

Otmar E. Varela
Nicholls State University,
Thibodaux, LA, Estados Unidos
otmar.varela@nicholls.edu

***El rol de las escuelas de
negocios en el desarrollo
de destrezas gerenciales:
análisis conceptual***

***The development of
managerial skills:
Conceptual analysis of the
business schools' role***

RESUMEN

Este artículo revisa la literatura sobre aprendizaje y desarrollo de destrezas con el objeto de discutir el alcance de los programas de destrezas gerenciales en las escuelas de negocios. Dado que la eficacia de esos programas ha sido cuestionada (e. g., Mintzberg, 2004), el artículo busca contextualizar las críticas mediante la identificación de las causas que puedan explicar tales ineficacias. A tal fin, el artículo ofrece un modelo conceptual que ilustra el desarrollo de destrezas humanas. El modelo ayuda a identificar los elementos que limitan el desarrollo de destrezas gerenciales en aulas académicas. Se discuten las implicaciones prácticas de esos elementos en la educación gerencial y se concluye con reflexiones sobre el rol de las escuelas de negocios en la industria del entrenamiento.

Palabras clave: destrezas gerenciales, entrenamiento, escuelas de negocios.

ABSTRACT

To discuss the effectiveness of management-skill programs in terms of learning outcomes, I revise the training and learning literature as an attempt to contextualize current critics stressing deficiencies of managerial programs (e.g., Mintzberg, 2004). The article first presents a conceptual model detailing the development of human skills. This model serves both to identify elements constraining the

development of managerial skills in academic settings and propose empirical propositions. I discuss the practical implications of these propositions and conclude reflecting on the role of Business Schools in the training and development industry.

Key words: managerial skills, training, business schools.

1. INTRODUCCIÓN

La noción de que las destrezas son atributos humanos susceptibles de desarrollo sistemático es bien aceptada en la literatura (Whetten y Cameron, 2005). La definición de destreza enfatiza su plasticidad –léase potencial de desarrollo– y se conceptualizan las destrezas como atributos aprendidos relevantes para la ejecución exitosa de una tarea (Mumford, Peterson y Childs, 1999). Por ello abundan los programas de entrenamiento centrados en el desarrollo de destrezas, a diferencia de lo que ocurre con otros atributos humanos de carácter más estable (e. g., los valores) en los que la posibilidad de cambio es limitada.

Específicamente en el ámbito de los negocios, las destrezas gerenciales son el foco de una importante cantidad de programas educativos en una industria que incluye empresas consultoras, universidades corporativas y centros académicos (i. e., escuelas de negocios). Dentro de esa industria, las escuelas de negocios han sido pioneras en el desarrollo de destrezas gerenciales con la introducción de programas de maestría en gerencia (MBA) desde inicios del siglo XX. La amplia y rápida aceptación de las MBA ha dado paso a una variedad de especializaciones y programas de entrenamiento ejecutivo en ámbitos cada vez más específicos (e. g., negociación, liderazgo). Recientemente, sin embargo, se han cuestionado fuertemente los resultados alcanzados por las escuelas de negocios en el desarrollo de destrezas gerenciales. Mintzberg (2004), por ejemplo, afirma que hay miopía en las escuelas de negocios al enfatizar el volumen de información que se transmite a expensas de asegurar que la información se traduzca en las conductas (destrezas) que las corporaciones demandan. En el ámbito del liderazgo, algunos autores han sido aun más críticos y aseguran que no es posible desarrollar ese tipo de destrezas en las aulas académicas (Reingold, 2000). Incluso un informe reciente de la asociación de escuelas de negocios, AACSB (2002), confirma esa deficiencia y solicita a sus miembros una revisión de sus currículos con miras a buscar acciones que mejoren la efectividad del entrenamiento sobre destrezas gerenciales.

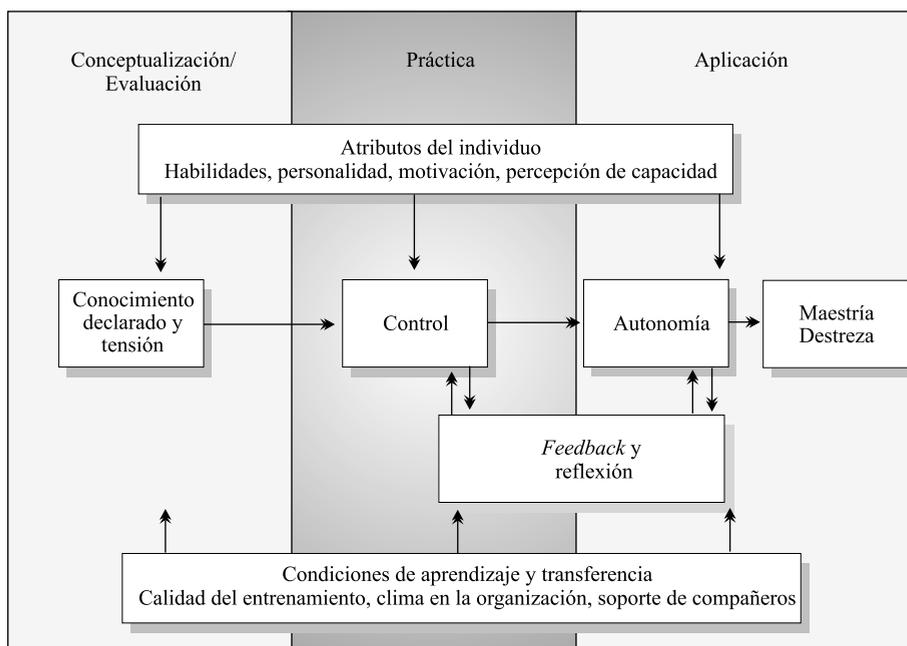
Sin demeritar las críticas sobre los programas gerenciales en las escuelas de negocios, los argumentos de ineficacia poseen matices que deben ser considerados. Es atrevido afirmar que el dinero que se invierte en tales escuelas no posee retorno alguno sobre el desarrollo de destrezas. Pero igualmente es ingenuo pensar que sus egresados poseen el arsenal de destrezas necesario para gerenciar una organización competitiva. Este artículo revisa la literatura sobre el aprendizaje y desarrollo de destrezas con el fin de profundizar en la discusión sobre la eficacia de los programas académicos en ámbitos gerenciales. La revisión intenta puntualizar los factores que potencialmente limitan el desarrollo de los participantes y que deben considerarse,

tanto a la luz de las críticas como en posibles revisiones de los currículos de estudio. Para ello el artículo continúa con una descripción conceptual del proceso de desarrollo de destrezas. Las implicaciones de ese proceso en la educación gerencial se discuten en la tercera parte. Por último, se concluye el artículo con una discusión sobre las recomendaciones que se derivan de ellas y las áreas en las que se requiere mayor investigación.

