

LA VERDAD NOS HARA LIBRES

**UNIVERSIDAD  
IBEROAMERICANA**

*Departamento de Psicología*

*Perfil del Ejecutivo conforme a sus Competencias  
Gerenciales y Habilidades Intelectuales*

Tesis para obtener el grado de:

**Doctor en Investigación Psicológica**

Presenta:

*José Carlos Hernández Pérez*

*Directora: Dra. Angélica Ojeda García*

*Lectora: Dra. Amparo Victorio Estrada*

*Lector: Dr. Antonio Tena Suck*

México, D.F.

2010

## Índice

---

<b>Resumen</b>	5
<b>Abstract</b>	7
<b>Introducción</b>	9
<b>Capítulo 1</b>	
1.1 Competencias Gerenciales	
1.1.1 Concepto y aplicación del término competencias laborales	13
1.1.2 Experiencias en la Identificación de Competencias	19
1.1.3 Estudios, Modelos y Formas de Medir e Identificar competencias gerenciales	21
1.1.4 Competencia y competitividad	35
1.1.5 Las competencias gerenciales desde las ventajas competitivas	37
1.2 Inteligencia	
1.2.1 Conceptualización, manejo y aplicación del término Inteligencia	41
1.2.2 Evaluación del término Inteligencia	49
1.2.3 Inteligencia y competitividad hacia el éxito	54
1.3 Éxito	
1.3.1 Éxito, motivación, incentivo y poder	59
1.3.2 De la teoría a la práctica del poder sutil	66
1.3.3 Consideraciones finales	71

## **Capítulo 2 Método**

2.1 Planteamiento del problema de Investigación	73
2.2 Objetivos	74
2.3 Planteamiento de la hipótesis	75
2.4 Tipo de Estudio	76
2.5 Diseño de Investigación	77
2.6 Variables	77
2.7 Definiciones conceptuales de la variables	77
2.8 Definiciones operacionales de las variables	79
2.9 Muestra	80
2.10 Instrumentos	81
2.10.1 Evaluación de efectividad gerencial MAP	81
2.10.1.1 Confiabilidad y validez	86
2.10.2 Evaluación de habilidades intelectuales Terman Merrill	86
2.10.2.1 Confiabilidad y validez	90
2.11 Procedimiento	91
2.12 Tratamiento de los Datos	92

<b>Capítulo 3 Resultados</b>	
3. 1 Comportamiento de los instrumentos	94
3.1.1 Estadísticas descriptivas de las competencias gerenciales	96
3.1.2 Estadísticas descriptivas de las habilidades intelectuales	100
3.2 Confiabilidad y Validez del instrumento para medir competencias gerenciales	104
3.2.1 Confiabilidad de la prueba Terman Merrill	107
3.3 Correlación entre las puntuaciones de ambos instrumentos	108
3.4 Relación de las competencias gerenciales y habilidades intelectuales con respecto a las variables socio demográficas	110
3. 5 Predictores del éxito laboral. Regresión múltiple	132
<b>Capítulo 4 Discusión y conclusiones</b>	
Discusión	135
Conclusiones	148
<b>Referencias</b>	153
<b>Anexo</b>	
Evaluación de Efectividad Gerencial MAP	
Cuaderno de aplicación para el evaluado	163

---

## Resumen

---

Las competencias han sido un instrumento de evaluación que buscan incrementar la efectividad de los empleados y su conceptualización ha cambiado respecto al tiempo y su contexto en los diferentes campos, educativos, laborales y organizacionales, por lo que el presente trabajo ofrece un parámetro de aplicación dentro del ámbito de la empresa paraestatal en México.

De igual manera, es muy común que la efectividad en el desempeño de una labor o trabajo específico se asociado con la capacidad o habilidad intelectual de quien lo ejecuta, por lo que en este trabajo se buscó identificar cuáles son las competencias y habilidades intelectuales que favorecen el éxito de los empleados a nivel ejecutivo.

Con este propósito, se utilizaron dos pruebas psicométricas, ambas en su formato de aplicación en línea: la “Evaluación de efectividad gerencial” (MAP por sus siglas en Inglés, Parry, 1999) y el test de Inteligencia de Terman Merrill, aplicadas a una muestra de 8,248 empleados a nivel ejecutivo gerencial.

Como resultado de este estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a las variables sociodemográficas consideradas (sexo, edad, escolaridad, antigüedad en la empresa y nivel organizacional); a este respecto, lo más relevante, es que las mujeres tuvieron mayores puntuaciones en las competencias gerenciales y los hombres en las habilidades intelectuales.

Los resultados obtenidos muestran que, el MAP es un instrumento válido y confiable para la población de ejecutivos; que 6 de 12 competencias gerenciales que mide (Evaluar el desempeño de la gente, Manejo del tiempo y priorización, Entrenar y delegar, Escuchar y organizar, Identificación y solución de problemas, y por último Toma de decisiones y ponderación de riesgos) correlacionan positivamente con 5 de las

10 habilidades intelectuales medidas por el Test de Merman Merrill (Concentración, Información, Síntesis, Planeación y Análisis). Estas competencias y habilidades, en su conjunto conforman el perfil que predice el éxito de los ejecutivos dentro de la organización.

## **Abstract**

---

Competencies and capacities work together to develop an assessment instrument that looks forward to increase de effectiveness in the performance of employees among a specific organization. Nonetheless, their concept has changed over time in relation to the context of their action, for it has diversified into education, labor and institutional fields.

It has been common to establish a relationship between effectiveness in the performance of a specific job, and the intelectual hability of whom develops it. It is why in the present work I have identified the competencies and cognitive habilites that favour success among employees at a Chief Executive Office level.

With this pupose in mind, two psychometric tests had been used, both in their *online* version: MAP (Parry, 1999), and the Terman Merril Intelligence Test, applied to 8, 248 employees at a managerial level.

As a result of this test, statistically significant differences were found according to the societal-demographic variables that were considered: sex, age, education, seniority in the company and organizational level.

The results show that MAP is a valid and reliable instrument for the managerial population; that 6 out of 12 managerial competencies that were assessed (employees' performance, time and priorization management, training and responsibilities delegation, identification and problem solving, and decision making and risk weighing) positively correlate with 5 out of the 10 intellectual habilities assessed by the Terman Merril Test (attention and arousal, information, synthesis, planning and analysis). These competencies and habilites as a whole, form together the predicting profile to the success of Chief Executive Officers inside the organization.

This is a study of the application parameter among the context of a parastatal company in Mexico during a specific time, adapting the samples to asses to a socio-demographic analysis.



## **Introducción**

---

El objetivo del presente trabajo fue identificar las competencias gerenciales y habilidades intelectuales que predicen el éxito laboral en un grupo de ejecutivos de una empresa paraestatal en México mediante herramientas psicométricas.

Con esto se pretendió trasladar este estudio hacia un proceso de intervención que permitiera garantizar que en los procesos específicos de selección del personal, la capacitación y el desarrollo de *competencias*, se optimicen, los recursos económicos de las organizaciones en México.

Ha sido un problema sustancial para la mayoría de las organizaciones el poder definir cuáles son los factores que influyen en el adecuado desempeño de las personas en sus puestos, y particularmente en el nivel ejecutivo o gerencial, debido al impacto que estos puestos imprimen en la trascendencia y permanencia de la empresa a través del tiempo.

La importancia de incorporar ejecutivos con un desarrollo adecuado de sus competencias ha sido reconocida como una pieza fundamental en el éxito de las empresas, tanto en México como en el mundo, sobre todo ante un marco de globalización de los negocios y un entorno en constante cambio.

En México ha cobrado particular relevancia dentro de las organizaciones, identificar cuáles son las *competencias* de las que realmente depende la efectividad del puesto a desempeñar, reflejándose éstas en los resultados tangibles y en la productividad a nivel empresarial e institucional de las mismas. Adicionalmente, el concepto de inteligencia siempre ha sido asociado al “conocimiento” que la persona posea para la correcta ejecución de sus responsabilidades, sin embargo, se sabe que el poseer conocimientos no necesariamente deriva en esto (McClelland, 1973).

Este aspecto, refiere una mayor importancia cuando se enfoca particularmente en los niveles gerenciales de una organización, entendiéndose ésta como, la efectividad organizacional a través de los procesos de administración y supervisión de los colaboradores en un equipo de trabajo, en otras palabras, un gerente dará los resultados y será evaluado a través de su equipo de colaboradores con quienes consigue dichos objetivos (Tate, 1995).

En estos momentos, como cita Sandberg (2000), “los cambios en los diferentes procesos tecnológicos, en diferentes áreas como la microelectrónica o las comunicaciones, en combinación con el crecimiento de las industrias prestadoras de servicios, han llevado a la necesidad de desarrollar competencias específicas para asegurar un éxito competitivo” (p. 9).

Por otro lado, se presenta la dificultad para definir el concepto de competencia, mismo que puede ser interpretado como *habilidades, atributos de personalidad, capacidades, cualidades*, etc., sin embargo, parte del presente estudio tiene como objetivo el proponer –más no de una manera concluyente debido a lo dinámico del concepto– en una definición operacional que permita su aplicación en el contexto de la cultura en nuestro país.

