



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**Análisis Interconductual del Rol de Liderazgo:  
Un estudio exploratorio**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**Verónica Guadalupe Ramos Cruz**

**DIRECTOR DE TESIS**

**Dr. Isaac Camacho Miranda**



**Los Reyes Iztacala, Tlanepantla, Estado de México, 2018**



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:

Dr. Isaac Camacho gracias por el apoyo, la confianza, los regaños, las experiencias, en fin, por todo el tiempo dedicado a mi crecimiento profesional y personal. Gracias por ser profesor, director de tesis y amigo.

Dra. Rosalinda Arroyo gracias por aclarar siempre mis dudas y por dejarme conocer a la persona cordial, divertida y humana que usted es, gracias por ser la mujer exitosa que me gustaría ser, siempre seré su fan.

Dra. Zaira Vega porque sin pretenderlo ni saberlo, desde hace tres años su trabajo como profesora e investigadora fue lo que me permitió elegir el ámbito profesional al que me quiero dedicar. Gracias por compartir conmigo su experiencia académica y personal, y por el apoyo para tomar mis decisiones con entendimiento.

Dra. Rocío Tron gracias por ser una excelente profesora, compañera y amiga, por darme las herramientas para ser una mejor profesional y una mujer sensata y madura, por impulsar mi desarrollo académico y personal.

Dr. Carlos Nava gracias por ser tan accesible y resolver mis dudas cada ocasión que se lo pedí.

Dra. Claudia Saucedo gracias por tomarse el tiempo para escucharme y apoyarme cuando se lo pedí. Profesores comprensivos, cordiales y accesibles como usted marcan la vida de los alumnos.

Dedicatorias:

A mis papás María Cruz Mendoza y Javier Ramos Pacheco por el apoyo incondicional, la preocupación constante y por nunca dejarme sola. Todo lo bueno que soy y lo que voy logrando es gracias a ustedes.

A mis papás Ana María Pacheco de la O y Felipe Ramos Meneses por compartir sus experiencias, guiar mi camino, ser comprensivos y al mismo tiempo exigentes, por enseñarme el valor de la familia, de dios y de las acciones moralmente correctas.

A mis hermanas, Ana María Ramos Cruz y Diana Elena Ramos Cruz, amigas y cómplices, porque sin importar lo diferentes que somos siempre nos apoyamos.

A mi primo Alejandro Mayorga por brindarme la confianza para compartir mis ambiciones y mis problemas, por aconsejarme y apoyarme siempre que te lo pedí, y por darme el mejor regalo de cumpleaños.

A mis amigos Lesly, Daniele, Paulina, Sandra, Valeria, Karla, Yarel, Vladimir, Carlos y Leonardo por todo lo que hemos vivido y por todo lo que nos queda por compartir, aprender y disfrutar juntos.

Al grupo 05 generación 2013-2016, porque la Universidad fue increíble gracias a cada una de las aventuras que compartimos. Qué fortuna fue coincidir con cada uno.

A las personas que conforman el Proyecto de Investigación Competencial: Juan Carlos, Charly, Luis, Daniela, Eduardo, Vladimir, Nury, Lalo García y Jhonny, por todo lo que compartimos durante el tiempo que trabajamos juntos, gracias por su apoyo en el ámbito académico y personal.

A mis colegas, amigos y cómplices José María, Lupita, Fer, Caro, Emilio y Ángel, Colectivo Interconductual, gracias por todo el trabajo, las risas y las aventuras que compartimos, son personas extraordinarias en todos los aspectos, sé que continuarán cosechando éxitos juntos.

A mi mejor amigo, Chema, por ser el mejor compañero, amigo incondicional y la persona que más admiro. El mundo necesita más personas honradas, sinceras, cordiales e inteligentes como tú ¡Gracias infinitas por estar siempre!

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
1. INTERCONDUCTISMO.....	9
1.1 Modelo de Campo Interconductual .....	10
1.2 Taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985).....	13
1.3. Lenguaje técnico y lenguaje ordinario .....	20
1.4. Teoría de Desarrollo.....	22
1.5 Estudios empíricos .....	24
1.6. Primacía Competencial .....	27
2. COMPORTAMIENTO SOCIAL.....	29
2.1. Fundamentos teóricos dentro de la Psicología Operante.....	30
2.2. Investigaciones empíricas .....	31
2.3. Limitaciones del estudio del comportamiento social desde la Psicología Operante .....	34
2.4. Psicología Social contemporánea.....	35
2.5. Comportamiento Social dentro del enfoque interconductual. ....	35
2.6. Estudios empíricos .....	38
3. PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL .....	43
3.1. La psicología como ámbito profesional .....	43
3.2. Antecedentes históricos de la Psicología Organizacional .....	43
3.3. Definición de Psicología Organizacional.....	48
3.4. Psicología Organizacional en México.....	49
3.5. Principales escenarios de trabajo y funciones de los psicólogos organizacionales.....	50
3.6. Liderazgo en las organizaciones .....	54
3.7. Enfoques de Liderazgo.....	56
3.8. Investigación empírica sobre liderazgo transformacional.....	64
3.9. Comentarios sobre el ejercicio profesional del psicólogo, las prácticas de Gestión de Recursos Humanos y la investigación sobre liderazgo .....	67
3.10. Planteamiento del problema .....	73
4. PREPARACIONES EXPERIMENTALES .....	79

4.1 Experimento 1: Identificación de la Primacía Competencial .....	79
4.2 Experimento 2: Evaluación del rol de liderazgo .....	91
5.DISCUSIÓN GENERAL .....	108
REFERENCIAS .....	136
ANEXOS.....	146

# INTRODUCCIÓN

Dentro de la psicología se han reconocido dos posturas: la psicología como disciplina científica y la psicología como profesión, la cual se encarga de atender la dimensión psicológica de diversos problemas sociales mediante la aplicación del conocimiento psicológico (Ribes, 2006). En este contexto, los psicólogos profesionales han incursionado en diferentes campos, aunque en la actualidad el ámbito organizacional se ha desarrollado y extendido a tal punto que, hoy por hoy, es uno de los ámbitos con mayor demanda laboral para los psicólogos en México (Aguilar y Vargas, 2010a; 2010b; Vargas, 2011).

Dicha demanda tiene que ver con los constantes cambios políticos, económicos y sociales que reclaman a las empresas en México incorporar el conocimiento de profesionales de diversas áreas para reestructurar los procesos organizacionales y replantear los roles que desempeñan las personas en el contexto laboral (Ferezin, Beaudoin, Funes, Sine, Sorel & Téllez, 2016; Guerrero, Puerto & York, 2007; Munchinsky, 2002). En particular, la evaluación y capacitación del *rol de liderazgo* ha cobrado especial interés para las organizaciones, dado que la mayoría de las actividades laborales exigen el trabajo en equipo más que el ejercicio individual y que los grupos requieren de una persona que los dirija en su actuar para cumplir con las metas de la empresa (García, 2014; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Spector, 2002).

La información teórica y empírica reportada sobre liderazgo puede resumirse en los siguientes puntos: 1) el rol de liderazgo se ha definido de diversas maneras incompatibles entre sí, 2) las variables contextuales que forman parte de la interacción líder-seguidor, como lo son: la dificultad de la tarea, la relación entre líder y seguidor, las metas planteadas, las competencias de los líderes y seguidores, no han sido delimitadas de forma precisa, 3) la evaluación del liderazgo y su relación con otras variables relevantes dentro del ámbito organizacional, por ejemplo: la satisfacción laboral, la productividad, el clima organizacional, entre otras, usualmente consiste en la aplicación de auto reportes, instrumentos, cuestionarios, y/o la evaluación de metas logradas *ex post facto*, y 4) de acuerdo con la literatura, la conducta verbal del rol de liderazgo tiene un papel relevante en

su efectividad, no obstante, es una aseveración con poco apoyo empírico (Cartwright & Zander, 1972; Durán & Castañeda, 2015; Furnham, 2011; Ganga & Navarrete, 2014; García, 2011; García, 2014; Landy & Conte 2005; Munchinsky, 2002; Omar, 2010; Schein, 1993; Spector, 2002).

Aunado a lo anterior, diversos autores han descrito de manera crítica que el ejercicio profesional del psicólogo en el ámbito organizacional se basa en prácticas pseudo-profesionales sin fundamentación teórica y, en consecuencia, no hay investigación con criterios específicos que demuestren que las actividades realizadas por los psicólogos organizacionales realmente mejoran el desempeño de las compañías (Aguilar & Vargas, 2010a; 2010b; De Montmollin, 1975; Ribes, 2006, Vargas, 2011; Wall & Wood, 2005).

Lo anterior, más que ser aspectos negativos, son áreas de oportunidad que se consideraron para articular el presente estudio de manera congruente. En concreto, se delimitaron los siguientes aspectos, que a su vez conforman la ruta narrativa de la investigación. En el primer capítulo se describe el objeto de estudio de la psicología desde el modelo de campo interconductual de Kantor (1978), particularmente se detalla la taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985) para interpretar los eventos psicológicos y la categoría de *Primacía Competencial* (Camacho, Arroyo, Ramos & Hernández, 2017) que permite acotar la tendencia de un individuo a responder de manera efectiva con base en determinados criterios.

En el segundo capítulo se presentan algunos estudios sobre la investigación tradicional del comportamiento social, para posteriormente, hacer comentarios críticos sobre dicha investigación y sobre la psicología social contemporánea, enseguida se puntualiza el análisis conceptual de las dimensiones funcionales del comportamiento social (Ribes, Rangel & López, 2008) considerando dichas dimensiones como una herramienta conceptual pertinente para interpretar los eventos sociales.

En el tercer capítulo se describen tópicos relevantes de la Psicología Organizacional (PO), como lo son: eventos históricos que produjeron el surgimiento de la PO, definición de PO, PO en México, principales escenarios de trabajo y funciones de los psicólogos en

dicho ámbito. En concreto, se delinear los principales temas y enfoques reportados sobre liderazgo y se presentan comentarios sobre el ejercicio profesional del psicólogo, las prácticas de Gestión de Recursos Humanos y la investigación sobre liderazgo. Enseguida se presenta el planteamiento del problema de la presente investigación.

En el apartado cuatro se detallan dos experimentos, el primero tuvo el objetivo de evaluar la Primacía Competencial por la satisfacción de criterios de ajuste tipo ajustivo, efectivo y pertinente (Carpio, 1994; Ibañez, 1999; Ribes, 2010) en estudiantes universitarios, mientras que el segundo tuvo el objetivo de evaluar el efecto de la falta de correspondencia de la Primacía Competencial entre los miembros de una díada expuestos a una contingencia compartida a nivel selector sobre la frecuencia y calidad del tipo de interacción verbal como indicadores del rol de líder. Al finalizar la descripción de cada experimento se presentan los resultados obtenidos.

Finalmente, en el apartado cinco se presenta la discusión de los resultados, enfatizando: 1) las ventajas de emplear la categoría de Primacía Competencial para caracterizar el repertorio competencial de un individuo y la tarea de Ensamble como circunstancia experimental novedosa y heurística que permite la evaluación del comportamiento social, 2) el uso potencial de la herramienta conceptual Primacía Competencial en el ámbito organizacional y la tarea de Ensamble para evaluar en rol de liderazgo *in situ* y, 3) áreas de oportunidad a considerar para futuras investigaciones.

# 1. INTERCONDUCTISMO

Históricamente, la psicología se ha conformado por diversos modelos y teorías “psicológicas” distintas e incompatibles entre sí, lo cual, ha generado confusión conceptual y metodológica en la construcción y aplicación del conocimiento psicológico (Ribes, 1988, 2001a, 2006, 2010, 2011). Por ese motivo, al llevar a cabo investigación científica en psicología, en primer lugar, es indispensable delimitar el contenido teórico a partir del cual se interpretarán los eventos psicológicos.

Con la finalidad de dar coherencia y sistematicidad a la presente investigación en psicología, se eligió un marco conceptual con base en cinco criterios que caracterizan una buena teoría científica (Kunh, 1982 citado en Serrano, 2006). Dichos criterios son los siguientes: 1) el *criterio de precisión* que establece que debe existir correspondencia entre las predicciones de una teoría y los resultados empíricos de experimentos y observaciones de un fenómeno particular; 2) el *criterio de coherencia*, que describe la consistencia lógica al interior de la teoría y de la relación con otras teorías vinculadas a fenómenos de la realidad; 3) el *criterio de amplitud*, el cual puntualiza que los alcances de una teoría científica puedan extenderse más allá de las observaciones para las que se destinó inicialmente; 4) el *criterio de simplicidad*, se refiere a que una buena teoría científica es simple en la medida en que ordena los fenómenos de la realidad con la menor cantidad de principios y recursos y; 5) el *criterio de fecundidad* señala que una teoría científica debe dar lugar al descubrimiento de nuevos fenómenos o relaciones no observadas entre los fenómenos ya conocidos, y por lo tanto, a nuevas investigaciones.

Tomando en cuenta lo anterior, en la presente investigación se optó por estudiar los fenómenos psicológicos, a partir del modelo de campo interconductual, formulado por Jacob Robert Kantor, el cual, en términos generales, describe el estudio de las interrelaciones funcionales entre los factores que conforman los eventos psicológicos (Kantor, 1980; Ribes 2001a).

## 1.1 Modelo de Campo Interconductual

El modelo de campo interconductual propuesto por Kantor, describe una meta-teoría científica acerca de lo psicológico que puede dividirse en tres contenidos: 1) la lógica de campo, 2) la definición del objeto de estudio de la psicología, y 3) un sistema descriptivo y explicativo para identificar y estudiar los fenómenos psicológicos.

En primer lugar, la lógica de campo consiste en una noción de causalidad interdependiente y sincrónica, la cual considera unidades analíticas molares e incluye la representación conceptual de factores históricos y contextuales (Ribes, 1994a).

De acuerdo con dicha lógica, dentro del campo interconductual, la unidad de análisis de lo psicológico corresponde al *segmento interconductual*, el cual estriba la integración y organización de diversos factores por interacciones. Primordialmente, se caracteriza por dos tipos de funciones, a saber: 1) la función estímulo, que se refiere a la acción del estímulo o como el objeto estímulo se comporta con un organismo y, 2) la función respuesta, que describe la acción o movimiento de un organismo respecto al objeto estímulo. Ambos elementos se agrupan en una sola función denominada *función estímulo-respuesta*, puesto que la característica principal de dichos elementos es su co-determinación o sus acciones coordinadas que se afectan recíprocamente, y no el objeto y los actos de un organismo *per se* (Kantor & Smith, trad. en 2015; Ribes & López, 1985). De esa forma, la función estímulo-respuesta, resulta ser la unidad crítica definitoria del campo interconductual, y se representan de la siguiente forma:  $E \leftrightarrow R$ .

Adicionalmente, otros factores que participan de forma indirecta en la interacción, pero se interrelacionan simultáneamente, son los siguientes (Kantor, 1980, p.27):

$$EP = C(k, fe, fr, hi, ed, md),$$

donde, *EP* puntualiza un evento psicológico o la unidad analizable, *C* el campo, que consiste en un sistema de factores interrelacionados, *k* se refiere a la singularidad de los segmentos interconductuales, *fe* representa la función de estímulo, *fr* la función de respuesta, *hi* describe el proceso histórico interconductual que incluye la experiencia

conductual de un individuo, *ed* se refiere a los factores disposicionales y finalmente, *md* representa el medio de contacto, es decir el medio que permite a un organismo hacer contacto con el objeto estímulo (Kantor, 1980; Kantor & Smith, trad. en 2015).

En particular, *la historia interconductual* u ontogenia describe el desarrollo histórico de un organismo, como los contactos previos entre dicho organismo y los eventos del entorno que generan determinadas funciones estímulo-respuesta. La historia interconductual incluye dos subcategorías: 1) la Biografía Reactiva (BR), que consiste en el desarrollo de las respuestas de un organismo y sus funciones y, 2) la Evolución del Estímulo (EE), que tiene que ver con el desarrollo de funciones de estímulo (Kantor, 1980; Kantor & Smith, trad. en 2015). Es menester señalar que la historia psicológica participa como una categoría situada en el tiempo presente, en la medida en que probabiliza funcionalmente las interrelaciones entre un organismo y el objeto estímulo (Ribes, 1994b).

Por otra parte, los *factores disposicionales* son conjuntos de eventos cuyas propiedades presentan variaciones orgánicas y/o ambientales que fungen como facilitadores o inhibidores actuales que probabilizan el contacto funcional entre un objeto estímulo y la respuesta de un organismo, aunque no forman parte de la interacción directamente.

Además, para que una interacción psicológica pueda ocurrir, es esencial que el organismo pueda tener contacto con el objeto estímulo, es decir, que el organismo cuente con sistemas reactivos diferenciales que le permitan tener contacto con las condiciones fisicoquímicas, ecológicas o normativas particulares en las que ocurre un evento. Tales condiciones son el *medio de contacto*, el cual, posibilita o impide la interacción (Kantor, 1980; Kantor & Smith, trad. en 2015; Ribes, 1994b, 2001a, 2007).

De acuerdo con Ribes y López (1985), “el medio de contacto es, *de facto*, el referente categorial de las disciplinas limítrofes o participantes en una interacción psicológica, aunque no poseen el estatuto de eventos en lo concreto dentro de dicha interacción” (p.45). Con base en lo anterior, el medio de contacto fisicoquímico corresponde al contenido del campo de estudio disciplinario de la fisicoquímica, el medio

de contacto ecológico al contenido empírico de la biología y el medio de contacto normativo al contenido concreto de las ciencias sociales.

Una categoría que no fue incluida en la representación de un evento psicológico expuesta anteriormente pero que forma parte del segmento interconductual, es el *límite del campo psicológico*, el cual, "... depende directamente de la naturaleza de los sistemas reactivos del organismo y de su capacidad para responder a objetos distales o proximales." (Ribes, 2007, p.238).

En breve, la integración de los factores antes descritos, constituyen el objeto de estudio de la psicología, es decir, *la interconducta entre un organismo y los eventos de su entorno* (Kantor & Smith, trad. en 2015). De esa manera, el estudio del sistema entero de los factores que constituyen un evento psicológico proporciona materiales descriptivos y explicativos suficientes para identificar y estudiar los procesos y la estructura de las interacciones en términos cualitativos y cuantitativos (Kantor, 1980; Ribes & López, 1985).

Conviene aclarar que las categorías conceptuales que conforman el modelo de campo interconductual se circunscriben dentro de un sistema teórico para describir y estudiar lo psicológico, en ese sentido, dichas categorías se limitan a detallar las características genéricas que deben poseer los eventos concretos y sus propiedades, pero no pueden utilizarse para interpretar directamente los eventos psicológicos (Ribes, 1994a). Lo anterior, explica la razón por la que tales categorías no representan relaciones de los eventos en tiempo real, y en su lugar, considera el tiempo y el espacio conceptualmente sincrónicos, de manera que la interrelación de los factores que conforman un evento psicológico es funcionalmente sincrónica (Ribes & López, 1985; Ribes, 1994b).

En la figura 1, se muestra la integración sincrónica y funcional de los elementos que conforman el campo interconductual, dando como resultado una interpretación de lo psicológico como un campo de múltiples elementos en relación.

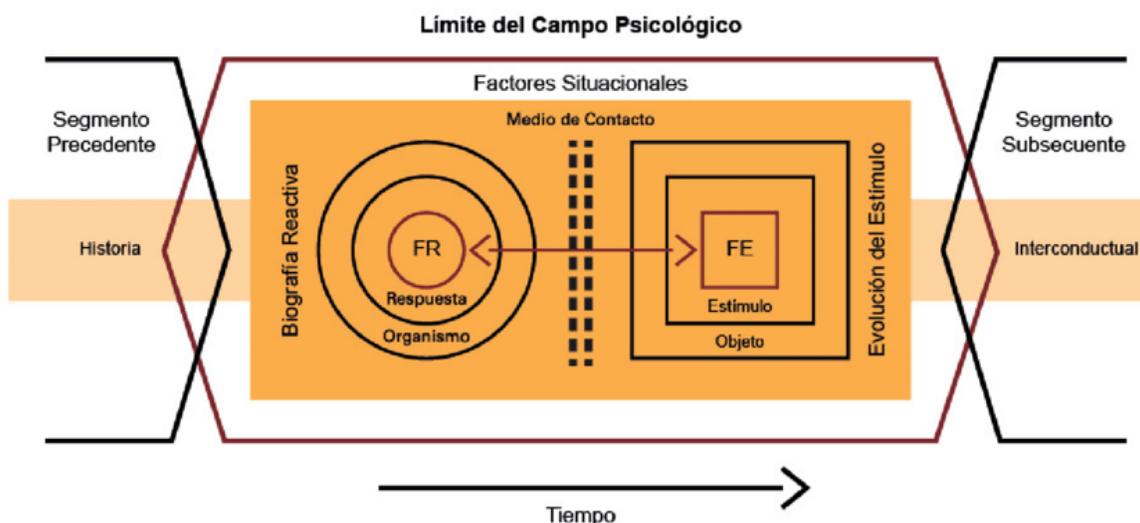


Figura 1. Segmento interconductual o unidad del Evento Psicológico (Kantor & Smith, trad. en 2015).

En resumen, se puede afirmar que el modelo de campo interconductual no es una propuesta psicológica sobre eventos singulares, sino una teoría acerca de lo psicológico que describe la lógica de análisis para ubicar, observar, describir y explicar los eventos psicológicos, los cuales consisten en “la interacción del individuo (organismo humano y subhumano) con su medio (físicoquímico, ecológico y/ o social) en la forma de objetos, eventos y otros organismos y/o individuos” (Ribes & López, 1985, p.41; Ribes, 1994b).

## 1.2 Taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985)

Tomando como base las nociones conceptuales del modelo interconductual, Ribes y López (1985), propusieron la taxonomía funcional de la conducta, es decir, la obra *Teoría de la Conducta 1*, como un intento por identificar y analizar niveles jerárquicamente organizados de interacción del organismo con su ambiente. Específicamente, dicha taxonomía funcional de la conducta, consiste en la delimitación de formas cualitativamente diferentes de función estímulo-respuesta, con base en: 1) el tipo de *mediación* que pueden darse en un campo de contingencias y 2) el tipo de *desligamiento funcional* de la reactividad de un organismo frente a propiedades de los eventos estímulo.

En primer lugar, el análisis de diferentes funciones estímulo-respuesta puede realizarse mediante la identificación de las relaciones entre dos tipos de contingencia: las contingencias de ocurrencia y las contingencias de función. En este contexto, el concepto de *contingencia*<sup>1</sup> se refiere a la dependencia recíproca entre eventos, tanto a su presentación como a las propiedades funcionales de los mismos (Ribes & López, 1985; Ribes, 1997). De manera particular, las *contingencias de ocurrencia* precisan las condiciones necesarias para que ocurra físicamente un evento ligado a un organismo o a un objeto estímulo, indicando la ocurrencia o no ocurrencia de un evento, mientras que las *contingencias de función* se refieren a las propiedades funcionales que se establecen entre las propiedades de los objetos estímulo y las respuestas del organismo, y emergen o se articulan a partir de las contingencias de ocurrencia. En consecuencia, las relaciones entre contingencias de ocurrencia y de función configuran diferentes relaciones entre estímulos y respuestas (Ribes, 2004, 2007).

Las relaciones entre contingencias pueden distinguirse al identificar diferentes tipos de mediación. De acuerdo con Ribes y López (1985), la *mediación* consiste en el proceso en cual diversos elementos entran en contacto recíproco directo o indirecto, pero uno de los elementos participativos desempeña un papel fundamental o crítico en la determinación de la organización del campo de contingencias. Bajo estas condiciones, el elemento crítico se convierte en el elemento mediador, mientras que la forma particular de mediación caracteriza la estructura cualitativa o complejidad de la función estímulo-respuesta.

La organización funcional definida por el tipo de mediación, genera formas de *desligamiento funcional de la respuesta*, es decir, por "...la posibilidad funcional que tiene el organismo de responder en forma ampliada y relativamente autónoma respecto a las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos, y de los parámetros espaciotemporales que las definen situacionalmente" (Ribes & López, 1985, p.58).

De hecho, las formas de desligamiento funcional de la respuesta son factibles mediante los sistemas reactivos disponibles de un organismo. En este contexto, los *sistemas*

---

<sup>1</sup> El concepto de *contingencia* es originalmente propuesto por Skinner en 1938, en su famoso experimento sobre la superstición en el pichón (Ribes & López, 1985).

*reactivos* se refieren a la integración funcional de subsistemas biológicos que interactúan con cambios energéticos del entorno. De esa manera, la configuración reactiva de un organismo, varía momento a momento, en función de las limitaciones estructurales y funcionales de la biología de los organismos y las características del ambiente (Ribes & López, 1985).

El entorno puede caracterizarse por tres propiedades, a saber: fisicoquímicas, ecológicas o normativas. Considerando lo anterior, para poder responder a las características fisicoquímicas de los eventos, se requiere de sistemas reactivos específicos que han desarrollado diversos organismos como especie, como lo son, los sistemas reactivos regidos por los sistemas sensoriales (audición, gusto, olfato, tacto y visión). Por otro lado, para poder responder a las características ecológicas del ambiente, es necesario el sistema reactivo ecológico, el cual ocurre como consecuencia de la evolución filogenética y de los primeros momentos de la ontogenia de un organismo, posibilitando contactos diferenciales entre dicho organismo y sus con-específicos, así como aquellos eventos del entorno que son funcionalmente significativos. Un elemento en común de los sistemas reactivos fisicoquímico y ecológico, es la imposibilidad del organismo para desligar su reactividad de las dimensiones espaciotemporales en las que ocurre la interacción. Por otra parte, los sistemas reactivos convencionales exclusivos del ser humano, permiten a los individuos responder a las características normativas del entorno, ya que son funcionalmente autónomos de la estructura biológica del individuo y se presentan en forma de lenguaje como práctica interindividual convencional (Ribes & López, 1985).

En conjunto, las propiedades fisicoquímicas, ecológicas y normativas del ambiente y los sistemas reactivos de un organismo, permiten el establecimiento de diferentes tipos de función estímulo-respuesta, en términos de sus propiedades morfológicas. Al respecto, se distinguen tres tipos de propiedades morfológicas: 1) propiedades fisicoquímicas, que se refiere a los eventos que tienen una relación directa en la biología del organismo, y en consecuencia, su acción funcional se limita al momento en el que ocurre la interacción, 2) propiedades organísmicas, que incluyen aquellos movimientos de un organismo que tienen efectos como conducta sobre otro organismo, en este caso, la funcionalidad del evento

depende directamente de la historia de intercambio del organismo al que afectan y de los momentos en que ocurre la interacción y, 3) propiedades convencionales, las cuales se asignan de acuerdo a un determinado grupo social y son específicas de las circunstancias sociales en que tienen lugar. A diferencia de los eventos que poseen propiedades morfológicas fisicoquímicas y organísmicas, los eventos convencionales no incluyen una relación de correspondencia con la biología del organismo, ni con las propiedades fisicoquímicas de los objetos estímulo (Ribes & López, 1985).

De esa forma, las propiedades convencionales de los eventos se establecen a lo largo del desarrollo interconductual del individuo y pueden tener efectos permanentes y a distancia en tiempo y espacio. Esta particularidad de traslación temporal es esencial para comprender las características distintivas del comportamiento humano, posibilitadas por su naturaleza convencional, es decir, social/cultural (Ribes & López, 1985).

En este punto, conviene aclarar que un evento siempre tiene propiedades fisicoquímicas, y en ocasiones propiedades organísmicas y/o propiedades convencionales. En ese sentido, las propiedades morfológicas de un objeto estímulo o una respuesta son incluyentes, ya que "... un mismo objeto estímulo puede afectar funcionalmente con base en las tres propiedades simultánea o sucesivamente a un individuo en particular" (Ribes & López, p.57). Sin embargo, es fundamental considerar que las propiedades morfológicas se dan como abstracciones generales de condiciones necesarias para la emergencia de las interacciones y, en consecuencia, no trascienden categorialmente a determinar lo psicológico (Ribes & López, 1985).

Por otro lado, la organización o arquitectura de un tipo de función estímulo-respuesta, tiene que ver directamente con la *funcionalidad* de la interacción, la cual, se relaciona con el tipo de mediación, el desligamiento funcional y el criterio de ajuste que se satisface en dicha interacción (Ribes, 2004). El *criterio de ajuste* o *criterio de logro* se refiere a la clase de ajuste logrado en una función estímulo-respuesta determinada, el cual, a su vez, caracteriza la especificidad de una forma de función respecto de otras (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996; Ribes, 2004).

Una vez aclaradas las nociones conceptuales que delimitan formas cualitativamente diferentes de función estímulo-respuesta, a continuación, se presenta la descripción de los cinco niveles que conforman la taxonomía funcional de la conducta propuesta por Ribes y López (1985).

El *nivel Contextual* caracteriza la función psicológica más simple, en la que la mediación está dada por la interrelación entre dos eventos estímulo, uno de ellos produce biológicamente una respuesta, y media por contexto las propiedades funcionales del otro evento estímulo, mientras que el último es contextualizado por su relación espacio – temporal con el primero y, en consecuencia, adquiere nuevas propiedades de estímulo, produciendo la respuesta en cuestión. En tales condiciones, el desligamiento consiste en la expansión de la reactividad biológica de un organismo a modalidades de estimulación exclusivamente fisicoquímicas que biológicamente no producían dicha reactividad, de esta forma, “el desligamiento se produce en la medida en que una nueva relación reactividad-ambiente depende directamente de la historia particular de interacción del organismo individual.” (Ribes & López, 1985, p.60-61). En concreto, la funcionalidad que define a éste nivel constituye una relación de isomorfismo, en la cual, el organismo se ajusta diferencialmente a los cambios de las contingencias entre estímulos (Ribes, 2004). Como resultado, el criterio de ajuste para el nivel contextual es la ajustividad (Carpio, 1994) o diferenciación, (Ribes, Moreno & Padilla, 1996) que se refiere al ajuste de la actividad de un organismo, en relación con las propiedades de los eventos en tiempo y espacio dentro de una situación.

En segundo lugar, el *nivel Suplementario* está conformado por la función estímulo – respuesta, en la que la mediación implica la respuesta del organismo en la estructuración de una contingencia entre dos eventos de estímulo. En este caso, uno de los eventos de estímulo depende de la ocurrencia de una respuesta del organismo a la que es condicional, y a su vez, la respuesta ocurre como consecuencia de otro evento estímulo. Con base en lo anterior, el desligamiento funcional consiste en la capacidad de un organismo para desligar su reactividad de las consistencias impuestas por los eventos y, al mismo tiempo, alterar las relaciones espaciotemporales de los mismos, a partir de su conducta, de manera que, el

organismo ahora responde a dichas relaciones alteradas. En este nivel, la funcionalidad involucra una relación de operación, en la cual, el organismo modifica las contingencias mediante su propia operación, al agregar o sustraer componentes al campo de contingencias (Ribes, 2004). Es por esto que el criterio de ajuste para el nivel suplementario es la efectividad, en tanto el individuo se ajusta produciendo cambios tanto en los eventos de estímulo como en las relaciones entre dichos eventos dentro de una situación (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996).

En tercer lugar, el *nivel Selector* incluye las funciones estímulo-respuesta en las que la mediación está dada por una contingencia suplementaria que puede modificarse, al margen de los cambios en las propiedades fisicoquímicas de un evento estímulo antecedente y su respuesta. De acuerdo con lo anterior, el tipo de desligamiento tiene que ver con la capacidad de un organismo para desligar su respuesta de las características fisicoquímicas particulares de dos o más eventos y, en su lugar, responde a la relación condicional entre dichos eventos y un tercer evento, los cuales pueden variar momento a momento (Ribes & López, 1985). Bajo estas condiciones, la funcionalidad consiste en una relación de permutación entre las particularidades de un estímulo y de la respuesta. (Ribes, 2004). Por lo tanto, el criterio de ajuste para el nivel selector es la precisión, el cual demanda que el organismo responda en función de las características fisicoquímicas cambiantes de un evento que varía en función de otro (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996).

En este punto, es pertinente señalar que en los niveles contextual y suplementario, las relaciones de mediación constituyen contingencias cuyas propiedades fisicoquímicas se mantienen constantes momento a momento, incluso cuando puedan variar sus parámetros espacio-temporales. En contraste, en el nivel selector, las propiedades funcionales de los eventos son cambiantes y, como resultado, requieren que el organismo module una reactividad diversificada, siendo esta última una de las características de los eventos convencionales. Por ello, las formas de interacción selectora constituyen una transición conductual crítica para entender la emergencia del comportamiento humano y desarrollar formas de interacción convencional (Ribes & López, 1985).

Otro aspecto a considerar es que los niveles descritos hasta ahora delimitan funciones estímulo-respuesta que describen sistemas reactivos dependientes de la situacionalidad en la que ocurre la interacción. Por el contrario, los niveles sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, incluyen respuestas que trascienden dicha situacionalidad en términos funcionales, ya que el individuo, mediante el lenguaje, responde y produce estímulos respecto a propiedades no aparentes de objetos estímulo y/o en relación con eventos que no están en la situación, por esa razón dichos niveles involucran interacciones lingüísticas exclusivas de los seres humanos (Ribes & López, 1985).

Específicamente, el *nivel Sustitutivo Referencial*, caracteriza la función estímulo-respuesta, en la cual, la relación selectora, conformada por la conducta de un individuo (el referido) y los eventos del entorno (el referente), es mediada por la conducta convencional de otro individuo (el referidor). En tales condiciones, el referidor crea o introduce nuevas contingencias sustitutivas entre el referido y el referente. Con base en lo anterior, el desligamiento funcional ocurre a partir de la disponibilidad de sistemas reactivos convencionales, y consiste en la posibilidad de que el organismo desligue su respuesta de las propiedades fisicoquímicas y de las dimensiones espaciotemporales de la situación en la que ocurre la interacción. De esa forma, el individuo responde y produce estímulos respecto a eventos que no están presentes en una situación y/o a propiedades de dichos eventos que no son aparentes. Este tipo de desligamiento se da como lenguaje entre individuos para referirse a diferentes eventos (Ribes & López, 1985). En este nivel, la funcionalidad consiste en una relación de transitividad entre situaciones contingenciales, es decir, entre las contingencias referidas y la interacción de un individuo con las contingencias presentes transformadas (Ribes, 2004), mientras que el criterio de ajuste es la congruencia, en tanto el individuo responde de forma consistente con las contingencias sustituidas (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996).

Finalmente, el *nivel Sustitutivo No Referencial* incluye el tipo de función estímulo-respuesta más compleja, en la que la mediación constituye una relación de contingencia entre estímulos estrictamente convencionales independientes entre sí, que al vincularse,

median una nueva contingencia. Por tales motivos, el desligamiento funcional consiste en una total autonomía de la respuesta de un individuo respecto a la situacionalidad de los eventos y sus propiedades fisicoquímicas. En este caso, la funcionalidad ejemplifica una relación de reflexividad, en la medida en que "... conceptos que forman parte de categorías distintas pueden ser subsumidos por una nueva categoría, lo que ilustra el dominio de la abstracción por traducción." (Ribes, 2004, p.121). Considerando ello, el criterio de ajuste para este nivel es la coherencia, en la medida en que el individuo se ajusta ante objetos estímulos convencionales mediante respuestas convencionales que relacionan y modifican dichos objetos, en alguna forma de lenguaje (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996).

En resumen, el quehacer teórico analítico de la taxonomía funcional de la conducta consiste en describir cinco niveles de funciones estímulo-respuesta de diferente complejidad funcional, en los cuales, se pueden identificar y explicar, de forma abstracta y en términos del lenguaje técnico, todos los fenómenos psicológicos.

### **1.3. Lenguaje técnico y lenguaje ordinario**

Como marco conceptual, la Teoría de la Conducta o Teoría de Proceso General, posibilita la identificación, clasificación y descripción abstracta, de diferentes fenómenos psicológicos en cinco procesos generales de organización funcional (Ribes & López, 1985; Ribes, 1990; 2011). Sin embargo, para explicar y predecir los eventos en concreto, es ineludible emplear otro recurso conceptual que permita el tratamiento de dichos fenómenos (Camacho, 2009). Para ello, en primer lugar, es necesario hacer una transición del lenguaje técnico de Teoría de la Conducta a las condiciones particulares de ocurrencia de los eventos psicológicos. De acuerdo con Ribes (2011) el tránsito entre las prácticas del lenguaje técnico de la teoría científica y las prácticas conceptuales del lenguaje ordinario, requiere de un concepto intermedio en el lenguaje de la historia natural.

En este contexto, el *lenguaje ordinario* se refiere a las expresiones que se dan siempre en circunstancia, y tiene lugar en una práctica social e interpersonal determinada, por lo tanto, los términos por sí mismos carecen de significado o son multívocos en significados. Ejemplos de ellos son los conceptos de habilidad, aptitud y competencia. En contraste, el *lenguaje técnico* es unívoco en significado y guarda una relación de correspondencia estricta respecto de las circunstancias generales a las que se aplica (Ribes, 2011).

Dentro del lenguaje técnico se han distinguido dos tipos: 1) el *lenguaje de la historia natural*, cuya función principal es clasificar o agrupar acontecimientos conocidos por el medio del contacto convencional, con base en regularidades aparentes y directamente observables y, 2) el *lenguaje de la teoría científica* que describe propiedades o dimensiones generales abstraídas de los objetos y acontecimientos concretos, con base en ciertos criterios de construcción para ser válido y aplicable a los eventos del mundo ordinario y al conocimiento que producen otras disciplinas, aunque las categorías del lenguaje de la teoría científica no abordan o guardan correspondencia directa con los eventos en concreto (Ribes, 2011).

La Figura 2, muestra la transición de las prácticas del lenguaje de la teoría científica, el lenguaje de la historia natural y las expresiones del lenguaje ordinario.