2. PROCESO DE DESARROLLO DE DESTREZAS

La literatura especializada así como las prácticas de entrenamiento coinciden en señalar que las intervenciones (e. g., entrenamiento) dirigidas a desarrollar destrezas involucran tres etapas (Porter y McKibbin, 1988), las cuales se reseñan aquí como conceptualización, práctica y aplicación. Estas etapas se identifican mediante áreas sombreadas independientes en la figura 1, en donde se utiliza además un conjunto de cuadros y flechas para ilustrar el proceso psicológico que opera en el individuo a lo largo de las tres etapas. A continuación cada una de ellas es analizada de forma individual, haciendo especial énfasis en los procesos internos que se producen en las personas durante el desarrollo de las destrezas.

Figura 1
Modelo de desarrollo de destrezas.



2.1. Conceptualización /evaluación

En la etapa inicial se intenta que los participantes obtengan una idea conceptual de la destreza y que el individuo pueda verse a sí mismo frente a ella mediante un mecanismo de autoevaluación. Con el fin de alcanzar el primer objetivo, las intervenciones inician con una definición detallada y una guía precisa de las acciones que sintetizan las conductas asociadas a la destreza. La destreza delegar, por ejemplo, consiste en: (a) seleccionar el subordinado adecuado, (b) clarificarle los objetivos deseados, (c) proveer autoridad y recursos para cumplir la tarea, (d) asegurarse de que el subordinado entiende la acción, (e) informar a otros de la delegación, y (f) proveer adecuado seguimiento. Esa descripción, junto con una precisa definición, le simplifica al participante la operacionalización del concepto. Le permite entender el alcance de la destreza y visualizar la definición en acciones específicas haciendo que el concepto se individualice en la mente del participante como un esquema independiente. Por ello, la eficacia de la primera etapa puede evaluarse mediante aumentos en el conocimiento declarado (Kirkhart, 2001), esto es, variaciones en la cantidad y precisión de la información asociada a la destreza (véase figura 1). Si las destrezas se definen como la capacidad de aplicar conocimiento a una tarea (Mumford, Peterson y Childs, 1999), la adquisición de conocimiento es un requisito primordial para iniciar su desarrollo.

La información sobre la destreza, sin embargo, debe ser contextualizada. Esto es, deben aclararse las condiciones en las cuales la destreza es de conveniente aplicación. Para ello, el participante es expuesto tanto a una lista de situaciones que demandan el uso de la destreza como a una lista de consecuencias que señalan la correcta aplicación. Entender las causas y las consecuencias de las conductas es un componente esencial en la fase de conceptualización. Las teorías de aprendizaje por asociación (e. g., Thorndike, 1908) sostienen que toda conducta (Cd) está envuelta en una cadena causal en la que antecedente (A) y consecuencia (Cn) flanquean la conducta ($A \rightarrow Cd \rightarrow Cn$). En la conceptualización se busca contextualizar la destreza mediante la asociación mental con su correspondiente cadena causal. La interiorización de esa cadena funciona como pistas que, en un contexto real, disparan la ejecución de la destreza. El individuo buscará aplicar la destreza cada vez que identifique antecedentes asociados a su cadena causal. Ejemplos de antecedentes que disparan destrezas son las características de una tarea (e. g., complejidad), de los individuos (e. g., los cargos laborales), o del contexto organizacional (e. g., la estructura). Cualquiera que sea la causa, el aprendizaje de la cadena estimula que el conocimiento adquirido no permanezca aislado sino que, por el contrario, tenga aplicación en el contexto real una vez que el individuo identifique las causas asociadas al concepto.

Una segunda meta de la fase de conceptualización busca que el participante pueda verse a sí mismo frente a la destreza, es decir, medir su grado de maestría. Para evaluar a los participantes se sugieren cuestionarios de autoevaluación o mecanismos de 360 grados. Esta evaluación busca crear tensión en el participante (véase figura 1), asumiendo que la medición genera una brecha entre un estado deseado de maestría y el estado actual. La evaluación funciona entonces como un mecanismo de motivación que genera tensión, la cual puede reducirse mediante el esfuerzo que el participante coloca en el entrenamiento. Adicionalmente, la evaluación refuerza la conceptualización mediante una herramienta que evalúa de forma detallada las conductas que

conforman la destreza. Es decir, durante la evaluación el participante nuevamente es expuesto a la lista de acciones que describen la destreza. En conclusión, la aprehensión conceptual y la motivación hacia el entrenamiento mediante la generación de tensión son los objetivos de la fase de conceptualización.

