



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

“RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS CONDUCTUALES Y  
FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS CON EL MÉTODO DE CENTROS DE  
EVALUACIÓN”

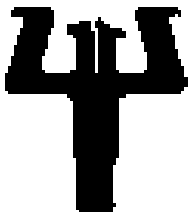
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA PRESENTA

MARÍA DE LA LUZ RUBIO VILLAGRÁN

ASESORA

MTRA. ALEJANDRA GARCÍA SAISÓ



Facultad  
de Psicología

MÉXICO DF, 2008



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas significativas en mi vida que hicieron posible con su apoyo la realización de esta tesis, en especial a mi mamá Tomasa Villagrán, por ser más que una madre, compañera y amiga, mi primer maestra, gracias a mi papá Juan Rubio Morquecho por ser para mí un firme ejemplo de fortaleza. A mi hermana Ana por ser mi amiga e impulsora de muchos de mis sueños convertidos en realidad gracias a tu compañía y estímulo. A mi hermano Prude por demostrarme con el ejemplo que la vida no es cuadrada te admiro y me inspiras un gran respeto.

A mis suegros Juan y Silvia, por el apoyo, cariño y sobre todo la confianza que han depositado en mí.

A mis amigas: a Amalia porque encontré siempre en ti un apoyo incondicional; y a Pilar por darte el tiempo de leer el trabajo y hacer sugerencias para enriquecer el mismo, en general gracias a las dos por todo el apoyo recibido.

A los profesionales que participaron como observadores Luis Gerardo López, Erika Elizabeth Esparza Vázquez, Gabriela García Reyes, Anabel González García, Betsabé Piña y Ana Delia Rubio Villagrán; ya que enriqueciendo con sus sugerencias y aportaciones esta tesis.

A quienes conformaron el grupo de sinodales; el Licenciado Juan Varela, a la Licenciada Erika Sousa, a la Licenciada Maria de Lourdes Reyes y el Licenciado Humberto Patiño. En especial gracias a la Lic. Alejandra García Saisó por su esfuerzo, compromiso y dedicación otorgados a este trabajo. Al Dr. Jesús Felipe Uribe Prado, quien es un impulsor de vidas en beneficio de la sociedad, por su apoyo, gracias.

Un agradecimiento muy especial al Lic. Carlos Gómez Rebollar por el tiempo y esmero dedicado a esta tesis y a la Lic. María Loreto Heredia Ponce, por contribuir con su experiencia.

No me queda más que reiterarles mi sincero agradecimiento por ser quien son y por ser parte de este capítulo de mi vida.

*Att:*

*María de la luz Rubio Villagrán*

Dedicada a mi compañero en esta  
aventura de la vida, con todo mi amor  
a: José Jaime López Ramírez.

## INDICE

<b>RESUMEN</b>	8
<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES</b>	
1.1 Definición de las competencias conductuales	11
1.2 Antecedentes históricos de las competencias	15
1.2.1 Antecedentes de las competencias en México	16
1.2.2 Antecedentes del enfoque conductual de las competencias	17
1.3 El enfoque conductual de las competencias	21
1.4 Diferencia entre competencias conductuales y competencias técnicas o de conocimiento	22
1.5 Los jóvenes profesionales y las competencias	24
1.5.1 Comunicación Oral	25
1.5.2 Trabajo en equipo	28
1.5.3 Orientación a Resultados	29
1.5.4 Liderazgo	31
1.5.5 Compromiso	32
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS</b>	
2.1. La demografía y su objeto de estudio	34
2.2. Factores sociodemográficos	35
2.3. Estudios y relación entre variables	41
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>EL MÉTODO DE CENTROS DE EVALUACIÓN</b>	
3.1 Definición del Método de Centros de Evaluación	47
3.2 Fundamentos del Método de Centros de Evaluación	50

3.3	Antecedentes del Método de Centros de Evaluación	53
3.4	Recursos del Método de Centros de Evaluación	58
3.4.1	Recursos humanos en el Método de Centros de Evaluación	58
3.4.2	Recursos materiales en el Método de Centros de Evaluación	60
3.5	Procedimiento del Método de Centros de Evaluación	66
3.6	Consideraciones sobre el método de Centros de Evaluación y su administración	72
3.6.1	Consideraciones sobre la confiabilidad y validez del Método de Centros de Evaluación	74
3.7	Entrevista dimensional	75

## **CAPÍTULO 4**

### **MÉTODO**

4.1	Planteamiento del problema	76
4.2	Preguntas de Investigación	77
4.3	Justificación	78
4.4	Hipótesis	79
4.5	Tipo de Investigación	80
4.6	.Definición de Variables	81
4.7	Participantes	85
4.8	Instrumentos	86
4.9	Procedimiento de la investigación	89

## **CAPÍTULO 5**

### **RESULTADOS**

5.1	Estadística descriptiva	102
5.2	Estadística Inferencial	113
5.3	Análisis de Confiabilidad	123

## **DISCUSIÓN**

124

<b>CONCLUSIONES</b>	131
<b>SUGERENCIAS Y LIMITACIONES</b>	134
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1: Encuesta de factores sociodemográficos	135
Anexo 2: Ejercicio situacional Robo	138
Anexo 3: Formulario de observación	140
Anexo 4: Formulario de Discusión	142
<b>REFERENCIAS</b>	144



## INDICE DE TABLAS

<b>TABLA</b>	<b>TÍTULO DE LA TABLA</b>	<b>PÁGINA</b>
1	INVESTIGACIÓN EN CENTROS DE EVALUACIÓN EN MÉXICO	56
2	ÁREAS SOCIODEMOGRÁFICAS	86
3	CLASIFICACIÓN DE LA CONDUCTA	88
4	FORMULARIO DE OBSERVACIÓN	92
5	FORMULARIO DE DISCUSIÓN	93
6	ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO PARA LAS ACTIVIDADES	97
7	ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO PARA LOS OBSERVADORES	97
8	VACIADO DE CALIFICACIONES PRELIMINARES	100
9	CLASIFICACIÓN FINAL	101
10	FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL	103
11	FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO	105
12	FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE ORIENTACIÓN A RESULTADOS	107
13	FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE LIDERAZGO	109
14	FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE COMPROMISO	111
15	CORRELACIÓN DE PEARSON	114
16	ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL	116
17	ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO	117
18	ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE ORIENTACIÓN A RESULTADOS	117
19	ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE LIDERAZGO	118
20	ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE COMPROMISO	119
21	COMPARATIVO DE FRECUENCIAS ENTRE COMPETENCIAS	124

## INDICE GFRAFICO

<b>GRÁFICA</b>	<b>NOMBRE DE LA GRÁFICA</b>	<b>PÁGINA</b>
1	EDAD	85
2	GENERO	85
3	ESTADO CIVIL	85
4	SEMESTRE	85
5	COMUNICACIÓN ORAL	104
6	TRABAJO EN EQUIPO	106
7	ORIENTACIÓN A RESULTADOS	108
8	LIDERAZGO	110
9	COMPROMISO	112

## **RESUMEN**

El presente estudio identificó la presencia de competencias conductuales de: comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso en 65 alumnos estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNAM, a través de la aplicación del Método de Centros de Evaluación, además de identificar la relación existente entre dichas competencias con factores sociodemográficos, clasificados en diferentes áreas como la individual, educativa, laboral y familiar. Los resultados indican que los estudiantes evaluados, sí muestran dichas competencias y que en presencia de algunas de ellas existen relaciones estadísticamente significativas con los factores sociodemográficos; encontrándose competencias con mayor frecuencia en los alumnos que actualmente trabajan.

**PALABRAS CLAVE: COMPETENCIAS, MÉTODO, CENTROS, EVALUACIÓN, SOCIODEMOGRÁFICOS.**

## INTRODUCCIÓN

Principalmente las grandes empresas buscan atraer jóvenes profesionales, ya que serán los futuros hacedores en las empresas; puede ser que los jóvenes profesionales no cuenten con mucha experiencia, conocimientos y habilidades en relación a desarrollar funciones laborales, pero si cuentan con un acervo de actitudes, valores que implica contar con competencias de tipo conductual que son valoradas por las empresas y que les permitirá infiltrarse en ellas, para poder desarrollar habilidades y aplicar sus conocimientos.

Constantemente el ser humano está influido e influye en el medio en el que se desenvuelve, así cada suceso o experiencia propia y de las demás personas que le rodean tiene repercusiones en su manera de conducirse y hacen que cada persona sea distinta entre si, estas características pueden ser de dos tipos las primeras son aquellas sobre las que las personas tienen poco o ningún control, algunas de ellas son la familia y la cultura que se adquieren al nacer; en las segundas el individuo llega a tener cierto control sobre ellas ejemplos de ellas son la educación o el trabajo.

A su vez estas características que distinguen a un individuo de otro pudiesen guardar algún tipo de relación con la emisión de competencias conductuales, así de acuerdo con esta finalidad en el presente estudio se define inicialmente el término de competencia conductual, describiéndose las competencias específicas que se identificaron en el presente estudio las cuales son: comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso.

En el capítulo 2 se describen generalidades de los factores sociodemográficos, integrándose además estudios en los que se han relacionado algunos factores sociodemográficos con competencias conductuales.

Finalmente en el marco teórico, se describe el instrumento con el cual se evaluaron las competencias conductuales que es el método de centros de evaluación.

Las investigaciones sobre competencias y jóvenes profesionales han tenido auge en la última década, debido a que cada vez se ha buscado más establecer un vínculo firme entre escuela-empresa-trabajo y este estudio intenta constituir parte de estas aportaciones.

# CAPÍTULO 1

## COMPETENCIAS CONDUCTUALES

### 1.1 Definición de las competencias conductuales

En este trabajo de investigación llamaremos conductuales a las competencias ya que las definiremos con base en el enfoque conductual propuesto por McClelland, desarrollado en la Universidad de Harvard. De acuerdo a este enfoque L.M. Spencer y S.M. Spencer (1993), definen una competencia como “una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un criterio efectivamente referenciado (criterion referenced effective) y/o a un desempeño superior en un trabajo o situación” (p. 9).

Para comprender los conceptos que maneja la definición, L.M. Spencer y S.M. Spencer (op. cit.), describen a que se refiere cada una de las partes que componen la definición, mencionando que característica subyacente significa que la competencia es una parte profunda y duradera de la personalidad de alguien y puede predecir conducta en una amplia variedad de situaciones y tareas ocupacionales. Causalmente relacionada significa que una competencia causa o predice conducta y desempeño.

Criterio referenciado (criterion referenced) significa que la competencia ciertamente predice quien hace algo de manera bien hecha o lo hace pobremente, como si se midiera sobre un criterio específico o estándar (L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.)

**Características subyacentes.** “Las competencias son características subyacentes de la gente e indican formas de conducta o pensamiento, generalizando a través de situaciones y permaneciendo durante un periodo de tiempo razonablemente largo” (L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit., p.9).

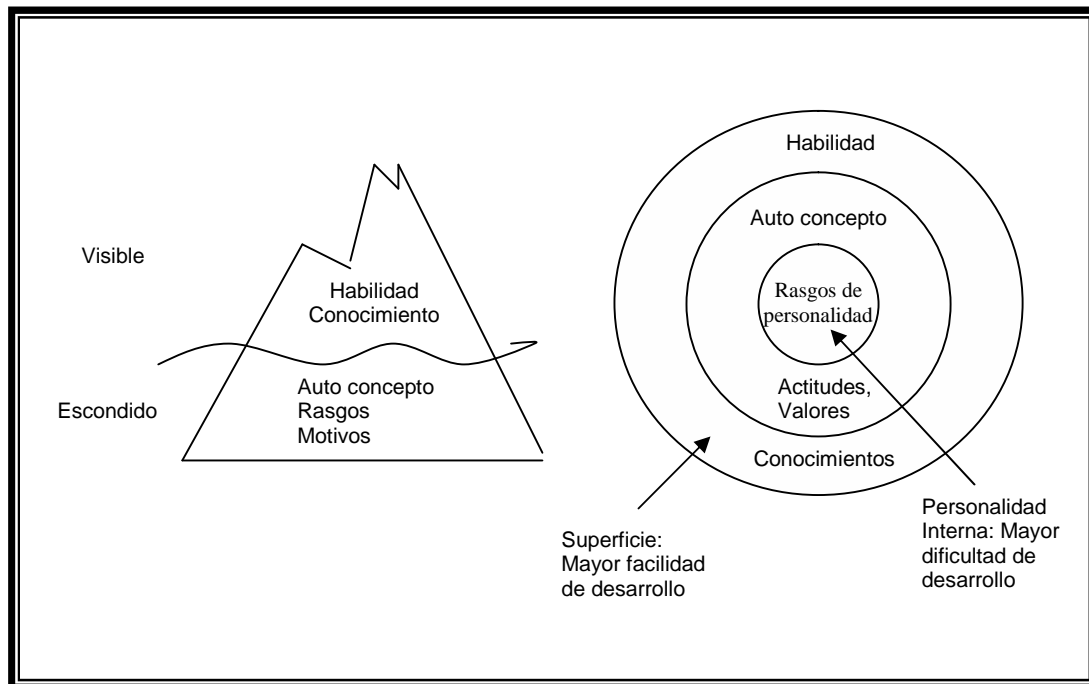
L.M. Spencer y S.M. Spencer (1993) describen cinco tipos de características de las competencias:

1. *Motivos*. Las cosas que piensa una persona consistentemente acerca de los deseos que causan acción. Los motivos conducen, dirigen y seleccionan conducta hacia ciertas acciones o metas.
2. *Rasgos*. Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información, por ejemplo los tiempos de reacción y la agudeza visual.
3. *Auto concepto*. Las actitudes de una persona, sus valores, la imagen de si mismo.
4. *Conocimiento*. Información que una persona tiene en áreas específicas de contenido.
5. *Habilidad*. La capacidad de desempeñar una cierta tarea física o mental.

El tipo o nivel de la competencia tiene implicaciones prácticas para la planeación de recursos humanos. Como se muestra en la figura 1 las competencias de conocimiento y habilidad tienden a ser características visibles y relativamente superficiales de la gente. Las de auto-concepto, rasgos y motivos son competencias más escondidas, más profundas y centradas en la personalidad (L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

Las competencias superficiales de conocimiento y habilidades son relativamente fáciles de desarrollar, mientras que las competencias de motivación autoconcepto y rasgos son más difíciles de evaluar y desarrollar (L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

Figura 1: Competencias centrales y superficiales

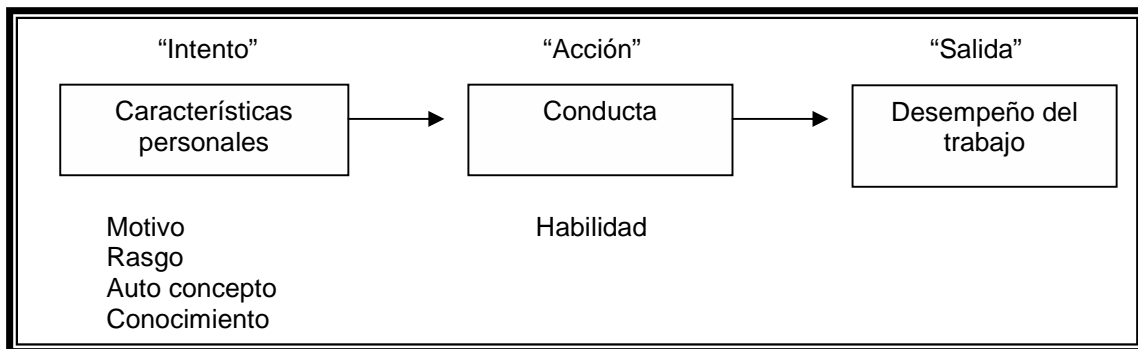


De: Competence at work: Models for superior performance (p.11) por L.M. Spencer y S. M. Spencer, 1993, USA: Jhon Wiley & Sons, Inc.

**Relaciones causales.** Las competencias motivo, rasgo y auto concepto predicen habilidad conductual las cuales a su vez predicen salidas (o respuestas) de desempeño como en el modelo que se muestra en la figura 2 (L.M. Spencer y S.M. Spencer, 1993).

Las competencias siempre incluyen un intento, el cual es la fuerza o el motivo que causa la acción hacia la salida. Por ejemplo, las competencias de conocimiento y habilidad invariablemente incluyen una competencia motivo, rasgo o autoconcepto, el cual da el impulso o el empuje para que el conocimiento o la habilidad sean usadas (L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

Figura 2: Definición de una Competencia



**Criterios de referencia.** Los criterios de referencia son una crítica a la definición de competencia. Una característica no es una competencia a menos que esta prediga algo significativo en el mundo real (L.M. Spencer y S.M. Spencer, 1993).

Según L.M. Spencer y S.M. Spencer (op. cit.) los criterios más frecuentemente empleados en los estudios de competencias son:

- Desempeño superior. Esta es definida estadísticamente como una desviación estándar por arriba del desempeño promedio.
- Desempeño efectivo. Esto realmente significa un mínimo aceptable hablando de un nivel de trabajo, el corte inferior por debajo del cual un empleado no será considerado como competente para el trabajo.

L.M. Spencer y S.M. Spencer (op. cit.) mencionan que las competencias pueden ser divididas en dos categorías, de acuerdo a lo que predicen:

**Competencias de umbral.** Son las características esenciales (usualmente conocimientos o habilidades básicas, tales como la lectura) que todo mundo necesita en un trabajo para ser mínimamente efectivo pero que no distinguen ejecutantes menores de ejecutantes promedio.

**Competencias de diferenciación.** Son esos factores que distinguen a los ejecutantes superiores de los promedio.



## 1.2 Antecedentes históricos de las competencias

El término competencia, tuvo su origen introduciéndose a la jerga empresarial desde Boyatzis con la publicación de su libro “El gerente competente”, el cual alcanzó popularidad a finales de la década de los ochentas. El uso se generalizó rápidamente en los países europeos y se difundió a partir de su enfoque original de Inglaterra en 1980. Por los resultados logrados por los sectores experimentales, se introduce como herramienta para el logro de la eficiencia pública en la administración de Margaret Thatcher. Después se proyecta en Francia en la corriente constructivista de Bernard Schwartz y en América aparece con un enfoque comportamental definido para Estados Unidos por McClelland y la Universidad de Harvard (Benavides, 2002).

El concepto de competencia emergió en los años ochenta como elemento de debate que se vivía en los países industrializados sobre la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación de la mano de obra (<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/cidec/Cuad27.pdf>)

Su desarrollo como punto de encuentro entre formación y empleo ha tendido lugar progresivamente. Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España, avanzaron diferentes experiencias que fueron configurando un nuevo escenario en la forma de entender la formación para el trabajo (<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/cidec/Cuad27.pdf>)

Esa dinámica se ha abierto a los países emergentes y en vías de desarrollo, en particular los latinoamericanos. En un entorno económico globalizado estos países están sintiendo con fuerza la necesidad de crear nuevos parámetros de formación. México, Colombia, Chile, Argentina y Honduras, entre otros, aparecen como puntas de lanza de distintos procesos de modernización

formativa vinculados a la competencia profesional que afianza progresivamente una nueva forma de abordar la relación entre formación y empleo (<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/cidec/Cuad27.pdf>)

### **1.2.1 Antecedentes de las competencias en México.**

Las competencias surgen de manera formal para México a través del CONOCER, el cual a través de su página de internet declara que es un Fideicomiso Público Paraestatal denominado Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales el cual tiene la encomienda de proyectar, organizar y promover en todo el país, de acuerdo con las disposiciones aplicables, el desarrollo de los sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (SNCCCL) y establecer un régimen de certificación de la competencia laboral aplicable en toda la República Mexicana para:

- Dar valor social a la capacidad para el trabajo basada en la experiencia
- Impulsar la movilidad de la fuerza de trabajo en el mercado laboral
- Vincular de manera sistemática las necesidades de la planta productiva con la educación técnica y la capacitación para el trabajo.

Si bien las competencias laborales han tenido mayor presencia en México, son las competencias conductuales las cuales hablaremos en este trabajo, señalando que su historia y origen como se señaló anteriormente provienen de los trabajos realizados por David C. McClelland en la Universidad de Harvard, parte de los cuales se describen a continuación, al presentar los antecedentes de las competencias conductuales

### 1.2.2 Antecedentes del enfoque conductual de las competencias

David C. McClelland en 1973 (citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, 1993) publicó un trabajo titulado “Probando por Competencias mas que por Inteligencia” (Testing for competence Rather Than Intelligence), el cual fue acreditado o culpado por el lanzamiento del movimiento de competencias en psicología. En dicho trabajo, revisó estudios indicando que las pruebas académicas tradicionales de contenido sobre aptitudes y conocimientos así como los grados escolares y los títulos:

1. No predicen el desempeño laboral ni el éxito en la vida.
2. Han sido con frecuencia dirigidos contra minorías, mujeres y personas de estratos socioeconómicos bajos.

Estos hallazgos llevaron a MaClelland a buscar métodos de investigación que identificaran variables de “competencia”, que pudieran predecir el desempeño del trabajo y no estuvieran desviados (o al menos, no tan desviados).

El reto era responder la pregunta: si la medición tradicional de aptitudes no predice el desempeño del trabajo, entonces ¿qué lo hará?. Lo primero que requería era una muestra con un criterio: algunos ejecutantes claramente superiores, contrastados con una muestra de ejecutantes promedio y/o de bajo desempeño, para lo que solicitó al Departamento de Estado que dijera quienes eran sus mejores oficiales y pidió le proporcionarán a estos junto con un grupo de comparación (McClelland, op. cit., citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

El grupo superior estaba compuesto por super estrellas, los jóvenes diplomados más brillantes y efectivos. Esta gente, a los ojos de sus jefes, de sus iguales, y de los clientes extranjeros, fueron los representantes más efectivos de la extensión de los Estados Unidos. El grupo promedio era gente que hizo su trabajo tan solo lo suficientemente bien para no ser despedido (McClelland, op. cit., citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

En segundo lugar McClelland (1973., citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, 1993) desarrolló junto con un grupo de colaboradores una técnica denominada entrevista de evento conductual ó BEI (Behavioral Event Interview); originalmente él tenían la esperanza de observar a los oficiales superiores y promedio haciendo su trabajo diario, así que dieron en la idea de lograr que la gente les mencionara a detalle un conteo paso a paso de lo que ellos hacían en las situaciones de trabajo mas criticas que hubieran vivido. La entrevista conductual tenía un proceso que lleva a un sujeto a describir tres sucesos exitosos y tres grandes errores a modo de una corta historia.

El entrevistador actuaba como un reportero de investigaciones pidiendo las respuestas de las siguientes preguntas: ¿Qué produjo ésta situación? ¿Quiénes estaban involucrados? ¿Qué pensaba el entrevistado, sentía y qué quería lograr en relación con la situación? ¿Qué haría en la actualidad? ¿Qué sucedió? ¿Cuál fue la resultante del incidente?. Estas entrevistas les dieron cientos de pequeñas historias acerca de las más profundas situaciones que los jóvenes diplomados enfrentaron en sus trabajos en los países extranjeros (McClelland, op. cit, citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

El BEI combina esencialmente el método del incidente crítico de Flanagan con la Prueba de Apercepción Temática que desarrolló durante treinta años al estudiar motivación. Sin embargo, toda vez que Flanagan estaba interesado en identificar los elementos de las tareas que integran los puestos, McClelland y sus colaboradores estuvieron interesados en las características de la gente que hacia un buen trabajo (McClelland, op. cit., citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

Tercero; se analizaron temáticamente las transcripciones del BEI de los oficiales superiores y de los menos efectivos para identificar las características que difieren entre las dos muestras; generalmente las conductas mostradas por los ejecutantes superiores y no mostradas por los ejecutantes promedio. Tales diferencias temáticas son típicamente convertidas a definiciones de puntajes

objetivas, las cuales pueden ser codificadas por diferentes observadores (McClelland, 1973., citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, 1993).

Las transcripciones del BEI son entonces calificadas de acuerdo a un método largamente empleado para medir motivación ahora denominado "CAVE" (content analysis of verbal expression) ó análisis de contenido de expresión verbal que en su codificación capacita a los investigadores para contar (medir empíricamente) y probar estadísticamente las diferencias significativas en las características mostradas por los ejecutantes superiores y promedio en varios trabajos (McClelland, op. cit., citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

Los resultados de los estudios realizados por McClelland, mostraron que las características que diferenciaron a los oficiales superiores de los oficiales promedio incluyeron las siguientes:

**Sensibilidad Transcultural Interpersonal.** La habilidad para escuchar lo que la gente de una cultura extranjera dice realmente o quiere decir; y predecir como reaccionaran.

**Expectativas Positivas de Otros.** Una fuerte creencia en la dignidad subyacente y el valor de otros diferentes de uno mismo y la habilidad para mantener esta visión positiva bajo presión.

**Velocidad en el aprendizaje de Redes Políticas.** La habilidad para advertir rápidamente quien influye en quien y cuales son los intereses políticos de cada persona.

Estas tres competencias, y otras habilidades no académicas tales como la habilidad para generar un número de ideas promocionales, aparecieron mucho mas frecuentemente en los pensamientos y acciones de los oficiales superiores. Los ejecutantes promedio ni reportaron incidentes mostrando estas habilidades (McClelland, op. cit, citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit). El paso final fue validar el modelo de competencias (es decir, probar que predecía quien vendría a ser un buen oficial y que no discriminaría

injustamente). Esto se hizo de dos formas, primero, identificaron una nueva muestra de oficiales superestrellas y promedio, los entrevistaron usando el método BEI y calificaron sus historias para ver si estas mostraban las competencias críticas. Competencias que, una vez más, aparecían más frecuentemente en las historias de los mejores ejecutantes fueron consideradas válidas, y por ello agudos predictores de las habilidades requeridas para ser un buen oficial (McClelland, 1973, citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, 1993).

Segundo, se encontraron nuevas clase de pruebas para medir las competencias. Por ejemplo, una buena medida de empatía y sensibilidad social es el Perfil de Sensibilidad No Verbal (PONS) (Profile of Non Verbal Sensitivity.) Esta prueba es una cinta grabada de gentes hablando emocionalmente acerca de varias situaciones. Esos pequeños fragmentos de plática emocional fueron puestos a través de un filtro electrónico de modo que el escucha puede oír la emoción pero no distinguir las palabras. Después de escuchar cada segmento del discurso, a los sujetos se les hicieron preguntas tales como: ¿"esta este hombre (a) hablando acerca de su divorcio o (b) argumentando con un subordinado?" La gente con mayor empatía puede escuchar la diferencia entre la pena o el dolor en el primer escenario y enojarse o irritarse en el segundo (McClelland, op. cit. Citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

Esta prueba fue administrada a los oficiales superiores y promedio. Los oficiales superiores calificaron significativamente más alto en el PONS porque fueron capaces de "sintonizarse" en los sentimientos de otros (McClelland, op. cit. Citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

En 1991, el método de evaluación de competencias estaba siendo usado por mas de 100 investigadores en 24 países. Veinte años de experiencia con el método han generado una base de datos modelo de competencias mundialmente extendido (McClelland, op. cit. Citado en L.M. Spencer y S.M. Spencer, op. cit.).

### 1.3 El enfoque conductual de las competencias

Su origen se adjudica a las investigaciones realizadas en Harvard y las competencias se conceptúan en términos de características en el empleo que guardan relación casual con el desempeño superior. Dichas competencias se seleccionan por la dirección general o por asesores (Benavides, 2002).