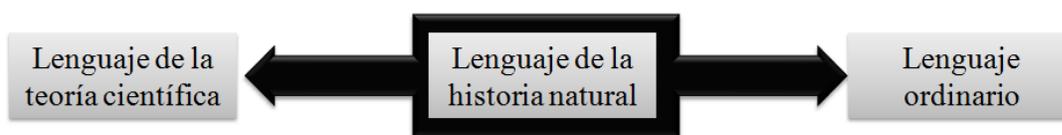


Figura 2. Transición entre el lenguaje técnico y el lenguaje ordinario.

Como puede apreciarse, dicho tránsito es bidireccional y requiere de un paso intermedio en el lenguaje de la historia natural (Ribes, 2011).

En el caso particular de la psicología, dicho tránsito se puede realizar de las categorías abstractas que conforman el lenguaje técnico de la teoría científica de la Conducta, es decir, la taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985), a las

categorías de la Teoría de Desarrollo (Ribes, 1996), la cual, a diferencia de la primera, es descriptiva y predictiva.

#### **1.4. Teoría de Desarrollo**

La Teoría de Desarrollo constituye una extensión de la Teoría de Proceso y puede ubicarse dentro del lenguaje técnico de la historia natural. Específicamente, su fundamento teórico, reside en estudiar los procesos psicológicos generales que se particularizan de manera idiosincrásica en cada individuo. Dichos procesos psicológicos, se definen a partir del contacto histórico-biográfico del individuo con las circunstancias culturales y ecológicas específicas y, a su vez, por los criterios y las demandas prescritas por la cultura o grupo social en el que dicho individuo se desarrolla (Ribes, 1996, 2011).

En este caso, los procesos psicológicos generales se analizan a partir de los cambios cuantitativos, cualitativos y acumulativos de la conducta que se manifiestan por su transformación ontogenética en dos dimensiones: la primera se refiere al desarrollo de las *transiciones*, entendidas como las relaciones secuenciales entre procesos, mientras que la segunda, implica el desarrollo en términos de la *transferencia*, es decir, la adquisición secuencial y coordinada de nuevas competencias (Ribes, 1996).

El concepto de *competencia* dentro de la Teoría de Desarrollo sirve como dispositivo lógico para el análisis del desarrollo psicológico y, resulta pertinente como concepto enlace entre la Teoría general de Proceso y el lenguaje cuasi-técnico propio de la descripción de la teoría de desarrollo (Ribes & López, 1985, Ribes, 2011). En este sentido, el concepto de competencia opera como un concepto de doble ajuste:

... por un lado <<subordinándose>> a la lógica de las categorías abstractas de la teoría a las que *no pertenece* como término y, por el otro, conservando su significado funcional en referencia a la historia natural de su uso en el lenguaje ordinario (Ribes, 2011, p.41).

De manera particular, el concepto de competencia vincula dos términos: *habilidad* y *aptitud*. La *habilidad* consiste en el ajuste de un conjunto de morfologías de respuesta funcionalmente pertinentes a las características de un cuerpo o medio, para producir un efecto y obtener un resultado, mientras que la *aptitud* implica la tendencia del ajuste del comportamiento de un individuo para satisfacer un criterio o requerimiento de una situación. En conjunto, la aptitud delimita la manera en que se cumplirá un criterio mientras que las habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple (Ribes & López, 1985; Ribes, 2006, 2011).

Con base en dichos términos, el concepto de *competencia* se define como la organización funcional de habilidades específicas para cumplir con un tipo de criterio que establece la situación como un tipo de logro. Dentro de la Teoría de Desarrollo, ser competente tiene que ver con una tendencia a responder de cierta manera, es decir, con una continuidad de algo que ha ocurrido previamente y con la disposición, en términos de probabilidad y de recurrencia, mientras que el criterio funcional a satisfacer corresponde a uno de los cinco niveles de la taxonomía funcional de la conducta (Ribes & López, 1985; Ribes, 1996; 2006, 2011).

En resumen, la transición entre Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985) y la Teoría de Desarrollo (Ribes, 1996) tiene lugar mediante la identificación de interacciones específicas o competencias, como tipos generales de procesos psicológicos, que se configuran en la historia particular del individuo (Ribes, 1996, 2011).

En las circunstancias culturales, las competencias se adquieren de acuerdo con diversas prácticas sociales, las cuales, imponen una dirección a la organización de comportamiento, en términos de morfologías y estructuración funcional de la conducta pertinente para satisfacer criterios o demandas de diversas situaciones. Lo anterior, en el lenguaje científico de la psicología, quiere decir que la complejidad de la organización conductual crece y se especializa en correspondencia a la dirección impuesta por la cultura (Ribes, 1996).

En la vida cotidiana, las competencias permiten la interacción cotidiana con otras personas y con los objetos del ambiente físico y cultural, en forma de lenguaje, motricidad y orientación. Por lo tanto, las competencias se convierten en competencias de vida que permiten a los individuos insertarse en distintos campos del conocimiento estructurado para el trabajo, el cuidado de la salud, la comunicación apropiada, la solución de problemas e incluso la supervivencia (Ribes, 2011).

### **1.5 Estudios empíricos**

Dentro de la investigación experimental en psicología, diversos investigadores han estudiado la relación entre la historia psicológica de un individuo y la satisfacción de criterios de cierta complejidad funcional. A continuación se describen algunos estudios.

En primer lugar, Arroyo, Morales, Silva, Camacho, Canales y Carpio (2008), realizaron un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de distintos tipos de historia (referencial y situacional efectiva) sobre el ajuste lector en estudiantes universitarios. En la investigación, participaron 48 estudiantes de primer semestre de la carrera de psicología de la FES-Iztacala, quienes fueron asignados a seis grupos: uno control y cinco experimentales. Los grupos experimentales se distinguieron por el tipo de entrenamiento que involucraba un contacto particular con el referente de un texto de prueba, a saber: Contextual, Suplementario, Selector, Sustitutivo Referencial o Sustitutivo no Referencial. Una vez completada la fase de entrenamiento, los seis grupos pasaron a la fase de evaluación del ajuste lector, en la cual, todos los participantes tenían que leer un texto y responder un cuestionario con 25 reactivos de opción múltiple correspondientes a los cinco criterios de ajuste, cinco reactivos por cada criterio (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996). De manera general, los resultados mostraron que a mayor complejidad funcional del entrenamiento, el porcentaje de aciertos en la prueba de ajuste lector fue mayor, a excepción del grupo Sustitutivo No Referencial. Específicamente, el porcentaje de aciertos para cada grupo fue: grupo Control 44.5%, el grupo Contextual logró 50.5%, el grupo Suplementario consiguió 51%, el grupo Selector obtuvo 60%, grupo Sustitutivo

Referencial 62.6% y grupo Sustitutivo No Referencial 57.6% de aciertos, ubicándose entre los grupos Suplementario y Selector. En breve, los datos muestran una relación positiva entre la complejidad funcional del entrenamiento y el nivel de ajuste lector.

Por su parte, Arroyo, Solórzano, Morales, Canales y Carpio (2013), realizaron una investigación con el objetivo de evaluar los efectos del tipo funcional de retroalimentación (intrasituacional, extrasituacional y transituacional) sobre el porcentaje de aciertos en una tarea de ajuste lector. En el estudio, participaron 15 estudiantes universitarios de la FES-Iztacala, quienes fueron asignados a tres grupos: intrasituacional, extrasituacional y transituacional. En un primer momento, los participantes fueron sometidos a la fase de evaluación que consistió en la lectura de un texto y la resolución de un cuestionario de 25 preguntas de opción múltiple, correspondientes a los cinco criterios de ajuste, cinco reactivos por cada criterio (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996). Una vez completada la evaluación, los participantes pasaron a la fase de entrenamiento, en la cual cada participante debía de leer cinco textos diferentes entre sí y responder cinco preguntas: cada una correspondiente a un criterio de ajuste. Cada texto se presentó cinco veces de manera aleatoria y en cada ocasión, la pregunta a resolver variaba en cuanto al criterio de ajuste. La retroalimentación variaba en función del grupo asignado. Posteriormente, se llevó a cabo la segunda fase de evaluación, la cual comprendió las mismas condiciones de la primera evaluación. De forma general, los datos mostraron tres resultados principales: 1) la retroalimentación intrasituacional tuvo efectos positivos en el desempeño de los participantes, únicamente en preguntas correspondientes a los criterios de ajustividad y de coherencia, 2) la retroalimentación extrasituacional afectó positivamente el desempeño de los participantes en las preguntas donde el criterio de ajuste fue la congruencia y la pertinencia y, 3) la retroalimentación transituacional tuvo efectos positivos en el desempeño de los participantes en las preguntas correspondientes a los cinco niveles, sin embargo, se identificó un mayor efecto en las preguntas de tipo situacional. En conclusión, tanto el tipo de retroalimentación como la lectura realizada con base en criterios de ajuste impuestos, favorece el desarrollo de competencias de diferente complejidad y, en consecuencia, el desempeño de los participantes.

Por otro lado, Morales, Cruz, Hernández, Canales, Silva, Arroyo y Carpio (2013), realizaron un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de variar el tipo de teoría de los textos y el criterio impuesto en su lectura sobre el porcentaje de respuestas correctas en tareas de ajuste lector. En tal investigación, participaron 20 estudiantes de segundo semestre de la carrera de psicología de la FES-Iztacala. El experimento consistió en tres fases: 1) la evaluación, en la que los participantes debían leer 20 fragmentos de dos teorías diferentes y resolver una tarea por cada fragmento, correspondiente con un criterio: diez de criterio de ajustividad y las otras diez respecto a los cinco tipos de criterios de ajuste (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996), 2) la intervención, en la que los participantes debían leer 15 textos y resolver 15 ejercicios por sesión, en total fueron cinco sesiones. El tipo de lectura y los criterios a cumplir estaban definidos por el grupo al que fueron asignados los participantes, los cuales podían ser: teoría mentalista-criterio constante, teoría mentalista-criterio variable, teoría interconductual-criterio constante y teoría interconductual-criterio variable, y 3) evaluación, que comprendió las mismas condiciones que la primera evaluación pero con diferentes ejercicios. Los resultados se analizaron en términos de porcentaje de cambios positivos y negativos de la segunda evaluación respecto de la primera evaluación. Particularmente, para el grupo 1, fueron 20% de cambios positivos y 30% de cambios negativos, para el grupo 2, 20% positivos y 13% negativos, el grupo 3 obtuvo, 40% cambios positivos y 20% cambios negativos y, el grupo 4 consiguió 40% de cambios positivos, sin cambios negativos. Con base en lo anterior, se puede afirmar que los grupos entrenados en tareas con criterios variables obtuvieron un mejor desempeño que los grupos entrenados en ejercicios con criterios constantes independientemente del contenido teórico de la lectura.

En conjunto, los resultados de las investigaciones muestran que la historia competencial de un individuo tiene un carácter disposicional y recurrente en su comportamiento actual dadas las demandas o los criterios de una tarea, sin embargo, hasta la fecha no se le ha considerado como un factor que permita caracterizar el desempeño prevalente del organismo. En este contexto, los modos persistentes de responder pueden ser

delimitados bajo el concepto de *Primacía Competencial* propuesto por Camacho, et al. (2017).

## **1.6. Primacía Competencial**

El concepto de *Primacía Competencial* se define como la persistencia, prevalencia o prioridad en el despliegue de competencias de cierta complejidad funcional y permite la clasificación de tendencias disponibles de manera prioritaria en el repertorio del organismo, en relación con los criterios impuestos por una situación (Camacho, et al. 2017).

Considerando dicha categoría conceptual, Camacho, et al. (2017) realizaron un estudio con el objetivo de identificar la Primacía Competencial en los niveles contextual, suplementario o selector. En la investigación, participaron seis alumnos de segundo semestre de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala, quienes realizaron tres tareas de manera individual durante tres sesiones consecutivas, a saber: tarea Contextual, tarea Suplementaria y tarea Selectora, las cuales se presentaron mediante la pantalla de una computadora. Específicamente, la tarea Contextual consistió en la presentación de 20 secuencias de ocho letras cada una, en este caso, el participante debía repetir el orden y duración de cada secuencia. En segundo lugar, en la tarea Suplementaria se presentaron 20 secuencias de cuatro letras cada una, bajo estas condiciones, el participante tenía que completar cada secuencia con las letras correspondientes, en caso de no lograrlo, la secuencia se presentaba nuevamente hasta que el participante la completara correctamente. En tercer lugar, la tarea Selectora consistió en 26 ensayos en los que se presentó un estímulo muestra por 25 segundos y consecutivamente tres estímulos comparativos, en esta tarea, el participante debía elegir el estímulo comparativo correspondiente al estímulo muestra. En las tres tareas no se presentó retroalimentación y, al finalizar cada una, se le pidió a los participantes que respondieran de forma individual, el cuestionario denominado *Autoreporte Referencial*, en el que los participantes debían valorar si su desempeño se había ajustado al criterio de ejecución, mediante una escala tipo likert.

Es menester señalar que el análisis de los datos se realizaron empleando *la metodología molar*, la cual establece un lenguaje de datos conformado por la agregación o la formación de un compuesto de indicadores de desempeño independientes dada su funcionalidad, de esa manera, distintos registros se integran en tiempo real y sus intermodulaciones específicas se expresan mediante ecuaciones que dan como resultado índices o en un sentido más general: un lenguaje de datos por mediciones derivadas (Camacho, 2017). Con base en lo anterior, se empleó el Índice de Repetición para la tarea Contextual, el Índice de Secuencias Completadas para la tarea Suplementaria y el Índice de Consistencia para la tarea Selectora. De forma general, los datos mostraron Primacías tendientes a la efectividad y pertinencia para tres de los participantes, lo cual, indica la posibilidad de identificar distintas Primacías Competenciales.

En conclusión, la categoría de Primacía Competencial como parte de la Teoría de Desarrollo (Ribes, 1996), permite la identificación de diferentes tendencias prevalentes en el comportamiento del individuo, a partir de las cuales, se podrían predecir las probabilidades de éxito de dicho individuo en tareas que impongan demandas de diferente complejidad funcional (Camacho, et al. 2017).

## 2. COMPORTAMIENTO SOCIAL

La psicología social surgió a inicios del siglo XX como uno de los principales temas de interés para diversos investigadores (Ribes, 1988). De acuerdo con Baron y Byrne (1983), la psicología social es el campo científico que busca comprender la naturaleza y causas del comportamiento individual en situaciones sociales. Por su parte, Weiten (2006) ha descrito que la psicología social es la rama de la psicología que se ocupa de cómo las personas influyen en los pensamientos, sentimientos y comportamientos de otros individuos. No obstante, ambas definiciones resultan inadecuadas si se considera que: 1) la psicología social es producto de diferentes disciplinas, como lo son la sociología, antropología y la psicología y, en consecuencia, 2) existen diversas aproximaciones teóricas y metodológicas que dan cuenta de lo denominado como “Psicología Social” (Álvaro & Garrido, 2007; Ribes 1988).

En realidad, tales puntos tienen relación con el estado de la psicología como disciplina científica, la cual, como ya se mencionó anteriormente cuenta con múltiples “psicologías” diferentes e incompatibles entre sí (Baron & Byrne, 1983; Ribes, 2001a, 2006, 2010, 2011). Por esa razón la delimitación e identificación del objeto de estudio de la psicología en el ámbito Social (como en cualquier ámbito) es impreciso o ambiguo (Ribes, 1988; Rodríguez, 2012).

Para subsanar dicha situación y en correspondencia con lo descrito en el primer capítulo, en la presente investigación se interpretan los fenómenos psicológicos relativos a la conducta social desde el enfoque Interconductual (Kantor, 1975/2015), específicamente, se emplean las dimensiones funcionales del comportamiento social propuestas por Ribes (2001b) y Ribes, Rangel y López (2008).

Para identificar las principales aportaciones de las dimensiones funcionales del comportamiento social (Ribes, 2001b; Ribes, Rangel & López, 2008), es ineludible conocer las aproximaciones históricas o tradicionales del estudio del comportamiento social, por lo cual, en este capítulo, inicialmente se describen los fundamentos teóricos del

comportamiento social dentro de la Psicología Operante, posteriormente se presentan algunas investigaciones empíricas al respecto, enseguida se puntualizan críticas y limitaciones del tratamiento del comportamiento social desde tal aproximación, a continuación se detallan algunas aproximaciones contemporáneas de psicología social y sus limitaciones y, finalmente se describen las dimensiones funcionales del comportamiento social y estudios empíricos relativos a dichas dimensiones.

## **2.1. Fundamentos teóricos dentro de la Psicología Operante**

Dentro de la teoría del Psicología Operante, el comportamiento social se ha definido como la interacción en la que participan por lo menos dos individuos que responden a contingencias comunes o compartidas (Schmitt, 1998). Al respecto, Ribes (2001b) ha señalado de forma crítica que las conductas sociales difieren de las individuales, únicamente en la cantidad de personas que participan en una interacción y las contingencias a las que se responden. En este contexto, diversos investigadores se han centrado, principalmente, en estudiar dos fenómenos cuya caracterización parece formar parte central de las interacciones de las personas en la vida social, a saber: cooperación y competencia (Schmitt, 1998).

En ese sentido, la cooperación y la competencia son comportamientos que ocurren en contingencias particulares que especifican determinadas conductas y los criterios para su reforzamiento. De manera particular, las contingencias cooperativas se refieren a las condiciones en las que todos los participantes reciben reforzadores si sus respuestas, colectivamente, cumplen un criterio de desempeño, mientras que, en las contingencias competitivas, los reforzadores son distribuidos desigualmente a partir del desempeño de cada participante (Schmitt, 1998).

Algunos estudios sobre cooperación que se han enmarcado en la Psicología Operante son los realizados por Azein y Lindsley (1956), Mithaug y Burgess (1967),

Schmitt y Marwell (1968), y Shimoff y Mattheews (1975). A continuación se detallan cada uno de ellos.

## **2.2. Investigaciones empíricas**

En primer lugar, Azrin y Lindsley (1956 citado en Schmitt, 1998) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar el reforzamiento diferencial sobre la adquisición y extinción de las respuestas cooperativas. En esta investigación, participaron niños que fueron asignados a díadas de trabajo. De forma general, el experimento consistió en que los participantes se colocaran cada uno en un lado de una mesa rectangular, en la cual se presentaron una pantalla y una luz roja en el centro de la mesa, tres agujeros de cada lado de la mesa y una aguja para cada uno de los participantes. La respuesta cooperativa consistió en que los participantes pusieran sus agujas en el agujero correcto dentro de un intervalo de tiempo, de manera concurrente, de lograrlo, se encendía la luz roja en el centro de la mesa y caía un caramelo en una copa a la que ambos participantes tenían acceso. Durante todo el experimento, los participantes podían observarse y comunicarse entre ellos, aunque el discurso de los participantes *no fue analizado ni considerado* como una variable importante para la conducta cooperativa. Los resultados de este experimento mostraron tasas de respuesta altas cuando las respuestas cooperativas fueron reforzadas, posteriormente, la tasa de respuesta disminuyó gradualmente en la fase de extinción y nuevamente incrementó cuando se introdujo el reforzador. A manera de conclusión, los resultados indican que las técnicas de condicionamiento operante son útiles para desarrollar, mantener y eliminar la respuesta cooperativa entre los niños, sin el uso de instrucciones específicas relativas a la cooperación.

Por su parte, Mithaug y Burgess (1967, citado en Schmitt, 1998) intentaron replicar el estudio de Azrin y Lindsley (1956), aunque, a diferencia de los últimos, Mithaug y Burgess conformaron seis grupos de tres participantes cada uno y emplearon una tarea experimental diferente. El experimento consistió en la presentación de tres teclados de piano con catorce teclas, cada uno colocado en la pared de una habitación. Los teclados

contaban con una luz central, luces en cada tecla y un contador que registraba los puntos obtenidos por cada respuesta correcta. En este contexto, la respuesta de los participantes consistió en presionar la tecla correspondiente a una luz que se iluminaba dentro de un intervalo de tiempo, de lograrlo, la luz central se iluminaba y el contador registraba una cantidad de puntos que podían ser intercambiados por dinero o premios al terminar el experimento. Bajo estas condiciones, los participantes podían verse y comunicarse entre ellos, pero no podían ver las respuestas de sus compañeros y *no se realizó un análisis de las interacciones verbales entre los participantes*. De manera general, los resultados mostraron tasas altas de respuesta cooperativa, no obstante, estos resultados fueron cuestionados, ya que los participantes pudieron responder correctamente de forma individual con base en la retroalimentación mediante la luz central, o de forma coordinada con sus compañeros.

En tercer lugar, Schmitt y Marwell (1968, citado en Schmitt, 1998) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar las interacciones cooperativas en el entorno diseñado por Lidsley (1966). En este estudio se conformaron seis díadas, cada participante se ubicó en una habitación diferente a la de su compañero, por lo tanto no podían verse ni comunicarse entre ellos, de hecho, un ruido blanco prevenía la conversación entre los participantes. En la habitación, se encontraba un panel con los siguientes estímulos: una perilla que podía ser tirada, luces y un contador del total de ganancias propias y del compañero. La respuesta cooperativa consistía en que el participante tirara de la perilla dentro de un intervalo de 0.5 segundos posterior a la conducta de tirar la perilla de su compañero. Ambos participantes podían saber que su compañero tiraba de la perilla porque se iluminaba una luz en su propio panel. De lograrlo, se apagaba la luz de la etiqueta “panel on” del panel y se registraba un punto en el contador de ganancias propias y un punto en el contador del otro participante como ganancias del compañero, de esa forma, los participantes podían saber cuando la otra persona tenía ganancias. Cabe destacar que si el sujeto realizaba una segunda respuesta antes de que el compañero respondiera, ocurría un leve castigo. Los resultados indicaron que los índices de respuesta cooperativa fueron moderadamente altos, sin embargo, la coordinación de las respuestas de los participantes

pudo ser obtenida por la respuesta rítmica de los participantes o por altas tasas de respuestas individuales, en lugar de dicha coordinación.

En contraste, la investigación realizada por Shimoff y Mattheews (1975, citado en Schmitt, 1998) tuvo como objetivo evaluar los efectos de reforzadores desiguales o inequitativos en circunstancias experimentales en las que los participantes podían elegir trabajar de manera cooperativa o independiente, para ello los participantes fueron expuestos a la tarea experimental en grupos de dos personas cada uno. En este caso, los participantes fueron ubicados en cubículos separados en los que se encontraba un panel con un botón de respuesta cooperativa, dos botones de respuesta independiente, un interruptor que se utilizaba para elegir una tarea cooperativa o individual y dos contadores, uno registraba las ganancias propias y el otro las del compañero. Inicialmente, los participantes debían elegir una de las tareas, si uno de ellos elegía la tarea cooperativa se encendía una luz en el panel del otro compañero que indicaba su respuesta, si este último presionaba el botón de respuesta cooperativa, extinguía la primer luz y se iluminaba una segunda luz que indicaba a su compañero su respuesta. De esa forma, si ambos participantes elegían la tarea cooperativa, tenían que realizar una secuencia de respuestas presionando el botón de respuesta cooperativa que producía puntos para ambos sujetos. En cambio, si uno de los participantes o ambos elegían la respuesta independiente, debía realizar una secuencia de respuestas utilizando dos botones de respuesta independiente que proporcionaban puntos a la persona que realizaba la respuesta. La respuesta independiente siempre proporcionó diez puntos mientras que la respuesta cooperativa fue incrementando un punto por ensayo, empezando con uno y terminando con veinte puntos. En este entorno, las desigualdad en la cooperación fue creadas: 1) dándole a uno de los participantes un número adicional de puntos por ensayo o, 2) proporcionando puntos solo para las respuestas independientes. En general, los resultados mostraron que los participantes respondieron de diferentes formas para evitar el reforzamiento inequitativo.

### **2.3. Limitaciones del estudio del comportamiento social desde la Psicología Operante**

Los estudios presentados anteriormente muestran diferentes limitaciones, en primer lugar, considerando la definición de conducta social propuesta desde la Psicología Operante, pareciera que la única diferencia entre comportamiento social e individual es la cantidad de personas que participan en una interacción y el tipo de contingencia a la que responden, de esa forma, tanto los principios que operan ambos tipos de conducta como su descripción, explicación y análisis, son los mismos, aunque el estudio del comportamiento social demandaría un análisis cuantitativo más complejo. En este contexto, a nivel metodológico diversos investigadores interesados en el ámbito social de la psicología consumaron sus estudios en torno a dicha definición sobre conducta social y se enfocaron a medir las mismas variables, elaborar diferentes diseños que permitieran medir fácilmente respuestas morfológicamente simples y repetibles, y analizar los resultados en términos de tasa de respuesta (Ribes, 2001b; Schmitt, 1998).

Además, Ribes (2001b) señala que: 1) la mayoría de los estudios realizados desde la Psicología Operante han consistido en un solo requisito de respuesta disponible para obtener reforzador, lo que podría interpretarse como comportamiento social involuntario y, 2) no hay instrucciones explícitas para los participantes sobre las consecuencias de responder a contingencias individuales o a contingencias compartidas. Estos factores, podrían ser algunos de los motivos por los cuales resulta difícil diferenciar entre una respuesta cooperativa y la respuesta individual. En concreto, aunque las investigaciones empíricas citadas en este apartado constituyen importantes avances en el estudio del comportamiento social, circunscritas a un momento histórico del desarrollo de la psicología, las definiciones, variables, metodologías y análisis empleados resultan insuficientes o inadecuados para el estudio del comportamiento social. De acuerdo con Ribes (1988) la principal razón de ello, es la falta de correspondencia entre las categorías de análisis empleadas y el nivel de molaridad de los eventos sociales empíricos.

## **2.4. Psicología Social contemporánea**

Si bien, estudios contemporáneos sobre psicología han descrito teorías que dan cuenta del comportamiento social, estas incurren en un problema conceptual aún peor, ya que suponen que las interacciones sociales no tienen ninguna relación con el comportamiento individual y, en consecuencia, consideran necesario asumir la psicología social como una disciplina especial o diferente a la psicología, con nuevas categorías, en su mayoría cognoscitivas o mentales, que dan cuenta del comportamiento social. Por ejemplo, González (2004) señala que la psicología social surgió de la necesidad de desarrollar una disciplina "... con posiciones propias frente a los problemas específicos [...] de una realidad social que defina los aspectos psicológicos de los diferentes grupos..." (p.354). A favor de tal aseveración, el mismo autor, describe que el objeto de estudio de la psicología social es el vínculo entre la estructura social y la configuración interna del sujeto, dando como resultado, los procesos psíquicos que caracterizan a la población. Por su parte, Aguilar (2014) puntualiza que "Los términos de *vida psíquica, alma colectiva, consciencia grupal, espíritu colectivo*, han sido empleados para dar cuenta de ese *algo* que emerge en situaciones de agrupación social" (p. 170). Así mismo, Rodríguez (2012) describe que la psicología social se encarga de estudiar "... los fenómenos psíquicos que surgen en el transcurso de la interacción entre los humanos en los grupos y colectividades..." (p.10).

## **2.5. Comportamiento Social dentro del enfoque interconductual.**

Es posible pensar que las perspectivas anteriormente descritas no proporcionan las categorías pertinentes para realizar un análisis adecuado de las relaciones sociales, por lo tanto, resulta necesario emplear un conjunto de categorías diferentes que correspondan con el nivel de molaridad de los eventos sociales, en otras palabras, que correspondan a la estructura funcional de las interacciones sociales (Baron & Byrne, 1983; Ribes, 1988).

De acuerdo con Kantor (1975/2015) "... la propiedad definitoria del comportamiento social es la respuesta compartida de distintos individuos a determinados

objetivos estímulo.” (p.14). En ese sentido, la conducta en cuestión es esencialmente convencional, en la medida en que depende de la naturaleza social de las condiciones en que tiene lugar, y no a partir de las propiedades fisicoquímicas de la situación.

Al respecto, Ribes y López (1985), Ribes (1988, 2001b) y Ribes, Rangel y López (2008) señalan que el lenguaje, exclusivo del ser humano, es el proceso psicológico que posibilita la conducta convencional, ya que media los acontecimientos en tiempo y espacio, permitiendo la interacción de los individuos con circunstancias funcionales que no tienen relación con la constitución biológica del individuo, ni con las propiedades fisicoquímicas del ambiente actual, posibilitando modos de contacto desligados del aquí y el ahora.

De hecho, el desarrollo del lenguaje tuvo dos consecuencias históricas en las prácticas sociales: En primer lugar, delimitó la *división social del trabajo* como la dimensión económica de toda sociedad. Específicamente, la división social del trabajo emerge mediante el intercambio diferido de distintos bienes o servicios, el cual ocurre a partir de las contingencias “...que emergen en condiciones particulares que determinan con quién, qué, cómo, cuándo y dónde son intercambiados dichos bienes y servicios.” (Ribes, Rangel & López, 2008, p.46). En este contexto, el lenguaje ha permitido a los individuos desligar sus actos de las circunstancias particulares en las que suceden, relacionándolos con las actividades o prácticas de otros individuos en otras circunstancias temporales y espaciales. En segundo lugar, el lenguaje posibilitó el surgimiento de *instituciones* entendidas como conjuntos de sistemas compartidos de relaciones diferenciadas entre individuos miembros de una misma colectividad. Las instituciones, constituyen el medio que permite determinar formas particulares de relaciones interindividuales, y funcionan con base en criterios compartidos (Ribes, 2001b; Ribes, Rangel & López, 2008).

En breve, el comportamiento social se desarrolla como y mediante el lenguaje en forma de instituciones, es decir, en actividades con sentido compartido que se convierten en el medio de contacto convencional que posibilita las interacciones sociales relacionadas con la convivencia, como lo son los roles sociales basados en la división de trabajo, y delimitan

criterios que regulan la pertinencia para el desarrollo de conductas que son funcionales socialmente (Ribes, 2001b, 2008).

De acuerdo con lo anterior, pareciera que todo el comportamiento humano es social, no obstante, no todo el comportamiento de una persona afecta de forma directa a otra persona, de esa manera, para distinguir entre ambas conductas conviene hablar de dos tipos de contingencias: contingencias individuales y contingencias sociales o compartidas. Las primeras se refieren al comportamiento de un individuo que sólo afecta al propio individuo, mientras que las segundas se refieren al comportamiento de un individuo que se vuelve las circunstancias para otro individuo. En particular, las contingencias sociales son la actualización interindividual de las relaciones convencionales que conforman las instituciones sociales (Ribes, 2001b; Ribes, Rangel & López, 2008).

Desde la perspectiva interconductual, toda conducta social implica la ocurrencia de eventos que despliegan funciones de estímulo- respuesta institucionales (Ribes, 2001b).

Las instituciones como contingencias sociales o compartidas, regulan las interacciones entre individuos, en el contexto de tres dimensiones funcionales o tipos de relaciones sociales, a saber: poder, intercambio y sanción (Ribes, 2001b; Ribes, Rangel & López, 2008). Cabe destacar que tales dimensiones ocurren de manera simultánea o conjunta, vinculadas unas de otras, sin embargo, por fines descriptivos se referirá cada una de ellas por separado.

La *dimensión de poder* se refiere a las contingencias que implican la mandato de requerimientos y puntualiza las reglas que regulan la especificación, administración y supervisión de consecuencias para comportamientos específicos. En concreto, son contingencias que tienen que ver con la prescripción, regulación, administración y monitoreo de interacciones. La prescripción de este tipo de contingencias puede ser externa a la situación o pueden emerger de la misma interacción, en la cual, la estructura de poder es explícita. Su criterio de logro social es la dominación. En segundo lugar, la *dimensión de intercambio*, incluye contingencias relacionadas con la producción, distribución y apropiación de bienes y servicios. De esa forma, dichas contingencias se vinculan con los

fenómenos tradicionales de cooperación, competencia, altruismo, entre otros. En este caso, su criterio de logro es la complementación. En tercer lugar, la *dimensión de sanción* está conformada por las contingencias referidas a la posibilidad de aplicar consecuencias externas o auto-administradas, en función de ciertos comportamientos y reglas establecidas de manera tácita o explícita. En ese sentido, son contingencias sobre la justificación, autorización o penalización de las interacciones y, en consecuencia, su criterio de logro es el acotamiento o delimitación (Ribes, 2001b; Ribes, Rangel & López, 2008).

Aunque los tres tipos de contingencias participan de forma conjunta en las interacciones sociales, "... pueden manipularse separadamente con el objeto de llevar a cabo el análisis experimental de su influencia relativa y de su curso de acción." (Ribes, 2001b, p.74). A continuación se describen algunos estudios empíricos sobre las interacciones sociales con base en tal herramienta conceptual conceptual.

## **2.6. Estudios empíricos**

En primer lugar, Ribes (2001b) realizó un estudio con objetivo de evaluar los efectos de dos secuencias diferentes de dos tipos de contingencias sobre las interacciones sociales en situaciones cuasi-naturales. En esta investigación participaron niños de primaria y estudiantes universitarios, los cuales fueron expuestos a siete fases, tres fueron presentadas como condiciones individuales y cuatro como condiciones de interacción social. En ambas condiciones, los participantes debían resolver un rompecabezas que se le presentaba mediante la pantalla de una computadora.

Específicamente, las tres fases presentadas como condiciones individuales consistieron en lo siguiente: en la primera fase el participante debía resolver un rompecabezas presentado en una computadora, sin consecuencias o recibir puntos por completar el rompecabezas. En la segunda fase ocurrían las mismas condiciones que la fase anterior, sin embargo, la computadora del participante también mostraba el rompecabezas y el desempeño de otro participante que se encontraba en otra habitación. En la tercera fase se

presentaron las mismas condiciones de la fase 1 pero, en este caso, si el participante completaba el rompecabezas recibía una cantidad de puntos (Ribes, 2001b).

En contraste, en todas las fases que conformaron una contingencia compartida a cada participante se les presentaron dos rompecabezas mediante la pantalla de una computadora, uno le correspondía a un participante y el otro era del compañero, bajo estas condiciones, ambos participantes podían ver la ejecución de sus compañeros, mover las piezas de los dos rompecabezas y ver los puntos obtenidos por cada uno. Las condiciones de cada fase fueron las siguientes: En la primera fase el participante que las movía las piezas en cualquiera de los rompecabezas podía recibir un punto por cada pieza colocada correctamente. En la segunda fase el participante que colocaba correctamente las piezas en su propio rompecabezas ganaba puntos, pero cuando el participante colocaba correctamente las piezas en el rompecabezas del compañero, ambos participantes ganaban puntos. En la tercera fase, el participante que colocaba correctamente las piezas en su propio rompecabezas ganaba puntos, sin embargo, cuando el participante colocaba correctamente las piezas en el rompecabezas del compañero, el compañero era quien ganaba puntos. En la cuarta fase cualquier respuesta correcta en cualquiera de los rompecabezas proporcionaba puntos a ambos participantes. Una vez que alguno de los participantes concluía su rompecabezas podía finalizar la sesión experimental para ambos participantes, o no, al presionar un botón (Ribes, 2001b).

Algunas de las ventajas del diseño experimental de Ribes (2001b) son: 1) la evaluación de desempeños individuales que funcionó como línea base, 2) las situaciones de elección que formaron parte de las contingencias compartidas, en las cuales los sujetos podían decidir responder bajo contingencias individuales o contingencias compartidas, involucrando comportamiento social voluntario y, 3) la presentación de instrucciones explícitas sobre las consecuencias de cada tipo de contingencia. De forma general, los resultados mostraron que los participantes elegían responder bajo condiciones individuales a través de la colocación de piezas en su propio rompecabezas, a pesar de que responder a contingencias compartidas les permitía ganar una gran cantidad de puntos (Ribes, 2001b).

Por otro lado, Pulido, Ribes, López y López (2015) realizaron una investigación con el objetivo de explorar si la inducción de conducta recíproca por parte de un confederado<sup>2</sup> es suficiente para el establecimiento de interacciones indiferentes o altruistas totales. En esta investigación participaron ocho estudiantes universitarios quienes fueron distribuidos en dos grupos, cada uno integrado por cuatro díadas, todos los participantes tuvieron como compañero de díada a un confederado quien respondió de acuerdo con el diseño experimental. La tarea consistió en la solución de dos rompecabezas virtuales, uno del participante y otro del confederado, cada participante que conformaba una díada pudo observar la ejecución de su compañero y colocar piezas tanto en su rompecabezas como en el de su compañero, en función de la condición a la que eran expuestos. Las díadas fueron expuestas a las siguientes condiciones: 1) Sesión de exposición tarea A, en la que el participante debía resolver su propio rompecabezas, que de hecho era el único que aparecía en la pantalla, sin retroalimentación o ganancia de puntos por colocar las piezas de manera correcta, 2) Sesión de exposición a la tarea B, que consistió en que cada participante resolviera su propio rompecabezas sin ninguna retroalimentación, en esta ocasión, los participantes podían ver la ejecución de su compañero, y 3) Sesiones experimentales 0% a 100% para el grupo 1 y 100% a 0% para el grupo 2. Estas sesiones consistieron en 4 fases que variaron en el porcentaje de reciprocidad, es decir, el porcentaje de las piezas colocadas por el confederado en el rompecabezas del participante, bajo estas condiciones, ambos participantes podían mover las piezas de los dos rompecabezas. En general, los resultados mostraron que los participantes del grupo 1 incrementaron el número de piezas colocadas correctamente en el rompecabezas del compañero en correspondencia con el porcentaje ascendente de reciprocidad del confederado, mientras que los participantes del grupo 2 disminuyeron la colocación de piezas en el rompecabezas del compañero en función del porcentaje de reciprocidad decreciente. En conclusión, los resultados sugieren que la conducta de los confederados indujo reciprocidad o conducta altruista, en la medida en que los participantes colocaron un número similar de piezas en el rompecabezas del confederado en el lugar correcto.

