 3

Tiene como objetivo traducir el trabajo obtenido en el paso 2 en el plan de un currículum. Un currículum puede ser diseñado para una posición, un grupo de posiciones, o para roles dentro de la organización.

Paso 4

Está orientado a trasladar las competencias y elementos del plan curricular a opciones de aprendizaje. (Según la definición presentada anteriormente. Esto implica tener en cuenta las prioridades establecidas en la definición de las opciones de aprendizaje que formará parte del currículum.

Es importante mencionar que en el desarrollo de este paso se puede recurrir a recursos externos. "En algunos casos puede ser que el área de

Desarrollo de Recursos Humanos tenga recursos limitados que pueden ser destinados al trabajo de diseño y desarrollo. En tal caso puede ser necesario comprar materiales o utilizar proveedores externos o hacer arreglos para que los empleados utilicen los servicios de agencias de educación avanzada como universidades para sus programas de mejora del desempeño o intervenciones". Dubois (1993) p. 27.

Paso 5

Es la evaluación, todos los componentes del modelo son unidades de evaluación. Las fortalezas y las necesidades de mejora deberán resultar del análisis de la información que resulte de las instancias de evaluación.

"La amplitud y profundidad del sistema de evaluación muchas veces estará determinado por los recursos de los que el área de desarrollo de recursos humanos puede disponer y por el interés y compromiso que pone la organización a la evaluación como estrategia para la mejora continua". Dubois (1993 p. 29)

Currículum

En el trabajo realizado se consideraron las siguientes definiciones de currículum y currículum basado en competencias:

Dubois (1993 p.9) utiliza la siguiente definición de currículum. "Un currículum consiste en un sistema de opciones de desarrollo del desempeño, cursos, programas, intervenciones de aprendizaje y otras formas de oportunidades para la mejora del desempeño, sus especificaciones de contenido y un marco conceptual para unirlos de una manera secuencial de manera tal que proporcionen opciones de aprendizaje eficientes y efectivas para los empleados."

El concepto de currículum que se utilizará es adaptado de Dubois (1993) como sigue: un sistema de opciones de aprendizaje orientadas a mejorar el desempeño. "Sus especificaciones de contenido y un marco conceptual para unir las oportunidades". Se entenderán opciones de aprendizaje como "intervenciones de aprendizaje para la mejora del desempeño que pueden ser presenciales, autodirigidas o bidireccionales.

Currículum basado en competencias.

La definición de Currículum basado en competencias que se utilizará es la siguiente: "Un currículum cuyas especificaciones de contenido están definidas en términos de competencias" Dubois (1993 p. 9).

3.4. Modelos de liderazgo

La revisión teórica estará orientada a considerar los enfoques que siguieron las distintas teorías de gerenciamiento y liderazgo, luego se definirá "gerenciamiento" y "liderazgo" para luego utilizar ambos como fuentes de información y marcos de referencia para la operacionalización de las Competencias Gerenciales en el contexto que nos concierne.

3.4.1 TEORIAS CLASICAS

Las teorías clásicas fueron el inicio del estudio científico del gerenciamiento. Winslow Taylor fundador del gerenciamiento científico, postulaba que la mejor manera de incrementar la eficiencia era mejorar las técnicas y métodos utilizados por los trabajadores, por lo tanto ponía énfasis en las tareas y en los resultados para lograr la eficiencia.

Contrario a este movimiento, en la década de los años 1920, Elton Mayo, llamó la atención al impacto que tenían las relaciones humanas en la eficiencia. Esta corriente enfocaba su atención en las personas como variable que influía en la eficiencia.

Dentro de las teorías clásicas también se puede mencionar a la Teoría "X" y la Teoría "Y" de McGregor. La teoría "Y" asume que las personas pueden auto dirigirse y ser creativas en el trabajo, de acuerdo a la teoría "X", la mayor parte de la gente prefiere ser dirigida y prefiere la seguridad encima de todo.

3.4.2 TEORIAS DE LAS CARACTERISTICAS DE LIDERAZGO

El primer intento de estudiar científicamente el liderazgo fueron las teorías de las características, se las conoce también como las teorías del "gran hombre", postulaban que los líderes nacían con ciertas características y estas teorías intentaban definirlos.

Este movimiento perdió interés debido a las oposiciones que generaba. El postulado contrario mencionaba que no existía una diferenciación consistente entre líderes y no líderes en un análisis de diversas situaciones. Estas teorías ponen énfasis en personalidad del líder.

3.4.3 TEORIA DEL LIDERAZGO SITUACIONAL

Una de las teorías más reconocidas sobre el liderazgo es la teoría del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1969) que estudia el liderazgo en determinadas situaciones. Esta teoría explica que diferentes situaciones requieren de distintos tipos de liderazgo. El modelo presenta cuatro tipos de liderazgo (dirigir, hacer coaching, apoyar y delegar) que se aplican según el nivel de capacidad de respuesta que tengan los seguidores. Es importante mencionar que los empleados pueden tener distintas capacidades de respuesta según la tarea y en el transcurso del tiempo.

En el liderazgo situacional, el éxito del líder dependerá de escoger un estilo de liderazgo adecuado según el grado de madurez de los seguidores.

El término madurez, según los autores es la capacidad y la voluntad que tienen las personas para asumir la responsabilidad de guiar su conducta, consta de dos elementos:

Madurez laboral abarca los conocimientos y las habilidades de una persona. Las personas con madurez laboral cuentan con los conocimientos, la capacidad y la experiencia para realizar sus actividades sin que otros los dirijan.

Madurez psicológica se refiere a la voluntad o la motivación para hacer algo. Las personas que tienen gran madurez psicológica no requieren gran aliento del exterior, su motivación es intrínseca.

Este enfoque proporciona una variable de análisis interesante que es el nivel de madurez del empleado constituido en función de la relación habilidad / voluntad.

Modelo de Liderazgo Situacional

Alto

Baja relación y baja orientación a la producción			Alta orientación a la producción y baja relación
	Alta relación y baja orientación a la producción	Alta orientación a la producción y alta relación	

Bajo

Alto

Madurez de los seguidores

ALTA	MODERADA	BAJA
M4	M3	M2
		M1

Tipo de dirección

Delegación	Participación	Venta	Ordenar
-------------------	----------------------	--------------	----------------

Como se aprecia, este enfoque es útil tanto como contenido dentro de opciones de aprendizaje así como orientador de las competencias que debe tener una persona en cargos de supervisión.

Las definiciones de los niveles de madurez y el tipo de liderazgo recomendado en cada caso son las siguientes:

Madurez 1: Las personas no pueden y no quieren asumir la responsabilidad para realizar el trabajo. No son competentes ni tienen confianza. Tipo de dirección, los seguidores necesitan una alta orientación a la producción basada en una dirección clara y específica.

Madurez 2: Las personas no pueden pero sí quieren realizar las actividades laborales necesarias. Están motivadas pero, por el momento carecen de las habilidades apropiadas. Tipo de dirección, es necesaria una alta orientación a la producción asignar muchas actividades y poner mucho énfasis en la relación, la conducta respecto a las actividades compensa la falta de capacidad de los seguidores y la referente a la relación trata de hacer que los seguidores "acepten" psicológicamente, los deseos del líder.

Madurez 3: Las personas pueden, pero no quieren hacer lo que pide el líder. Tipo de dirección, se necesita una alta orientación a la relación basada en un estilo partidario del apoyo, que no sea directivo.

Madurez 4. Las personas pueden y quieren hacer lo que se les pide. Tipo de dirección, el líder no tiene que hacer gran cosa porque los seguidores pueden y quieren asumir la responsabilidad, puede delegar en ellos.

3.4.4 TEORIA DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El liderazgo transformacional es uno de los enfoques más recientes sobre el liderazgo, uno de sus más fuertes representantes es Burns (1978) este enfoque hace referencia a un proceso mediante el cual un individuo se compromete con otros y crea una conexión que eleva el nivel de motivación tanto en los líderes como en los seguidores.

Un ejemplo reciente de este tipo de enfoque son las características de líderes centrados en principios que cita Covey (1992). Según el autor, estas pautas, no solamente caracterizan a líderes efectivos sino que también sirven como signos de progreso para todos nosotros.

A continuación citamos las pautas mencionadas por Covey (1992)

Están aprendiendo constantemente

Aprenden **constantemente de sus experiencias**. Expanden continuamente sus habilidades para hacer cosas. Desarrollan intereses, leen, buscan capacitación, escuchan a otros. La mayor parte de esta orientación al aprendizaje y de crecimiento es iniciada por ellos mismos.

Están orientados al servicio

Ven la vida como una misión, no como una carrera. Están preparados para el servicio.

Irradian energía positiva

Son alegres y agradables. Su predisposición es optimista, tienen entusiasmo. Esta energía positiva los rodea e influye sobre otras personas.

Creen en otras personas

No reaccionan exageradamente a comportamientos negativos, se dan cuenta que el comportamiento y el potencial son dos cosas diferentes. Creen en el potencial no visible de todas las personas.

Viven vidas equilibradas

Se mantienen actualizados con los hechos cotidianos. Son activos socialmente. Son activos intelectualmente, teniendo intereses variados. Leen, miran, observan, y aprenden. Dentro de los límites de la edad y salud, son activos físicamente. Disfrutan de sí mismos.

Ven la vida como una aventura.

Disfrutan de la vida. Su seguridad viene de ellos mismos y no de afuera, por ello no necesitan estereotipar todo y a todos en la vida para obtener un sentido de certeza. No están seguros de lo que vaya a pasar pero tienen la seguridad de que sus experiencias serán útiles y traerán crecimiento, que descubrirán nuevos territorios y que harán contribuciones. Su confianza se basa más en su iniciativa, recursos, creatividad, fuerza de voluntad, valor, fortaleza e inteligencia nata que en la seguridad, protección y abundancia de su comodidad.