“El enfoque conductista parte del individuo que ejecuta su trabajo de manera exitosa de acuerdo a sus características personales” (Pérez, 2002, p. 26), es decir, las competencias son definidas a partir de los empleados con mejor desempeño (high performance) o empresas con mejores prácticas en su industria. El enfoque conductista busca explicar qué determina, en igualdad de condiciones, un desempeño más destacado que el promedio (citado en <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-2081-gestion.doc>). Así mismo dicho enfoque “define el puesto en términos de las características o atributos de la persona que permiten un desempeño efectivo y óptimo” (Mertens, 1996, citado en Espinosa, 2004, p. 4).

Los estudios de competencias conductuales buscan identificar atributos como la iniciativa, la resistencia al cambio, la tolerancia al estrés, la ambigüedad, el riesgo, la capacidad de persuasión o el liderazgo, todas características personales asociadas al alto desempeño. Este enfoque tiende a aplicarse en familias de ejecutivos: se piensa que este tipo de competencias predicen mejor el desempeño superior, aunque también es válida a nivel de mandos medios, donde la competencia conductual es muy relevante (citado en <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-2081-gestion.doc>).

La construcción del modelo conductista se apoya en la observación, la evaluación y el reconocimiento con estímulos (premios y castigos), pretendiendo reforzar las competencias seleccionadas. Su aporte está construido por las competencias genéricas y su limitación, por la relación causal lineal y la generalización (Benavides, 2002).

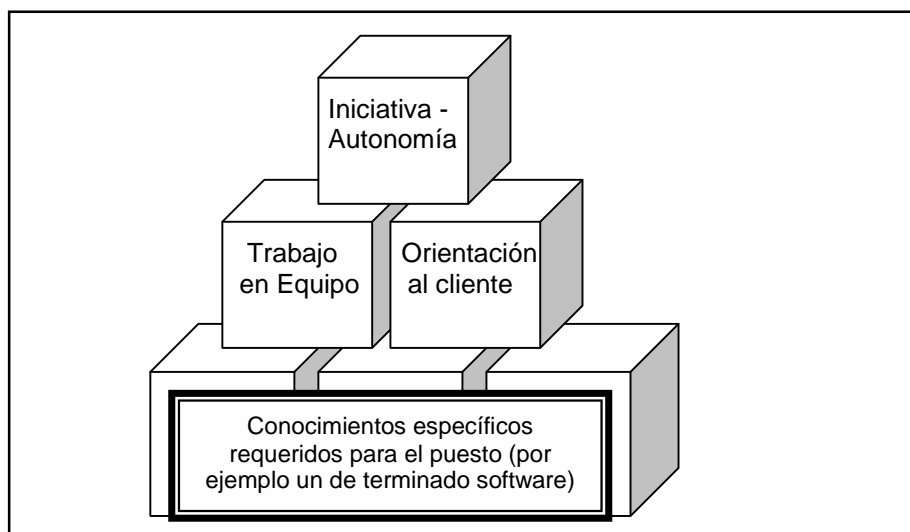
#### 1.4 Diferencia entre competencias conductuales y competencias técnicas o de conocimiento.

Alles (2000), distingue dos tipos de competencias, las derivadas del comportamiento de las personas en el trabajo o en situación de trabajo (que algunas de ellas pueden ser la iniciativa, autonomía, trabajo en equipo, liderazgo entre otras) y las competencias técnicas o derivadas del conocimiento (por ejemplo la informática, la contabilidad financiera, el cálculo matemático, los idiomas, entre otros).

Las competencias técnicas o derivadas del conocimiento- que son más fáciles de detectar o evaluar-, son la base para seguir adelante o lo primero que se evalúa; así si pensamos en el ejemplo de la selección, se procede a evaluar los conocimientos y los candidatos que poseen esos conocimientos serán a continuación evaluados en características más profundas, en competencias de gestión o derivadas de la conducta (Alles, op. cit).

Alles (op. cit) para ejemplificar lo mencionado en relación a ambos tipos de competencias y la evaluación de las mismas elabora un esquema el cual se presenta en la figura 3.

Fig 3. Competencias técnicas y competencias conductuales



De: "Dirección estratégica de Recursos Humanos: Gestión por competencias" (p.57) por Alles, 2000, México: Granica.



De una manera gráfica Alles (2000), sugiere que las competencias técnicas hacen alusión a conocimientos en tanto que las competencias conductuales, como su nombre lo indica se derivan de la conducta.

En este momento es necesario abrir un paréntesis pues según lo expuesto con anterioridad, aún cuando Alles (op. cit.) describe de una forma muy comprensible dicha diferencia, L. M. Spencer y S. M. Spencer (1993), ya lo han señalado con anterioridad al referir que se pueden identificar competencias superficiales (que son las de conocimiento, las más fáciles de desarrollar y evaluar), además de las competencias centrales cuya evaluación y desarrollo es más complejo debido a que se encuentran como parte interna de la personalidad; y que finalmente son de gran importancia, ya que según los estudios realizados por McClelland (1973, citado en L. M. Spencer y S. M. Spencer, op. cit.), al encontrar que conductas como la sensibilidad transcultural, las expectativas positivas de otros y la velocidad en el aprendizaje de redes políticas, entre otras, son las competencias que diferencian a los ejecutantes superiores de los promedio, esto deja claro que es indispensable el estudio de las competencias derivadas de la conducta o bien de las competencias conductuales.

## 1.5 Los Jóvenes profesionales y las competencias

Muchas empresas especialmente las que cuentan con grandes dotaciones de personal, intentan incorporar y atraer estudiantes universitarios que estén finalizando su estudios, o bien a jóvenes profesionales en los cuales se haya detectado capacidad potencial para desarrollarse. La evaluación de potencial, permite explorar y predecir la posibilidades futuras, es decir permite pensar que la persona podría afrontar en un futuro una tarea o responsabilidad con mayor complejidad (Albajari y Mames, 2005).

Aún cuando las predicciones sobre el futuro tienen la limitación de que solo pueden hacerse en base a la información disponible en el presente, resulta importante realizarlo, ya que serán los jóvenes, necesariamente, los conductores de las empresas el día de mañana, líderes o hacedores (Alles, 2000).

En la búsqueda de jóvenes en general, tienen un rol respondiente las competencias conductuales, con relación a los conocimientos, ya que si bien los conocimientos son requeridos con el perfil, los factores que determinan la incorporación de un joven de lugar a otro, tienen que ver por lo general con otras razones: compromiso, responsabilidad, capacidad de aprendizaje, comunicación y otros similares que hacen la diferencia (Alles, op. cit.).

En relación a las competencias de los jóvenes profesionales Albajari y Mames (op. cit.), consideran que si bien “cada empresa establece las variables o características más valoradas, es probable que casi todas concuerde en que algunas de ellas son esenciales para cualquier puesto a cubrir por jóvenes profesionales” (92) y enfatiza que algunas de estas características más buscadas son: capacidad de trabajo en equipo, criterio propio, flexibilidad, capacidad analítica, capacidad de comunicación y argumentación; algunas de las cuales se identificaron en el presente estudio y se describen a continuación, pues forman parte de las variables de investigación.

### 1.5.1 Comunicación oral

“La comunicación es el fundamento de toda vida social y, por lo tanto, un elemento esencial en el funcionamiento de las organizaciones y de los equipos en particular, ya que permite transmitir normas y valores, a aprender a trabajar mejor, coordinar el trabajo y liderar a los equipos” (Ramírez, 2006, p. 43). Palomino (2001 citado en Ramírez, op. cit.) ofrece las características para una comunicación efectiva:

*Adapta:* La comunicación debe tener en cuenta las expectativas, necesidades, intereses y características de los receptores.

*Interés:* Se debe tener el deseo de voluntad expresa de fomentar la comunicación en el grupo de trabajo.

*Objetividad:* En relación a los datos o los hechos presentados.

*Simplicidad:* Cuanto más simple y más concreto sea un mensaje, menor probabilidad de deformación tendrá.

*Rapidez:* Las noticias pierden interés con el tiempo y envejecen rápidamente

*Variedad de medios:* utilizando varios canales para asegurarnos que la información llega y lo hace a tiempo.

“Existen mensajes correctos e incorrectos, los correctos son los que en el transcurso de su envío no sufrieron transformaciones, los incorrectos son los que llegan al receptor con alteraciones o simplemente nunca llegan. La información descansa sobre la eficiencia, es decir, no puede mandarse un mensaje por cualquier canal, exponiéndolo así a que se pierda o se distorsione, tiene que ser el mejor medio en el mejor tiempo posible y con los mejores resultados, con el fin de ganar cada vez más tiempo y enviar así más mensajes” (Gil, 1992, p. 27).

Fonseca (2000) en la introducción de su libro “Comunicación Oral: Fundamentos y práctica estratégica”, menciona que tener competencia comunicativa significa: saber utilizar como verdaderos recursos los

conocimientos y habilidades verbales, para poder hacer adaptaciones diversas en la expresión de ideas; manifestar actitudes positivas en la forma de actuar ante los demás para lograr una mayor identificación; tomar en cuenta los valores sociales de nuestro tiempo en los procesos comunicativos que vivimos y creer firmemente que podemos tener mucho más éxito que otras personas que, al igual que nosotros, intentan realizar sus objetivos más deseados a través de la comunicación oral.

Hellriegel (2005), sugiere tomar en cuenta algunos aspectos que aumentan la precisión de la comunicación:

*Relevancia:* Que el mensaje sea revelador y significativo

*Simplicidad:* Poner el mensaje en los términos más simples posibles

*Organización:* Ordenar el mensaje como una serie de puntos para facilitar la comprensión.

*Repetición:* Volver a exponer los puntos clave del mensaje al menos dos veces.

*Enfoque:* Enfocándose en los aspectos esenciales o puntos clave del mensaje.

Otro aspecto a tomar en cuenta dentro de la comunicación, es la voz, que según Fonseca (2000), es un elemento fundamental para la comunicación oral que cumplen varias funciones, pues sirve principalmente para:

- Denotar nuestra personalidad
- Comunicar nuestros sentimientos, actitudes y emociones
- Transportar el mensaje
- Generar imágenes
- Hacer más interesante la comunicación
- Conocer más del mensaje y de las personas a las que escuchamos
- Expresar, hablar, comunicar.

Las características de la voz que dan cuenta de una pronunciación correcta y que se conocen como habilidades de articulación, son la claridad, la pureza, la intensidad o alcance y la variedad o flexibilidad vocal (Fonseca 2000).

La claridad es la cualidad principal de una buena dicción, pues uno de los problemas más comunes al hablar es que la persona ni mueve los músculos y su boca apenas se abre para pronunciar las palabras. El nerviosismo, la tensión y la rapidez, son enemigos de la claridad (Fonseca, op. cit.).

La pureza es la condición de una voz limpia, clara, sin defectos con sonidos exactos y sin tropiezos (Fonseca, op. cit.).

La intensidad y alcance son características que afectan la escucha y el entendimiento del mensaje, se debe usar la suficiente fuerza vocal para que se escuche el mensaje, dependiendo la distancia de él o los oyentes (Fonseca, op. cit.).

La variedad y flexibilidad vocal es dar modulación a la voz que ayuda a entender el verdadero significado del mensaje, impidiendo aburrimiento por la variedad de matices, tonos, ritmos, pausas y volumen. Otras características que pueden combinarse en formas distintas para mejorar el sonido de la voz son el volumen, la velocidad, el tono, ritmo, pausas y énfasis (Fonseca, op. cit.).

Así pues el desarrollo de las habilidades verbales guarda una relación muy íntima con la preparación, el conocimiento, la inteligencia y la convicción de ideas (Fonseca, op. cit.). Y la competencia en comunicación oral en suma se define como la habilidad para transmitir claramente ideas y opiniones (Albajari y Mames, 2005).

### 1.5.2 Trabajo en equipo

El trabajo en equipo es un proceso colectivo, en el que cada integrante aporta sus conocimientos personales, sus habilidades, sus ideas y sus motivaciones (Blake, Mouton y Allen, 1989, citado en Vertiz, 1995). Por tanto trabajar en equipo implica la consecución de una tarea común que persiguen un número reducido de personas que adoptan e intercambian roles y funciones con flexibilidad, de acuerdo con un procedimiento, y que disponen de habilidades para manejar sus relaciones interpersonales en un clima de respeto y confianza (Rodríguez, 1993 citado en Calderón, 2002).

Tener la competencia de trabajo en equipo es punto clave al momento de hablar con resultados, un ejemplo lo podemos encontrar según Ehrlich (2002), en un estudio realizado con 51 compañías por *Fortune 500*, en el que se estableció la siguiente jerarquía de los beneficios del trabajo en equipo:

- Mayor productividad
- Uso eficaz de los recursos
- Mejor solución de los conflictos
- Mejor calidad de los productos y los servicios
- Mayor creatividad e innovación
- Mejor calidad de las decisiones

El trabajo en equipo hace que una persona compense con su fuerza la debilidad de otra y que se utilice el ingenio para resolver las cuestiones (Deming, 1989 citado en Vertiz 1995).

Por lo que tener la competencia de trabajo en equipo, es la capacidad para incorporarse de forma activa a un equipo de trabajo heterogéneo a fin de lograr un objetivo en común (Albajari y Mames, 2005)

### 1.5.3 Orientación a resultados

El desafío más grande lanzado a las gerencias de empresas es el de conciliar e integrar los esfuerzos humanos, los recursos y las instalaciones de trabajo, encruzándolas a objetivos comunes y evitando al mismo tiempo las discordias (Mali, 1987), encontrando en la orientación a resultados una alternativa para lograrlo.

La orientación a resultados conlleva el planteamiento de objetivos (Mali, 1987), que guíen y den sentido al trabajo realizado o por realizar. Los objetivos conforman los eventos o realizaciones planeados que se espera llevar a cabo, es decir, son los frutos que se desea recoger (Mali, op. cit.).

Los objetivos van a guiar hacia la consecución de resultados y estos a su vez, son el punto de arranque para todas las actividades de una organización; así, la planificación de resultados implica la creación de acuerdos sobre resultados basados en objetivos de actuación (Rampersad, 2005).

La organización Hivos citada en su página web ([www.hivos.org](http://www.hivos.org)), ha realizado esfuerzos para guiar a las organizaciones a orientarse hacia los resultados, esta organización puntualiza, que en primer lugar es necesario tener objetivos claros e indicar los resultados esperados, los resultados planteados deben ser realistas y estar bajo control.

Elaborar objetivos es parte de la realización de un plan el cual debe especificar en beneficio de quien deben lograrse los resultados, por intermedio de cuales estrategias. Así una mejor orientación a resultados empieza por la pregunta ¿Qué es lo que se quiere lograr, para quien y como lograrlo?, identificando además el tiempo de los objetivos que pueden ser a corto y mediano plazo, colocándose en la perspectiva de metas los objetivos planteados a largo plazo (citado en [www.hivos.org](http://www.hivos.org)).

De acuerdo a la organización Hivos, es necesario también identificar indicadores relacionados con los principales objetivos y resultados esperados. Los indicadores son las variables o señales que se plantean para medir o valorar hasta que punto realmente se han logrado los resultados esperados. Los indicadores pueden ser cuantitativos o cualitativos y deben identificarse a diferentes niveles de resultados.

Los diferentes tipos de objetivos y estrategias exigen diferentes tipos de indicadores y deberán mostrar las diferentes características:

- Deberán tener un claro enlace con los objetivos y resultados esperados.
- Deben ser considerados en el contexto local
- Los objetivos, resultados esperados e indicadores deben ser discutidos con las partes involucradas.
- Se debe estar capacitado para reportar sobre estos indicadores, que deben ser observables o de fácil acceso.

De esta manera se puede concluir que tener una orientación a los resultados implica tener claridad en la identificación de los resultados esperados, para a la vez plantear objetivos claros; visualizando la obtención los resultados a corto mediano y largo plazo y creando acuerdos en base a los resultados. La claridad de los objetivos denota identificar los aspectos del objetivo que se desea lograr, para quien se logran y de que manera lograr los resultados esperados.

Así tener la competencia de orientación a resultados, significa tener la capacidad para planificar y ejecutar un trabajo en base a los resultados obtenidos, teniendo en cuenta siempre el resultado esperado en cada una de las acciones que se lleva a cabo (Albajari y Mames, 2005).



#### 1.5.4 Liderazgo

El termino líder viene del inglés leader “guía, cabecilla, dirigente, o conductor” derivado del verbo lead “conducir o dirigir”, por lo que leader es aquel que conduce a otros, en concreto, aquel que influye sobre otros (Nelligan, 1999, citado en Sandoval, 2006).

Desde la perspectiva psicológica, el líder es el jefe o dirigente de un grupo. Su función se llama liderazgo y se refiere al ejercicio de la autoridad interiorizada y aceptada por el grupo. Normalmente, las características que hacen que una persona se erija en líder de un grupo es que despliegue en alto grado las capacidades necesarias para alcanzar los fines que el grupo tiene planteados (Kotter, 1990, citado en Limón, 2006).

El líder dentro de una organización es de gran importancia como un agente de cambio, el cual ayudará a la organización a adquirir nuevas habilidades y conocimientos, pero también a desaparecer las cosas que ya dejaron de funcionar. De ahí que el liderazgo es el proceso de influir en y apoyar a los demás para que trabajen entusiastamente a favor del cumplimiento de objetivos. Es el factor decisivo que contribuye a que individuos o grupos identifiquen sus metas y que después los motiva y asiste en el cumplimiento de las metas establecidas (Keith, Newstrom, 2000, citado en Guevara, 2004)

Así pues tener la competencia de liderazgo, significa contar con la capacidad de tener personas a cargo, motivarlas y administrar recursos dirigiéndolos hacia un objetivo determinado; mostrando capacidad de mando y estilos para lograrlo (Albajari y Mames, 2005).

### 1.5.5 Compromiso

Para lograr el cumplimiento de un objetivo, dígame en un grupo de trabajo, aún cuando se tengan las herramientas necesarias, si no hay en los participantes conductas de compromiso, con su rol o la tarea o los objetivos de la organización, no se obtendrán los resultados esperados, habrá desperdicios, tiempo improductivo, conflictos interpersonales, etc. (García, 2006).

La variable de compromiso, generalmente se ha asociado con otras variables dentro de una organización, por ejemplo políticas, procedimientos, prestaciones, actitudes de los directivos y en general la estructura organizacional (García, op. cit.), todos estos factores resultan de gran importancia ya que según Arias y Heredia (1999, citado en García op. cit.) con la presencia de la variable compromiso en una organización se espera que se presenten rendimientos mayores, menor estrés, disminución de conflictos obrero-patronales, disminuya el ausentismo y abandono de la organización, etc.

El compromiso ha sido definido por la Real Academia Española (2006) en su página web, como la obligación contraída, palabra dada, fe empeñada que puede incluir una relación de una persona con otra, con un grupo o una organización (García op. cit.).

Steers (1997, citado en García, op. cit.) plantea que existen tres fuentes de compromiso:

- Características personales: necesidades de logro, edad, escolaridad, tensiones entre roles, intereses centrales en la vida etc.
- Características de trabajo: sentir el trabajo como un reto, identidad con la tarea, interacción con otros a discreción, retroinformación, etc.

- Experiencias en el trabajo: actitudes del grupo, percepción de la propia importancia en la organización, inversiones de tiempo, esfuerzo, y otras efectuadas en la organización, expectativas de recompensa, confianza en la organización, capacitación, etc.

Según diferentes autores (Dutton y col., 1994; Mayer y Allen, 1991; Murdak, 1993; Uribe-Prado, 2001 y Vega 1998; citados en Nieto, 2004), el compromiso implica un estado psicológico que caracteriza una relación en la que se pueden identificar conductas de participación, que denotan voluntad, flexibilidad, creencia, lealtad, manteniendo una aceptación, involucramiento o implicación con las metas objetivos o con su trabajo, compartiendo a la vez sus conocimientos.

La participación como uno de los factores determinantes del compromiso, ha sido tomado en cuenta desde la década de los 70, ya que sostiene, según Saunders (1991) algunas ventajas como la de permitir desarrollar un espíritu de compromiso con los fines de la organización, mayor satisfacción y bienestar laboral, menor rotación y menor ausentismo.

La competencia de compromiso, se puede definir como la capacidad para identificarse con la tarea y adaptarse a los aspectos formales o reglas del juego (Albajari y Mames, 2005)

Una vez descritas las competencias evaluadas, describimos en el siguiente capítulo la segunda variable de esta investigación que son los factores sociodemográficos

## CAPÍTULO 2

### **FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS**

#### **2.1 La demografía y su objeto de estudio**

“Lo más importante que hay sobre el planeta es su gente” (Valdes, 2000, p.13). La etimología de la demografía proviene del griego: demos, pueblo y grafos, descripción; es el estudio del tamaño, distribución geográfica y composición de la población y de sus características, sus cambios, así como de las causas y consecuencias de dichos cambios Valdes (op. cit.).

El estudio de las características de la población es uno de los principales objetos de estudio de la demografía en donde los individuos forman parte de las unidades básicas y los cuales pueden clasificarse en innumerables características. Estas son por citar las principales, el sexo, la edad, el estado civil, el lugar de nacimiento y de residencia (Livi- Bacci, 1993).

Los países del mundo presentan diferencias demográficas fundamentales que están relacionadas con su cultura y con su proceso de desarrollo económico y social. Con base en estas diferencias se han clasificado los países en denominaciones como: países pobres y países ricos; países en vías de desarrollo y países en desarrollo; países subdesarrollados y países desarrollados.

Según lo anterior se puede identificar que el estudio de las características del individuo proporciona datos que pueden guardar relación con el estilo de vida del mismo y que a su vez pueden afectar directamente en su desempeño o en la emisión de conductas específicas, he aquí la importancia del estudio del individuo y sus características personales, que se identifican como factores sociodemográficos

## 2.2 Factores sociodemográficos

Se ha considerado el estudio de las diferencias individuales debido a la existencia de la diversidad, la cual se refiere a las características humanas que hacen que la gente sea distinta entre sí. Las fuentes de heterogeneidad son complejas, pero normalmente, pueden agruparse en dos categorías: aquellas sobre las cuales la gente tiene poco o ningún control frente a aquellas sobre las que tiene cierto control. (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2001, p. 134).

En la primera categoría, en las que se tiene poco o ningún control, se incluyen características determinadas de forma biológica, como la raza, el sexo, la edad y algunos atributos físicos, así como la familia y la sociedad donde se nace. Estos factores ejercen una gran influencia sobre la identidad individual y sobre la forma de relacionarse de una persona con las demás (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, op. cit., p. 134).

En la segunda categoría, se tiene algún control pues incluyen características que las personas pueden adoptar, abandonar o modificar a lo largo de sus vidas a través de una elección consciente y esfuerzos deliberados. Entre estas se incluyen los antecedentes laborales, los ingresos, el estado civil, la experiencia militar, las creencias políticas, la ubicación geográfica y la educación (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, op. cit., p. 134).

Según lo anterior, podemos identificar como características demográficas de la población a la edad, el sexo, el estado civil, el lugar de residencia, la religión y la lengua que son inherentes a cada persona en el momento de nacer y se transforman en el transcurso de la vida” (Valdés, 2000). “Los elementos demográficos por lo general se relacionan con los antecedentes biográficos de una persona en particular, por ejemplo el orden de nacimiento en relación con sus hermanos, la ocupación de sus padres, el tipo de escuela a la que asistió” (Furnham, 2001, p.153).

Dentro de las características socioeconómicas se incluyen: el nivel educativo, el alfabetismo, el empleo y el ingreso; estas características se adquieren por derecho o voluntad propia en el curso de la vida. Ambos grupos de características se refieren a cualidades que tiene cada individuo y que lo distinguen de lo demás (Valdés, 2000). Además Furnham (2001) considera que también hay factores psicográficos que tienen que ver con las creencias y con los valores, y que Valdés (op. cit.) considera como características culturales.

Estos factores demográficos, factores socio-económicos y características culturales o factores psicográficos, podemos identificarlos en conjunto como factores sociodemográficos y de los cuales Valdés (op. cit.), nos proporciona una breve descripción de cada uno de ellos:

### ***Factores demográficos***

*Edad y Sexo:* La edad y sexo son las características fundamentales para el estudio de la población. El ciclo de la vida está determinada por la edad, la edad en que: se nace, se inicia la vida escolar, se obtiene el primer trabajo, en la que se une con la otra persona, en la que se tiene hijos, se divorcia, cambia de residencia, se retira del trabajo y la edad en la que se muere.

*Lugar de nacimiento o de residencia rural-urbano:* La primer diferencia que debe hacerse al estudiar este tema es la población urbana y al población rural. La diferenciación entre estas dos categorías se fundamenta en el número de personas que habita en la localidad.

*Estado civil:* El estado civil que puede tener una persona es: soltera, casada, en unión libre, separada, viuda o divorciada. El estado civil es un factor que tiene fuerte incidencia en la dinámica y composición por edades de la población, una separación o divorcio por ejemplo, afecta el tamaño y composición de las familias así como su nivel económico.

## **Factores socio-económicos**

*Educación:* La educación es la característica que el individuo adquiere en el curso de su vida. A través de la educación adquiere el acceso a mejores niveles de vida dependiendo del nivel educativo logrado y que a su vez la educación tiene una gran influencia en el proceso de la dinámica demográfica (Valdés, 2000).

*Empleo:* El empleo es la característica de la población que define la forma y los medios que el hombre utiliza para satisfacer sus necesidades y por ello la composición de fuerza de trabajo tiene una estrecha relación con el desarrollo económico de un país (Valdés, op. cit.).

## **Características culturales**

La cultura está compuesta por elementos cotidianos de la vida del ser humano –costumbres, creencias, hábitos, códigos, formas de conducta, valores y leyes –. La cultura en parte, surge de la necesidad de seguridad que el hombre tiene de elementos preestablecidos y comportamientos convencionalizados, que cambian muy despaciosamente y que poseen una gran estabilidad. Ninguna persona u organización puede aislarse de su ambiente cultural (Filippo, 1997, citado en Valdés, op. cit.).

*La religión:* La religión es una característica cultural importante por la influencia que ejerce y ha ejercido en el curso de la historia y en los procesos de la dinámica sociodemográfica (Valdés, op. cit.).

Así García (1989), declara acerca de la religión con relación al compromiso:

Algo que ha caracterizado siempre al hombre, y entre una cantidad notable de actitudes típicas suyas le distingue de los demás seres que pueblan la Tierra, es su proyección o naturaleza religiosa. En la historia de la humanidad y sus civilizaciones, encontramos que el elemento religioso es otro más dentro del conjunto que constituye una cultura determinada, y otras veces justamente la cultura y la organización a la par que su desarrollo están fundados sobre una religión.

Las personas que rechazan cualquier credo religioso o aceptan parcialmente una fe determinada con algunos de sus preceptos, se tienen por exitosos y experimentados compradores en el mercado de las verdades sueltas o aisladas que no comprometen o son ambivalentes: se pueden emplear siempre con ventajas según las circunstancias, y por supuesto en provecho propio. En definitiva le ponen precio a las verdades y las adquieren según las posibilidades, no de su bolsillo ni de su inteligencia –aunque así lo parezca-, si no de su voluntad, que bien se puede traducir, por antojo o gusto personal, por demás cambiante.

Ya que por su naturaleza el hombre queda sometido a las leyes naturales, queda también sujeto a las leyes divinas, a las leyes morales que ha establecido su Creador, misma que nadie puede cambiarlas. Por tanto el hombre, está de hecho “comprometido” con Dios, tiene con El una relación que jamás se puede romper ni modificar o suprimir. El hombre tiene –como toda criatura– una dependencia absoluta de su Creador, y en su libertad solamente cabe dar una respuesta a Dios, pero está imposibilitado para destruir esa dependencia o relación.