2.2. Práctica

La segunda etapa de las intervenciones consiste en la práctica en la que el sujeto es expuesto a actividades de bajo riesgo (e. g., juego de roles, simulaciones electrónicas) dirigidas a experimentar los conceptos adquiridos. Una característica importante de esta etapa es la excesiva dependencia de los recursos mentales. La falta de hábito en la destreza hace necesario que el sujeto utilice su capacidad mental para repasar el conocimiento relacionado con la destreza al mismo tiempo que la practica. El intermitente cambio de atención entre los conceptos y su ejecución genera un desenvolvimiento poco fluido, temeroso y desarrollado en cortas secuencias. Durante la práctica, el individuo avanza cuidadosamente en la ejecución revisando la calidad con la cual ejecuta la destreza, lo cual demanda importantes recursos mentales para repasar, ejecutar y evaluarse simultáneamente (Kanfer y Ackerman, 1989). Dado que la capacidad mental en los individuos es limitada, la distracción de los recursos mentales requeridos por los cambios de atención entre conocimiento, ejecución y evaluación hace que el individuo descuide el fin que persigue la tarea. Imagine un individuo que aprende a manejar un vehículo. Luego de haber recibido lecciones teóricas de manejo (conceptualización) es expuesto a su primera experiencia detrás del volante en un ambiente de bajo riesgo (práctica). Durante su primeras experiencias, la mente del individuo oscila entre los pasos conceptuales que debe seguir (e. g., acelerar, soltar la palanca de cambios y girar el volante simultáneamente) y la ejecución física de esos pasos. Como consecuencia, el vehículo avanza de forma irregular con desplazamientos pocos naturales, mientras que la atención del individuo, lejos de estar centrada en el objetivo de la tarea (seguridad y movilización estable), se distrae con la forma como debe aplicar la destreza.

El término control en la figura 1, propuesto originalmente por Shiffrin y Schneider (1977), alude al mecanismo de autoobservación descrito arriba que caracteriza la etapa de la práctica. El control (movimiento dubitativo que el individuo observa en sí mismo) es producto de la débil asociación mental entre el conocimiento (conceptos) y los movimientos corporales relacionados con la destreza. En otras palabras, el participante desconoce cómo ejecutar físicamente los conceptos. La práctica permite al individuo explorar los movimientos que se ajustan a la receta conceptual de la destreza. Hasta tanto la asociación conocimiento-movimiento no se fortalezca, la ejecución de la destreza demandará importantes recursos mentales del individuo. Una práctica repetida permite disminuir los tiempos de ejecución y mejorar la fluidez, dando paso a la generación de esquemas mentales que solidifican la asociación conocimiento-movimiento. Crossman (1959) captura el efecto de la práctica mediante la expresión $T = aP^{-b}$, donde T = tiempo de ejecución, P = número de veces que se ha practicado la destreza, y a , b son constantes de valor positivo. La expresión indica que el tiempo de ejecución mejora significativamente en la medida en que el individuo es expuesto a mayor práctica.

La figura 1 indica que el *feedback* es requisito importante para catalizar la eficacia de la práctica. La información que recibe el individuo sobre la precisión con que ejecuta la destreza permite, primero, aprender y corregir desviaciones en la ejecución futura, y segundo, reforzar la motivación al recabar información sobre la manera en que se pueden cerrar las brechas entre su ejecución actual y la esperada. Por ello, la información que contiene el *feedback* debe promover la reflexión en el individuo mediante información que facilite la autoevaluación y permita el aprendizaje por meditación (Kolb, 1984). Sólo un proceso reflexivo acelera la generación de esquemas mentales que permiten una mejor ejecución y lograr una maestría en la destreza.

En conclusión, dos objetivos primordiales de la práctica son: primero, acelerar la formación de esquemas mentales mediante la ejecución repetida de la destreza con el apoyo de procesos de *feedback* y reflexión, y segundo, mantener la motivación del individuo sobre el desarrollo de la destreza mediante un mecanismo de autoregulación. Es decir, la búsqueda de acciones que permitan cerrar las brechas que el *feedback* identifica.

Adicionalmente, la práctica permite que el individuo mejore el conocimiento sobre la destreza mediante la eliminación de asunciones falsas que pudiesen haberse generado durante la conceptualización. También le permite validar el conocimiento adquirido, modificarlo y llegar a sus propias conceptualizaciones, para lo cual se recomienda la combinación de distintos métodos que favorezcan el aprendizaje (Weiss, 1990).

2.3. Aplicación

En la aplicación se asume que el participante se encuentra en el entorno en el que la destreza requiere una aplicación real (e. g., el ambiente laboral). Un relativo dominio sobre la destreza caracteriza esta etapa con una ejecución menos controlada y más autónoma (véase figura 1). Psicológicamente, la autonomía implica una disminución en el uso de los recursos mentales, una mayor fluidez y consistencia en la ejecución, así como un lento proceso de personalización en la forma de ejecutar la destreza.

La disminución de recursos mentales es consecuencia de la sedimentación psicológica del vínculo conocimiento-movimiento. La práctica repetida le permite al individuo superar la fase de control por lo que la ejecución comienza a producirse de forma subconsciente (McKnight, 1991). Es decir, esta etapa se caracteriza por una menor observación de uno mismo en la ejecución y una aplicación de la destreza de forma automática. Por ejemplo, un conductor no necesita meditar los movimientos corporales necesarios para detener un vehículo. Esos movimientos ocurren espontáneamente cada vez que se percibe un estímulo en el entorno que demanda esa acción (e. g., señal de tránsito). Así, estímulo y destreza son asociados mentalmente en lo que Anderson (1987) denomina producciones: dado un estímulo A → aplicar destreza B. Las producciones sedimentadas dan paso a un proceso de autonomía y ejecución subconsciente derivado del aprendizaje por asociación, lo cual se traduce en una menor dependencia de los recursos mentales para la ejecución de destrezas.

Otro evento importante que ocurre durante la etapa de aplicación es el agrupamiento de esquemas mentales. Las destrezas pueden concebirse como una suma de esquemas mentales (Anderson, 1987), en los que cada esquema representa un componente de la destreza. Hacer

presentaciones, por ejemplo, consiste en acciones simultáneas tales como desplazarse frente al público, manejar el tono de voz y utilizar el material de apoyo. Cada una de esas acciones demanda un esquema independiente y puede incluso fraccionarse en subcomponentes o acciones más específicas. Sin embargo, cuando se observa a un presentador competente, no hay evidencia del fraccionamiento entre estas acciones sino una fluidez que es consecuencia del agrupamiento entre los componentes lo cual genera bloques (suma de esquemas) que producen naturalidad y consistencia en la ejecución. Por ello, dado que el mismo bloque de esquemas es utilizado en diferentes contextos, los resultados serán equiparables como consecuencia de la automatización en la forma de ejecutar la destreza. Es decir, un individuo tendrá una forma similar de hacer presentaciones independientemente del contexto donde deba ejecutar la conducta.