En años recientes ha surgido la necesidad de definir claramente la expresión concebida en la idea de “la *competencia* humana en el trabajo”, a lo que diferentes autores, entre ellos principalmente MacClelland (1973) Boyatzis (1982), Kolb (1984), y Nordaugh (1993), han tratado de definir el concepto de *competencia*, coincidiendo la mayoría de ellos en describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que una persona posee para el adecuado desempeño en su puesto.

Para este estudio, se considera como parte sustantiva el binomio que se presenta en la relación entre los requerimientos de los puestos dentro de la organización y las

competencias que poseen o desarrollan a lo largo de su trayectoria laboral los empleados que se desempeñan en posiciones con responsabilidades ejecutivas y gerenciales.

Considerar este binomio como parte fundamental del presente trabajo, permitió trazar las líneas que se llevaron a cabo a través de los objetivos principales como el conocimiento de la operatividad de los instrumentos de evaluación de competencias gerenciales y habilidades intelectuales. Para lograr esto, fue imperativo analizar los enfoques pertinentes a los distintos tipos de competencias. No hay que olvidar que el análisis de funciones requeridas para un puesto debe estar en estrecha relación con el trabajador y el trabajo. En el primero se deben identificar los atributos materializados en motivos, cualidades, habilidades y conocimientos (Boyatzis, 1982); en el segundo se deben identificar las actividades específicas requeridas en el puesto.

Adicionalmente, se ha tendido a asociar la efectividad en un puesto respecto a la capacidad para resolver los problemas que en él se enfrentan, asociándose esta capacidad con las habilidades intelectuales que posea el empleado. Es por ello que ambas, competencias gerenciales y habilidades intelectuales son los factores que predicen el éxito del ejecutivo en el desempeño de sus labores (Wiggins, 1996), entendiendo éste como la capacidad para obtener los resultados deseados (Nye, 2004).

Para establecer la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados durante la investigación, se llevó a cabo una exhaustiva revisión de fundamentos teóricos y los análisis estadísticos pertinentes. Se compararon resultados y discusiones de distintos autores, lo cual derivó en el análisis profundo de los pros y contras que se pueden suscitar a partir de la aplicación práctica de los instrumentos utilizados.

Por otra parte, el análisis estadístico de las diferencias entre variables sociodemográficas permitió componer un panorama mucho más completo de la

efectividad gerencial y las habilidades intelectuales en una muestra de individuos que pertenecen a la comunidad empresarial mexicana. Esto representó un gran logro en términos de los avances pertinentes a la consideración de un contexto cultural específico y muy distinto al de los teóricos clásicos. En México, el análisis de competencias para el éxito empresarial depende en gran medida de la edad, escolaridad, el nivel organizacional, la antigüedad en la empresa y el sexo de cada uno de los individuos.

Siguiendo la lógica de los factores evaluados, a partir de las correlaciones y predicciones encontradas entre los mismos, los resultados se tradujeron en términos de competencias gerenciales requeridas y habilidades intelectuales, con la finalidad de lograr un impacto en su adaptabilidad social, laboral, individual y efectividad gerencial, pues se sabe que con el empoderamiento de los miembros del equipo ejecutivo y la habilidad para establecer relaciones significativas y benéficas en el entorno laboral, se logró sugerir un perfil competitivo para el puesto gerencial que lleve a la organización al éxito mediante su visión de líder estratégico; cuya comunicación y articulación en competencias también funjan como medios estratégicos y retorno del capital invertido.

## Capítulo 1

### 1.1 Competencias Gerenciales

#### 1.1.1 Concepto y aplicación del término competencias laborales

Desde la Grecia clásica, el equivalente al término de competencia se denomina *ikanotis*, que significa *cualidad de ser*. En otras palabras, el término *ikanos* alude al acto de ser capaz o a tener la capacidad de hacer; la potencialidad del acto en sí.

Siguiendo la tradición latina, el precedente de competencia se puede rastrear en el siglo XV como *compētere*, aspirar, o ir al encuentro de algo en el entorno de una contienda. De la misma etimología derivan *competer*, que hace referencia a incumbir o a estar investido de cierta autoridad para conocer determinados asuntos; y *competente*, el que se desenvuelve con eficacia, el apto, el experto, o el conocedor de determinado asunto.

Para comprender la utilización del término en contexto, cabe mencionar que es durante el mismo siglo XV, en la Europa renacentista, que se desarrolla el concepto de *empresa*. Las empresas marítimas no eran corporaciones, sino la propia acción de concluir con éxito un mandato real que incluía la expedición a otras tierras con el objetivo de establecer relaciones comerciales. Realizar una empresa competentemente sería entonces conjugar con éxito la sabiduría, la capacidad y la audacia para conservar la prosperidad comercial en el reino (Sanmartín, 1999).

De tal forma que el término se ha utilizado en el mismo sentido a lo largo de los siglos, y que en distintos contextos, marca una diferencia que puede ir desde un rango de autoridad hasta el desempeño de diversas habilidades o capacidades.

Ya sea como autoridad o como capacidad, el término nos invita a pensar que desde muy temprana edad las sociedades humanas han buscado realizarse lingüísticamente a través del uso de términos específicos para el funcionamiento de la civilización y la política de Estado. Esto no habría sido posible sin una adecuada organización.

Actualmente, el Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española (2003) se refiere a competencia, en una de sus acepciones, como “la capacidad de alguien o algo para llevar a cabo una tarea con eficacia”, (p. 784) o bien, la Real Academia de la Lengua Española nos remite a la palabra *porfía* como adverbio que cualifica un logro. Lo que nos sugieren ambas definiciones es que las competencias son mensurables, no tanto en función de la relación objetivo-resultado, sino con base al conjunto de conductas y comportamientos que diariamente posibilitan la realización efectiva de distintas tareas. En ese sentido, la medición (o evaluación) es llevada a cabo en función de la práctica y no del resultado.

Es por ello que, desde finales del siglo XX y gracias a los avances en la psicometría moderna, es posible medir de una manera objetiva las competencias desde diferentes enfoques y para ello se han diseñado instrumentos específicos que cumplan tal propósito. Uno de ellos, el programa para evaluar la efectividad gerencial conocido como MAP por sus siglas en inglés (Managerial Assessment of Proficiency. Parry, 1999) fue utilizado en el presente estudio.

En segunda instancia, la misma definición implica pensar que si bien las competencias pueden o no dimanar de un conjunto de aspectos internos del individuo, como el bagaje de conocimientos académicos con que cuenta, no estarían necesariamente supeditadas a éstos, pues va allá del “saber”, es el *saber ser* en la cotidianidad lo que posibilita un *saber hacer*.

Los conocimientos pueden ser aplicados en concordancia con las aptitudes desarrolladas y las actitudes demostradas, es decir, la práctica y la potencia, siendo aplicados directamente en un área o un puesto específico dentro de la organización. (Wordruffe, 1993).

Es en este sentido, que el análisis de las competencias cobra relevancia, pues al estar asociadas con las capacidades, conductas, habilidades, atributos y características que posee el individuo para efectuar un trabajo de manera eficiente, se aplica una herramienta como indicador indispensable en el desarrollo del individuo dentro de la organización. El análisis se puede considerar entonces de manera integrativa como una herramienta para evaluar la efectividad gerencial.

Esta herramienta describe las competencias requeridas por el puesto y las de los individuos que les son útiles a las empresas que quieran conocer de antemano la competitividad de sus candidatos, independientemente del puesto o área donde se desempeñe.

Cada organización adopta, propone y aplica la definición que más se acerque a sus necesidades, desplegando con ello una extensa gama de aproximaciones al concepto de competencias.

Para el investigador educativo francés Philippe Perrenoud (2004, p. 47), el concepto de competencia define la capacidad de poner en acción varios recursos solucionar y hacer frente a diversas situaciones y que éstas sean resueltas satisfactoriamente.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009, párrafo 1), postula que “Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y

movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en el Plan de estudios 2006, propone para la educación básica lo siguiente: “Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado”.

La misma SEP, con aportaciones de diferentes autoridades educativas, define las competencias en el documento *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México* (2008, p. 138) como “Un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”.

En su estructura, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999, párrafo 3) refiere a la existencia de múltiples y variadas aproximaciones conceptuales a la competencia laboral, definiéndola como “una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”. Así, la competencia laboral no se limitaría a una probabilidad de ejecución, sino a la capacidad real y demostrada, como acción conclusa. En el ámbito laboral, la OIT categoriza la competencia en tres enfoques: la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas; los atributos personales (actitudes, capacidades) y el enfoque holístico.

Klemp (1980) propuso una definición de competencia que cubre y considera los aspectos asociados con el desempeño individual y los resultados esperados, en los



siguientes términos: “Es una característica fundamental del individuo que está causalmente relacionada con el efectivo criterio de referencia y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación determinada” (p. 284).

Independientemente de las distintas aproximaciones al concepto de competencia, existe un factor que tienen indiscutiblemente en común: el logro *exitoso* de diversos objetivos dentro de la organización, sea ésta académica, laboral o de cualquiera otra índole. De ahí que resulte particularmente importante identificar cuáles son las competencias de las que realmente depende la efectividad del puesto a desempeñar - posteriormente materializada en el éxito organizacional-, mismas que se verán reflejadas en el ejercicio de las respectivas funciones, y que repercutirán en la productividad a nivel empresarial o institucional.