---

<sup>2</sup> Los confederados, son individuos que ayudan a los investigadores desempeñando roles específicos en el estudio (Baron & Byrne, 1983).

Por su parte, Carpio, Silva, Pacheco, Cantoran, Arroyo, Canales, Morales, y Pacheco (2007) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar los efectos de distintas consecuencias (positivas por ayudar, negativas por ayudar, positivas por no ayudar y negativas por no ayudar) sobre la elección entre ayudar (trabajar en la tarea del compañero) y no ayudar (trabajar en la tarea propia), y sobre las características de la ayuda (calidad y tipo del desempeño en la tarea del compañero). En la investigación participaron 49 estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala, quienes fueron asignados a diferentes grupos en función del tipo de consecuencias para cada uno: grupos con consecuencias por ayudar, grupos con consecuencias por no ayudar y grupo control. La tarea experimental consistió en resolver cuatro tipos de operaciones aritméticas presentadas en la pantalla de una computadora para obtener 100 puntos en un periodo de tiempo de 60 minutos, en la que los participantes podían elegir resolver operaciones para obtener ganancias propias o ayudar a un compañero a obtener puntos. Los datos mostraron dos resultados generales: el primero fue que las consecuencias negativas por no ayudar auspiciaron porcentajes altos de ayuda, sin embargo, dicha ayuda fue de diferente calidad, ya que los participantes resolvieron las operaciones del compañero de forma incorrecta, mientras que la ejecución en las propias operaciones era correcta. El segundo resultado fue que en ausencia de consecuencias, los participantes prefirieron responder a contingencias individuales. En resumen, las consecuencias tangibles inmediatas tienen efectos en la elección entre ayudar y no ayudar a un compañero en la realización de una tarea.

Otra investigación empírica sobre las interacciones sociales es la realizada por Camacho (2012), la cual tuvo el objetivo bipartito de analizar las interacciones sociales en díadas de niños bajo contingencias de cooperación y competencia y, evaluar los efectos de historia de contingencias de cooperación y competencia sobre dichas interacciones sociales. En el estudio, participaron 24 niños que fueron agrupados en 12 díadas, cada una fue asignada a cuatro grupos en función de las condiciones a las que fueron expuestos: grupo A competencia, grupo B cooperación, grupo C cooperación-competencia y grupo D competencia-cooperación. La tarea experimental para cada uno de los participantes consistió en resolver diferentes rompecabezas manualmente junto con su compañero de

díada, de esa forma, ambos participantes podía tener contacto físico, visual y de comunicación. De acuerdo con el grupo, los participantes pasaron por algunas de las siguientes fases: 1) una línea base, 2) la condición de competencia en la cual podía obtener un premio aquel participante que terminara el rompecabezas primero y, 3) la condición de cooperación que consistió en ofrecer un premio a cada uno de los miembros de la díada en función del total de piezas armadas, como resultado de su desempeño coordinado. Los resultados mostraron que los comportamientos realizados con mayor frecuencia en las interacciones de todas las díadas que conformaron cada grupo fueron: violencia y arrebato de piezas en la condición de competencia y donación en la condición de cooperación. En conclusión, los resultados indican que las contingencias impuestas y comunicadas mediante las instrucciones generan efectos en el comportamiento de los individuos en términos funcionales y en correspondencia con dichas contingencias.

Las investigaciones anteriormente descritas son evidencia de que las dimensiones funcionales del comportamiento social, sirven como herramienta para modular y observar los fenómenos sociales a través de condiciones experimentales.

## **3. PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL**

### **3.1. La psicología como ámbito profesional**

Dentro de la psicología se han reconocido dos posturas diferentes: Por un lado, la psicología como disciplina científica, que tiene el objetivo de explorar, sistematizar y proporcionar una explicación teórica de lo que cada corriente o perspectiva concibe como fenómenos psicológicos y, por otro lado, la psicología como profesión aplicada que se ha encargado de atender las demandas sociales de diversas instituciones, mediante el desarrollo y aplicación de instrumentos de medición y técnicas de intervención dirigidas a la detección y solución de problemas sociales (Ribes, 2006).

Particularmente, la psicología como profesión ha crecido considerablemente en diferentes ámbitos, como lo son: el educativo, el deporte, el ambiental, de la salud, el ámbito organizacional, entre otros (Aguilar & Vargas, 2010b; Ribes, 2006; Vargas, 2011).

En los últimos años, la psicología organizacional ha sido uno de los ámbitos que se ha posicionado con mayor demanda profesional para los psicólogos (Aguilar & Vargas, 2010a; 2010b; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002). No obstante, el estado actual del trabajo del psicólogo en las organizaciones es consecuencia de diversas circunstancias históricas las cuales son importantes para matizar y acotar dicho estado. A continuación se describen los principales antecedentes históricos de la psicología en el ámbito organizacional.

### **3.2. Antecedentes históricos de la Psicología Organizacional**

El surgimiento de la psicología organizacional ocurrió poco tiempo después del inicio de la psicología como disciplina científica. De hecho, Wilhem Wundt, quien fundó el primer laboratorio de psicología en Leipzig en 1876, a mediados de 1880 entrenó a Hugo

Munsterberg y James McKeen Cattell, dos psicólogos que realizaron importantes aportaciones en la psicología organizacional, además de Frederick W. Taylor y Walter Dill Scott (Muchinsky, 2002; Landy & Conte, 2005).

De manera general, las aportaciones de dichos personajes fueron las siguientes: Frederick W. Taylor (1856-1915) fue un ingeniero industrial y economista estadounidense que fue reconocido por rediseñar la situación laboral de una compañía, demostrando que los obreros podían ser más productivos si tenían periodos de descanso en el trabajo. Su obra más reconocida es *The Principles of Scientific Management* de 1911. Por su parte, Walter Dill Scott (1869-1955) fue un psicólogo que participó en la primera guerra mundial aplicando los principios psicológicos en la colocación de reclutas dentro de diferentes puestos en el ejército. Asimismo, Scott escribió libros sobre la sugestión, argumentación, imitación, competencia y lealtad como métodos y tácticas para influir e incrementar la eficiencia de los individuos. Por otro lado, Hugo Münsterberg (1863-1916) fue un psicólogo alemán que aplicó métodos experimentales a problemas industriales como lo son la selección de trabajadores y el diseño de situaciones laborales, también escribió el primer texto de psicología organizacional en 1913, con el nombre de “Psicología y Eficiencia Industrial”, su principal aportación consistió en convencer a los líderes del gobierno y de la industria de Estados Unidos de que la denominada *Psicología industrial* podía impulsar el desarrollo económico de la nación. Finalmente, James McKeen Cattell (1860-1944) fue el psicólogo estadounidense que introdujo el término de test mental en 1890 y diseñó diversas pruebas de tiempos de reacción, discriminación sensorial, entre otras, su participación en la Primera Guerra Mundial fue crucial para el desarrollo de la Psicología Industrial (Aguilar & Vargas, 2010a; Blasco, R. 2004; Landy & Conte, 2005; Muchinsky, 2002; Rodríguez & Posadas, 2005).

En este contexto histórico, el tipo de psicología aplicada a las organizaciones era denominada como *Psicología Industrial*, término que apareció por primera vez en un artículo presentado por W.L. Bryan, presidente de la *American Psychological Association* (APA), en el cual, se sugería realizar mayores esfuerzos para el desarrollo de la psicología en el ámbito industrial. Los principales intereses de la Psicología Industrial fueron:

conseguir la eficiencia y eficacia de las industrias a través del uso apropiado de los recursos, dentro de los cuales se consideraba a las personas y, a su vez, reducir los gastos económicos de las empresas y obtener una mayor productividad. Tiempo después dichos intereses fueron modificados o redireccionados debido al impacto de la primera guerra mundial (Aguilar & Vargas, 2010a; Landy & Conte, 2005; Muchinsky, 2002; Spectro, 2002).

Durante la primer guerra mundial (1917-1918) el entonces presidente de la APA Robert Yerkes junto con Scott y Bingham realizaron una adaptación del test Stanford-Binet de aplicación individual desarrollado por Terman en 1916, para aplicarlo a grupos de soldados, dicho test lo denominaron *Army Alpha*. Sin embargo, cuando descubrieron que el 30% de los reclutas eran analfabetos, diseñaron el test *Army Beta*. En términos generales, ambas pruebas evalúan el funcionamiento intelectual y emocional de los soldados con base en cuatros aspectos: capacidad verbal, capacidad numérica, capacidad para seguir instrucciones y conocimiento de la información. Las puntuaciones obtenidas en cualquiera de estas dos pruebas eran usadas para inferir la capacidad de un soldado en determinado puesto. Durante el mismo periodo se organizaron comités de psicólogos que investigaron diferentes temas como lo son: las motivaciones del soldado, su moral, problemas psicológicos causados por incapacidades físicas, entre otros. Este evento histórico resulta relevante, ya que auspició la aceptación, el reconocimiento y la aplicación del conocimiento psicológico en las industrias (Munchinsky, 2002; Muñiz, 2010; Landy & Conte, 2005; Rodríguez & Posadas, 2005).

Posteriormente, se presentó el periodo entre guerras (1919-1940) en el que se crearon diferentes organizaciones cuyo objetivo fue desarrollar y distribuir pruebas psicológicas a las industrias, como lo son el *Bureau of Salesmanship Research* (Despacho de investigación de los vendedores) creado por Walter Bingham y la *Psychological Corporation* (Corporación psicológica) fundada por James Cattell. Durante esta etapa, los test *Army Alpha* y *Army Beta* fueron empleados en la industria privada para evaluar las capacidades mentales de las personas y colocarlas en algún puesto de trabajo (Aguilar & Vargas, 2010a; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002).

Adicionalmente, en 1930 Elton Mayo realizó diversos estudios en *Hawthorne Works*, una fábrica de Western Electric, cuyo objetivo fue conocer los efectos de la iluminación, periodos de descanso y horarios de trabajo en el nivel de productividad de los empleados. Los resultados de dichas investigaciones fueron confusos, razón por la cual Mayo decidió entrevistar a los trabajadores. Los datos obtenidos en las entrevistas mostraron que el cambio en el comportamiento de los trabajadores se debía a la presencia de los investigadores en sus entornos laborales, resultado que fue denominado *efecto Hawthorne*, es decir, el cambio conductual de los individuos resultado de la observación de los investigadores (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Rodríguez, Díaz, Fuertes, Martín, Montalbán, Sánchez & Zarco, 2004; Rodríguez & Posadas, 2005).

Antes de los estudios de Hawthorne se consideraba que los únicos motivadores significativos para incrementar la productividad eran el dinero y las características fisicoquímicas del entorno, no obstante, al demostrar que las actitudes de los trabajadores jugaban un papel importante en su nivel de productividad, los investigadores comenzaron a interesarse más en teorías de la motivación, las actitudes de los trabajadores, la satisfacción laboral, contar con un supervisor comprensivo y favorable, y el trato de los trabajadores como personas (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Rodríguez & Posadas, 2005). De esta forma, se puede identificar el surgimiento de un interés por conocer los efectos de las actitudes y las relaciones sociales de los individuos sobre el desempeño de dichos individuos en entornos laborales (Aguilar & Vargas, 2010a).

Durante la segunda guerra mundial, (1941-1945) se renovó el interés de la evaluación de capacidades intelectuales de los soldados para ubicarlos de manera pertinente en diferentes puestos militares. En esta ocasión, las evaluaciones se realizaron mediante entrevistas, pruebas de lápiz y papel, y ejercicios de simulación que permitían inferir, tanto el comportamiento de un individuo ante una situación estresante, como los atributos respecto a su personalidad. Al mismo tiempo, algunos psicólogos investigaron sobre temas como: la moral del soldado, reducción del ausentismo laboral y la ingeniería humana (Landy & Conte, 2005). Un acontecimiento particularmente relevante es la creación de la prueba *Army General Classification Test*, AGCT (Prueba General de Clasificación del

Ejército), para evaluar las habilidades que los soldados requieren para aprender deberes y responsabilidades de su puesto militar. En concreto, la segunda guerra mundial contribuyó a desarrollar diferentes áreas de la psicología industrial (Munchinsky, 2002).

En 1950 las industrias reconocían la relación entre las actitudes, intereses y la personalidad de sus trabajadores en su nivel de producción y su compromiso laboral, por esa razón, una gran cantidad de pruebas se encontraban disponibles para las organizaciones. De manera general, los resultados de las pruebas que empleaban las compañías parecían mostrar como mejores candidatos a personas con determinadas características socio-demográficas y, en consecuencia, dichas personas tenían mayores oportunidades de conseguir determinados puestos de trabajo. Tales acontecimientos auspiciaron la promulgación del Acta de los Derechos Civiles en 1964, la cual estipula dos puntos importantes respecto al uso de pruebas de lápiz y papel: 1) las organizaciones tienen que justificar el uso de pruebas de selección, demostrando que existe una relación entre las pruebas de evaluación y las actividades del puesto solicitado y, 2) en caso de que un grupo protegido (afroamericanos, mujeres, hispanos) califique más bajo en una prueba, en comparación con el promedio de lo que califica un grupo no protegido, la prueba podría considerarse ilegal. En efecto, el Acta de los Derechos Civiles revolucionó el uso de las pruebas de selección y contribuyó al desarrollo de conocimiento técnico sobre los criterios que deben tener los instrumentos de evaluación utilizados en las organizaciones (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002).

De acuerdo con la *Society for Industrial and Organizational Psychology* (SIOP), algunos de los eventos más relevantes en los siguientes años fueron: 1) en 1973 la División 14 de la APA cambió su nombre, incorporando *Industrial and Organizational Psychology*, 2) En 1980 fueron publicados los *Principles for Validation and Use of Personnel Selection Procedures* y, 3) en 1982 oficialmente se registra la SIOP como una división de la APA.

Con la finalidad de presentar de forma sintética los desarrollos antes descritos y algunos adicionales, en la figura 3 se muestra una línea de tiempo que incorpora eventos

históricos claves para el desarrollo de la Psicología Organizacional a nivel internacional (Aguilar & Vargas, 2010a; Landy & Conte, 2005; Muchinsky, 2002; Spectro, 2002).

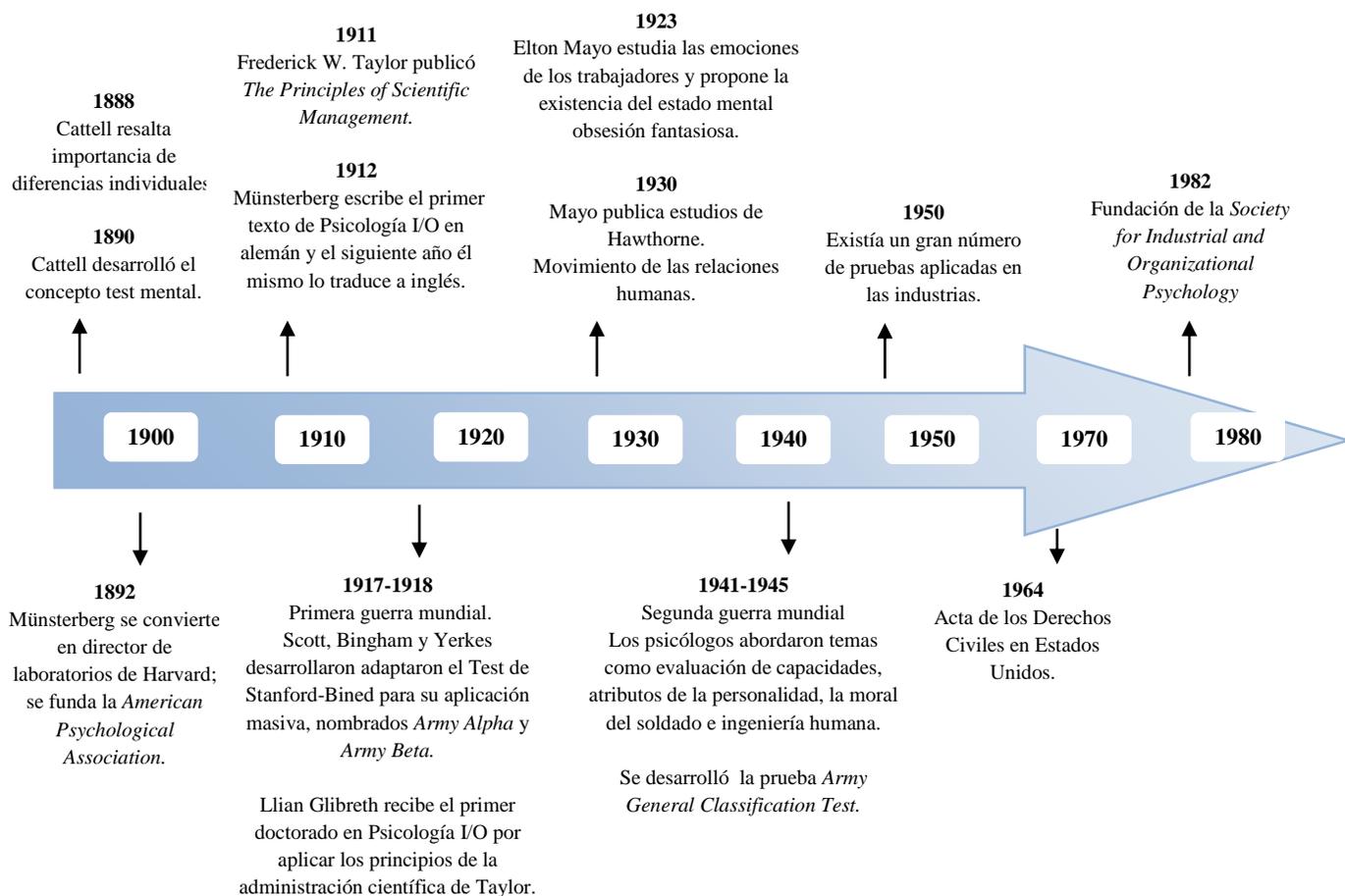


Figura 3. Línea del tiempo de los acontecimientos históricos de la Psicología Organizacional.

### 3.3. Definición de Psicología Organizacional

Con base en lo señalado hasta ahora, queda claro que el término *Psicología Industrial* fue el nombre original del área, cuyo principal interés fue conseguir la eficiencia de las industrias a través de altos niveles de producción de los trabajadores. Posteriormente, con la creación del Acta de los Derechos Civiles de Estados Unidos en 1964, se promovió el término de *Psicología Organizacional*, el cual puntualiza el estudio del comportamiento

humano en el ámbito organizacional para mejorar el desarrollo de las organizaciones, a través del bienestar de los empleados en contextos laborales. Actualmente, ambos términos se emplean como sinónimos, ya que los principales temas del área no pueden categorizarse como estrictamente industriales u organizacionales (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Spectro, 2002).

En este contexto, una *organización* puede ser definida como la unión y coordinación de diferentes grupos de personas que se interrelacionan y llevan a cabo tareas orientadas al cumplimiento de metas u objetivos colectivos (Rodríguez, et al, 2004).

### **3.4. Psicología Organizacional en México**

El desarrollo de la investigación y aplicación de la Psicología al ámbito organizacional también incrementó a nivel nacional, sin embargo, la información reportada en torno a este tema es escasa (Aguilar & Vargas, 2010a; 2010b). De acuerdo con Aguilar y Vargas, (2010b) en México, durante el periodo del Porfiriato (1876-1911) incrementó el interés de los psicólogos por estudiar la psicología militar, razón por la cual, realizaron diversas adaptaciones y/o traducciones de las pruebas psicométricas desarrolladas en otros países, para aplicarlas a la población mexicana y analizar sus resultados.

En relación con la investigación en psicología organizacional en México, Aguilar y Vargas, (2010b) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de identificar el porcentaje de publicaciones en México sobre psicología organizacional, así como las principales temáticas relacionadas con la aplicación del conocimiento psicológico a escenarios organizacionales. Para ello realizaron una revisión histórica documental de 2,747 trabajos de investigación publicados en el periodo de 1975 o el volumen y número 1, hasta el 2009, en las siguientes siete revistas mexicanas: Revista Mexicana de Psicología, Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, Acta Comportamental, Revista Electrónica de Psicología Iztacala, Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, Centro Regional de Investigación en Psicología y Notas: Boletín Electrónico de investigación de la Asociación

Oaxaqueña de Psicología. De forma general, los datos mostraron que en promedio, el 8% de los artículos publicados por las siete revistas son sobre psicología organizacional, de los cuales, el principal tema de investigación es *dirección de personal*, seguido del *comportamiento social en las organizaciones* y en tercer lugar *dirección de empresas*, en contraste, el tema de *consultoría*, no fue identificado en ninguna investigación publicada por las revistas consultadas. Con base en lo anterior, Aguilar y Vargas (2010b) señalan que el número de artículos sobre psicología aplicada a escenarios organizacionales es muy bajo, en comparación con otros ámbitos de aplicación, aún considerando que el área organizacional es una de las principales fuentes de empleo para los psicólogos mexicanos.

### **3.5. Principales escenarios de trabajo y funciones de los psicólogos organizacionales**

La participación de un psicólogo en el ámbito organizacional ocurre principalmente en cuatro escenarios, a saber: universidades, empresas de consultoría, compañías privadas y administración pública, en ese orden de demanda (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Spectro, 2002).

En dichos escenarios, las diversas actividades que realizan los psicólogos pueden agruparse en cinco campos: 1) selección y colocación, 2) capacitación y desarrollo, 3) evaluación del desempeño, 4) desarrollo de la organización y, 5) ergonomía (Aguilar & Vargas, 2010a; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002). En la tabla 1 se describe, el objetivo principal y las funciones que realiza el psicólogo en cada campo.

Tabla 1.

*Principales campos y funciones del psicólogo organizacional*

Campos	Objetivo	Funciones
Selección y Colocación	Seleccionar, colocar y promocionar trabajadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desarrollo o elección de métodos reclutamiento y evaluación, análisis de datos y descripción de resultados.</li> <li>● Descripción y análisis de puestos.</li> <li>● Detección de habilidades y conocimientos de empleados que deben ser mejorados</li> </ul>
Capacitación y desarrollo	Aumentar la eficiencia y eficacia del desempeño de trabajadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseño e implementación de programas de capacitación.</li> <li>● Evaluación de capacitación.</li> </ul>
Evaluación del desempeño	Reportar los trabajadores que cumplen o no con los criterios de su puesto de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificación de criterios de un puesto de trabajo.</li> <li>● Diseño de medidas del desempeño.</li> <li>● Medición de los beneficios del desempeño de un trabajador para la organización.</li> </ul>
Desarrollo de la organización	Promover el proceso de crecimiento de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evaluación y análisis de la estructura de la organización.</li> <li>● Diseño, implementación y evaluación de algún plan de trabajo para mejorar la organización.</li> </ul>
Ergonomía	Que los trabajadores operen de manera eficiente diversos aparatos en ambiente adecuados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseño de equipos o aparatos de trabajo compatibles con las capacidades de un individuo.</li> <li>● Diseño de ambientes laborales adecuados para el bienestar y el buen desempeño del trabajador.</li> </ul>

En general, cada uno de los campos tiene como objetivo final que la ejecución de los trabajadores sea eficiente en el contexto laboral, tanto en su ejercicio individual como en su comportamiento grupal y, en consecuencia, lograr niveles altos de productividad y competitividad de la organización (Rodríguez & Posadas, 2005). Lo anterior pretende

lograrse mediante diversas actividades y procesos particulares correspondientes a alguno de los campos, a continuación se describe de manera específica cada uno de ellos.

En primer lugar, el psicólogo dentro del campo de la selección y colocación lleva a cabo las siguientes funciones: 1) reclutamiento, que se refiere al conjunto de procesos de búsqueda para identificar un número suficiente de personas calificadas, 2) evaluación, que consiste en un subconjunto de actividades como lo son el análisis del currículum, entrevistas, aplicación de pruebas proyectivas y/o psicométricas, entre otras, para medir competencias, habilidades y experiencia como parte de las características individuales de los candidatos o trabajadores, 3) selección, entendido como el procedimiento para encontrar a un individuo que cubra adecuadamente un puesto de trabajo y, 4) colocación de puestos de trabajo compatibles con intereses, conocimientos, habilidades y competencias de cada candidato (Landy & Conte, 2005; López, 2010; Munchinsky, 2002; Rodríguez & Posadas, 2005). Cabe destacar que dichas actividades no consisten en métodos y procedimientos estrictamente delimitados para todas las empresas, pues cada compañía define, dadas sus particularidades, el tipo de proceso que realizará para reclutar, evaluar, seleccionar y colocar a sus trabajadores (Aguilar, Ambrocio & Vargas, 2011).

En segundo lugar, el proceso de evaluación del desempeño forma parte de otros campos como lo son la selección, colocación y capacitación, y usualmente consiste en entrevistas y/o la aplicación de diferentes pruebas proyectivas, psicométricas o instrumentos que cubra con determinado nivel de confiabilidad y validez, con la finalidad de evaluar competencias, habilidades, comportamiento, actitudes o personalidad de los empleados (Aguilar, Ambrocio & Vargas, 2011; Azzopardi, 1992; Alonso, Moscoso & Cuadrado, 2015). Otra forma poco común y más costosa de realizar dicha evaluación son las pruebas de ejecución en condiciones tipo simulación, en las que se finge un problema muy parecido a las condiciones reales de un puesto de trabajo con las que se enfrentará un candidato o trabajador y se evalúa su comportamiento (Cartwright & Zander, 1972).

En tercer lugar, el campo de la capacitación y desarrollo demanda de la realización de las siguientes actividades: 1) evaluación e identificación de habilidades, conocimientos,

capacidades y/o competencias de los empleados que pueden ser mejorados, 2) diseño de un programa de capacitación y adiestramiento pertinente para mejorar determinadas competencias, 3) intervención, que se refiere a la aplicación de un programa y 4) evaluación, a partir de la cual nuevamente se valoran las competencias, capacidades y habilidades con la finalidad de apreciar los efectos de la intervención (Landy & Conte, 2005; López, 2010; Munchinsky, 2002). En México, el derecho a la capacitación o adiestramiento queda cubierto por el artículo 153-A al 153-X de la Ley Federal del Trabajo, el cual puntualiza que:

Los patrones tienen la obligación de proporcionar a todos los trabajadores, y éstos a recibir, la capacitación o el adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida, su competencia laboral y su productividad, conforme a los planes y programas formulados, de común acuerdo, por el patrón y el sindicato o la mayoría de sus trabajadores. (Ley Federal del Trabajo, 2017, p.117).

En cuarto lugar, el campo de desarrollo organizacional se refiere al proceso de análisis de la estructura de la organización que se realiza a partir de la evaluación, diagnóstico, diseño de plan de acción, intervención o aplicación de dicho plan y nuevamente evaluación, todo lo anterior con la intención de promover el crecimiento de la institución, en términos de productividad y eficiencia (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Rodríguez & Posadas, 2005).

Finalmente, el campo de ergonomía se encarga de diseñar equipos o máquinas de trabajo y ambientes de trabajo pertinentes a las propiedades morfológicas de los sistemas reactivos o de respuesta de los trabajadores con el fin que se establezca un acoplamiento o correspondencia entre el buen desempeño de los empleados y las propiedades de los objetos e instrumentos de trabajo (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Rodríguez & Posadas, 2005).

Las actividades realizadas en cada uno de los campos pueden llevarse a cabo en puestos de trabajo correspondientes a diferentes niveles de la organización, no obstante, uno de los roles que ha cobrado mayor interés por su impacto en las organizaciones es el liderazgo.

### **3.6. Liderazgo en las organizaciones**

Actualmente, las organizaciones se enfrentan a constantes cambios políticos, económicos y sociales que demandan modificar la forma de trabajo y replantear los roles desempeñados en las organizaciones (Gil, Alcover, Rico & Sánchez, 2011; Zepeda, 1999). Uno de los roles que ha adquirido mayor relevancia por su papel decisivo en el desarrollo de las organización es el de *liderazgo*, su evaluación se encuentra en los campos de la selección y capacitación de personal, y su importancia radica en que la mayoría de las actividades laborales demandan el trabajo en grupo más que el ejercicio individual, y los grupos requieren de una persona que los dirija en su actuar para cumplir con las metas organizacionales (García, 2014; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Spector, 2002).

De manera general, el *líder* ha sido definido como el rol de un individuo que forma parte de un grupo de personas y tiene la función de dirigir, coordinar, influir, inspirar y motivar las actividades o conductas de los individuos que conforman dicho grupo, hacia el alcance de algún objetivo. Frecuentemente, se ha descrito que un líder es alguien que *influye* o intenta influir en el comportamiento de otra persona (Ganga & Navarrete, 2014; García, 2014; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002, Robbins, 1994). La tabla 2 muestra algunas definiciones del líder propuestas por cuatro autores.

Tabla 2.

*Definiciones del rol de líder*

Autor	Definición
Cartwright y Zander (1971)	La ejecución de aquellos actos que una persona realiza para que un grupo de individuos logre cumplir con objetivos compartidos.
Spector (2002)	La persona que dirige y coordina las actividades que realiza un grupo de personas.
Landy y Conte (2005)	Las conductas verbales y no verbales que realiza una persona para promover la cooperación entre dos o más individuos para cumplir metas en común.
Vargas (2007)	La posición de una persona para proporcionar estímulos discriminativos, premiar y castigar la conducta de sus subalternos o seguidores.

Además, dentro de una organización, el rol de líder se le asigna de forma tácita al individuo que ocupa puestos como: jefe, supervisor, gerente, director, entre otros, dependiendo de la posición jerárquica de su puesto de trabajo dentro del organigrama de la empresa (Robbins, 1994; Spector, 2002).

Por otro lado, el *liderazgo* se refiere a las interacciones que ocurren en la relación miembro-líder, en las que se instaura un tipo de intercambio social entre los individuos que auspicia la cooperación y el intercambio de recursos para cumplir con metas en común (Landy & Conte, 2005).

En conjunto, de acuerdo con la literatura, el liderazgo constituye un fenómeno que ha sido definido desde distintas aproximaciones teóricas dominantes en determinados momentos históricos y culturales (Ganga & Navarrete, 2014; García, 2014; Robbins, 1994; Schein, 1993; Spector, 2002), motivo por el cual, para comprender el estado actual de la investigación sobre liderazgo, conviene considerar dos aspectos: 1) no hay una definición

del liderazgo universalmente aceptada y 2) se ha teorizado la existencia de diferentes tipos de liderazgo (Zepeda, 1999).

### **3.7. Enfoques de Liderazgo**

De acuerdo con Furnham, (2011), Landy y Conte, (2005), Munchinsky, (2002) y Rodríguez, et al., (2004) los principales enfoques sobre liderazgo son: enfoque de rasgos, enfoque de poder e influencia, enfoque conductual, enfoque situacional o de contingencias, intercambio miembro-líder, liderazgo carismático y liderazgo transformacional. A continuación se detalla cada uno de ellos.

Los primeros estudios sobre el liderazgo pueden ubicarse dentro del enfoque de rasgos, creado por Fayol entre 1920 y 1930, el cual describe que los líderes nacen con ciertos atributos personales específicos, es decir, *rasgos*, como lo son: rasgos físicos, intelectuales y personales del líder que se mantienen estables todo el tiempo bajo cualquier circunstancia y son los que lo determina como líder. Sin embargo, después de diversos estudios, la teoría de los rasgos mostró diferentes limitaciones, a saber: 1) no se definió de manera precisa lo que es un rasgo, 2) no se identificaron el conjunto de rasgos universales que poseen los líderes, 3) no se demostraron rasgos compartidos entre los diferentes líderes investigados, 4) no se tomaron en cuenta aspectos situacionales y, 5) se estudió a las personas socialmente consideradas como “líderes” (Cartwright & Zander, 1972; Furnham, 2011; García, 2014; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Robbins, 1994; Rodríguez, et al, 2004; Schein, 1993).

Por otro lado el enfoque de poder propuesto por French y Raven en 1939 consiste en la identificación y descripción de cinco tipos de poder ejercidos por los líderes: el poder de recompensa, poder coercitivo, poder legítimo, poder de referencia y el poder experto (Landy & Conte, 2005).

Un elemento en común entre el enfoque de rasgos y el enfoque de poder es que evaluaron la eficacia del liderazgo a partir de la productividad o resultados de los

trabajadores, lo cual tiene sentido ya que corresponde con las demandas sociales de esa época. Posteriormente, con la promulgación del Acta de los Derechos Civiles en 1964, el estudio del liderazgo fue re-direccionado al incluir el comportamiento de los seguidores como una variable a considerar dentro del liderazgo, como lo son: la motivación, la satisfacción y las actitudes de los seguidores (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002).

En tercer lugar, Edwin Fleishman propuso el enfoque conductual en 1959, el cual auspició el estudio de las conductas de los líderes. Dicho enfoque incluye dos principales líneas de investigación: la primera es la clasificación de las conductas de liderazgo en taxonomías y la segunda tiene que ver con la identificación de las conductas que cumplen con criterios de liderazgo efectivo. Específicamente, fueron dos investigaciones las que tuvieron impacto en el estudio del liderazgo desde el enfoque conductual: la investigación realizada por científicos de la Ohio State University y los estudios de la University of Michigan, ambos realizados en 1959 (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Robbins, 1994).

La investigación realizada en la Ohio State University fue realizada por miembros del Personnel Research Board y fue dirigida por Hemphill, Fleishman, Stogdill, Shartle y Pepinsky. La investigación consistió en la construcción y aplicación del instrumento *Leader Behavior Description Questionnaire* (LBDQ) de 150 ítems, el cual permitió la evaluación del comportamiento del líder mediante las respuestas de sus seguidores. Con base en las respuestas, los investigadores identificaron cuatro dimensiones de comportamiento del líder: 1) *Consideración*, que es la conducta orientada a la confianza, respeto y calidez entre el líder y el seguidor; y 2) *Estructura de iniciación*, que incluyen aquellos comportamientos dirigidos a la asignación y supervisión de tareas, 3) *Énfasis en la Producción*, que se refiere a aquellas conductas dirigidas a estimular una mayor actividad productiva, enfatizando las actividades a realizar y las metas a cumplir y 4) *Sensibilidad o Conciencia Social*, es decir, el comportamiento sensible por parte del líder respecto a las relaciones y demandas sociales de sus seguidores. Posteriormente, tales dimensiones fueron integradas en las primeras dos (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Robbins, 1994).

Simultáneamente, se llevaron a cabo los estudios de la University of Michigan bajo la supervisión de Likert, Katz, McCoby, Kahn y Seashore, quienes se interesaron por estudiar la dinámica de interacción entre los líderes y los grupos. En general, se identificaron dos tipos de conducta: la conducta orientada a la relación líder-seguidor y la conducta orientada a la tarea. La principal diferencia con los estudios de Ohio es que en Michigan descubrieron que la conducta participativa del líder en la tarea era un punto clave para la efectividad del grupo (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Robbins, 1994).

En este contexto, el liderazgo efectivo fue delimitado como la variación del comportamiento de un individuo en función de las características del contexto o la situación (Munchinsky, 2002). De esa manera, comienza a surgir el interés por estudiar las condiciones en las que ocurre el liderazgo, no obstante, fue el enfoque situacional el que incorpora de manera formal dicha variable.

Aunque el enfoque conductual contribuyó de forma significativa a la investigación sobre liderazgo, algunas de las limitaciones son: 1) las conductas identificadas no estaban definidas de forma precisa, por lo tanto, la comprensión del rol del líder se tornaba difícil, 2) no contemplaron variables contextuales en la Ohio State University y, aunque pareciera que en la University of Michigan sí, dichas variables no fueron definidas puntualmente, 3) las respuestas fueron inconsistentes de estudio a estudio y pudieron ser influidas por la deseabilidad social por parte de los participantes y 4) el rol de líder era asignado a aquellas personas con un puesto de trabajo determinado dentro de una organización y no a partir de comportamientos específicos (Furnham, 2011; García, 2014; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Robbins, 1994; Rodríguez, et al., 2004).

En cuarto lugar, surgió el enfoque situacional o de contingencias propuesto por Fiedler en 1969. En este caso, se considera que un grupo de trabajo efectivo depende de un tipo de liderazgo pertinente a las condiciones de la situación, de esa forma, el líder debe tomar en cuenta tres variables contextuales y decidir qué tipo de liderazgo será efectivo. Tales variables son: 1) la *relación líder-miembro*, que se refiere a la relación social entre dichos individuos, la cual si es de confianza, respeto y lealtad, generalmente es más

influyente, por esa razón, este tipo de relación usualmente se mide mediante índices sociométricos o escalas de atmósfera de grupo de confianza y respeto, 2) *la estructura de la tarea*, que consiste en la precisión con la que una actividad está definida. De acuerdo con la literatura, una tarea estructurada permite a los colaboradores confiar en el apoyo del líder, sin embargo, una tarea no estructurada da al líder un poder mucho menos efectivo y, 3) *poder de puesto o posición*, es decir la autoridad definida por reglas y leyes del grupo y el apoyo que el líder recibe de la organización, en otras palabras, el poder que tiene un individuo por el cargo o puesto que ocupa en una compañía (Cartwright & Zander, 1972; García, 2014; Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Robbins, 1994; Rodríguez, et al., 2004).

De acuerdo con García (2014), Furnham (2011), Landy y Conte (2005), y Robbins, (1994) desde el enfoque de contingencias se destacan dos teorías: la teoría situacional y la teoría de la ruta-meta.