Descubren a las personas cada vez que las ven. Están interesados en ellas, hacen preguntas. Están completamente presentes cuando escuchan. Aprenden de los demás. No los etiquetan por éxitos o fracasos pasados.

Son sinergistas.

Son catalizadores del cambio. Mejoran casi cada situación en la que se involucran. Trabajan equilibrando la inteligencia con el empeño. Son productivos, pero en maneras nuevas y creativas.

La delegación les resulta fácil y natural porque creen en las capacidades y fortalezas de otros y no sienten la necesidad de supervisar a sus colaboradores de cerca.

Cuando negocian y se comunican con otras personas en situaciones adversas, aprenden a separar a las personas del problema para llegar junto con el otro a soluciones sinergistas que generalmente son mucho mejores que cualquiera de las propuestas originales de las partes.

Ejercitan para renovarse.

Ejercitan con regularidad en cuatro dimensiones de la personalidad humana: físico, mental, emocional y espiritual.

3.4.5 OTROS ENFOQUES

Organizaciones de Aprendizaje de Senge

Según Senge, las organizaciones de aprendizaje representan una evolución significativa de la cultura organizacional y siguen siendo una visión distante hasta que se desarrollen las capacidades de liderazgo que ellas demandan.

Para Senge la nueva tarea del líder en las organizaciones de aprendizaje tiene que ver con tres capacidades aplicadas a tres papeles. Lo interesante de esta posición es que después de describir las capacidades y los papeles propone destrezas necesarias para las capacidades propuestas y herramientas para fomentar el desarrollo del liderazgo.

Las capacidades son: capacidad de crear una visión compartida; capacidad para hacer seguir, y poner en discusión paradigmas prevalecientes; y capacidad para fomentar patrones más sistémicos de pensamiento. Los papeles son: diseñador, maestro y mayordomo.

Líder como diseñador

Existen tres tareas relacionadas con el diseño. La primera tiene que ver con diseñar las ideas directrices de propósito, visión y valores básicos por los cuales la gente actuará.

La segunda tarea tiene que ver con crear políticas y estrategias institucionales que fundamenten y aseguren el cumplimiento de sus propósitos.

La tercera tarea se relaciona con asegurar la existencia de procesos eficaces de aprendizaje detrás de las políticas, y estructuras apropiadas para garantizar que existan los procesos por los cuales éstas se mejoren continuamente.

Líder como maestro

Este papel hace referencia a la responsabilidad de definir la realidad, ayudar a la gente a lograr visiones más precisas y más conscientes de la realidad.

El líder no siempre tiene la visión más amplia. Por eso su papel es ayudar a todos los miembros de la compañía, incluyéndose a sí mismo lograr visiones más precisas de la realidad actual.

El papel del líder como maestro está en hacer surgir en la gente modelos mentales respecto a problemas y soluciones más importantes. Los líderes como maestros ayudan a la gente a reestructurar sus visiones de la realidad, para ver más allá de las condiciones y eventos superficiales y distinguir las causas subyacentes de los problemas, y por lo tanto ver nuevas posibilidades para definir el futuro.

Los líderes pueden influir en la gente para que vea la realidad en tres niveles distintos: eventos, patrones de conducta y estructura sistémica.

Los líderes de organizaciones de aprendizaje prestan atención a los tres niveles, pero se concentran de manera especial en la estructura sistémica.

El líder como mayordomo

Este papel es de predisposición. El líder es ante todo un servidor, el liderazgo comienza con el sentimiento natural de que uno quiere servir. Esta opción consciente lleva a uno a querer dirigir, esta persona es muy distinta del líder que quiere ser líder para calmar una necesidad de poder o de adquirir posesiones materiales.

Destrezas relacionadas con las capacidades

A. Destrezas para crear una visión compartida

- Fomentar una visión personal
- Comunicarse y pedir apoyo
- Crear una visión como proceso continuo.
- Combinar visiones extrínsecas e intrínsecas
- Distinguir las visiones positivas de las negativas

B. Destrezas para poner en duda las suposiciones sin provocar una actitud defensiva requiere destrezas de reflexión e investigación.

- Identificar saltos de abstracción
- Equilibrar la investigación y la persuasión
- Distinguir la teoría que uno tiene de la teoría en uso
- Reconocer y modelar las rutinas defensivas

C. Destrezas para fomentar patrones más sistémicos de pensamiento

- Identificar interrelaciones, no sólo situaciones y procesos.
- Ir más allá de la culpa
- Concentrarse en áreas de alto impacto
- Evitar las soluciones sintomáticas.

Para desarrollar las destrezas descritas, Senge menciona que se necesitan nuevos instrumentos que permitan aumentar las habilidades conceptuales de los líderes, y fomenten la comunicación y la investigación cooperativa. Menciona ciertos tipos de estructuras sistémicas que llama "Arquetipos Sistémicos " porque se repiten una y otra vez y pueden ser un marco de referencia para potenciar las habilidades conceptuales de los líderes.

MARCO DE VALORES COMPETENTES DE QUINN

Otro enfoque interesante sobre liderazgo es el marco de valores competentes propuesto por Quinn (1988), en su libro "Beyond Rational Management" (Mas allá del Gerenciamiento Racional). El enfoque propone cuatro modelos de gerenciamiento: meta racional, procesos internos, relaciones humanas y modelo de sistemas abiertos, más tarde propone un quinto modelo que es el modelo de "ambos" que explica que varios modelos pueden ser requeridos al mismo tiempo. Este enfoque refleja la complejidad de los desafíos que enfrentan los líderes en la actualidad y los múltiples roles que deben ejercer.

DEFINICIONES DE GERENCIAR Y LIDERAR

La definición clásica de "gerenciar" proviene de Drucker (1973) quién define cinco funciones básicas de una posición gerencial: planificar, organizar, controlar, motivar y coordinar.

Según Kotter (1990, 3-8), gerenciar y liderar son completamente distintos. El objetivo principal de gerenciar es proporcionar orden y consistencia a las organizaciones, esto implica elaborar presupuestos, organizar, controlar y resolver problemas. La principal función de un líder según este autor es producir cambio y movimiento, lo cual implica construir una visión, realizar una planificación estratégica, alinear a las personas, comunicar, motivar e inspirar.

Podemos mencionar también las diferencias entre un gerente y un líder que menciona Bennis (1995 p. 36)

Gerente	Líder
Administra	Innova
Es una copia	Es un original
Conserva	Desarrolla
Se concentra en el sistema y estructura	Se concentra en las personas
Utiliza el control	Inspira confianza
Tiene una visión a corto plazo	Tiene una perspectiva a largo plazo
Pregunta cómo y cuando	Pregunta qué y por qué
Siempre fija la vista en las utilidades	Mira el horizonte
Imita	Origina
Acepta el status quo	Lo desafía
Es el clásico buen soldado	Es la persona que no depende de nadie
Hace las cosas bien	Hace las cosas que se deben hacer

Para concluir, podemos decir que la diferencia entre gerenciar y liderar está claramente definida por Kotter; sin embargo, es necesario realizar la siguiente consideración: en la actualidad, una persona que ejerce un rol de supervisión necesitará muchas veces liderar y otras gerenciar para enfrentar los complejos desafíos de su labor en un ambiente de cambio permanente y de altas exigencias, en el que los tiempos se acortan y se requieren cada vez nuevas respuestas acertadas más rápido.

Si queremos ir un paso más podemos volver al concepto de "ambos" mencionado anteriormente en el marco de valores competentes de Quinn, en el cual el dirigir personas algunas veces implica resolver paradojas, es decir dirigir logrando una integración consistente de elementos opuestos entre sí.

"La teoría de ambos, combina el arte de remediar los inconvenientes de corto plazo con el de no perder de vista las recompensas y consecuencias a largo plazo. Fusiona las destrezas estratégicas y tácticas habitualmente separadas porque al líder de futuro se le exigirán ambas. Una perspectiva nacional y mundial... y el lado arduo del negocio se combinará con el lado suave, reconociendo la interdependencia no sólo en el lugar de trabajo sino también en los intereses financieros, y los de los empleados, los clientes y los accionistas". Mandl y Sethi (1996) en "El líder del Futuro".

3.5. Aprendizaje de adultos

La revisión de información relacionada con el aprendizaje de adultos de este trabajo, está orientada a presentar conceptos sobre los siguientes temas: motivación en el aprendizaje de adultos, conceptos sobre el rol del facilitador y del participante, las dificultades que pueden existir en el proceso de aprendizaje de adultos, conceptos, metodologías y modelos sugeridos para lograr una mayor eficiencia en el proceso enseñanza - aprendizaje de adultos y por último nuevas tendencias en el aprendizaje de adultos.

Motivación en el aprendizaje de adultos.

Zemke y Zemke (1981) señalan que a pesar de que muchas veces la participación en cursos no es iniciativa de los participantes mismos, los adultos no pueden ser forzados a aprender y hacen referencia a algunos aspectos que motivan a los adultos a aprender.

- Los adultos buscan aprender para poder enfrentar eventos que marcan cambios en sus vidas (Matrimonio, divorcio, nuevo trabajo, ascenso, despido, pérdida de un ser querido. El aprendizaje es una forma de enfrentar el cambio.
- Mientras más cambios en la vida de una persona existan es más probable que sea más propensa a buscar aprender.
- Las experiencias de aprendizaje que los adultos buscan por motivación propia responden a cambios en sus vidas.

- Una vez convencidos de que el cambio es un hecho los adultos se comprometerán con las experiencias de aprendizaje que les permitan enfrentarlo.
- Para la mayor parte de los adultos el aprendizaje no es un fin en sí mismo si no un medio para llegar a un fin, es decir que no se ve el aprendizaje como recompensa misma del aprendizaje. Algunas motivaciones secundarias son incrementar la autoestima y el placer.