Sin embargo, no hay evidencia de que la automatización y el agrupamiento de subesquemas alcance una etapa final. Logan (1985) sostiene que la experiencia repetida fomenta un proceso asintótico de mejora continua que le permite al individuo ir incorporando pequeñas modificaciones mediante un proceso de aplicación y aprendizaje por reflexión, tal como lo indica la figura 1. Es decir, la reflexión que sigue tras cada nueva experiencia proporciona información valiosa sobre las estrategias para mejorar la destreza. Dado que la automatización que ha alcanzado el individuo libera recursos mentales, él es capaz de experimentar con pequeñas incorporaciones (toques personales) durante la ejecución. Como resultado, la destreza sigue un lento proceso de personalización mediante la incorporación de características idiosincráticas, lo que produce la percepción de maestría que la figura 1 identifica como fase final de desarrollo.

2.4. Moderadores del desarrollo

La figura 1 ilustra una lista de factores que facilitan (o restringen) la velocidad y precisión con que ocurre el desarrollo. Estos factores moderadores han sido clasificados en dos bloques. Mientras que el primero de ellos se relaciona con atributos del individuo, el segundo se concentra en elementos del contexto del entrenamiento. Cada uno de los bloques es discutido brevemente a continuación.

Cuatro características individuales (habilidades, personalidad, motivación y percepciones de capacidad) han captado la atención de los investigadores para explicar la eficiencia en el desarrollo de destrezas, siendo las habilidades cognitivas (i. e., la inteligencia) las que han recibido mayor atención. La razón principal: su relación con el aprendizaje. Lubinski (2004) reporta, por ejemplo, que la correlación entre inteligencia y aprendizaje en entrenamiento alcanza 0,70. Es decir, virtualmente la mitad de la varianza del aprendizaje conceptual es consecuencia del nivel de inteligencia del individuo. Si la inteligencia mide la capacidad mental, léase la habilidad para procesar información (Sternberg, 2003), la importancia de la inteligencia se acentúa en la medida en que el desarrollo requiera el uso intensivo de recursos mentales. Esto es, la inteligencia es crítica en situaciones donde el individuo debe conferir sentido a utilizar información que no le es familiar (Morgenson, Campion, Dipboye, Hollenbeck, Murphy y Schmitt, 2007), disminuyendo su importancia una vez que se alcance la ejecución automática de la destreza. Debido a que la automatización implica un menor esfuerzo mental en la ejecución

de la tarea, el individuo es menos vulnerable a las limitaciones en sus capacidades cognitivas, sin que ello demerite el rol de la inteligencia en los procesos de reflexión que permiten que el individuo personalice la destreza (maestría) una vez que esta se ha automatizado.

Comparativamente, la personalidad ha recibido menos atención en la investigación sobre el aprendizaje de destrezas. Rasgos de la personalidad como la apertura a nuevas experiencias y autoeficacia (Bandura, 1997) han dominado la literatura que intenta explicar la moderación de la personalidad en este proceso. Esta investigación señala que los individuos con elevada apertura a nuevas experiencias exhiben mayor aprendizaje al tener mejor disposición a ser expuestos a actividades de entrenamiento (Raad y Schouwenburg, 1996). Es decir, el rasgo determina la comodidad del individuo para participar en actividades que no le son familiares, lo cual redundaría en mayor absorción de esas experiencias. Por otra parte, la percepción del individuo sobre su capacidad para desarrollar la destreza, es decir la autoeficacia, influye igualmente en la intensidad de su esfuerzo durante el entrenamiento. La autoeficacia funciona de forma simétrica en tanto que los individuos que se perciben capaces dedican mayor esfuerzo al aprendizaje. Como un mecanismo de defensa del ego, los individuos con alta autoeficacia ponen mayor esfuerzo con el fin último de reforzar sus percepciones (Bandura, 1997).

Por último, la motivación para aprender contribuye igualmente a acelerar el proceso de desarrollo. Noe (1986) afirma que los individuos varían en su deseo por maximizar el aprendizaje en el entrenamiento y que factores relacionados con las expectativas de aprendizaje determinan los niveles de motivación. Especialmente los incentivos (e. g., aumentos salariales, promoción) vinculados a la destreza juegan un rol central para explicar el esfuerzo que se coloca durante el entrenamiento.

El segundo bloque de moderadores del desarrollo ha sido vinculado con factores del contexto, los cuales pueden resumirse en las condiciones de aprendizaje y las condiciones de transferencia de la destreza. Las condiciones de aprendizaje se refieren al contexto donde se realiza el entrenamiento. Elementos como las técnicas utilizadas por los entrenadores, los recursos ambientales donde se entrena y la adaptación del entrenamiento a las características del individuo comprenden lo que aquí referimos como condiciones de aprendizaje. Cada uno de estos factores ha sido asociado de forma individual con resultados favorables con respecto al entrenamiento (Tannenbaum y Yukl, 1992).

Por otra parte, las condiciones laborales que apoyan la aplicación de la destreza (transferencia) han sido también conectadas al desarrollo (Driskell, Willis y Cooper, 1992). Específicamente la figura 1 enfatiza el clima organizacional y el apoyo de supervisores y pares como elementos críticos. Dado que el desarrollo demanda aplicación en el contexto real donde el empleado tiene oportunidad de utilizar la destreza y aprender de un *feedback* cargado de información difícilmente reproducible en contextos artificiales, las condiciones laborales juegan un rol sustancial en el desarrollo. Estas condiciones deben proporcionar oportunidades de aplicación y proveer un *feedback* claro sobre los resultados (Farr, 1987).