La teoría situacional fue propuesta por Hersey y Blanchard en 1977, la cual rechaza la aseveración de que existe un solo tipo o estilo de liderazgo efectivo y, en su lugar, define el liderazgo efectivo como la conducta del líder apropiada a diversas variables contextuales, entre las cuales se encuentra la madurez laboral y psicológica del subordinado para realizar una tarea. Con base en lo anterior, dichos autores definen cuatro estilos de liderazgo: 1) *el informativo*, que es el comportamiento alto en tarea y bajo en relación, 2) *el persuasivo*, que incluye el comportamiento alto en tarea y alto en relación, 3) *el participativo*, es decir, el comportamiento bajo en tarea y alto en la relación y 4) *el delegatorio*, que se refiere al comportamiento bajo en tarea y bajo en relación. Dentro de esta teoría la madurez de los subordinados involucra tres aspectos: 1) la capacidad de los empleados para fijar objetivos altos pero alcanzables, 2) la disposición y habilidad para asumir responsabilidades y, 3) la educación y/o experiencia del individuo o grupo de personas (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Robbins, 1994; Schein, 1993, Zepeda, 1999). La figura 4 muestra la relación entre el estilo de liderazgo y la madurez del subordinado.

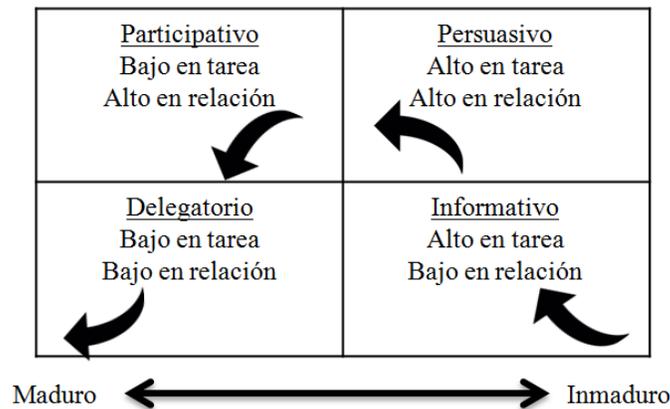


Figura 4. Estilos de liderazgo correspondientes a determinado nivel de madurez del subordinado (Schein, 1993).

En concreto, la teoría situacional describe que el objetivo del líder es incrementar la madurez del trabajador a partir de su propio comportamiento como líder (Munchinsky, 2002; Schein, 1993).

Por otro lado, la teoría de la trayectoria-meta o ruta- meta fue propuesta por House y Mitchell en 1974, quienes señalaron que el estilo de liderazgo puede influir positiva o negativamente en la satisfacción, motivación y desempeño del subordinado dependiendo de las variables contextuales, como lo es la dificultad de la tarea y las características de los subordinados. En general, la teoría señala que la responsabilidad del líder es elegir el estilo de liderazgo apropiado a determinadas circunstancias con el objetivo de guiar al subordinado una ruta efectiva para llegar a las metas planteadas, el estilo de liderazgo puede ser: *directivo*, el cual especifica las actividades y la forma en la que deben trabajar los subordinados, *de apoyo*, es decir, el líder que se interesa por las necesidades personales y el bienestar de los subordinados, *participativo*, que se refiere al líder que solicita ideas y formas de trabajo a los subordinados, a partir de lo cual, las decisiones se toman de forma conjunta y, *orientado al logro*, que describe al líder que establece una meta, reconoce los logros en una tarea y fomenta la consecución de metas. Cada estilo produce un resultado diferente, por lo tanto, los líderes pueden recurrir a cualquiera de los cuatro estilos de liderazgo (Furnham, 2011; Landy & Conte 2005; Munchinsky, 2002; Robbins, 1994).

Además, la teoría de ruta-meta puntualiza que los líderes pueden influir en las percepciones de los subordinados mediante tres estrategias: la eliminación de dificultades en su trayectoria a las metas deseadas, recompensas por lograr las metas y ayudando a clarificar el camino a las metas anheladas (Furnham, 2011; Landy & Conte 2005; Munchinsky, 2002; Robbins, 1994).

Las principales limitaciones para las teorías desarrolladas dentro del enfoque situacional son: 1) no se creó una medida o un instrumento de diagnóstico que permitiera medir la “madurez” de los subordinados, 2) no se definieron de manera precisa las variables contextuales o situacionales que se debían tomar en cuenta para definir el estilo de liderazgo pertinente y, en consecuencia, 3) la evaluación de dichas variables usualmente se basaba en criterios personales o subjetivos de los “líderes”, quienes seleccionaban el estilo de liderazgo efectivo. Particularmente, la teoría situacional se construyó a partir del análisis de los datos ya existentes de investigaciones previas sobre liderazgo, siendo escasa la investigación independiente que se realizó en torno a los supuestos de dicha teoría. En general, ambas teorías tuvieron poco apoyo empírico (Landy & Conte 2005; Munchinsky, 2002; Shein, 1993).

Por su parte, el intercambio líder-miembro o Leader-Member Exchange (LMX) descrito por Dansereau, Graen y Haga en 1975 describe que el nivel de satisfacción, motivación y eficacia de los seguidores o colaboradores dependerá de su relación con el líder. De esa manera, la teoría señala que los seguidores pueden posicionarse dentro de un grupo: El grupo de los miembros internos, que incluye aquellas personas con las que el líder tiene relaciones de alta calidad, es flexible y no recurre al poder formal y, el grupo de los miembros externos, que son aquellos con los que el líder es poco flexible, tiene una baja relación y recurre al poder formal. De acuerdo con dichos autores, los miembros del grupo interno demostrarán niveles más altos de satisfacción, motivación y autoeficacia que los individuos del grupo externo, razón por la cual, la tarea del líder debería ser establecer un tipo de relación con cada seguidor, iniciando con una relación de baja calidad pero

modificarla progresivamente a una relación de alta calidad (García, 2014; Graen & Bien, 1995; Landy & Conte, 2005; Robbins, 1994).

Por su parte, Salgado, Molina, Orjuela y Pérez (2002) señalan que la teoría LMX plantea cuatro dimensiones del intercambio líder-miembro: *contribución*, que consiste en la ejecución del trabajo correspondiente al puesto, *afecto*, entendido como el establecimiento de relaciones sociales, *lealtad*, que se refiere a un acuerdo de ambas partes de honestidad y, *respeto*, como la valoración del otro sobre sus capacidades profesionales. En este contexto, el éxito de un líder puede medirse a partir de la cantidad de relaciones de alta calidad que establece el líder con sus colaboradores. Cabe destacar que el liderazgo intercambio líder-miembro usualmente es evaluado a partir de escalas adaptadas de la LMX7, que es la escala más utilizada en estudios sobre este tipo de liderazgo (Graen & Bien, 1995) (ver Kónya, Grubić & Matić, 2015; Salgado, et. al. 2002).

Por otro lado, dos teorías que han dominado la investigación contemporánea sobre liderazgo son: el liderazgo carismático propuesto por House en 1977 y el liderazgo transformacional descrito por Burns y Bass en 1978 (Ganga & Navarrete, 2014; García, 2014).

La teoría sobre el liderazgo carismático señala que los colaboradores mostrarán un comportamiento efectivo en función de la apreciación que tengan sobre su líder, de esa manera, el líder debe emplear su “carisma” entendido como cualidades, conductas y creencias auténticas y extraordinarias para influir en sus seguidores. Con base en lo anterior, un líder es considerado como “carismático” cuando sus colaboradores están emocionalmente atados a tal líder, nunca cuestionan sus creencias y acciones y, se ven a sí mismos como parte del logro de las metas del líder (Furnham, 2011; Ganga & Navarrete, 2014; Landy & Conte, 2005; Robbins, 1994; Zepeda, 1999).

En términos generales, algunas de las limitaciones reportadas sobre el liderazgo carismático son: 1) no existe una clara definición de las conductas, creencias, cualidades y valores que conforman el “carisma” del líder, 2) el líder tienen una posición directiva, ya

que busca que adopten su visión pero no que la cuestionen y, 3) el carisma es necesario pero no suficiente para explicar el liderazgo efectivo (Ganga & Navarrete, 2014).

Por su parte, la teoría sobre el liderazgo transformacional describe que el “carisma” es una variable importante en el liderazgo efectivo siempre y cuando, a su vez, se utilice el estilo de liderazgo participativo. En concreto, la teoría que describe el liderazgo transformacional puntualiza que el líder mediante su comportamiento produce una variación o transformación en la apreciación que sus seguidores tienen sobre él en diferentes circunstancias. En este caso, tal transformación es demostrada mediante el comportamiento de los seguidores en forma de motivación y logro de metas laborales. Con base en lo anterior, se delimitaron dos variaciones de liderazgo transformacional: directivo/colectivo y participativo, los cuales incluyen cuatro dimensiones, a saber: 1) carisma o influencia idealizada, 2) motivación por inspiración, 3) estimulación intelectual y 4) consideración individualizada (Furnham, 2011; García, 2014; Ganga & Navarrete, 2014; Landy & Conte, 2005; Omar, 2010). La tabla 3 muestra un ejemplo de las conductas verbales que pueden ocurrir en el liderazgo transformacional directivo y participativo en cada dimensión.

Tabla 3.

*Interacciones verbales que correspondientes a dos tipos de liderazgo transformacional*

	Directivo/Colectivo	Participativo
Carisma	Debe confiar en mí y mi dirección para lograr lo que nos hemos preparado.	Podemos ser un equipo ganador por nuestra fe en nuestro compañero. Necesito su apoyo para lograr nuestra misión.
Motivación por inspiración	Tiene que decirse a sí mismo que cada día es mejor. Debe fijarse en su progresión y continuar creciendo en el futuro.	Vamos a trabajar juntos para unir nuestras aspiraciones y metas por el bien de nuestro grupo.

---

Estimulación intelectual	Debe reexaminar la idea, y cuestionar el problema.	Podemos intentar revisar nuestras ideas como grupo, sin ser críticos con las ideas de los demás hasta que todas hayan sido tenidas en cuenta.
Consideración individualizada	Como líder, le voy a proporcionar el apoyo que necesita en sus esfuerzos de auto-desarrollo en el trabajo.	¿Qué podemos como grupo, dar a cada uno el apoyo necesario para desarrollar sus capacidades?

---

Actualmente, la mayoría de los estudios empíricos contemporáneos sobre la relación entre el liderazgo y otras variables, dentro del ámbito laboral, se ha centrado en evaluar precisamente el liderazgo transformacional. A favor de tal aseveración, en el siguiente apartado se describen como ejemplos las investigaciones realizadas por Omar (2010), García (2011) y Durán y Castañeda (2015).

### **3.8. Investigación empírica sobre liderazgo transformacional**

En primer lugar, Omar (2010) realizó una investigación con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre la satisfacción laboral y las percepciones del supervisor como un líder transformador, así como verificar el papel de la confianza sobre tales relaciones. En dicho estudio participaron 218 empleados de empresas públicas y privadas de Argentina quienes respondieron tres cuestionarios: 1) el MLQ de Avolio y Bass (2004 citado en Omar, 2010) adaptado a 20 ítems correspondientes a cuatro dimensiones del liderazgo transformacional: consideración individualizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual e influencia idealizada, 2) la adaptación argentina de Paris (2008, citado en Omar, 2010) de la escala desarrollada por Shouksmith (1990, citado en Omar, 2010) que cuenta con 12 ítems para medir la satisfacción laboral y 3) el Inventario de Confianza Organizacional de (Flores, 2010, citado en Omar, 2010) adaptado a 7 ítems. En términos

generales, al realizar coeficientes de correlación de las variables medidas, los datos mostraron que los cuatro componentes del liderazgo transformacional se correlacionan moderadamente con la confianza en el supervisor, específicamente, la dimensión de consideración individualizada ( $r = .41$ ;  $p < .01$ ) y de motivación inspiradora ( $r = .39$ ;  $p < .01$ ) son las que presentan las asociaciones más fuertes. De la misma manera, los cuatro componentes del liderazgo transformacional se vinculan moderadamente con la satisfacción laboral, aunque en este caso son el componente de estimulación intelectual ( $r = .52$ ;  $p < .01$ ) e influencia idealizada ( $r = .46$ ;  $p < .01$ ) las que se correlacionan con mayor fuerza. Con base en los resultados, Omar (2010) señala que cuando los trabajadores perciben a su supervisor como un líder transformador, aumenta su satisfacción laboral.

Por otro lado, García (2011) llevó a cabo un estudio con el objetivo de evaluar la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y la aceptación al cambio organizacional en trabajadores de dos empresas de Bogotá. En esta investigación participaron 62 trabajadores o seguidores quienes respondieron el Instrumento de Medición de Cambio organizacional (IMC) elaborado por García et al. (2007 citado en García, 2011) y nueve líderes quienes contestaron los ítems del *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) forma 5X corta de Bass y Avolio (2000, citado en García, 2011) para medir el liderazgo transformacional. En particular, el IMC se divide en tres niveles: 1) individuo, que incluye las dimensiones de adaptabilidad, liderazgo y capacidad de innovación, 2) grupo, que contiene las dimensiones de participación, comunicación y trabajo en equipo y, 3) organización, que considera las dimensiones de aceptación activa y pasiva, resistencia activa y pasiva, conocimiento de las organizaciones y cultural del cambio. Por otro lado, el MLQ consiste en una escala tipo Likert y está compuesto por 82 ítems que miden tres variables de alto orden y seis de segundo orden incluidas en las de primer orden. Las variables de alto orden son: 1) liderazgo transformacional, que incluye a) carisma/inspiracional y b) estimulación intelectual, 2) desarrollo/transaccional, que tiene como variables de segundo orden a) consideración individualizada y b) recompensa contingente y 3) liderazgo correctivo/evitador, que contiene las variables a) dirección por excepción activa y b) liderazgo pasivo/evitador. En general, los datos muestran que para el

IMC en el nivel individual el 93.5% de la muestra se ubica en un nivel alto, en el nivel grupo un 83.9% de la participantes se ubica en un nivel alto y, en el nivel organización el 59.7% de los seguidores está en un nivel alto. Respecto a los datos del MLQ los datos señalan que cinco de los líderes se encuentra en un nivel de liderazgo medio alto, seguido de un nivel de liderazgo medio bajo en los cuatro líderes restantes. Para determinar el tipo de correlación entre las respuestas del MLQ y el IMC se aplicó el coeficiente de Pearson, el cual demostró que las variables efectividad del MLQ y comunicación del IMC se asocian positivamente ( $r= 0.685$ ;  $p= 0.042$ ). En conclusión, García (2011) señala que existe una relación entre el liderazgo transformacional y el proceso de cambio para los trabajadores dentro de su ámbito laboral, sin embargo, sugiere que los procesos de *comunicación* al interior de las empresas, particularmente en la relación líder-seguidor, puede ser un factor importante que influye en la forma de aceptación o la resistencia al cambio por parte de los trabajadores, por lo tanto, futuras investigaciones deberían evaluar los efectos de dicha variable.

Finalmente, Durán y Castañeda (2015) realizaron una investigación con el objetivo de indagar la relación entre el liderazgo transformacional y transaccional<sup>3</sup> de los líderes con la conducta de compartir conocimiento de los colaboradores. En esta investigación participaron 150 trabajadores de dos organizaciones, 14 líderes y 137 colaboradores, quienes respondieron el MLQ de Bas y Avolio (2000 citado en Durán & Castañera, 2015) para medir las variables predictoras: liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional, y el instrumento Variables Psicosociales y Condiciones Organizacionales de la Conducta de Compartir Conocimiento diseñada y validada por Castañera (2010, citado en Durán y Castañeda, 2015), para medir la variable conducta de compartir conocimiento de los colaboradores. Para el análisis de los datos se utilizaron coeficientes bivariados producto-momento de Pearson entre los puntajes de liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento, se encontró que el nivel de liderazgo transaccional de los líderes presentó una correlación directa media significativa con la conducta de compartir conocimiento de los seguidores ( $r= 0.629$ ;  $p= 0.01$ ), mientras

---

<sup>3</sup> El liderazgo transaccional se define como la relación entre el líder y sus seguidores que se fundamenta en el intercambio de recompensas y en relación con determinadas acciones (Durán & Castañeda, 2015).

que el liderazgo transformacional no correlacionó significativamente con dicha conducta ( $r= 0.39$ ;  $p= 0.084$ ). En resumen, los resultados mostraron que a mayor nivel de liderazgo transaccional se presentan un mayor nivel de conducta de compartir conocimiento, tendencia que no se observó con el liderazgo transformacional.

Aunque únicamente se han descrito los detalles de tres investigaciones, en realidad, la investigación realizada en torno al liderazgo transformacional es extensa (ver Avolio, Zhu, Koh & Bhatia, 2004; Maureira & Rojas, 2013; Mendoza & García, 2013; Mendoza, Escobar & García, 2012; Molero, Recio & Cuadrado, 2010).

Al respecto, Ganga & Navarrete (2014) realizaron un estudio con el objetivo de comparar las principales contribuciones teóricas y empíricas sobre el liderazgo carismático y transformacional. Dichos autores concluyeron que no es posible identificar las diferencias entre el comportamiento efectivo de un líder desde la teoría del liderazgo transformacional y la teoría del liderazgo carismático, lo cual es un reflejo de "...la ambigüedad y la carencia de coherencia metodológica en su terminología y medición, lo que dificulta aún más los parangones que se puedan realizar entre estos dos estilos o formas de asumir el liderazgo." (p. 469-470).

### **3.9. Comentarios sobre el ejercicio profesional del psicólogo, las prácticas de Gestión de Recursos Humanos y la investigación sobre liderazgo**

#### Ejercicio profesional del psicólogo

Ribes (2006) ha señalado de forma crítica que el perfil del psicólogo como profesional se ha caracterizado por el desarrollo de un conjunto de competencias relacionadas con la aplicación y dominio de procedimientos o técnicas que se supone son pertinentes y útiles para dar solución a diversos problemas sociales. Sin embargo, tales procedimientos usualmente no se fundamentan en la investigación científica, sino en interpretaciones *a priori* sobre su eficiencia potencial, o en teorías que se elaboran conjunta o posteriormente a la aplicación de los mismos, construyendo, a su vez, criterios que

justifican su aplicación. En este contexto, las técnicas psicológicas en el ámbito profesional consisten en campos auto-contenidos de conocimiento aplicado o de experticia profesional, comúnmente desconectadas de las circunstancias y criterios puntuales sobre su eficacia.

En otras palabras: 1) el crecimiento de la psicología en los diferentes ámbitos profesionales ha ocurrido sin una vinculación entre un cuerpo de conocimiento científicamente válido, en consecuencia 2) es cuestionable el conocimiento que se aplica y la manera en la que se aplica y, 3) es controvertible la efectividad de las prácticas del psicólogo para dar solución a los problemas o demandas sociales (Ribes, 2006; Vargas, 2011).

#### Prácticas profesionales en la Gestión de Recursos Humanos

Un ejemplo de lo mencionado en el apartado anterior es lo que ocurre dentro del ámbito organizacional, aunque la SIOP ha descrito que la Psicología Organizacional tiene como objetivo el estudio científico y la aplicación de la ciencia a cuestiones de relevancia crítica para los individuos, las empresas y la sociedad, Aguilar y Vargas, (2010a; 2010b) señalan que no existe una relación entre la investigación científica de la psicología y el ejercicio profesional de los psicólogos en el ámbito organizacional en México.

Al respecto, diversos autores han enfatizado en términos teóricos y empíricos, que las actividades realizadas por Human Resource Management o Gestión de Recursos Humanos (GRH), como lo son: métodos de selección, evaluación, capacitación, empoderamiento, seguridad laboral y trabajo en equipo, conducirán al mejoramiento de las organizaciones (Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Rodríguez & Posadas, 2005; Spectro, 2002). No obstante, otros autores han cuestionado la efectividad de tales actividades, al señalar que no existe la certeza de que tales prácticas realmente mejoren el desempeño de las compañías (Aguilar & Vargas, 2010a; 2010b; De Montmollin, 1975; Vargas, 2011; Wall & Wood, 2005).

De acuerdo con Wall y Wood (2005) el vínculo entre las prácticas de GRH y el buen desempeño de una organización, tiene que ver, en parte, con los términos que definen

dichas prácticas, por ejemplo “high performance organizations” (organizaciones de alto rendimiento) o “performance enhancing” (mejora del rendimiento). Lo mismo ocurre con los títulos de algunos artículos, como lo es el trabajo de Muñoz (2006) titulado “Los recursos humanos y su importancia para el desarrollo sectorial”, o el trabajo de Hernández y García (2008) titulado “Efectividad de la estrategia de recursos humanos: modelo integrador de la teoría de recursos y capacidades y la teoría del comportamiento en las entidades financieras de la economía social”. De esa manera, el mensaje transmitido por una gran parte de la literatura es que las prácticas de GRH promueven el rendimiento efectivo de diversas compañías.

Un análisis detallado sobre ese tema, se presenta en la investigación realizada por Wall y Wood (2005) que tuvo como objetivo evaluar las prácticas de GRH sobre el rendimiento de alguna compañía reportadas en la literatura. Para ello, dichos autores consultaron 25 estudios empíricos en los que se evaluó la efectividad de las prácticas de GRH en el rendimiento de ciertas organizaciones, los cuales, debían cumplir con los siguientes cinco criterios: 1) se consideraron estudios que aparecieran en revistas acreditadas arbitradas para asegurar estudios de alta calidad, 2) se tomaron en cuenta investigaciones publicadas a partir de 1994, 3) se incluyeron estudios que cubrieran la evaluación de múltiples prácticas de GRH, excluyendo prácticas individuales como lo son: el entrenamiento, la selección sofisticada o el diseño de trabajo, 4) sólo se analizaron investigaciones que emplearon medidas de rendimiento económico, como lo es la productividad o beneficio de los activos, excluyendo estudios limitados a otros resultados, como lo son los indicadores de rotación laboral, la ausencia o el bienestar de los empleados y 5) se consideraron estudios muy citados de mediados a fines de la década de 1990. El análisis de los resultados se centró en tres aspectos: 1) el tipo de evaluación de las prácticas de GRH, 2) la evaluación del desempeño de la empresa, y 3) la metodología utilizada en los estudios consultados.

Dentro del primer punto, los resultados indican: a) 21 de las 25 investigaciones evaluaron la efectividad de las prácticas de GRH con los datos obtenidos de un solo encuestado, otras dos investigaciones consideraron la evaluación de múltiples encuestados,

quienes establecieron acuerdos sobre la información, y en el resto de los estudios no es clara la manera cómo se combinó la información y el grado en que fue consistente en todas las fuentes, b) 24 de los 25 estudios se basan exclusivamente en los encuestados describiendo su propio contexto, y c) en 12 estudios, los datos sobre las prácticas de GRH y el rendimiento de la organización se obtuvieron del mismo encuestado. En relación con la evaluación del rendimiento de las organizaciones, se encontró: a) 10 de los 25 estudios utilizaron datos objetivos sobre el desempeño de las organizaciones, como lo son producción o ganancias, lo que indica que las medidas provienen de una fuente diferente a las de las prácticas de GHR y b) 15 de los estudios se basaron en el rendimiento informado, dentro de los cuales, en 12 casos, dicha información provino de la misma persona que evaluó la prácticas de GRH. Respecto la metodología utilizada, se encontró: a) 21 de los 25 estudios son puramente investigaciones transversales, es decir, estudios que se caracterizan por evaluar los efectos de la variable independiente sobre la dependiente sólo en una ocasión, dentro de los cuales 17 son lo que Way (2002 citado en Wall and Wood, 2005) describe como *predicción temporalmente hacia atrás*, que se refiere a la predicción de una relación entre las prácticas GRH actual y el rendimiento de la compañía anterior. Con base en el análisis realizado, los autores concluyen que los motivos para inferir causalidad entre las prácticas de GRH y el rendimiento de la organización son débiles.

Adicionalmente, Wall y Wood (2005) realizaron un análisis de regresión para identificar la relación entre las prácticas de GRH y el rendimiento, a partir del cual, se identificó que únicamente 19 de los 25 estudios informan resultados positivos estadísticamente significativos. Cabe destacar que los otros seis estudios no sólo no lograron tales relaciones, además, en un caso se identificó una relación negativa estadísticamente significativa. Tales resultados muestran que no hay evidencia de que los estudios que utilizan medidas de rendimiento auto-informados proporcionen hallazgos “más positivos” que aquellos que usan medidas objetivas. En conclusión, y como respuesta a la pregunta ¿la evidencia disponible podría interpretarse como el establecimiento de un vínculo causal entre las prácticas de GRH y el desempeño efectivo de las organizaciones? Los autores señalan que “...la evidencia empírica aún no es lo suficientemente fuerte como

para justificar esa conclusión." (p.454), considerando la fiabilidad de las medidas para evaluar las prácticas de GRH, la escasez de estudios con diseños de investigación adecuados y, la inconsistencia de los resultados dentro y entre los estudios. En concreto, podría ser prematuro asumir que las prácticas de GRH inevitablemente resultarán en ganancias de rendimiento.

Por su parte, De Montmollin (1975) describe de manera crítica la supuesta efectividad de las prácticas profesionales que realizan los psicólogos en la gestión de RH, como lo son: procesos de selección, entrenamiento, ergonomía y evaluación del personal. Específicamente, en el campo de la selección y evaluación del personal, dicho autor puntualiza que aún con la aplicación de test proyectivos, pruebas psicométricas, cuestionarios de auto-reporte y/o el uso de métodos de validación como lo es el coeficiente de correlación entre el pronosticador y el criterio que es el reportado en la literatura "Aparentemente nadie, ni siquiera Estados Unidos, ha tenido éxito en su utilización, tratándose de candidatos reales en puestos de trabajo reales." (p.15). En otras palabras, los psicólogos se han mostrado y se muestran incapaces de probar la eficacia de sus prácticas profesionales en el ámbito organizacional.

Tal situación no es muy diferente a lo que ocurre en México, de acuerdo con Aguilar y Vargas, (2010a; 2010b) la psicología organización es uno de los ámbitos profesionales que se ha desarrollado y extendido a tal punto que, actualmente, es uno de los campos con mayor demanda laboral para los psicólogos en México. Al respecto, Vargas (2011) señala que el porcentaje de empleos que se ofertan para los psicólogos en México se dividen en los siguientes ámbitos: 35% en el ámbito organizacional, 30% en el ámbito educativo, 20% en el área clínica, 10 % de empleos en educación especial, 3% de empleos dividido entre los ámbitos del deporte, forense, publicidad y salud, y 2% en la investigación y docencia.

Considerando dicha demanda y la poca efectividad o comprensión de lo que es "la psicología", surge la pregunta ¿Cuál es la razón por la que las organizaciones demandan tanto la participación de psicólogos en contextos laborales? La respuesta, de acuerdo con

Vargas (2011) tiene que ver con la predominancia de las actividades del empleo. A modo de ejemplo, "...en el contexto organizacional el psicólogo, a menos de tener un excepcional trabajo súper especializado, realizará en promedio un 90% de actividades no psicológicas (legales, administrativas, recreativas)..." (p.381).

### Investigación sobre liderazgo

Un ejemplo específico a favor de las aseveraciones de Aguilar y Vargas, (2010a; 2010b), De Montmollin (1975), Vargas (2011), y Wall y Wood (2005), es lo que ocurre en la investigación sobre liderazgo.

La evidencia teórica y empírica sobre liderazgo presentan diversas limitaciones, a saber: 1) no existe una definición precisa sobre liderazgo y el rol de líder, todo lo contrario, se han descrito diversas definiciones incompatibles entre sí que únicamente dificulta aún más la comprensión del fenómeno, 2) el estudio del rol de liderazgo se le ha asignado y evaluado a las personas que tienen una posición o puesto determinado dentro de alguna organización, 3) las variables contextuales que forman parte de la interacción líder-seguidor como lo son: la dificultad de la tarea, las metas o logros de las tareas, las características de los seguidores y el tipo de relación social entre el líder y el seguidor, no han sido definidas de forma precisa y, en consecuencia, la medición de las mismas tampoco ha sido adecuada, 4) la evaluación del liderazgo y su relación con otras variables relevantes dentro del ámbito organizacional, como lo son la satisfacción laboral, la productividad, el clima organizacional, entre otras, consiste en la aplicación de auto reportes, instrumentos, cuestionarios, y/o metas logradas *ex post facto*, y 5) de acuerdo con la literatura, la conducta verbal en el rol de liderazgo tiene un papel relevante en su efectividad, no obstante, esta es una aseveración con poco apoyo empírico (Cartwright & Zander, 1972; Durán & Castañeda, 2015; Furnham, 2011; Ganga & Navarrete, 2014; García, 2011; García, 2014; Landy & Conte 2005; Munchinsky, 2002; Omar, 2010; Robbins, 1994; Schein, 1993; Spector, 2002).

### 3.10. Planteamiento del problema

Con el propósito de articular la presente investigación de manera coherente, se precisaron aspectos relacionados con tres puntos: 1) la vinculación entre el conocimiento generado en el contexto de la ciencia básica y el conocimiento práctico, 2) las demandas sociales actuales en torno al ámbito organizacional y 3) el enfoque teórico y las herramientas conceptuales pertinentes para estudiar e interpretar los fenómenos psicológicos de interés.

Para cubrir el primer punto, el presente estudio se ubica dentro del *modelo científico-profesional*, el cual señala que los psicólogos en el ámbito organizacional deben ocuparse de dos aspectos: el científico, en el cual el psicólogo estudia y describe la conducta en contextos laborales y, el práctico o aplicado, en el que el psicólogo se ocupa de desarrollar y aplicar los principios científicos de la psicología para resolver demandas o problemas particulares en los escenarios organizacionales (Munchinsky, 2002).

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación se caracteriza por ser una *investigación puente* (IP), es decir, el tipo de estudio que tiene como finalidad derivar extensiones prácticas del conocimiento generado en el contexto de ciencia o investigación básica (IB). Al respecto, Santoyo (2012) señala:

La IP que replica los hallazgos de la IB puede revelar aplicaciones novedosas, potencialmente útiles, de los principios básicos, pero aquella que no los replica también puede ayudar a promover nuevas preguntas de IB, lo que contribuye a entender las limitaciones de ciertas explicaciones, analizar los contextos en los que estas son aplicables y aquellos en los cuáles pueden dejar de serlo. (p. 86).

En segundo lugar, considerando que la aplicación del conocimiento psicológico debe responder a las demandas sociales presentes en la actualidad, el ámbito laboral se

torna relevante ya que el trabajo es una de las actividades más importantes en la vida de las personas pues es el medio que permite satisfacer sus necesidades básicas, sociales e individuales, conforme a la dignidad humana (Guerrero, Puerto & York, 2007). En concreto, el trabajo es la actividad que desarrollan los individuos dentro de organizaciones para producir bienes o servicios e intercambiarlos por un salario (Astudillo & Paniagua, 2012). Bajo estas circunstancias “La empresa es la unidad económica que contrata factores de producción y los organiza de acuerdo con la tecnología que emplee para producir y comercializar en los mercados bienes y servicios.” (Astudillo & Paniagua, 2012, p.71). De esa manera, las organizaciones desempeñan un papel indispensable en la economía de los países (Astudillo & Paniagua, 2012).

En México, la economía es uno de los principales problemas ya que influye directamente en la vida cotidiana de las personas, a modo de ejemplo, la economía es responsable del impuesto al valor agregado (IVA) que tiene efecto en los precios, el impuesto sobre la renta (ISR) y las fluctuaciones en los precios de los combustibles energéticos (gasolina, gas LP. Hidrocarburos). Del mismo modo, la economía se relaciona con la cantidad de trabajos existentes, sus remuneraciones, la producción y el costo de ciertos productos y servicios (Astudillo & Paniagua, 2012).

El crecimiento o la evolución económica del país puede calcularse, en parte, con el Producto Interno Bruto (PIB), es decir, con el valor del mercado de todos los bienes y servicios finales producidos por los factores de la producción ubicados en el país en el transcurso de un año (Astudillo & Paniagua, 2012). Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), junto con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, reportaron que el Índice Global de Productividad Laboral de la Economía (IGPLE) que resulta de la relación entre el Producto Interno Bruto a precios constantes y el *factor trabajo* de todas las unidades productivas del país, que considera cifras generadas por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo registró un nivel de 102.2 puntos en el primer trimestre del 2017, en tanto que en el trimestre anterior había sido de 102.7 puntos. De esa manera, el IGPLE presentó una caída de (-) 0.5% con cifras ajustadas por estacionalidad. En particular, la Productividad Laboral en las actividades económica primarias y

secundarias fue menor en (-)1%, de manera individual, y en las actividades terciarias se redujo (-) 0.9 % (INEGI, 2017). La tabla 4 muestra la variación en porcentaje del IGPLE y del Índice Global de Productividad Laboral (IGPL) en cada actividad económica durante diferentes periodos.

Tabla 4.

*IGPLE y IGLP, cifras desestacionalizadas (INEGI, 2017)*

	Variación en porcentaje durante el primer trimestre de 2017 respecto al:	
	Trimestre inmediato anterior	Mismo trimestre de 2016
IGPLE con base en horas trabajadas	(-) 0.5	(-) 1.0
IGPL en las Actividades Primarias	(-) 1.0	1.0
IGPL en las Actividades Secundarias	(-) 1.0	(-) 4.1
IGPL en las Actividades Terciarias	(-) 0.9	0.5

Dicho resultado, se relaciona con diversos aspectos, como lo son: 1) la población económicamente activa (PEA), la cual indica que a mayor cantidad de personas trabajando, mayor será la producción, 2) la acumulación de bienes de capital como factor de producción y, 3) *la producción*, como resultado de la experiencia, experticia y avances tecnológicos (Astudillo & Paniagua, 2012).

En relación con el tercer punto, de acuerdo con la Ley Federal del Trabajo (2017) en su artículo 153-I, el concepto de productividad es:

El resultado de optimizar los factores humanos, materiales, financieros, tecnológicos y organizacionales que concurren en la empresa, en la rama o en el sector para la elaboración de bienes o la prestación de servicios, con el fin de promover a nivel sectorial, estatal, regional, nacional e internacional, y

acorde al mercado con el que tiene acceso, su competitividad y sustentabilidad, mejorar su capacidad, su tecnología y su organización, e incrementar los ingresos, el bienestar de los trabajadores y distribuir equitativamente sus beneficios. (p. 120-121).

Al respecto, Guerrero, Puerto & York (2007) señalan que "... el recurso humano es el más importante de los recursos que deben ponerse en juego para la producción; ya que éste decide el aprovechamiento real de los demás recursos." (p.204). Por su parte, Astudillo y Paniagua (2012) mencionan que la calidad del trabajo de una persona "... depende del conocimiento, las habilidades y las competencias que posean las personas." (p.25).

Actualmente, al hablar de optimizar el factor humano, es necesario considerar tres aspectos. En primer lugar, es indispensable tener presente que el funcionamiento y las operaciones de las empresas cambian constantemente con el propósito de mantenerse competitivas frente a las demandas económicas, sociales y políticas (Ferezin, et al. 2016; Guerrero, Puerto & York, 2007; Munchinsky, 2002). En segundo lugar, el liderazgo es uno de los roles que cobra mayor interés debido a que su efectividad parece tener una relación directa con el desempeño de los trabajadores y, en consecuencia, con el buen funcionamiento y desarrollo de las organizaciones (García, 2014; Landy & Conte, 2005; Munchinsky, 2002; Spector, 2002). En tercer lugar, de acuerdo con Ferezin, et al. (2016) los planes de acción dentro de una empresa deben incluir: 1) la era digital, como un beneficio que forma parte de la vida cotidiana de las personas, 2) la innovación, que demanda cambiar el enfoque de trato, la evaluación y motivación tradicional, por uno nuevo que responda a las demandas actuales y 3) el aprovechamiento máximo del talento en forma de habilidades y competencias mediante el trabajo en equipo y la participación de los colaboradores que son clave para el éxito empresarial.

Tomando en cuenta lo anterior, la presente investigación intenta responder a las demandas sociales actuales en el ámbito laboral, al proponer una forma de evaluación diferente del rol de liderazgo particularmente en la producción complementada.

Finalmente, para realizar tal propuesta desde la dimensión psicológica, en la presente investigación se delimitó el modelo de campo interconductual descrito por Kantor (1980) como postura psicológica que define el conocimiento científico de los procesos psicológicos, particularmente, se empleó la taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985).

Sin embargo, considerando que la transferencia directa del conocimiento científico a cuestiones prácticas no es la manera adecuada de dar solución a problemas aplicados (Johnston, 2000; Ribes, 2006; Santoyo, 2012), el presente proyecto está anclado a dos herramientas conceptuales: La primera es la categoría de Primacía Competencial formulada por Camacho, et al. (2017) que se refiere a la persistencia, prevalencia o prioridad en el despliegue de competencias de cierta complejidad funcional, y podría permitir la identificación del repertorio de competencias en un individuo dada una demanda o criterio a satisfacer. La segunda que son las dimensiones funcionales del comportamiento social, las cuales parten de que las instituciones: 1) pueden ser vistas como contingencias compartidas que afectan a los miembros de una organización social y 2) las interacciones que ocurren entre los individuos ocurren de acuerdo con criterios colectivos. En este contexto el empleo del *análisis funcional* para comprender las modalidades de organización resulta una herramienta metodológica empírica útil para identificar los roles funcionales de un grupo y para plantear los problemas a solucionar en los mismos términos y sentidos que la práctica del lenguaje ordinario, con base en la descripción funcional de las circunstancias que delimitan el problema (Ribes, 2006).

Con base en lo anterior, en primer lugar se realizó el experimento 1 que tuvo como objetivo identificar la Primacía Competencial por la satisfacción de criterios de ajuste tipo ajustivo, efectivo y pertinente (Carpio, 1994; Ibañez, 1999; Ribes, 2010) en estudiantes universitarios, mediante la solución de tres tareas, cada una correspondiente a cada criterio. Una vez identificadas las primacías de los participantes, se formaron díadas de trabajo y se llevó a cabo el experimento 2 sobre liderazgo, con el objetivo de evaluar el efecto de la falta de correspondencia de la Primacía Competencial entre los miembros de una díada

expuestos a una contingencia compartida a nivel selector sobre la frecuencia y calidad del tipo de interacción verbal como indicadores del rol de liderazgo.