Conceptos sobre el rol del facilitador y del participante.

Zemke y Zemke (1981) hacen referencia a algunas características y roles que deben tener los facilitadores en las experiencias de aprendizaje presencial:

- Los facilitadores deben manejar preguntas abiertas para evitar la tendencia a instruir y a hacer juicios demasiado categóricos.
- La clave del rol del facilitador es el control, pero no un control proveniente del ego. Debe mantener un equilibrio entre la presentación de información, debate, discusión, puesta en común de experiencias de los participantes y el cronograma. Tal vez el "control" al que se refiere Zemke puede ser mejor definido como un rol de monitor.
- Debe proteger las opiniones de la minoría y mantener los desacuerdos en un marco de respeto, realizar conexiones entre

varias ideas y recordar permanentemente al grupo que existe una variedad de soluciones a los problemas.

Las dificultades que pueden existir en el proceso de aprendizaje de adultos.

A continuación se mencionan algunas dificultades que pueden existir en el aprendizaje de adultos citadas en Zemke y Zemke (1981).

- Información que contradice fuertemente con lo que se consideraba cierto y que por lo tanto obliga a replantear creencias se integra más despacio.
- Información que tiene poca relación conceptual con lo que ya se sabe se integrará más despacio.
- Los adultos pueden tomar los errores personalmente lo cual afecta su autoestima, para evitar esto, tienden a tomar pocos riesgos e intentan soluciones ya probadas.

Conceptos, metodologías y modelos sugeridos para lograr una mayor eficiencia en el proceso enseñanza - aprendizaje de adultos.

El **aprendizaje autodirigido** "se focaliza en los procesos mediante los cuales los adultos toman control sobre su propio aprendizaje, en particular cómo establecen sus objetivos de aprendizaje, encuentran los recursos necesarios, deciden qué métodos de aprendizaje utilizar y evalúan su progreso". Brookfield (1995).

Sobre este mismo concepto, Brocket y Hiemstra (1993 p. 44) desde un enfoque humanista proponen el concepto de aprendizaje autodirigido basado en el modelo PRO "Orientación a la responsabilidad Personal". Este modelo intenta reflejar la interrelación entre dos procesos involucrados en la autodirección en el aprendizaje: procesos y métodos (aprendizaje autodirigido) y la personalidad del estudiante (auto dirección del estudiante) ambos factores inmersos en un contexto social. La responsabilidad personal es el concepto central de este modelo, la cual implica el hecho de que un individuo asuma la autoría de sus pensamientos y sus acciones. Responsabilidad significa que una persona tiene control sobre su forma de responder a una situación dada.

Zemke y Zemke (1981) citan que los adultos prefieren el aprendizaje autodirigido a experiencias de aprendizaje facilitadas por un adulto en una proporción de 7 a 1 y que utilizan preferentemente las siguientes fuentes; libros, televisión, consultar a alguien que sabe sobre el tema. Actualmente probablemente podríamos sumar a esta lista la Internet y la educación a distancia.

Todos los autores consultados concuerdan que el aprendizaje autodirigido no significa ausencia de participación de otras personas en el proceso de aprendizaje y su inmersión en un contexto social.

El **aprendizaje experiencial** Este enfoque hace referencia a la idea que el aprendizaje de adultos debería estar basado en la experiencia. Las experiencias se convierten en un recurso importante para el aprendizaje. Algunos métodos que se sugieren son juegos, simulaciones, estudios de caso, psicodrama y juego de roles. Brookfield (1995)

Aprender Haciendo "Muchos investigadores cognitivos sostienen que el aprendizaje eficiente exige que pasemos más tiempo haciendo que los alumnos usen el conocimiento de manera activa para resolver problemas y menos tiempo en la simple lectura de hechos y conceptos introducidos" Bransford y Vye (1989 p. 309) en "Currículum y cognición" Resnick y Klopfer (1989).

Dubois (1993 p. 190) también presenta algunas **características que deberían tener las experiencias de aprendizaje** para ser más efectivas:

- Deberían poner el mayor énfasis en la competencia y en como ésta se relaciona con el logro del desempeño deseado.
- Deberían involucrar activamente al participante y que sea responsable por todas las etapas de la intervención de aprendizaje.
- Deberían replicar lo que se requerirá bajo las condiciones reales del trabajo.
- Deberían incluir instancias muy identificadas en las cuales los participantes pueden reflexionar sobre la transferibilidad de los conceptos al trabajo.

Para desarrollar e implementar cualquier tipo de instrucción, es necesario dividir los contenidos en uno o más **eventos de instrucción**. Dubois (1993 p. 177) citando a Gagne (1985).

- Obtener la atención de la persona que aprende
- Informar al participante los objetivos de aprendizaje
- Estimular el recuerdo del aprendizaje anterior
- Presentar estímulos para un nuevo aprendizaje
- Representación del desempeño esperado
- Retroalimentación
- Evaluación
- Reforzar la retención y transferencia de lo aprendido

En Zemke y Zemke (1981) se mencionan algunos conceptos a tener en cuenta en el aprendizaje de adultos: enfoque

- Los adultos prefieren experiencias de aprendizaje que tengan una sola fuente de teoría y que se orienten fuertemente en dar solución a temas específicos. Esta tendencia tiende a aumentar con la edad.
- La información que se presenta debería estar bien categorizada y organizada y facilitar su relacionamiento con información previamente integrada.
- Durante el diseño se deberán analizar ideas que pueden generar conflictos con los valores de los participantes y con los valores de la organización.
- Los programas deben ser diseñados de manera que permitan la participación activa y el aporte de los participantes

Nuevas tendencias en el aprendizaje de adultos.

Aprendizaje a distancia - considerada como una instancia mediante la cual actualmente se está dando gran parte de la educación de adultos, resulta de la combinación de la tecnología (multimedia y de telecomunicaciones) y las posibilidades educativas. El aprendizaje a distancia, puede ser sincrónico o asincrónico.

El aprendizaje a distancia sincrónico se realiza en tiempo real guiado por un instructor, clases en línea, vídeo conferencias, audio, telefonía de Internet y emisiones bidireccionales. El aprendizaje a distancia asincrónico tiene lugar cuando la interacción se da diferida en el tiempo y de manera intermitente.

Algunos ejemplos son: CBT (por computadora), WBT (por Internet), clases filmadas, tutorías de preguntas y respuestas, intercambios de mensajes de correo con un mentor y grupos de discusión sobre un tema.

Existe otra diferenciación que se basa en la presencia o no de un instructor durante el aprendizaje a distancia. El siguiente cuadro muestra ésta diferenciación y la cruza con otra variable: con y sin conexión con la WEB.

	AUTONOMO	C / INSTRUCTOR
CONECTADO CON LA WEB	WBT	AULA VIRTUAL
NO CONECTADO CON LA WEB	CBT	AULA DIFERIDA

WBT (Aprendizaje basado en la Web)

CBT (Aprendizaje basado en computadoras)

AULA VIRTUAL (con facilitador pero a distancia)

AULA DIFERIDA (con facilitador pero no en tiempo real)

4. Procedimientos para desarrollar el Currículm de Desarrollo Gerencial

La siguiente sección explica los procedimientos que se siguieron para el desarrollo del Currículum de Desarrollo Gerencial en cada una de las etapas.

4.1. Análisis de variables preexistentes

Se consideran variables preexistentes a las condiciones dadas que influyeron en la realización del trabajo. Estas son: las características de la organización, las características de la población objetivo y el modelo de Competencias Gerenciales del Banco

4.1.1. Características de la organización

El Banco en Uruguay cuenta con 467 empleados de los cuales 154 ejercen algún tipo de supervisión. Para los fines de este trabajo no se establece una diferencia entre supervisor y gerente, se hace referencia únicamente al rol de supervisión entendido como un empleado que gestiona el desempeño junto a sus colaboradores para lograr resultados excelentes entendidos como el logro de objetivos alineados con la estrategia, utilizando competencias y aplicando los valores corporativos.

El Banco en general tiene un fuerte enfoque en el desarrollo de personas, ejemplos de esta afirmación son que en los objetivos anuales del Banco se incluyen objetivos de desarrollo de personas. Este concepto baja en cascada ya que cada supervisor debe fijar objetivos de desarrollo individual para los colaboradores que reportan a él y a su vez, ese supervisor debe tener objetivos de desarrollo de personas a través

de los cuales se compromete a realizar acciones orientadas al desarrollo de competencias de sus colaboradores.

Los valores corporativos del Banco son el Trabajo en Equipo, la Responsabilidad, la Integridad y el Profesionalismo. El Banco también representa doce Principios de Negocios que tienen como objetivo el definir de manera más clara el relacionamiento con sus distintas audiencias, los empleados, los accionistas, los socios de negocio y la comunidad.

Por el momento, debido a las características del mercado laboral del país, no existe una gran cantidad de movimientos hacia posiciones de supervisión, las personas que las ejercen permanecen en las mismas por períodos prolongados de tiempo.

La red de agencias cuenta con un gerente / responsable de agencia y dependiendo del tamaño con uno o más supervisores que reportan a él.

El área de operaciones es la que más cantidad de niveles de reporte tiene, en algunos casos llegan hasta cinco.

4.1.2. Definición y características del público objetivo

El Currículum de Desarrollo Gerencial fue orientado a empleados que eran supervisores de otros empleados o equipos.

Respetando las oportunidades de aprendizaje recomendadas por nivel según el modelo final del currículum también se hizo extensivo a empleados que aún no tenían la responsabilidad de supervisión pero que en el corto plazo la asumirían.