Es indispensable mencionar que la identificación de tales competencias reclama otro nivel de atención cuando se enfoca al personal denominado ejecutivo o gerencial, entendiéndose por éste a “aquellos empleados que tienen como responsabilidad la administración de un proceso específico o la supervisión de personal a su cargo” (Watson, 2004). Es por ello que a las decisiones y desempeño de los gerentes, es que está asociado el éxito o fracaso del área a su cargo y de la organización en general.

A través de sus decisiones, los gerentes establecen condiciones con las que conforman entornos organizacionales laborales. Son ellos quienes con sus acciones y decisiones sobre objetivos, planificación, organización, delegación o control, generan diversas oportunidades, facilitan la adaptación, motivan el compromiso y promueven la participación con eficacia de los demás niveles involucrados, mejorando con ello la productividad y en consecuencia, la permanencia y el posicionamiento de la organización.

Sin ser una regla general, es predecible el hecho de que en prácticamente toda organización, uno o varios individuos dependen de un gerente, en razón de que una sociedad es ya una organización desde su nivel más bajo, ya sea con uno o varios gerentes a la cabeza y cuyas decisiones repercuten también en esa persona. Tomando en cuenta este criterio, que va de lo jurídico a lo empresarial, resulta necesario preguntarse por los actores que potencializan la efectividad en la competencia de los individuos aspirantes a un puesto gerencial o ejecutivo.

En términos pertinentes a la presente investigación, es útil retomar la noción que se ha utilizado durante los últimos 20 años principalmente en los Estados Unidos de Norteamérica, la cual toma en cuenta a distintos autores para su consideración global. Entre estos se cuentan a McClelland (1973), Klemp (1980), Boyatzis (1982), Kolb (1983), y Sandberg (2000) quienes han definido la competencia como una parte esencial del individuo que reúne sus capacidades de conocimiento con sus habilidades para el desempeño de las labores. Algo que sin duda ha significado una constante revisión y replanteamiento de la teoría, como de los métodos y las variables de medición.

En particular, Boyatzis (1982), se refiere a las competencias de un individuo como “una característica de la persona que puede ser un motivo, cualidad, habilidad, aspectos relacionados con su auto imagen o con el cúmulo de conocimientos que utiliza en su trabajo”. Así, tenemos que como características individuales, éstas pueden no sólo encontrarse intrínsecamente, sino “en diferentes actividades dentro de la organización” (p. 10).

A partir de las propuestas conceptuales mencionadas por los autores Klemp (1980), Boyatzis (1982), Sandberg (2000) y Kolb (1983), habría que preguntarse por las competencias que integran el perfil de un ejecutivo efectivo y su posible funcionamiento como indicadores para el caso mexicano. Para dilucidar estas cuestiones

vale la pena mencionar algunas aproximaciones sobre el camino a seguir o los medios para identificar las competencias de dicho ejecutivo efectivo.

### **1.1.2 Experiencias en la identificación de competencias**

A partir de la década de 1970, se comenzaron a enfrentar los resultados entre estudiosos e investigadores de los procesos organizacionales y en particular de las áreas de recursos humanos. El reto implicó, además de contribuir al desarrollo y adecuación de la definición conforme los diversos derroteros, la creación y mejora de modelos que permitieran decantar los factores críticos que, a su vez, volvieran factible distinguir, identificar y categorizar las competencias ya no sólo de los cuerpos gerenciales en lo general, sino también de aquellos gerentes cuyas competencias estaban por encima del promedio.

A pesar de lo que para la organización ha representado la identificación y la categorización de las competencias, existen pocas y distantes investigaciones al respecto. Una de ellas, sin embargo, destaca por su lucidez y trascendencia en distintos campos organizacionales, como es la teoría de aprendizaje experimental (ELT por sus siglas en inglés) que en su momento construyó Kolb (1983), precisando la experiencia como uno de estos factores críticos.

La experiencia es fuente primaria y constante de aprendizaje y desarrollo para el individuo. Todo individuo aprende de su entorno mediante la transformación de las diversas experiencias en conocimientos. Aún cuando el contexto resulta hasta cierto punto determinante para el individuo; eventualmente él mismo, con un mayor número de experiencias y conocimientos en su haber, será capaz de transformar dicho entorno conforme a sus necesidades. Es decir, adaptándose, el individuo también adapta las condiciones de su entorno.

La supervivencia del individuo está en estrecha relación con su *habilidad* para adaptarse a los diversos cambios con los que se encuentra. Esta habilidad es presentada por Kolb (1983) en el *Estilo de Aprendizaje* de cada persona, el cual no es más que la forma en que cada sujeto habrá de enfocar, en tanto capacidad de aprender, la suma de tres elementos: la herencia, las experiencias anteriores y las exigencias actuales del ambiente en el que se desenvuelve.

En palabras de Sims, “la experiencia del empleado en su trabajo, gradualmente ayudará a determinar sus conductas, él o ella aprenden al interactuar con su entorno laboral” (1983; p. 505).

Con una perspectiva epistemológica, Kolb (1983) propuso un concepto innovador al proceso de desempeño del ejecutivo dentro de las organizaciones: competencias *adaptativas*. Bajo esta definición, Sims (1983) buscaría coincidencias entre los individuos y sus puestos mediante la comprensión de tipo de competencias. (p. 507).

En convergencia conceptual con Kolb (1983), Sims (1983) considera que el aprendizaje bien puede ser la clave de sol sobre el pentagrama del desempeño de cada individuo en su puesto de trabajo, incluso desde el primer día de éste en la organización. Es aquí donde el aprendizaje, en tanto capacidad determinante, debe ponerse en práctica desde un inicio; lo aprendido debe ser puesto en práctica, debe ser transferido a la realidad para que contribuya a aumentar la productividad de la empresa, y para que sea mensurable dicho aprendizaje a manera de resultados y de *efectividad*.

Kolb (1983) lo resume de la siguiente manera:

[...] las competencias que están ligadas al desempeño son el vehículo por el cual se puede evaluar las características personales y las demandas de los puestos en términos conmensurables. Por lo anterior,

las competencias del desempeño requeridas para un puesto específico podrán ser comparadas con el inventario de competencias que posee la persona para determinar el grado de adecuación con el puesto, sus áreas de oportunidad o fortalezas (p. 505).

### **1.1.3 Estudios, modelos y formas de medir e identificar las competencias gerenciales**

La identificación de competencias y en particular la de aquellas involucradas en el desempeño de un ejecutivo efectivo, e incluso, a nivel de desempeño gerencial, ha tenido implicaciones inmensurables en el campo de la evaluación, dentro de los dominios de la práctica de recursos humanos. Sin duda, autores como Kolb o Sims supieron aprovechar las condiciones que les permitieron la difusión y el análisis de los pormenores del desempeño ejecutivo, sin embargo, queda mucho trabajo por hacer.

Hoy sabemos que el aprendizaje es una herramienta estratégica para toda organización. En particular, Parry (1999) apuntaba a que, además de la actitud y las habilidades, “el comportamiento humano en el lugar de trabajo está modelado por lo que cada individuo sabe”, entendido ese saber como conocimiento adquirido por medio de un proceso de aprendizaje (p. 59).

Con base en un enfoque fenomenológico se encuestaron a empleados de aproximadamente 80 empresas –las más representativas de su giro industrial– en los Estados Unidos de Norteamérica. El propósito de las entrevistas fue precisar las características personales, habilidades, rasgos, aptitudes y actitudes de los que dependía aquella conducta que, más tarde, desembocaría en un desempeño laboral eficiente. Esto posibilitaría establecer la posible variación de las competencias de los trabajadores.

El estudio involucró al área de recursos humanos, y de esta tomó para su propósito los procesos de reclutamiento y selección de personal, de desarrollo de recursos humanos, capacitación y adiestramiento. A su vez, de las diversas áreas organizacionales que conformaron la muestra, los estudios pusieron particular atención en aquellas personas que por su trayectoria comprobada a través del tiempo, sobresalían del resto del personal (Eamoe, 1995).

En la tabla 1, extraída directamente de los estudios de la *American Society of Training and Development*, (Parry,1999) están representados los resultados obtenidos a partir de las encuesta aplicadas al conjunto de las organizaciones muestra. A partir de las mismas se logró estratificar cuatro procesos principales: el interpersonal, el negociador, el técnico y el cognitivo; cuyas funciones se describen en términos de habilidades, mismas que se requieren para efectuar una responsabilidad de manera efectiva. Esto, claro, dependiendo del papel que el encuestado desempeñara en la Organización.