3. IMPLICACIONES DEL MODELO DE DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN GERENCIAL

Hasta ahora, la discusión se ha centrado en sintetizar la literatura que describe el desarrollo de destrezas señalando las variables que participan en cada etapa así como sus moderadores. El modelo de desarrollo sirve ahora para dos propósitos. El primero, extraer de él elementos que conceptualmente restringen el desarrollo de destrezas gerenciales y el segundo, discutir las implicaciones que cada restricción tiene en el ámbito de la educación académica, léase escuelas de negocios. Con esos fines, esta sección enfatiza tres factores: maleabilidad de los participantes, tiempos de entrenamiento y contexto del desarrollo.

3.1. Maleabilidad del participante

Durante la descripción del proceso se señaló qué atributos personales (e. g., inteligencia, personalidad) facilitan el desarrollo de destrezas. Allí se indicó que estos rasgos determinan tanto la disposición de los participantes a involucrarse activamente en el entrenamiento como su capacidad innata de aprender del material expuesto y trasladar el aprendizaje al lugar de trabajo. Es decir, las características del individuo colaboran de forma importante en facilitar la fluidez del desarrollo. La discusión anterior, sin embargo, no menciona que a diferencia de las destrezas, la personalidad o las habilidades individuales son atributos humanos relativamente estables, especialmente luego de la adolescencia (Caspi, Roberts y Shiner, 2005). Dicho de otro modo, mientras que las destrezas son atributos aprendidos y, por ende, maleables a lo largo de la vida, la personalidad o las habilidades cognitivas son factores innatos en los participantes. Esto significa que las escuelas de negocios poseen escaso control sobre los factores individuales del participante que moderan la efectividad del entrenamiento, por lo que los resultados están conectados a condiciones preexistentes que restringen el alcance del desarrollo.

Esa restricción puede exacerbarse aun más, si se considera que estos atributos estables (e. g., personalidad, inteligencia) potencialmente poseen un rol adicional (causal) en el desarrollo. Desde esta perspectiva, las características del individuo no sólo influyen en la velocidad con que ocurre el desarrollo (moderador) pero también en el potencial máximo de desarrollo que el individuo puede alcanzar (causalidad). Por ejemplo, en un trabajo de investigación sobre destrezas de liderazgo en una muestra de presidentes de los Estados Unidos, House, Spangler y James (1991) concluyen cuáles rasgos de la personalidad permiten identificar a líderes exitosos durante una temprana edad de la vida. Los autores indican que rasgos como el deseo de mando, la empatía y el manejo del estrés se observan ya en los adolescentes, lo cual determina el potencial de líder del individuo en el largo plazo. Yukl y Van Fleet (1992) llegan a una conclusión similar sobre el rol causal de la personalidad en el liderazgo. En un resumen comprensivo de la literatura, los autores concluyen que la personalidad es un antecedente crítico para desarrollar la capacidad de influir en otros. Ambos trabajos sugieren que los rasgos de la personalidad no sólo moderan el proceso de desarrollo, por ejemplo determinando la disposición a involucrarse en el entrenamiento, sino que además la personalidad del individuo es

un componente importante de la destreza, una especie de extensión de dicha personalidad, sin que ello implique que estos rasgos sean conceptualmente equiparados a las destrezas. Es decir, la personalidad (e. g., empatía del individuo) y las destrezas (influir sobre otros) constituyen variables distintas. Otro ejemplo ayuda a ilustrar esta separación. La inteligencia es útil para entender el desarrollo de una destreza tal como la toma de decisiones (Gonzalez, Thomas y Vanyukov, 2005). Manteniendo constantes otras variables, la inteligencia es el principal determinante en la calidad de las decisiones al influir sobre los procesos cognitivos de selección y evaluación de la información que requiere tomar una decisión. Así, aun cuando las técnicas de análisis de información puedan ser objeto de desarrollo en las aulas, la capacidad cognitiva que requiere el proceso de información es un componente estable en el individuo. Por lo que la técnica (destreza) no debe confundirse con la capacidad cognitiva (habilidad). Ambos ejemplos intentan ilustrar cómo los atributos estables no sólo catalizan el desarrollo de destrezas, sino que también funcionan como elementos causales, por lo que limitaciones en variables estables que soportan la destreza restringen el desarrollo en el entrenamiento.

Por ello, aquí se afirma que los rasgos humanos estables y preexistentes al entrenamiento juegan un rol dual (moderación y antecedente) en el desarrollo de destrezas. Como consecuencia, aun cuando son desarrollables, la maleabilidad de la destreza depende del inventario de atributos personales del participante. Sólo los individuos con una adecuada inteligencia y unos correspondientes rasgos de personalidad podrán maximizar los resultados del entrenamiento. De ser así, los análisis de correlación entre las destrezas (e. g., negociación, supervisión) y los atributos individuales (e. g., personalidad) son indicativos de la maleabilidad de la destreza. Hallervick, Hazucha y Schneider (1992) acuñaron el término complejidad para referirse a la correlación entre inteligencia y las destrezas humanas. Además de la inteligencia, los análisis de complejidad deben considerar las correlaciones con los rasgos de personalidad, convirtiéndose así en indicador simétrico de la plasticidad de las destrezas. Altos niveles de complejidad sugieren escasa maleabilidad y viceversa. La carencia de investigación que compare los grados de complejidad entre las destrezas gerenciales lamentablemente limita esta discusión con respecto a elaborar una jerarquía de plasticidad. Los trabajos de investigación de esa naturaleza permitirían prescribir el potencial de desarrollo de las destrezas previo a cualquier esfuerzo de entrenamiento. Por ahora, sólo es posible afirmar que el desarrollo de destrezas depende de su complejidad, con lo cual se genera un anclaje al desarrollo que debe ser considerado en discusiones sobre la efectividad del entrenamiento.