No queda lugar a dudas que son muchas las elecciones o decisiones que a diario tomamos y estas no serían posibles sino única y exclusivamente porque somos libres. Hemos de reconocer que todo compromiso lleva consigo unas consecuencias y supone una cierta responsabilidad. Así como quien acepta un trabajo y cierra el contrato en unas condiciones, se compromete a desempeñar aquella labor, según se estipuló en el mismo contrato y recibe a cambio- si cumple- un salario representativo de esfuerzo y como contraprestación por el lado del contratante; nada más sencillo de entender. Por el contrario si no cumple con el compromiso –porque es libre-, las consecuencias serán diferentes: el despido del trabajo o una rebaja en el salario.

El hombre que se compromete con Dios mediante la religión, no pierde su libertad, puesto que el hombre tiene como un imperativo en su misma naturaleza buscar la verdad, y una vez encontrada debe, pues, aceptarla en cuanto tal y comprometerse con ella. Pero también por ser libre puede rechazarla y vivir como si no la conociera, aunque esa actitud resulta poco leal y poco coherente, hasta el punto que sería tanto como renegar de la propia condición de ser inteligente. Precisamente en ese punto donde interviene principalmente la voluntad: en aceptar o rechazar la verdad, puesto que si realmente tal, la inteligencia se rinde ante la evidencia, mientras que en el caso contrario, rechaza el error cuando lo conoce como tal.

Definitivamente, cuando la persona humana acepta y vive conforma a una religión, no compromete su libertad, sino que por ser libre se compromete; y esa misma libertad no queda coartada por las normas

o leyes y verdades que esa religión comprende, porque él las ha aceptado, y además, gracias a su libertad puede cumplirlas o no.

Es casi imposible encontrar un hombre que en pleno uso de sus facultades y con un mínimo de sentido común, no tenga algún compromiso, pues de hecho estamos todos, en muy diversas maneras y por las más variadas razones, comprometidos; porque en todas nuestras decisiones estamos presentes de cuerpo entero, aunque cada compromiso tenga sus límites propios y unas condiciones determinadas. El hombre “absolutamente” libre no existe ni existirá jamás y no puede darse porque es un contrasentido. Libertad y compromiso son como caras de una misma moneda.

La iglesia Católica “declara que la persona humana tiene derecho a la libertad religiosa. Esta libertad consiste en que todos los hombres han de estar inmunes de coacción, tanto de personas particulares como de grupos sociales y de cualquier potestad humana, y esto de tal manera que en materia religiosa ni se obligue a nadie a obrar contra su conciencia ni se le impida que actúe conforme a ella en privado y en público, solo o asociado con otros dentro de los límites debidos. Declara, además, que el derecho a la libertad religiosa está realmente fundado en la dignidad misma de la persona humana, tal como se conoce por la palabra revelada de Dios por la misma razón natural” (Decl. Dignitatis humanae, n.2, citado en García, 1989).

Una vez identificadas las variables que se estudian en esta investigación, que son las competencias conductuales y los factores sociodemográficos, el siguiente punto a tratar de este capítulo, presenta algunas relaciones que se han encontrado entre ambos grupos de variables.

## 2.3 Estudios y Relación entre Variables

*Genero:*

Robbins (1987) en relación a las diferencias entre sexos menciona:

La evidencia señala que el mejor modo de empezar a tratar este tema es admitir que hay pocas (si las hay) diferencias importantes entre hombres y mujeres, las cuales pueden afectar al desempeño del trabajo y menciona que no existen diferencias entre la capacidad de resolver problemas, en las capacidades analíticas, el impulso competitivo, la motivación, liderazgo, sociabilidad y capacidad de aprender. Si bien los estudios psicológicos revelan que las mujeres están más dispuestas a catar la autoridad y que los varones son más agresivos y que desean el éxito, no son muy importantes. Así mismo menciona que de manera análoga se sabe que el sexo no afecta a la satisfacción en el trabajo.

Uno de los más importantes cambios demográficos en Estados Unidos durante los últimos treinta años ha sido la incorporación de la mujer en el mercado laboral. Desde 1970 el porcentaje de mujeres se ha duplicado y casi triplicado. La mayoría de las mujeres percibe la cultura empresarial dominada por los hombres es un obstáculo para el éxito. Sin embargo la mayoría de las diferencias por sexo no están relacionadas con el rendimiento, sobre todo en los puestos de oficina, en donde pocas veces es necesaria la fortaleza física (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2001).

Sin embargo, Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (op. cit.), señalan que una serie de estudios han demostrado que los *hombres* tienden a ocupar las posiciones de *liderazgo* en la cultura estadounidense porque tienen más posibilidades de contar con los rasgos que se consideran van unidos a las posiciones de autoridad: (1) comportamientos y tendencias más agresivas, (2) disposición al enfrentamiento verbal, (3) *centran sus comentarios en cuestiones relativas a resultados* (en lugar de procesos), (4) muestran menos predisposición a revelar

información y a descubrir sus puntos débiles, (5) manifiestan una orientación hacia las tareas (y no a cuestiones sociales) y (6) son menos sensibles, lo que supuestamente les permite realizar elecciones difíciles más rápidamente. Y de acuerdo con las expectativas culturales mencionadas, los individuos que muestran rasgos femeninos tienen más probabilidades de ser relegados a puestos operativos (Gómez- Mejía, Balkin y Cardy, 2001).

En un intento por describir que es lo que hacía un directivo, Mintzberg (1973, citado en Limón, 2006) realizó un exhaustivo estudio en el cual encontró que los *gerentes (hombres)* trabajaban a un ritmo continuo sin ninguna interrupción, disponían de poco tiempo para las actividades que no estuvieran directamente relacionadas con su trabajo, mostraban preferencia por entrevistas improvisadas, les faltaba tiempo para la reflexión y tenían dificultades para compartir la información. En un estudio similar Helgessen (1993, citado en Limón, 2006) identificó una serie de diferencias en la forma de ejercer el *liderazgo* por las *mujeres*; estas trabajaban con un ritmo estable, con breves pausas programadas, no consideraban como interrupciones las entrevistas no programadas, se hacían de un tiempo para reflexionar y ocuparse de actividades no relacionadas con su trabajo, mantenían una trama compleja de relaciones ajenas a sus organizaciones, se consideraban a sí mismas como multifacéticas y finalmente estaban más orientadas a compartir la información sobre la organización.

En contraste Harragan (1992, citado en Limón, 2006) señala que la capacidad de la *mujer* para adoptar conscientemente distintos roles desde la infancia, a través de los juegos “femeninos”, representa una ventaja para poder manejar las múltiples tareas de la *gerencia*. De manera que los “juegos de niñas” generan gradualmente ciertas habilidades y actitudes que se valoran en los puestos de trabajo, particularmente en las organizaciones actuales donde se requieren innovación, emprendimiento y creatividad.

Mathieu y Zajac (1990, citado en Nieto, 2004) encontraron que las *mujeres* tienden a ser más *comprometidas* que los hombres, aunque la magnitud de

este efecto es pequeño. Grusky, 1996 (citado en Nieto, 2004) propuso que las mujeres llegarían a estar más comprometidas debido a que superar más barreras que los hombres para ganar un lugar en una organización. Treinta años después pudiera precisarse de una nueva interpretación, pero en general pareciera no haber una relación consistente entre sexo y niveles de compromiso.

#### *Edad:*

Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (2001), sugieren que la *edad* no es una variable a través de la cual se puedan realizar discriminaciones precisas en el ambiente laboral, un ejemplo de ello es uno de los más sorprendentes logros económicos en la empresa estadounidense durante la última década (la productividad y el crecimiento de las manufacturas) que se han conseguido en fábricas cuyo personal está predominantemente compuesto por trabajadores mayores en la cadena de montaje. Y menciona que en 1999 la tasa de absentismo laboral de los mayores de 55 años (4,2 días por año) era casi idéntica a la de otros grupos de edades (3,9). Y además resaltan que sobre todo en los trabajos que no se necesita la fuerza física, los trabajadores trabajan igual de bien como trabajaban hace 20 o 30 años.

Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (op. cit.), nos muestran que en relación a la edad suele no haber diferencias en algunos aspectos como la productividad y el absentismo, sin embargo es necesario mencionar cada grupo de edad vive etapas diferentes, de lo cual nos habla Hunt (1993), el cual presenta estudios que muestran diferencias de acuerdo a grupos de edades, mencionando que a mitad de la veintena, la mayor parte de los hombres y mujeres están satisfaciendo sus búsquedas de relaciones mediante una serie de ellas o mediante una relación estable y que una vez satisfecho ese objetivo elegirán entre autonomía y seguridad, entre dinero y poder, etc.

La energía desplegada entre el comienzo y la mitad de la treintena se ve forzada por las expectativas de más hijos, por demandas de posesiones y por

las promesas me mayor autonomía, poder reconocimiento y dinero por parte del patrón. Al final de la treintena y a principios de los cuarenta años de edad, se parece experimentar una crisis, lo que se encontró que espoleaba con mayor frecuencia esa crisis era el bloqueo de la carrera, la constatación de que no alcanzarían la cumbre (Hunt, 1993).

En los cuarenta dos pautas parecen seguir. En primer lugar parece que algunas personas experimentan un cambio de las metas a conseguir. Mientras que antes se ponía el mayor interés en la carrera, ahora se hacen atractivas otras salidas. Las mismas tendencias se dan en el trabajo. Los directivos que se encuentran al final de los cuarenta, comienzan a ver que ya no son las estrellas prometedoras, la aceptación de este hecho, produce a menudo un sentimiento de alivio. El aceptar lo que se es y saber que la lucha por la posición, el poder, el estatus ha finalizado, casi permite aceptar que otros desean su ayuda. Datos empíricos han demostrado que la preocupación por las relaciones se incrementa por término medio, que la preocupación por la estabilidad y la estructura también se incrementan y que el entusiasmo por lo radical o lo diferente se ve reemplazado por visiones conservadoras del mundo (Hunt, op. cit.).

De acuerdo a Mathieu y Zajac (1990, citado en Nieto, 2004), la *edad* se relaciona más con el *compromiso* como la identificación de las metas de la organización y el deseo de continuar con ella, que con el simple hecho de permanecer por la percepción de haber invertido gran parte de su vida en la organización. Suponiendo oportunidades de ascenso, los trabajadores de mayor edad tenderán a puestos de más jerarquía que los más jóvenes o los contratados recientemente

#### *Estado civil:*

Las investigaciones revelan que el empleado *casado* falta menos a su trabajo, conserva más tiempo su puesto y se muestra más satisfecho de su trabajo; pareciera que el matrimonio impone mayores responsabilidades que hacen más importante y valiosa la estabilidad en el trabajo. Por su puesto los

resultados representan estudios correlacionales, por consiguiente, la cuestión de la causalidad no es clara. Pudiera ser que los empalados más satisfechos y concienzudos tiendan a ser casados (Robbins, 1987).

Lo que reportan Mathieu y Zajac (1990, citado en Nieto, 2004) es que los valores más altos de compromiso organizacional están en los individuos casados, aunque la correlación entre *estado civil* y *compromiso* resulto pequeña, la incluye como una estadística descriptiva y no como una variable explicativa. Pareciera razonable predecir que el estado civil pudiera estar más relacionado con el *compromiso* debido a que los empleados casados, en general, tienen mayor responsabilidad económica (Mercado, 2002, citado en Nieto, 2004).

#### *Nivel educativo:*

Mathieu y Zajac (1990, citado en Nieto, 2004) encontraron que el *nivel educativo* muestra una ligera correlación negativa con el *compromiso* organizacional. Es decir los individuos con mayor nivel educativo tienen expectativas más altas de los que las organizaciones pueden ofrecerles, o bien tienen más oportunidades laborales y probablemente lleguen a arraigarse menos en cualquier posición o empresa.

En relación a la antigüedad Robbins (op. cit.) dice:

En igual de condiciones no hay motivos para suponer que los que llevan más tiempo en un trabajo serán más productivos que los de nuevo ingreso, sin embargo la relación de la antigüedad no admite dudas, los estudios demuestran que la antigüedad guarda una relación negativa con el ausentismo y así mismo la antigüedad guarda relación negativa con la rotación.

#### *Variables sociodemográficas y el compromiso:*

Entre el grupo de variables personales, la literatura es extensa y las más comunes citadas son la *edad*, *el sexo*, *el nivel educativo*, *el estado civil*, *el*

*numero de hijos, la antigüedad en la organización y en el puesto, el salario, la habilidad del individuo, las expectativas, los valores.* Los resultados de los distintos trabajos no son muy concluyentes, pero la mayoría de ellos incluidos los meta-análisis no encuentran relaciones fuertes y consistentes entre estas variables personales y los distintos tipos de *compromiso*. En cualquier caso las variables que parecen más influyentes son la *edad* y la *antigüedad* (Bayona 1995, citado en Nieto 2004). Los resultados de Nystrom (1990, citado en Nieto, 2004) en sus resultados revela que ni la *edad*, ni el *sexo* son predictores de el *compromiso* organizacional.

#### *Relación entre competencias:*

La mayoría de los estudios recientes sobre el tema de *liderazgo*, se han centrado en la identificación de aptitudes directivas. Un análisis realizado por Bray, Campbell y Grant (1974, citado en Smith y Peterson, 1990) en un centro de evaluación, reveló que los directivos de la compañía de Teléfonos y Telégrafos de América que con mayor frecuencia ascendieron eran aquellos a los que se les había evaluado al principio de su carrera como muy hábiles en *comunicación oral*, hábiles para las relaciones interpersonales, con gran afán de promoción, con alta resistencia al estrés y tolerantes a la incertidumbre.



## **CAPÍTULO 3**

### **EL MÉTODO DE CENTROS DE EVALUACIÓN**

El Método de Centros de Evaluación surgió en el ámbito militar, por la necesidad de evaluar la conducta de futuros militares (Torres, 1997). A partir del surgimiento de este método, principalmente se ha utilizado en la selección de personal y en específico en niveles gerenciales. Sin embargo, el Método de Centros de Evaluación no es exclusivamente del proceso de selección de personal, ya que también se le utiliza en evaluaciones de potencial, promoción interna, formación de equipos de trabajo, planificación de carrera y para detectar necesidades de capacitación, siendo una herramienta de evaluación estandarizada y objetiva que permite registrar y ponderar los comportamientos sobre la base de ejercicios de simulación con una alta validez predictiva (Albajari y Mames, 2005).

#### **3.1 Definición del Método de Centros de Evaluación**

Para proporcionar la definición del Método de Centros de Evaluación es necesario señalar que Carmona en 1999, al llevar a cabo una revisión minuciosa de la literatura relacionada con el Método Centros de Evaluación, se dio cuenta de que cada autor define este método de forma diferente, dadas las diferencias se citan varias definiciones como apoyo para identificar la más adecuada en función de la presente investigación:

Para Byham W. (1976, citado en Gómez, 1981) “un Centro de Evaluación es un procedimiento formal que incorpora ejercicios tanto individuales como de grupo para la identificación de dimensiones de éxito gerencial o de ventas, establecidas como importantes para una posición o nivel gerencial particular” (p. 18).

Cohen, Moses y Byham (1977, citado en Gómez, 1981) definen el Método de Centros de Evaluación como “un programa comprensible y estandarizado en el cual los participantes son evaluados con propósitos de selección, entrenamiento o planeación de carrera” (p. 18).

El Centro de Evaluación es la serie de simulaciones de ejecución individual o grupal, a los que se someten un grupo de personas para ser observado por otros previamente entrenados y que mediante un acuerdo entre ellos señalan a los más adecuados en función de las dimensiones previamente establecidas para el éxito en un puesto de tipo gerencial (Gómez, 1981).

Uribe en 1996, define el Método de Centros de Evaluación como un método objetivo para la medición de conductas, llamadas dimensiones que deben tener confiabilidad y validez, así como el control de variables en forma estandarizada. Considera que debe utilizarse más de una técnica de medición y más de un evaluador para otorgar calificaciones, mismas que se obtendrán después de un proceso de consenso. Las técnicas de medición pueden variar en la fidelidad de su ejecución. Los evaluadores serán supervisados por un administrador y su aplicación debe llevarse a cabo en términos éticos.

La Organización Internacional de Centros de Evaluación o Task Force, (citado en Chávez, 2001) proporciona la definición del Método de Centros de Evaluación y explica que consiste en una evaluación estandarizada de la conducta por medio de múltiples estímulos, varios evaluadores capacitados y diversas técnicas; en donde los evaluadores hacen juicios acerca de la conducta, basando sus juicios en la observación de las simulaciones. Mediante un proceso de integración estadística las evaluaciones de cada observador son agrupadas a través de un proceso de discusión entre los evaluadores, conformando los resultados finales en base a sus observaciones durante la aplicación del Centro de Evaluación y otros métodos diseñados también para la medición de las dimensiones ó competencias.

Albajari y Mames (2005), en relación al Método de Centros de Evaluación, mencionan que es una técnica de evaluación grupal [e individual], que consiste en solicitar a las personas evaluadas que resuelvan diferentes tipos de situaciones problemáticas que se les plantean y que dicho método permite evaluar aptitudes y actitudes para ocupar un puesto de trabajo, siendo una herramienta de evaluación estandarizada y objetiva que permite registrar y ponderar los comportamientos sobre la base de ejercicios de simulación con una alta validez predictiva. Éste método se caracteriza por incorporar diferentes ejercicios, de los cuales se obtiene información del candidato desde varios puntos de vista y la evaluación de los comportamientos que darán cuenta de las *competencias conductuales* que poseen.

Como se describe en las definiciones anteriores la variable de evaluación en el Método de Centros de evaluación pueden ser tanto dimensiones como competencias.

### 3.2 Fundamentos del Método de Centros de Evaluación

El Método de Centros de Evaluación, tuvo sus orígenes en Alemania; fueron los primeros en utilizar múltiples técnicas y varios evaluadores, construyéndose con base en los principios de dos corrientes, la holística y la evaluación natural, las cuales Thornton y Byham (1982 citado en Torres, 1997) definen como sigue:

**Holística:** Se refiere a la noción de los componentes que existen en la entidad en disposición ordenada o estructurada, los cuales no dependen naturalmente en partes individuales, y las cuales no pueden ser entendidas, si solo se examinan en partes aisladas. La observación holística consiste en el estudio de las partes componentes como la relación que existe entre ellas.

**Natural:** Dicha evaluación consiste en que la conducta debe ser observada en lugares naturales, esto quiere decir en situaciones de todos los días. Las habilidades intelectuales y las características de personalidad deben examinarse usando tareas reales y escenarios naturales.

Las técnicas más importantes empleadas en el modelo oolítico fueron desarrolladas principalmente en los años treinta y sesenta. Algunas técnicas usadas en el modelo holístico incluyen transformaciones gráficas y análisis gráfico de datos y que además es un modelo heurístico, pragmático y empírico (Kerlinger y Howard, 2002).

Así pues el paradigma experimental holístico “proporciona un medio económico de cuantificación empírica de las relaciones complejas entre factores críticos que afectan al desempeño humano, sobre tareas operacionales individuales” (Kerlinger y Howard, op. cit., p.536).

Finalmente “el paradigma experimental holístico conforma una metodología completa que integra un conjunto de principios, una estrategia y un cuerpo de técnicas que proporcionan respuestas cuantitativas con un sesgo mínimo a preguntas complejas de comportamiento” (Kerlinger y Howard, 2002, p. 537), sin embargo Kerlinger y Howard (op. cit.), mencionan que el modelo holístico no depende de un diseño experimental o técnica estadística específica.

Otra aportación al Método de Centros de Evaluación es la de Murray (1938, citado en Torres, 1997) que de acuerdo a sus investigaciones realizadas en Harvard indica que para estudiar a un individuo debe hacerse un comprensible análisis del total de la persona, es decir considerar varios estados de la persona así como en diversos ambientes, proponiendo que la evaluación de la persona debe basarse en la investigación de las variables de interés, siendo completada con la observación de factores y conductas.

Uribe (1996), considera que una de las corrientes que pueden explicar la metodología holística de un Centro de Evaluación es la Teoría General de Sistemas, de la cuál nos menciona que su autor principal Bertalanffy (1976), dice que en relación al organismo y personalidad en contraste con las fuerzas físicas como la gravedad o la electricidad, los fenómenos de la vida solo residen en entidades llamadas organismos. Todo organismo es un sistema, esto es un orden dinámico de partes y procesos e interacción mutua de donde deduce que los fenómenos psicológicos tienen las propiedades de un sistema holístico.

Según lo planteado por los diferentes autores y corrientes mencionados anteriormente, se concluye que lo que propone la observación holística, Murray y la Teoría General de Sistemas, concuerdan para señalar que el individuo es un todo que a su vez tiene partes componentes que interactúan mutuamente siguiendo un orden dinámico; traduciendo todos estos procesos internos en la emisión de la conducta, de acuerdo con la situación que enfrente cada individuo y de acuerdo a la percepción personal que tenga cada uno de dicha

situación. Esta postura sistémica del individuo, según Uribe (1996) pudiese ser la base del Método de Centros de Evaluación. Dicha postura parece apropiada, ya que en el Método de Centros de Evaluación, lo que se realiza es la descomposición de conductas específicas en sus partes, para lograr un estudio integral de la conducta humana, con respecto a conductas específicas que posteriormente definiremos como competencias conductuales.

### 3.3 Antecedentes del Método de Centros de Evaluación

Para proporcionar los antecedentes del Método de Centros de Evaluación, cabe destacar la importancia del trabajo realizado por Margarita Torres en 1997 “Análisis de trabajos de Investigación sobre Centros de Evaluación en México”, ya que es un documento académico en el que se expone información amplia y confiable de los antecedentes del Método de Centros de Evaluación. A su vez Torres (op. cit.) en su investigación al dar a conocer los antecedentes, cita el libro de Thornton III y Byham (1982) “Assessment Center and Managerial Performance”, para proporcionar dichos antecedentes, ya que lo considera bastante amplio y es la información que presenta citada en su trabajo y de la cual haremos referencia en el siguiente concentrado:

**Alemania:** El Método de Centros de Evaluación tuvo sus orígenes en Alemania, ya que fueron los primeros en utilizar múltiples técnicas de evaluación y tuvieron la participación de varios evaluadores o asesores que evaluaron la conducta de futuros oficiales militares.

**Inglaterra:** En Inglaterra, Sir Andrew Thorne, al haber observado el programa de selección de los psicólogos alemanes en 1941, realizó junto con dos psiquiatras un programa para los comandantes escoceses en el que incluyeron entrevistas psiquiátricas, tests de inteligencia y tests situacionales similares a los del modelo alemán. Este trabajo surgió por la necesidad de la British War Office Selection Boards de identificar el potencial de los oficiales de la armada británica durante la Segunda Guerra Mundial.

Los militares británicos hicieron varios avances al programa de selección de los alemanes, destaca el hecho de haber utilizado ejercicios con situaciones más reales; además los psicólogos británicos hicieron evaluaciones empíricas en los Centros de Evaluación aportando estudios de confiabilidad y validez. Finalmente

el programa realizado en Inglaterra tuvo éxito, aceptación y fue expandido.

***Australia y Canadá:*** El programa británico sirvió como modelo, en Australia y Canadá, los programas para la selección de militares fueron similares a los realizados por la British War Office Selection Boards, siendo adaptados a las diferentes necesidades según el país.

***Trabajos de Murray en la Clínica de Psicológica de Harvard:*** Murray investiga diversos factores del medio ambiente y necesidades de la persona que afectan la conducta individual. A partir de esto desarrolló varios conceptos importantes y una metodología, que durante la Segunda Guerra Mundial, fueron utilizados en el proceso de evaluación por la Office of Strategic Services.

***Investigaciones aplicadas a personal no militar:*** Un reporte de las investigaciones aplicadas a personal no militar es la investigación realizada por Taft, el cuál en 1948, adoptó el método de observación a una situación de grupo para seleccionar ejecutivos en una planta manufacturera en Australia. Al final de las pruebas se ordenaron en un rango a los 13 finalistas y se compararon preferencias de los evaluadores con respecto a los candidatos dando a conocer a los dos candidatos más altos. Taft el mismo año concluyó que el método llevado a cabo en el grupo, proporcionaba nueva información usada para la selección de jóvenes ejecutivos.

***Inglaterra, Vernon en 1950:*** Vernon reporta la primera evidencia de la validez del proceso del Centros de Evaluación en escenarios no militares. La British Civil Service Comission desarrolló y validó un complejo proceso para la selección de personal doméstico, para niveles bajos y medios. El proceso del Método de Centros de



Evaluación utilizado, se distinguió por sus múltiples pruebas de evaluación.

***La primera aplicación industrial por Douglas W. Bray:*** En este trabajo se evaluaron 422 hombres, dos terceras partes, fueron evaluados inmediatamente después de su contratación en una de las seis compañías de Bell System. El resto fueron no graduados, originalmente contratados para puestos no gerenciales pero que habían tenido movilidad hacia puestos gerenciales.

Los evaluadores fueron personas profesionalmente entrenadas y la investigación duro un período de cuatro años de 1956 a 1960. Douglas W. Bray marca una línea en los Centros de Evaluación, ya que es una investigación no militar que finalmente fue presentada por AT&T y a partir de este trabajo otras empresas comienzan la aplicación del método para la evaluación gerencial.

***Una de las referencias en México es la de Villagómez (1975)*** quien al realizar su tesis de licenciatura “Historia y Evolución de la selección técnica de personal en México”, y proponerse investigar cómo se llevaba a cabo la selección en México, encontró que se estaba utilizando el Método de Centros de Evaluación para la selección de personal, siendo un documento académico en donde menciona dicho término.

A partir del trabajo de Villagómez (op. cit.), se han realizado investigaciones las cuales están concentradas en la tabla 1.

**TABLA 1 INVESTIGACIÓN EN CENTROS DE EVALUACIÓN EN MÉXICO**

AUTOR	INVESTIGACIÓN
VILLAGÓMEZ (1975)	HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA TÉCNICA DE SELECCIÓN DE PERSONAL EN MÉXICO
MONTES (1978)	PROPOSICIÓN DE UN MÉTODO DE VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE LOS CENTROS DE EVALUACIÓN
GÓMEZ (1981)	PRESENTACIÓN Y ADAPTACIÓN DEL MATERIAL PARA CENTROS DE EVALUACIÓN
ESCALANTE (1985)	CENTROS DE EVALUACIÓN GERENCIAL UN ACERCAMIENTO A LA TÉCNICA
IBARRA (1986)	PRESENTACIÓN DE LOS CENTROS DE EVALUACIÓN PARA IDENTIFICAR POTENCIAL
LIZAOLA Y SALAZAR (1993)	CORRELACIÓN ENTRE CAPACIDAD INTELECTUAL Y HABILIDADES ADMINISTRATIVAS CON CENTROS DE EVALUACIÓN
HUERTA (1993)	CENTROS DE EVALUACIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA LA DETECCIÓN DE POTENCIAL DE DESARROLLO
CANALIZO (1994)	MÉTODOS INOVADORES DE SELECCIÓN DE PERSONAL EN EMPRESAS DEL SECTOR FINANCIERO
URIBE (1996)	FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS Y SU RELACIÓN CON HABILIDADES DE COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL EN ALUMNOS DE POSGRADO CON EL MÉTODO DE ASSESSMENTE CENTER
TORRES (1997)	ANÁLISIS SOBRE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE CENTROS DE EVALUACIÓN
CARMONA Y CAUDILLO (1999)	MEDICIÓN DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL MEDIANTE A.C.
CHAVEZ (2001)	APEGO A NORMAS DE OPERACIÓN INTERNACIONALES
CAMARILLO (2004)	“DIMENSIONES DE LIDERAZGO PARA CENTROS DE EVALUACIÓN A PARTIR DE REDES SEMÁNTICAS NATURALES UNA PROPUESTA METODOLÓGICA”

En relación a la investigación internacional Camarillo (op. cit.) identifica que se han realizado trabajos que tratan de determinar el uso del Método de Centros de Evaluación como instrumento de selección de personal en diferentes ámbitos organizacionales y refiere los trabajos de Motowildo, Dunnette and Carter (1990) y el trabajo de Pynes and Bernardin (1992). Sin embargo Camarillo refiere que la aplicación de dicho método va más allá de la selección de personal y refiere las investigaciones realizadas por Drakeley, Herriot and Jones (1988) y los trabajos de Conchran, Hinckle and Dusenberry (1987) en la que los autores llevan su aplicación al área de detección de necesidades de capacitación.