**Tabla 1. Estudio de Matriz Competencias Vs. Roles Organizacionales**  
(Parry, 1999)

<b>Competencias</b>	<b>Técnicas</b>	Aprendizaje y comprensión
		Comprensión de teorías y técnicas
		Habilidad de identificación
		Habilidades de cómputo
		Habilidades electrónicas y de sistemas
		Habilidades para el desarrollo de instalaciones
		Habilidades de anticipación
		Desempeño y seguimiento
		Comprensión de conceptos
	Habilidades de Investigación	
	<b>Negocio</b>	Comprensión de los negocios
		Análisis del costo - beneficio
		Delegación
		Comprensión de la industria
		Comprensión de la cultura organizacional
		Comprensión de las técnicas y teorías de la organización
		Comprensión de la organización y sus procesos
		Administración de proyectos
		Administración de resultados
	<b>Interpersonales</b>	Habilidad de supervisión
		Habilidad de retroinformación
		Habilidad en los procesos grupales
		Habilidad de negociación
		Habilidad de presentación
		Habilidad de cuestionamiento
		Formación de relaciones interpersonales
	Habilidad de comunicación escrita	
	<b>Cognitivas</b>	Reducción de datos
		Análisis de la información
		Versatilidad intelectual
		Desarrollo de modelos para toma de decisiones
		Observación
		Auto conocimiento
	Visión de negocio	

Además de mostrar hasta qué punto intervenían de manera definitiva en el desempeño de los diversos roles; las cuatro competencias ineludibles que arrojó la muestra (técnica, negocio, interpersonales y cognitivas,) posibilitaron la identificación y el establecimiento de las cualidades o requerimientos específicos que demandaban las organizaciones, independientemente del giro al que cada una correspondiera. Procesos que si bien no implican un común denominador para todas las organizaciones, su

importancia deriva del hecho de que significan la base de la función organizacional y el sustento de los resultados de las personas en sus puestos.

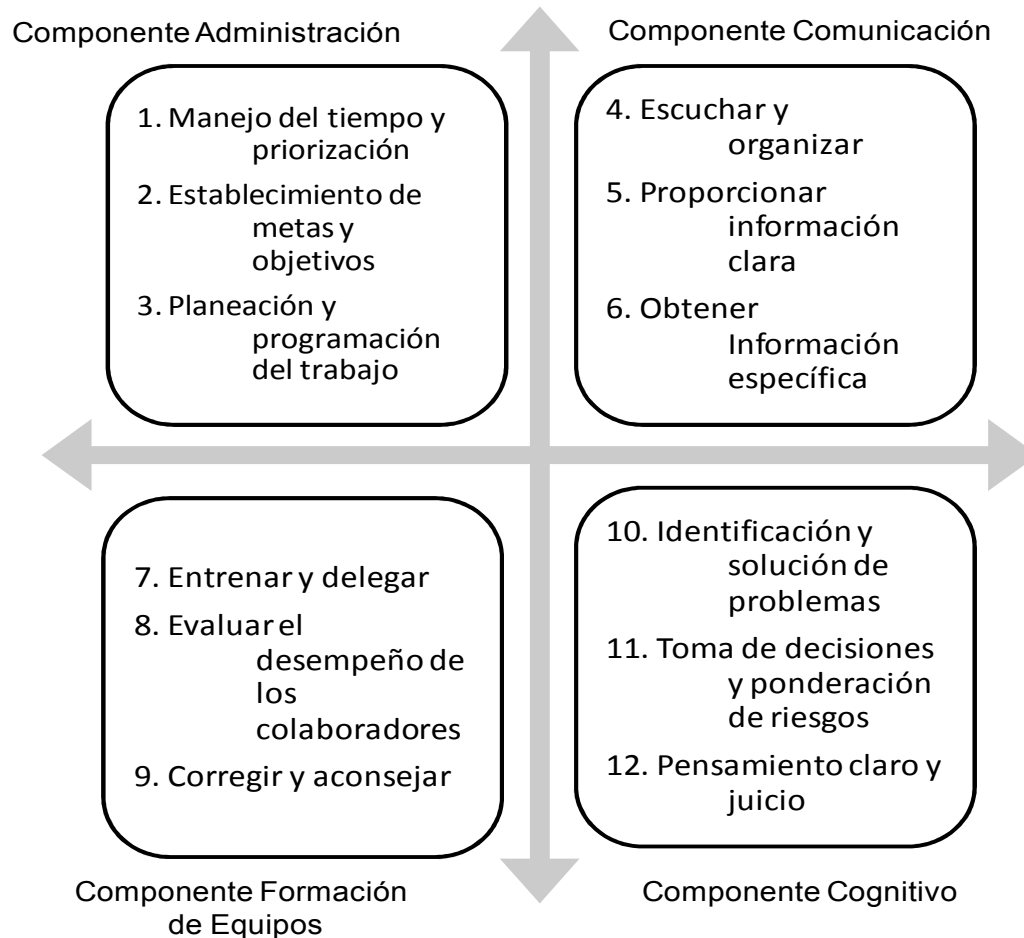
Dichos procesos son los siguientes:

1. E el proceso de adquirir y proporcionar Información para la obtención de los resultados, a través de la comunicación.
2. El proceso de supervisión y liderazgo involucra desde la búsqueda y adquisición de personal con talento, hasta el desarrollo de los colaboradores.
3. La capacidad de administrar los recursos económicos de la empresa por parte del personal.
4. El rubro considerado como cognitivo-conceptual, se refiere a la capacidad que poseen los empleados para resolver los problemas a los que se enfrentan, al tiempo que emiten acciones conforme a esas situaciones.
5. La última columna incluye todas aquellas cualidades, rasgos o características especiales que las empresas consideraron importantes y que en algún momento pudieran incidir en la efectividad de las personas.

Lo antes descrito llevó a Parry (1999) a proponer cuatro pilares básicos en el desempeño organizacional con fines de efectividad y productividad empresarial, mismos que funcionaron como parámetro de comparación y medición para su estudio. Los cuatro pilares reunían factores o aspectos que por sus dimensiones podían identificarse lo mismo en una organización que en otra. Estos cuatro pilares organizacionales, o bloques de competencias administrativas, de comunicación, de formación de equipos de trabajo y de solución de problemas o procesos cognitivos, se ilustran a continuación (ver figura 1):



**Figura 1. Componentes que integran la efectividad a partir de Competencias (Parry, 1999)**



Como puede apreciarse, para cada uno de los grupos de competencias o bloques se identificaron tres atributos específicos; sumando un total de 12 competencias que, de acuerdo con el estudio, son la base sustancial para un efectivo desempeño en la labor ejecutiva dentro de las organizaciones.

Con fundamento en éstas premisas, Parry (1999) nos propone asumir que la efectividad en el desempeño del puesto, es un proceso donde intervienen dos grandes vectores:

- a) El que se aboca a la tarea desde el punto de vista operativo integra los bloques de competencias administrativas y de solución de problemas.
- b) Aquel que se enfoca en la gente comprende los bloques de competencias de comunicación e integración de equipos de trabajo.

De lo anterior se desprende que los ejecutivos, por un lado, se verán en la necesidad de reforzar y aplicar constantemente, las competencias encausadas al uso eficiente de los recursos que pone a su disposición la empresa que los contrata. Por otro lado, estarán obligados a solucionar los problemas que enfrenten en el desempeño de sus actividades cotidianas. Posteriormente, dentro de los muchos logros que Parry (1999) consiguió con su estudio, se cuenta con el que hizo converger la constancia con la cotidianidad; cualidades y requerimientos ineludibles al momento de encausar las competencias en el logro de resultados.

Estos resultados no serían posibles sin la implementación de acciones encaminadas a la ejecución de los procesos y aprovechamiento de los recursos previamente avisados y asignados desde los diversos puestos gerenciales hacia todo el equipo de trabajo. Esto implica una clara comunicación, con canales adecuados que abarquen a todos y cada uno de los involucrados en la empresa, con personal bien capacitado y motivado que garantice el éxito que tanto el personal como la organización se hayan planteado.

El elemento unificador de la red de acciones que hacen de la organización un sistema humano interrelacionado es la *efectividad*, definida como la capacidad con que cada empleado lleva a cabo las actividades pertinentes y contribuye al crecimiento y la consolidación de la empresa. Esto nos da pauta para pensar la efectividad en términos de desempeño que implica la acción y efecto de ejecutar lo ideado de modo eficiente para lograr, con éxito, un objetivo específico. A lo largo de esta investigación se

retomará el concepto y los alcances de la “eficiencia del desempeño” (Fizel & D’Itri, 1997, p. 301). McClelland (1973) se dio a la tarea de desarrollar métodos de medición alternos a las pruebas tradicionales de aptitud e inteligencia, empresa que lo condujo a niveles de medición y análisis a los que nadie antes había llegado. Más tarde se valdría para postular y desarrollar el concepto de competencias y comenzarían a ser abordadas como el conjunto de características subyacentes de un individuo que le permiten desempeñar mejor un puesto o una tarea.

Lo anterior también permitiría identificar, medir e inclusive predecir las variables involucradas en el desempeño de dicho trabajo, función o puesto, sin verse influidas por factores sociales, raciales, de género o socioeconómicos. Los aspectos considerados para su análisis, serían dos básicos:

- Uso de criterios simples. Este método compara a personas que de manera contundente mostraron éxito en el desempeño de sus trabajos.
- Identificación de conductas relacionadas con los resultados exitosos. Esto se refiere a que, en la medición de competencias, habrán de incluirse situaciones a partir de las cuales el individuo deberá generar conductas, siendo éstas los mejores aspectos a considerar para predecir lo que una persona puede hacer o ha realizado de manera espontánea ante una situación particular.

Durante su trayectoria, McClelland (1973) probó que los métodos convencionales como la entrevista estructurada y la observación no necesariamente proporcionan un adecuado índice de predicción, en particular para puestos que implican responsabilidades amplias a nivel ejecutivo o gerencial en un entorno de negocios modernos.