Existen empleados con el cargo de "jefe" que no ejercen una responsabilidad de supervisión, esto se debe a ascensos originados por la aplicación del convenio colectivo. Estos empleados no fueron considerados como parte del público objetivo, con la excepción de aquellos que asumirían un rol de supervisión en un futuro próximo.

El promedio de edad de la población objetivo oscilaba entre los 35 y 40 años. La mayoría de las personas habían trabajado en el Banco cuatro años como mínimo.

Existe un grupo de empleados que no tiene una formación universitaria o técnica terminada y que se encuentra entre los cuatro primeros niveles organizacionales. En este mismo nivel hay empleados con formación en las áreas de ciencias sociales cuyos planes de estudio no incluían contenidos de las áreas económico financieras consideradas relevantes para el desempeño laboral en el Banco.

En total el público objetivo estuvo conformado por 154 empleados. Se realizó una segmentación del público objetivo a fin de asegurar que los distintos niveles de responsabilidad gerencial cuenten con opciones de aprendizaje adecuadas a sus necesidades. Para realizar esta segmentación, se tomó como base los grados corporativos resultantes de la evaluación de posiciones del Banco

4.1.3. Modelo de Competencias

El área de Recursos Humanos tiende a integrar el modelo de competencias en todos sus procesos internos, actualmente algunos

modelos de competencias están en vías de ser definidas y / o validadas. El Banco ha definido tres tipos de competencias:

- **Competencias estratégicas,** que deben estar presentes en todos los empleados de la institución, están relacionadas con los valores corporativos y con la estrategia de la institución.
- **Competencias funcionales,** que son las competencias técnicas directamente relacionadas con la descripción de funciones del empleado.
- **Competencias gerenciales,** que son las que deben tener los empleados que cumplen con la responsabilidad de supervisar equipos y personas.

EL currículum de desarrollo gerencia! está orientado a desarrollar las competencias gerenciales del banco que fueron ya definidas y validadas y son las siguientes:

A. Orientación estratégica

Analiza la información y las situaciones, y utiliza la propia experiencia, pensamiento racional e intuición para resolver problemas y establecer objetivos, planes y estrategias.

B. Influencia y persuasión

Convence y persuade a otros, movilizándolo a las personas hacia principios, valores, visión y logro de resultados efectivos.

C. Toma de decisiones y madurez

Es motivado por cuestiones complejas y ambiguas. Enfrenta situaciones conflictivas y estresantes en forma asertiva, manteniendo el auto-control. Maneja sus propios errores en forma constructiva. Toma decisiones adecuadas en el momento en que son requeridas.

D. Desarrollo de personas

Gestiona, atrae, desarrolla y retiene a profesionales con talento de modo de asegurar un futuro exitoso para el negocio.

Cada competencia esta expresada en cuatro niveles que aumentan según el grado de independencia que tiene el empleado en su aplicación y/o posibilidad de apoyar a otros empleados a desarrollarla y según la influencia que el empleado ejerce sobre la forma en la que la competencia está siendo aplicada en el ambiente laboral. Cada nivel cuenta con descriptores que definen más específicamente lo que se espera en cada uno de ellos.

En el primer nivel el empleado muestra la competencia con apoyo constante de su supervisor.

En el segundo nivel el empleado es independiente en la mayor cantidad de las veces que debe mostrar la competencia pero necesita orientación en casos de ambigüedad.

En el tercer nivel el empleado es totalmente independiente en la práctica de la competencia y puede apoyar a otros a desarrollarla.

En el cuarto nivel el empleado ejerce una influencia sobre la manera en la cual la competencia es practicada en el ambiente laboral, por lo tanto puede hacer sugerencias para modificarla.

4.2. Operacionalización de las Competencias Gerenciales

Se analizaron los descriptores de cada competencia y se especificaron en cuanto a su relación con los conocimientos, habilidades y/o comportamientos que podrían ser utilizados como contenidos de capacitación. En algunos casos una conjunción de varios de estos conceptos estaba relacionada con una misma competencia. También, existían conceptos que podían ser componentes de más de un indicador a la vez.

Para realizar la operacionalización de las variables se tomaron en cuenta los conceptos del marco teórico referentes a liderazgo, se recurrió a las competencias necesarias para el manejo de herramientas y procesos propios del banco, se tomaron en cuenta también las variables preexistentes mencionadas anteriormente que hacen referencia a las características de la institución y algunas que no se explicitaron como ser la estrategia del banco a escala corporativa y en el ámbito local.

La operacionalización fue revisada y validada por Gerencia de Recursos Humanos a manera de asegurar la consistencia entre los descriptores de una competencia y la manera en la cual estaba siendo interpretada.

Como ejemplo del trabajo realizado en cada competencia y en cada nivel de los descriptores de cada una de ellas, se presenta a continuación la operacionalización de los descriptores del primer nivel de la competencia "Orientación Estratégica".

ORIENTACION ESTRATEGICA

Analiza la información y las situaciones y utiliza la propia experiencia, pensamiento racional e intuición para resolver problemas y establecer objetivos, planes y estrategias.

NIVEL	DESCRIPTORES	COMPONENTES
1	<ul style="list-style-type: none">✓ Busca información de múltiples fuentes de modo de comprender el contexto y adoptar las acciones necesarias.✓ Reconoce y analiza información que resulta relevante a la identificación y resolución de problemas.✓ Establece prioridades teniendo en cuenta los objetivos de área.	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento del funcionamiento de las distintas áreas del banco y su interrelación.• Conocimiento del contexto externo en el cual está su unidad.• Habilidad para interpretar e interrelacionar información.• Atender temas urgentes e importantes y distinguir la diferencia entre unos y otros.• Habilidad de análisis y definición de problema.• Habilidad para identificar los aspectos importantes y administrar su tiempo efectivamente.• Habilidad de construir una red de interrelaciones.• Establecer objetivos y estándares de desempeño.

4.3. Definición de prioridades

Una vez realizada la operacionalización se procedió a definir las prioridades a fin de determinar qué opciones de aprendizaje deberían ser desarrolladas en la primera etapa de implementación.

Este proyecto se concentra en dar respuesta a las necesidades más inmediatas resultantes de los tres primeros niveles de cada competencia en forma de opciones de aprendizaje presencia y mencionar otras opciones de aprendizaje autodirigido. A continuación se presenta cada competencia con las prioridades establecidas respecto de la misma.

Orientación estratégica

Brindar conocimientos básicos sobre el "Value Based Management" como orientación estratégica a seguir que ha definido el Banco a escala global, la necesidad de estandarización en la aplicación de una metodología de dirección de proyectos y por último necesidad de fortalecer habilidades de fijación de objetivos.

Influencia y persuasión

Desarrollo de habilidades de negociación basándose en el conocimiento de las etapas de un buen proceso de negociación y práctica de las mismas. Desarrollo de habilidades de influencia y persuasión

Toma de decisiones y madurez

Toma de decisiones en el marco de un equipo.

Desarrollo de personas

Desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para llevar adelante con eficiencia el proceso de gestión de desempeño (fijación de objetivos, coaching y evaluación de desempeño).

Como ejemplo citamos nuevamente la operacionalización de los descriptores del primer nivel de la competencia "Orientación estratégica" citando esta vez las opciones de aprendizaje relacionadas con el desarrollo de la competencia.

Dentro de las opciones presenciales existen **DDD dos** posibilidades y se dio prioridad a una de ellas; el taller para fijar objetivos, que estaría orientado a desarrollar competencias que permitan establecer objetivos. Estas competencias son requeridas por la mayoría de los empleados del banco a corto plazo.

NIVEL	DESCRIPTORES	COMPONENTES	ACCIONES DE DESARROLLO
1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Busca información de múltiples fuentes de modo de comprender el contexto y adoptar las acciones necesarias. ✓ Reconoce y analiza información que resulta relevante a la identificación y resolución de problemas. ✓ Establece prioridades teniendo en cuenta los objetivos de área. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del funcionamiento de las distintas áreas del banco y su interrelación. • Conocimiento del contexto externo en el cual está su unidad. • Atender temas urgentes e importantes y distinguir la diferencia entre unos y otros. • Establecer objetivos y estándares de desempeño. 	<p>Taller de Gestión de Desempeño I - Fijación de Objetivos (Currículum de Desarrollo Gerencial)</p> <p>Charlas y presentaciones de los distintos sectores del Banco.</p> <p>Curso de administración de tiempo</p> <p>Leer administración del tiempo Intranet del Centro de Capacitación</p>

4.4. Definición del plan del Currículum de Desarrollo Gerencial

A continuación se presenta el plan curricular que sirvió de marco para el desarrollo de las opciones de aprendizaje.

	TOMA DE DECISIONES Y MADUREZ		DESARROLLO DE PERSONAS		INFLUENCIA & PERSUASION		ORIENTACION ESTRATEGICA	
Nivel I	Opciones		Opciones		Opciones		Opciones	
	Presencial	Otros	Presencial	Otros	Presencial	Otros	Presencial	Otros
1	Curso de Value Based Management.		Management and Leadership Course		Management and Leadership Course	WBT Influencing and Motivating others.	Taller de Gestión de Desempeño I - Fijación / Objetivos Charlas de los distintos sectores del Banco. Curso de adm. de tiempo	Leer administración del tiempo intranet del Centro de Capacitación
2	Taller de Trabajo en equipo Negociación II	WBT Decision Making.	Taller Gestión de desempeño I II y III	WBT Managing Direct Reports del HBS.	Negociación I	WBT The on - line negotiator del HBS.	Project Managmt.	PMBOK www.pmi.org/publictn/pmboktoc.htm www.pmi.org/
3		WBT Managing Direct Reports.		CBT Coaching del HBS.	Negociación II	WBT The on - line negotiator del HBS.	Taller de Trabajo en equipo	Intranet RRHH ABN AMRO Uruguay
4		WBT Managing Change.						http://www.valuebasedmanagement.com/

4.5. Análisis de opciones existentes

Sobre la base de la operacionalización de competencias y la definición de prioridades y con el plan curricular como referencia se realizó un trabajo de investigación, análisis y evaluación de otros programas de desarrollo gerencial en otras sucursales del banco y de propuestas existentes en otras instituciones como ser universidades e institutos locales e internacionales.