También Camarillo (op. cit.) refiere los trabajos de Papa and Graham (1991) en la que el Método de Centros de Evaluación es usado para realizar diagnóstico organizacional y determinación de programas de entrenamiento y desarrollo, así como el trabajo de Shechtman (1992) en el que el método se usa para la predicción del éxito del personal en el trabajo.

Dentro de la investigación internacional también se ha indagado acerca de la confiabilidad y validez del Método de Centros de Evaluación, dentro de estos autores se pueden mencionar a Cowley, Pinder and Herriot (1990); Lowry (1992); Walsh, Weinberg and Fairfiel (1987); y Felham (1988) quienes ponen énfasis en determinar maneras de incrementar la validez del método (Camarillo, op. cit.).

### **3.4 Recursos del Método de Centros de Evaluación.**

El Método de Centros de Evaluación está compuesto por los participantes, el administrador y los evaluadores u observadores, que conforman los recursos humanos de un Centro de Evaluación, los cuales van a estar en interacción mutua con los recursos materiales que están integrados por las competencias conductuales a evaluar, los ejercicios situacionales y el modelo del Método de Centros de Evaluación que se utilizará; así como la ponderación de las competencias. Dichas características, se describen a continuación.

#### **3.4.1 Recursos Humanos en el Método de Centros de Evaluación**

**Participantes:** Son la parte que es evaluada, a quienes podemos identificar como candidatos, participantes o evaluados (Carmona, 1999), “es la persona o grupo a evaluar que reúne un conjunto de características mínimas, que les permita ser evaluados en dimensiones que estén de acuerdo a ellos” (Uribe, 1996, p. 80). Gómez (1981) considera que los participantes de un Centro de Evaluación, son personas a las que se les da la oportunidad de demostrar sus habilidades. En general, los participantes constituyen el objeto de evaluación dentro de la dinámica del Método de Centros de Evaluación (Albajari y Mames, 2005).

**Evaluadores u observadores:** Son la parte que realiza la evaluación, su capacitación técnica y sentido común deben estar soportados por un alto grado de conocimiento teórico y práctico, deben tener una capacitación previa en relación al proceso y estar preparados para observar conducta (Uribe, op. cit.). Los evaluadores se van rotando de tal forma que al finalizar cada uno de los ejercicios, los candidatos sean evaluados por cada uno de ellos, el cruce de información permite que el grado de objetividad en las evaluaciones sea muy elevado y lo que hace que aumente la confiabilidad de los resultados (Albajari y Mames, 2005).

Los evaluadores son personas entrenadas para llevar a cabo los registros conductuales y las evaluaciones de los candidatos, estos pueden ser psicólogos o ejecutivos, cuyos niveles jerárquicos sean superiores al del evaluado (Cafaggi y Lira, 1990). Así mismo Carmona (1999) resume las funciones del observador y considera que son:

1. Registrar los hechos, las conductas de los participantes sobre la marcha y el desarrollo del ejercicio.
2. Clasificar las conductas observadas en las competencias, de acuerdo a la clasificación previa que tiene para ello.

***El administrador:*** El administrador de un Centro de Evaluación, es el responsable de la planeación, ejecución y control del proceso de evaluación. Sus funciones son obtener todos los estándares de calidad durante todas las etapas. La administración del proceso indudablemente requiere de una capacitación metodológica y de investigación académica seria y profunda. (Uribe, 1996). Así mismo, el administrador es el responsable del buen desarrollo del programa, encargado de todos los aspectos administrativos necesarios para el funcionamiento del centro (Cafaggi y Lira, op. cit.).

La función del administrador es “asegurar que el máximo de conducta este expuesto por el ejercicio y pueda ser observada por los evaluadores, él deberá estar siempre enterado de la dinámica del ejercicio y sentir libertad de hacer alguna intervención si fuera necesario, para asegurar que el ejercicio trabaja como se intenta” (Gómez, 1981, p. 94).

Siendo directamente responsable del diseño y la implementación de las actividades previstas, el administrador en forma conjunta con los evaluadores lleva a cabo la evaluación final (Albajari y Mames, 2005).

Carmona (1999) menciona que el responsable del buen funcionamiento y desarrollo del centro, es el administrador y resume sus funciones las cuales son:

1. Programación del centro.
2. Programación del ejercicio.
3. Vigilar que tanto el equipo, los materiales y la papelería estén en óptimas condiciones y que exista una cantidad suficiente de material.
4. Aclarar dudas de los evaluadores.
5. Elaborar el reporte final de los resultados del centro.

### ***3.4.2 Recursos Materiales en el Método de Centros de Evaluación***

Competencias Conductuales: La elección de las competencias conductuales se realiza de acuerdo con lo que se desea evaluar; generalmente cuando el Método de los Centros de Evaluación se desarrolla para un puesto específico, las competencias a evaluar se relacionan con el puesto de trabajo, y aún cuando cada empresa establece las variables o características más valoradas, es probable que casi todas concuerden en que algunas de ellas son esenciales para cualquier puesto a cubrir por jóvenes profesionales, algunas de estas características más buscadas son: capacidad de trabajo en equipo, criterio propio, flexibilidad, capacidad analítica y la habilidad de comunicación oral (Albajari y Mames, 2005).

En el caso de evaluar a profesionales jóvenes, que pueden no contar con experiencia laboral, la evaluación está más orientada a identificar el potencial para adquirir en un futuro dichas competencias (Albajari y Mames, op. cit.). En resumen, las competencias que se evalúan en un Centro de Evaluación, se establecen en función del análisis de puestos y de las características de los participantes, así como del objetivo mismo del Centro de Evaluación.

**Ejercicios Situacionales:** El Método de Centros de Evaluación se distingue de otros métodos de evaluación, por el uso múltiple de técnicas. Una sola evaluación puede contener técnicas tales como: entrevistas, observaciones, test proyectivos, ejecución de ejercicios o ejercicios situacionales (Uribe, 1996). Las pruebas situacionales son ejercicios específicos que apuntan a que las personas realicen tareas similares a las que harían en su puesto de trabajo (Downs, 1989, citado en Albajari y Mames, 2005).

En particular, las pruebas situacionales “son simulaciones situacionales reales que se pueden dar en un puesto de trabajo” (Albajari y Mames, op. cit., p. 97).

Albajari y Mames (op. cit.), en relación a las pruebas situacionales dice, que el tipo de prueba utilizada en un Centro de Evaluación depende del nivel del puesto a cubrir y de las competencias a evaluar, además, menciona que hay algunas pruebas situacionales más comúnmente utilizadas, las cuales son: Bandeja de entrada (In Basket), Grupos de Discusión, Entrevista Biográfica, Problemas de negocios o de solución de conflictos y Role-playing, de las cuales proporciona una breve descripción de las características de cada una, las cuales citamos a continuación:

***Bandeja de entrada: (In Basket):*** Se refiere a la recepción de documentos (cartas, memos, e-mails, reportes) que el postulante podría poder encontrar en su trabajo cotidiano. Se pretende que cada uno de los participantes pueda evaluar la información que se le presenta, asumir un rol directivo y determinar las acciones a seguir.

Con este tipo de ejercicios se intenta detectar capacidad de análisis, aptitud para toma de decisiones, las prioridades que se establecen y la habilidad para delegar tareas, estilo de resolución de problemas complejos en situaciones de presión sin descuidar el impacto que tales acciones producen en los aspectos humanos, técnicos,

comerciales y económicos en la organización, este tipo de ejercicios pueden realizarse de manera individual o grupal.

**Grupos de discusión:** En estos ejercicios los participantes se dividen en grupos y los coordinadores les plantean alguna situación problemática que deben discutir entre todos y respecto a la cual deben llegar a una solución en conjunto, lo importante del ejercicio es que no existe una respuesta verdadera o falsa, lo importante es evaluar la estrategia de resolución, cuales fueron las variables que se tomaron en cuenta cual fue el abordaje del problema. Además se analizan la capacidad de liderazgo, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la empatía y la capacidad de argumentación, entre otras competencias.

Generalmente estos ejercicios comienzan realizándose de manera individual y en un segundo momento se hace con los integrantes diferentes grupos. Esta segunda parte es muy valiosa, ya que permite evaluar hasta que punto el candidato hace prevalecer su postura, si logra imponer su criterio, si puede defenderlo con argumentos sólidos, si trata de consensar con los otros, si logra escuchar al grupo, si posee capacidad de liderazgo, etc. Básicamente se pone énfasis en el aspecto comunicacional y en el funcionamiento de los individuos en el grupo y no en el funcionamiento del grupo como tal.

**Entrevista Biográfica:** Este ejercicio es recomendable para evaluar jóvenes profesionales, consiste en una presentación personal de sí mismos, puntualizando algunos hechos importantes de su vida. Por ejemplo se les puede solicitar que comenten cuales fueron las vacaciones que más recuerdan y por que, que elijan algún libro o película que les haya gustado o simplemente que hagan una



presentación lo más completa posible de su persona. Este ejercicio permite evaluar estilo de comunicación y la capacidad de argumentación entre otros.

**Problemas de negocios o de solución de conflictos:** Estos ejercicios pueden ser de manera grupal o individual, el participante debe resolver problemas simulados que están vinculados con la necesidad de tomar decisiones dentro de un hipotético ámbito empresarial. En general se ponen en juego diversas variables de gestión que se interrelacionan de tal manera que cada decisión condiciona el escenario de todos los participantes.

**Role-playing:** Esta técnica de evaluación se puede implementar de diversas maneras dentro de los Centros de Evaluación. Una de ellas es solicitarle a cada grupo que seleccione un integrante para participar. En un segundo momento, a ese integrante se le asigna un rol específico que deberá sostener frente a una persona del otro equipo.

Los roles asignados pueden ser varios y estarán vinculados a los diferentes roles y los respectivos comportamientos que se pretenden evaluar, entre ellos un jefe conflictivo, un jefe disconforme, un empleado indisciplinado. Básicamente este ejercicio permite evaluar la flexibilidad, la autonomía de criterio, la creatividad, la espontaneidad, la capacidad de argumentación entre otros aspectos.

**Modelo del Método de Centros de Evaluación:** A través de los Modelos, se describen o identifican las características de los integrantes a utilizar dentro del Método de Centros de Evaluación, se da a conocer el número de participantes, de evaluadores, de competencias y de ejercicios. Por ejemplo un modelo 6 X 3 X 5 X 2, significa que se ocuparán 6 participantes, 3 evaluadores, 5

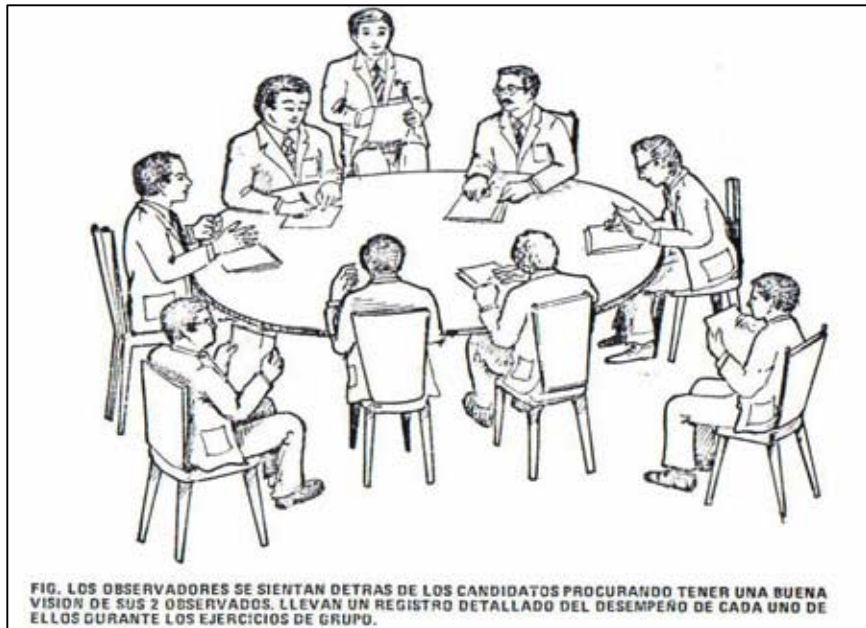
competencias y 2 ejercicios (Uribe, 1996). Y la construcción de dicho modelo lo determina el administrador, de acuerdo a las finalidades de la investigación, a los ejercicios que se vayan a realizar (grupales o individuales), al tipo de ejercicio situacional (de Bandeja de entrada, Grupos de Discusión, Entrevista Biográfica, Problemas de negocios o de solución de conflictos y Role-playing) y la competencia que se vaya a evaluar. De igual forma se debe considerar al establecer el modelo el número de participantes por evaluador, ya que un evaluador podrá evaluar máximo dos participantes a la vez. En síntesis, el modelo se determina de acuerdo a las características específicas de la evaluación y de acuerdo a la finalidad que tenga el uso del Método de Centros de Evaluación.

**Escenarios:** Gómez (1981) menciona que las salas de reunión para una Centro de Evaluación, en general deben tener:

- Una mesa redonda de tamaño apropiado para el número de participantes
- Sillas para cada participante, ordenadas alrededor de la mesa
- Sillas para los observadores, ordenadas alrededor de la mesa atrás de los participantes.

Siempre que sea posible, las mesas redondas deberán ser usadas para discusiones de grupo, ya que las posiciones circulares permiten que los miembros del grupo se sientan más como tal, aún cuando el ordenamiento tiene la desventaja de no permitir a los observadores ver la cara de todos los participantes, sin embargo esto no es tan importante en tanto que los observadores puedan ver a sus dos participantes asignados (Gómez 1981). Un ejemplo del escenario circular tomado de Gómez (op. cit., p. 87), se muestra en la Figura 4.

**FIGURA 4. POSICIÓN CIRCULAR EN UN CENTRO DE EVALUACIÓN**



Nota. De: "Presentación y adaptación de material para Centros de Evaluación" (p. 87) por Gómez, 1981, Tesis de licenciatura, México: UNAM, Facultad de Psicología.

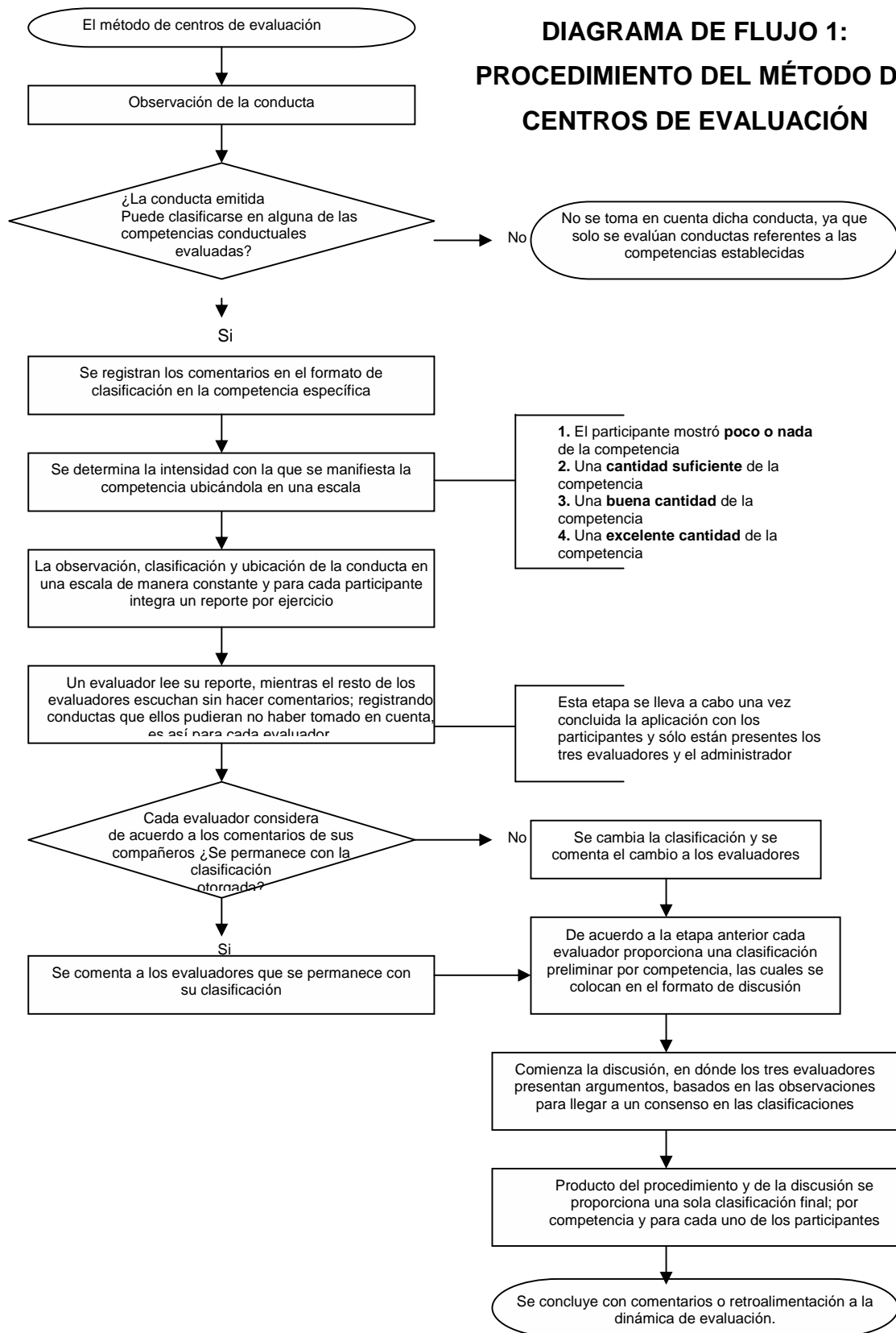
### **3.5 Procedimiento del Método de Centro de Evaluación**

Thornton y Byham (1986, citado en Carmona y Caudillo, 1999), mencionan el procedimiento de un Centro de Evaluación, considerando los pasos a seguir y lo describen como sigue:

1. Observación de la conducta
2. Clasificación de la conducta
3. Ubicación de la conducta en una escala
4. Reporte del ejercicio
5. Registro de la conducta por evaluadores
6. Clasificación preliminar de las competencias
7. Asignación de la calificación de las competencias preliminares.
8. Discusión de Evaluadores o asesores
9. Clasificación total de los evaluadores
10. Comentarios

Para poder identificar los pasos del Método de Centros de Evaluación se elaboró para esta investigación el siguiente diagrama de flujo.

## DIAGRAMA DE FLUJO 1: PROCEDIMIENTO DEL MÉTODO DE CENTROS DE EVALUACIÓN



**1. Observación de la conducta.** “En la observación de la conducta cada evaluador observa y registra la conducta a estudiar de cada uno de los participantes, dicha observación se debe realizar con el mayor detalle posible y con un registro objetivo de situaciones o cosas específicas. El participante debe ser observado por un evaluador diferente en cada ejercicio” (Thornton y Byham, 1986, citado en Camarillo, 2004).

La observación de los evaluadores debe ser de tal forma que cada evaluador haya observado a todos los participantes y solo se deberán observar conductas relevantes para las competencias observables en cada uno de los ejercicios (Thornton y Byham, op. cit., citado en Camarillo, op. Cit.).

**2. Clasificación de la conducta.** Inmediatamente después de cada ejercicio el evaluador debe analizar y clasificar las observaciones de cada candidato en competencias conductuales. Las competencias son escogidas si son esenciales [de acuerdo al objetivo del Centro de Evaluación] y observables en los ejercicios (Uribe, 1996).

**3. Ubicación de la conducta en una escala.** Toda la evidencia debe ser revisada y clasificada en la competencia (Uribe, op. cit.). Grados (2004), menciona que “comúnmente las dimensiones son calificadas por las sombras [u observadores] empleando una escala de 1 a 4 distribuida de la siguiente manera” (p. 109):

- (1) El candidato mostró muy poco o nada de la dimensión (malo)
- (2) Mostró una cantidad suficiente (regular)
- (3) Mostró buena cantidad de la dimensión (bien)
- (4) Mostró una excelente cantidad de la dimensión (muy bien)

La escala que menciona Grados (2004) es la que utilizaremos, solo haremos un par de cambios, dirigidos a cambiar la palabra “dimensiones” por “competencias” y la palabra candidato por participante, quedando como sigue:

- 1 El participante mostró **muy poco o nada** de la competencia
- 2 Mostró una **cantidad suficiente** de la competencia
- 3 Mostró **buena cantidad** de la competencia
- 4 Mostró una **excelente cantidad** de la competencia

**4. Reporte del ejercicio.** Durante la discusión de toda la información de un participante debe ser reportada e integrada antes de considerar al siguiente participante (Thornton y Byham, 1986, citado en Uribe, 1996).

**5. Registro de la conducta por evaluadores.** Mientras un evaluador comenta su reporte, los otros evaluadores registran conductas significativas que ellos no observaron en forma complementaria e independientemente de las calificaciones ya otorgadas al participante en cada dimensión. A los evaluadores se les permite hacer preguntas para clarificar, pero no debe discutir no se debe influir con comentarios a quien lee su reporte. (Thornton y Byham, 1986, citado en Uribe, 1996).

**6. Clasificación preliminar de las competencias.** Cada evaluador debe considerar las conductas reportadas en todos los ejercicios para proporcionar una clasificación preliminar de la competencia. Es importante que considere que existen ejercicios que permiten una mejor medición de ciertas competencias, por lo que el evaluador debe someter a juicio el peso de las conductas en cada ejercicio. No se debe repetirse un simple promedio de las competencias (Thornton y Byham, 1986, citado en Camarillo, 2004).

**7. Asignación de la calificación de las competencias preliminares.** Las clasificaciones de competencias preliminares son asignadas, se listan las competencias en una gráfica y se observan las áreas de acuerdo y desacuerdo (Thornton y Byham, 1986, citado en Camarillo, 2004).

**8. *Discusión de Evaluadores.*** Los evaluadores discuten sus calificaciones hasta que un consenso es obtenido. Lo ideal es discutir discrepancias para llegar al acuerdo, no se recomienda promediar (Thornton y Byham, 1986 citado en Uribe, op. cit.).

Gómez (1981), considera que dirigir la discusión de evaluación es una de las tareas más importantes de un administrador de un centro de evaluación además presenta los pasos en la discusión los cuales resumo a continuación:

1. El administrador se cerciora que se tenga el material necesario para empezar la discusión (con nombres de participantes, que se tengan los reportes a la mano, que los evaluadores tengan las formas necesarias).
2. Los evaluadores leen sus reportes.
3. Los evaluadores evaluarán y enjuiciarán observaciones como se requieran.
4. Los evaluadores y el administrador toman breves notas sobre las dimensiones observadas, usando las formas proporcionadas.
5. Los evaluadores discutirán la consistencia e interrelación de las observaciones como se requiera.
6. Posteriormente cada observador desarrolla un resumen general calificando cada dimensión. Los evaluadores califican cada competencia sobre una escala.
7. El administrador registra las calificaciones de los evaluadores para cada competencia.
8. Los evaluadores comparan juicios y logran consenso.
9. Y en base a lo anterior se toman las decisiones adecuadas de acuerdo al objetivo del Método de Centros de Evaluación.

**9. *Clasificación final de los evaluadores.*** Existe al final una evaluación global, que en la mayoría de los casos es realizada de manera independiente por cada evaluador, y posteriormente en grupo se discute y se asigna una calificación final (Thornton y Byham, 1986, citado en Camarillo, 2004). En el



reporte para el evaluado generalmente la calificación global refleja la potencialidad del candidato para asumir responsabilidades administrativas (Martínez, 1996).

**10. Comentarios.** En esta última parte se puede realizar tanto retroalimentación a los participantes, como al proceso mismo de evaluación. En relación a la primera, Gómez (1981), considera que el éxito de la retroalimentación depende de su planeación, de hacer que el participante enfoque, acepte, y procure mejorar, en la medida posible sus puntos débiles, reafirmando y manteniendo sus puntos positivos a un nivel aceptable, que además debe realizarse en base al reporte final.

La retroalimentación al proceso de evaluación, puede realizarla algún jefe, supervisor, u otros involucrados, con sugerencias o comentarios (Thornton y Byham, 1986, citado en Camarillo, 2004), manejando la retroalimentación de a los objetivos originales y dependiendo de cada empresa, ya que ésta les proporciona información sobre las áreas que requieren desarrollarse para estar en posiciones superiores, promoviendo así el autodesarrollo, perfeccionando las áreas débiles y aprovechando sus potencialidades.

### **3.6 Consideraciones sobre el Método de Centros de Evaluación y su administración**

**1. Consideraciones sobre la observación del comportamiento.** Como ya describimos con anterioridad, la observación es la principal herramienta del Método de Centros de Evaluación, por lo que debemos tomar en cuenta algunos aspectos que se encuentran en torno a éste. El principal problema de la observación del comportamiento reside en el observador, ya que es tanto una fortaleza, como una debilidad crucial; esto se debe a que el observador debe asimilar la información derivada de las observaciones, para luego realizar inferencias acerca de los constructos. La fortaleza radica en que el observador puede relacionar el comportamiento observado con el constructo o variables de un estudio al unir el comportamiento con el constructo (Kerlinger y Howard, 2002).

La debilidad básica del observador consiste en que puede realizar inferencias incorrectas a partir de las observaciones (...). Existe otro problema: el observador puede afectar los objetos de observación en tanto que forma parte de la situación. Sin embargo, en realidad y por fortuna, este no constituye un problema severo” (Kerlinger y Howard, 2002, pp. 662-663).

**2. Elementos de éxito en un centro de evaluación.** Arias y Heredia (1999), consideran que el éxito de un centro de evaluación parece consistir de los siguientes tres elementos vitales:

- Definición precisa de las dimensiones para evaluar, así como de los grados de la misma dimensión, ya que si cada grado está razonablemente bien descrito, existen mayores posibilidades de llegar a un consenso por parte de los evaluadores.
- Entrenamiento de los evaluadores, ya que no basta la buena intención o el deseo de observar el comportamiento, es preciso entrenar

cuidadosamente a los evaluadores para captar los diversos comportamientos y clasificarlos correctamente.

- Realismo de los ejercicios, ya que es deseable la cercanía entre los ejercicios y las situaciones reales encontradas en las empresas y organizaciones.

**3. Consideraciones acerca del tiempo.** Los límites de tiempo deberán ser estrictamente respetados, aún así un administrador dentro de un Centro de Evaluación debe ser tan rígido como flexible, es decir , flexible al ajustar el programa del Centro de Evaluación a situaciones locales, pero rígido en términos de mantener el programa una vez que ha sido determinado (Gómez 1981).