Así, con su “Modelo de Iceberg” (figura 2), McClelland (1973) buscó ilustrar, identificar y diferenciar los niveles de competencias involucrados en el desempeño de un puesto. En la punta del iceberg McClelland colocó aquellos atributos más fáciles de detectar y medir (como las habilidades que son observables). Mientras que en la parte menos evidente y por ello menos mensurable, identificó justamente las actitudes y motivaciones que resultaban más significativas, más determinantes.

Las cinco características fundamentales (una visible y cuatro ocultas) que identificó fueron las siguientes:

- **Habilidades.** La capacidad para realizar una tarea física o mental. Pueden incluirse las conductas que permiten a la persona el adecuado desempeño de una tarea específica.
- **Conocimiento.** Información que una persona posee sobre un área específica. El conocimiento predice lo que la persona puede hacer, no lo que él o ella realizarán.
- **Autoconcepto.** Integrado por las actitudes, valores y autoimagen que posea la persona. Los valores son respuestas que predicen lo que el individuo realizará, en un tiempo inmediato, en situaciones donde un tercero esté a cargo del proceso.
- **Cualidades.** Considerando los atributos de la persona que son más permanentes y que describen sus preferencias, valores y tendencias.
- **Motivaciones.** Se refiere a aquellos aspectos en los cuales las personas consistentemente piensan o desean, y que como correlato generan una acción. Los motivos “impulsan, dirigen y seleccionan” (McClelland, 1973) la conducta

hacia ciertas acciones o metas, o los alejan de otras. Las motivaciones son intrínsecamente operantes y predicen lo que la persona realizará en sus trabajos a largo plazo sin una supervisión cercana.

**Figura. 2. Modelo Visual del Iceberg para ejemplificar el término de competencias**



**Tomado de (McClelland, 1973)**

La figura 2 describe el hecho de que, los conocimientos y habilidades resultan superficiales en el sentido de que pueden desarrollarse a través de capacitación o entrenamiento. Las otras cualidades o atributos de la persona por ser más profundas, integran la personalidad del individuo. Estos aspectos son más difíciles de evaluar y desarrollar, por lo que, en un proceso de selección de personal, son cualidades que implican un valor específico superior; ya que, de manera binaria: se tienen o no se tienen por parte del personal.

Es necesario resaltar que sobre este modelo de *Iceberg*, el concepto de habilidades estará íntimamente ligado a que la persona pueda hacer un trabajo específico, ya que está íntimamente ligado a los aspectos conductuales y observacionales del resultado de un puesto. Sin embargo, estas habilidades están mucho más asociadas a los aspectos específicos y situacionales del entorno, por lo que son más fáciles de desarrollar o aprender, y por ende servirán como un proceso adaptativo al medio.

En cambio, los conocimientos requieren un proceso de incorporación de información, técnicas, procedimientos y conceptos, que serán más permanentes en la persona, una vez que los hubiese adquirido. De hecho, este criterio puede ser considerado como el saber hacer y se manifiesta a través de las mismas habilidades.

De acuerdo con el autoconcepto, las cualidades y las motivaciones podríamos incluirlas en un criterio denominado actitudes o el “querer hacer” dentro del criterio de competencias y que por ser características inherentes al individuo son mucho más permanentes y son el soporte de las tres anteriores.

Por lo anterior, cuando en la actualidad se propone la incorporación de nuevas competencias, es importante mencionar que este proceso deberá ser de adentro hacia afuera, es decir, reconociendo las actitudes o el *querer hacer*, para que posteriormente sustente el *saber hacer* y por último el *poder hacer*. Trabajar en esta secuencia, garantiza una permanencia y contundencia en el efectivo resultado de la competencia, que por lo mismo será más permanente y estará enfocado en el desempeño exitoso de las funciones de la persona en su puesto.

De esta manera, las competencias como punto de apoyo en la gestión de recursos humanos comenzarían a posicionar a las mejores personas en los diversos puestos. Lo que, además de ahorrarle tiempo y recursos económicos a la organización, actualmente

posibilita diseñar, aplicar y evaluar programas de desarrollo enfocados a cimentar las competencias necesarias para que los empleados tengan oportunidades más amplias dentro de la misma empresa. Situación no menor si consideramos que justo este binomio, competencias - entorno laboral, puede trazarnos un panorama con altos niveles de confiabilidad de la situación laboral en un espacio y tiempo determinados. Y, si vamos más lejos, incluso puede constituir una variable en un análisis macroeconómico.

Klemp (1980) propuso identificar una serie de habilidades críticas que serían necesarias en la resolución de situaciones inesperadas, mediante la toma de decisiones adecuada. Esto lo llevó a suponer que tales capacidades, si bien podían funcionar en un contexto organizacional determinado, no necesariamente funcionarían en otro. Sin embargo, habida cuenta de ciertos rasgos que entre una y otra organización existen, se puede pensar que, como una caja de herramientas, el individuo llevará consigo un paquete de competencias funcionales, aplicables a diversos contextos, al momento de mudar de organización.

Klemp (1980) considera los aspectos asociados con el desempeño individual y los resultados esperados, en términos de desempeño superior (p. 284). Esta identificación comprende tres dimensiones causales:

a) Característica Fundamental.- Esto implica que la competencia es una característica perdurable en la personalidad del individuo, misma que puede predecir su conducta en una amplia variedad de situaciones y tareas en el trabajo. Entendidas como características de la persona, las competencias bien pueden fungir como un indicador de la “manera de actuar o pensar, independientemente de las situaciones y que pueden permanecer por un periodo razonable de tiempo” (1980, p. 335).

b) Causalmente Relacionada.- Significa que la competencia predice conductas determinantes en el desempeño particular en un puesto. Motivaciones, cualidades y

autoconcepto sustentan la conducta o las acciones que pueden pronosticar el cometido en el trabajo.

La figura 3 representa el proceso por el cual las competencias generalmente incluyen una intención, representada por el motivo, que genera la acción hacia un resultado específico. La conducta sin una intención, no definirá a una competencia; de igual manera, la acción pueden incluir al proceso cognitivo, donde el pensamiento precede y produce la acción.

- c) Criterio de referencia.- Sugiere que la competencia predice quién efectuará un trabajo exitoso, probablemente, al ser comparado con un criterio específico o estándar (como por ejemplo el volumen de ventas generadas por un representante comercial). Un criterio de referencia no será significativo a menos que represente un resultado superior y tangible en los resultados del puesto.

**Figura 3. Modelo de flujo de la causalidad (Klemp, 1980)**



Estos tres elementos estructurales sustentan el análisis de Klemp (1980) sobre las competencias laborales. Los mismos nos sugieren que, al ejercerse en un contexto relacional complejo, atravesado por elementos de diversa índole (sociales, económicos, etcétera), las competencias se ven permeadas por una *dimensión ética* que supone y requiere un determinado actuar, un *obligado actuar* en la consecución de los objetivos para los que el individuo fue requerido por la organización.



Otro autor referido en esta línea de investigación es Boyatzis (1982) quien se abocó al estudio de las competencias especialmente relacionadas con los puestos directivos. Para él, todo directivo debería de contar con un nivel mínimo de competencias sin las cuales no es posible concebir el desempeño del puesto; a éstas el mismo autor se refirió como *competencias umbral*. A su vez, Boyatzis proponía la existencia de otro 10% de competencias superiores de las que sólo podían dar noción lo mejores directivos, individuos de excepción.

Boyatzis (1982) propuso un modelo para sustentar el efectivo desempeño en el puesto, el cual se evidencia a través de la obtención de objetivos (traducidos en resultados); o bien en la apropiada ejecución de los procedimientos y de los procesos. Esta evaluación debe ser multifactorial debido a que el desempeño efectivo es “el logro de resultados específicos requeridos en un puesto a través de acciones específicas, manteniendo o siendo consistente con las políticas, procedimientos y condiciones del ambiente organizacional” (p. 57).

En dicho modelo intervienen ciertas características personales o habilidades que le permiten a la persona demostrar su eficiencia en acciones específicas. Estas características personales o habilidades son denominadas competencias representan la capacidad que cada quien posee para desempeñar un trabajo específico. Para generar los resultados deseados, los requerimientos del puesto demandan la demostración de acciones específicas por parte del individuo, quien deberá generarlas a partir de sus recursos internos.

Por su parte, la organización posee políticas y procedimientos que son generalmente referidos a partir de su estructura y procesos; lo que se traduce en el tercer componente que Boyatzis identificó. El ambiente organizacional, generado a partir de dichas políticas y procedimientos. Éste transmite y traduce el entorno externo hacia los

miembros de cada organización; considerada entonces como un ente que busca precisamente la competitividad frente a su mercado.

La representación gráfica de este modelo (ver figura 4) nos sugiere que para establecer una acción efectiva, y como consecuencia posible un desempeño exitoso, es necesario que estos tres componentes críticos sean consistentes o se ajusten de forma armónica para generar resultados efectivos. En caso de que uno o más de estos componentes sean inconsistentes o no guarden correspondencia alguna con respecto a los otros, de acuerdo con Boyatzis (1982), se presentará una conducta inefectiva o una acción adversa a los resultados esperados.