Ambas herramientas son importantes para la evaluación del rol de liderazgo ya que la tendencia de un individuo a responder de manera efectiva con base en determinados criterios en una tarea colectiva podrían determinar el rol (líder o seguidor) que desempeñará dicho individuo.

## 4. PREPARACIONES EXPERIMENTALES

### 4.1 Experimento 1: Identificación de la Primacía Competencial

#### OBJETIVO

Evaluar la Primacía Competencial por la satisfacción de criterios de ajuste tipo ajustivo, efectivo y pertinente (Carpio, 1994; Ibañez, 1999; Ribes, 2010) en estudiantes universitarios.

#### MÉTODO

##### Participantes

En el estudio participaron voluntariamente 25 alumnos de primer semestre de la carrera de psicología, 16 mujeres y 9 hombres pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (FESI-UNAM).

##### Diseño

El experimento 1 empleó un diseño exploratorio, de corte preexperimental y prospectivo, cuyos datos fueron recolectados de forma transversal (ver tabla 5).

Tabla 5.

*Diseño experimental*

<b>Evaluación</b>	<b>In situ</b>	<b>Auto Reporte</b>	<b>In situ</b>	<b>Auto Reporte</b>	<b>In situ</b>	<b>Auto Reporte</b>
<b>Participante</b>						
1						
2	Tarea		Tarea		Tarea	
3	Contextual		Suplementaria		Selectora	Autoreporte
4	Criterio	Autoreporte	Criterio Efectivo	Autoreporte	Criterio	referencial
5	Ajustivo	referencial C.		referencial S.	Pertinente	Sel.
6						

## **Instrumentos**

Se aplicaron tres cuestionarios de lápiz y papel denominados Autoreporte Referencial C, Autoreporte Referencia S y Autoreporte Referencia Sel, empleados en Arroyo et al. (2015). Cada instrumento constó de cuatro preguntas para las cuales se diseñaron opciones de respuesta múltiple, las cuales reportaban el desempeño del propio participante ante cada tarea, en ese sentido, las preguntas del Autoreporte Referencial C corresponden a la satisfacción del criterio ajustivo, las preguntas del Autoreporte Referencial S a la satisfacción del criterio efectivo y, las preguntas del Autoreporte Referencial Sel corresponden a la satisfacción del criterio de pertinencia.

Dos de las preguntas de cada Autoreporte Referencial fueron diseñadas en escala nominal con dos opciones de respuesta excluyentes, *si* y *no*, mientras que las otras dos fueron diseñadas en una escala de intervalo en formato tipo Likert con seis opciones de respuesta (5 al 10).

Cabe señalar que el cuestionario desarrollado y empleado en Arroyo et al. (2015) se utilizó con el objetivo de evaluar la correspondencia o falta de correspondencia entre el auto-reporte y el desempeño de los participantes específicamente en las tareas Contextual, Suplementaria y Selectora, por lo tanto, no se trató de un instrumento con fines de estandarización y los resultados obtenidos por medio de este no pretenden validar ni confiabilizar el mismo, únicamente se pretende presentar un dato adjuntivo respecto de los datos de desempeño *in situ* (ver Anexo 1).

## **Aparatos y situación experimental**

La programación y el registro de eventos se realizaron mediante un programa en Super Lab. 4.0, en el ambiente Windows 7. Los aparatos que se utilizaron fueron: cuatro laptops, una marca *Toshiba*, otra marca *Dell* y las otras dos de marca *Acer*, así mismo, la *Toshiba* y una *Acer* contaron con un monitor de 14.4 pulgadas y las otras dos con uno de 7 pulgadas. Adicionalmente, se emplearon cuatro mouse y cuatro teclados con una funda

protectora que bloqueó todas las teclas excepto las empleadas durante las tareas experimentales.

El experimento se llevó a cabo en uno de los laboratorios de psicología experimental del edificio L6 de la FESI-UNAM. Dicho lugar es un espacio cerrado que se distribuye en cubículos independientes entre sí, los cuales cuentan con una silla y una mesa sobre la que se encontraba un mouse y un teclado conectados a las laptops. La fuente de iluminación fue constante así como la temperatura.

### **Procedimiento**

En primer lugar, a cada participante se le leyeron las siguientes instrucciones:

*“Hola. Tu participación en el experimento de hoy formará parte del estudio sobre la confiabilidad de una tarea experimental para evaluar tu capacidad de manejo de la información que se te presentará. Tu desempeño (pero no tu rostro) puede ser video grabado y la información solo será usada con fines académicos garantizando tu anonimato y confidencialidad. En cualquier momento que lo desees te podrás retirar de la tarea. Nuevamente, gracias por colaborar con el desarrollo de la investigación científica en psicología. Si estás de acuerdo en iniciar indícaselo a la investigadora”.*

Posteriormente se le pidió a cada participante que confirmara de forma oral su disposición para participar de manera voluntaria e informada en el experimento. Enseguida se le enunciaron las siguientes instrucciones:

*“En la computadora te van a aparecer las instrucciones de lo que debes realizar en cada tarea. Si tienes alguna duda por favor indica al experimentador”.*

A continuación, se expusieron a los participantes a tres tareas de forma individual y a sus respectivos cuestionarios. Para algunos participantes la exposición a las tareas y los cuestionarios ocurrió en una sola sesión mientras que para otros, por motivo prácticos, esto

ocurrió en dos sesiones consecutivas. En ambas situaciones se procedió sin límite de tiempo para resolver tanto las tareas como los cuestionarios.

### **Tarea Contextual.**

Al inicio de la tarea, se le presentaron a cada participante las siguientes instrucciones:

*“¡Bienvenid@! El día de hoy tu tarea será igualar varias secuencias de 8 letras cada una considerando su ORDEN Y DURACIÓN. Las letras se presentarán de forma consecutiva en la pantalla y tras la instrucción “AHORA TÚ” deberás reproducirlas. Durante esta tarea no se te presentará retroalimentación por tu desempeño, por lo que serás tú quien señale si fuiste exitoso o no en la misma. Agradecemos tu participación, por favor describe lo que crees que debes hacer al experimentador para que puedas comenzar”.*

Después, a cada participante se le presentó mediante la pantalla de la laptop, una por una, 20 secuencias de ocho letras cada una. La presentación de cada secuencia fue la siguiente: inicialmente se presentaron de forma consecutiva, es decir, una por una, las primeras cuatro letras que conformaron la secuencia, cada letra duró 1 segundo, enseguida se presentó el Intervalo Entre Estímulos (IEE) con una duración de 2 segundos, durante ese periodo de tiempo, las primeras cuatro letras de la secuencia permanecieron en la pantalla de la laptop; al finalizar el IEE, comenzaron a aparecer de forma secuencial cada una de las últimas cuatro letras de la secuencia, cada letra duró 1 segundo. Una vez presentada la totalidad de letras de cada secuencia, ésta se canceló y se mostró el mensaje “AHORA TÚ” con una duración de 2 segundos, seguido de una línea horizontal por 15 segundos sobre la cual aparecieron las ocho letras que el participante presionó en el teclado. Finalmente, se presentó un Intervalo Entre Ensayos (ITI) que duró de 5 segundos y durante el cual las respuestas del participante no fueron operativas y no tuvieron consecuencias programadas, es decir, no se le presentó retroalimentación por su desempeño ante alguna de las 20 secuencias programadas. Cuando concluyó la tarea se le pidió a cada participante que respondiera el Autoreporte Referencial C.

El criterio de ajuste para esta tarea consistió en que cada participante repitiera tanto las letras en su secuencia y su duración incluyendo la duración del IEE. En este sentido, esta tarea permite la evaluación de la **competencia ajustiva** en tanto que el éxito en ella está determinado por la capacidad del participante para reproducir o igualar las propiedades físico-químicas del ambiente, es decir, que **repite** en tiempo y forma la secuencia presentada.

### **Tarea Suplementaria.**

Al inicio de la tarea, se le presentaron a cada participante las siguientes instrucciones:

*“¡Bienvenid@! El día de hoy tu tarea será igualar varias secuencias de 4 letras cada una. Las letras se presentarán de forma consecutiva en la pantalla y tras la instrucción “AHORA TU” deberás escribir las letras que falten en cada serie. Durante esta tarea no se te presentará retroalimentación por tu desempeño pero si escribes alguna letra incorrecta se te presentará la misma secuencia hasta que aciertes. Al finalizar la sesión, serás tú quien señales si fuiste exitoso o no en la misma. Agradecemos tu participación, por favor describe lo que crees que debes hacer al experimentador para que puedas comenzar”.*

Enseguida, a cada participante se le presentó en la pantalla de la laptop, una por una, 20 secuencias de ocho letras cada una. La presentación de cada secuencia ocurrió en el centro de la pantalla de la siguiente manera: primero se presentaron las cuatro letras (consonante/vocal/consonante/vocal) de la secuencia en la primera mitad de una línea horizontal durante 4 segundos. Una vez transcurridos éstos se canceló dicha secuencia y se mostró el mensaje “AHORA TÚ” con una duración de 2 segundos. Posteriormente, se mostró una línea horizontal por 4 segundos, sobre la cual aparecieron dos consonantes de la secuencia previa y dos espacios para las vocales faltantes para conformar la secuencia vocal/consonante/vocal/consonante.

En caso de que un participante no respondiera correctamente a una secuencia, ésta se le repitió hasta que el participante respondiera con las letras que la completaban. Al igual

que la tarea contextual, a ningún participante se le presentó retroalimentación por su desempeño ante alguna de las 20 secuencias programadas en la tarea suplementaria y al finalizar la tarea se le pidió a cada uno que respondiera el Autoreporte Referencial S.

El criterio de ajuste para esta tarea consistió en que cada participante completara cada secuencia presionando las letras correspondientes en el teclado. De esta forma, la tarea permitió la evaluación de la **competencia efectiva** en tanto el éxito en ella está determinado por la capacidad del participante para **completar** adecuadamente la forma de la secuencia presentada.

### **Tarea Selectora.**

Al inicio de la tarea, se le presentaron a cada participante las siguientes instrucciones:

*“¡Bienvenid@! El día de hoy se te presentarán dos series de 4 letras cada una. La primera debes OBSERVARLA determinadamente sin responder, cuando haya desaparecido se te presentarán las otras tres series (de 4 letras cada una) y deberás ELEGIR la que creas que corresponde con la primera, señalándola con el cursor del mouse y presionando el botón izquierdo. Durante esta tarea, no se te presentará retroalimentación por lo que serás tú quien señale si fuiste exitoso o no. Agradecemos tu participación, por favor describe lo que crees que debes hacer al experimentador para que puedas comenzar”.*

Posteriormente, a cada participante se le presentó mediante la pantalla de la laptop 26 ensayos con una estructura de una tarea de Igualación a la Muestra. La presentación de cada ensayo fue la siguiente: inicialmente se presentó en la parte superior de pantalla de la laptop, un estímulo muestra (EM), este podía ser el EM1 o el EM2: 1) el EM1 consistió en una secuencia de cuatro letras mayúsculas, las letras que se posicionaron en el primer y tercer lugar eran consonantes en un tamaño de fuente de 72 mientras que las que se mostraban en la segunda y cuarta posición fueron vocales en un tamaño de fuente de 60, y 2) el EM2 estuvo conformado por una secuencia de cuatro letras mayúsculas, las letras que se posicionaron en el primer y tercer lugar eran consonantes en un tamaño de fuente de 60,

mientras que las que se mostraban en la segunda y cuarta posición fueron vocales en un tamaño de fuente de 72. El EM que se presentó en cada ensayo fue el mismo durante 4 ensayos y cambiaba, es decir, que los primeros cuatro ensayos se presentó el EM1, los siguientes cuatro ensayos el EM2, y así sucesivamente hasta completar los 24 ensayos. Cada EM se mostró por 2 segundos, enseguida, se canceló el EM y se presentó un mensaje que decía “AHORA TÚ” con una duración de 2 segundos, al transcurrir los dos segundos se presentaron al mismo tiempo tres estímulos comparativos (ECs) por 3 segundos, los cuales se mostraron en la parte inferior de la pantalla de la laptop, cada uno consistió en una secuencia de cuatro letras mayúsculas en un tamaño de fuente de 60, sin embargo, las características específicas de cada EC fueron las siguientes: 1) la secuencia del EC1 estuvo conformada por las mismas letras y en el mismo orden entre consonantes y vocales que el empleado en el EM, 2) en la secuencia del EC2 se presentaron las mismas letras que el EM pero el orden fue orden contrario al del EM (vocal/consonante/vocal/consonante) y, 3) la secuencia del EC3 estuvo conformada por letras diferentes al EM pero el mismo orden, es decir, consonante/vocal/consonante/vocal. La posición en la que se presentaron los diferentes ECs se determinó aleatoriamente. Posteriormente se presentó un ITI de 5 segundos.

A ningún participante se le presentó retroalimentación por su desempeño ante alguno de los 24 ensayos programados y al final de la tarea se le pidió a cada uno que respondiera el Autoreporte Referencial Sel.

El criterio de ajuste para esta tarea consistió en que cada participante seleccionara el EC positivo respecto del EM en cada ensayo, colocando el cursor del mouse sobre el EC y dando clic sobre él. De esta forma, esta tarea permitió la evaluación de la **competencia pertinente** en tanto que el éxito en ella está determinado por la capacidad del participante para **seleccionar** el EC correspondiente al EM presentado.

## Resultados

El análisis de los datos se realizó empleando una metodología molar (Camacho, 2017), la cual establece que el lenguaje de datos apropiado para los supuestos de Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985) constituye la agregación o compuesto de indicadores de desempeño dada la funcionalidad inherente a la complejidad del campo o interconducta estudiada, de modo que distintos registros empíricos se integran en tiempo real y sus modulaciones específicas y recíprocas se expresan mediante ecuaciones lineales.

En ese sentido, para la tarea contextual se empleó el Índice de Repetición (IR) el cual se calculó tomando el número de ensayos en los que el participante repitió la secuencia correctamente *con* ajuste temporal de la respuesta menor a un segundo, dividido entre el número total de ensayos programados. Lo anterior se resume en la siguiente ecuación:

$$IR = \frac{r \wedge RAT}{TE}$$

donde,  $r$  representa el número de repeticiones correctas,  $RAT$  el registro de ajuste temporal (Calculado como la diferencia entre la duración de la secuencia presentada y la duración de la secuencia producida por el participante),  $\wedge$  representa el operador lógico de conjunción y  $TE$  el número total de ensayos.

Para la tarea suplementaria se recurrió al Índice de Efectividad (IE) calculado mediante la división del número de ensayos en los que el participante suplementó correctamente *con* una latencia menor o igual al ensayo previo entre el número total de ensayos programados, esto es,

$$IE = \frac{sc \wedge L}{TE}$$

donde,  $sc$  representa el número de suplementaciones correctas,  $L$  la latencia,  $\wedge$  representa el operador lógico de conjunción y  $TE$  el número total de ensayos.

Finalmente, para la tarea selectora se utilizó el Índice de Consistencia (IC) el cual se calculó dividiendo el número de ensayos en los cuales la respuesta fue consistente en el criterio de igualación *con* latencia menor o igual al ensayo previo entre el número total de ensayos, esto es,

$$IC = \frac{c \wedge L}{TE}$$

donde,  $c$  representa el número de ensayos de igualación consistente,  $L$  la latencia,  $\wedge$  representa el operador lógico de conjunción y  $TE$  el número total de ensayos.

A partir de los resultados obtenidos mediante los índices se identificó la Primacía Competencial para cada participante. De acuerdo con los datos, se destacan dos resultados principales: 1) todos los participantes consiguieron una puntuación de 0 en la tarea correspondiente al nivel contextual y, 2) los participantes lograron dos niveles de Primacía Competencial: Efectivo Proto Pertinente y Efectivo Cuasi Pertinente. El primero se refiere a las puntuaciones por encima de 0.5 en los niveles suplementario y selector, mientras que el segundo describe una puntuación mayor a 0.5 en el nivel suplementario, y menor a 0.5 en el nivel selector.

Del total de participantes con los que se evaluó la Primacía Competencial en lo que sigue, únicamente se muestra la representación gráfica de los seis participantes cuyos resultados posibilitaron su inclusión en las díadas conformadas para el Experimento 2.

En la figura 5 se muestra la Primacía Competencial Efectivo Proto-Pertinente de los participantes 1, 3 y 5, como puede apreciarse, los tres participantes lograron puntuaciones de 1 en la tarea experimental correspondiente al nivel suplementario y, puntuaciones superiores a 0.5 en la tarea selectora, específicamente, los participantes 2 y 3 consiguieron 0.95, mientras que el participante 1 obtuvo 0.73.

Por otro lado, los participantes 2, 4 y 6 mostraron una Primacía Competencial a nivel Efectivo Cuasi Pertinente dado que alcanzaron puntajes de 1 en la tarea suplementaria

y puntajes por debajo de 0.5 en la tarea selectora, particularmente, el participante 2 logró una puntuación de 0.47, el participante 4 de 0.43 y el participante 6 de 0.39.

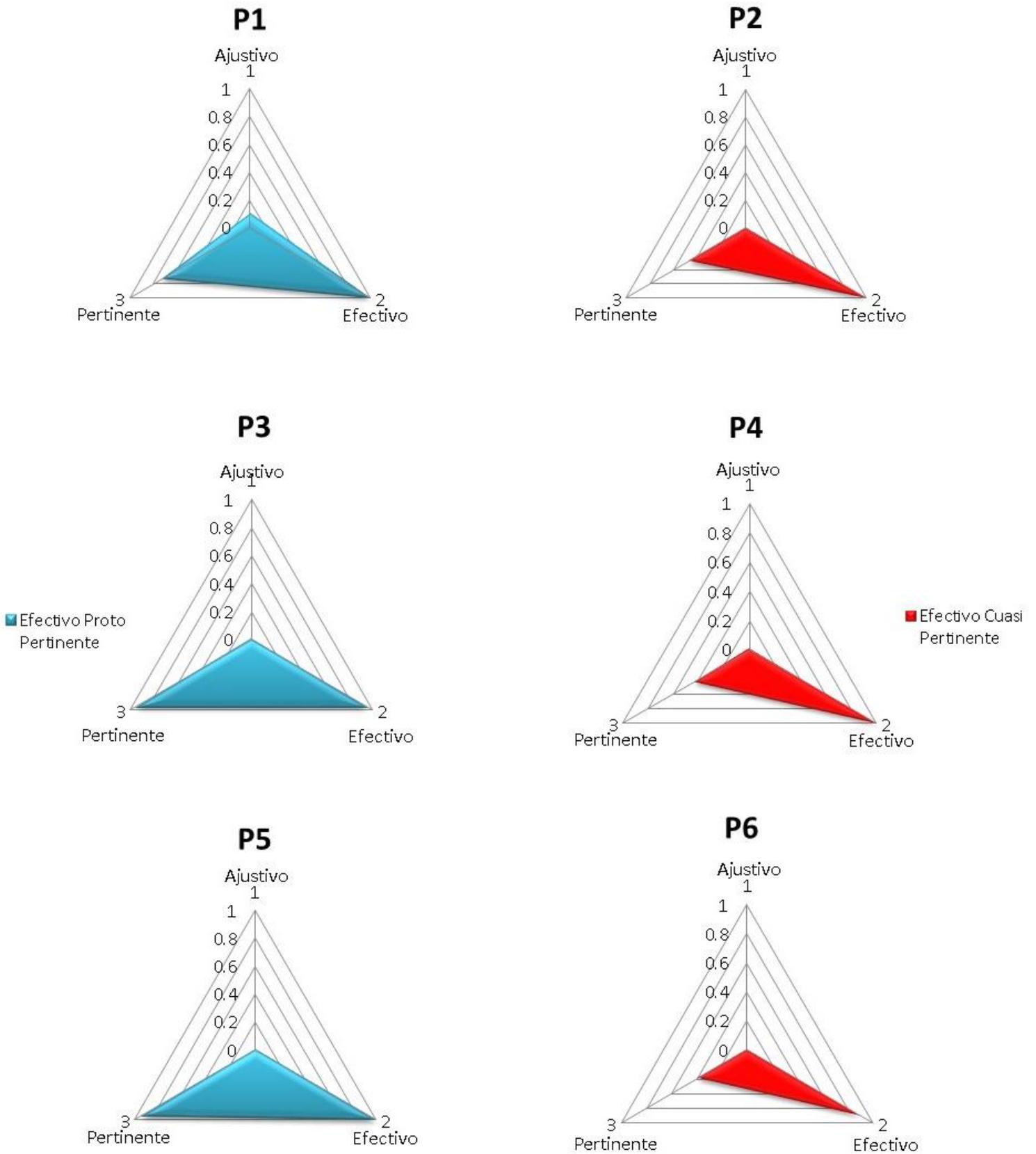


Figura 5. Representación gráfica de la Primacía Competencial Efectivo Proto-Pertinente de los participantes 1, 3 y 5, y Efectivo Cuasi-Pertinente para los participantes, 2, 4 y 6.

## **Conclusiones Experimento 1**

El objetivo del experimento 1 fue evaluar la Primacía Competencial por la satisfacción de criterios de ajuste tipo ajustivo, efectivo y pertinente (Carpio, 1994; Ibañez, 1999; Ribes, 2010) en estudiantes universitarios, tomando como indicadores de desempeño los índices de repetición, efectividad y consistencia. Lo anterior permitió caracterizar el repertorio competencial de un individuo dada la demanda o criterio a satisfacer en determinada situación (Camacho, et al. 2015).

Específicamente, los resultados indican que la totalidad de los participantes obtuvieron un puntaje mayor en el índice de efectividad, seguido del índice de consistencia y finalmente un puntaje de 0 en el índice de repetición, a excepción del participante 1 quien obtuvo 0.1 en el índice de repetición. Es conveniente señalar que las diferencias encontradas entre los índices calculados para cada participante fueron sólo de décimas.

De forma general, los datos obtenidos en el experimento 1 muestran que los participantes tienen una tendencia a satisfacer criterios de ajuste tipo efectivo. Es decir, los participantes tienden a desempeñarse de forma exitosa en aquellas tareas que demandan producir cambios en las propiedades de una situación y ajustar su comportamiento a dicha situación, por ejemplo, armar algún objeto siguiendo instrucciones.

En conclusión, estos hallazgos apuntan hacia la posibilidad de identificar distintas Primacías Competenciales mediante la evaluación del desempeño individual en tareas que imponen criterios de cierta complejidad funcional.

Finalmente, habiendo determinado empírica y cuantitativamente la Primacía Competencial de los participantes, fue factible conformar las díadas de trabajo que posibilitaron la realización del experimento 2 sobre el rol de liderazgo.

## 4.2 Experimento 2: Evaluación del rol de liderazgo

### OBJETIVO

Evaluar el efecto de la falta de correspondencia de la Primacía Competencial entre los miembros de una díada expuestos a una contingencia compartida a nivel selector sobre la frecuencia y cualidad del tipo de interacción verbal como indicadores del rol de liderazgo.

### MÉTODO

#### Participantes

Participaron voluntariamente 6 alumnos de primer semestre de la carrera de psicología, 4 mujeres y 2 hombres pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (FESI-UNAM). Todos fueron seleccionados a partir de los resultados del experimento 1, por lo que contaban con historia pre-experimental pero no vinculada con la tarea del experimento 2.

#### Diseño

La presente investigación empleó un diseño exploratorio, de corte cuasiexperimental y retrospectivo parcial, cuyos datos fueron recolectados de forma transversal (ver tabla 2).

Tabla 6.

*Diseño experimental*

Díada	Primacía Competencial	Primacía Competencial	Complejidad de la Tarea
1	Efectivo Proto Pertinente	Efectivo Cuasi Pertinente	Selectora
2	Efectivo Proto Pertinente	Efectivo Cuasi Pertinente	Selectora
3	Efectivo Proto Pertinente	Efectivo Cuasi Pertinente	Selectora

## **Instrumentos**

Se diseñó y aplicó el Instrumento de Nominación Social, el cual se creó con base en los procedimientos de nominación mutua empleados por Flores y Santoyo (2009) para identificar las relaciones o los vínculos sociales entre las personas. El instrumento incluyó una instrucción y tres preguntas abiertas; la primera consistió en que los participantes, de forma individual, ordenaran los nombres de sus compañeros de grupo de mayor a menor preferencia para trabajar en pareja. De esa manera, el participante debía anotar el número 1 a un lado del nombre del compañero con quien prefería trabajar y el número 26 a un lado del nombre del compañero con quien preferían no trabajar. Por otro lado, para cada una de las tres preguntas abiertas, primero se planteó una situación hipotética que describía la resolución de una tarea con un criterio de ajuste tipo ajustivo, efectivo o pertinente. Posterior a cada situación hipotética, se planteó una pregunta abierta respecto al éxito potencial en la situación descrita, al trabajar en díada con seis compañeros de su grupo. En este caso, los participantes debían escribir el nombre de sus compañeros (ver Anexo 2<sup>4</sup>).

Es menester señalar que el cuestionario se creó y aplicó con la finalidad de identificar las relaciones sociales específicamente entre los participantes y las personas que conforman su grupo escolar, por lo tanto, no se trató de un instrumento con fines de estandarización y los resultados obtenidos por medio de éste no pretenden validar ni confiabilizar el mismo, sino presentar un dato adjunto respecto de los datos de desempeño *in situ*.

## **Aparatos y situación experimental**

La programación y el registro de los eventos se realizaron a través de un programa en software JAVA, en un ambiente Windows 7. Los aparatos que se utilizaron fueron dos tablets, una DELL (Display) y una ASUS (Display), dos soportes tripié, y dos video cámaras, una SONY y una CANNON.

---

<sup>4</sup> Por cuestiones de confidencialidad, los nombres de los estudiantes que conforman el grupo que participó en el estudio han sido alterados.

El experimento se llevó a cabo en uno de los cubículos de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud de la FESI-UNAM. Dicho lugar es un espacio cerrado, en el cual se encontraban dos sillas colocadas una frente a la otra, aproximadamente con una distancia de 60 cm entre las sillas. Asimismo, debajo y entre las sillas, se hallaba un tapete de fomi. Finalmente, el soporte tripié con la cámara *Sony*, se ubicaron a un costado de las sillas, la cámara se enfocó hacia los participantes que sostenían tablet mientras resolvían la tarea de Ensamble.

### **La tarea de Ensamble**

La Tarea de Ensamble fue programada mediante el lenguaje JAVA en una estructura de ensayos discretos. Ésta consistió en 36 ensayos en los cuales se presentaron los siguientes estímulos: 1) dos círculos concéntricos que se encontraban en el centro de la pantalla de la tablet, uno periférico (externo) y el otro central (interno), cada participante, de acuerdo con el lado de la tablet que operaba, controló uno de los círculos, 2) cuatro botones, dos del lado izquierdo y dos del lado derecho de los círculos, uno de los pares de botones giraba el círculo correspondiente 30° en el sentido de las manecillas y el otro par de botones giraban el círculo 30° contra las manecillas del reloj, 3) dos focos que se iluminaban de forma intermitente con una luz azul a intervalos de 0.5 segundos, durante todos los ensayos ambos focos permanecían en las misma zona de la Tablet, uno en el lado izquierdo próximo a la final de la pantalla y el otro en el lado derecho también próximo al final. Dichos focos indicaban la cantidad de veces que los participantes debían presionar los botones en un periodo de tiempo, en el caso particular de esta tarea, los participantes debían presionar los botones más de dos veces por un segundo para lograr la activación del botón y, 4) una imagen que se encontraba en la parte superior central de la Tablet, la cual mostraba la configuración o alineación correcta de ensamble entre las rutas de los círculos (Ver Anexo 3).

Las alineaciones fueron correctas o incorrectas en función de la configuración que se mostró en la imagen y del sentido del giro que cada participante seleccionó. En este contexto, dos configuraciones generaron variación en cuanto al logro del ensamble por el

sentido del giro de cada participante: en la **Configuración 1**, el ensamble se logró cuando el círculo Periférico giró hacia la izquierda y el Central a la derecha. Mientras que en la **Configuración 2**, el ensamble se logró cuando el círculo Periférico giró hacia la derecha y el Central a la izquierda. Ambas configuraciones se programaron para presentarse de forma semi-aleatoria durante 36 ensayos con tres valores diferentes para la configuración final: 0°, 120°, 240°, sin embargo, como se verá más adelante, se estableció un criterio de desempeño para la terminación de la tarea. Es importante puntualizar que ambas configuraciones requerían de la operatividad de los dos participantes, por lo tanto, no existía la posibilidad de que la díada lograra un ensamble únicamente con el desempeño de uno de los participantes.

Si el sentido del giro seleccionado por cada participante no coincidía con la configuración de la imagen, se apagaba la pantalla de la tablet por 2 segundos y se presentaba la siguiente configuración (sin ensayos de corrección). De conseguir la alineación correcta o ensamble, aparecía un mensaje en la pantalla que decía “LO LOGRARON” por 2 segundos y se presentaba el siguiente ensayo. En este sentido la tarea de Ensamble a nivel selector resulta analógicamente similar a una tarea de Igualación de la Muestra (Cumming & Berryman, 1965).

Aunque se programaron 36 ensayos, si los participantes que conformaban una díada lograban cinco ensambles de forma consecutiva, la tarea finalizaba, no obstante, de no lograrlo se presentaban los 36 ensayos programados. No se programó una duración final para cada ensayo por lo que la duración total de la sesión estuvo controlada por cada diada, sin embargo, de prolongarse más de 35-40 min la sesión fue interrumpida y se les dio las gracias a ambos participantes. Al finalizar la tarea se presentó un mensaje que decía “Gracias por participar”.

Recapitulando, el criterio de logro para la tarea de Ensamble consistió en que ambos participantes oprimieran sus botones hasta lograr que ambos círculos generaran el ensamble, de tal manera que la configuración de la ruta lograda fuese idéntica a la mostrada en la imagen. De esta forma, la tarea permitió la evaluación de la **competencia pertinente**,

en tanto que el éxito de ella estuvo determinado por la capacidad de los participantes para **seleccionar** el giro que coincidiera con la configuración cambiante ensayo a ensayo.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se le pidió a cada participante que respondiera de forma individual el Instrumento de Nominación Social, sin límite de tiempo. Posteriormente, independientemente de los resultados obtenidos en el Instrumento de Nominación Social, se conformaron tres Díadas No Correspondientes (DNE), es decir que cada díada estuvo compuesta por dos participantes cada uno con una Primacía Competencial diferente. En el caso particular de este estudio, las díadas estuvieron conformadas por un participante con una Primacía Competencial Efectivo Proto Pertinente y otro participante con una Primacía Efectivo Cuasi Pertinente. Enseguida, en una hoja se le presentó a cada participante una instrucción específica en términos del círculo que controló:

#### **Participante derecho (círculo interno).**

*“Hola, gracias por participar. Tu tarea y la de tu compañero es lograr que se forme la misma ruta que se muestra en color amarillo en la tablet. Para lograrlo deben hacer que giren los círculos Interno (chico) y externo (grande) hasta que se forme la ruta. Se deben poner de acuerdo para trabajar uno a la vez. Tú puedes girar el círculo interno y tu compañero podrá girar el círculo externo. Para lograr el giro debes responder con suficiente velocidad a los botones que indican el sentido del giro. Uno lo gira a la izquierda y el otro lo gira a la derecha. La velocidad con la que debes responder está indicada por el botón azul. Si tu elección del sentido del giro es incorrecta, dada la ruta señalada y el sentido que eligió tu compañero, se apagará la pantalla y lo podrán intentar otra vez con nuevos círculos y nuevas rutas. Si tienen éxito, se resaltará la ruta, aparecerá el mensaje “LO LOGRARON” y se apagará la pantalla antes de que comience la siguiente ruta. Ustedes pueden hablar y ponerse de acuerdo durante toda la tarea, sólo procura hablar en voz alta y clara. La sesión será grabada para obtener datos de sus diálogos y sin ninguna repercusión en la tarea. Gracias”.*

### **Participante izquierdo (círculo externo).**

*“Hola, gracias por participar. Tu tarea y la de tu compañero es lograr que se forme la misma ruta que se muestra en color amarillo en la tablet. Para lograrlo deben hacer que giren los círculos Interno (chico) y externo (grande) hasta que se forme la ruta. Se deben poner de acuerdo para trabajar uno a la vez. Tú puedes girar el círculo externo y tu compañero podrá girar el círculo interno. Para lograr el giro debes responder con suficiente velocidad a los botones que indican el sentido del giro. Uno lo gira a la izquierda y el otro lo gira a la derecha. La velocidad con la que debes responder está indicada por el botón azul. Si tu elección del sentido del giro es incorrecta, dada la ruta señalada y el sentido que eligió tu compañero, se apagará la pantalla y lo podrán intentar otra vez con nuevos círculos y nuevas rutas. Si tienen éxito, se resaltará la ruta, aparecerá el mensaje “LO LOGRARON” y se apagará la pantalla antes de que comience la siguiente ruta. Ustedes pueden hablar y ponerse de acuerdo durante toda la tarea, sólo procura hablar en voz alta y clara. La sesión será grabada para obtener datos de sus diálogos y sin ninguna repercusión en la tarea. Gracias”.*

Una vez que los participantes terminaron de leer las instrucciones se les proporcionó una tablet, la cual indicaba a partir de un color y una palabra, el lado de la tablet que podía manipular cada participante. El participante del lado izquierdo de la tablet controló la parte morada de la tablet que tenía escrita la palabra “EXTERNNO”, mientras que el participante del lado derecho de la tablet controló la parte naranja de la tablet que tenía escrita la palabra “INTERNO”. Una vez que los participantes tenían la tablet, a cada uno se le presentó el siguiente mensaje en la pantalla de la tablet:

*“Gracias por participar. Recuerda hablar fuerte y claro en esta tarea en equipo. Cuando estés listo presiona el botón “Aceptar”.*

Enseguida, cada participante debía presionar el botón que decía “Continuar” correspondiente a su lado de la tablet para que comenzaran los ensayos de la tarea de Ensamble descrita anteriormente.

La tarea de Ensamble programada en JAVA permitió registrar el desempeño de los participantes a partir de las siguientes variables dependientes: 1) Número de ensayos en los que se logró un ensamble y en los que no se logró un ensamble, 2) el tiempo de duración de cada ensayo y 3) la latencia del primer movimiento de cada participante intra-ensayo.

Por otro lado, durante la resolución de dicha tarea se realizaron videograbaciones en tiempo real con el objetivo identificar la frecuencia diferencial de alguna de las siguientes categorías de interacción verbal entre los miembros de cada díada:

1. Directiva. Es la instrucción que emite el hablante para que el que escucha realice una forma específica de respuesta, en términos de su frecuencia, su morfología, etcétera.
2. Instrucción secuencial. Es la instrucción que el hablante emite hacia el escucha para que ambos participen en una secuencia o patrón de respuestas.
3. Instrucción supresora. Es la instrucción que restringe o elimina formas de respuesta del escucha en la tarea.
4. Pseudo-comunicativa. Esta forma de respuesta del hablante que no tiene relación con la tarea, su criterio de logro o la naturaleza operativa de las respuestas.

Es conveniente señalar que para los participantes que conformaron la díada 3 se presentaron problemas operativos con la Tablet, lo cual dificultó el análisis del registro de las interacciones verbales en el periodo de latencia.

## **Resultados**

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente orden: En primer lugar, se describen los datos de desempeño de cada díada durante la resolución de la tarea de Ensamble, posteriormente, se presenta la intersección funcional de la Primacía Competencial de cada participante en la díada, en tercer lugar, se muestran los resultados obtenidos en el Instrumento de Nominación Social y, en último lugar, se describen las gráficas que indican las interacciones verbales registradas por participante durante la resolución de la tarea.

Respecto a los datos obtenidos mediante los registros de desempeño, se presentan cuatro resultados: Inicialmente se muestra el porcentaje de ensayos requeridos por cada díada para cumplir el criterio de logro de la Tarea de Ensamble, en segundo lugar se muestra el número de ensambles logrados, a continuación se describe el promedio de tiempo en segundos que duraron los ensayos correctos e incorrectos y. Finalmente se detalla el promedio de la latencia de cada participante.

Con base en el registro obtenido mediante el programa JAVA, se puede observar que las tres díadas emplearon el 100% de ensayos disponibles en la tarea, es decir, 36 ensayos durante la sesión. Dicho resultado muestra que ninguna de las díadas cubrieron el criterio de logro de la Tarea de Ensamble a nivel selector, el cual consistió en realizar cinco ensambles en cinco ensayos seguidos (ver Figura 6).

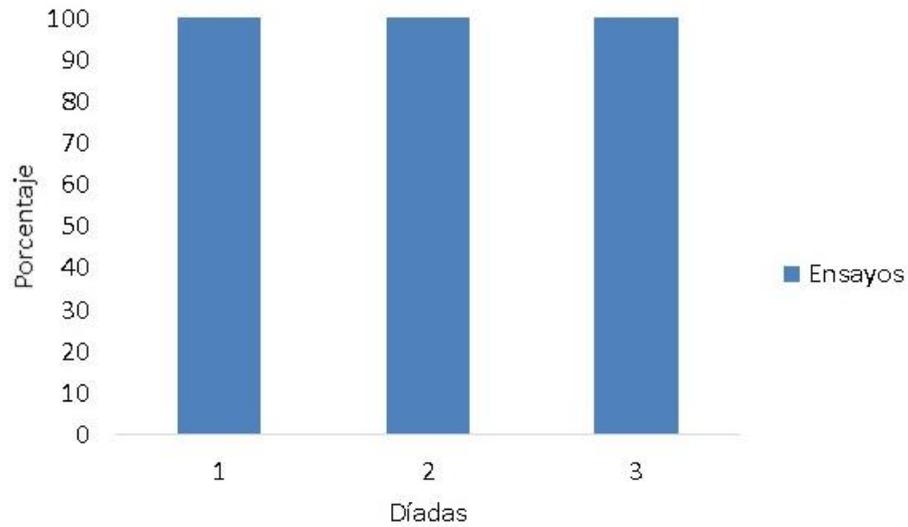


Figura 6. Porcentaje de ensayos consumidos por día.