**4. Consideraciones acerca del tamaño de los grupos.** Gómez (op. cit.), de acuerdo a su experiencia considera que grupos de 4 y 6 personas parecen ser el tamaño óptimo, ya que grupos menores a 4 personas no producen adecuado discernimiento de grupo y más de 6 personas no permiten la cantidad necesaria de observaciones sobre cada individuo, así mismo nos menciona que una adecuada distribución debe tomar en cuenta no repetir un participante con el mismo observador.

**5. Consideraciones acerca de los formatos.** Hay que considerar que la elaboración de formatos y hojas de chequeo permitirán llevar un control previo durante y posterior al centro, no obstante no es conveniente exagerar esta situación, ya que se puede perder el verdadero sentido de su propósito (Gómez 1981).

### **3.6.1 Consideraciones sobre la confiabilidad y validez del Método de Centros de Evaluación**

“En la superficie, nada parece más natural cuando se observa el comportamiento, que creer que se está midiendo lo que se dice que se está midiendo. Sin embargo se da una carga interpretativa al observador, la validez puede verse afectada (así como la confiabilidad). A mayor carga de interpretación mayor será el problema de la validez” (Kerlinger y Howard, 2002, p. 663). Sin embargo a pesar de que el Método de Centros de Evaluación se basa en la observación, se han hecho numerosas investigaciones en las que se han reportado coeficientes de validez de 0.50 a 0.60; la mediana de los coeficientes reportados es de 0.33 a 0.40. Los estudios preliminares sugieren que los Centros de Evaluación son igualmente válidos para hombres y mujeres y para candidatos de grupos mayoritarios y minoritarios (Norton, 1977, citado en Cafaggi y Lira 1990).

De acuerdo al procedimiento del Método de Centros de Evaluación, el hecho de que un candidato sea evaluado por varios evaluadores y la calificación final se en consenso, esto aumenta su confiabilidad y validez.

### 3.7 Entrevista dimensional

La entrevista es una herramienta importante dentro del Método de Centros de Evaluación y aún cuando comparte algunos lineamientos con las entrevistas utilizadas comúnmente, la entrevista dimensional, no investiga ningún aspecto que no sea en relación a las dimensiones o competencias que se están evaluando. En otras palabras, se realiza una entrevista cuya estructura previa abarque aspectos específicos de su trabajo hasta ese momento, de cómo ha resuelto las diferentes situaciones que se le han presentado y sobre todo sin intervenir o incurrir en información ajena a esta (Gómez, 1981).

De acuerdo a las competencias o dimensiones que se estén evaluando, deben realizarse preguntas dirigidas a tratar de averiguar que proyectos ha realizado en anteriores oportunidades, con relación a las competencias, que procedimientos ha podido reducir con buenos resultados, que elementos ha integrado a una línea de trabajo para su mejor fluidez; se toma nota de todas las respuestas para clasificarlas y darles un peso específico después (Gómez, 1981).

La entrevista varía dependiendo de cada ejercicio y es de gran contribución porque proporciona información sobre aspectos de interés que son necesarios para la evaluación y esta se basa en las competencias o dimensiones que se espera encontrar en la evaluación (Martínez, 1996). Para lograr mejores resultados, es necesario que el observador tenga una guía previa y un entrenamiento de cómo entrevistar y obtener la información específica que requiere (Gómez 1981).

La entrevista dimensional es más útil para el uso de dimensiones, para evaluar competencias hay otra alternativa que es la entrevista de evento conductual ó BEI (Behavioral Event Interview), cuyos lineamientos se presentan en el capítulo 1 como parte de los antecedentes de las competencias conductuales.

## **CAPÍTULO 4**

---

### **MÉTODO**

#### **4.1 Planteamiento del problema**

Muchas empresas especialmente las que cuentan con grandes dotaciones de personal, intentan incorporar y atraer estudiantes universitarios que estén finalizando su estudios, o bien a jóvenes profesionales en los cuales se haya detectado capacidad potencial para desarrollarse (Albajari y Mames, 2005).

Una problemática real entonces, es identificar si estando en los últimos semestres de la licenciatura se cuenta con el potencial para desarrollar algunas competencias que puede serles útil a los estudiantes universitarios al momento de introducirse en el ambiente laboral.

El estudio de competencias en jóvenes profesionales es importante ya que serán los jóvenes, necesariamente, los conductores de las empresas el día de mañana, líderes o hacedores y si bien los conocimientos son requeridos con el perfil, los factores que determinan la incorporación de un joven de lugar a otro, tienen que ver por lo general con otras razones: compromiso, responsabilidad, capacidad de aprendizaje, comunicación y otros similares que hacen la diferencia (Alles, 2000).

Así y en base a los planteamientos anteriores, resulta de importancia indagar si algunas de las características personales de los estudiantes, llamados factores sociodemográficos, se relacionan con las competencias de comunicación, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso, ayudando de esta forma a la identificación de características que pudiesen relacionarse con la presencia de competencias en jóvenes profesionales.

## 4.2 Preguntas de Investigación

¿Los estudiantes universitarios muestran las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso?

¿Existe una relación estadísticamente significativa entre las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso con los factores sociodemográficos?

### 4.3 Justificación

La identificación de competencias conductuales en estudiantes universitarios resulta de gran importancia ya que como lo señala Alles (2000), serán los jóvenes los hacedores en las empresas, además de que muchas de ellas buscan la incorporación de los jóvenes por su potencial, es importante saber si los estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Psicología de la UNAM cuentan con competencias que les permitirán posteriormente desarrollar su potencia.

Utilizar al Método de Evaluación en la medición de competencias da una valor agregado a dicha investigación, ya que Albajari y Mames (2005), mencionan que dicho método se puede utilizar en la evaluación de competencias en jóvenes profesionales, además que son pocas las investigaciones en México que se han realizado con dicho método.

Así el estudio de las características del individuo proporciona datos que pudiesen relacionarse con la emisión de competencias conductuales en jóvenes profesionales, por lo que resulta de importancia identificar si se establece alguna relación entre las variable de competencias y factores sociodemográficos.



#### 4.4 Hipótesis

**Hi:** Los estudiantes universitarios muestran las competencias de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso.

**Ho:** Los estudiantes universitarios no muestran las competencias de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso.

**Hi:** Existe una relación estadísticamente significativa entre las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso con los factores sociodemográficos

**Ho:** No existe una relación estadísticamente significativa entre las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso con los factores sociodemográficos

## 4.5 Tipo de Investigación

### 4.5.1 Estudio

El estudio que se realizó es no experimental y de campo. Es no experimental ya que Kerlinger y Howard (2002, p. 504) menciona que “la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee el control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente”. Y en esta investigación identificaremos la existencia de competencias conductuales en estudiantes universitarios y a la vez si existe relación entre estas con los factores sociodemográficos y ambas variables ya existen en el individuo y solo serán identificadas.

Es una investigación de campo, ya que es un estudio científico que busca relaciones de manera sistémica (Kerlinger y Howard, 2002) y se realizó en el ámbito de la vida cotidiana conformando los escenarios las aulas de una universidad.

### 4.5.2 Diseño

El diseño de esta investigación es un diseño comprometido o cuasi-experimental. “El experimento verdadero requiere la manipulación de por lo menos una variable independiente, la asignación aleatoria a los grupos y la asignación aleatoria del tratamiento a los grupos. Cuando falta uno o más de estos prerrequisitos por cualquier razón, se tiene un diseño comprometido. Los diseños comprometidos se conocen popularmente como diseños cuasi-experimentales. Se les llama *cuasi* porque dicho término significa *casi* o *tipo de*” (Kerlinger y Howard, 2002, p. 484).

## 4.6 Definición de Variables

### 4.6.1 Definición conceptual de variables

#### Variables Dependientes

**Trabajo en equipo:** Es la capacidad para incorporarse de forma activa a un equipo de trabajo heterogéneo a fin de lograr un objetivo en común.

**Comunicación oral:** Es la habilidad para transmitir claramente ideas y opiniones.

**Orientación a resultados:** Capacidad para planificar y ejecutar un trabajo en base a los resultados obtenidos, teniendo en cuenta siempre el resultado esperado en cada una de las acciones que se lleva a cabo.

**Liderazgo:** Capacidad de tener personas a cargo, motivarlas y administrar recursos dirigiéndolos hacia un objetivo determinado; mostrando capacidad de mando y estilos para lograrlo.

**Compromiso:** Capacidad para identificarse con la tarea y adaptarse a los aspectos formales (reglas del juego). Variable Independiente:

#### Variables Independientes

**Factores sociodemográficos:** Son los datos relacionados con las características personales, académicas y laborales entre los que se encuentran:

**Edad:** Es el número de años transcurridos desde el nacimiento hasta la fecha de aplicación

**Genero:** Clasificación de masculino o femenino de acuerdo a sus características físicas o biológicas

**Estado civil:** Atributos de la personalidad que se refiere a la posición de una persona en relación con la familia (Diccionario jurídico 2000)

**Religión:** Culto que se profesa de determinada manera a un Dios. Es decir fé practicada activamente por las personas.

**Con quien vive:** Se refiere a la(s) persona(s) que habita(n) la misma casa y poseen el mismo domicilio que el sujeto en el momento de la aplicación

**Semestre que cursa:** Se refiere al semestre de la carrera de Psicología en el que se encuentra inscrito en el momento de la aplicación

**Promedio actual:** Se refiere a la calificación obtenida hasta el semestre anterior que resulta de la suma de la calificación de cada materia cursada durante la licenciatura y dividida por el número de materias cursadas.

**Tipo de escuela:** Se refiere al tipo de escuelas a las que asistió en su mayoría el participante ya sea pública o privada.

**Ha trabajado:** Se refiere a si el sujeto ha realizado alguna actividad laboral por la cual haya recibido retribución económica.

**Edad a la que empezó a trabajar:** Se refiere a la edad en la que el individuo realizó por primera vez una actividad laboral por la cual haya recibido retribución económica.

**Años de experiencia laboral:** Se refiere a la suma de los meses o años en las que se ha desempeñado alguna actividad laboral en una o varias organizaciones.

**No. De personas que se ha tenido a cargo:** Se refiere a la suma del número de personas que el participante ha tenido a cargo en el desempeño de funciones.

**Trabaja actualmente:** Se refiere a si el individuo realiza alguna actividad laboral por la cual reciba una retribución económica en el tiempo de la aplicación.

**Sueldo:** Se refiere a la percepción mensual recibida por el desempeño de su trabajo.

**Nivel del puesto:** Posición jerárquica designada por la organización para cada empleado.

**Esta sindicalizado:** Se refiere a si el participante pertenece a algún sindicato.

**Le gusta su trabajo:** Se refiere a si el participante tiene aprecio por el trabajo que desempeña.

**El padre vive:** Se refiere a la condición vital del padre: con vida o finado.

**La Madre Vive:** Se refiere a la condición vital de la madre : con vida o finado.

**Edad del padre:** Se refiere al número de años transcurridos desde el nacimiento del padre del participante hasta la fecha de aplicación de la evaluación.

**Edad de la madre:** Se refiere al número de años transcurridos desde el nacimiento de la madre del participante hasta la fecha de aplicación de la evaluación.

**Escolaridad del padre:** Se refiere al último grado de estudios cursado por el padre

**Escolaridad de la madre:** Se refiere al último grado de estudios cursado por la madre

**El padre trabaja:** Se refiere a si el padre realiza alguna actividad laboral por la cual reciba una remuneración económica.

**La madre trabaja:** Se refiere a si la madre realiza alguna actividad laboral por la cual reciba una remuneración económica.

**El padre profesa alguna religión:** Se refiere a si el padre del participante profesa algún culto a un Dios.

**La madre profesa alguna religión:** Se refiere a si la madre del participante profesa algún culto a un Dios.

**Tiene hermanos:** Se refiere a si sus padres tienen otros hijos vivos exceptuándolo a él y con los cuales tiene un lazo consanguíneo.

**Tiene hijos:** Se refiere a si ha engendrado.

**Tipo de vivienda:** Se refiere a si la vivienda en la que habita el participante es propia, rentada, de un familiar o si vive en alguna otra condición.

**Personas que habitan en su casa:** Se refiere al número de personas que habitan en la misma casa y poseen el mismo domicilio que el sujeto en el momento de la aplicación.

### ***Definición operacional de las variables***

#### **Variable Dependiente:**

Las competencias conductuales fueron identificadas a través del Método de Centros de Evaluación y se utilizó un ejercicio situacional llamado Robo (Ver anexo 2).

#### **Variable Independiente:**

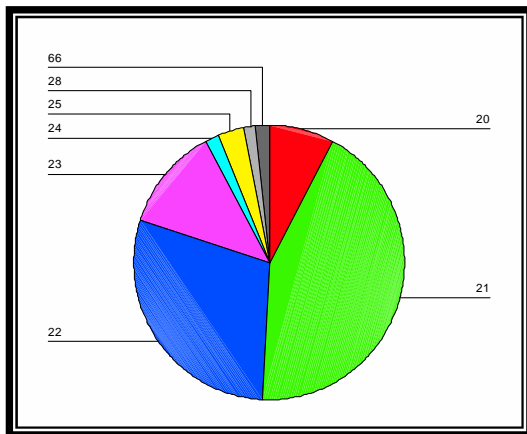
Los factores sociodemográficos los identificamos con un Cuestionario de Factores Sociodemográficos (Ver anexo 1).

## 4.7 Participantes

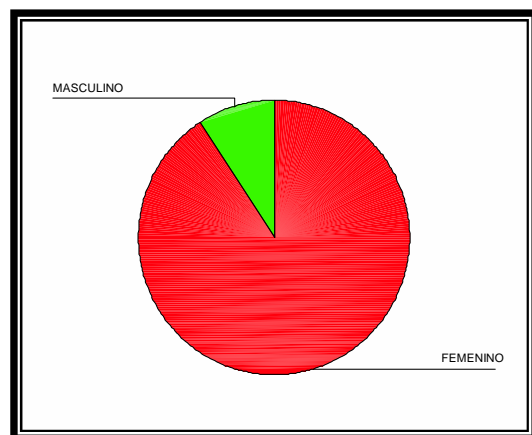
Los participantes fueron estudiantes de la Licenciatura en Psicología, un total de 65 alumnos, de los cuales el 90.8% (59) fueron de sexo femenino y 9.2% (6) de sexo masculino. El 80% (52) de los participantes estuvieron en el rango de edad de 20 a 22 años; el 18.4% (12) tuvieron edades de 23 a 28 años y el 1.5% (1) fue de una edad de 66 años.

En relación al estado civil el 93.8% (61) eran solteros y el 6.2% (4) casados. Los semestres a los que pertenecían los participantes fueron el 55.4% (36) al séptimo semestre y el finalmente el 44.6% (29) de los alumnos evaluados pertenecieron al noveno semestre.

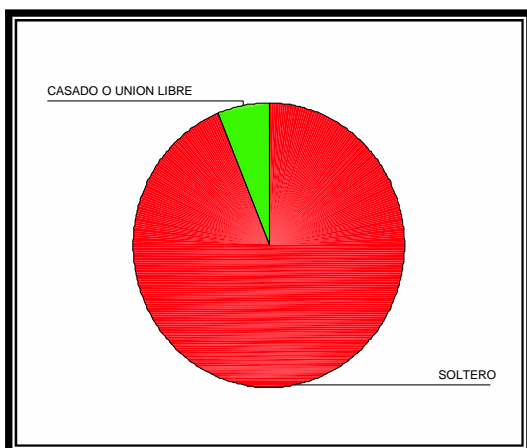
Grafica 1: Edad



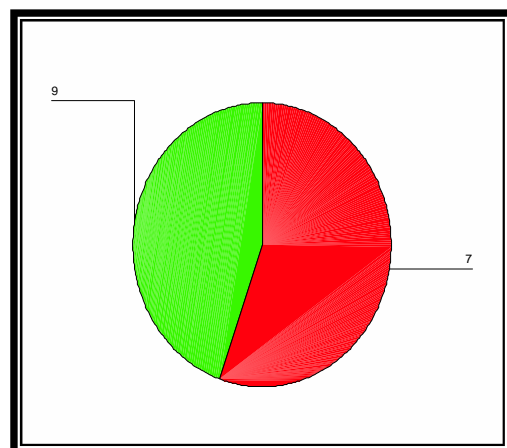
Grafica 2: Genero



Grafica 3: Estado Civil



Gráfica 4: Semestre



## 4.8 Instrumentos

El cuestionario utilizado para identificar los factores sociodemográficos se realizó en base al realizado por Uribe (1996), fue modificada, y adaptada para esta investigación, se compuso de 32 reactivos, los cuales se dividieron en cuatro áreas que describen en la Tabla 2, así como los contenidos temáticos de cada una de las áreas.

**TABLA 2 ÁREAS SOCIODEMOGRÁFICAS.**

<b>AREAS</b>	<b>CONTENIDO TEMÁTICO DE LOS REACTIVOS</b>
<b>DATOS INDIVIDUALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Edad</li> <li>▪ Sexo</li> <li>▪ Lugar de Nacimiento</li> <li>▪ Estado civil</li> <li>▪ Religión</li> <li>▪ Vives con</li> </ul>
<b>ESCOLARIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Semestre actual</li> <li>▪ Promedio</li> <li>▪ Escuelas asistidas: Públicas o Privadas</li> </ul>
<b>DATOS LABORALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ha trabajado</li> <li>▪ Edad a la que empezó a trabajar</li> <li>▪ Años de experiencia laboral</li> <li>▪ Personas a cargo</li> <li>▪ Trabaja actualmente</li> <li>▪ Sueldo actual</li> <li>▪ Nivel del puesto que ocupa</li> <li>▪ Esta sindicalizado</li> <li>▪ Le gusta su trabajo</li> </ul>
<b>DATOS FAMILIARES</b>	<p><b>Padre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vive</li> <li>▪ Edad</li> <li>▪ Escolaridad</li> <li>▪ Trabaja</li> <li>▪ Profesa alguna religión</li> </ul> <p><b>Madre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vive</li> <li>▪ Edad</li> <li>▪ Escolaridad</li> <li>▪ Trabaja</li> <li>▪ Profesa alguna religión</li> </ul> <p><b>Usted:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene hermanos</li> <li>▪ Tiene hijos</li> <li>▪ La casa donde habita es, propia, rentada.</li> <li>▪ No. de personas que habitan en su casa</li> </ul>



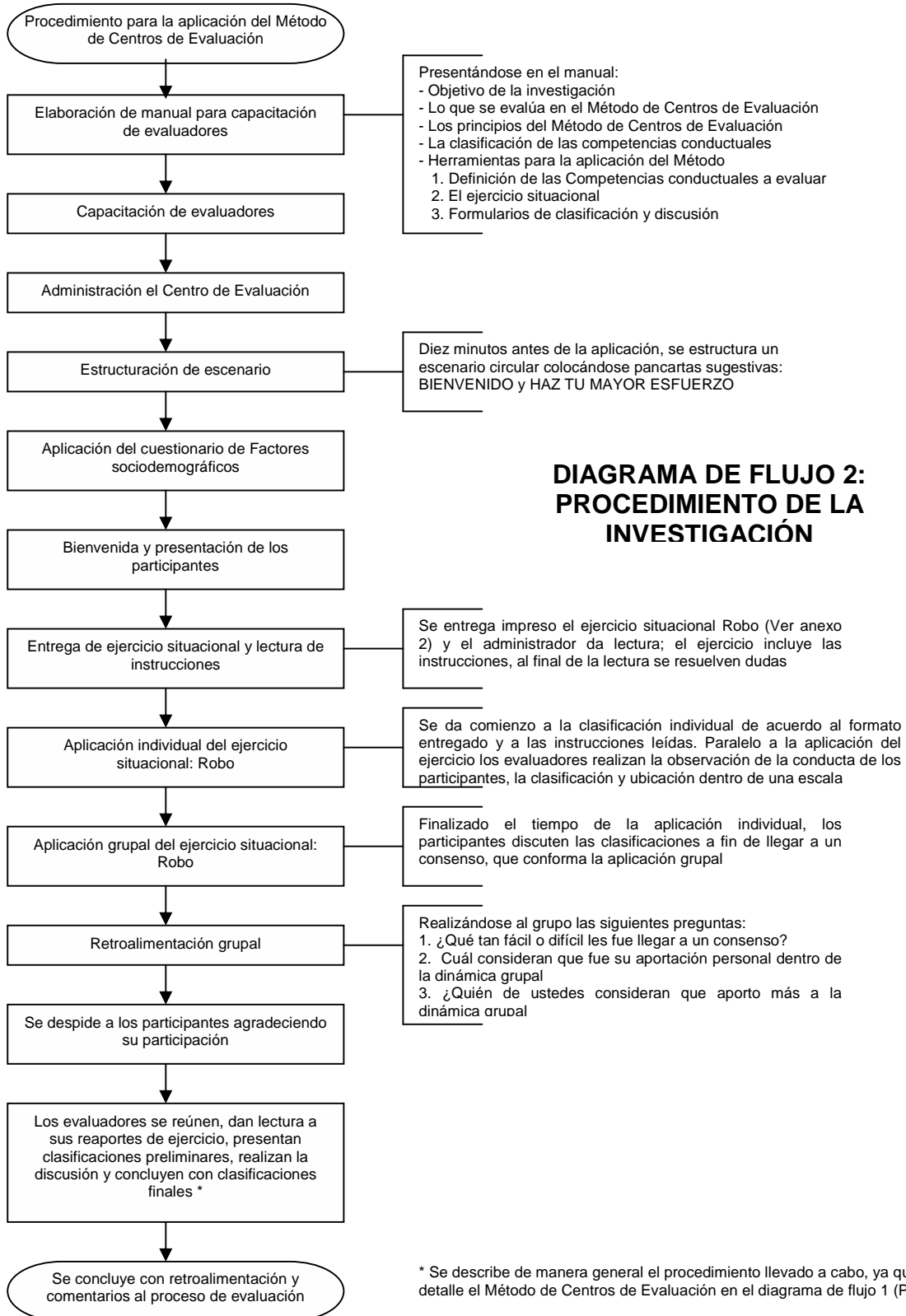
Antes de continuar y presentar los aspectos tomados en cuenta para clasificar la conducta emitida por los participantes en competencias, es necesario abrir un paréntesis para señalar que Gómez (1981) menciona que “quizá una de las partes más subjetivas del centro de evaluación sea el juicio de la “cantidad” positivo o negativo en función del puesto. Esto quiere decir que un observador puede apreciar que una dimensión puede estar presente en una cantidad y otro no y también que algún candidato puede tener tal o cual cantidad de la dimensión pero estar mal aplicada. Todos estos subjetivismos, se pretenden que sean eliminados por medio del consenso de grupo que se realiza en la discusión de evaluación. Solamente puedo decir al respecto que dicha discusión tendrá que estar bien llevada para no distorsionar o perjudicar la información y que se debe de apegar a las muestras de conducta así como tratar de ser objetivo y de no imponer un criterio personal” (p. 39).

Bajo esta limitación del Método de Centros de Evaluación, se presenta en la tabla 3, las conductas que fueron evaluadas en cada una de las competencias. Cabe señalar un dato importante, dichas escala fue elaborada con base en el marco teórico, referente a la descripción de cada una de las competencias y con base en los ejemplos mostrados acerca de la elaboración de dicha descripción de variables de acuerdo al Método de Centros de Evaluación por Albajari y Mames, 2005; Gómez, 1981; Grados, 2004; y Uribe, 1996; así como con las aportaciones que realizó la Lic. Loretto Ponce Heredia, Consultora de Recursos Humanos (comunicación personal, Septiembre, 20, 2007) que con base en su experiencia en la aplicación del Método aportó parte importante de dicha clasificación.

**TABLA 3 CLASIFICACIÓN DE LA CONDUCTA**

<b>COMPETENCIA CONDUCTUAL</b>	<b>CONDUCTAS OBSERVADAS</b>
<b>COMUNICACIÓN ORAL</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habla sin tartamudear, sin trabarse, en forma fluida.</li> <li>2. Demuestra firmeza al expresarse</li> <li>3. El lenguaje que emplea es claro y preciso</li> </ol>
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permite la participación de sus compañeros (sin dejar de participar).</li> <li>2. Su participación en el grupo se dirige hacia el logro de los objetivos.</li> <li>3. Toma en cuenta la opinión de sus compañeros para enriquecer el trabajo</li> </ol>
<b>ORIENTACIÓN A RESULTADOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde el inicio el ejercicio denota que tiene claro el objetivo a alcanzar</li> <li>2. Plantea alternativas para alcanzar el objetivo</li> <li>3. Enfoca sus esfuerzos hacia los resultados</li> </ol>
<b>LIDERAZGO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sus argumentos le han permitido tomar el liderazgo sostenido del grupo</li> <li>1. Denota una actitud de confianza que genera que los demás aprueben sus aportaciones</li> <li>2. Logra captar el interés de los demás convenciéndolos hacia el objetivo con sus argumentos</li> </ol>
<b>COMPROMISO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se muestra participativo, presentando una actitud de entrega y responsabilidad hacia si mismo y los demás</li> <li>2. Sus respuestas dan cuenta de entendimiento y se ajustan con la consigna</li> <li>3. Se muestra preocupado por cumplir con la tarea</li> </ol>

## 4.9 Procedimiento de la investigación



En el anterior diagrama de flujo se describe el procedimiento llevado a cabo; sin embargo cabe señalar que antes de la aplicación se realizó una consulta con el Dr. Jesús Felipe Uribe Prado (comunicación personal, 24 de septiembre de 2007) Catedrático de la UNAM, quien con base en su trabajo de investigación de maestría “Factores sociodemográficos y su relación con habilidades de comunicación organizacional en alumnos de postgrado con el método de Assessment Center”, presentada en 1996, realizó una demostración con un ejemplo práctico de la evaluación y aplicación del Método de Centros de Evaluación.

El procedimiento llevado a cabo en la presente investigación se ha dividido en tres apartados: 1. Capacitación de evaluadores, 2. Administración del Centro de Evaluación y 3. Desarrollo del Método de Centros de Evaluación, una vez llevados a cabo estos tres apartados se procedió a realizar el análisis estadístico.

**1. CAPACITACIÓN DE EVALUADORES.** Para la capacitación de los evaluadores se elaboró un manual el cual cubría los aspectos que se describen a continuación:

- **OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.** Se explicó a las personas que participaron como evaluadores la relación entre variables, exponiendo que se buscaría la relación entre las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso con los factores sociodemográficos, para lo que se aplicaría 1. El Método de Centros de Evaluación para la medición de las competencias conductuales y 2 La encuesta de factores sociodemográficos, para la evaluación de los mismos.
- **PRESENTACIÓN DE LO QUE SE EVALUA EN EL MÉTODO DE CENTROS DE EVALUACIÓN.** Se describió que en el Método de Centros de Evaluación, principalmente se evalúa conducta. Toda la

conducta que el participante emita que de cuenta de las competencias que se están observando, se debe de tomar en cuenta en el Método de Centros de Evaluación.

- **LOS PRINCIPIOS DEL MÉTODO.** El Método de Centros de Evaluación esta sustentado en principios que resulta importante estudiarlos para comprender bajo que enfoques se realizaría la observación de la conducta, para lo que se presentó los principios de la observación holística y natural, las aportaciones de Murray y la teoría general de sistemas.
- **CLASIFICACIÓN DE LAS COMEPETENCIAS CONDUCTUALES.** Así mismo se presentó la clasificación que se utilizaría en esta investigación.
- **HERRAMIENTAS PARA LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CENTROS DE EVALUACIÓN.** En esta parte de la presentación de las herramientas para la aplicación se llevó acabo con la siguiente secuencia:

#### 1. DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CONDUCTUALES.

Presentadas en el marco teórico.