Este modelo puede ser planteado en los siguientes términos: los requerimientos del puesto que responden principalmente a *qué* es lo que se espera que la persona realice. El ambiente organizacional, que se refiere a *cómo* se espera que responda ante las demandas del puesto. Por último, las competencias del Individuo, que se remiten a lo que la persona es capaz de realizar; responden a las razones de cierta conducta en particular. Estos tres elementos nos generan como resultado el desempeño efectivo en la labor gerencial.

**Figura 4. Modelo de efectividad**



**Tomado de Boyatzis (1982)**

Hasta este punto se pueden identificar ciertos paralelismos entre los postulados de Boyatzis (1982) y los de McClelland (1973); no hay que olvidar que el primero colaboró en McBer Associates, la consultoría que el segundo fundó. Conviene hacer hincapié en el hecho de que, aun cuando sus investigaciones lo llevarían a identificar más de una docena de competencias genéricas, Boyatzis era partidario de que cada organización definiera su propio modelo de competencias, pues éstas encontraban más significativo el contexto o ambiente organizacional.

#### **1.1.4 Competencia y competitividad**

Se ha retomado desde el enfoque que centraba sus investigaciones en la consecución del éxito, hasta los enfoques basados en el ambiente interno de las organizaciones.

Ahora, además de buscar la especialización, el conocimiento y las capacidades especializadas, los ojos de la organización se posarían en la innovación como fuente de permanencia, de éxito ya no sólo de un día o una temporada, sino como horizonte cotidiano.

De esta manera, un nuevo concepto se desprendió de los estudios previos: la *competitividad*. En referencia al mismo, se acuñó el término de *conductas organizacionales competitivas*. Dos autores, Barney y Zajac (1994), coinciden en el hecho de que para que una organización sea competitiva, deberá incorporar conductas organizacionales competitivas, mismas que se observarán directamente a través de las competencias del personal que labora en ellas, describiéndolas en los siguientes términos: “tanto la competitividad (definido como el contexto en el cual la organización opera) y las competencias (aquellas conductas estratégicas y los fenómenos sociales dentro de la organización), son aspectos importantes para que la empresa aprenda cómo

resolver los retos de su entorno y que desarrollen recursos de valía y sus propias capacidades” (p. 6).

Conviene aclarar que existen tres enfoques para abordar el concepto de competencia como un elemento inseparable de la competitividad, bajo el entendido de que para identificar la competencia del empleado en las organizaciones, el proceso estará sustentado en un análisis de las funciones del puesto (Armstrong, 1991; Gael, 1988).

El enfoque orientado al trabajador, donde la competencia es considerada como una serie de atributos que posee la persona, representadas como el cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes (CHAs), además de las cualidades individuales requeridas para un desempeño efectivo de sus labores.

Este enfoque presupone que el desempeño superior en el trabajo es usualmente el resultado de una serie de competencias específicas combinadas de una manera particular por el individuo al momento de realizar sus actividades.

El segundo enfoque es el enfoque orientado al trabajo, donde la competencia es considerada como una serie de atributos que son identificados en las actividades que se requieren para desempeñar un trabajo en particular; y que, posteriormente, son transformadas –las actividades, claro está– en competencias de la persona.

El tercer enfoque es definido como una orientación multi-método, en él la competencia humana es descrita como una serie de atributos que los empleados utilizan para cumplir con su trabajo. Por lo tanto, aquellas personas que desempeñan sus labores con mayor eficiencia que los demás, son consideradas como poseedores de una serie superior de atributos. Más aún, los atributos son considerados como independientes del contexto de trabajo.

Planteados estos enfoques, se vuelve imperativo para el desarrollo de esta investigación enfocarse en dos elementos separados pero, al mismo tiempo, íntimamente relacionadas: los empleados, es decir, los individuos y el puesto, como el *locus* en el que yace el individuo competente.

### **1.1.5 Las competencias gerenciales desde las ventajas competitivas**

El contexto de McClelland (1973) y Boyatzis (1982) no es el de hoy ni el mundo de entonces y el de ahora giran al mismo ritmo. Actualmente, las organizaciones se encuentran imbuidas en un contexto donde los avances tecnológicos han cobrado una relevancia indiscutible en su quehacer cotidiano. El uso de Internet, por ejemplo, les ha permitido explorar y explotar terrenos a los que, hasta hace tal vez no más de una década, difícilmente tenían acceso. Las organizaciones se manejan en un mundo en constante movimiento y transformación. Un mundo que exige, como tarea de prácticamente todos los días, estar a la vanguardia.

Frente a los pormenores del exceso de información, las organizaciones se ven en la necesidad de echar mano de las más elementales capacidades desarrolladas para salir adelante. En el proceso de hacer frente a tales cambios, las mismas organizaciones pueden mostrarse reacias al cambio, o bien pasar por la adaptabilidad de sus capacidades, buscando fortalecer y perfeccionar desde la especialización a aquellas que no sólo posibiliten el cambio esperado, sino que, además, signifique una ventaja frente al resto de las organizaciones que compiten en el mercado. Es Sandberg (2000) quien comenta sobre cambios en los diferentes procesos tecnológicos, pues es en diferentes áreas como la microelectrónica o las comunicaciones, en combinación con el

crecimiento de las industrias prestadoras de servicios, que se ha llegado a la necesidad de desarrollar competencias específicas para asegurar un éxito competitivo (P. 9).

Sobre la línea de investigación de competencias específicas a las que Sandberg se ha referido, a Lado y Wilson (1994) han hablado de las competencias gerenciales a través de su enfoque de *ventajas competitivas*.

En relación a este enfoque, es importante mencionar que una ventaja competitiva, término nacido en el seno de la economía contemporánea, surge cuando, en comparación con el resto, un cambio estratégico le permite a una empresa colocar productos a bajo costo en el mercado. El cambio estratégico posibilita el abaratamiento de los costos, pero también la innovación de productos que va a tono con los cambios que la sociedad en su conjunto experimenta.

Las ventajas competitivas implican la diferenciación productiva de la empresa, diferenciación que en un plano comparativo, implica también un desplazamiento expansivo de su frontera de posibilidades de producción. Dicha frontera resulta importante para una organización en tanto que en ella convergen los factores productivos y tecnológicos que le permiten alcanzar un máximo de producción (traducida, como es de suponerse en términos de rentabilidad).

Quizá por ello no resulte casual el que Lado y Wilson (1994) se refieran a las competencias gerenciales como “el vehículo que determina la adquisición, desarrollo y distribución de los recursos organizacionales” (p. 702).

El enfoque y desarrollo de ventajas competitivas en la organización, le permite a ésta disputarse y en varias ocasiones hacerse del liderazgo necesario para, además de atraer y afianzar a un número considerable de consumidores, mantenerse a la vanguardia en el mercado y marcar tendencias.

Para la organización se volverá un imperativo estratégico plantearse los procesos y acciones que la lleven a desempeñarse con eficiencia. La eficiencia dependerá de los empleados, pues son ellos quienes en su caso implementan y aplican los recursos, ya sean propios o de la empresa. De entre los empleados, es de destacar la efectividad del nivel ejecutivo o gerencial quienes, incorporan a las capacidades únicas de líderes estratégicos para articular y comunicar la visión a distintos niveles, y a la habilidad para promover relaciones en beneficio de su entorno (Westley & Mintzberg, 1989; p. 703).

Pero, ¿cuáles son y cómo reconocer estos recursos? Para Yu-fen (2006) queda claro: los cuatro bloques propuestos por Parry (1999) significan los recursos que posee la organización. Los cuales se evidencian a través de los productos y servicios que provee, definiéndolos como “una serie de experiencias, conocimientos y sistemas que pueden actuar de manera conjunta como catalizadores para crear y acumular nuevas estrategias, denominándose competencias fundamentales (por su descripción en inglés: *Core Competencies* (p. 197).

Las competencias fundamentales juegan un papel preponderante en los diversos niveles dentro de la organización, pero también en sus diferentes áreas funcionales. Es por ello que pueden ser consideradas como un *criterio transversal*, que trastoca no solo las cualidades que deben observarse en los altos directivos, en los ejecutivos o gerentes o empleados de primer nivel; sino también en las áreas de operación, recursos humanos, administración, finanzas, ventas, mercadotecnia, etcétera.

Finalmente, a diferencia de las habilidades como conductas específicas y situacionales -mismas que pueden ser fácil y rápidamente desarrolladas, pero también fácilmente desaprendidas- las competencias son genéricas y universales y por ello, también aplicables para el caso mexicano.

Las competencias, antes que intenciones o conocimientos, son *comportamientos externos* y por ello un tercero determina que el trabajo sea considerado exitoso o no; con esto se explica que, la medida de nuestro éxito será otro individuo.

Esto nos enfrenta al problema de la subjetividad con que el observador interpreta lo que ve, pues es la individualidad que determina desde la base el éxito de las metas inmediatas. Para evitar esta subjetividad, proponemos la reconsideración del papel de la inteligencia como factor mensurable de las competencias a evaluar.

¿Qué es y cómo influye el proceso humano en términos de inteligencia para determinar el éxito de una empresa? Así se representa la necesidad de proponer un modelo que permita evaluar el desempeño efectivo en las labores que demanda un puesto ejecutivo o gerencial.