Se evaluaron objetivos, contenidos, metodología y perfiles de los facilitadores. Como resultado de esta investigación se definió qué opciones se diseñarían internamente, cuales con el apoyo de consultores, cuales serían adaptadas y cuáles serían compradas en el mercado.

4.6. Adaptación de opciones existentes

Se analizaron cursos existentes en el Banco que podían ser adaptados para ser incluidos en el currículum. Se adaptó únicamente un curso corporativo en el cual muchos empleados ya habían participado y que se constituyó en el curso básico del currículum a partir del cual se profundizarían los temas en otras opciones. Algunos contenidos de programas existentes en el banco se utilizaron en el desarrollo de nuevas opciones.

4.7. Diseño y desarrollo de nuevas opciones

Se diseñaron internamente opciones que daban respuesta a competencias para las cuales no existían alternativas válidas ya sea por

temas de contenido, costo, duración de programas o falta de posibilidades de ser adaptadas a un costo razonable. El diseño y desarrollo de algunas opciones fue realizado completamente con recursos del Banco y en otros casos se realizó conjuntamente con proveedores.

4.8. Evaluación

Al iniciar el proyecto se decidió que la instancia de evaluación del Currículum de Desarrollo Gerencial estaría focalizada en obtener información sobre el cumplimiento de los objetivos, aplicabilidad en el trabajo y sobre la calidad de las opciones de aprendizaje.

Se consideró importante evaluar el cumplimiento de los objetivos de las opciones de aprendizaje ya que los objetivos de aprendizaje de cada opción estaban definidos en términos de competencias, por lo tanto, el logro de los objetivos de una opción de aprendizaje sería un importante primer indicador de desarrollo de competencias. La información sobre la aplicabilidad permitiría determinar la adecuación de los contenidos a las responsabilidades en el día a día de trabajo y la información sobre la calidad permitiría determinar los puntos fuertes para aplicarlos a otras opciones de aprendizaje y los débiles para poder realizar los cambios necesarios.

Las Personas que evaluarían las opciones de aprendizaje basándose en los indicadores mencionados serían los mismos participantes ya que son la fuente más accesible de información y manteniendo el anonimato

pueden brindar información sobre competencias desarrolladas, fortalecidas o no incorporadas.

Se utilizaron dos formas de evaluación dependiendo del origen de la opción de aprendizaje: las opciones desarrolladas por el Banco fueron evaluadas con un cuestionario aplicado a cada uno de los participantes al culminar la opción de aprendizaje, las opciones de aprendizaje contratadas a terceros fueron evaluadas en grupos focales.

El cuestionario de evaluación para las opciones desarrolladas internamente estaba basado en enunciados frente a los cuales el participante debía expresar su opinión con números del 1 al 5 según la siguiente escala:

0: No opina / No se aplica

1: Muy Malo

2: Malo

3: Bueno

4: Muy Bueno

5: Excelente

Los enunciados del cuestionario fueron los siguientes:

ACTIVIDAD
1. Relevancia y pertinencia de la actividad en la tarea
2. Selección de contenidos de acuerdo a los objetivos planteados
3. Logro de los objetivos de aprendizaje.
4. Herramientas obtenidas para aplicar en la tarea.
5. Metodología pertinente a los objetivos.
ORGANIZACION / CALIDAD
1. Funcionamiento de los equipos correcto.
2. Calidad del material didáctico (impreso, transparencias, videos, etc.)
3. Adecuación del tiempo
INSTRUCTOR
1. Conocimiento del tema.
2. Motivación de la audiencia.
3. Calidad de las exposiciones
4. Conducción de las actividades grupales
5. Síntesis e integración del aprendizaje
6. Administración del tiempo

Este formulario también incluía preguntas abiertas orientadas a obtener sugerencias sobre mejoras y opiniones sobre los aspectos más positivos de la opción de aprendizaje. Al final del cuestionario había una pregunta sobre las competencias que el empleado consideraba haber desarrollado o fortalecido como consecuencia de su participación.

El formulario era anónimo y los resultados eran analizados primero en el área de Capacitación y Desarrollo para determinar áreas de potencial mejora que luego eran presentadas a los instructores para realizar un intercambio que pueda resultar en mejoras en las opciones de aprendizaje.

Las opciones desarrolladas con proveedores externos que luego serían facilitadores de las mismas contaron con la presencia de una persona del equipo de Capacitación y Desarrollo en su primera edición. Esto permitió conocer más profundamente la forma de trabajo de los facilitadores, realizar una evaluación técnica y poder interpretar mejor las evaluaciones de los participantes.

Para las evaluaciones en grupos focales se reunía a los empleados que participaron del programa y se les formulaba preguntas sobre la aplicabilidad de los conocimientos al trabajo, competencias que percibían haber desarrollado, adecuación del programa al público objetivo definido, otros públicos que podían beneficiarse, calidad de los docentes y de los contenidos del programa.

Los resultados de estas evaluaciones están presentados en el capítulo de resultados.

Después de haber culminado el primer año de implementación, además de la evaluación por parte de los empleados participantes, se decidió realizar una evaluación sobre la experiencia de desarrollo e implementación del Currículum de Desarrollo Gerencial. Esta evaluación reflejaría la experiencia y aprendizaje logrados por el equipo de Capacitación y Desarrollo y proporcionaría recomendaciones para experiencias futuras ya que este proyecto serviría como antecedente de otros proyectos similares que actualmente están en proceso.

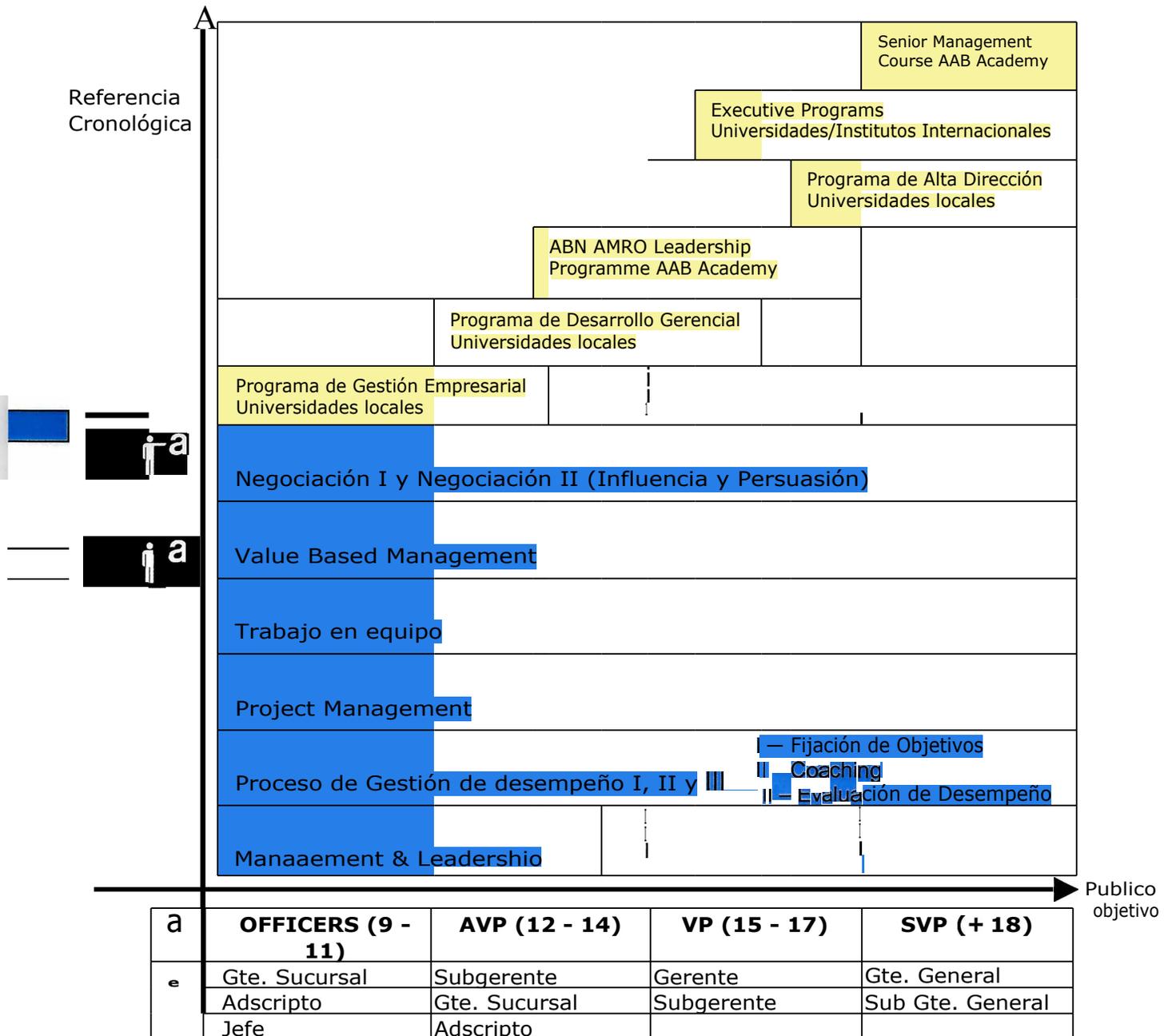
La evaluación de esta experiencia como antecedente fue presentada en un informe a la gerencia del Banco y quedó plasmada en las conclusiones de este trabajo.