2. **LECTURA Y COMPRENSIÓN DEL EJERCICIO SITUACIONAL.** Se reviso en su totalidad el ejercicio situacional y se plantearon diferentes ejemplos hipotéticos de algunas respuestas posibles y su posible clasificación, de acuerdo a la escala establecida.

3. **PRESENTACIÓN DE LOS FORMULARIOS DE CALIFICACIÓN Y DISCUSIÓN.** Se explico el formulario de calificación, primero presentando las partes componentes del formulario de la siguiente manera:

- (1) En el formulario se enuncian las competencias a evaluar
- (2) Para cada una de las competencias se describen 3 aspectos que se tomaron en cuenta para identificar si el candidato cuenta o no con la competencia conductual.
- (3) Hay 6 columnas designadas para cada uno de los 6 participantes del Método de Centros de Evaluación, en cada una de las 5 competencias
- (4) El formulario presenta una fila sombreada cuyo título es “Ponderación Global” que es la calificación preliminar.

**TABLA 4. FORMULARIO DE OBSERVACIÓN**

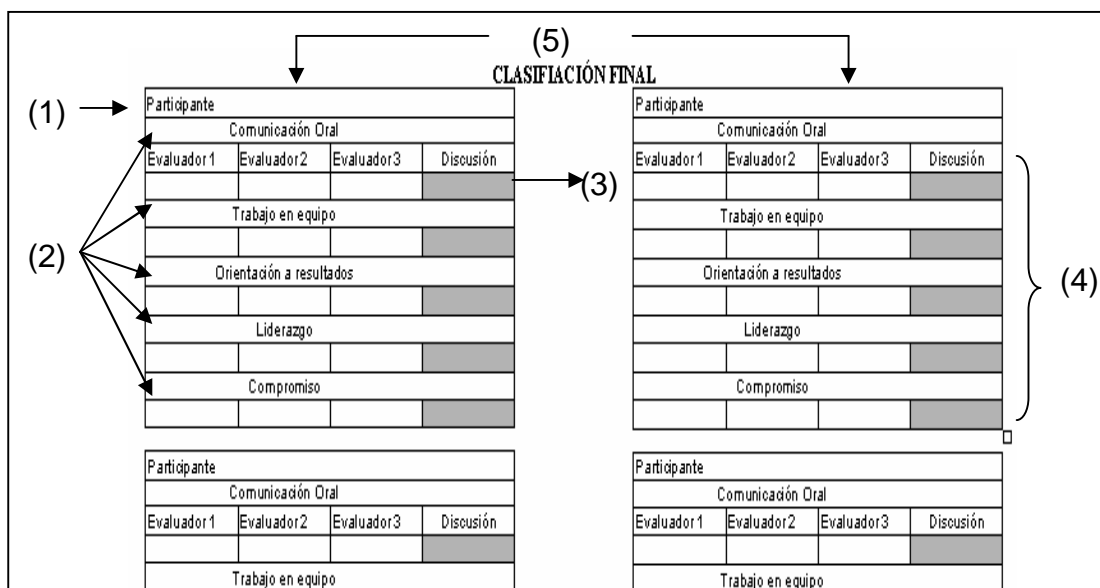
COMUNICACIÓN ORAL	1	2	3	4	5	6
1. Habla sin tartamudear, sin trabarse, en forma fluida.						
2. Demuestra firmeza al expresarse						
3. El lenguaje que emplea es claro y preciso						
Ponderación Global						
TRABAJO EN EQUIPO						
1. Permite la participación de sus compañeros (sin dejar de participar).						
2. Su participación en el grupo se dirige hacia el logro de los objetivos.						
3. Toma en cuenta la opinión de sus compañeros para enriquecer el trabajo						
Ponderación Global						

Una vez identificadas las partes componentes del formulario, se describió que cada una de las columnas (3) corresponde a un participante, de quien se debe anotar el nombre dependiendo del lugar que ocupe en el escenario, una vez que se está aplicando el Método de Centros de Evaluación. Al observarse el comportamiento de los participantes, este debe clasificarse, registrando la conducta emitida con base en los aspectos inicialmente definidos (2), en cada columna correspondiente a cada participante, dicho registro sirve de apoyo en el momento de asignar la clasificación global (4), en la parte sombreada, misma que se otorga al finalizar la aplicación del ejercicio, una vez que el evaluado ha emitido toda la conducta posible en el tiempo establecido con anterioridad.

Posteriormente se mostró el formulario de discusión, en el que se asignó la clasificación final, producto de la fase de discusión, explicando los componentes del formulario de la siguiente manera:

- (1) En la fila que contiene la palabra participante se asignaría el nombre y número de participante.
- (2) Cada segmento del formulario está enunciado con el nombre de la competencia que se está evaluando.
- (3) Dentro de cada competencia hay tres recuadros designados para la calificación preliminar de cada uno de los tres evaluadores.
- (4) La última columna es una columna sombreada que tiene por título discusión, que es la parte en donde se coloca la calificación final producto de la discusión entre evaluadores para cada una de las competencias.
- (5) Hay una tabla para cada uno de los participantes, en total el formulario contiene 6 tablas (Ver anexo 4).

**TABLA 5 FORMULARIO DE DISCUSIÓN**



Se explicó que todos los evaluadores en el formulario de clasificación final anotarían el nombre y número de participante (1) y recopilarían la calificación de cada uno de sus compañeros, en el espacio designado

para cada uno de ellos (3). Después de discutir las clasificaciones y llegar a un consenso, colocarían dicho consenso en la columna de discusión (4) según corresponde para cada competencia (2). Tomando en consideración que en el formulario había una tabla para cada uno de los seis participantes (5).

2. **ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO DE EVALUACIÓN.** Los evaluadores fueron previamente enterados de la administración del Centro, que se desarrolló como sigue:

**Estructuración del escenario.** Diez minutos antes del inicio de la evaluación, se estructuró un escenario circular que contenía seis posiciones para los participantes y tres para los evaluadores, cuidando de que cada evaluador tuviera perfecta visibilidad con relación a las posiciones que le correspondía observar. Así mismo cada uno de los lugares designados para los participantes fue enumerado. Adicional se pegaron en las cuatro paredes del salón pancartas sugestivas con 2 mensajes: BIENVENIDOS y HAZ TU MAYOR ESFUERZO, esto con la finalidad de motivar la participación de los alumnos.

**Aplicación del Cuestionario de Factores Sociodemográficos.** La encuesta de factores sociodemográficos fue aplicada, en la mitad de los casos, antes de la evaluación y la otra mitad se aplicó después de la evaluación. La aplicación de la encuesta se realizó fuera del escenario y de la manera antes descrita por cuestiones de tiempo.

**Bienvenida.** Como parte de la bienvenida al proceso de evaluación, se les proporcionó a los participantes un gafete que contenía su nombre, se les agradeció su asistencia y se les pidió que tomaran un lugar en el escenario. Una vez que el total de los participantes y evaluadores se encontraba ubicado en su lugar, se reiteró la bienvenida al Centro de Evaluación y se pidió que cada uno se presentara mencionando su nombre; también los evaluadores



fueron presentados, mencionándoles que estarían rotando de lugar y que hicieran caso omiso a tales movimientos.

**Aplicación del Ejercicio situacional.** El ejercicio situacional denominado Robo (Ver Anexo 2) se entregó por escrito y bocabajo, una vez que todos los participantes contaban con su ejercicio situacional, el administrador mencionó que leería las instrucciones, que necesitaba que siguieran la lectura y que si surgían dudas, se resolverían al final; una vez de acuerdo, se les solicitó que voltearan la hoja proporcionada, dando lectura a las instrucciones. La única duda surgida fue: “¿a que se refiere la palabra legado?”, para lo que se explicó que se refería al historial del empleado. Seguros de que ya no había más dudas se les proporcionó las últimas indicaciones, las cuales fueron:

- Les pedimos dar su mejor esfuerzo
- Una vez iniciado el ejercicio ya no se resolverán dudas, deberán tomar en cuenta solo la información proporcionada.
- Como pueden darse cuenta el ejercicio se divide en dos etapas una etapa individual y una grupal, se les indicarán los tiempos de inicio y fin de cada actividad, se les mencionará cuando concluya la actividad individual para que comiencen la actividad grupal. Y finalmente se realizará una notificación 6 minutos antes de que termine el tiempo de la actividad grupal.

**Retroalimentación grupal.** Una vez que se llevaron a cabo tanto la actividad individual como la actividad grupal, se llevó a cabo una retroalimentación grupal. La retroalimentación de los participantes se llevó a cabo dando la siguiente indicación:

Ahora les pedimos que entre ustedes comenten:

1. ¿Qué tan fácil o difícil les fue llegar a un consenso?
2. ¿Cuál consideran que fue su aportación personal dentro de la dinámica de grupo?

3. Y ¿quién de ustedes consideran que aportó más a la dinámica grupal y a la solución del conflicto?

Esta retroalimentación resultó de gran importancia ya que fue dirigida a evaluar la dinámica de grupo que ellos mismos establecieron. Cada uno de los participantes emitió un juicio acerca de su desempeño en el grupo y del desempeño más sobresaliente de algunos de sus compañeros. Estos comentarios además de ayudarles a los participantes a entender la dinámica con la que se les evaluó, aportaron información a las clasificaciones de los evaluadores.

**Agradecimiento y despedida de los participantes.** Al agradecer su participación a los alumnos, se recibió retroalimentación del método. Algunos comentarios fueron dirigidos a la construcción del ejercicio en general, algunos mencionaron que “la acción de confiscar el dinero como prueba era algo un poco ilógico”, para lo que se justificó que lo importante era observar cómo se trabajaba con la información proporcionada y que lo que se podía sugerir al respecto era darle solo el tiempo necesario a los aspectos con poca relevancia para ocuparlo en otros de más importancia.

**Discusión.** Una vez despedidos a los participantes, los evaluadores que durante el proceso hicieron una importante labor de observación de conductas y su clasificación en competencias conductuales, comenzaron un proceso de discusión y consenso que se describirá a detalle en el siguiente apartado, ya que está incluido en el desarrollo del Método de Centros de Evaluación.

**Administración del tiempo.** La organización, planeación y control del tiempo fue indispensable en dos aspectos:

1. Administración del tiempo para las actividades. El tiempo fue organizado de acuerdo al requerido para cada una de las actividades, los tiempos designados se encuentra sintetizado en la Tabla 6.

**TABLA 6: ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO PARA LAS ACTIVIDADES**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TIEMPO</b>
Estructuración de escenario, antes de la aplicación.	10'
Bienvenida, entrega de gafetes, lectura de instrucciones (Sin tomar en cuenta el Cuestionario de Factores Sociodemográficos ya que se aplicó 10 min. antes o después de la aplicación).	10'
Aplicación individual del ejercicio situacional.	6'
Aplicación grupal del ejercicio situacional.	15'
Retroalimentación Grupal, agradecimientos y despedida.	10'
Discusión.	20'

2. Administración del tiempo para los evaluadores. Se les indicó a los evaluadores que cada 3 minutos se les indicaría con un gesto que tenían que cambiar de posición y evaluar a los siguientes participantes. El cambio de los evaluadores se planeo de tal manera que cada uno de los participantes fuese evaluado por lo menos en dos ocasiones por cada uno de los evaluadores. A partir de que inició el ejercicio situacional los evaluadores cambiaron de posición cada tres minutos hasta el minuto 15 cuando concluyó el ejercicio situacional. Del minuto 16 al 25 se realizó la retroalimentación grupal, ya no hubo cambio de posición para los evaluadores, la distribución del tiempo la podemos observar en la Tabla 7.

**TABLA 7 ADMINISTRACIÓN DE TIEMPO PARA LOS EVALUADORES**

<b>ACTIVIDAD INDIVIDUAL</b>	
<b>Minutos</b>	<b>CAMBIOS</b>
3'	1er cambio de posición
6'	2do cambio de posición e indicación a los participantes del inicio de la actividad grupal.
<b>ACTIVIDAD GRUPAL</b>	
<b>Minutos</b>	<b>CAMBIOS</b>
3'	3er cambio de posición
6'	4to cambio de posición
9'	5to cambio de posición e indicación a los participantes de que les quedan 6 minutos para concluir la actividad grupal
12'	6to cambio de posición
15'	Indicación: ha concluido el tiempo de la actividad grupal.
16' al 25'	Retroalimentación Grupal.

**3. DESARROLLO DEL MÉTODO DE CENTROS DE EVALUACIÓN.** Se llevó a cabo de acuerdo a los pasos del Método de Centros de Evaluación como sigue:

**Observación de la conducta.** Cada uno de los evaluadores observó y registró la conducta de los participantes con el mayor detalle posible, de acuerdo a la administración de los tiempos de observación antes mencionada.

**Clasificación de la conducta.** Inmediato a la observación de la conducta los evaluadores analizaron y clasificaron las conductas en competencias conductuales, esto con base en la definición de las competencias y al formulario de observación, en el que se describieron tres conductas principales que fueron la guía para clasificar las conductas emitidas por los participantes en competencias conductuales. Las conductas observadas y clasificadas para cada competencia conductual se presentan en la Tabla 3.

**Ubicación de la competencia en una escala.** Clasificadas las conductas en competencias conductuales los evaluadores ubicaron cada una de las competencias conductuales en una escala previamente establecida, en dónde determinaron en qué medida el participante contaba o no con la competencia.

**Reporte del ejercicio.** La dinámica de observar y clasificar las conductas en competencias conductuales para cada uno de los participantes ubicándolas en una escala, permitió ir construyendo un reporte del ejercicio para cada participante por cada uno de los evaluadores en las cinco competencias conductuales evaluadas.

**Escucha y registro de la conducta por evaluadores.** Con los reportes de cada participante, los evaluadores establecieron una dinámica de evaluación en la que el primer paso fue escuchar el reporte que el evaluador número 1, realizó para el participante con la posición número 1 del escenario, en cada una de las cinco competencias conductuales. Una vez que el evaluador 1 concluyó,

se procedió a escuchar la clasificación que el evaluador 2 y posteriormente el evaluador 3 otorgó al candidato número 1.

Esta misma dinámica se repitió para cada uno de los participantes del Método de Centros de Evaluación, en cada una de las once aplicaciones. Importante es recalcar que esta etapa es solo de escucha, es decir, mientras un evaluador expone su reporte el resto de los evaluadores se limitan a escuchar y registrar conductas que ellos pudieron no haber tomado en consideración en sus clasificaciones personales. En esta parte no se debe influir con comentarios o contraposiciones las clasificaciones que el evaluador está presentando en su reporte, es indispensable que solo se escuche.

**Clasificación preliminar de las competencias.** Al escucharse entre sí los evaluadores, cada uno reconsideró sus clasificaciones y en esta etapa si fue necesario cambiaron sus clasificaciones tomando en cuenta las conductas observadas por el resto de sus compañeros, además de sus propias observaciones, ésto se realizó para cada uno de los candidatos.

En esta etapa el cambio de clasificación puede ser tal, que existe la posibilidad de cambiar desde el 1 al 4 o del 4 al 1; es decir, al escuchar las clasificaciones de sus compañeros se puede poner en tela de juicio sus propias percepciones e incluso cambiar su clasificación por una escala diferente a la que inicialmente estableció. Esta reconsideración de las clasificaciones, permitió llegar a una clasificación preliminar para cada participante en cada una de las cinco competencias.

**Vaciado de clasificaciones preliminares en el formulario de discusión.**

Una vez que cada evaluador contó con sus clasificaciones preliminares se llenó el formulario de discusión listándose las tres calificaciones de los tres evaluadores para cada una de las competencias, como se ejemplifica en la Tabla 8, empezando por el candidato ubicado en la posición 1 del escenario, de esta manera se tuvo una visualización gráfica de los acuerdos y desacuerdos

entre los evaluadores. Esto mismo se realizó para cada uno de los participantes, recordando que previamente hubo una etapa de escucha y clasificación preliminar de las competencias, para llenar el formulario de discusión.

**TABLA 8 VACIADO DE CALIFICACIONES PRELIMINARES**

No. de posición	Nombre		
Participante	* Ana /		
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
3	4	2	
Trabajo en equipo			
4	4	3	
Orientación a resultados			
3	3	3	
Liderazgo			
4	4	4	
Compromiso			
3	2	3	

Calificaciones Preliminares

**Discusión de Evaluadores.** Los evaluadores procedieron a identificar las diferencias en sus observaciones y clasificaciones. Presentando argumentos acerca de las observaciones realizadas, en conjunto llegaron a un acuerdo, recordando que en esta etapa por ningún motivo se deben promediar los resultados pues la calificación final que se obtenga debe ser resultado de un común acuerdo con base en las observaciones realizadas.

**Clasificación final de los evaluadores.** Una vez llegado a un consenso para cada una de las competencias con respecto al candidato número 1, cada observador colocó la clasificación global de cada competencia en el formulario de discusión en la última columna que se denomina discusión, como se ejemplifica en la Tabla 9. El mismo procedimiento se llevó a cabo para cada uno de los participantes, asignándoles sus calificaciones finales en cada una de las cinco competencias conductuales, de acuerdo a las clasificaciones preliminares y al proceso de discusión.

**TABLA 9 CLASIFICACIÓN FINAL**

Participante 1/ Ana / 15			
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
3	4	2	4
Trabajo en equipo			
4	4	3	4
Orientación a resultados			
3	3	3	3
Liderazgo			
4	4	4	4
Compromiso			
3	2	3	3

} Clasificaciones Finales

**Retroalimentación y comentarios.** De acuerdo a la aplicación del método, se recibieron comentarios acerca del ejercicio situacional que era corto y que había poco tiempo para observar. Otro observación fue dirigida a un posible ensayo para “calibrarse” es decir ensayar las clasificaciones de acuerdo a una aplicación preliminar, antes de que los datos tuviesen que ser reales. Otro más fue enfocado al “porque no a mi como observador se me realiza primero una evaluación con el método, hubiese sido interesante”. La mayoría de estos comentarios en si, puedo identificar que se hicieron porque los evaluadores fueron profesionales con una mentalidad abierta y con entusiasmo de experimentar acerca de los alcances del método y que además deseaban estar seguros de que la evaluación que se estaba realizando era lo más objetiva posible.

## **CAPÍTULO 5**

### **RESULTADOS**

#### **5.1 Estadística descriptiva**

En el siguiente análisis estadístico se presenta la frecuencia con la que los alumnos presentaron cada una de las competencias de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso de acuerdo a cada una de las clasificaciones (del 1 al 4). Los alumnos que han mostrado poco o nada o bien apenas una cantidad suficiente de la competencia, si bien no podemos decir que carecen de la competencia si podemos aclarar que mostraron, en este estudio, habilidades limitadas con respecto a la competencia evaluada.



## COMUNICACIÓN ORAL

En la competencia de comunicación oral el 40% (26) de los participantes (Ver Tabla 10) mostraron una buena o excelente cantidad de la competencia de comunicación oral, lo que implica que tienen habilidades que les permiten transmitir de manera fluida y con firmeza sus ideas u opiniones en un lenguaje claro y preciso.

**TABLA 10 FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL**

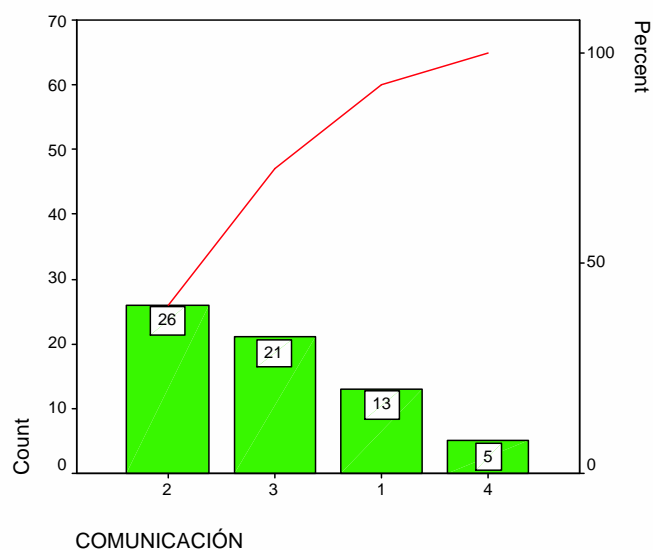
Escala	Frecuencia	Porcentaje
1	13	20.0 %
2	26	40.0 %
3	21	32.3 %
4	5	7.7 %
Total	65	100 %

1. Poco o nada de la competencia 2. Cantidad suficiente de la competencia  
3. Buena cantidad de la competencia 4. Excelente cantidad de la competencia

El 60% (39) de los participantes mostraron ya sea muy poca o nada de la competencia de comunicación oral o bien una cantidad suficiente de ella, lo que implica que tienen habilidades que apenas les permiten transmitir un mensaje claro, careciendo en su discurso de fluidez y firmeza.

Las frecuencias con la que los alumnos fueron evaluados en cada una de las cuatro escalas, con respecto a la habilidad de comunicarse verbalmente, muestran (gráfica 5) que el mayor número de participantes presentó una cantidad suficiente de la competencia de comunicación oral, ubicándose en esta escala el 40% (26) de los participantes, quienes mostraron un lenguaje poco fluido, con falta de firmeza y claridad, usando solo el lenguaje necesario para comunicarse.

**GRÁFICA 5 COMUNICACIÓN ORAL**



En la gráfica 5 podemos observar que la frecuencia subsiguiente le corresponde a los alumnos que tuvieron una buena cantidad de la competencia de comunicación oral y si bien la frecuencia mayor le corresponde a la escala 2, ésta frecuencia no es nada despreciable pues corresponde al 32.3% (21), siendo los alumnos que tuvieron las habilidades necesarias para comunicarse de tal manera que su mensaje fuese claro, sencillo y comprensible, con poca distorsión y con un buen tono de voz. Los participantes que tuvieron dificultad para comunicarse verbalmente o tuvieron poca participación, conformaron el 20% (13). Los que se encontraron en el extremo contrario, puesto que el uso de sus habilidades verbales fue excelente, mostrando un lenguaje claro, preciso, comprensible, concreto, fluido y firme en un mensaje sin distorsión y significativo, fueron el 7.7 % (5).

## TRABAJO EN EQUIPO

En la competencia de trabajo en equipo el 29.2% (Tabla 11) de los participantes se ubicaron en las escalas de buena o excelente cantidad de la competencia, lo que nos habla de que cuentan con las habilidades necesarias para interactuar con el grupo, aceptar opiniones e integrarlas a fin de enriquecer el trabajo, dirigiendo su conducta hacia el logro del objetivo común.

**TABLA 11 FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO**

Escala	Frecuencia	Porcentaje
1	13	20.0 %
2	33	50.8 %
3	13	20.0 %
4	6	9.2 %
Total	65	100 %

1. Poco o nada de la competencia 2. Cantidad suficiente de la competencia  
3. Buena cantidad de la competencia 4. Excelente cantidad de la competencia

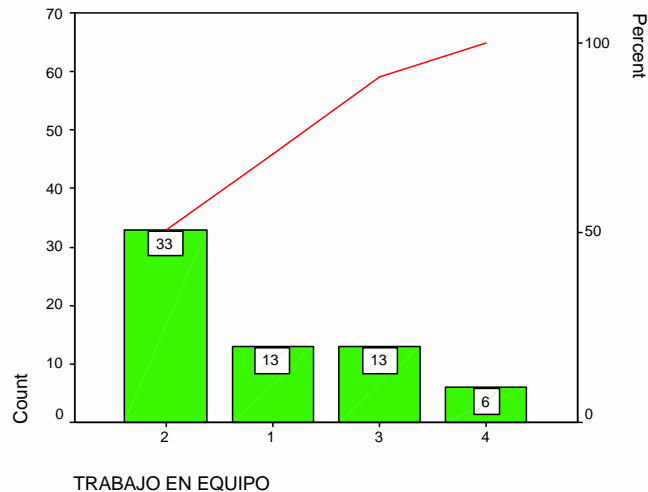
El 70.8 % (46) de los participantes mostró una cantidad suficiente de la competencia de trabajo en equipo o bien muy poco o nada de la competencia (Tabla 11), por lo que presentan habilidades limitadas para participar activamente en el grupo de trabajo, tomando en cuenta la participación de sus compañeros, a fin de lograr un objetivo en común.

En la gráfica 6 podemos identificar que la escala con la que más frecuentemente fueron clasificados los alumnos con respecto a la competencia de trabajo en equipo, fue la escala 2 que indica que el 50.8% (33) de los alumnos evaluados muestran una cantidad suficiente de la competencia de trabajo en equipo, que nos da pauta a identificarlos como participantes que mostraron pocas conductas que se dirigieran hacia el logro del objetivo común en interacción con el grupo.

La frecuencia menor da cuenta de que el 9.2% (6) de los alumnos mostraron habilidades excelentes, ya que presentaron habilidades para interactuar con un

grupo a fin de lograr un objetivo común, participando activamente aportando sus conocimientos personales, habilidades, ideas y motivaciones e integrando la opinión de sus compañeros para enriquecer el trabajo.

**GRÁFICA 6 TRABAJO EN EQUIPO**



En la gráfica 6 se muestra que 13 de los participantes mostró poca cantidad de la competencia de trabajo en equipo, lo que implica que presentaron habilidades limitadas para interactuar con un grupo a fin de conseguir un objetivo en común, mostrando conductas como las de no permitir la participación de sus compañeros, no tomar en cuenta opiniones del resto del grupo para enriquecer el trabajo o dirigir sus comentarios hacia logros personales. De la misma manera el 20% (13) de los alumnos, mostraron una buena cantidad de esta competencia lo que implica que contribuyeron al logro del objetivo común en un ambiente de respeto y confianza. En esta competencia la mayor parte de alumnos mostró una cantidad suficiente de la competencia.

## ORIENTACIÓN A RESULTADOS

En el 30.8 % (20) de los alumnos se identificó la competencia de orientación a resultados en una buena o excelente cantidad, lo que implica que mostraron capacidad para planificar y ejecutar un trabajo en base a los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el resultado esperado en cada una de las acciones llevadas a cabo (Tabla 12).

En contraste, el 69% (45) de los participantes se identificaron con poca o ninguna capacidad de la competencia de orientación a resultados o bien una cantidad suficiente, por lo que sus habilidades para denotar el objetivo a alcanzar a fin de planear alternativas enfocando sus esfuerzos hacia los resultados fueron limitadas (Tabla 12)

**TABLA 12 FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE ORIENTACIÓN A RESULTADOS**

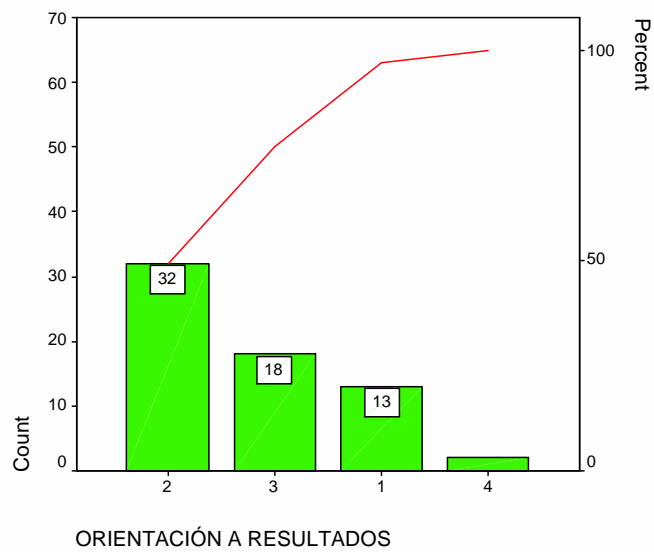
Escala	Frecuencia	Porcentaje
1	13	20.0 %
2	32	49.2 %
3	18	27.7 %
4	2	3.1 %
Total	65	100 %

1. Poco o nada de la competencia 2. Cantidad suficiente de la competencia  
3. Buena cantidad de la competencia 4. Excelente cantidad de la competencia

La escala que obtuvo el mayor número de alumnos para la competencia de orientación a resultados, es la 2 (gráfica 7), en dónde se ubicaron el 49.2 % (32) de los alumnos que demostraron limitaciones para comprender con claridad el objetivo a alcanzar y enfocar sus esfuerzos hacia los resultados. La frecuencia subsiguiente le corresponde a la escala 3 de donde el 27.7% (18) de los alumnos, mostraron una buena cantidad de conductas que dieron cuenta de la identificación del objetivo del ejercicio, enfocando sus esfuerzos hacia los resultados y planteando alternativas para alcanzarlos.