## **1.2 Inteligencia**

### **1.2.1 Conceptualización, manejo y aplicación del término de inteligencia**

---

La inteligencia como proceso cognoscitivo es, sin duda, inherente al desarrollo humano. Es el conjunto de facultades que operan los pensamientos. Un pensamiento es la elaboración de un juicio.

En todo esto, la constante es lo humano, que en el contexto evaluativo de eficiencia y en el ámbito perceptual, conlleva una serie de consideraciones que implican el actuar y el pensar en sociedad. El progreso de las sociedades depende de la actualización de los miembros de una comunidad específica en donde sus actores realizan distintos papeles según su capacidad para conocer y su potencial para materializar ese conocimiento, entendiendo éste como “la actividad del ser del hombre – el acto del ser- por la que se realiza lo humano del hombre. El hombre, sin esta actividad, sin conocimiento, sólo sería corporeidad y pulsión, si es que es posible tal existencia” (Plasencia, 1994; p. 54).

Para términos mensurables, se debe considerar la dimensión humana como un unidad dual donde los valores cognoscitivos y ontológicos estén balanceados y trabajando paralelamente como elementos inseparables. Esto, llevado a términos prácticos, permite la concepción de la racionalidad en función de la adaptabilidad y como consecuencia, la fluidez en la toma de decisiones para lo cual es necesario el juicio, escala que se introduce en el presente trabajo como un valor agregado cuya aportación ofrece una nueva perspectiva hacia la consideración de la eficiencia del ejecutivo y del gerente hacia el camino al éxito.

Otro de los aspectos fundamentales que se abordan en este estudio es el lenguaje. Los empleados que fueron evaluados en el presente estudio, son miembros de una comunidad en constante movimiento y por lo tanto, en constante comunicación. ¿Cuál es el papel de la transmisión de mensajes en la eficacia de la resolución de problemas? La respuesta la dan los mismos resultados arrojados en las pruebas de rendimiento intelectual como el test de Terman Merrill (1998) en donde claramente se identificó el vocabulario como uno de los valores con mayor puntaje. Sin embargo, el vocabulario sin una aplicación social no tiene sentido. A pesar de lo anterior, se demostró que la mayoría de los ejecutivos evaluados se enfocan en la tarea designada más que en la dimensión personal, mostrando poca preocupación e interés en factores externos a sus interlocutores.

Esto último nos lleva a considerar que la capacidad cognitiva no sólo está ligada a la verbalidad, sino a la conciencia y sentido de comunidad enfocada hacia el desarrollo no de tareas, sino de redes de cooperación enfocadas hacia la realización exitosa de una o varias tareas. El lenguaje oral de los empleados debe ir siempre encaminado a la negociación; el lenguaje y la comunicación de ideas van de la mano con la idea del pensamiento como un valor no estático en el hombre. Por lo tanto, habrá que considerar la inteligencia como ese dinamismo entre la capacidad de raciocinio y la habilidad para aplicar, en comunidad, los procesos cognitivos a través de la comunicación e interacción.

Es por ello que “el raciocinio exige el análisis para determinar las diferencias de los componentes del todo y de este modo establecer la relación de los distintos aspectos

mediante el juicio” (Plasencia, 1994). De lo anterior podemos derivar que la comprensión de las necesidades y de los factores externos, en términos de obtener la información del medio y al conocimiento adquirido es una de las funciones de síntesis que realiza el juicio para lograr comulgar proceso cognoscitivo y adaptabilidad encaminada a la toma de decisiones.

Por otro lado, es importante aclarar que, en términos de inteligencia, un hombre no sería humano si no tuviera pensamiento, entendido no como el proceso básico de abstracción, sino como un nivel superior en el ámbito de la comprensión para desarrollar consciencia, voluntad, atención y comunicación significativa, todo esto encaminado a construir una red de relaciones de pensamiento en donde se puedan identificar aquellas competencias mencionadas anteriormente como el manejo del tiempo, el establecimiento de metas y objetivos, la planeación y programación del trabajo, la transmisión clara de la información, el entrenamiento y la delegación de responsabilidades, la evaluación de personal, la corrección y el consejo, la identificación y solución de problemas, la toma de decisiones y evaluación de riesgos y sobre todo, el pensamiento claro y juicioso.

Así, debemos pensar al sujeto evaluado como individuo-en-comunidad cuya condición de vida es la interacción social, sin la cual su desarrollo como persona sería imposible. Por lo tanto, la relación entre sujetos es requisito incuestionable de la eficiencia en la adaptabilidad y funcionamiento del proceso cognoscitivo, pues las competencias no sólo incluyen la aprehensión de datos, sino su correcta y juiciosa aplicación. Para tal efecto, la noción de interacción es inapelable, pues implica el

desarrollo del verbo tanto al interior del individuo, como al exterior para compaginar ideas y en eso radica la doble función de la inteligencia.

Como se ha señalado con anterioridad, el juicio es un valor agregado en las pruebas que aporta nuevos resultados. Éste implica la realización del sujeto por medio de la palabra, con la cual el individuo significa y hace significar determinados órdenes en su lenguaje. En términos de crecimiento humano, significar es actuar en potencia conscientemente, utilizando la inteligencia como medio para la efectividad de las acciones, intencionadas y encaminadas a una o varias metas.

Comparar y contrastar desempeños evaluados es una de las tareas fundamentales planteadas en esta propuesta, pero para lograr un resultado confiable, habrá que tener en cuenta que el conocimiento está presente como elemento fundamental en los valores a considerar, pero también es importante señalar que la dirección que tome dicho conocimiento en cada uno de los valores es responsabilidad del empleado. Por ejemplo, para tomar decisiones y ponderar riesgos se deben conocer las variables que determinen el futuro de una empresa, pero no basta con saberlas y racionalizarlas, hay que potencializar ese razonamiento en función de la intersubjetividad. Es decir, el proceso de la inteligencia no se queda en la mera absorción de conocimientos, sino en su aplicación en común.

Otro aspecto que se deriva de la interacción en comunidad es la cultura. Entendida en términos más amplios que su uso común, ésta implica la interrelación de comunidades. En una empresa no habrá una sola comunidad laboral, sino varios núcleos concentrados de individuos que comparten intereses y que deben estar en constante actualización unos con otros. Esta idea de cultura como red de grupos permite el desarrollo personal del trabajador, pues le da la libertad de sentirse parte de un algo y un

todo al mismo tiempo. Lo que aprende y aprehende en y del grupo al que pertenece se potencializa al ser aplicado con su respectiva intencionalidad.

Sternberg y Grigorenko (2004) realizaron un interesante estudio que discute la relación entre cultura e inteligencia. El mensaje principal es que la inteligencia no puede completa o significativamente ser entendida fuera de su contexto cultural. El comportamiento que está considerado como inteligente en una cultura, puede ser considerado no inteligente en otra cultura y viceversa. Además, la gente en distintas culturas tiene distintas teorías sobre la inteligencia basadas en experiencias locales, significando incluso cosas distintas por su propia palabra. Las relaciones entre distintos aspectos de la inteligencia pueden variar a través de las culturas, con correlaciones que son positivas en un contexto, siendo negativas en otro. El estudio abre una discusión general de asuntos referentes a la relación entre dos conceptos. Se describe así la teoría de la inteligencia exitosa, que motiva este trabajo.

Es importante que en el campo de la psicología se comprenda cómo la inteligencia, definida ampliamente, es más un intento de usar las habilidades cognitivas para alcanzar un estado de bienestar dentro de un contexto cultural específico.

Estas experiencias nos sugieren que la inteligencia, considerada fuera de su contexto cultural, es un constructo mitológico a gran escala. Hay algunos aspectos de la inteligencia que trascienden culturas como los procesos y las representaciones mentales bajo las cuales la inteligencia actúa. Por ejemplo, individuos de todas las culturas necesitan reconocer y definir problemas; formular estrategias para resolver esos problemas, monitorear y evaluar estas estrategias, etc. La naturaleza de los problemas puede diferir, pero siempre existen problemas, independientemente de dónde o quién los viva. La habilidad de resolver estos problemas vitales contribuye al bienestar, pero las

operaciones que se realizan para resolverlos adquieren expresión en las distintas formas de actuar de una cultura a otra. Tan pronto como se evalúe el desempeño, se valore el desempeño, se estarán evaluando los procesos y representaciones en un contexto cultural específico. Cómo se manifiestan estos contextos?

Lave (1988, citada en Sternberg & Grigorenko, 2004), demostró que un grupo de esposas en Berkeley podían hacer exitosamente los cálculos matemáticos necesarios para hacer las compras en el supermercado eran al mismo tiempo incapaces de hacer los mismos cálculos en un salón de clases, administrándoles problemas isométricos en forma abstracta. En otras palabras, su problema no era a nivel de los procesos mentales, sino al nivel de la aplicación de los procesos en contextos y ambientes específicos. La teoría de la inteligencia exitosa provee una forma de entender éstos y otros resultados. El uso de los criterios sociales para definir el éxito (por ejemplo, calificaciones académicas y los ingresos personales) pueden obscurecer el hecho de que estas medidas de desempeño pueden fallar al capturar las nociones personales del éxito. Algunas personas prefieren concentrarse en actividades extracurriculares como el deporte o la música, poniendo menos atención en calificaciones; otras pueden escoger ocupaciones que les sean significativas, pero que nunca le lleven a adquirir los mismos ingresos que otras actividades implican, pero que les son menos significativas a nivel personal.