3.2. Maleabilidad y educación gerencial

Una implicación derivada de la discusión anterior tiene que ver con las limitaciones que confrontan las escuelas de negocios en el entrenamiento de sus participantes. El desarrollo de líderes, por ejemplo, aparece recurrentemente como denominador común en las misiones de dichas escuelas. Consecuentemente, el entrenamiento en destrezas interpersonales (e. g., trabajo en equipo) o liderazgo (e. g., motivación) se ha popularizado en esas instituciones. La discusión sobre maleabilidad, sin embargo, indica que los resultados del desarrollo están vinculados a condiciones preexistentes, no necesariamente consideradas por las escuelas de negocios. Allí,

la selección de candidatos se fundamenta principalmente en pruebas estandarizadas (e. g., GMAT) que funcionan como indicadores indirectos de inteligencia (Frey y Detterman, 2004), pero que carecen de validez con respecto a otros rasgos importantes en el desarrollo (e. g., personalidad). Las escuelas demandan un puntaje mínimo en las pruebas estandarizadas por su relevancia en la adquisición de conocimiento, con desmedro del rol que tiene la personalidad en el desarrollo de destrezas gerenciales. Los rasgos de personalidad raramente son explorados de forma sistemática en los procesos de selección, por lo que se pasa por alto el potencial del participante en función del desarrollo de algunas destrezas gerenciales (e. g., liderazgo), restringiendo la identificación de causas que expliquen las hipotéticas deficiencias en resultados que se le adjudica a la educación gerencial (e. g., Reingold, 2000).

¿Deben utilizarse inventarios de personalidad en la selección de candidatos en las escuelas de negocios? De ser así, ¿qué rasgos de la personalidad deben enfatizarse en la selección? Lamentablemente no hay suficiente investigación que permita una respuesta infalible a estas preguntas. La evidencia preliminar indica que rasgos como el grado de consciencia deben ser considerados en ámbitos académicos por su efecto sobre el aprendizaje (Raad y Schouwenburg, 1996). Sin embargo, la experiencia de los participantes en el mundo académico no se circunscribe al ambiente intelectual dentro del aula sino que implica otros elementos (e. g., la interacción con compañeros), que igualmente tienen un peso importante en el éxito educativo, por lo que otros rasgos de la personalidad potencialmente juegan un rol preponderante (e. g., sociabilidad). Además, sería necesario poseer una lista de destrezas por desarrollar para luego analizar los rasgos de personalidad que cada una de esas destrezas implica. Tal discusión sobrepasa las metas de este artículo. En el interin, la intención aquí es subrayar las restricciones en la maleabilidad de los participantes derivadas de atributos estables preexistentes.

3.3. Tiempos del entrenamiento

Otro elemento de relevante discusión es el tiempo requerido para promover a un participante a través de las etapas del desarrollo que muestra la figura 1. Nada se ha mencionado aquí sobre el tiempo que requiere el desarrollo. Lamentablemente, la investigación al respecto es escasa. Anderson (1982) sostiene que al menos cien horas son necesarias para alcanzar un grado de destreza aceptable en algunas tareas cognitivas. La investigación en destrezas musicales o las relacionadas al juego de ajedrez extienden significativamente ese período, sugiriendo una regla de diez años según la cual el individuo requiere ese tiempo de práctica antes de alcanzar su nivel óptimo (Hayes, 1981; Simon y Chase, 1973). El rango de cien horas hasta diez años no sólo indica la ambigüedad en los tiempos, pero sugiere además la presencia de moderadores que influyen sobre ellos.

La especificidad de las destrezas es un factor que provee algunos parámetros sobre los tiempos de desarrollo y se refiere a la precisión con la cual una destreza puede ser prescrita, es decir, detallada en los elementos o pasos que la componen. Mientras que algunas destrezas gerenciales pueden describirse técnicamente con un elevado grado de precisión (e. g., realizar un análisis financiero), otras sólo permiten una descripción global, dejando a la discrecionalidad del individuo la forma como se ejecuta (e. g., motivar a otros). Eso no significa que destrezas

con baja especificidad no pueden prescribirse, pues algunos pasos generales usualmente se ofrecen como guías para la ejecución (e. g., Whetten y Cameron, 2005). Sin embargo, aquí se mantiene que hay una significativa diferencia en los tiempos de desarrollo entre las destrezas con alta y baja especificidad.

La especificidad influye de forma inversa en los tiempos de desarrollo. Esto es, una alta especificidad demanda menor tiempo en entrenamiento por varias razones. En primer lugar, la claridad en el contenido de la destreza facilita una fase de conceptualización más expedita. La información detallada le permite al individuo comprender mejor la destreza, memorizar de forma precisa su contenido y visualizar los resultados de una correcta aplicación. Segundo, una mayor especificidad implica una mejor guía en la operacionalización práctica de los conceptos. Una alta especificidad implica un mapa conductual preciso sobre la traducción de conceptos en acciones prácticas. La especificidad minimiza la discrecionalidad al señalar con claridad las desviaciones en la ejecución. Finalmente, la especificidad promueve un *feedback* claro y consistente a través de diferentes contextos de aplicación. La certeza sobre la forma como se debe ejecutar una destreza le concede a terceros (e. g., supervisor, entrenador) los medios para proveer un *feedback* útil e inequívoco que redundan en un desarrollo eficaz. Estos mecanismos trabajan conjuntamente para generar una relación inversa entre tiempo de desarrollo y especificidad.

Lamentablemente, buena parte de las destrezas gerenciales interpersonales (e. g., resolver conflictos) y conceptuales (e. g., toma de decisiones) poseen una baja especificidad (Mintzberg, 1975), lo que implica un mayor tiempo de desarrollo por varias razones. Primero, el *feedback* que genera la aplicación de estas destrezas es ambivalente. Resolver conflictos, por ejemplo, es por naturaleza una acción ambigua. Las partes involucradas poseen intereses opuestos, por lo que la solución genera percepciones de parcialidad con lo cual se limita la existencia de mecanismos objetivos (con base en resultados) que permitan evaluar la correcta aplicación de la destreza. Ese no es el caso de las destrezas con alta especificidad donde una incorrecta aplicación se evidencia con relativa facilidad sobre los resultados. La incompetencia en el manejo de vehículos, por ejemplo, no es solamente observable, pero la misma ejecución puede engendrar información que evidencie la mala praxis (e. g., accidente). Por otra parte, el *feedback* de destrezas gerenciales tiende a dilatarse. Los efectos de una decisión gerencial son difícilmente observables de forma inmediata. De la misma manera, la resolución de un conflicto puede generar conflictos posteriores que sólo podrán observarse con el transcurso del tiempo. Este no es el caso de las destrezas con alta especificidad donde la incompetencia es observable de manera inmediata e inequívoca y se genera un proceso de aprendizaje más expedito. Finalmente, la dispersión en la información relacionada con la baja especificidad implica una fase de maestría dilatada donde el individuo incorpora o desincorpora idiosincrasias sin un *feedback* preciso que indique el éxito de las pequeñas modificaciones. En concreto, un *feedback* ambiguo y dilatado y una permanente modificación de la destreza implican tiempos extendidos en el desarrollo.