En relación con el número de ensambles realizados por cada día, se identificó que la día 1 consiguió 10 ensambles, la día 2 obtuvo 7 ensambles y la día 3 logró 4 ensambles (ver Figura 7).

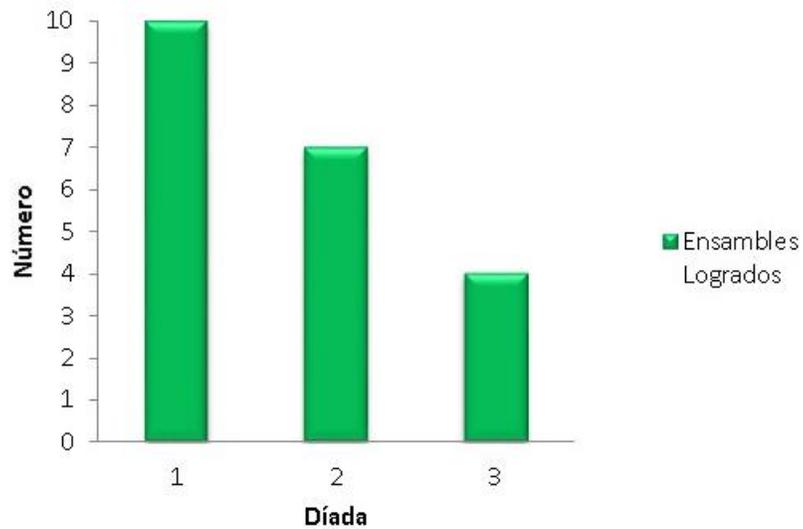


Figura 7. Ensamblados logrados por día.

En relación con promedio de duración en segundos por cada ensayo, se identificó que el promedio fue mayor en los ensayos correctos que en los ensayos incorrectos en las

tres díadas, es decir, que los ensayos en los que alguna díada logró ensamblar los círculos tomaron más tiempo. Sin embargo, al comparar las díadas, se identificó que la díada 1 empleó el menor tiempo en ensayos correctos e incorrectos, consiguiendo un puntaje promedio de 15.4 segundos en los ensayos correctos y 7.3 segundos en los ensayos incorrectos. Por su parte, la díada 3 fue la que empleó más tiempo, obteniendo un puntaje promedio de 68.8 segundos en los ensayos correctos y 19.1 segundos en los ensayos incorrectos (ver Figura 8).

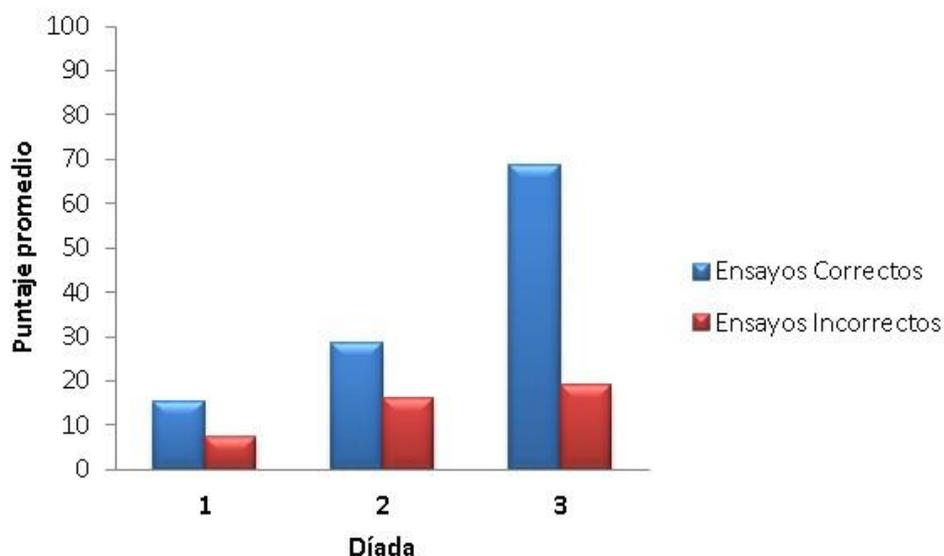


Figura 8. Duración de los ensayos correctos e incorrectos por díada.

Por otro lado, en la Figura 9 se muestra el promedio de latencia por cada participante en las tres díadas, los resultados indican que todos los participantes consiguieron un puntaje promedio menor a 15 segundos. No obstante, para las tres díadas, los participantes con una Primacía Competencial Efectivo Proto Pertinente mostraron un promedio de latencia menor que los participantes con una Primacía Competencial Efectivo Cuasi Pertinente. Al hacer comparaciones entre díadas, se encontró que la díada 1 obtuvo un puntaje promedio de de 7.5 segundos, la díada 2 de 13.2 segundos, y la díada 3 de 12.04 segundos.

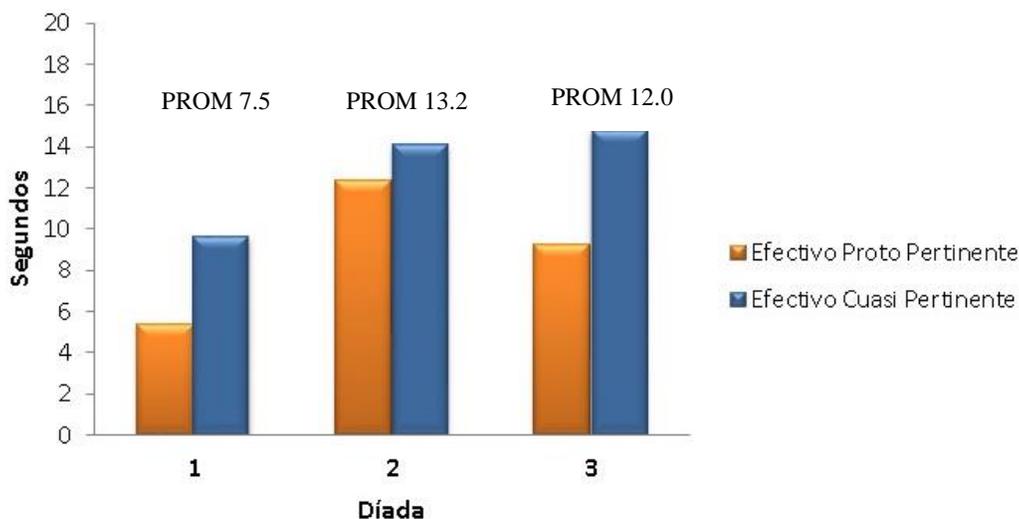


Figura 9. Valores promedio de latencia para los participantes Efectivo Proto-Pertinente y Efectivo Cuasi-Pertinente de cada día.

Hasta ahora, los datos referidos al desempeño de los participantes en la contingencia compartida muestran que la día 1 mostró un mejor desempeño que la día 2 y 3, es decir, que la día 1 logró el mayor número de ensambles logrados, el menor promedio de duración de los ensayos correctos e incorrectos y, el menor promedio de latencia en comparación con las días 2 y 3. Tal resultado, puede relacionarse, por un lado, con la Intersección Funcional de la Primacía Competencial de los participantes y, por el otro, con las relaciones sociales identificadas a partir del Instrumento de Nominación Social. A continuación se presentan una serie de análisis relativos a dichos factores.

La “Intersección” funcional de la Primacía Competencial de los participantes que conformaron cada día, se refiere a la representación gráfica que acopla la Primacía de ambos participantes y permite apreciar, de forma clara, las diferencias entre un participante y otro. En dicha representación se observa una mayor diferencia entre la Primacía de los participantes de las días 2 y 3, que entre la Primacía de los participantes de la día 1. En otras palabras, el área de acoplamiento entre las Primacías Competenciales de los miembros de la día 1 fue mayor. Específicamente, la diferencia entre los puntajes obtenidos en el criterio de ajuste Pertinente fue de 0.26 entre los participantes de la día 1, de 0.52 para la día 2 y de 0.56 entre los participantes de la día 3 (ver Figura 10).

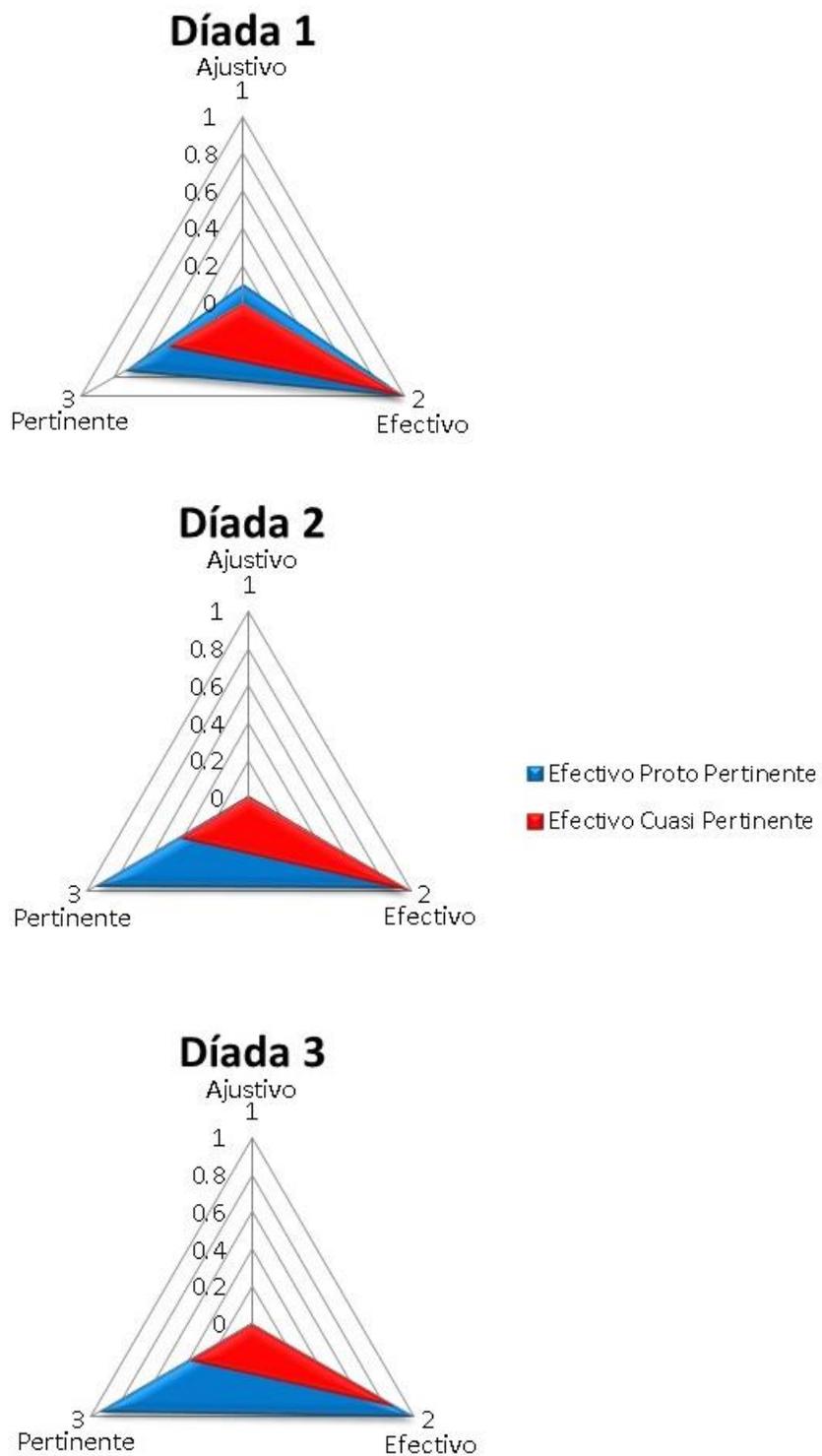


Figura 10. Intersección funcional de la Primacia Competencial de cada participante por día.

Por otro lado, a partir de la aplicación del Instrumento de Nominación Social se obtuvieron datos relativos a los siguientes aspectos: 1) la preferencia de cada participante para formar equipo con sus compañeros del mismo grupo escolar, y 2) su opinión respecto al éxito potencial al trabajar en díadas con algunos de sus compañeros. En relación con primer punto, los resultados muestran que únicamente los participantes de la díada 1 se nominaron entre sí en las primeras 10 posiciones de preferencia para trabajar en parejas, mientras que los participantes de la díada 2 y 3, se nominaron en las últimas 15 posiciones. Así mismo, los datos obtenidos en la tercer pregunta correspondiente al nivel de complejidad de la tarea de Ensamble, indican que solamente los participantes de la díada 1 se nominaron mutuamente como equipo de trabajo con éxito potencial, mientras que en la díada 2 el participante con la Primacía Competencial Efectivo Proto Pertinente reconoció al participante Efectivo Cuasi Pertinente como un compañero de equipo con posibilidades de éxito, pero dicho reconocimiento no fue recíproco, y los participantes de la díada 3 no se reconocieron mutuamente (ver tabla 7).

Tabla 7.

*Resultados del Instrumento de Nominación Social*

<b>Díada</b>	<b>Posición jerárquica de preferencia para trabajar en equipo</b>	<b>Identificación del potencial de éxito Selector</b>
1	ECP—1—EPP	ECP—Reconocido—EPP
	EPP—8—ECP	EPP—Reconocido—ECP
2	ECP—20—EPP	ECP—No Reconocido—EPP
	EPP—11—ECP	EPP—Reconocido—ECP
3	ECP—22—EPP	ECP—No Reconocido—EPP
	EPP—12—ECP	EPP—No Reconocido—ECP

Finalmente, las interacciones verbales registradas durante la solución de la tarea de Ensamble muestran que los participantes de la díada 1, en conjunto, realizaron una mayor cantidad de interacciones verbales, en total 115, seguida de los participantes de la díada 3,

para los cuales se registraron 64 interacciones verbales y, en último lugar, la díada 2 con un total de 32 interacciones verbales.

En lo que corresponde al análisis intra-díada, se observó que para la díada 1 y 2 los participantes con una Primacía Efectivo Cuasi Pertinente presentaron un mayor porcentaje de interacciones verbales que sus compañeros de trabajo, mientras en la díada 3 no se identificaron diferencias sustanciales de interacciones verbales realizadas por los participantes (ver Figura 11).

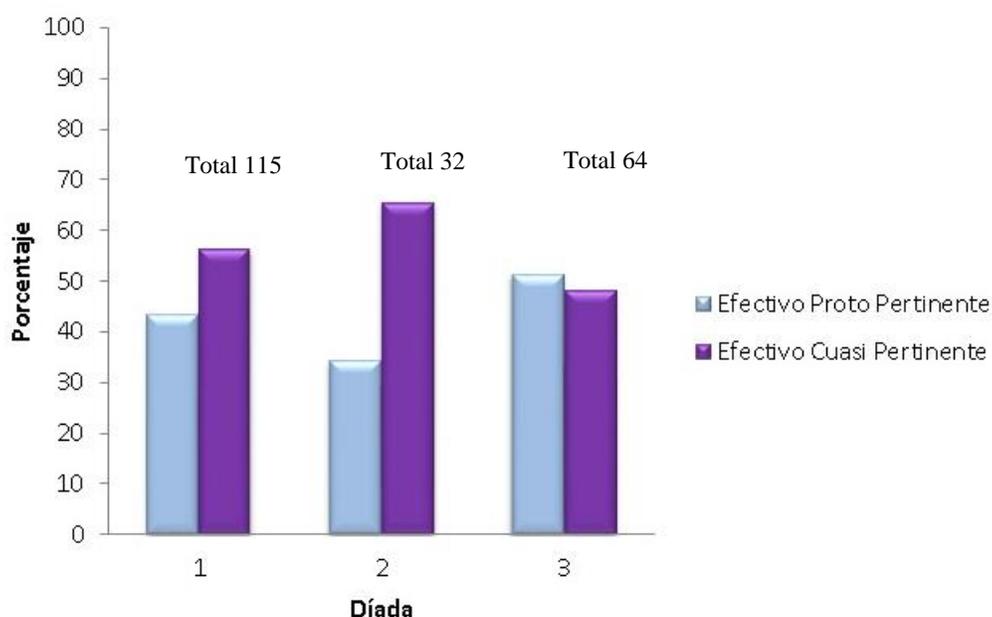


Figura 11. Porcentaje de Interacciones Verbales registradas por participante

Por otra parte, cabe destacar que para las tres díadas se registró un mayor número de interacciones verbales *pseudocomunicativas* (107), seguidas de las interacciones verbales *directivas* (86), y un menor número de interacciones verbales *supresivas* (9) y *secuenciales* (9) (ver Figura 12).

Particularmente, es relevante para la presente investigación, identificar quién de los participantes de cada díada, de acuerdo a su Primacía Competencial, llevó a cabo un mayor número de interacciones verbales: *directivas*, *supresivas* y *secuenciales*. Considerando lo

anterior, se identificó: 1) los participantes con una Primacía Competencial Efectivo Cuasi Pertinente dominaron las interacciones verbales *directivas* en las tres díadas, aunque para la díada 2, dicha diferencia entre los participantes fue de una interacción verbal, 2) los resultados indican que los participantes con la Primacía Competencial Efectivo Cuasi Pertinente dominaron las interacciones verbales *secuenciales* en la díada 1 y 3, ya que dicha interacción no se registró para la díada 2 y, 3) se encontró que las interacciones verbales *supresivas* ocurrieron solamente en las díadas 2 y 3, y al igual que las interacciones verbales *directivas* y *secuenciales* fueron dominadas por los participantes con la Primacía Competencial Efectivo Cuasi Pertinente (ver Figura 12).

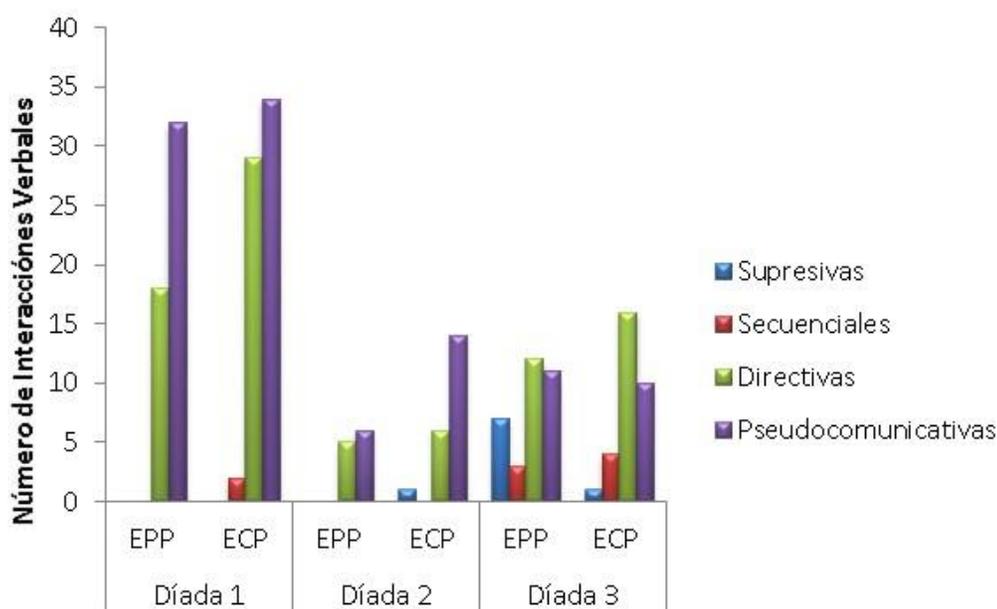


Figura 12. Número de Interacciones Verbales registradas por participante de cada una de las tres díadas

Respecto al registro de las interacciones verbales en el periodo de latencia conviene aclarar en primer lugar, únicamente se describen los datos de los participantes que conformaron las díadas 1 y 2, ya que se presentaron fallas operativas con la Tablet para la díada 3, dificultando la identificación del periodo de latencia y, en segundo lugar, solo se muestra la frecuencia de ocurrencia de la categoría de interacción verbal *directiva*. Con base en lo anterior, los resultados indican que en la díada 1 las interacciones verbales

directivas fueron dominadas por el participante con una Primacía Competencial Efectivo Cuasi Pertinente, mientras que para la díada 2 tales interacciones fueron dominadas por el participante Efectivo Proto Pertinente (ver Figura 13).

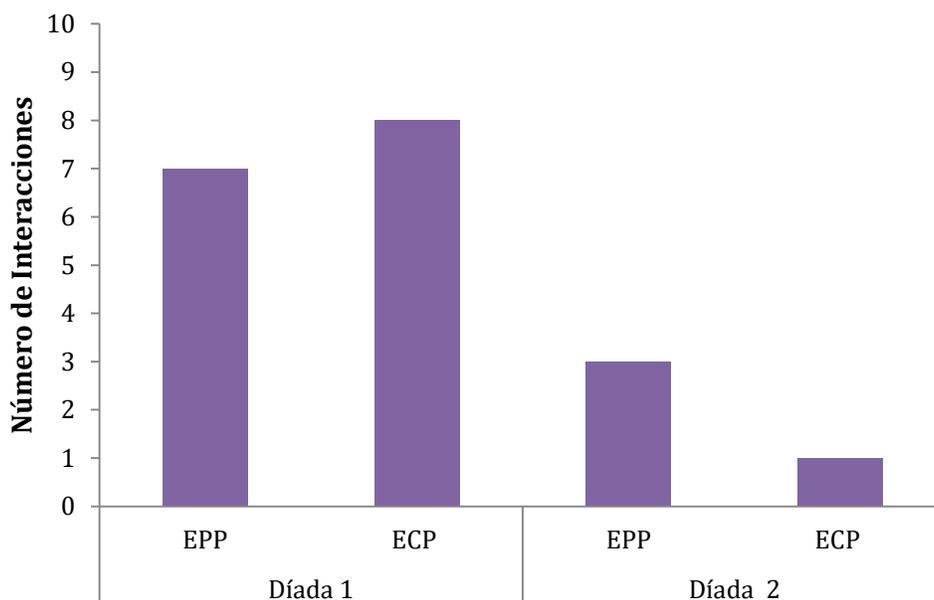


Figura 13. Interacciones verbales directivas registradas por participante en el periodo de latencia

### Conclusiones Experimento 2

El objetivo del experimento 2 fue evaluar el efecto de la falta de correspondencia en dos sentidos: 1) entre la Primacía de ambos participantes y la complejidad de la contingencia compartida y 2) entre la Primacía de cada uno de los miembros de una díada, ambos puntos sobre el éxito en la Tarea de Ensamble, así como la cualidad y la frecuencia del tipo de interacciones verbales que realizaron, tomando estas últimas como indicadores de la dinámica del rol de liderazgo en una díada. Lo anterior permitió analizar tanto la emergencia del rol de líder, como el tipo de interacciones que se presentan en la dinámica de liderazgo en determinada situación.

Los resultados obtenidos en relación con el desempeño de los participantes mostraron dos datos principales: El primero fue que las tres díadas no lograron cumplir el criterio de logro, utilizando los 36 ensayos programados en la tarea y, el segundo fue que al hacer comparaciones entre díadas, la díada 1 tuvo un mejor desempeño que las díadas 2 y 3, es decir, un mayor porcentaje de ensambles, un promedio de tiempo menor para ensayos correctos y una menor latencia.

Tales datos, indican que las Primacías Efectivo Cuasi Pertinente y Efectivo Proto Pertinente de los participantes no fueron suficientes para tener éxito en una contingencia compartida a nivel selector.

Por otro lado, los resultados relativos a las interacciones verbales indican, por un lado, que los participantes de la díada 1 realizaron una mayor cantidad de interacciones verbales de las cuatro categorías descritas que los participantes de las díadas 2 y 3, y por otro lado, que los participantes con Primacía Efectivo Cuasi Pertinente realizaron una mayor cantidad de interacciones verbales directivas y pseudocomunicativas que los participantes con una Primacía Efectivo Proto Pertinente en las tres díadas.

Con base en lo anterior, los datos parecen mostrar que las díadas que emitieron una mayor cantidad de interacciones verbales de las cuatro categorías se desempeñaron mejor que aquellos que no lo hicieron. En este contexto, el establecimiento de dichos episodios verbales puede tener relación con el reconocimiento social entre los participantes.

Finalmente, dado que los participantes con la Primacía Efectivo Cuasi Pertinente dominaron las interacciones verbales en cantidad y cualidad, se puede concluir que el rol de líder intra díada fue definido por el comportamiento de dichos participantes, ya que a través de las interacciones verbales fueron quienes modularon su actuación y el comportamiento de su compañero durante la resolución de la contingencia compartida. Sin embargo, sobre este punto conviene recordar que tal dominio no fue suficiente para tener éxito en la tarea.

## 5.DISCUSIÓN GENERAL

### 5.1 Sobre Primacía Competencial

En primer lugar, el experimento 1 tuvo como objetivo evaluar la Primacía Competencial por la satisfacción de criterios de ajuste tipo ajustivo, efectivo y pertinente (Carpio, 1994; Ibañez, 1999; Ribes, 2010) en estudiantes universitarios. Para ello cada participante resolvió de manera individual tres tareas correspondientes a tres niveles funcionales diferentes, a saber: tarea Contextual, tarea Suplementaria y tarea Selectora. Específicamente, la tarea Contextual, consistió en la presentación de 20 secuencias de ocho letras cada una, en la que el participante debía *repetir* el orden y duración de cada secuencia. Por otro lado, en la tarea Suplementaria se presentaron 20 secuencias de cuatro letras cada una, bajo estas condiciones, el participante debía *completar* cada secuencia con las letras correspondientes, en caso de no lograrlo, la secuencia se presentaba nuevamente hasta que el participante la completara correctamente. En tercer lugar, la tarea Selectora consistió en 26 ensayos, en los que se presentaron un estímulo muestra por 25 segundos y consecutivamente tres estímulos comparativos, en esta tarea, el participante debía *elegir* el estímulo comparativo correspondiente al estímulo muestra. En las tres tareas no se presentó retroalimentación para ninguno de los participantes. Los resultados, fueron analizados empleando la metodología molar, la cual, permitió la identificación de los índices que conformaron la Primacía Competencial de cada participante. En general, los datos muestran que los seis participantes tienen una tendencia a satisfacer criterios de ajuste tipo efectivo. Particularmente se identificaron dos tipos de Primacía Competencial: Efectivo Proto Pertinente y Efectivo Cuasi Pertinente. Estos datos empíricos mostraron que la categoría de Primacía Competencial propuesta por Camacho et al. (2017) resulta pertinente en la identificación de diferentes tendencias prevalentes en el comportamiento de las personas. Lo anterior es relevante en el ámbito organizacional, ya que dichas tendencias podrían predecir el éxito o el fracaso de un individuo al resolver tareas con demandas de distinta complejidad funcional, en otras palabras, tales tendencias podrían ser la base para predecir el desempeño de una persona en un puesto de trabajo.

Dentro del campo laboral, predecir la efectividad de los trabajadores en la realización de alguna actividad resulta indispensable ya que afecta directamente el funcionamiento de la organización. Por esa razón, el proceso de selección de personal tiene como objetivo evaluar de forma pertinente a los candidatos o trabajadores y seleccionar a las personas que muestren las competencias requeridas para ejercer determinado puesto (Aguilar, Ambrocio & Vargas, 2011; Alonso, Moscoso & Cuadrado, 2015; Chávez, 2012; Gil, 2007).

De acuerdo con Aguilar, Ambrocio y Vargas (2011), Alonso, Moscoso y Cuadrado (2015), Gil (2007) y López (2010) el proceso de selección de personal tradicionalmente se ha caracterizado por el uso cuatro herramientas de evaluación: curriculum, referencias, entrevista de selección de personal y tests. La tabla 8 muestra la función y las limitaciones de dichas herramientas.

Tabla 8.

*Principales herramientas empleadas en el proceso de evaluación del personal*

Herramienta	Función	Limitación
Curriculum	Permite la recolección de datos personales e información referente a la formación, conocimiento de idiomas y experiencia profesional	No es suficiente para predecir el comportamiento de un individuo en un puesto de trabajo
Referencias	Incluye información personal o profesional que otras personas puedan dar sobre el evaluado	Su práctica y contenido varía dependiendo de la organización. No es suficiente para predecir el éxito en un puesto de trabajo
La entrevista de selección de personal	Recolectar de información específica sobre el candidato	No hay un formato estructurado para la recolección de la información, por lo tanto, la estructura y contenido de la misma depende del entrevistador

---

Test o pruebas de lápiz y papel	Posibilitan la evaluación de capacidades cognitivas, aptitudes o la personalidad	La mayoría de los test empleados tienen poca validez, y su capacidad predictiva en términos de efectividad del comportamiento es cuestionable
---------------------------------	--	---

---

En particular, los test o pruebas de lápiz y papel consisten en *instrumentos* de medición que sirven para evaluar diferencias individuales entre las personas respecto a capacidades, aptitudes, intereses o aspectos de su personalidad, usualmente con un enfoque en la Teoría del Rasgo Latente y son una herramienta clásica utilizada en la selección de personal como consecuencia de las primeras actividades realizadas por los psicólogos en el ámbito industrial (Alonso, Moscoso & Cuadrado, 2015; D. Blasco, 2004; R. Blasco, 2004; Gil, 2007; López, 2010; Weiten, 2006)

En la actualidad, se ha intentado aplicar las “nuevas tecnologías” en los procesos de selección de personal, al administrar test clásicos y pruebas psicométricas mediante un nuevo formato como Test Adaptativos Computerizados (TAC), los cuales, posibilitan: la corrección e interpretación automáticas de los datos y el registro de otras variables relevantes, como lo son el tiempo de latencia de cada respuesta y el intervalo entre respuestas (R. Blasco, 2004).

Lo anterior, podría indicar que hasta ahora el uso de test se ha mantenido casi invariable e incluso ha incrementado el catálogo actual de los test que se aplican computerizadamente (R. Blasco, 2004). No obstante, diversos autores señalan que la mejor forma de predecir el éxito de una persona en la realización de determinadas tareas es mediante la evaluación del comportamiento presente, por lo tanto, utilizar test clásicos y pruebas psicométricas *como única* forma de evaluación podría no ser conveniente para predecir el desempeño de un individuo al realizar ciertas funciones (Alonso, Moscoso & Cuadrado, 2015; R. Blasco, 2004; Gil, 2007; López, 2010).

Desde un punto de vista psicológico, la lógica antes planteada tiene sentido, partiendo del hecho de que los procesos psicológicos se delimitan mediante el contacto

histórico-biográfico del individuo con las circunstancias particulares y, al mismo tiempo, por las demandas prescritas por el grupo social en el que una persona se desarrolla (Ribes, 1996, 2011). De esa manera, la historia psicológica de una persona tiene un carácter disposicional y recurrente en su comportamiento actual como un factor de desempeño, el cual podría servir como base para predecir la efectividad de tal persona en determinadas tareas (Camacho, et al. 2017).

De acuerdo con la literatura, una forma de complementar los datos obtenidos mediante instrumentos y test, es *la entrevista*, la cual se ha posicionado como la segunda herramienta más utilizada en el proceso de selección de personal, aunque su estructura y contenido difiere para cada compañía y el puesto de trabajo a ocupar (Alonso, Moscoso & Cuadrado, 2015; D. Blasco, 2004). Al respecto, Aguilar, Ambrocio y Vargas (2011) realizaron un estudio con el objetivo de determinar cuáles son los procedimientos de selección utilizados con mayor frecuencia en las instituciones públicas federales que realizan actividades en la ciudad de Oaxaca, para ello, dichos autores entrevistaron a 20 responsables del área de Recursos Humanos, empleando un cuestionario de respuesta cerradas sobre las acciones que realizan en el proceso de selección de personal. Los resultados mostraron que las principales actividades que realizan los participantes en el proceso de selección son: 1) el 85% de los entrevistados realizan una entrevista de selección, 2) el 75% de los encuestados elaboran un perfil en el que se indiquen criterios, instrumentos, puntaje y ponderaciones que se deberán tomar en cuenta para evaluar los resultados de cada candidato, 3) el 75% de los participantes aplican pruebas psicométricas, 4) el 70% de los entrevistados realizan exámenes de conocimientos (teóricos) y 5) el 65% de los encuestados ejecutan exámenes de habilidades (prácticos). Con base en tales resultados, los autores concluyen que la entrevista es la principal herramienta utilizada en el proceso de selección, aunque conviene considerar la probabilidad de que "... al contestar la encuesta los responsables de recursos humanos pretendieran ofrecer una imagen positiva de las actividades que realizan." (p.93).

Los tipos de entrevistas más utilizadas son: 1) la entrevista convencional sin estructura, que consiste en una conversación informal cuyo contenido se adapta a cada

candidato en el transcurso de la misma, 2) entrevista convencional estructurada, es similar a la anterior, la única diferencia radica en que el entrevistador cuenta con un guión o con una serie de temas a discutir con todos los solicitantes y, 3) entrevista conductual estructurada, que trata de predecir las conductas futuras en el puesto de trabajo a partir de la evaluación de conductas pasadas (Aguilar, Ambrocio & Vargas, 2011; Alonso, Moscoso & Cuadrado, 2015; D. Blasco, 2004).

Al igual que la aplicación de los test e instrumentos, se ha descrito que las entrevistas no son suficientes para evaluar de forma objetiva y sistemática a los candidatos o empleados, por ese motivo se ha propuesto *la selección de personal por competencias*, que consiste en seguir los mismos pasos contemplados en el proceso de selección tradicional, es decir, la aplicación de pruebas psicométricas, verificación de referencias, análisis del currículum vitae, entre otros, pero considera primordialmente el análisis y descripción de puestos por competencias, la entrevista por competencias y técnicas que evalúen el comportamiento de las personas en situaciones reales o simuladas (Gil, 2007; López, 2010).

En este caso, el análisis de puestos incluye la descripción del objetivo del puesto, las actividades a desempeñar, las metas de cada tarea o criterios de desempeño, las condiciones en las que se llevarán a cabo las actividades a realizar y las competencias que demandan dichas tareas para tener éxito. Con base en lo anterior, la entrevista por competencias consiste en preguntar de manera objetiva sobre los hechos y no sobre opiniones, con la finalidad de identificar comportamientos que se desprenden de la narración de acontecimientos, permitiendo evaluar mejor al postulante. Al finalizar la entrevista es el evaluador quien asigna la valoración sobre las competencias del candidato (Gil, 2007; López, 2010).

En el entorno laboral “Las competencias son indicadores de conducta o conductas observables que se presuponen necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo” (López, 2010, p.135). Sin embargo, se ha reportado diferentes tipologías y clases de competencias, que se supone, varían en función del puesto de trabajo y de la organización

(Gil, 2007). A modo de ejemplo en el Anexo 4 se presenta dos clasificaciones de las principales *competencias generales* a evaluar en los contextos laborales. La evaluación de las competencias dependerá del evaluador, aunque de acuerdo con López (2010) es posible emplear escalas con los siguientes cinco grados: A indica “nivel de excelencia”, B refiere a “muy bueno”, C es el grado correspondiente a “nivel bueno”, D indica “nivel adecuado/mínimo” y E es el grado “NO desarrollado”, es decir, la ausencia de la competencia.

Además de la entrevista por competencias, se emplean otras técnicas de evaluación que consisten en experiencias laborales y comportamientos exhibidos ante situaciones reales o simuladas del ejercicio laboral. Las principales técnicas son: 1) por experiencia práctica: lista de verificación, sistema de escalas para la observación, incidentes críticos, simulación y ejercicios prácticos, 2) por características y experiencias del evaluado: test psicológicos, recogida de información biográfica, entrevista de evaluación, portafolios <sup>5</sup> y, 3) por valoraciones del evaluado o de los miembros de la organización: autoinforme sobre comportamientos, balance de competencias <sup>6</sup>, evaluación de 360° (Chávez, 2012; Gil, 2007).

En concreto, la selección por competencias al poner énfasis en la predicción del comportamiento mediante la evaluación del mismo comportamiento se ha posicionado como un proceso evaluativo objetivo y sistemático con mayor validez predictiva que el uso exclusivo de pruebas psicométricas o la entrevista tradicional, no obstante, algunas limitaciones sobre dicho proceso son: 1) la duración de la entrevista y el proceso en general requiere de más tiempo que el proceso tradicional y su costo suele ser elevado, 2) el lenguaje ordinario o coloquial para delimitar competencias que demanda un puesto de trabajo y 3) “Al tratarse de una percepción, el sujeto observador está sujeto a cierta subjetividad: puede «interpretar lo que ve» añadiendo o desechando información respecto

---

<sup>5</sup> Un portafolio es una carpeta en la que se recogen experiencias formativas y profesionales de cada candidato, con el fin de mostrar evidencia de las competencias adquiridas en un determinado tiempo (Chávez, 2012).

<sup>6</sup> Es una técnica de autoevaluación que permite tomar conciencia de sus propias competencias, motivaciones y compromisos para construir un proyecto de profesionalización según las necesidades del mercado laboral (Chávez, 2012).

del candidato. Esto puede sumar o restar oportunidades al candidato.” (López, 2010, p.135). En ese sentido, la evaluación por competencias podría consistir en la opinión subjetiva del evaluador, más que una evaluación basada en la observación estructurada del comportamiento (López, 2010).