Los alumnos que mostraron poca o ninguna capacidad para planificar en base al logro de resultados, fueron el 20 % (13); por el contrario, los participantes que mostraron comprensión de los objetivos, enfocaron sus esfuerzos al logro de resultados, ubicándose en la escala 4, conformaron el 3.1% (2) de la muestra total (grafica 7).

**GRAFICA 7 ORIENTACIÓN A RESULTADOS**



## LIDERAZGO

El 32.3% (21) de los participantes, mostraron habilidades que les permitieron obtener la atención del grupo con la finalidad de dirigirlos hacia la consecución del objetivo esperado. En contraste el 67.7% (44) de ellos fue clasificado con poca o ninguna cantidad de la competencia de liderazgo o bien con una cantidad suficiente, lo que significa que sus habilidades para dirigir un grupo, así como de obtener la atención a fin de dirigirlos hacia un objetivo común, si es que se presentaron, fueron de manera limitada (Tabla 13).

**TABLA 13 FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE LIDERAZGO**

Escala	Frecuencia	Porcentaje
1	25	38.5 %
2	19	29.2 %
3	17	26.1 %
4	4	6.2 %
Total	65	100 %

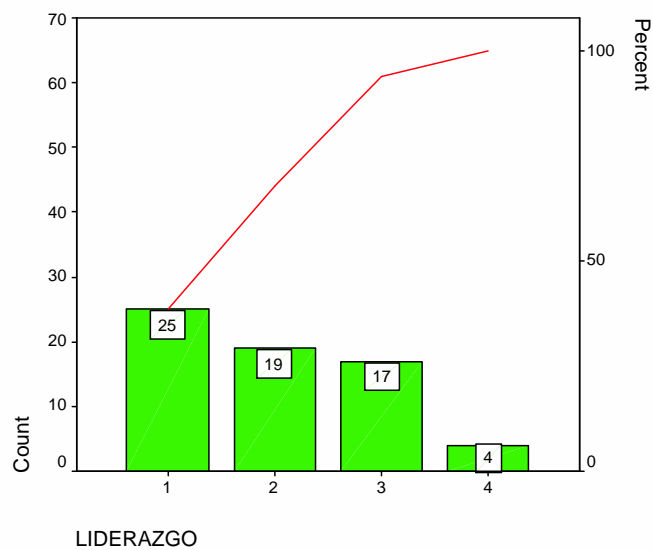
1. Poco o nada de la competencia 2. Cantidad suficiente de la competencia  
3. Buena cantidad de la competencia 4. Excelente cantidad de la competencia

Con respecto a las frecuencias de cada una de las escalas, en las que se ubico la conducta de los participantes, con relación a la competencia de liderazgo, podemos identificar que hay una relación inversa, que comienza por la mayor frecuencia para la escala 1 siguiendo un orden hasta terminar con la menor frecuencia que le corresponde a la escala 4, lo que significa que a mayor liderazgo, menor número de participantes evaluados con esa escala y a menor liderazgo mayor número de participantes ubicados en esa escala.

Lo que significa que son mayoría los participantes que muestran ninguna o muy pocas conductas de dirección dentro de su grupo, conformando el 38.5% (25) de los participantes quienes se ubican en esta escala. Siguiendo el 29.2% (19), que muestran una cantidad suficiente de habilidades directivas. Posterior el 26.1% (17) muestran una buena cantidad de conductas que les permitieron

tomar el liderazgo del grupo, denotando confianza para que los demás aprobaran sus aportaciones, logrando captar el interés de los demás para dirigirlos hacia el objetivo. Y finalmente el 6.2% (4), mostró conductas de dirección aceptada por el grupo, presentando de una manera excelente las habilidades necesarias para dirigir a fin de alcanzar los fines planteados en el grupo (gráfica 8).

**GRÁFICA 8 LIDERAZGO**





## COMPROMISO

En la Tabla 14 podemos observar las frecuencias presentadas para la competencia de compromiso, encontrando que el 38.4% (25) de los alumnos evaluados mostraron una buena o excelente cantidad de conductas que denotaron participación, ajuste con la consigna, preocupación por cumplir con la tarea. Así mismo observamos que el 61.5% (40) de los participantes, mostraron poco o nada de la competencia de compromiso o bien una cantidad suficiente, lo que significa que se mostraron poco participativos, algunos de sus comentarios no dieron cuenta de entendimiento y ajuste con la tarea o preocupación por realizarla.

**TABLA 14 FRECUENCIAS PARA LA COMPETENCIA DE COMPROMISO**

Escala	Frecuencia	Porcentaje
1	8	12.3 %
2	32	49.2 %
3	24	36.9 %
4	1	1.5 %
Total	65	100 %

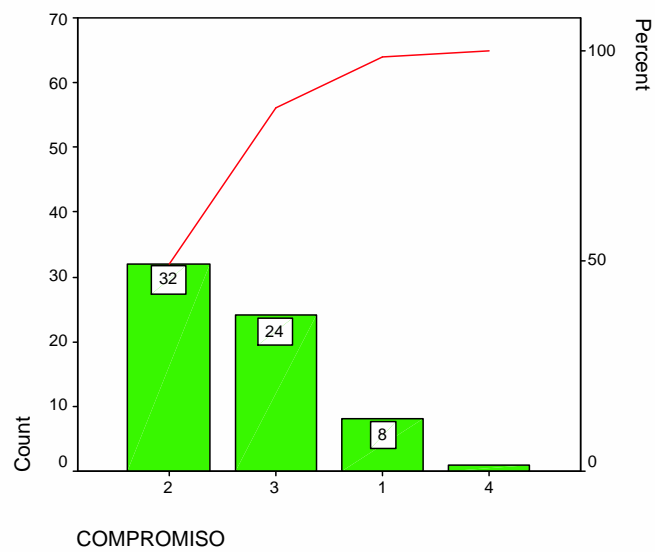
2. Poco o nada de la competencia 2. Cantidad suficiente de la competencia  
3. Buena cantidad de la competencia 4. Excelente cantidad de la competencia

La distribución gráfica (9) nos enseña que la escala que obtuvo la mayor frecuencia es la que identifica que los participantes estuvieron apenas suficientemente comprometidos con la consigna, encontrándose un 49.2% (32) en esta escala, 36.9% (24) de ellos mostraron una buena cantidad de la competencia de compromiso, mostrándose participativos, una actitud de responsabilidad, dando respuestas que denotaron entendimiento de la situación planteada y ajustándose con la consigna, preocupados por cumplir con la tarea.

El 12.3% (8) de los participantes fue clasificado con poca o ninguna cantidad de la competencia de compromiso, es decir, su participación fue casi inapreciable, no mostraron una actitud de responsabilidad con sus

compañeros, consigo mismo y la tarea, algunas de sus respuestas dieron cuenta de poco entendimiento de la consigna. La frecuencia más baja la obtuvo la escala 4 que fue de 1.5% (1) quien mostró una actitud de entrega para con el grupo, y responsabilidad hacia la tarea y hacia el grupo, sus respuestas dieron cuenta de entendimiento y ajuste con la consigna, mostrando preocupación por el cumplimiento de la tarea en una manera extraordinaria.

**GRAFICA 9 COMPROMISO**



## 5.2 Estadística Inferencial

Los resultados de esta investigación se obtuvieron a través de dos análisis: 1. Coeficiente de correlación de Pearson y 2. ANOVAS. Además de obtenerse las medias que arrojaron información relevante, se realizó un análisis de confiabilidad.

### COEFICIENTE DE CORRELACION DE PEARSON

El análisis se realizó con las variables numéricas, incluyendo las cinco competencias y los factores sociodemográficos de edad, semestre, promedio, edad a la que se empezó a trabajar, años de experiencia laboral, número de personas que se ha tenido a cargo, sueldo actual mensual, edad del padre, edad de la madre, número de personas que habitan en su casa.

Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 15, según los cuales podemos identificar que las competencias conductuales mostraron una relación estadísticamente significativa entre ellas, de las cuales la relación más alta que se muestra es de .769 y la obtuvieron las competencias de comunicación oral y liderazgo, lo cual significa que a mayor habilidad para comunicarse de manera fluida, con un lenguaje claro y sencillo, hay mayor número de conductas que denotan tomar la dirección de un grupo a fin de conseguir una meta en común y viceversa.

La competencia de comunicación oral también se correlacionó con el resto de las competencias, con la de trabajo en equipo mostró una relación estadísticamente significativa de .717, con la competencia de orientación a resultados la relación fue de .756 y con la competencia de compromiso fue de .667, lo que concuerda con lo que menciona Ramírez (2006) al declarar que la comunicación es un elemento esencial en el funcionamiento de las organizaciones, que permite coordinar el trabajo y liderar a los equipos.

**TABLA 15 CORRELACIÓN DE PEARSON**

Correlations

		COMUNICACIÓN	TRABAJO EN EQUIPO	ORIENTACIÓN EN RESULTADOS	LIDERAZGO	COMPROMISO	SEMESTRE	PROMEDIO	EDAD EMPLEADO	ANOS DE EXPERIENCIA	NO. PERSONAS HA TENIDO CARGO	SUELDO ACTUAL	EDAD DEL PADRE	EDAD DE LA MADRE	NÚMERO DE PERSONAS QUE HABITAN EN SU CASA	
COMUNICACIÓN	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	1 .000 65	.717* .000 65	.756* .000 65	.769* .000 65	.667* .000 65	.181 .149 65	.284* .022 65	-.016 .898 65	-.225 .175 38	.281 .088 38	-.064 .871 9	-.354 .196 15	-.235 .097 51	-.261* .038 64	.153 .223 65
TRABAJO EN EQUIPO	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.717* .000 65	1 .000 65	.785* .000 65	.646* .000 65	.641* .000 65	-.103 .414 65	.204 .103 65	.146 .247 65	.020 .904 38	-.167 .317 38	-.510 .161 9	-.095 .736 15	-.122 .392 51	-.101 .429 64	.008 .951 65
ORIENTACIÓN EN RESULTADOS	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.756* .000 65	.785* .000 65	1 .000 65	.705* .000 65	.687* .000 65	.029 .817 65	.162 .198 65	.081 .519 65	-.222 .181 38	.117 .485 38	-.161 .679 9	-.264 .341 15	-.271 .054 51	-.240 .056 64	-.099 .433 65
LIDERAZGO	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.769* .000 65	.646* .000 65	.705* .000 65	1 .000 65	.802* .000 65	.047 .713 65	.066 .604 65	-.100 .427 65	-.148 .376 38	.127 .447 38	-.455 .218 9	-.377 .166 15	-.068 .636 51	-.118 .353 64	.134 .289 65
COMPROMISO	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.667* .000 65	.641* .000 65	.687* .000 65	.802* .000 65	1 .000 65	.009 .944 65	.043 .731 65	-.055 .666 65	-.134 .423 38	.039 .814 38	-.488 .182 9	-.354 .195 15	-.081 .572 51	-.137 .279 64	.019 .880 65
EDAD	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.181 .149 65	-.103 .414 65	.029 .817 65	.047 .713 65	.009 .944 65	1 .031 65	.268* .672 65	-.053 .348 65	-.053 .130 65	.056 .740 38	.968* .000 38	.947* .881 9	.042 .120 15	.221 .052 51	.244 .933 64
SEMESTRE	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.284* .022 65	.204 .103 65	.162 .198 65	.066 .604 65	.043 .731 65	.268* .031 65	1 .348 65	-.118 .130 65	.250 .125 38	.253 .478 38	.272 .402 9	.233 .758 15	-.044 .962 51	-.006 .534 64	-.078 .65
PROMEDIO	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	-.016 .898 65	.146 .247 65	.081 .519 65	-.100 .427 65	-.055 .666 65	-.053 .672 65	-.118 .348 65	1 .919 65	-.017 .514 38	-.109 .514 38	.366 .333 9	-.157 .577 15	-.188 .187 51	-.103 .417 64	-.151 .230 65
EDAD EMPLEADO TRABAJAR	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	-.225 .175 38	.020 .904 38	-.222 .181 38	-.148 .376 38	-.134 .423 38	.056 .740 38	.250 .130 38	-.017 .919 38	1 .532 38	-.105 .532 38	-.005 .990 9	.292 .290 15	.387* .031 31	.288 .084 37	.109 .514 38
ANOS DE EXPERIENCIA	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.281 .088 38	-.167 .317 38	.117 .485 38	.127 .447 38	.039 .814 38	.968* .000 38	.253 .125 38	-.109 .514 38	-.105 .532 38	1 .001 38	.917* .766 9	.084 .395 15	-.158 .31 31	.130 .444 37	.002 .991 38
NO. PERSONAS HA TENIDO CARGO	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	-.064 .871 9	-.510 .161 9	-.161 .679 9	-.455 .218 9	-.488 .182 9	.947* .000 9	.272 .478 9	.366 .333 9	-.005 .990 9	.917* .001 9	1 .564 7	.266 .225 8	.484 .225 8	.452 .261 8	-.209 .589 9
SUELDO ACTUAL MENSUAL	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	-.354 .196 15	-.095 .736 15	-.264 .341 15	-.377 .166 15	-.354 .195 15	.042 .881 15	.233 .402 15	-.157 .577 15	.292 .290 15	.084 .766 15	.266 .564 7	1 .693 14	-.116 .905 14	-.034 .809 15	-.068 .809 15
EDAD DEL PADRE	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	-.235 .097 51	-.122 .392 51	-.271 .054 51	-.068 .636 51	-.081 .423 51	.221 .120 51	-.044 .187 51	-.188 .187 51	.387* .031 31	-.158 .395 31	.484 .225 8	-.116 .693 14	1 .000 51	.802* .000 51	.105 .462 51
EDAD DE LA MADRE	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	-.261* .038 64	-.101 .429 64	-.240 .056 64	-.118 .353 64	-.137 .279 64	.244 .052 64	-.006 .962 64	-.103 .417 64	.288 .084 37	.130 .444 37	.452 .261 8	-.034 .905 15	.802* .000 51	1 .904 64	-.015 .904 64
NÚMERO DE PERSONAS QUE HABITAN EN SU CASA	Pearson Corr Sig. (2-tailed) N	.153 .223 65	.008 .951 65	-.099 .433 65	.134 .289 65	.019 .880 65	.011 .933 65	-.078 .534 65	-.151 .230 65	.109 .514 38	.002 .991 38	-.209 .589 9	-.068 .809 15	.105 .462 51	-.015 .904 64	1 .904 65

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*.Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Las relaciones significativas que muestran las competencias entre sí, implican que las habilidades de liderar un equipo de trabajo, comunicarse de una manera eficaz, orientarse hacia la consecución de una meta a través del logro de resultados, trabajar con un equipo a fin de lograr un objetivo en común, así como la conducta de comprometerse con dicho objetivo, se encuentran estrechamente relacionadas, lo que lleva a pensar que, aún cuando solo identificamos la relación entre variables, existe alguna probabilidad de que en

presencia de alguna de ellas, se pueda predecir la existencia del resto de las competencias.

En general, según los resultados, para las cinco competencias conductuales, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas con los factores sociodemográficos de semestre, promedio, edad a la que empezó a trabajar, los años de experiencia del participante, el número de personas que ha tenido a cargo, su sueldo actual mensual, la edad del padre, la edad de la madre y el número de personas que habitan en su casa, por lo que no existe relación estadísticamente significativa entre estas competencias y los factores sociodemográficos antes mencionados.

Lo que si arrojan los resultados es que algunos factores sociodemográficos se correlacionaron entre sí; los años de experiencia, mostraron una relación con la edad del participante de .968, identificándose ésta como una correlación alta, lo cual salta a la lógica pues entre mayor edad se tenga claramente aumentan los años de experiencia; estos a su vez se correlacionaron con el número de personas que se ha tenido a cargo al .917, en base a la lógica parece claro que al permanecer más tiempo en el ambiente laboral hay más posibilidades de obtener ascensos que generalmente implican la supervisión o el hacerse cargo de personal, estando a su vez relacionada la variable de número de personas a cargo con la edad al .947, pues pareciera que al irse aumentando la edad van aumentándose las responsabilidades.

Otro aspecto que no responde a esta investigación pero en el cual se encontraron relaciones y puede reportarse aún cuando pudiese tener poca relevancia es la correlación mostrada entre la edad del padre y la edad de la madre que fue de .802.

## ANOVAS

La relación buscada fue entre los factores sociodemográficos de sexo, lugar de nacimiento estado civil, religión, vives con, tipo de escuela asistida en su mayoría, ha trabajado, trabaja actualmente, nivel que ocupa en su puesto, ha estado sindicalizado, le gusta su trabajo; su padre: vive, escolaridad, trabaja, profesa alguna religión; su madre: vive, escolaridad, trabaja, profesa alguna religión. Tiene hermanos, la casa donde habita es: propia, rentada, de un familiar, otra y número de personas que habitan en su casa, con cada una de las cinco competencias conductuales. Se reporta en las siguientes tablas únicamente las variables que fueron significativas para cada una de las competencias conductuales.

**TABLA 16 ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN**

### ORAL

VARIABLE DESCRIPTIVA	PUNT. MEDIAS	N	F	SIG.
<b>Sexo</b>				
Femenino	2.19	59	7.530	.008
Masculino	3.17	6		
Total	2.28	65		
<b>Trabaja actualmente</b>				
Si	2.67	15	5.734	.022
No	2.00	23		
Total	2.26	38		
<b>Nivel que ocupa en su puesto</b>				
Operativo	2.36	11	8.880	.011
Supervisor	3.50	4		
Total	2.67	15		
<b>Tiene hijos</b>				
Si	2.50	4	4.643	.035
No	2.26	61		
Total	2.28	65		

**TABLA 17 ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN  
EQUIPO**

VARIABLE DESCRIPTIVA	PUNT. MEDIAS	N	F	SIG.
<b>Religión</b>				
Ninguna	2.71	7		
Católica	2.16	55	2.958	.059
Otra	1.33	3		
Total	2.18	65		
<b>Nivel que ocupa en su puesto</b>				
Operativo	2.18	11		
Supervisor	3.00	4	4.529	.053
Total	2.40	15		
<b>Tiene hijos</b>				
Si	2.00	4		
No	2.20	61	4.064	.048
Total	2.18	65		

**TABLA 18 ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE ORIENTACIÓN A  
RESULTADOS**

VARIABLE DESCRIPTIVA	PUNT. MEDIAS	N	F	SIG.
<b>Trabaja actualmente</b>				
Si	2.33	15		
No	1.78	23	7.484	.010
Total	2.00	38		
<b>Tiene hijos</b>				
Si	2.50	4		
No	2.11	61	4.803	.032
Total	2.14	65		

**TABLA 19 ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE LIDERAZGO**

<b>VARIABLE DESCRIPTIVA</b>	<b>PUNT. MEDIAS</b>	<b>N</b>	<b>F</b>	<b>SIG.</b>
<b>Estado civil</b>				
Soltero	1.93	61	4.997	.029
Casado	3.00	4		
Total	2.00	65		
<b>Trabaja actualmente</b>				
Si	2.60	15	11.861	.001
No	1.61	23		
Total	2.00	38		
<b>Nivel que ocupa en su puesto</b>				
Operativo	2.27	11	6.255	.027
Supervisor	3.50	4		
Total	2.60	15		



**TABLA 20 ANOVAS SIGNIFICATIVAS PARA LA COMPETENCIA DE COMPROMISO**

VARIABLE DESCRIPTIVA	PUNT. MEDIAS	N	F	SIG.
<b>Sexo</b>				
Femenino	2.22	59	4.451	.039
Masculino	2.83	6		
Total	2.28	65		
<b>Escuela asistida en su mayoría</b>				
Pública	2.22	60	6.331	.014
Privada	3.00	5		
Total	2.28	65		
<b>Trabaja actualmente</b>				
Si	2.67	15	7.792	.008
No	2.04	23		
Total	2.29	38		
<b>Nivel que ocupa en su puesto</b>				
Operativo	2.45	11	4.405	.056
Supervisor	3.25	4		
Total	2.67	15		
<b>Su padre profesa alguna religión</b>				
Si	2.37	46	5.971	.018
No	1.60	5		
Total	2.29	51		
<b>La casa donde habita es</b>				
Propia	2.26	54	3.137	.032
Rentada	3.50	2		
De un familiar	2.00	8		
Otra	3.00	1		
Total	2.28	65		

Según los resultados mostrados, para la competencia de *comunicación oral* encontramos que los *hombres* obtuvieron una media más alta que las *mujeres* (Tabla 16), lo que implica que mostraron más conductas que demostraron firmeza al hablar, un lenguaje claro y preciso, lo que si se puede destacar es que la cantidad de mujeres participantes excede en gran medida el número de participantes hombres.

Los participantes que *trabajan actualmente* demostraron también tener más habilidades en contraste con los que actualmente no trabajan, puede adjudicarse al hecho de que estén en contacto con más personas y la interacción diaria favorezca su *comunicación oral*.

El ocupar un nivel de *supervisión*, de igual manera favoreció la presencia de las *habilidades verbales*, ya que en comparación con las personas que han ocupado puestos operativos obtuvieron una media mayor.

El hecho de *tener hijos* también repercutió en la competencia de *comunicación*, mostrando estos una media más alta, no se puede determinar si la constante socialización con los hijos o el compromiso adquirido con la paternidad/maternidad favorezcan a la comunicación, pero se podría pensar en alguna conclusión similar.

En relación a la competencia de *trabajo en equipo*, la *religión*, de manera forzada obtiene una significancia de .059 (Tabla 17) por lo que las diferencias encontradas no son muy notables, pero aún así favorecen a las personas que no profesan ninguna religión, que obtuvieron la media más alta en el trabajo en equipo, siguiéndole las personas que profesan la religión católica, obteniendo la media más baja las personas que profesan alguna otra religión.

Las personas que han tenido puestos de supervisión también mostraron medias más altas en la competencia de trabajo en equipo, más habilidades para aportar a un grupo de trabajo con la finalidad de conseguir una meta u

objetivo común (Tabla 17). Finalmente en la competencia de trabajo en equipo, las personas que no tienen hijos obtuvieron medias más altas, mostrando más conductas que permitieran la participación de sus compañeros, para enriquecer el trabajo y lograr una meta común.

Las personas que obtuvieron medias más altas al mostrar conductas orientadas hacia los resultados, fueron las personas que trabajan actualmente y las personas que tienen hijos (Tabla 18).

Las personas casadas, tuvieron una media mayor en comparación con las personas solteras (Tabla 19) en la competencia conductual de liderazgo, esto nos lleva a pensar, como lo señala Mercado (2002, citado en Nieto, 2004), que quizá podemos adjudicarlo al hecho de que las personas casadas tengan más responsabilidades o bien podemos pensar que el hecho de liderar una pequeña organización social, que es la familia les permitió mostrar conductas de dirección hacia un objetivo.

Así también las personas que trabajan actualmente y los supervisores, mostraron puntajes más altos (Tabla 19) en la competencia de liderazgo, lo que implica que influyeron más en cada uno de los grupos a fin de llegar a conseguir la tarea que se requería.

El compromiso obtuvo el mayor número relaciones estadísticamente significativas, así en la competencia conductual de compromiso los hombres mostraron medias más altas (Tabla 20).

Las personas que en su mayoría asistieron a una escuela privada, resultaron tener más conductas que denotaban compromiso (Tabla 20), en comparación con las personas que en su mayoría asistieron a escuelas públicas.

Los participantes que trabajan actualmente y demás los que tienen puestos de supervisión, también demostraron mayor participación e implicación con la tarea, que dieron cuenta de la competencia de compromiso (Tabla 20).

La religión, pero en esta ocasión desde otra perspectiva tuvo mostró diferencias significativas, en esta ocasión la inclinación fue hacia las personas cuyos padres profesan alguna religión, quienes mostraron medias más altas (20), quizá se podría pensar, como lo dice García (1989), que la influencia paternal de una religión, que en general implica un compromiso, se encuentren más familiarizados con generar compromisos.

Las personas que viven en una casa rentada, u otra condición que no implicaba ser de un familiar o propia, mostraron puntajes más altos en la competencia de compromiso, con conductas ajustadas a la consigna, preocupados por cumplir la tarea, en contraste con las personas que viven en una casa propia o de un familiar que fueron las medias más bajas.

### 5.3 Análisis de confiabilidad

Además de los análisis estadísticos que demostraron la relación o diferencias significativas entre variables, se obtuvo un análisis de confiabilidad el cual se reproduce a continuación:

#### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

##### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation
Alpha				
COMUNIC .9020	8.6000	8.4313	.8252	.6997
TEQUIPO .9117	8.6923	8.6851	.7774	.6590
ORES .9021	8.7385	8.9774	.8308	.7157
LIDERAZG .9047	8.8769	8.0471	.8216	.7437
COMPROMI .9122	8.6000	9.5250	.7869	.6776

##### Reliability Coefficients 5 items

Alpha = .9239                      Standardized item alpha = .9270

Como podemos observar en el análisis mostrado, el estudio realizado tuvo una confiabilidad de .92, que puede considerarse una buena confiabilidad.

## DISCUSIÓN

El ambiente de trabajo en el que actualmente se desenvuelven los profesionales, cada vez tiene más especializaciones y por consiguiente exige más que el simple conocimiento de la materia; hoy en día se requiere profesionales que manifiesten competencias; y contar con una competencia implica tener la capacidad de emitir respuestas en base a un accionar integrado de conocimientos, habilidades y actitudes (Albajari y Mames, 2005).

Algunas competencias conductuales que pudiesen permitirles a los estudiantes universitarios desarrollarse en el ambiente laboral y que son valoradas en general por las empresas (Albajari y Mames, 2005), si se identificaron en esta investigación. En la tabla 21 se observa que por lo menos el 40% de los alumnos evaluados cuentan con la competencia comunicativa, que según Fonseca (2000) implica saber utilizar como verdaderos recursos los conocimientos y habilidades verbales, para poder hacer adaptaciones diversas en la expresión de ideas; manifestar actitudes positivas en la forma de actuar ante los demás para lograr una mayor identificación; tomar en cuenta los valores sociales de nuestro tiempo en los procesos comunicativos que vivimos y creer firmemente que podemos tener mucho más éxito que otras personas que, al igual que nosotros, intentan realizar sus objetivos más deseados a través de la comunicación oral.