5. Resultados

En esta sección se describen, el Currículum de Desarrollo Gerencial y la implementación del mismo como resultados del trabajo realizado.

5.1. Currículum de desarrollo Gerencial Basado en Competencias

El modelo del Currículum de Desarrollo Gerencial es el siguiente:



5.1.1. Opciones de aprendizaje

El CDG se estructuró con actividades que fueron diseñadas especialmente para el CDG y con actividades que ya existían en el mercado o en otras sucursales del Banco.

La estructura del CDG comprende siete opciones básicas y seis avanzadas.

Las básicas se orientan a desarrollar competencias necesarias para ejecutar los procesos centrales referidos a la gestión de personas y a orientar las acciones a la visión estratégica del Banco.

Entre las avanzadas se incluyen cursos existentes en el mercado, cursos ofrecidos en otras sucursales del Banco y una opción abierta, orientada a un público de nivel avanzado que implica un diseño individualizado para el participante.

Instrumento de apoyo

Como instrumento de apoyo al CDG y al concepto de "responsabilidad por el propio aprendizaje" se desarrolló un sitio en la intranet del banco en el cual se detallan las competencias Gerenciales y se muestran las opciones de aprendizaje relacionadas con cada una de ellas.

En este sitio también se publican los materiales de las opciones de aprendizaje como las presentaciones, lecturas recomendadas, herramientas, artículos, libros recomendados y sitios de Internet que contienen temas gerenciales.

5.1.1.1. Contenido

El contenido de las opciones de aprendizaje está basado en modelo de competencias gerenciales del Banco. Los objetivos de aprendizaje están formulados en términos de competencias y los contenidos responden a cada objetivo para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje.

5.1.1.2. Metodología

La metodología de las opciones adaptadas y de las desarrolladas internamente utiliza técnicas de aprendizaje participativas en las cuales los participantes pueden ejercitar habilidades o construir conceptos basándose en la interacción grupal.

Generalmente, como actividad final, las opciones de aprendizaje utilizan herramientas orientadas a definir un plan de acción de mejora por participante, un ejemplo son los planes de desarrollo individual o señalar en forma explícita los cambios que se tiene la intención de efectuar para lograr un mejor desempeño.

En las opciones de aprendizaje diseñadas internamente se utilizaron estudios de caso, juego de roles, discusiones grupales, presentaciones grupales, juegos, solución de problemas en grupo, videos.

5.1.1.3. Diseño

Para realizar el diseño se determinaron inicialmente los objetivos de aprendizaje y definidos términos de competencias. Para determinar los contenidos se utilizó la operacionalización de los descriptores de cada competencia.

Una vez definidos los objetivos y los contenidos se procedió a desarrollar un modelo de la actividad sobre la base de una agenda de actividades tentativa. Luego, considerando nuevamente los objetivos de la opción de aprendizaje, se determinó la importancia de cada una de las actividades y se lo ponderaba en términos de la cantidad de tiempo que se le dedicaba, la metodología para abordarlo y la ubicación dentro de la agenda.

Como resultado, cada opción de aprendizaje contaba con una ficha técnica y un cronograma de la actividad.

La ficha técnica es un documento que presenta una descripción general de la opción de aprendizaje, presenta la siguiente información: nombre de la opción de aprendizaje, objetivos, contenidos, metodología, tiempo de duración, instructores y costo por participante. Estas fichas técnicas servirían a los supervisores como referencia al tomar la decisión de sugerir la participación de alguno de sus colaboradores.

El cronograma de actividades refleja la estructura de la actividad en cuanto a objetivos y contenido. También se utiliza como un documento guía para la implementación de cualquier opción de aprendizaje, el cronograma de cada opción se organizó en base de los objetivos de aprendizaje bajo el siguiente formato:

TEMA	CONTENIDOS	MATERIAL	RESP.	TIEMPO
Cada objetivo de aprendizaje es abordado como un tema,	Los contenidos responden a cada uno de los objetivos de aprendizaje, pueden ser contenidos teóricos o actividades	Descripción de los materiales que se utilizarán para trabajar los contenidos	Persona a cargo de facilitar los contenidos	Tiempo dedicado a cada contenido

Como ejemplo utilizaremos una opción de aprendizaje definida en el primer nivel de la competencia "orientación estratégica". Taller de Fijación de objetivos.

TEMA	CONTENIDOS	MATERIAL	RESP.	TIEMPO
Objetivos del taller.	Poder establecer objetivos SMART de negocio/area, objetivos de desarrollo individual y objetivos de desarrollo de personas. Repasar los puntos generales para el seguimiento al desarrollo y revisión de medio año.	Presentación S 3		10 minutos
Establecer Objetivos SMART de negocio/area, objetivos de desarrollo individual y objetivos de desarrollo de personas	Criterios	S 4 y 5		15 minutos
	Principios para fijación de objetivos	S. 6		
	Formas de fijación de objetivos SMART	S. 7 - 12		
	Ejercicios	Detectar que falta y plenario (S 13)		20 minutos
	Pausa			15 minutos
	Tipos de Objetivos Negocio/área	S. 14		25 minutos
	Ejercicio	Reformular 2 objetivos y exponer 1S. 15		
	Desarrollo individual Desarrollo de personas	S 16-17		5 minutos
	Lecturas:	Ejemplos de obj. de desarrollo e individual		10 minutos
	Lineamientos	S. 18		15 minutos
Ejercicios:	Fijar 1 obj. de desarrollo y otro individual y compartirlo en grupo			
	Plenario		5 minutos	
Habilidades para hacer seguimiento y revisión de medio año.	Seguimiento de objetivos Redefinición de objetivos	Presentación S 19 -23		15 minutos
Pasos siguientes	Que se espera que hagan después del taller y en que tiempos	Cronograma S 24 a 25		10 minutos

5.1.2. Características de los instructores

En las opciones adaptadas y en las desarrolladas internamente los instructores juegan un rol de facilitadores, según fue descrito en el marco teórico. El papel central en una opción de aprendizaje desarrollada internamente lo tienen los participantes.

Estos criterios fueron muy importantes al elegir a los proveedores y les fueron transmitidos en las reuniones previas al desarrollo de las opciones. En algunos casos los conceptos tuvieron que ser reforzados a lo largo del proceso de desarrollo e implementación así como posteriormente a la evaluación de la opción por parte de los participantes.

5.2. Implementación

El primer año de Implementación estuvo orientado a lograr una máxima participación en las opciones de aprendizaje básicas del currículum, aquellas orientadas a desarrollar las competencias Gerenciales mínimas que debe tener todo supervisor.

Dada la prioridad mencionada, no se realizó una evaluación de la brecha existente entre las competencias requeridas para la posición y las competencias existentes en los empleados.

5.2.1. Estrategia de Comunicación

Existieron tres desafíos importantes que fueron afrontados con una estrategia de comunicación.

- La necesidad de involucrar a los supervisores directos del público objetivo.
- Dar a conocer el proyecto a la población objetivo.
- Lograr que los participantes y sus supervisores perciban que los cursos básicos forman parte de un todo que es el CDG.

Se involucró desde un inicio a los supervisores a cargo de hacer las designaciones realizando una presentación del CDG, sus objetivos, la metodología de desarrollo, las competencias gerenciales y una descripción de la forma en la que deberían realizar las asignaciones.

Una vez realizadas las asignaciones, los supervisores directos fueron quienes comunicaron a las personas que tenían a su cargo en cuales opciones de aprendizaje participarían y luego el Centro de Capacitación del Banco se encargó de los temas logísticos.

Se desarrolló un logotipo del CDG para identificar todas las actividades relacionadas con el mismo y cada opción de aprendizaje presencial tenía una apertura en la cual se explicaba que competencias desarrollaba y cuál era su lugar en la estructura del CDG.

5.2.2. Resultados de la implementación

Existió una participación heterogénea de supervisores en estas opciones. Los grupos estuvieron conformados por Supervisores / gerentes de distintos niveles (desde jefes que tenían sólo una persona

bajo su supervisión hasta gerentes de línea de negocios que tenían una estructura organizacional de hasta 160 personas).

Tomando en cuenta el total de participantes del año 2002, un 85% de la población objetivo participó en un promedio de 2 actividades. Los participantes tuvieron un promedio de 32.66 horas de capacitación.

El total de horas que los participantes dedicaron a las actividades del CDG fue de 4,279 en 528 horas de instrucción. (Anexo I)

1	Empleados definidos como grupo objetivo	154
2	Empleados del grupo objetivo que participaron	131
3	Empleados del grupo objetivo que no participaron	23
4	Total de cupos cubiertos (participaciones)	262
5	Total de horas de capacitación de todos los participantes	4,279
6	Total horas de instrucción	528

(2*100)/ 1	Porcentaje de empleados del público objetivo que participaron	85%
4/2	Promedio de actividades por empleado	2
5/2	Promedio de horas por empleado	32.66
5/4	Promedio de horas por cupo (participación)	16.33

Los resultados presentados toman en cuenta programas de larga duración horaria (Programas Gerenciales de Universidades Locales) en los cuales participaron 8 empleados. El Anexo II muestra los resultados sin tomar en cuenta estos programas.

5.2.3. Resultados de la evaluación de los participantes

Los resultados de la evaluación por parte de los participantes tuvieron el objetivo de suministrar información sobre el cumplimiento de los objetivos de las opciones de aprendizaje, la aplicabilidad de los contenidos a las responsabilidades del trabajo, y sobre la calidad de las opciones de aprendizaje.

Para cumplir estos objetivos se generaron registros de las puntuaciones de todos los enunciados a fin de establecer una base de datos que permita realizar comparaciones. Utilizando los primeros resultados se llegó a la conclusión de que todas las puntuaciones por debajo de 3.5 - en base a una escala de 1 a 5 - serían analizadas para determinar las causas y tomar las acciones necesarias para corregirlas.