Los últimas dos limitaciones tienen que ver con la falta de vinculación entre un cuerpo de conocimiento científicamente validado, la investigación empírica y las prácticas realizadas en el ámbito profesional. En primer lugar, emplear el lenguaje ordinario para delimitar competencias o comportamientos “generales” podría no resultar adecuado debido a que las expresiones coloquiales se dan siempre en circunstancia, por lo tanto, los términos carecen de significado o son multívocos en significados. En segundo lugar y, como consecuencia del primer punto, las metodologías empleadas para evaluar el discurso y el comportamiento del candidato carecen de criterios objetivos y lógicos funcionales que delimiten formas cualitativamente diferenciales del ejercicio competencial (Ribes, 2011).

En este contexto, la categoría de Primacía Competencial propuesta por Camacho et al (2017) aplicada en el proceso de evaluación de personal constituiría una forma de cubrir las áreas de oportunidad presentes en tal proceso desde la dimensión psicológica. Específicamente son tres los motivos a favor de tal aseveración:

El primero es que podría cubrir con la falta de *vinculación reportada entre la teoría científica, la investigación empírica y las prácticas sociales* específicas que ha caracterizado el ejercicio profesional del psicólogo en el ámbito organizacional (Alonso, Moscoso & Cuadrado, 2015; R. Blasco, 2004). En este sentido, el concepto de Primacía Competencial sirve como transición entre las categorías genéricas y abstractas del Modelo de Campo Interconductual (Kantor, 1980), particularmente de la Teoría de Proceso General descrita por Ribes y López (1985) y las prácticas sociales concretas, que en este caso serían: la evaluación e identificación de competencias, entendidas como comportamientos de las personas observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de evaluación que se relacionan directamente con la realización eficaz de las tareas en un puesto de trabajo (Gil, 2007).

En segundo lugar, la Primacía Competencial entendida como la persistencia, prevalencia o prioridad en el despliegue de competencias de cierta complejidad funcional (Camacho et al, 2017) delimita tendencias prevalentes en el repertorio conductual del individuo en relación con los criterios impuestos por una situación, las cuales, podrían ser la base para *predecir de manera objetiva y sistemática las probabilidades de éxito* de tal individuo en determinadas actividades laborales. Lo anterior es particularmente factible ya que su evaluación consiste la *observación directa del comportamiento* y no en el discurso posterior y producto de tal comportamiento o en la autovaloración del comportamiento mediante instrumentos o test psicológicos. De esa manera, se atiende lo descrito por Chávez (2012), quien menciona que evaluación de las competencias más adecuada será aquella que considere el comportamiento de las personas al realizar las actividades relacionadas o parecidas a las actividades laborales correspondientes al puesto de trabajo.

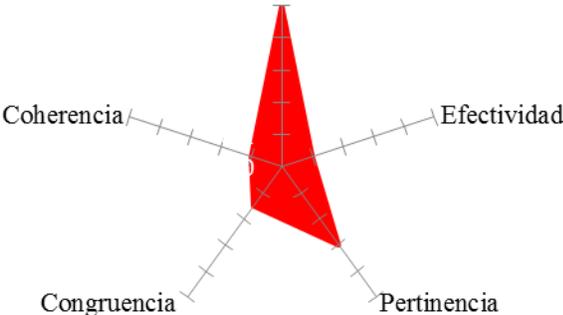
En tercer lugar, la identificación de la Primacía Competencial podría tener beneficios prácticos en dos sentidos: Por un lado, como ya se mencionó, para hacer evaluaciones que permitan predecir la efectividad de determinadas interacciones dentro del contexto laboral y por el otro, para delimitar el *tipo de intervención psicológica pertinente* en función de los resultados encontrados en dicha evaluación, todo lo anterior, sin recurrir a diversas tipologías o clasificaciones de competencias definidas con términos de lenguaje ordinario que únicamente contribuyen a confusiones conceptuales, metodológicas y prácticas. Dado que la Primacía Competencial es una herramienta conceptual anclada a las categorías de la taxonomía funcional propuesta por Ribes y López (1985), los tipos de Primacía Competencial que pueden identificarse son: Ajustivo, Efectivo, Pertinente, Congruente y Coherente. Cabe destacar que al identificar un tipo de Primacía Competencial en cualquiera de los niveles de complejidad, no sugiere, de ninguna forma, que el individuo únicamente pueda desempeñar competencias de esa complejidad, sino que de manera prevalente, persistente o prioritaria muestra una tendencia a satisfacer de demandas de cierta complejidad (Camacho et al. 2017).

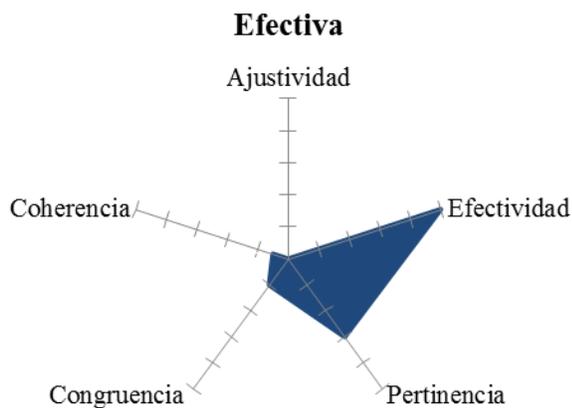
Únicamente con la finalidad de ejemplificar cada Primacía Competencial y su posible relación con actividades específicas correspondientes a un puesto de trabajo real, en

la tabla 9 se presentan las cinco Primacías Competenciales *hipotéticas*, su interpretación en términos ordinarios y ejemplos de interacciones que demandan criterios de cierta complejidad funcional necesarias para el puesto de trabajo denominado “Contralor”. Exclusivamente para este ejemplo y sin la intención hacer un análisis sofisticado sobre las competencias requeridas para tal puesto o sugerir de manera tácita la realización de la evaluación de la Primacía Competencial empleando una metodología de entrevista, se delimitaron los ejemplos de las interacciones concretas y específicas del puesto de trabajo mediante una entrevista no estructurada.

Tabla 9.

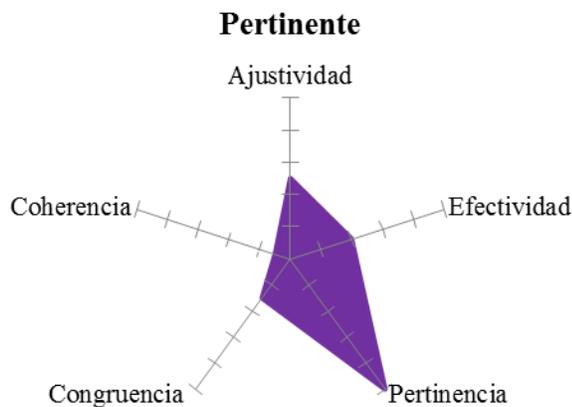
*Ejemplo de Primacía Competencial, su interpretación y ejemplos concretos de una persona que desempeña actividades en un puesto de trabajo denominado “Contralor”.*

Primacía Competencial	Interpretación	Ejemplo
<p style="text-align: center;"><b>Ajustiva</b></p> <p style="text-align: center;">Ajustividad</p>  <p>The radar chart displays five axes: Ajustividad (top), Efectividad (top-right), Pertinencia (bottom-right), Congruencia (bottom-left), and Coherencia (left). The red-filled area shows a high score on Ajustividad, a moderate score on Efectividad, and low scores on Coherencia, Congruencia, and Pertinencia.</p>	<p>El individuo presenta una tendencia a desempeñarse de manera exitosa en aquellas tareas que demandan reproducir, igualar o repetir las propiedades del ambiente.</p>	<p>Comunicar la información proporcionada por el gerente (préstamos, inversiones de otro país y gastos como empresa) a la supervisora.</p> <p>Informar a los administrativos cuales son las metas que estableció la gerencia para dos empresas.</p>



El individuo presenta una tendencia a desempeñarse de forma efectiva en aquellas actividades que demandan producir cambios en el ambiente, y modificar su comportamiento completando u operando en tal situación.

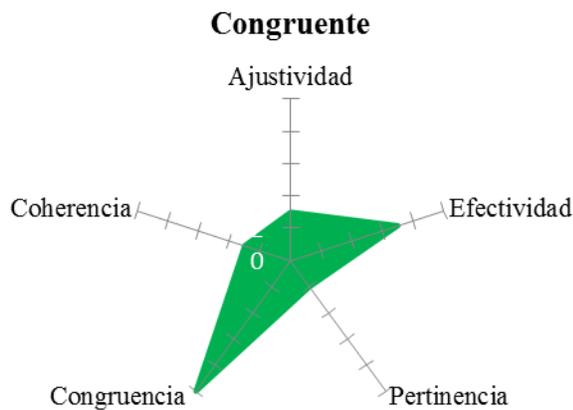
Consolidar información de proveedores, clientes o accionistas siguiendo el formato delimitado por una plataforma digital.



El individuo tiene una tendencia a desempeñarse de manera exitosa en tareas en las que debe variar su comportamiento en función de las propiedades físicas y funcionales del ambiente.

Verificar que la contabilidad cumpla con las normas financieras y fiscales.

Modificar el tipo de interacciones sociales que tiene con sus colaboradores en función de su desempeño (alto/bajo).

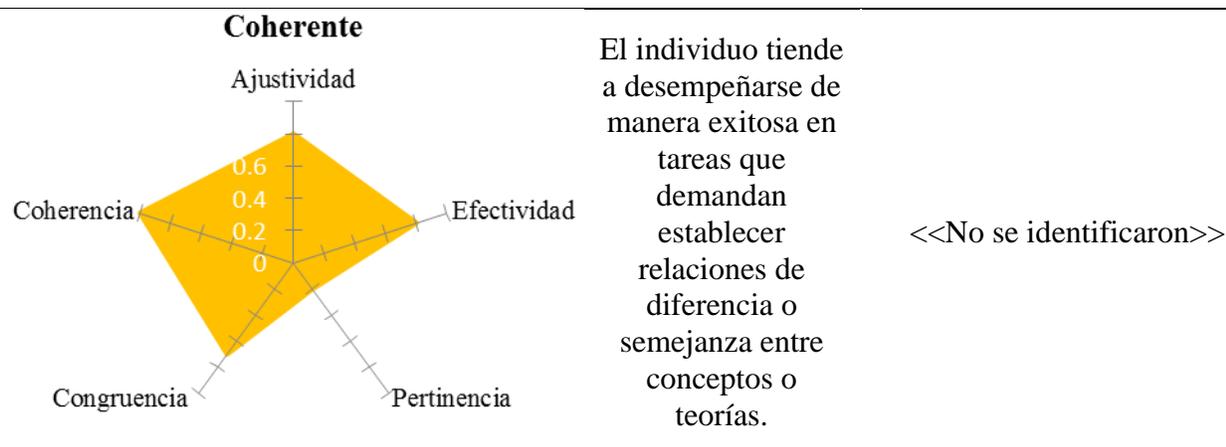


El individuo presenta una tendencia a desempeñarse de forma eficiente en aquellas actividades que demandan responder a las situaciones transformadas mediante el lenguaje.

Describir al gerente los beneficios potenciales de llevar a cabo cambios en la estructura de dos empresas.

Cambiar la misión o visión

Actuar según nuevas normas



Cabe destacar que antes de hacer la transición de la Primacía Competencial al ámbito organizacional, se sugiere seguir explorando empíricamente los alcances de tal categoría en ambientes controlados y mediante tareas experimentales apropiadas. Específicamente, se propone para futuras investigaciones: 1) diseñar circunstancias experimentales diferentes que permitan realizar análisis precisos sobre la Primacía Competencial y, 2) evaluar la Primacía Competencial en tareas que impongan demandas de complejidad funcional correspondientes a los niveles Contextual, Suplementaria, Sustitutivo Referencial y Sustitutivo No Referencial. Lo anterior podría realizarse, por ejemplo, al configurar la tarea de Ensamble como contingencia individual de diferente complejidad funcional.

En concreto, la herramienta conceptual Primacía Competencial aplicada dentro del ámbito organizacional podría permitir que “Las organizaciones [...] incrementen considerablemente toda su efectividad planteándole a las personas más indicadas en el momento más oportuno, los problemas que ellas tienen más posibilidad de resolver.” (Schein, 1993, p. 140).

En la presente investigación, una vez identificada empírica y cuantitativamente la Primacía Competencial de los participantes, fue posible conformar díadas de trabajo para realizar el experimento 2 sobre liderazgo.

El objetivo del experimento 2 fue evaluar el efecto de la falta de correspondencia entre: 1) la Primacía de ambos participantes y la complejidad de la contingencia compartida y, 2) entre la Primacía de cada uno de los miembros de una díada, ambos puntos sobre el grado de éxito en una contingencia compartida a nivel selector, así como la cualidad y la frecuencia de las interacciones verbales como indicadores de la dinámica del rol de liderazgo en una díada conformada por estudiantes universitarios. Lo anterior posibilitó tanto el análisis de la emergencia del rol de líder, como la observación y registro del desempeño del líder y del seguidor, y el tipo de interacciones verbales que se presentan en la dinámica de liderazgo.

Para ello, en primer lugar los seis participantes respondieron de forma individual el cuestionario de nominación mutua. Enseguida, sin considerar las respuestas en dicho cuestionario, se conformaron tres díadas, cada una estuvo compuesta por un individuo con Primacía Efectivo Proto-Pertinente y otro con Primacía Efectivo Cuasi-Pertinente. La tarea de cada díada consistió en resolver de manera coordinada la tarea de Ensamble de complejidad Selectora, analógicamente similar a una tarea de Igualación a la Muestra, en la cual ambos participantes debían *elegir* el lado correcto del giro para lograr ensamblar dos círculos que se presentaron la Tablet. El desempeño de los participantes fue registrado por el programa JAVA y las sesiones fueron videograbadas para tener un registro del tipo y la cantidad de interacciones verbales que realizaron los participantes durante la resolución de la tarea.

De manera general, los resultados referentes al desempeño de las díadas fueron: 1) las tres díadas no lograron cumplir con el criterio de logro, razón por la que emplearon los 36 ensayos programados en la tarea y 2) al hacer comparaciones entre díadas, la díada 1 tuvo un mejor desempeño en contraste con las díadas 2 y 3, es decir, consiguió un mayor porcentaje de ensambles, un promedio de tiempo menor para ensayos correctos y una menor latencia.

El primer resultado indica que las Primacías Efectivo Proto Pertinente y Efectivo Cuasi Pertinente de los participantes dentro de una tarea colectiva cuyo criterio de logro

demanda un ajuste pertinente correspondiente al nivel de complejidad Selector, no fueron suficientes para lograr un desempeño efectivo en la tarea. Tal resultado tiene coherencia lógica, por un lado, respecto la delimitación conceptual de la categoría de Primacía Competencial (Camacho et al. 2017) y su relación con la Taxonomía funcional del comportamiento descrita por Ribes y López (1985) y, por el otro, en relación con los datos empíricos reportados.

La Primacía Competencial definida como la persistencia, prevalencia o prioridad en el despliegue de competencias de cierta complejidad funcional (Camacho, et al. 2017) posibilita la clasificación de tendencias disponibles de forma prevalente en el repertorio del individuo que podrían determinar el éxito o fracaso en tareas con diferentes criterios o demandas. En ese sentido, tales tendencias fueron definidas a partir del criterio de ajuste que se satisface en las interacciones correspondientes a cada uno de los niveles de la taxonomía funcional del comportamiento propuesta por Ribes y López (1985). La tabla 10 muestra la correspondencia entre la Primacía Competencial y el nivel funcional. La flecha indica el caso analizado en la presente investigación.

Tabla 10.

*Primacía Competencial y nivel funcional*

Primacía Competencial	Nivel funcional
Ajustiva	Contextual
Efectiva	Suplementario
Pertinente	Selector
Congruente	Sustitutivo Referencial
Coherente	Sustitutivo No Referencial

Partiendo de que los niveles funcionales guardan entre sí, una relación de inclusividad y jerarquía, las formas de organización de la conducta correspondientes a un

nivel *cambian* en términos de complejidad y criterio de ajuste para el siguiente nivel. En este contexto, la *complejidad* se refiere a "... la cualidad resultante de cierta interrelación de elementos..." (Ribes & López, 1985, p.80), mientras que el criterio de ajuste consiste en el tipo de ajuste del comportamiento que se logra y caracteriza una función estímulo-respuesta (Carpio, 1994; Ribes, Moreno & Padilla, 1996; Ribes, 2004). Considerando lo anterior, dado que no hubo correspondencia entre las Primacías de los participantes y el nivel de complejidad de la tarea, el desempeño de los participantes resultó en un ajuste del comportamiento inefectivo para cubrir las demandas de la situación.

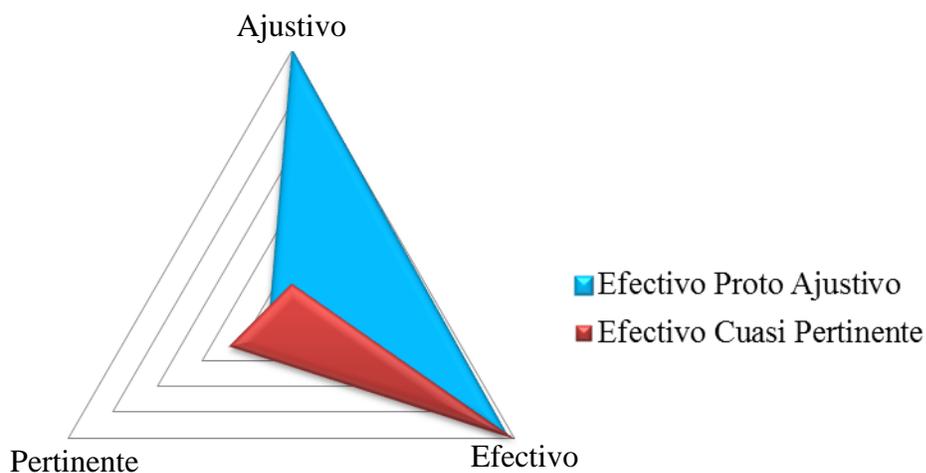
Por otro lado, los datos encontrados en la presente investigación coinciden con lo reportado por Arroyo, et al. (2008), Arroyo, et al. (2013) y Morales, et al. (2013), quienes demostraron que la historia competencial de un individuo tiene un carácter recurrente y disposicional en su conducta actual de acuerdo con las demandas o los criterios impuestos por una situación.

En este punto, conviene aclarar que los niveles funcionales:

... pueden coexistir en un mismo organismo o individuo, así como pueden hacerlo diferentes funciones generales. Esta coexistencia de niveles distintivos de aptitud interactiva, tiene lugar debido al desarrollo desigual que caracteriza a las diversas competencias conductuales, a través de las cuales se manifiesta la interconducta como forma más específica de relación con los eventos del medio (Ribes & López, 1985).

En ese sentido, y en correspondencia con lo planteado por Camacho, et al. (2017), la categoría de Primacía Competencial, al determinar un tipo de Primacía para un individuo, *no* trata de asumir en ningún sentido que una persona sólo puede desempeñar interacciones de cierta complejidad funcional, sino que, de manera fundamental, prioritaria o prevalente, el individuo desempeña una forma de organización de la conducta correspondiente a un nivel funcional, quien a su vez, puede desplegar competencias que involucran interacciones propias de otros niveles funcionales.

Una vez identificadas las Primacías teniendo en cuenta las sugerencias anteriormente descritas, podría resultar novedoso analizar los siguientes casos en una tarea colectiva: 1) la correspondencia de la Primacía intra díada, no compatible con la complejidad de la tarea, 2) la correspondencia entre la Primacía Competencial de los participantes compatible con la complejidad de la tarea y 3) la no correspondencia entre la Primacía de los participantes y no compatibilidad con la tarea, que fue el caso analizado en el presente estudio. No obstante, se sugiere conformar díadas de trabajo con Primacías claramente desiguales que permitan identificar patrones de comportamiento diferenciales en tiempo real. Por ejemplo, la figura 14 presenta el caso *hipotético* de la intersección funcional entre la Primacía Efectiva Proto Ajustiva y la Primacía Efectiva Cuasi Pertinente. En dicho ejemplo, es probable que las diferencias en términos de Primacía se manifiesten notoriamente tanto en el desempeño de los participantes relativo a su operación en la tarea, como en la cualidad y la frecuencia de las interacciones verbales realizadas por los participantes.



*Figura 14.* Intersección funcional de la Primacía Efectiva Proto Ajustiva y la Primacía Efectiva Cuasi Pertinente: un caso hipotético.

A su vez, es importante considerar que la Tarea de Ensamble, además de ser una tarea de complejidad Selectora, se estructuró como una contingencia compartida definida por instituciones, es decir, por sistemas de relaciones entre individuos que varían en funciones, atribuciones especiales o comportamientos específicos, diferenciados y

acotados, dado un sistema de convivencia. De esa manera, el desempeño de los participantes en la tarea de Ensamble se relaciona, por un lado con su Primacía Competencial y, por el otro, con el sistema de contingencias sociales que reguló las interacciones de los participantes, delimitando roles. En este caso, el rol de interés fue el “...liderazgo en la producción complementada.” (Camacho, et al., 2017, p.356), ubicado entre las dimensiones de intercambio y de poder, dado que dicho rol desempeña funciones relativas tanto a la facilitación, administración y prescripción de poder, como a compartir recursos y completar respuestas de producción (Ribes, 2001b; Ribes, Rangel & López, 2008).

Resulta congruente considerar rol de liderazgo en la producción complementada entre ambas dimensiones, considerando que: 1) son circunstancias sociales, no actividades particulares, ni rasgos de las personas, 2) se encuentran presentes de manera simultánea en las interacciones sociales y, 3) se expresan a través de ajustes de los individuos que participan en la contingencia (Ribes, 2001b; Ribes, Rangel & López, 2008). En otras palabras, la dinámica social prescribe la emergencia de determinadas funciones sociales que se actualizan, auspiciando la emergencia de funciones favorables para el cumplimiento de objetivos o ensombreciendo funciones que probablemente se establecerán en una contingencia individual.

Al respecto, en la literatura sobre psicología organizacional, algunos autores han señalado que las personas siempre se relacionan entre sí al realizar actividades de manera cooperativa o coordinada en grupos o equipos (contingencias compartidas) con la finalidad de lograr metas compartidas (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005). En este contexto, el trabajo en equipo idealmente permitiría *aprovechar* las competencias individuales de cada miembro del grupo para generar nuevas ideas o soluciones creativas a diferentes problemas y, en consecuencia, *ejecutar de manera efectiva* una tarea compleja e interdependiente que una sola persona no podría desempeñar, y que la tarea no puede subdividirse en actividades independientes (Schein, 1983). Sin embargo, ese objetivo final depende por un lado, de las competencias de los participantes, y por el otro, de las relaciones sociales que se establecen

entre los participantes del grupo, las cuales, favorecen o no la cooperación y la comunicación entre individuos (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005).

En particular, se ha descrito que el liderazgo efectivo depende del tipo de relación social existente entre el líder y el seguidor dado que impone condiciones y funciones particulares relativas al comportamiento de ambos individuos (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Schein, 1993). De esa manera, es probable que el desempeño de un grupo de personas que recién se conocen con un nuevo líder realizando una tarea que nunca antes habían realizado se desempeñe de forma diferente, a un grupo de individuos que tienen tiempo conviviendo entre ellos y con su líder al realizar cotidianamente una tarea (Schein, 1993).

Lo anterior en la presente investigación puede apreciarse en la frecuencia de las interacciones verbales realizadas entre los participantes en cada grupo, ya que la nominación social mutua únicamente fue identificada entre los participantes de la díada 1, la cual mostró: 1) el mejor desempeño de los tres grupos, entendido como el mayor número de ensambles, menor duración de ensayos correctos y menor tiempo de latencia, y 2) una mayor frecuencia en las cuatro categorías de interacción verbal mientras resolvían la tarea de Ensamble.

De acuerdo con Schein (1993) evaluar e identificar el tipo de relaciones sociales entre los miembros de un grupo y su líder es importante ya que proporciona algunas de las bases apropiadas para tomar decisiones respecto al tipo de capacitaciones que requieren los individuos en puestos de alto mando para cumplir las metas organizacionales.

En concreto, una variable relevante en el ámbito organizacional que incluye la evaluación de las relaciones sociales es el *clima de trabajo* o *clima organizacional* que se refiere al tipo de vínculos sociales que se generan y se mantienen en el contexto laboral, existiendo dos tipos: 1) el clima de trabajo cooperativo, que se caracteriza por interacciones cálidas y cercanas basadas en el respeto, la tolerancia el compañerismo y el apoyo mutuo, y 2) el clima de trabajo hostil, que se refiere a las interacciones difíciles, lejanas, cargadas de competitividad, egoísmo y conflicto (Guerrero, Puerto & York, 2007).

De acuerdo con Ganga & Navarrete (2014) los líderes además de los conocimientos con los que deben contar, es necesario que desarrollen habilidades comunicacionales mediante las cuales encaminen a sus colaboradores hacia el logro de metas en común. No obstante, aunque varios los autores afirman la existencia de una relación entre lo que el líder dice y el desempeño efectivo de líderes y seguidores (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Muchinsky, 2002; Schein, 1993; Spectro, 2002) es una aseveración con poco apoyo empírico (Ganga & Navarrete, 2014).

En la presente investigación, los datos referentes a las interacciones verbales mostraron lo siguiente: 1) los participantes de las tres díadas realizaron una mayor cantidad de interacciones verbales pseudo-comunicativas, seguidas de las directivas, y pocas interacciones supresivas y secuenciales, 2) al hacer comparaciones entre los tres grupos, se identificó que los participantes de la díada 1 ejecutaron una mayor cantidad de interacciones verbales pseudocomunicativas y directivas que las otras díadas, y 3) una comparación intra-díada mostró que los participantes con Primacía Efectivo Cuasi Pertinente dominaron interacciones verbales directivas y pseudocomunicativas en los tres grupos. En conjunto, estos datos indican que el rol de liderazgo intra díada fue definido por el comportamiento de los participantes con la Primacía Efectivo Cuasi Pertinente, ya que a través de las interacciones verbales fueron quienes modularon su actuación y la de su compañero durante la resolución de la contingencia compartida. Sin embargo, sobre este punto conviene recordar que tal dominio no fue suficiente para tener éxito en la tarea, y que en términos de frecuencia, las interacciones verbales realizadas por cada participante no variaron por más de tres interacciones verbales.

El primer dato, parece mostrar que los participantes realizaron una mayor cantidad de interacciones que no tenían relación con la tarea, no obstante, eso no fue así. El análisis de los vídeos mostró que los participantes no emitían interacciones verbales en forma de imperativos, secuencia y supresión o acotamiento, pero realizaban interacciones relativas a la tarea, como oraciones interrogativas o declarativas que fueron registradas como pseudo-comunicativas debido a su discrepancia con las otras categorías de interacción verbal. A modo de ejemplo, se presentaron las siguientes interacciones: *Creo que debemos presionar*

*al mismo tiempo ¿no?, ¿Te parece si presiono yo primero?, ¿Por qué no tratamos un giro tú y un giro yo?, Tal vez podríamos presionar el botón del mismo lado.* Lo anterior, tiene sentido en el contexto coloquial, ya que el uso de muchas expresiones no necesariamente tiene que ver con su uso gramatical, sino con su uso social (criterios sociales). Un caso hipotético en el ámbito organizacional relativo a lo ocurrido en el presente estudio es el siguiente: si el jefe de un departamento mencionara a alguno de los miembros de su equipo de trabajo *¿Te molestaría hacer la presentación para la junta?*, la respuesta esperada no sería *Sí me molesta* o *No me molesta*, en determinado contexto, esta interacción podría ser una indicación que cubre con criterios relativos a *ser cordial* aunque esté formulada como interrogación.

Con base en lo anterior, los datos encontrados en el presente estudio muestran que las categorías empleadas presentan áreas de oportunidad que pueden y deben considerarse y subsanarse en el análisis de las interacciones verbales de futuras investigaciones. Particularmente, se sugiere: 1) modificar o proponer categorías que permitan un análisis pertinente de las interacciones verbales que ocurren en la dinámica del rol de liderazgo 2) identificar el tipo y la frecuencia de las interacciones verbales en determinados momentos durante la tarea, como lo es: el periodo de latencia o durante cada ensayo, 3) analizar si existe una relación entre la ocurrencia de tales interacciones y los ensayos correctos e incorrectos, y 4) realizar un análisis entre el decir y el hacer.

El segundo dato, puede relacionarse con la nominación social mutua señalada anteriormente, la cual, promovió determinadas interacciones verbales y, en consecuencia, acotó la ejecución de los participantes que conformaron la díada. En otras palabras, los participantes mediante el lenguaje, como comportamiento convencional, dividieron funciones para tratar de cumplir con la meta planteada.

En tercer lugar, el análisis de las interacciones verbales indica que hay algunas diferencias entre los participantes dentro de una díada, sin embargo, es pertinente pensar que se presentó una dinámica de intermodulación entre los participantes, en términos de intercambio diferido entre ambos, lo cual, vuelve difícil sostener que la diferencia entre los

participantes respecto su Primacía Competencial sea una diferencia psicológicamente relevante.

En resumen, si bien se detectaron diferentes áreas de oportunidad, podríamos decir que estos datos apuntan a la viabilidad de evaluar empírica y cuantitativamente la emergencia del rol de liderazgo y su dinámica *in situ*, con base en herramientas conceptuales y metodológicas acordes a la complejidad del fenómeno.

La propuesta presentada en este estudio es *novedosa* en el ámbito profesional del psicólogo organizacional ya que, en primer lugar, delimita los fundamentos teóricos a partir de los cuales se interpretarán los fenómenos psicológicos, excluyendo el ejercicio ecléctico y el sentido común como prácticas éticas y profesionales del psicólogo. De acuerdo con Furnham (2011) y Robbins (1994) dichas prácticas no deberían ser válidas, por un lado, porque las teorías, técnicas y metodologías no son igualmente efectivas o “complementarias”, de esa forma, los esfuerzos por vincularlas sólo resultan en un análisis incongruente y contradictorio de los eventos psicológicos y, por otro lado, porque el conocimiento derivado del sentido común no corresponde a un análisis serio sobre algún fenómeno psicológico y las demandas de una situación y, en consecuencia, es probable que las decisiones tomadas con base en tal práctica no generen los resultados deseados o se obtengan los resultados esperados pero no se puede explicar los factores que suscitaron tales hallazgos. En concreto, el ejercicio efectivo y ético del psicólogo debería estar alejado de prácticas pseudocientíficas e incluir la delimitación de una teoría y metodológica que permitan evaluar, interpretar e intervenir en la dimensión psicológica de los problemas sociales (Aguilar & Vargas, 2010a). Al respecto, Robbins (1994) señala que la mejor forma de precisar cuestiones teóricas y metodológicas es a partir de los datos empíricos obtenidos reportados en la investigación científica.

En segundo lugar, el presente estudio ubicado como investigación puente, pretende y permite vincular el conocimiento generado en el contexto de ciencia básica y trasladarlo (con las modificaciones pertinentes) al ámbito práctico. De esa forma, las pruebas empíricas demostradas en diferentes estudios ampararían el ejercicio profesional del

psicólogo (Aguilar, 2010; Aguilar & Vargas, 2010; Santoyo, 2012). En este contexto, convendría que el estilo científico para el desarrollo tecnológico se especializara por tres aspectos descritos por el paradigma *Research and Development* (R&D): 1) estar altamente orientado hacia el desarrollo de resultados específicos y aplicables, 2) dichos resultados estarán determinados por un análisis cuidadoso basado en la investigación de las necesidades de una comunidad de usuarios y, 3) el desarrollo tecnológico no necesariamente se ajustará a las normas metodológicas de la investigación científica (Johnston, 2000).

En tercer lugar, esta investigación pretende contribuir a la divulgación experimental y aplicada, como un intento por ofrecer una metodología diferente para evaluar el rol de liderazgo y, de esa forma, actualizar el ejercicio profesional del psicólogo en el campo. De acuerdo con Aguilar y Vargas (2010), Vargas (2010) y Waiten (2006) la actualización es importante, ya que el ámbito organizacional se ha caracterizado y limitado por la aplicación de test, pruebas proyectivas o instrumentos que consisten en evaluar diferencias individuales relativas a la inteligencia, aptitudes o rasgos inherentes de las personas como aspectos de la personalidad, mediante una medida estandarizada de la conducta de una persona, para tomar decisiones relativas a la selección, promoción y capacitación de los trabajadores.

Al respecto, Vargas (2011) señala “Hoy día el psicólogo intenta legitimar su manera de hacer psicología empleando la estadística, no importa la postura teórica de la que se parta, bastará con asignar un numeral a lo que se estudia para comenzar a hacer ciencia.” (p.378). En ese sentido, puede afirmarse que la aplicación de tests y su análisis estadístico tiene importantes ventajas, siempre y cuando se vincule con un sistema explicativo congruente y pertinente sobre los fenómenos psicológicos.

En particular, la evaluación del liderazgo se ha distinguido por emplear tales procedimientos en la búsqueda de características, rasgos y/o conductas que definen la actuación sobresaliente de un individuo. Éste supuesto es cuestionable, ya que: 1) los líderes no siempre reúnen las cualidades personales consideradas como parte del liderazgo

efectivo, 2) poseer dichas cualidades no resultan inevitablemente en conductas efectivas en diferentes circunstancias y, 3) los rasgos o conductas acotadas como liderazgo no se derivan de la observación estructurada de la emergencia y la dinámica del rol de liderazgo (Schein, 1993). Además, los estudios sobre liderazgo han contribuido al describir diferentes tipos de liderazgo en función del tipo de relación entre variables, como lo son: la dificultad de la tarea, características individuales como las competencias de líderes y seguidores, las relaciones sociales entre líderes y subalternos, y lo que las personas dicen y hacen en la solución de una tarea colectiva (Furnham, 2011; Landy & Conte, 2005; Muchinsky, 2002; Schein, 1993; Spectro, 2002). No obstante, el estudio de tales variables carece de criterios precisos susceptibles de una evaluación objetiva, tiene poco apoyo empírico, y consiste, primordialmente, en la aplicación de instrumentos o test (Guerrero, Puerto & York, 2007; Schein, 1993). En este contexto, el presente estudio subsana diferentes áreas de oportunidad de la investigación sobre liderazgo.

A diferencia de lo descrito en la literatura, esta investigación propone evaluar el liderazgo como un rol que se modula dentro de un sistema o enfoque interactivo que integra variables relativas a la pericia para hacer algo, el criterio o demanda de la situación, la complejidad de la tarea, y la relación social entre individuos manifestada como roles sociales en el contexto de una contingencia compartida.

En concreto, las variables reportadas como relevantes en el estudio del liderazgo se abordaron de la siguiente forma: 1) la dificultad y las metas de una tarea colectiva fueron delimitadas a partir de la taxonomía funcional del comportamiento propuesta por Ribes y López (1985) y el modelo conceptual del comportamiento social de Ribes, Rangel y López (2008), 2) las competencias de los participantes fueron concretadas por la categoría de Primacía Competencial propuesta por (Camacho, et al, 2017) obtenida mediante el análisis molar descrito por Camacho (2017), 3) las relaciones sociales fueron identificadas mediante el diseño y la aplicación de un cuestionario realizado con base en los procedimientos de nominación social mutua desarrollados por Flores y Santoyo (2009) y, 4) lo que la gente dice durante la solución de una tarea consistió en registrar la frecuencia de cuatro categorías de interacción verbal, a saber directiva, supresiva, secuencial y pseudocomunicativa. De esa

manera, la presente investigación de alcance exploratorio proporciona, por un lado, una forma diferente de evaluar el liderazgo a partir de metodologías propias del análisis experimental de la conducta y, por otro, describe una alternativa para estudiar objetiva y empíricamente las variables involucradas en el rol de liderazgo.

Este estudio podría ser de interés para las corporaciones, ya que el cumplimiento de logros o metas de una organización depende, de manera prioritaria, de la efectividad de las actividades realizadas por las personas que cumplen con funciones directivas o de jefatura (Ganga & Navarrete, 2014). Además, de acuerdo con el reporte titulado “Carecen de líderes 80% de las empresas en México” de *Milenio* en el 2017, expertos en liderazgo y gestión de organizaciones en el contexto del Foro de Liderazgo de World of Business Ideas (WOBI) celebrado en la CDMX señalaron que el liderazgo es crucial para los resultados de cualquier organización y, en consecuencia, para la economía del país, no obstante, en México, 8 de cada 10 empresas carecen de líderes preparados para asumir tal posición.

Al respecto, Mata (2015) reportó:

El crecimiento de las empresas es cada vez más agresivo, lo que requiere fortalecer las capacidades de liderazgo. De acuerdo con Philco, [director de Hay Group] esto se logra a través de procesos de selección y de entrenamiento, así como al entender las diferentes capacidades de los líderes.” (sp)

En otras palabras, en México, la modificación de los procesos de evaluación, selección y capacitación es necesaria como demanda social y económica. Hacer esa modificación con base en el conocimiento empírico generado en el contexto de investigación básica, podrían ser la mejor forma de conseguir resultados efectivos en tales procesos.

En la decimocuarta edición de México Cumbre de Negocios, la sesión titulada “Transición de las empresas del siglo XX al siglo XXI: ¿Qué se necesita cambiar?” Ferezin, Beaudoin, Funes, Sine, Sorel y Téllez (2016) señalaron que es necesario cambiar

el enfoque tradicional de dirigir las organizaciones, y son tres los principales elementos que conforman los retos que deben enfrentar las corporaciones: la era digital, la innovación y el talento. Tales elementos tendrían que ser considerados, a su vez, en la forma de seleccionar, evaluar y capacitar a los trabajadores, dado que “La falta de asignación racional de puestos de trabajo reduce considerablemente los niveles de productividad.” (Guerrero, Puerto & York, 2007, p. 205).