**TABLA 21 COMPARATIVO DE FRECUENCIAS ENTRE COMPETENCIAS**

Competencia Conductual	(1) Poco o nada	(2) Cantidad suficiente	(3) Buena cantidad	(4) Excelente cantidad
Comunicación Oral	13	26	21	5
Trabajo en Equipo	13	33	13	6
Orientación a resultados	13	32	18	2
Liderazgo	25	19	17	4
Compromiso	8	32	24	1

Aún cuando una buena cantidad de los estudiantes evaluados contaron con la competencia comunicativa, el 60% restante al menos en este estudio, no

mostraron la competencia comunicativa que les permite comunicarse de una manera efectiva, pues su discurso careció de aspectos que denotaran precisión y que según Hellriegel (2005) algunos de los cuales son: relevancia, simplicidad, organización, repetición, y enfoque; además de algunas características en su voz que no les permitió transmitir su mensaje de una manera efectiva, lo cual implica no tener distorsión en el mensaje como lo afirma Gil (1992) y que se conocen como habilidades de articulación, que según Fonseca (2000) son: claridad, pureza, intensidad o alcance y la variedad o flexibilidad vocal.

Las conductas que dieron cuenta de un trabajo en equipo, que según Ehrlich (2002), tiene beneficios a las empresas como mayor productividad, uso eficaz de los recursos, mejor solución de los conflictos, mejor calidad de los productos y los servicios, mayor creatividad e innovación y mejor calidad de las decisiones, se presentaron en este estudio en el 29.2% de los participantes, los cuales aportaron sus conocimientos personales, sus habilidades, sus ideas y motivaciones en beneficio del grupo y de un objetivo común. El 70.8% de los participantes, sin embargo, no mostraron la conductas que les permitieran integrarse activamente a un grupo de trabajo, para conseguir un objetivo.

Una orientación hacia los resultados, que lleva a identificar el objetivo con facilidad, planear medidas o realizar acciones en base a la persecución de dicho objetivo, fue identificada en el 30.8 % de los participantes, que finalmente fueron las personas que guiaron al resto en la persecución de los objetivos, el resto un 69.2% de los participantes cuenta con habilidades limitadas para realizar este tipo de planeación de resultados que según Rampersad (2005) implica la creación de acuerdos sobre resultados basados en objetivos de actuación.

En materia de liderazgo, los dirigentes de los Centros de Evaluación conformaron un 32.3 %, mostrando habilidades y actitudes, que les permitió conducir a los grupos hacia el objetivo, pues mostraron, según Kotter (1990,

citado en Limón, 2006), en alto grado las capacidades necesarias para alcanzar los fines que el grupo tiene planteados (Kotter, 1990, citado en Limón, 2006), siendo el 67.7 % restante los seguidores.

Una conducta comprometida que denotara participación, voluntad, flexibilidad, creencia, lealtad; manteniendo una aceptación, involucramiento o implicación con la tarea la presentaron el 38.5 % de los alumnos, 61.5 % de ellos mostraron estas conductas de una manera limitada, por lo que sus capacidades para comprometerse, aún no les permitieron en su totalidad identificarse con la tarea y adaptarse a los aspectos formales o reglas del juego, que Albajari y Mames (2005) definen como compromiso.

Las relaciones, no dieron fruto en esta investigación, al menos las variables de edad, semestre, promedio, edad a la que se empezó a trabajar, años de experiencia laboral, número de personas que se ha tenido a cargo, sueldo actual mensual, edad del padre, edad de la madre, no tuvieron relación con ninguna de las cinco competencias conductuales evaluadas, lo que nos da pauta a identificar lo que Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (2001) sugieren; que la *edad* no es una variable a través de la cual se puedan realizar discriminaciones precisas en el ambiente laboral, pues ni la edad del participante, ni la edad del padre o de la madre mostraron relaciones estadísticamente significativas con las competencias conductuales evaluadas.

Lo que sí proporcionó información son las diferencias significativas encontradas. Para la variable de sexo Robbins (1987) señala que hay pocas (si las hay) diferencias importantes entre hombres y mujeres, en este estudio encontramos diferencias estadísticamente significativas en esta variable para las competencias de comunicación oral y compromiso, favoreciendo en ambos casos al sexo masculino, no fue así en la competencia de liderazgo donde no hubo diferencias estadísticamente significativas tal como lo señala Robbins (1987), se encuentra la aportación de Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (2001) que señalan que una serie de estudios han demostrado que los *hombres*



tienden a ocupar las posiciones de *liderazgo* en la cultura estadounidense, sin embargo como lo señalan estos mismos autores, aún cuando la mayoría de las mujeres percibe la cultura empresarial dominada por los hombres es un obstáculo para el éxito la mayoría de las diferencias por sexo no están relacionadas con el rendimiento, sobre todo en los puestos de oficina, en donde pocas veces es necesaria la fortaleza física. Y aún con una cultura dominada por los hombres, Harragan (1992, citado en Limón, 2006) señala que la capacidad de la *mujer* para adoptar conscientemente distintos roles desde la infancia, a través de los juegos “femeninos”, representa una ventaja para poder manejar las múltiples tareas de la *gerencia*.

La competencia de compromiso que favoreció a los hombres se encuentra en una posición contraria a la que manifiesta Mathieu y Zajac (1990, citado en Nieto, 2004) quienes encontraron que las *mujeres* tienden a ser más *comprometidas* que los hombres, aunque la magnitud de este efecto es pequeño y de Grusky (1996, citado en Nieto, 2004) que propone que las mujeres llegarían a estar más comprometidas debido a que superar más barreras que los hombres para ganar un lugar en una organización y que treinta años después pudiera precisarse de una nueva interpretación, pero en general pareciera no haber una relación consistente entre sexo y niveles de compromiso.

Por lo anterior se puede sintetizar que en este estudio se manifestaron algunas diferencias entre hombres y mujeres, en relación a las habilidades verbales y el compromiso que favorecieron a los hombres, pero con estos resultados no se puede determinar el desempeño de los hombres o las mujeres en el ambiente laboral, pero si se puede identificar hubo más habilidades verbales y conductas de compromiso en los hombres que en las mujeres. Así también, no se encontraron conductas estadísticamente significativas que favorezcan a ninguno de los dos sexos, con respecto a las competencias conductuales de liderazgo, orientación a resultados y trabajo en equipo.

La variable de estado civil, solo manifestó diferencias en la competencia conductual de liderazgo, no así en la competencia de compromiso en donde Mathieu y Zajac (1990, citado en Nieto, 2004), pudieran mencionar alguna pequeña diferencia favoreciendo a las personas casadas con relación al compromiso y que Mercado (2002, citado en Nieto, 2004), señala que pareciera razonable predecir que el estado civil pudiera estar más relacionado con el *compromiso* debido a que los empleados casados, en general, tienen mayor responsabilidad económica. En esta ocasión, no hay diferencias que discriminen entre los casados y los solteros con relación al compromiso si en relación al liderazgo que favoreció a las personas casadas, que quizá como Mercado (op. cit.) podríamos pensar que es por el hecho de tener mayor responsabilidad y talvez en esta ocasión pareciera razonable pensar que al dirigir un hogar la emisión de algunas conductas de liderazgo se han de estimular.

El trabajar actualmente es una variable que discriminó en cuatro de las competencias conductuales, siendo: comunicación oral, orientación a resultados, liderazgo y compromiso, encontrando que las personas que trabajan actualmente obtuvieron los puntajes mayores, lo que insita a sugerir que el trabajo favorece el desarrollo de competencias, lo que quizá puede dar un poco explicación de los puntajes bajos en las competencias, pues si se observa el número de personas que trabaja, son muy pocas en comparación con las que no trabajan actualmente e incluso con las que no han trabajado, en suma si no se ha desarrollado un trabajo hay menos posibilidades de haber puesto en práctica conocimientos a fin de desarrollar habilidades.

De igual manera el nivel que se ocupa en el puesto discriminó para cuatro competencias: comunicación oral, trabajo en equipo, liderazgo y compromiso, obteniendo medias más alta las personas que han ocupado puestos de supervisión, lo que salta a la lógica, pues el nivel de los puestos aumenta de acuerdo a las competencias adquiridas a través del desarrollo profesional.

Aún cuando García (1989), menciona que la conducta de comprometerse está en algún sentido un poco ensayada por las personas que tienen una religión, ya que son las que suelen comprometerse, pues las personas que rechazan cualquier credo religioso o aceptan parcialmente una fe determinada con algunos de sus preceptos, se tienen por exitosos y experimentados compradores en el mercado de las verdades sueltas o aisladas que no comprometen o son ambivalentes; en esta investigación las personas que no profesan ninguna religión presentaron más compromiso en comparación con los participantes que tienen la religión católica, presentando la media más baja las personas que profesan alguna otra religión.

Con respecto a la religión y en la competencia de compromiso, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las personas cuyo padre profesa alguna religión, en donde el compromiso aumentó, esto quizá, si este asociado con lo que anuncia García (1989) que las personas que profesan una religión muestran compromiso, pero solo discrimina en presencia del padre de familia y lo podríamos adjudicar a la influencia que estaría ejerciendo la figura paterna con respecto a este tema.

En el tipo de escuela asistida, ya sea pública o privada, se encontraron diferencias estadísticamente significativas las personas de escuelas privadas tuvieron puntajes más altos en la competencia de compromiso, puede pensarse alguna asociación con un sistema más estricto que insita al compromiso.

El estar casado, implica más responsabilidades, como lo señala Mercado (2002, citado en Nieto, 2004), pero tener hijos aumenta la responsabilidad, esta última variable discriminó diferencias estadísticamente significativas en las competencias de comunicación oral, trabajo en equipo y orientación a resultados, implica como lo mencionábamos ser jefe de familia y ahora educador de los hijos, que al parecer sugiere que mayores responsabilidades, ponen en desarrollo habilidades que fuera del ámbito familiar favorecen el ámbito laboral.

Y finalmente el tipo de vivienda en el que se habita, al favorecer a las personas que viven en una casa rentada, en las que aumenta el compromiso, siguiéndole las personas que viven en algún otro tipo de vivienda que no es propia ni de un familiar siendo esta última la media más baja y encontrándonos con una jerarquía que sugiere que mientras mayor comodidad, menor compromiso y a menor comodidad, quizá se pudiese medir posteriormente algún deseo de superación.

## CONCLUSIONES

A través del presente estudio se logró identificar que una cantidad de alumnos evaluados a través del Método de Centros de evaluación si cuentan con las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso, concluyendo que la competencia que se exhibió con más frecuencia fue la de comunicación oral, lo que implica que los alumnos que mostraron dicha competencia utilizaron como verdaderos recursos las habilidades verbales para poder expresar ideas claras frente a sus compañeros. Después de la competencia comunicativa, la competencia que se mostró en los alumnos con regular frecuencia fue la de compromiso, lo que nos permite concluir que los alumnos que contaron con esta competencia participaron activamente en la resolución del conflicto que fue presentado, mostrando voluntad, flexibilidad, creencia, lealtad, entre otras características.

Se concluye de igual manera que entre las competencias que se mostraron en estudiantes universitarios, pero con menor frecuencia se encuentran las competencias de trabajo en equipo, orientación a resultados y liderazgo.

Cabe señalar que aun cuando hubo algunos estudiantes que mostraron las competencias antes descritas, más del 50% de los alumnos, no mostraron dichas competencias, así por la manera en la que se asociaron los datos con los factores sociodemográficos nos lleva a realizar algunas conclusiones:

Los participantes de sexo masculino obtuvieron medias más altas en las competencias de comunicación oral y compromiso, con lo anterior no se puede determinar desempeño de hombres o mujeres en el ambiente laboral pero si se identifica que hubo más conductas de compromiso y habilidades verbales en los hombres que en las mujeres.

En suma al poder identificar que la variable de estado civil manifestó diferencias en la competencia de liderazgo, favoreciendo a las personas casadas, que un factor como el de trabajar actualmente haya discriminado para cuatro competencias, además que las personas que ocupan niveles de supervisión también obtuvieron medias mayores y que las personas que no profesan ninguna religión obtuvieron medias más altas en la competencia de compromiso y finalmente el hecho de que en la religión, en el tipo de escuela asistida, el hecho de estar casado y el tipo de vivienda se encuentren diferencias estadísticamente significativas nos da pie a identificar que si hay una relación estadísticamente significativa entre competencias conductuales y factores sociodemográficos, aún cuando no es posible hacer inferencias de tipo causal por el tipo de estudio, si existe algún tipo de relación que pudiese ser estudiada más a detalle.

Finalmente en este trabajo realizado se lograron varias cosas, en primer lugar se logró dejar una evidencia de la relación entre las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso, con factores sociodemográficos.

Por medio del presente y a través del capítulo 3 se proporcionó la información acerca del Método de Centros de Evaluación que hasta el momento ha sido aportado por las diferentes investigaciones, que dio como resultado un marco completo que incluyo el considerar al Método de Centros de Evaluación como un método con bases sistémicas que busca encontrar las partes componentes , como la interacción que existe entre ellas como un producto final y diferente que la simple suma de sus partes como lo plantea la psicología de la Gestalt.

Además se logró realizar una evaluación con competencias conductuales a través de la observación directa de la conducta con el Método de Centros de Evaluación.

Información relevante fue presentada, en las diferencias significativas, encontradas entre las competencias conductuales de comunicación oral, trabajo en equipo, orientación a resultados, liderazgo y compromiso y algunos factores sociodemográficos.

Por lo que se concluye que este trabajo contribuye de una manera importante en los temas que implican la evaluación a través del 1) Método de Centros de Evaluación; 2) La evaluación con competencias conductuales y finalmente 3) Las características personales que se asocian a la emisión de competencias conductuales, esto asociado a las características de una sección de la población universitaria, que nos lleva realizar conclusiones acerca de algunas competencias necesarias en el ambiente laboral y que según los resultados pueden incrementarse de alguna manera a través de la aplicación directa de los conocimientos para convertirlos en habilidades, lo cual lo puede estimular el contar con un ambiente laboral en donde el estudiante además puedan desempeñar y desarrollar competencias.

## SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

El presente trabajo como se señaló con anterioridad realiza varias aportaciones, pero también es necesario mencionar sus limitaciones y una de ellas se ubica dentro el mismo Método de Centros de Evaluación que como lo señala Gómez (1981) quizá una de las partes más subjetivas del método sea el juicio de cantidad positivo o negativo que se le otorga al participante, además que el método de centros de evaluación requiere de más tiempo y más pruebas de evaluación, para que cuente con mayor objetividad, realizar entrevistas y contrastar resultados con pruebas psicométricas acordes a lo que se está investigando.

Queda bastante por investigar sobre todo en relación al Método de Centros de Evaluación, que según las sugerencias del Lic. Carlos Gómez Rebollar, Gerente de Evaluaciones de Teléfonos de México o Telmex (referencia personal, 10 de enero de 2008), en base a su experiencia con la aplicación del método, sugiere; probar el ejercicio utilizado para verificar que realmente mide lo que desea medir, además de mencionar que es necesario en futuras investigaciones, utilizar junto con el método de observación, múltiples técnicas como entrevistas, más de un ejercicio situacional, test o pruebas escritas, que junto con los resultados del proceso de observación, proporcione un perfil completo de la conducta y no solo una sección del mismo; además en el uso del ejercicio situacional Robo, se puede readaptar con las opciones que al participante se le ocurran para enriquecer el ejercicio.



ANEXO 1  
ENCUESTA DE:  
FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
ENCUESTA DE FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS

NUMER

INSTRUCCIONES: Coloca en el espacio inmediato tu respuesta a cada pregunta o bien marca con una "X" la opción correspondiente.

DATOS INDIVIDUALES

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Apellido paterno

Apellido materno

Nombre (s)

1. Edad: \_\_\_\_\_ años

2. Sexo: \_\_\_\_\_

3. Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Religión: \_\_\_\_\_

6. Vives con: \_\_\_\_\_

ESCOLARIDAD

7. Semestre que cursa actualmente \_\_\_\_\_

8. Promedio actual \_\_\_\_\_

9. En su mayoría asistió a escuelas : Públicas ( ) Privadas ( )

DATOS LABORALES

10. ¿Ha trabajado? (en caso negativo pasar a la pregunta 20) \_\_\_\_\_

11. ¿ A que edad empezó a trabajar? \_\_\_\_\_

12. ¿ Cuantos años tiene de experiencia laboral? \_\_\_\_\_

13. De acuerdo al puesto que haz desempeñado ¿has tenido personas a tu cargo? (en caso afirmativo menciona cuántas) \_\_\_\_\_

14. Trabaja actualmente \_\_\_\_\_ ( En caso negativo pasar a la pregunta 20)

15. Sueldo actual \_\_\_\_\_

16. Que nivel es el que ocupa su puesto:

Operativo ( )

Supervisor ( )

Gerencial ( )

Directivo ( )

17. Esta sindicalizado \_\_\_\_\_

18. Le gusta su trabajo \_\_\_\_\_

DATOS FAMILIARES

Padre:

19. Vive \_\_\_\_\_

20. Edad \_\_\_\_\_

21. Escolaridad \_\_\_\_\_

22. Trabaja \_\_\_\_\_

23. Profesa alguna religión \_\_\_\_\_

Madre:

24. Vive \_\_\_\_\_

25. Edad \_\_\_\_\_

26. Escolaridad \_\_\_\_\_

27. Trabaja \_\_\_\_\_

28. Profesa alguna religión \_\_\_\_\_

Usted:

29. Tiene hermanos \_\_\_\_\_

30. Tiene hijos \_\_\_\_\_ ¿Cuántos? \_\_\_\_\_

31. La casa donde habita es :

Propia ( )      Rentada ( )      De un familiar ( )      Otra \_\_\_\_\_

32. Número de personas que habitan en su casa \_\_\_\_\_

Escriba los siguientes datos:

Domicilio: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

“GRACIAS POR SU COLABORACIÓN”

ANEXO 2  
EJERCICIO SITUACIONAL:  
ROBO

EJERCICIO SITUACIONAL: ROBO

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Apellido paterno \_\_\_\_\_ Apellido materno \_\_\_\_\_ Nombre (s) \_\_\_\_\_  
 Grupo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ años

NUMERO
--------

INSTRUCCIONES

Usted es el responsable de la producción de una empresa textil con más de cuarenta años de presencia en el mercado y una dotación de 60 empleados. Desde hace un tiempo, los socios vienen manifestando cierta preocupación y estado de alerta por la aparición de pequeños faltantes de mercancía, que se incrementaron en los últimos meses.

En este momento es viernes y son las cinco de la tarde; usted esta volviendo de una reunión con dos proveedores y observa que una persona de su área cambia en forma sigilosa un pequeño paquete por una suma de dinero a metros de la fábrica, luego la persona vuelve a su puesto de trabajo.

Este empleado trabaja en la empresa hace más de quince años, hasta el momento no ha mostrado ningún problema de conducta (excepto llegadas tarde) y es íntimo amigo de uno de los socios de la empresa. Usted sospecha que él esta robando y tiene que determinar que acción va a realizar.

Debe clasificar de 1 (primera acción) a 8 (última acción) en que orden realizaría las acciones que se presentan a continuación.

En la columna A debe ordenar las acciones en forma individual para lo cual dispondrá usted de 10 minutos, una vez transcurrido este tiempo participará en una sesión de trabajo con sus compañeros en la que se debe discutir en grupo la clasificación y llegar a un acuerdo en conjunto, colocando las respuestas en la columna B, disponiendo usted, para esta segunda actividad de 15 minutos.

Su labor personal en esta última parte es participar activamente haciendo su mayor esfuerzo para determinar junto con sus compañeros (as) las acciones más convenientes a realizar, recordándole que de su determinación depende la solución de una problemática importantísima para la empresa.

ACCIONES	A INDIVIDUAL	B GRUPAL
Solicitar el legado del empleado y evaluar las medidas disciplinarias anteriores		
Preguntarle directamente al empleado quien era la persona con la que estaba reunido y el motivo del encuentro		
Contactarse con Recursos Humanos de la empresa		
Notificarle al empleado que se esta evaluando la posibilidad de tomar una medida disciplinaria		
Solicitarle al socio-amigo del empleado que investigue lo ocurrido		
Pedirle al empleado el nombre, apellido y teléfono de la persona que estaba con él para contrastar las respuestas de ambos		
Coordinar una reunión entre Recursos Humanos y empleado		
Confiscar el dinero como prueba		

ANEXO 3  
FORMULARIO DE:  
OBSERVACIÓN

## FORMULARIO DE OSERVACIÓN

<b>COMUNICACIÓN ORAL</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Habla sin tartamudear, sin trabarse, en forma fluida.						
2. Demuestra firmeza al expresarse						
3. El lenguaje que emplea es claro y preciso.						
<b>Ponderación Global</b>						
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>						
1. Permite la participación de sus compañeros (sin dejar de participar).						
2. Su participación en el grupo se dirige hacia el logro de los objetivos.						
3. Toma en cuenta la opinión de sus compañeros para enriquecer el trabajo.						
<b>Ponderación Global</b>						
<b>ORIENTACIÓN A RESULTADOS</b>						
1. Desde el inicio el ejercicio denota que tiene claro el objetivo a alcanzar.						
2. Plantea alternativas para alcanzar el objetivo.						
3. Enfoca sus esfuerzos hacia los resultados.						
<b>Ponderación Global</b>						
<b>LIDERAZGO</b>						
1. Sus argumentos le han permitido tomar el liderazgo sostenido del grupo						
2. Denota una actitud de confianza que genera que los demás aprueben sus aportaciones.						
3. Logra captar el interés de los demás convenciéndolos hacia el objetivo con sus argumentos.						
<b>Ponderación Global</b>						
<b>COMPROMISO</b>						
1. Se muestra participativo, presentando una actitud de entrega y responsabilidad hacia si mismo y los demás.						
2. Sus respuestas dan cuenta de entendimiento y se ajustan con la consigna.						
3. Se muestra preocupado por cumplir con la tarea.						
<b>Ponderación Global</b>						

ANEXO 4

FORMULARIO DE:

DISCUSIÓN



## FORMULARIO DE DISCUSIÓN

Participante			
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
Trabajo en equipo			
Orientación a resultados			
Liderazgo			
Compromiso			

Participante			
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
Trabajo en equipo			
Orientación a resultados			
Liderazgo			
Compromiso			

Participante			
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
Trabajo en equipo			
Orientación a resultados			
Liderazgo			
Compromiso			

Participante			
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
Trabajo en equipo			
Orientación a resultados			
Liderazgo			
Compromiso			

Participante			
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
Trabajo en equipo			
Orientación a resultados			
Liderazgo			
Compromiso			

Participante			
Comunicación Oral			
Evaluador 1	Evaluador 2	Evaluador 3	Discusión
Trabajo en equipo			
Orientación a resultados			
Liderazgo			
Compromiso			

## REFERENCIAS

- Albajari, V. L. y Mames, S. (2005). *La evaluación psicológica en selección de personal: Perfiles más frecuentes y técnicas más utilizadas*. Argentina: Paidós.
- Alles M. (2000) *Administración de Recursos Humanos por competencias*. México: Granica.
- Arias, F. y Heredia, V. (1999). *Administración de Recursos Humanos para el alto desempeño* (5ª edición). México: Trillas.
- Benavides, O. (2002). *Competencias y competitividad; Diseño para organizaciones latinoamericanas*. Colombia: McGRAW-HILL.
- Cafaggi, L. C. y Lira, M. P. (1990). *Perfil ocupacional de un grupo de costureras*, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Calderón, M. L. (2002) *El papel del consultor externo en la implantación de círculos de calidad en áreas de servicio de un municipio de la República Mexicana*, Tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Camarillo, E. J. (2004). *Dimensiones de liderazgo para Centros de Evaluación a partir de redes semánticas naturales: Una propuesta metodológica*, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Carmona, K. R. y Caudillo M. C. (1999). *Medición de liderazgo como dimensión en Centro de Evaluación*, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

- Chávez, D. G. (2001). *Apego a las normas de operación internacionales del Método de Assessment Center en profesionales de Recursos Humanos*. Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Ehrlich, M. I. (2002) *Psicología de los trabajos en equipo*. México: Trillas.
- Espinosa L. I. (2004) *La certificación de competencias laborales*, Tesis de licenciatura, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Fonseca, M. S. (2000) *Comunicación Oral: fundamentos y práctica estratégica*. México: Pearson Educación.
- Furnham, A. (2001). *Psicología organizacional: El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México: Oxford University Press.
- García L. (2006) *Compromiso y apoyo organizacional percibido en la relación contractual de outsourcing*, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- García, M. (1989) *Religión y compromiso*, México: MI-NOS.
- Gil, A. (1992) *Las posibilidades de un espíritu crítico*, Tesis de licenciatura, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Gómez, C. (1981). *Presentación y adaptación de material para Centros de Evaluación*, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

- Gómez-Mejía, L., Balkin, D. y Cardy, R. (2001). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos* (tercera edición), México: Prentice Hall.
- Grados, J. A. (2004) *Centros de Desarrollo y Evacuación*, México: Manual Moderno.
- Guevara A. (2004) Factores a considerar en un cambio cultural dentro de las organizaciones. Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Hellriegel, D., Jackson, S. E. y Solum, J. W. (2005) *Administración, un enfoque basado en competencias*. Colombia: Thomson.
- Hunt, J. (1993) *La dirección de personal en la empresa: Guía sobre el comportamiento en las organizaciones*, México: Mc Graw Hill.
- Kerlinger, F.N. y Howard, B. L. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª ed.) México: McGraw-Hill.
- Limón, J. B. (2006) *Mujeres dentro de la organización laboral: identidad de género y liderazgo*, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Livi-Bacci, M. (1993). *Introducción a la demografía*. Barcelona: Ariel S.A.
- Mali, P. (1978) *La administración por objetivos: guía administrativa para lograr resultados más rápidos y más lucrativos*. México: Diana.
- Martínez, L. S. (1996). *Los Centros de Evaluación, utilidad y aplicación en algunas empresas mexicana*,. Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

- Nares, J. R. (2001) Modelo de competencias laborales en México (estrategia actual de administración de Recursos Humanos), Tesis de licenciatura, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Nieto M. (2004) Relación de la satisfacción laboral con el compromiso organizacional, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Pérez, L. F. (2002) Diseño de Capacitación con enfoque en competencia laboral, Tesis de licenciatura, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Ramírez, C. R. (2006), Tácticas de influencia en hombres y mujeres directivos en diversas organizaciones, Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Rampersad, H. K. (2005) Cuadro de mando integral, personal y corporativo: una revolución en la gestión de resultados, España: McGraw-Hill.
- Robbins, P. (1987) Comportamiento organizacional, conceptos, controversias y aplicaciones (tercera edición), México: Prentice- Hall.
- Sandoval S. A. (2006) Aportaciones al liderazgo en la organización una revisión documental. Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Saunders, G. (1991) El compromiso empresarial; como lograr objetivos en equipo, Colombia: Legis editores S.A.

- Smith, P. B. Y Peterson, M. F. (1990) Liderazgo organizacional y cultura: un modelo de dirección de sucesos, Madrid: Pirámide S. A.
- Spencer, L. M. y Spencer S. M. (1993) Competence at work, models for superior performance, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Torres, M. (1997). *Análisis de trabajos de investigación sobre Centros de Evaluación en México*. Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Uribe, J. F. (1996), *Factores sociodemográficos y su relación con habilidades de comunicación organizacional en alumnos de postgrado con el método de Assessment Center*, Tesis de maestría, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración.
- Valdés, L. M. (2000). *Población: reto del tercer milenio. Curso intensivo introductorio a la demografía*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Vertiz, J. (1995) El mejoramiento de la calidad y la productividad a través del liderazgo y el trabajo en equipo, Tesis de licenciatura, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/cidec/Cuad27.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/cidec/Cuad27.pdf)
- <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-2081-gestion.doc>.
- [www.hivos.org](http://www.hivos.org)
- [www.conocer.org](http://www.conocer.org)