El logro de los objetivos tuvo una puntuación promedio de 3.93. La aplicabilidad en el trabajo tuvo una puntuación promedio de 4.02 y la calidad de las acciones de desarrollo evaluada en sus dimensiones de metodología, calidad de los materiales, adecuación del tiempo e instructores obtuvo una puntuación promedio de 3.98.

En cuanto a la utilización de las observaciones de los participantes para mejorar las acciones de desarrollo, se pueden mencionar dos ejemplos de acciones que necesitaron adecuaciones de contenido y de metodología:

La opción de aprendizaje que necesitó más adecuaciones de contenido fue "Project Management" porque los contenidos eran excesivamente técnicos y focalizados a proyectos del área de informática. Se realizaron varias revisiones de la actividad ya que el objetivo era transmitir a los participantes una metodología y un razonamiento para llevar adelante proyectos que bien podrían ser sus propios objetivos de desempeño actual.

La opción de aprendizaje "Taller de trabajo en equipo" fue la que necesitó más adecuaciones de metodología.

Las observaciones más frecuentes de los participantes fueron que era demasiado teórica. Analizando más la información proporcionada y complementándola con entrevistas telefónicas se llegó a la conclusión de que los participantes necesitaban más énfasis en la práctica ya que los conceptos estaban comprendidos. No era necesario "vender" la idea de trabajo en equipo sino presentar técnicas para mejorar el trabajo: Ej. equipo en el trabajo y generar espacios de discusión para que los participantes puedan expresar sus ideas.

La opción de desarrollo mejor evaluada fue "Taller de Gestión de desempeño II - Coaching". Lo que los participantes encontraron como más positivo fueron las herramientas prácticas que podían utilizarse al salir del taller. También se evaluó muy positivamente al facilitador, quien fue uno de los que dejó el protagonismo a los participantes.

Al finalizar el primer año de implementación, se realizó una consolidación de los resultados la cual muestra que las opciones de aprendizaje desarrolladas obtuvieron una puntuación promedio de 4.05

que corresponde a muy bueno, siendo la puntuación máxima 5. (Anexo III).

Las evaluaciones de las opciones de aprendizaje contratadas sirvieron sobre todo para verificar las competencias que éstas desarrollaban, el público objetivo y la calidad de los programas. Se obtuvo información valiosa para futuras participaciones; así mismo, los ex participantes de estas opciones se constituyeron en un grupo de referencia para nuevos participantes.

Se pudo observar que el hecho de preguntar a los participantes qué competencias perciben haber desarrollado o fortalecido abre un espacio de reflexión en el cual el participante hace un balance de las competencias que desarrolló o fortaleció y abre el paso a una segunda pregunta: "¿cómo aplicas lo aprendido a tu trabajo?" **Esta pregunta muchas veces encuentra respuesta en el momento mismo del grupo focal** y se convierte en un puente para que los conocimientos y/o habilidades adquiridas sean transferidos al trabajo.

5.2.4. Recomendaciones para la implementación 2003

Organizar una reunión con los proveedores en la que se les presentará el CDG con el objetivo de generar mayor sinergia entre ellos.

Lograr una mayor homogeneización de los participantes en aquellas actividades en las que el grupo de empleados elegibles lo permita.

Cubrir el restante de la población objetivo con los cursos básicos.

Lograr una participación en actividades presenciales de los niveles VP y superior en grupos homogéneos. Puede ser complemento de las actividades de desarrollo que se realizan con esta población.

Elaboración de planes de desarrollo individual para todos los empleados con posiciones de VP o superior.

Promover actividades en WBT y actividades bidireccionales.

Organización de mesas de discusión con disertantes externos al Banco.

Programa orientado exclusivamente a VP y superior, trabajar temas de estructuras de pensamiento (ampliar el conocimiento y práctica sobre las categorías de pensamiento que faciliten la interacción con clientes internos o externos, el análisis de problemas y la búsqueda de soluciones). Algunas alternativas: Sombreros para pensar, creación de escenarios para la definición de problemas y planteo de soluciones.

6. Conclusiones

Conclusiones relacionadas al impacto y a los beneficios para las partes interesadas

El desarrollo del CDG en el Banco fue un punto de partida que se convirtió en un referente para el desarrollo de currícula orientada a apoyar el desarrollo de otras competencias (funcionales, estratégicas). La evaluación de los procedimientos de desarrollo e implementación y los resultados obtenidos será fuente de información para experiencias futuras. Las conclusiones aquí mencionadas resultan de la evaluación de esta primera experiencia en sus distintas etapas de desarrollo e implementación.

La importancia de tener un Currículum basado en competencias radica en la posibilidad de planificar la capacitación y orientarla hacia las competencias que es necesario desarrollar, en esta experiencia se pudieron observar beneficios para todas las partes interesadas

A los supervisores les resultó útil recurrir conjuntamente al modelo de competencias y a las opciones de aprendizaje en el momento de seleccionar las opciones en las cuales era recomendable que sus colaboradores participen. Al tener acceso a las competencias y sus descripciones, les resultaba más fácil categorizar y en algunos casos definir las necesidades de capacitación de sus colaboradores. Como consecuencia, los supervisores pudieron tener un rol más activo en el desarrollo del personal a su cargo.

Los participantes tuvieron acceso también al modelo de competencias y a la información sobre opciones de aprendizaje. El beneficio para ellos fue el conocimiento de las competencias que el Banco espera que todas las personas en posiciones de supervisión tengan, y el acceso a alternativas de aprendizaje orientadas a apoyar su desarrollo. En algunos casos, se pudo observar que los empleados asumían una posición activa frente a su propio desarrollo.

Los beneficios anteriormente mencionados son también beneficios para Recursos Humanos y permitieron una mejor gestión del área con relación al tema. Por un lado la tendencia de Recursos Humanos en el Banco es ser un área de soporte y que los supervisores directos sean los que gerencian sus recursos humanos; por otro lado, el hecho de que los empleados empiecen a participar en las decisiones sobre su propio desarrollo también fue beneficioso ya que la política de capacitación del Banco expresa una responsabilidad compartida en el desarrollo de los empleados.

Entre los procesos de capacitación que fueron beneficiados está el proceso de detección de necesidades de capacitación en habilidades gerenciales ya que los supervisores podían identificar más fácilmente las necesidades a partir del análisis de las competencias gerenciales. En anteriores años, al realizar los diagnósticos de necesidades de capacitación, muchas veces los supervisores hacían referencia a aspectos muy generales que era difícil operacionalizar.

Otro beneficio para los procesos de capacitación fue que se pudo realizar una mejor adecuación del presupuesto de capacitación para este rubro ya que se estableció anticipadamente la cantidad de grupos por opción

de aprendizaje y se asignaron cupos por supervisor. Un tercer beneficio es que la documentación de la implementación generó una base de información estandarizada que puede ser utilizada en la toma de decisiones, futura capacitación, competencias que se espera haber desarrollado en cada empleado.

El beneficio para el Banco estuvo dado por haber asegurado que la inversión en capacitación esté focalizada en aquellas competencias relacionadas con un mejor desempeño de los empleados y como consecuencia un mejor funcionamiento en las actividades del Banco.

Conclusiones relacionadas con el proceso de desarrollo del Curriculum

Operacionalización de las Competencias Gerenciales

Se pudo observar que si bien las competencias son relativamente estables, su operacionalización que luego se denominó "componentes", puede variar en función de la estrategia del Banco, los procesos / herramientas que desee instaurar, y de los elementos contextuales que estén actuando, por lo tanto es aconsejable revisar esta operacionalización por lo menos cada año.

Definición de prioridades

Al analizar la operacionalización de las competencias se verá que existen muchas áreas de aprendizaje que deben ser abordadas, es importante categorizarlas e interrelacionarlas para desarrollar opciones que tengan relación entre sí. En algunos casos no será eficiente abordar todos los temas que resultan de la operacionalización. Por lo tanto es importante realizar la definición de prioridades conjuntamente con una persona que ocupe una posición de referencia en el tema.

Definición del plan del Currículum

La definición del plan del currículum puede variar como consecuencia del desarrollo de las opciones de aprendizaje, esto se debe a que las competencias generalmente no pueden ser enmarcadas en una sola actividad.

Luego de definir el plan tentativo del currículum, es necesario realizar un análisis del mismo para determinar qué opciones deben estar diseñadas y desarrolladas internamente; generalmente son las que hacen referencia a procesos y herramientas internas. En algunos casos pueden ser desarrolladas juntamente con los proveedores con una explicación clara de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias y con un seguimiento intensivo de cada una de las etapas de desarrollo.

Análisis de opciones existentes

Si se cuenta con un modelo de competencias, es recomendable recurrir a opciones ya existentes, esto permite optimizar recursos ya que el diseño y desarrollo de una actividad consume mucho tiempo y dedicación. Muchas veces los objetivos de las opciones existentes están definidos en términos de competencias. Así, mediante el análisis del modelo de competencias se determina cuales competencias tienden a desarrollarse.

Antes de validarlas como opciones de aprendizaje del currículum, es aconsejable que uno o dos empleados participen en el programa, a fin de que puedan posteriormente brindar información sobre la adecuación o no de estas opciones.

Se pudo observar que no es aconsejable enviar empleados a participar en opciones existentes que estén relacionadas con procesos internos para los cuales el Banco tiene herramientas y orientaciones específicas. Estas opciones están prediseñadas y por lo general no tienen la suficiente flexibilidad para adecuarse a procesos internos.