En este contexto, la tarea de Ensamble planteada en la presente investigación se presenta con valiosas ventajas tecnológicas e innovadoras, vinculadas a un conjunto de herramientas conceptuales congruentes con una posición teórica que permite interpretar los fenómenos psicológicos. Específicamente, la tarea de Ensamble proporciona una forma sistemática, cuantitativa y objetiva de evaluar el rol de liderazgo considerando las variables que modulan tal rol, y puede modificarse de tal forma que permita: 1) la operación coordinada de más de dos personas, 2) la evaluación del comportamiento en contingencias individuales y 3) el diseño de tareas experimentales de diferente complejidad funcional que permitan evaluar diferentes tipos de interacciones.

Es menester destacar el interés por estudiar el rol de liderazgo en la producción complementada, dado que en la actualidad, las prácticas efectivas dentro de las empresas parecen tener relación con dicho rol. De acuerdo con Mata (2015) editora de la noticia “Jefes mexicanos, ¿tiranos y controladores?” de *Forbes México*, los estilos de liderazgo que imperan en las organizaciones Mexicanas son: el líder tirano y el líder controlador entendidos como el estilo que se caracteriza por realizar exclusivamente conductas de estructura de tareas y no permite la participación de sus subalternos, mediante el uso de imperativos. A favor de tal aseveración, Mata describió que la consultora de capital humano “Hay Group” realizó un estudio a 1,500 directivos mexicanos, revelando que más de 70% de ellos tiene objetivos a corto plazo y se encuentra orientado a dar instrucciones y órdenes. Como crítica a tales estilos, Hernández (2014) describió en su noticia “Prácticas de liderazgo en México, en pañales” publicada en *El financiero* que el director de WOBI en México, Gustav Barcia señaló: “La forma de hacer liderazgo en México es antigua, de otra década y le falta mucho por desarrollar si se compara con otros países.” (SP).

En relación con lo anterior Gil et al (2011) y Ferezin et al. (2016) indican que las nuevas formas de trabajo requieren modificar las relaciones tradicionales del líder y los colaboradores, sugiriendo “El trabajo en equipo, la participación y las asociaciones, son clave para el éxito empresarial.” (p.33).

El liderazgo en la producción complementada es de interés en la actualidad, ya que algunas estrategias que han implementados las empresas tiene que ver con aprovechar las aportaciones que pueden hacer todos los integrantes de una organización para disminuir problemas de comunicación e identificación y plantear alternativas de solución de problemas internos, mejorando la calidad de los procesos organizacionales. Tales aportaciones consisten en la interacción de varios individuos que poseen diferente información y habilidades (García & Prado, 2004; Schein, 1993). El liderazgo entendido como el rol que puede emerger de los diferentes miembros del grupo en un contexto de trabajo en equipo, puede acotarse a las siguientes situaciones: liderazgo participativo, Círculos de Calidad (CC) y Grupos Auto-gestionables o de Mejora (GM).

El *liderazgo participativo* involucra la oportunidad que tienen todos los individuos que conforman un grupo para participar en la planeación y en la solución de los problemas, permitiendo mejorar la comunicación y posibilitando el establecimiento de determinadas formas de trabajo y división de funciones para cumplir con las metas. De esa manera, en la medida en que se aprovecha el talento y las habilidades de todos los miembros del grupo se obtienen mejores resultados (Landy & Conte, 2005; Zepeda, 1999).

Al respecto Zepeda (1999) menciona:

La participación es relevante en las organizaciones porque permite que la información relacionada con los problemas operativos fluya desde la base de la organización hasta los niveles directivos. En términos generales, se estima que más del 85% de los problemas que la organización enfrenta son provocados por la administración más que por la operación de la misma, y que buena parte de ello es provocado por el

desconocimiento que tienen los mandos superiores acerca de lo que sucede en la base. (p.150).

Algunos beneficios de la participación para las organizaciones son: 1) identificación de los problemas operativos, 2) el aprovechamiento de la experiencia y creatividad del personal directivo, operativo y de los mandos medios en la solución de problemas, 3) mayor satisfacción y compromiso del personal que se involucra en la solución de los problemas y 4) mejores resultados en términos de producción y calidad (Zepeda, 1999).

Otra estrategia consiste en emplear *programas de calidad total*, los cuales consideran la participación de todos los trabajadores como algo fundamental y propone realizar "... adecuaciones importantes en los roles que desempeñan los líderes y los equipos de trabajo de la institución." (Zepeda, 1999, p.153).

Dentro de tales programas se ubican los *círculos de calidad*, y los *grupos auto-gestionables o grupos de mejora*. El primero, por lo general incluye de 6 a 12 empleados que se juntan con regularidad para identificar y solucionar problemas relativos al trabajo y para generar ideas que aumenten la productividad o calidad de producto. En este contexto, los miembros de los círculos de calidad no tienen autoridad formal, pero buscan que sus ideas y soluciones sean adoptadas e implantadas por la dirección (Landy & Conte, 2005). El segundo, consiste en un proceso interactivo y de influencia mutua entre los miembros de un equipo, basado en el conocimiento y la pericia que se ve reflejada en las acciones y resultados del trabajo colectivo. El objetivo de estos grupos es dirigirse unos a otros según las circunstancias para lograr objetivos, y son los integrantes del equipo quienes llevan a cabo las actividades de liderazgo de forma simultánea o secuencial, es decir, el rol de liderazgo se divide en distintas funciones y responsabilidades ejercidas por diferentes personas al mismo tiempo. Se ha reportado que el liderazgo ejercido en grupos auto-gestionables mejora procesos grupales como la colaboración, la coordinación y la cooperación (Gil, et. al. 2011).

En relación con lo anterior, García y Prado (2004) realizaron una investigación con el objetivo de describir cómo son, cuál es la estructura y el modo de operar de los Sistemas

de Sugerencias (SS), Círculos de Calidad (CC) y los Grupos de Mejora (GM) que utilizan las compañías españolas para involucrar al personal en actividades de mejora. Para ello se utilizó una técnica de encuesta postal y correo electrónico, mediante la cual se mandaron dos cuestionarios. El primero se utilizó con la finalidad de identificar las compañías que emplean algunos de los procesos de mejora de interés, mientras que el segundo consistió en recolectar información específica sobre dichos procesos de mejora. Los resultados posibilitaron la descripción de los procesos de mejora CC y GM de 96 empresas españolas. En términos generales, los datos muestran lo siguiente: 35.4% de las compañías implementan procesos de GM, 38.5% de las empresas utilizan GM y SS, 2.1% de las organizaciones efectúan procesos de CC, y el 24% restante se divide entre las combinaciones CC y GM con 8.3%, SS, CC y GM con 8.3%, y SS y CC con 2.1%. Las características de los CC y GM se presentan en la tabla 10.

Tabla. 11

*Principales características de los CC y GM*

<b>Círculos de Calidad</b>	<b>Grupos de Mejora</b>
La formación de CC puede ser propuesta por cualquier trabajador sin importar su posición jerárquica dentro de compañía.	La conformación de GM recae en mayor medida en la Alta Dirección y los responsables de departamento.
Sus miembros corresponden al mismo departamento o nivel jerárquico.	Sus miembros pertenecen a distintos departamentos o niveles jerárquicos.
Sus miembros eligen los temas a discutir.	La Alta Dirección o los responsables de departamento asignan el problema a resolver.
Los CC permanecen o son estables en el tiempo.	Los GM se disuelven al resolver el problema o la mejora que abordan.
Los integrantes del grupo pueden ser de 5 a 10 personas.	

En concreto, el liderazgo en la producción complementada entendido como aquel rol que desempeña una persona dentro de un grupo, en el que todos los miembros, incluyendo a tal persona, deben participar en una tarea interactuante que únicamente puede ser concretada a partir de los esfuerzos de todos los integrantes del grupo, parece consistir en una estrategia empresarial innovadora para mejorar la eficiencia de los procesos dentro de una organización. En este contexto, podría afirmarse que la presente investigación, y en particular, la tarea de Ensamble como una forma de evaluación del rol de liderazgo *in situ*, cubre las demandas actuales de las corporaciones.

Finalmente, es importante señalar que el liderazgo entendido como las acciones ejercidas por todos los miembros de un grupo, en el contexto de liderazgo participativo, círculos de calidad o grupos autogestionables, puede mejorar la productividad, satisfacción y el bienestar del grupo al incorporar las ideas, conocimientos, habilidades y competencias de los trabajadores para la solución de problemas dentro de la organización, no obstante, es un tema apenas explorado empíricamente y, por tanto, muy sugerente para la investigación futura (García & Prado, 2004; Gil, et. al, 2011).

## REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2014). Introducción a la psicología social. *Polis*. 10 (1), 167-172. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-23332014000100167&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-23332014000100167&script=sci_arttext)
- Aguilar, J., Ambrocio, H. & Vargas, J. (2011). Reclutamiento y selección de personal: procesos auditables y transparentes. *Centro Regional de Investigación en Psicología*. 5 (1), 91-104. Recuperado de: [http://www.direcciondepersonal.com/69\\_seleccion\\_personal\\_procesos\\_auditables\\_transparentes.pdf](http://www.direcciondepersonal.com/69_seleccion_personal_procesos_auditables_transparentes.pdf)
- Aguilar, J. & Vargas, J. (2010a). La enseñanza de la psicología aplicada a los escenarios organizacionales en México: análisis de los contenidos curriculares. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología* 6 (1), 57-88. Recuperado de: [http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=61615&id\\_seccion=3768&id\\_ejemplar=6202&id\\_revista=166](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=61615&id_seccion=3768&id_ejemplar=6202&id_revista=166)
- Aguilar, J. & Vargas, J. (2010b). La investigación en psicología organizacional en México: una revisión histórica. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. 6 (1), 89-126. Recuperado de: [http://www.direcciondepersonal.com/78\\_la\\_investigacion\\_en\\_psicologia\\_organizational\\_en\\_mexico.pdf](http://www.direcciondepersonal.com/78_la_investigacion_en_psicologia_organizational_en_mexico.pdf)
- Alonso, P., Moscoso, S. & Cuadrado, D. (2015). Procedimientos de selección de personal en pequeñas y medianas empresas españolas. *Journal of Work and Organizational Psychology*. 31 (2), 79-89. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231340289003.pdf>
- Álvaro, J. & Garrido, A. (2007). Orígenes sociológicos de la psicología social. *Revista de Investigaciones Sociológicas*. 11 (8), 11-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99715251001>
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I., Canales, C. & Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Revista Colombiana de Psicología*. 11 (2), 55-64. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79811206.pdf>

- Arroyo, R., Solórzano, A., Morales, G., Canales, C. & Carpio, C. (2013). Efectos funcionales de la retroalimentación en la lectura. *Enseñanza e investigación en psicología*. 18 (2), 293-305. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29228336006.pdf>
- Astudillo, M. & Panigua, J. (2012). Fundamentos de economía. *Revista Latinoamericana de Economía*. 44 (173), 175-176. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11826145009>
- Avolio, B., Zhu, W., Koh, W. & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*. 25 (8), 951-968. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.283/full>
- Azzopardi, G. (1992). *Los test de selección de personal*. Argentina: Planeta Argentina.
- Baron, R. & Byrne, D. (1983). Understanding Social Behavior: An Introduction. En R. Baron & D. Byrne (Eds.), *Social Psychology. Understanding Human Interaction*. (pp.1-34). USA: Allyn and Bacon.
- Blasco, D. (2004). Reclutamiento y selección de personal: viejo y nuevo rol del psicólogo. *Revista Psicología Organizações e Trabalho*. 4 (1), 91-122. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7549/6928>
- Blasco, R. (2004). Reclutamiento Selección de personal y las tecnologías de la información y de la comunicación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 20 (2), 141-167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231317999003.pdf>
- Chávez, N. (2012). La gestión por competencias y ejercicio del coaching empresarial, dos estrategias internas para la organización. *Pensamiento y Gestión*. (N,33), 140-161. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64624867007>
- Camacho, E. (2012) Interacciones sociales en contingencias de cooperación y competencia: ¿Comportamiento suplementario o sustitutivo?. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 38 (2), 22-38. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmac/v38n2/v38n2a3.pdf>
- Camacho, I. (2009). El modelo de contraste contingencial: Una alternativa organizativa. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 35, 31-43. Recuperado de: <http://journals.iztacala.unam.mx/index.php/smac/article/view/107/108>

- Camacho, I. (2017). Teoría de la conducta: Una discusión sobre las categorías de medida y metodología. *Acta Comportamentalia*. 25 (2), 411-422. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2745/274552568008.pdf>
- Camacho, I, Arroyo, R., Ramos, V. & Hernández, J. (2017). Primacía Competencial y Liderazgo Participativo: Programa de Investigación Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 43 (3), 348-368. Recuperando de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/62964>
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L., Hayes, E., Ribes y F., López (Eds.). *Psicología Interconductual*. México: EDUG.
- Carpio, C., Silva, H., Pacheco, L., Cantoran, E., Arroyo, R., Canales, C., Morales, G. & Pacheco, V. (2007). Efectos de consecuencias positivas y negativas sobre la conducta altruista. *Universitas Psychologica*. 7 (1), 97-107. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/202/213>
- Cartwright, D. & Zander, A. (1972). *Dinámica de grupos*. México: Trillas.
- De Montmollin, M. (1975). *Los Psicofarsantes*. España: Siglo XXI.
- Durán, M. & Castañeda, D. (2015). Relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicios. *Acta Colombiana de Psicología*. 18 (1), 135-147. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/798/79838614013.pdf>
- Ferezin, L., Beaudoin, P., Funes, R., Sine, W., Sorel, M. & Téllez, L. (2016). Transición de las empresas del siglo XX al siglo XXI: ¿Qué se necesita cambiar? En M. Alemán (Eds.) *Memorias de la México Cumbre de Negocios XIV, Puebla, México* (p. 32-34). Recuperado de: [https://www.cumbredenegocios.com.mx/download/Memorias\\_2016.pdf](https://www.cumbredenegocios.com.mx/download/Memorias_2016.pdf)
- Flores, N. & Santoyo, C. (2009). Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: análisis de mecanismos funcionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 35 (1), 59-74. Reuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/viewFile/398/15483>
- Furnham, A. (2011). *Psicología organizacional. El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México: Alfaomega.
- Ganga, F. & Navarrete, A. (2014). Aportaciones teóricas significativas sobre el liderazgo carismático y transformacional. *Revista Venezolana de Gerencia*. 19 (67), 456-476. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/290/29031856009.pdf>

- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*. 9 (16), 41-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80118612003>
- García, M. (2014). Papel de los seguidores en el desarrollo de las teorías de liderazgo organizacional. *Apuntes Cenes*. 34 (59), 155-184. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4795/479547211007/>
- García, A. & Prado, C. (2004). Estructura y funcionamiento de los círculos de calidad y grupos de mejora en las empresas españolas. *Capital Humano*. 175, 106-118. Recuperado de: <http://pdfs.wke.es/1/9/6/6/pd0000011966.pdf>
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación*. 21 (10), 83-106. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70601006.pdf>
- Gil, F., Alcover, C., Rico, R. & Sánchez, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*. 32 (1), 38-47. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1917.pdf>
- González, F. (2004). La crítica en la psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. *Revista Interamericana de Psicología*. 38 (2), 351-360. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/284/28438222/>
- Graen, G. & Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*. 6 (2), 219-247. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=managementfacpub>
- Guerrero, J., Puerto, B. & York, I. (2007). Productividad, trabajo y salud: la perspectiva psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*. 16, 203-234. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/804/80401614.pdf>
- Hernández, Angélica. “Prácticas de liderazgo en México, en pañales.” *El financiero* [CDMX] 12 de Junio 2014. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/power-tools/practicas-de-liderazgo-en-mexico-en-panales.html>
- Hernández, P. & García, I. (2008). Efectividad de la estrategia de recursos humanos: modelo integrador de la teoría de recursos y capacidades y la teoría del comportamiento en las entidades financieras de la economía social. *Revista de*

*Estudios Cooperativos*. 94, 27-58. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36711202002>

Ibañez, C. (1999). Conducta de estudio: el papel de identificar criterios en el discurso didáctico. *Acta Comportamentalia*. 7(1) 47-66. Recuperado de:  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18241>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Indicadores de productividad laboral y del costo unitario de mano de obra cifras durante el primer trimestre de 2017*. Recuperado de  
[http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/ipl/ipl2017\\_06.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/ipl/ipl2017_06.pdf)

Johnston, J. (2000). Behavior Analysis and the R & D Paradigm. *The Behavior Analyst*. 2 (23), 141-148. Recuperado de:  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2731331/?page=1>

Kantor, J. (1978). La psicología interconductual origen y desarrollo. En *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. (pp. 16-30) México: Trillas.

Kantor, J. R. (1980). *Psicología Interconductual: Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.

Kantor, J. R. & Smith N. (1975/2015). *La ciencia de la psicología: un estudio interconductual*. México: Universidad de Guadalajara.

Kónya, V., Grubić, L. & Matić, D. (2015). The Influence of Leader-Member Communication on Organizational Commitment in a Central European Hospital. *Acta Polytechnica Hungarica*. 12 (3), 109-128. Recuperado de: [https://www.uni-obuda.hu/journal/Konya\\_Grubic-Nesic\\_Matic\\_59.pdf](https://www.uni-obuda.hu/journal/Konya_Grubic-Nesic_Matic_59.pdf)

Landy, F. y Conte, J. (2005). *Psicología Industrial. Introducción a la Psicología Industrial y Organizacional*. México: McGraw –Hill.

Ley Federal del Trabajo y Leyes de Seguridad Social (2017). México: Tax Editores Unidos.

López, R. (2010). La selección de personal basada en competencias y su relación con la eficacia organizacional. *Perspectivas*. 26, 129-152. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/4259/425941230007.pdf>

Mata, Ruth. “Jefes mexicanos, ¿tiranos y controladores?” *Forbes México* [CDMX] 1 de Octubre 2015. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/que-tipo-de-liderazgo-necesitan-las-empresas-mexicanas/>

- Maureira, O. & Rojas, A. (2013). Características del Liderazgo Transformacional en Docentes de Lenguaje y Comunicación en una Muestra de Establecimientos Escolares de Vulnerabilidad Social. *Estudios Pedagógicos*. 39 (1), 115-127. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173528596006.pdf>
- Mendoza, I., Escobar, G. & García, B. (2012). Influencia del liderazgo transformacional en algunas variables de satisfacción organizacional en personal docente y administrativo de una institución pública de educación media superior. *Revista del Centro de Investigación*. 10 (38), 189-206. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/342/34224543013.pdf>
- Mendoza, I. & García, B. (2013). Liderazgo transformacional y desgaste profesional de personal docente de Escuelas Normales del Estado de México. *Revista del Centro de Investigación*. 10 (39), 57-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34231070004>
- Molero, F., Recio, P. & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*. 22 (3), 495-501. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/727/72714400022/>
- Morales, G., Cruz, N., Hernández, M., Canales, C., Silva, H., Arroyo, R. & Carpio, C. (2013). Contenido teórico del texto y formación de habilidades lectoras en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (56), 91-111. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581005.pdf>
- Munchinsky, P. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México: Thomson Editores
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*. 31 (1), 57-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77812441006.pdf>
- Muñoz, C. (2006). Los recursos humanos y su importancia para el desarrollo sectorial. *Gestión Turística*. 6, 39-45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223317612005>
- Omar, A. (2010). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. *Liberabit, Revista de Psicología*. 17(2), 129-137. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/686/68622584003.pdf>

- Pick de Weiss, S. (1986). La investigación en psicología social. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 18(3), 351-366. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80518301>
- Pulido, L., Ribes, E. López, I. & López, B. (2015). Interacciones altruistas totales como función de la inducción de reciprocidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 41(1), 32-52. Recuperado de: [http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2015/06/02\\_RMAC\\_41\\_1.pdf](http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2015/06/02_RMAC_41_1.pdf)
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1988). Delimitación de la psicología y la sociología: ubicación de la psicología social. *Revista Sonorense de Psicología*. 2 (2), 72-81. Recuperado: [http://www.academia.edu/6940931/Delimitaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Psicolog%C3%ADa\\_y\\_la\\_Sociolog%C3%ADa\\_ubicaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_psicolog%C3%ADa\\_soci\\_al\\_1988](http://www.academia.edu/6940931/Delimitaci%C3%B3n_de_la_Psicolog%C3%ADa_y_la_Sociolog%C3%ADa_ubicaci%C3%B3n_de_la_psicolog%C3%ADa_soci_al_1988)
- Ribes, E. (1990). El problema de las diferencias individuales: un análisis conceptual de la personalidad. En E. Ribes (Ed.), *Psicología General* (pp. 231-253). México: Trillas.
- Ribes, E. (1994a). Estado y perspectivas de la psicología interconductual. En L. Hayes, E. Ribes & F. López (Eds.), *Psicología interconductual. Contribuciones en honor a J.R. Kantor*. (pp. 9-18). México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (1994b). ¿Qué significa ser interconductista?. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 20 (2), 227-239. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23560>
- Ribes, E. (1996). Reflexiones sobre la naturaleza de una teoría del desarrollo del comportamiento y su aplicación. En S. Bijou & E. Ribes (Eds.), *El desarrollo del comportamiento* (pp.267-281). México: Universidad de Guadalajara.
- Ribes, E. (1997). Causality and contingency: Some conceptual considerations. *The Psychological Record*.47, 619-635. Recuperado de: <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1553&context=tpr>
- Ribes, E. (2001a). Acerca del Interconductismo. En G. Mares, Y. Guevara, (Eds.), *Psicología Interconductual. Avances en la investigación básica*. (pp 34-56). México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Ribes, E. (2001b). Functional dimensions of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 27 (2), 285-306. Recuperado de: <http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/05/Vol-27-n-2-285-306.pdf>
- Ribes, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: un post-scriptum. *Acta Comportamentalia*. 12 (2), 117-127. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2745/274525894001.pdf>
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista mexicana de psicología*. 23 (1), 19-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243020646003.pdf>
- Ribes, E. (2007). Estados y límites del campo, medios de contacto y análisis molar del comportamiento: reflexiones teóricas. *Acta Comportamentalia*. 15 (2), 229-529. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14522>
- Ribes, E. (2010). *Teoría de la Conducta 2*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63 (1), 33-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600075>
- Ribes, E., Moreno, E. & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*. 4 (2), 205-235. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18284>
- Ribes, E., Rangel, N. & López, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 45-57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016300003.pdf>
- Robbins, S. (1994). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, C. (2012). *Psicología Social*. México: Red Tercer Milenio S. C.
- Rodríguez, A., Díaz, F., Fuertes, F., Martín, M., Montalbán, M., Sánchez, E. & Zarco, V. (2004). El liderazgo y los estilos de dirección en las organizaciones. En A. Rodríguez, F. Díaz, F. Fuertes, M. Martín, M. Montalbán, E. Sánchez y V. Zarco (Eds.), *Psicología de las organizaciones*. (pp. 193-204). Barcelona: Editorial UOC.

- Rodríguez, M. & Posadas A. (2005). La psicología en el escenario del trabajo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 8 (2), 60-80. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol8num2/art4vol8no2.pdf>
- Salgado, E., Molina, C., Orjuela, E. & Pérez, C. (2002). ¿Tiene algún efecto “la rosca”? Efectos del liderazgo intercambio líder-miembro en la organización. *Revista Latinoamericana de Administración*. (28), 27- 50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/716/71602803/>
- Santoyo, C. (2012). Investigación traslacional: una misión prospectiva para la ciencia del desarrollo y la ciencia del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 4, 84-110. Recuperado de: [http://www.comportamientosocial.psicol.unam.mx/docs/Documento\\_1.pdf](http://www.comportamientosocial.psicol.unam.mx/docs/Documento_1.pdf)
- Schein, E. (1993). *Psicología de la Organización*. USA: Prentice Hall
- Schmitt, D. (1998). Social Behavior. En K. Lattal & M. Perone, (Eds.), *Handbook of Research Methods in Human Operant*. (pp. 471-505). New York: Plemum Press.
- Serrano, M. (2006). Cinco razones para abandonar la teoría del condicionamiento. *Revista alternativas en psicología*. (14), 29-38.
- Sidman, M. (2000). Equivalence relations and the reinforcement contingency. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 74 (1), 127-146. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1284788/pdf/10966100.pdf>
- Spector, P. (2002). *Psicología industrial y organizacional. Investigación y práctica*. Madrid: El Manual Moderno.
- Vargas, J. (2011). Estado actual de la psicología: opiniones en el 2011. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14 (4), 373-383. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art20.pdf>
- Weiten, W. (2006). Conducta Social. En W. Weiten (Ed), *Psicología: temas y variaciones*. (pp. 648-687). México: Thomson editores.
- “Carecen de líderes 80% de las empresas en México.” *Milenio* [CDMX]. 28 de Junio 2017. Recuperado de: [http://www.milenio.com/negocios/emprendedores/lideres-lider-mexico-emprendedores-como-ser-buen-lider-wobi-cdmx-2017-milenio\\_0\\_983302014.html](http://www.milenio.com/negocios/emprendedores/lideres-lider-mexico-emprendedores-como-ser-buen-lider-wobi-cdmx-2017-milenio_0_983302014.html)

Wall, T. & Wood, S. (2005). The romance of human resource management and business performance, and the case for big science. *Human Relations*. 58 (4), 429-462.

Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0018726705055032>

Zepeda, F. (1999). *Psicología Organizacional*. México: Pearson.

# ANEXO 1

## **Autoreporte referencial**

# HOLA,

## GRACIAS POR PARTICIPAR.

Durante la tarea se presentaron una serie de letras que después tuviste que reproducir. Ahora, marca con una X tu respuesta a las siguientes preguntas.

1.- Según el TIEMPO que duraron las letras, ¿Crees haber igualado los tiempos de las letras con tus respuestas?

SI      NO

2.- Si tu respuesta fue “SI”, determina subjetivamente tu grado de éxito del 5 al 10, siendo el 5 la igualación con muchos errores y el 10 la igualación perfecta.

5   6   7   8   9   10

3.- Según el ORDEN de presentación de las letras, ¿Crees haber repetido el orden de las letras?

SI      NO

4.- Si tu respuesta fue “SI”, determina subjetivamente tu grado de éxito del 5 al 10, siendo el 5 la igualación con muchos errores y el 10 la repetición perfecta.

5   6   7   8   9   10

Nombre \_\_\_\_\_

**Gracias por tu tiempo y disposición.**

**Proyecto de identificación competencial.**

# HOLA,

## GRACIAS POR PARTICIPAR.

Durante la tarea se presentaron una serie de letras que después tuviste que completar. Ahora, marca con una X tu respuesta a las siguientes preguntas.

1.- ¿Crees haber aumentado la velocidad con la que escribiste tus respuestas?

SI NO

2.- Si tu respuesta fue "SI", determina subjetivamente tu grado de aceleración del 5 al 10, siendo el 5 el aumentar la velocidad gradualmente y el 10 el aumentar la velocidad abruptamente.

5 6 7 8 9 10

3.- ¿Crees haber disminuido la velocidad con la que escribiste tus respuestas?

SI NO

4.- Si tu respuesta fue "SI", determina subjetivamente tu grado de desaceleración del 5 al 10, siendo 5 el disminuir la velocidad gradualmente y el 10 el disminuir la velocidad abruptamente.

5 6 7 8 9 10

5.- ¿Crees haber completado cada serie?

SI NO

6.- Si tu respuesta fue SI, determina subjetivamente tu grado de éxito del 5 al 10, siendo el 5 el hacer cometido muchos errores y el 10 no haber cometido ningun error en las series.

5 6 7 8 9 10

Nombre\_\_\_\_\_

**Gracias por tu tiempo y disposición.**

**Proyecto de identificación competencial.**

# HOLA,

## GRACIAS POR PARTICIPAR.

Durante la tarea se presentaron una serie de letras y después tuviste que elegir la que le correspondía dentro de un conjunto. Ahora, marca con una X tu respuesta a las siguientes preguntas.

1.- ¿Crees haber aumentado la velocidad con la que elegiste las series?

SI      NO

2.- Si tu respuesta fue "SI", determina subjetivamente tu grado de aceleración del 5 al 10, siendo el 5 el aumentar la velocidad gradualmente y el 10 el aumentar la velocidad abruptamente.

5   6   7   8   9   10

3.- ¿Crees haber disminuido la velocidad con la que elegiste las series?

SI      NO

4.- Si tu respuesta fue "SI", determina subjetivamente tu grado de desaceleración del 5 al 10, siendo 5 el aumentar la velocidad gradualmente y el 10 el aumentar la velocidad abruptamente.

5   6   7   8   9   10

5.- ¿Crees haber elegido sólo series diferentes, sólo iguales, sólo semejantes, o combinaste entre ellas?

Diferentes   Iguales   Semejantes   Combinadas

Nombre \_\_\_\_\_

**Gracias por tu tiempo y disposición.**

**Proyecto de identificación competencial.**

# ANEXO 2

Instrumento de Nominación Social



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
IDENTIFICACIÓN COMPETENCIAL



### CUESTIONARIO DE NOMINACIÓN SOCIAL

Gracias por participar.

Para cumplir con los objetivos de este estudio, se requiere que respondas el siguiente cuestionario de nominación social. La información que nos proporcionas será utilizada únicamente con fines académicos y estrictamente confidenciales.

**Instrucciones:** A continuación, encontrarás cuatro preguntas acerca de tus relaciones sociales en el grupo 1109. Lee cuidadosamente y responde de acuerdo a la indicación en cada pregunta. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que cuenta es que tus respuestas reflejen verdaderamente lo que tú consideras.

**Recomendación:** Revelar tus respuestas podría afectar de forma significativa tus relaciones sociales, por lo que te sugerimos que **NO** compartas con ninguno de tus compañeros la información que nos proporcionas.

Atentamente:

*Proyecto de Investigación Identificación Competencial*

Nombre Completo: \_\_\_\_\_

1.- Enumera los nombres de tus compañeros del 1 al 26, en términos de tu preferencia para trabajar en equipo, siendo el 1 con quien prefieres trabajar y el 26 con quien no prefieres trabajar.

Susana	<input type="checkbox"/>	Laura	<input type="checkbox"/>
Tania	<input type="checkbox"/>	Diego	<input type="checkbox"/>
Magali	<input type="checkbox"/>	Juan	<input type="checkbox"/>
Diana	<input type="checkbox"/>	César	<input type="checkbox"/>
José	<input type="checkbox"/>	Cynthia	<input type="checkbox"/>
Daniela	<input type="checkbox"/>	Diana	<input type="checkbox"/>
Vanessa	<input type="checkbox"/>	Stephanie	<input type="checkbox"/>
Alejandra	<input type="checkbox"/>	Estefanía	<input type="checkbox"/>
Sofía	<input type="checkbox"/>	Isabel	<input type="checkbox"/>
Fernando	<input type="checkbox"/>	Daniela	<input type="checkbox"/>
Miguel	<input type="checkbox"/>	Christopher	<input type="checkbox"/>
Carlos	<input type="checkbox"/>	Ricardo	<input type="checkbox"/>
Lisset	<input type="checkbox"/>	Luis	<input type="checkbox"/>

2.- Trabajando en pareja, si tuvieran que memorizar una secuencia de números muy larga, ¿Con quién de tus compañeros crees que tendrías éxito? Selecciona 6 de tus compañeros escribiendo sus nombres en las siguientes líneas.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

3.- Trabajando en pareja, si tuvieran que construir una torre con las piezas del juego Jenga, ¿Con quién de tus compañeros crees que tendrías éxito? Selecciona 6 de tus compañeros escribiendo sus nombres en las siguientes líneas.

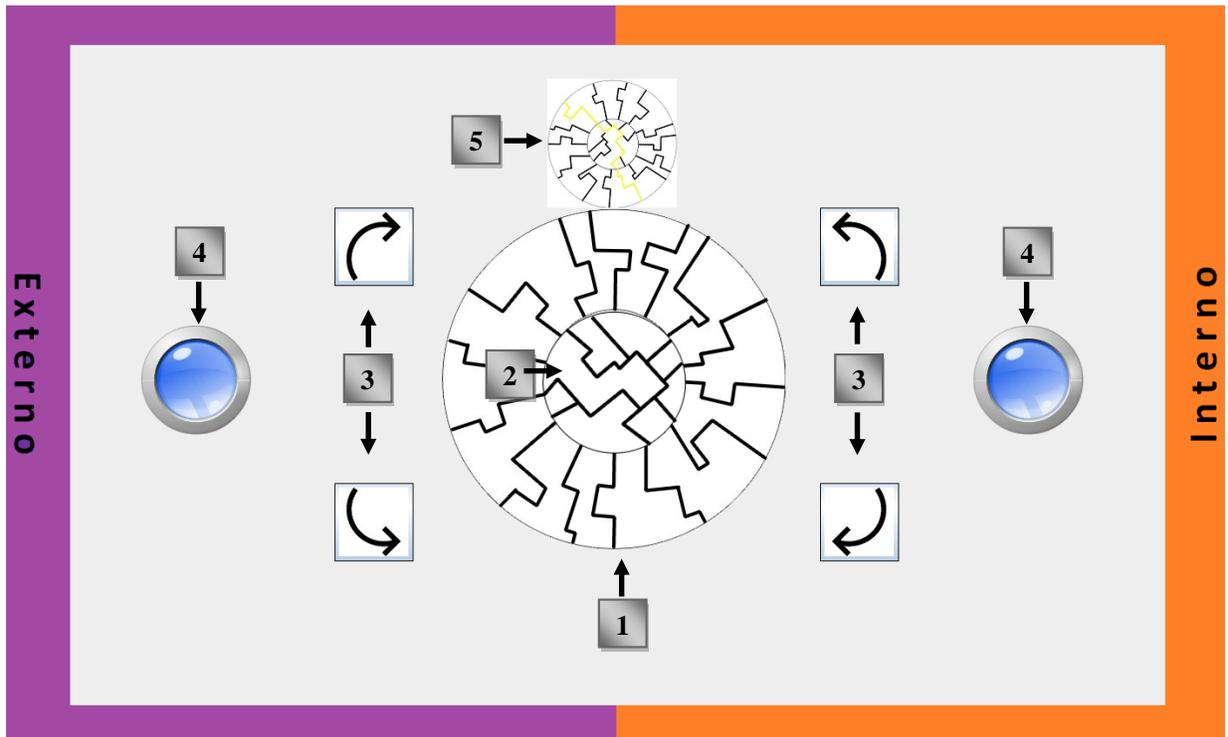
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4.- Trabajando en pareja, si tuvieran que distribuir las bancas en un salón de clases en función de distintas dinámicas, ¿Con quién de tus compañeros crees que tendrías éxito? Selecciona 6 de tus compañeros escribiendo sus nombres en las siguientes líneas.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

# ANEXO 3

Representación gráfica de la Tarea  
de Ensamble



1. Circulo concéntrico externo.
2. Circulo concéntrico interno.
3. Botones que giran los círculos.
4. Focos que indicaban la velocidad con la que debía responder el participante.
5. Imagen de la configuración final del ensamble.

# ANEXO 4

Clasificaciones de las *competencias generales* a evaluar en los contextos laborales

En la tabla 1 se muestran las principales competencias genéricas a evaluar en el proceso de selección de personal por competencias (López, 2010).

Tabla 1.

Competencias genéricas	Competencias transversales o particulares
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Capacidad para aprender</li> <li>b) Adaptación al cambio</li> <li>c) Creatividad e innovación</li> <li>d) Trabajo en equipo</li> <li>e) Visión de futuro</li> </ul>	<p><b>Instrumentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Capacidad de análisis y de síntesis.</li> <li>b) Capacidad de organización y planificación.</li> <li>c) Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.</li> <li>d) Conocimiento de una lengua extranjera.</li> <li>e) Conocimientos sobre informática.</li> <li>f) Capacidad de gestión de información.</li> <li>g) Resolución de problemas.</li> <li>h) Toma de decisiones.</li> <li>i) Entusiasmo y las g</li> <li>j) Ganas de trabajar.</li> </ul> <p><b>Personales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Trabajo en equipo.</li> <li>b) Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.</li> <li>c) Trabajo en un contexto internacional.</li> <li>d) Habilidades en las relaciones interpersonales.</li> <li>e) Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.</li> <li>f) Razonamiento crítico.</li> <li>g) Compromiso ético.</li> </ul> <p><b>Sistémicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aprendizaje autónomo</li> <li>b) Adaptación a nuevas situaciones.</li> <li>c) Creatividad.</li> <li>d) Liderazgo.</li> <li>e) Conocimiento de otras culturas.</li> <li>f) Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> <li>g) Motivación por la calidad.</li> <li>h) Sensibilidad a temas medioambientales.</li> <li>i) La capacidad de adaptación a la filosofía dela empresa.</li> <li>j) La orientación al cliente.</li> </ul>

La tabla 2 muestra las principales competencias genéricas de acuerdo con Spencer y Spencer (1993 citado en Gil 2007).

Tabla 2

Grupos	Competencias genéricas
Competencias de desempeño y operativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación al resultado.</li> <li>• Atención al orden, calidad y perfección.</li> <li>• Espíritu de iniciativa.</li> <li>• Búsqueda de la información.</li> </ul>
Competencias de ayuda y servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad interpersonal.</li> <li>• Orientación al cliente.</li> </ul>
Competencias de influencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persuasión e influencia.</li> <li>• Conciencia organizativa.</li> <li>• Construcción de relaciones.</li> </ul>
Competencias directivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de otros.</li> <li>• Actitudes de mando: asertividad y uso del poder formal.</li> <li>• Trabajo en grupo y cooperación.</li> <li>• Liderazgo de grupos.</li> </ul>
Competencias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento analítico.</li> <li>• Pensamiento conceptual.</li> <li>• Capacidades técnica, profesionales y directivas.</li> </ul>
Competencias de eficacia personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocontrol.</li> <li>• Confianza en sí mismo.</li> <li>• Flexibilidad.</li> <li>• Hábitos de organización.</li> </ul>