3.4. Tiempos de desarrollo y educación gerencial

Una reflexión evidente que surge de la discusión previa se refiere al tiempo con que cuentan las escuelas de negocios para desarrollar destrezas gerenciales. Aun cuando no podemos precisar aquí el término que requiere cada destreza, parece evidente que el número de contenidos (materias) que se abordan en los programas gerenciales así como el formato de los periodos académicos (trimestres o semestres) generan restricciones para adelantar el desarrollo de forma completa. Incluso pudiera cuestionarse a la luz de los tiempos de desarrollo los resultados que puedan lograr los programas ejecutivos donde se aborda con exclusividad una sola destreza sobre un breve período (usualmente pocos días).

¿Qué grado de desarrollo deben ofrecer las escuelas de negocios a sus participantes? ¿Qué modificaciones de formato y currículo se requieren para disponer de los tiempos necesarios en el desarrollo? De nuevo, no hay evidencia empírica para contestar estas interrogantes. La discusión previa sugiere, sin embargo, que las escuelas de negocios tienen restricciones importantes para llevar a los participantes a lo largo del proceso de desarrollo en la gama de destrezas gerenciales. Quizás las escuelas deban redimensionar las metas de aprendizaje y especificar la etapa que se pretende alcanzar. Especialmente si esas metas, mas allá de la promesa que se hace a los participantes, son utilizadas para procesos de acreditación de la misma escuela (e. g., AACSB). A pesar de que carecemos de mecanismos para determinar los tiempos óptimos de desarrollo, las restricciones de tiempo deben tomarse en cuenta en las críticas de efectividad de las escuelas de negocios.

3.5. Contexto del desarrollo

Asumiendo condiciones óptimas para el desarrollo –un inventario adecuado de atributos individuales por parte de los participantes y suficientes condiciones de tiempo–, un tercer elemento crítico que amerita discusión es el contexto del entrenamiento. La premisa central es que el éxito del desarrollo depende de la similitud entre la forma como se debe ejecutar la destreza y el contexto donde se aprende (Tannenbaum y Yukl, 1992). Dado que los individuos aprehenden la información del entrenamiento junto con los elementos del contexto (Tulving, 1983), las diferencias entre el contexto laboral y el del entrenamiento restringen el traslado (aplicación) del aprendizaje al contexto real. Es decir, dado que el participante codifica el conocimiento junto con las características del ambiente donde se aprende, las disparidades significativas entre la realidad y el contexto de entrenamiento generan un aprendizaje que permanece represado con consecuencias estériles para la práctica gerencial.

3.6. Contexto de desarrollo y educación gerencial

El hecho de que el entrenamiento debe emular las condiciones donde se aplica la destreza impone restricciones al desarrollo en las escuelas de negocios, tanto por las dificultades para reproducir la realidad organizacional en las aulas, como por la variedad de formatos de entrenamiento que exigen las distintas destrezas gerenciales. Un primer elemento que limita la reproducción de la realidad se relaciona con el carácter artificial de las actividades en el aula

(e. g., los juegos de roles). Las condiciones ficticias y seguras, aun cuando deseables durante las fases tempranas del desarrollo (práctica), restringen el avance posterior al desestimular el involucramiento del participante durante el entrenamiento. Las consecuencias inocuas que produce la mala praxis en las aulas promueven un involucramiento parcial de los participantes, con lo cual se inhibe el nivel de concentración y reflexión que el desarrollo sólido exige. Aun asumiendo una alta intensidad en la participación de los sujetos, el *feedback* que se genera dentro del aula limita igualmente el desarrollo al proporcionar una visión parcial y sesgada de la realidad. Las aulas académicas son ambientes controlados que carecen de la riqueza de información que las condiciones de trabajo poseen (e. g., la presión laboral). Como consecuencia, el *feedback* sobre la ejecución no provee la oportunidad de valorar el efecto general de la destreza. Sólo el contacto con la realidad permite apreciar las variedad de efectos sobre las personas y la organización (Day y O'Connor, 2003), con lo cual se generan los procesos de reflexión intensos que facilitan el desarrollo.

¿Qué cambios en el contexto de enseñanza son requeridos para incrementar la veracidad del ambiente de entrenamiento? Algunas simulaciones electrónicas comienzan a ofrecer reproducciones más veraces del ambiente real. Las investigaciones sobre la efectividad de la tecnología en el desarrollo son optimistas (Brown y Ford, 2002). Sin embargo, no todas las destrezas gerenciales son apropiadas para la simulación, especialmente las interpersonales (e. g., la influencia). Además, es limitada la capacidad de los simuladores (u otras técnicas de clase) para reproducir la riqueza e intensidad de la realidad, dado que una mala praxis no tiene consecuencias mas allá del programa. Quizás la coordinación con corporaciones para que el participante aplique las destrezas en ambientes reales y regrese a las aulas por *feedback* pueda ser una idea viable, entre muchas otras. No obstante, lejos de enumerar las posibles formas de mermar las limitaciones derivadas del contexto de desarrollo, lo cual sería objeto de otro artículo, nuestra meta es simplemente subrayar las limitaciones que ese contexto tiene en el desarrollo.