Adaptación de opciones existentes

La adaptación de una opción existente permitió generar una continuidad entre la capacitación que había sido dada hasta el momento. Esto fue positivo ya que no se generó una ruptura total que hubiera significado una anulación de lo hecho hasta el momento. Se eligió una opción que

había sido muy bien evaluada por los participantes y que fue uno de los Cursos Regionales sobre el tema.

Diseño de nuevas opciones

El diseño de una nueva opción debe incluir un grupo piloto para evaluarla y realizar los cambios que sean necesarios para hacerla más eficiente. El primer grupo de implementación después del piloto puede también ofrecer sugerencias de mejora, pero es importante que la opción de aprendizaje llegue a su diseño final.

En el currículum, lo permanente resulta ser las competencias, es probable que una opción de aprendizaje, que en un momento fue adecuada deje de serlo y que en su lugar se diseñe una nueva orientada al desarrollo de las mismas competencias.

El diseñar opciones de aprendizaje basadas en procesos existentes (proceso de gestión de desempeño) facilita la transferencia a la práctica. Se puede establecer la hipótesis de que también facilitarían la medición de esta transferencia. En ese caso se realizaría una evaluación de la forma como se realizan estos procesos en la institución antes y después de la participación en las opciones de aprendizaje como forma de medir la eficiencia de dichas opciones de aprendizaje.

En esta experiencia se pudo observar una mejora en la calidad de la redacción de objetivos como consecuencia de la participación en el curso de fijación de objetivos. Esto se constató en la sección Objetivos de los Formularios de Gestión de Desempeño que se diseñaron con este fin.

Conclusiones relacionadas con la implementación

Antes de la participación en una opción, es importante presentar el modelo de competencias y explicar a los participantes las competencias que esa opción tiende a desarrollar, eso facilitará la transferencia a la práctica en el ambiente de trabajo ya que hace explícita la competencia que se desea observar en el empleado.

Además de poner a disposición de los empleados el modelo de competencias y las opciones presenciales, es muy importante incluir como opciones de aprendizaje un material que pueda servirles para su desarrollo autodirigido, esto permite respetar los tiempos de aprendizaje de las personas y mantener continuidad en la capacitación, a fin de que ésta no sea vista únicamente como algo que debe ser presencial y dirigido por otros.

La presentación de las competencias a ser desarrolladas conjuntamente con la operacionalización de competencias y opciones de aprendizaje optimiza el proceso de desarrollo de la competencia porque facilita a la persona establecer una relación entre la opción de aprendizaje y la competencia a ser desarrollada.

El reforzar el concepto de responsabilidad por el propio desempeño motiva a los empleados a buscar opciones de aprendizaje que respondan a sus necesidades.

En esta primera experiencia, por motivos prácticos, no se consideró que fuera indispensable la definición de perfiles de competencias para las distintas posiciones de supervisión, este paso podría dar mayor eficiencia a la implementación del currículum ya que se lograría determinar brechas en los participantes y fijar objetivos de desarrollo.

Lo importante en el desarrollo e implementación de este tipo de herramientas es pensar en los usuarios desde el momento en que se inicia del proyecto, pensar en sus necesidades y la mejor forma de satisfacerlas. Muchas veces los procesos de Recursos Humanos se ven alejados de las necesidades del negocio porque son complejos, consumen mucho tiempo y no se ve una relación directa con los resultados de la institución, a medida que Recursos Humanos desarrolla herramientas que faciliten el trabajo de los empleados, esta área se convierte en un socio estratégico de negocios como pretende serlo según las nuevas tendencias.

BIBLIOGRAFÍA

ABN AMRO Bank Global Learning Team, "Performance-Based Learning continuum" July 2001.

ABN AMRO Bank Global Learning Team, "The Learning Business (Running Training Like a Business)" July 2001.

ABN AMRO Bank Global Learning Team, "Principles of Adult Learning" May 2001.

ABN AMRO Bank ROLAC (Regional Office Latin America and the Caribbean, "Modelo de Competencias Gerenciales" 2000.

ABN AMRO Bank Global Learning Community C&CC, "Leadership Development Framework" - Executive Summary July 2001.

ABN AMRO Bank Academy San Pablo, "Management Development Curriculum" 2001.

ABN AMRO Bank Global Learning Team, "Management / Leadership Programs" 2001.

ABN AMRO Bank North America "Management /Supervisory Curriculum", 2000.

ABTD (Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento). (1999). Manual de Treinamento e Desenvolvimento. 3ª Edição. São Paulo, Brasil. MAKRON Books do Brasil Editora Ltda.

ASTD (American Society for Training & Development) Info-line, issue 0008 "Supervisory Training" August 2000.

ASTD (American Society for Training & Development) Info-line, issue 0101 "Leadership Development" January 2001.

Aquino, Jorge A. Vola, Arecco, Aquino. (1996). Recursos Humanos. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Macchi.

Bennis, Warren. (1995). Como llegar a ser Líder. Colombia: Editorial Norma S.A.

Brockett, Ralph y Hiemstra, Roger. (1993). "El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos", Barcelona, España: Editorial Paidós Educador.

Brooking, Annie (1997). "El Capital Intelectual". Barcelona, España: Editorial Paidós.

Brookfield, Stephen, (1995). "Adult Learning: an Overview". International Encyclopedia of Education. Online.

Covey, Stephen R., (1992) "Principie - Centered Leadership". New York, New York: Fireside

Dubois, David D, (1993). "Competency-Based Performance Improvement". Amherst, MA: HRD Press, Inc.

Fundación Peter Drucker (1996). "El Líder del Futuro". Buenos Aires, Argentina: Ediciones Deusto S.A.

Goleman, Daniel, (1997). "Emotional Intelligence". New York, New York: Bantam Books

Huitt, William, (1999). "Conation as an important factor of mind"

Kerka, Sandra, (1998). "Competency-Based Educational Training" en

Merriam Webster, Diccionario "on - line" en

Puigdellívol, Ignasi, (1999). "Programación de Aula y Adecuación Curricular", Barcelona, España: Editorial Graó, de Serveir Pedagogics.

Resnik, Lauren y Klopfer, Leopold, (1989). "Currículum y Ccgnición", Capital Federal, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Retana, German, (1998). "Tendencias de Cambio en las Organizaciones e Impacto en el Liderazgo". Curso de Gerencia con Liderazgo - INCAE Alajuela, Costa Rica.

Senge, Peter (1990). "The Leader's New Work: Building Learning Organizations". Traducida en INCAE de Sloan Management Review, Vol. 32, No. 1, Fall, 1990, pp 7-23.

Sydanmanlaakka, Pentti, (2002), "Intelligent Leadership Competencies". Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy to be presented for public examination and debate at the Helsinki University of Technology on the 31 of January, 2003.

Zemke, Ron y Susan, (1981). Aprendizaje de Adultos, en "Training, the Magazine of Human Resources Development", Minneapolis, MN: Lakewood Publications.

XO

XO

CATEGORIA	DESCRIPCION	NUMERO	VALOR UNITARIO	TOTAL HORAS DE
OPCIONES AALP	Gestión de desempeño II (Coaching)	27	24	648
	Brasil	2		8
	de Gestión de desempeño II (Coaching)	47	8	36
	de Gestión de desempeño III	24	3	72
	Gestión de desempeño	25	12	300
	Management concepts	27	8	216
	Trabajo en equipo	33	16	528
	Relación I	25	16	40
	Relación II (Influencia y persuasión)	35	9	315
:0	Programa de Gestión Empresarial (IGE, ORT) 1	4	128	512
	Programa de Desarrollo Directivo (IEEM) 6	4	144	576
	Módulo E. Alto Desemp.	3	16	48
OPCIONES AALP		3	40	120
INTERNACIONALES				
AAB / OTROS	Iniciativa Creativa Leadership	1	40	40
S 0		2	40	80
O L		262		

ANEXO II

DATOS E INDICADORES EXCLUYENDO PDD Y PDG

DATOS

1 Empleados definidos como grupo target	154
2 Empleados del grupo target que participaron	128
3 Empleados del grupo target que no participaron	26
4 Total de cupos cubiertos (participaciones)	254
5 Total de horas de capacitación de todos los participantes	3,199
6 Total horas de instrucción	256

INDICADORES

(2*100)/ 1	Porcentaje de empleados del público target que participaron	83.11%
4/2	Promedio de actividades por empleado	1.98
5/2	Promedio de horas por empleado	24.9
5/4	Promedio de horas por cupo (participación)	12.59

Participación de un 83.11% de la población objetivo en un promedio de 1.98 actividades. Un promedio de 24.9 horas de capacitación.

El total de horas que los participantes dedicaron a las actividades del CDG fue de 3,199 en 256 horas de instrucción.

Anexo III

EVALUACIONES DE LAS ACTIVIDADES 2002

NOMBRE DEL CURSO	FECHA	PUNTUACIÓN FINAL
Coaching	10 de mayo 2002	4.35
Coaching	17 de junio 2002	4.56
PManagement	24 de junio 2002	3.42
PManagement	14 de octubre 2002	3.72
Negociación desayuno	28 de junio 2002	3.79
Negociación desayuno	24 de junio 2002	3.66
Negociación II	11 de julio 2002	4.47
Negociación II	5 de sept 2002	4.19
Negociación I	6 de mayo 2002	4.08
Negociación I	16 de mayo 2002	4.31
VBM	25 de julio 2002	3.83
VBM	26 de abril 2002	3.90
VBM	20 de mayo 2002	3.90
Trabajo en equipo	16 de sept 2002	4.03
Trabajo en equipo	8 de octubre 2002	3.98
Management & Leadership	20 de octubre 2002	4.30
Management & Leadership	17 de noviembre 2002	4.30
	PROMEDIO	4.05

Escala

0: No opina / No se aplica

1: Muy Malo 2: Malo

3: Bueno 4: Muy Bueno

5: Excelente