4. CONCLUSIONES

La educación gerencial ha sido objeto de fuertes críticas en los últimos años. El principal argumento: los egresados carecen de las destrezas gerenciales que el manejo de una empresa competitiva requiere. Este artículo revisa la teoría del desarrollo de destrezas con el fin de discutir el proceso de desarrollo e identificar las implicaciones que ese proceso tiene en las escuelas de negocios. En función de ello, aquí se argumenta que el desarrollo de destrezas: (a) depende de condiciones individuales estables preexistentes al entrenamiento; (b) demanda tiempos extendidos; y (c) requiere ambientes difícilmente reproducibles en las aulas.

Una reacción ligera a los argumentos que se discutieron anteriormente sería suponer que es nulo el rol de las escuelas de negocios en el desarrollo de las destrezas gerenciales. Una afirmación de esa naturaleza es temeraria y dista mucho de la realidad y las intenciones de este artículo. Sin embargo, tampoco es cierto que las escuelas puedan comprometerse (al menos en su formato actual) a desarrollar cabalmente el arsenal de destrezas que una empresa demanda. Ambas posiciones son, desde mi perspectiva, exageradas. Lo que este artículo intenta

es colaborar en el debate sobre el redimensionamiento del alcance del desarrollo de destrezas en las escuelas de negocios. Aquí se mantiene que ese alcance, junto con el compromiso que se asume con los participantes, debe ser revisado a la luz de las limitaciones ya comentadas. Las escuelas de negocios han sido pioneras en colaborar con el avance de la ciencia y la práctica gerencial. Mantener ese liderazgo requiere una revisión continua de la ciencia y el ajuste a nuevas condiciones. De lo contrario, los resultados en cuanto al desarrollo de destrezas gerenciales seguirán bajo un fuerte cuestionamiento y se mermará el rol pionero que estas instituciones han tenido para la práctica gerencial.

Otmar Varela obtuvo su doctorado con especialización en Conducta Organizacional en Tulane University en 2003. Desde entonces, ha sido profesor de Gerencia en Nicholls State University donde dicta las cátedras de Conducta Organizacional y Principios de Gerencia. Su interés de investigación está centrado en las áreas de desempeño humano, desarrollo del recurso humano, manejo de conflicto y el efecto cultural en la gerencia. Sus artículos han sido publicados en revistas de investigación como Group Dynamics, International Journal of Selection and Assessment, Management Research, entre otras.

Referencias

- AACSB (2002). Management education at risk. Report of management education task force. Retrieved August 10, 2007, from <http://www.aacsb.edu/publications/metf/default.asp>
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brown, K. G., & Ford, J. K. (2002). Using computing technology in training: Building an infrastructure for active learning. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development: State of the art lessons from practice* (pp. 192-233). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-485.
- Crossman, E. R. (1959). A theory of acquisition of speed-skill. *Ergonomics*, 2, 153-166.
- Day, D. V., & O'Connor, P. M. G. (2003). Leadership development: Understanding the process. In S. E. Murphy & R. E. Riggio (Eds.), *The future of leadership development* (pp. 11-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Driskell, J. E., Willis, R. P., & Cooper, C. (1992). Effect of overlearning on retention. *Journal of Applied Psychology*, 77, 615-622.
- Farr, M. J. (1987). *The long-term retention of knowledge and skills: A cognitive and instructional perspective*. New York: Springer-Verlag.
- Frey, M. C., & Detterman, D. K. (2004). Scholastic assessment of g? The relationship between the scholastic test and general cognitive ability. *Psychology Science*, 15, 373-378.

- Gonzalez, C., Thomas, R. C., & Vanyukov, P. (2005). The relationship between cognitive abilities and dynamic decision making. *Intelligence*, 33, 169-186.
- Hallervik, L. W., Hazucha, J. F., & Schneider, R. J. (1992). Behavior change: Models, methods, and a review of evidence. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (Vol. 3, 2nd ed., pp. 823-895). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Hayes, J. R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia, PA: Franklin Institute Press.
- House, R. J., Spangler, W. D., & James, W. (1991). Personality and charisma in the U.S. presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 36, 364-396.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An ingrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657-690.
- Kirkhart, M. (2001). The nature of declarative knowledge and non-declarative knowledge for implicit and explicit learning. *Journal of General Psychology*, 128, 447-462.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Logan, G. D. (1985). Skill and automaticity: Relations, implications, and future directions. *Canadian Journal of Psychology*, 39, 367-386.
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) "general intelligence, objectively determined and measured". *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 96-111.
- McKnight, M. R. (1991). Management skill development: What is it. What is not. In J. D. Bigelow (Ed.), *Managerial skills: Exploration in practical knowledge*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mintzberg, H. (1975). The manager's role: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, 5, 49-61.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, INC.
- Morgeson, F. P., Campion, M. A., Dipboye, R. L., Hollenbeck, J. R., Murphy, K., & Schmitt, N. (2007). Reconsidering the use of personality test in personnel selection contexts. *Personnel Psychology*, 60, 683-730.
- Mumford, M. D., Peterson, N. G., & Childs, R. A. (1999). Basic and cross-functional skills. In N. G. Peterson, M. D. Mumford, W. C. Borman, P. R., Jeanneret, & E. A. Fleishman (Eds.), *An occupational information systems for the 21st century: The development of O*NET* (pp. 49-70). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Noe, R. A. (1986). Training attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Porter, L. W., & McKibbin, L. E. (1988). *Management education and development: Draft of thrust into the 21st century*. New York: McGraw-Hill.
- Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Reingold, J. (2000). You can't create a leader in the classroom. *Fast Company*, 40, 286.
- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394-403.
- Sternberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Model of intelligence* (pp. 55-80). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.

- Thorndike, E. L. (1908). The effect of practice in the case of a purely intellectual function. *American Journal of Psychology*, 19, 374-384.
- Tulving, E. (1983). *Element of episode memory*. New York: Oxford University.
- Weiss, H. M. (1990). Learning theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, pp. 171-221). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2005). *Developing management skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson–Prentice Hall.
- Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (Vol. 3, 2nd ed., pp. 147-196). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, Inc.

Recepción del artículo: 10/03/2008

Envío evaluación a autores: 16/06/2008

Recepción correcciones: 11/07/2008

Aceptación artículo: 29/09/2008