La gente alcanza el éxito dentro de una ocupación en formas muy diversas. Por ejemplo, maestros e investigadores alcanzan el éxito mediante distintas combinaciones de habilidades y no a través de una sola fórmula que funcione para todas.

Pero la inteligencia implica no sólo modificarse para adaptarse al entorno, sino la propia modificación del entorno para que éste se adapte, e incluso encontrar un nuevo entorno que sea más acorde a las habilidades, valores y deseos (adaptación, molde y selección).

Además, cómo y qué tan eficientemente se adapta un individuo, moldea y selecciona los contextos debe estar siempre visto en términos de las oportunidades a su alcance.

El éxito en la vida no sólo requiere de analizar las propias ideas, así como las de otros, sino también de generar ideas y persuadir a otros de su valor. Esta necesidad sucede en el mundo laboral cuando un subordinado intenta convencer a su superior del valor de su plan.

Estudios en África proveen otra ventana a las diferencias substanciales de las consideraciones sobre la inteligencia. Ruzgis y Grigorenko (1994, citados en Sternberg & Grigorenko, 2004), discutieron sobre las distintas formas de concebir la inteligencia en África y cómo el interés se basa en la importancia de las habilidades que facilitan la armonía en las relaciones entre grupos sociales. Por ejemplo, Serpell (1974, 1996) encontró que los adultos chewa en Zambia hacen un énfasis en las responsabilidades sociales, la cooperación y la obediencia al mismo nivel que la inteligencia; se espera de los niños inteligentes ser respetuosos con los adultos. Padres kenianos también hacen énfasis en la participación responsable en la familia y la vida social como aspectos importantes de la inteligencia. En Zimbawe, la palabra inteligencia, *ngware*, significa ser prudente y cauteloso, particularmente en relaciones sociales. Entre los Baoule, el servicio a la familia y a la comunidad, así como la cortesía y el respeto hacia los adultos mayores son vistos como las claves de la inteligencia. (Dasen, 1984, citado en Sternberg & Grigorenko, 2004). Es difícil separar las diferencias lingüísticas de las conceptuales en nociones transculturales de inteligencia

Los procesos de la inteligencia son universales, pero sus manifestaciones, no. La inteligencia puede ser usada para mejorar el bienestar, pero también puede ser usada para destruirla. Al entender los significados transculturales de la inteligencia y el bienestar, podemos buscar el punto de encuentro entre inteligencia y el bienestar.

El proceso de aprender y arrear es práctico en tanto acciones dinámicas trascendentales cuyo campo de afectación es el hombre mismo al querer hacer, saber hacer y querer hacer, dirige sus acciones, mismas que son reflejo de su persona y sus necesidades. Aprender y aprehender como experiencias perceptibles son parte de la construcción significativa de conocimiento encaminada al libre albedrío y a la construcción de redes de pensamiento sociales. Por lo tanto, conocer y aplicar; racionalizar y actuar son parte de un mismo todo llamado inteligencia humana, la cual incluye conocimientos teóricos y experiencias prácticas, racionalizadas en función de la interacción social: “Se llama acción social a aquella acción que, de acuerdo con los sentidos intencionados por él o los actores está referida al comportamiento de otros y se orienta en su desarrollo de acuerdo con ello” (Apel, 1986, p. 33)

En este punto es donde entra en juego el uso de la inteligencia como mediadora del conocimiento especulativo y práctico. La facultad de racionalizar y poner en tela de juicio una acción es expuesta a la luz de esa inteligencia cuya finalidad es la orientación de decisiones para la comunicación eficaz de ideas y decisiones. Por lo tanto, lo que une a la comprensión, la aprehensión y al juicio es la actividad cognoscitiva significativa, productora de lenguaje asimilado y listo para transmitir como potencia.



### 1.2.2 Evaluación del término Inteligencia

En el entendido de que la inteligencia como valor unidimensional no es viable, sino que debe comprender como un elemento bidimensional de conocimiento y aplicación del mismo, es interesante observar la forma de inteligir estímulos externos en distintos individuos. Una de las mediciones es la forma de pensamiento: lineal/no lineal. Los estudios realizados en términos de efectividad gerencial respecto a uno u otro tipo de pensamiento arrojan resultados interesantes que apoyan la noción de la inteligencia como un elemento binario y no unidimensional (Groves y Vance, 2009).

Los ejecutivos deben aplicar lógica e intuición en su trabajo regular para clarificar objetivos, descubrir oportunidades escondidas y lograr tomar decisiones difíciles y soluciones creativas complicadas por una variedad de *stakeholders*<sup>1</sup>. La efectividad gerencial óptima depende de la habilidad para mantener el pensamiento lineal y no lineal en balance.

Los resultados de las pruebas realizadas al respecto demostraron que el pensamiento lineal está positivamente asociado con la regulación de las emociones. Los individuos que adoptaron un estilo de pensamiento racional y analítico para la toma de decisiones, fueron exitosos en la evidencia verificable y lógica, mostrando un alto nivel consciente y racional, del procesamiento de las emociones, incluyendo la habilidad para detectar cambios sutiles en la emotividad de sus colegas y la habilidad para transmitir un sentido de entusiasmo acerca del proyecto con sus colegas.

Con lo anterior podemos verificar que el enfoque en el desarrollo del pensamiento lineal debe estar encaminado hacia la capacidad para construir

---

<sup>1</sup> *Stakeholder* es aquella persona, grupo u organización que tiene injerencia directa sobre otra organización porque puede afectar o ser afectada por las acciones, objetivos y políticas de dicho grupo. *Business Dictionary*. [www.businessdictionary.com](http://www.businessdictionary.com) consultado el 2 de marzo de 2010.

competencias de liderazgo crítico y auto-regulación. Es decir, para construir comunicación intra e intersubjetiva; comunicación significativa para no entorpecer las tareas de la organización.

Respecto a la construcción de competencias, resulta de gran importancia hacer hincapié en la estructura del pensamiento humano. Para este estudio, es pertinente mencionar que el cerebro consiste de varios módulos que procesan la información casi independientemente uno del otro. Parecería más fácil descubrir cómo uno de esos módulos funciona que explicar el funcionamiento del cerebro como un todo. (Frith, 1997, citado en Das, 2002)

La visión general de las habilidades nos lleva a varias preguntas que se intentan responder mediante instrumentos de medición de la habilidad pero dejan de lado la visión de la inteligencia como un conjunto de varios procesos cognitivos independientes. Visiones multidimensionales de la inteligencia son sugeridas por las siete inteligencias propuestas por Gardner (1983), la teoría triárquica de Sternberg (1985), y la teoría Planeación, atención, simultaneidad y sucesión (PASS, por sus siglas en inglés) que Das ha propuesto (2002).

Como su nombre lo dice, la teoría PASS se refiere a cuatro tipos de competencia. Primero, los procesos de planeación se requieren cuando un individuo toma decisiones sobre cómo resolver un problema, llevar a cabo una actividad, o realizar una estructura narrativa. Este componente involucra el establecimiento de metas, así como la anticipación y el monitoreo como factores de retroalimentación. En segundo lugar, la atención es el proceso que permite a la persona atender selectivamente a distintos estímulos, ignorando otros que no son de su prioridad, evitando distracciones. Tercero, el procesamiento simultáneo, que integra estímulos, agrupándolos. Como resultado, los estímulos son vistos como un todo.

Finalmente, el cuarto tipo de competencia es el procesamiento sucesivo, que incluye la integración de los estímulos en una seriación específica.

La teoría PASS provee un modelo para conceptualizar la competencia intelectual. Das (2002) presentó por primera vez este modelo en 1975. El primer proceso incluye la recepción de información de fuentes externas a través de los sentidos, así como de fuentes internas; la información cognitiva interna se compone de la memoria, las imágenes y los pensamientos. La información externa puede presentarse paulatina o simultáneamente. Cuando la información sensorial es analizada, los cuatro procesos centrales (planeación, atención, procesamiento simultáneo y procesamiento sucesivo), así como el conocimiento *de facto*, se activan.

Otros estudios que toman al individuo como el eje central de sus objetivos, lo hacen cuestionando la posible degeneración de la efectividad enfocada al juicio hecho por adultos de edad mediana. La pregunta en estos casos es por el posible declive de la inteligencia en concordancia con la edad, es decir, mientras más viejo se haga el empleado, menos funciones cognitivas tendrá para tomar decisiones acertadas. Sin embargo, los resultados arrojados por estas pruebas (Cerhan, Folson y Mortimer, 1998) demostraron que la edad no es una variable para determinar la funcionalidad del proceso cognitivo.

Un primer ejemplo es el hecho de que no hubo diferencias relevantes en patrones de rendimiento intelectual o proceso cognitivo debido a la falta de especificidad de las pruebas neuropsicológicas. Tampoco se encontró material de interacción entre la edad o educación y sugiriendo que no hay mayor riesgo de declive cognitivo relacionado a estas exposiciones siendo joven o viejo. Lo anterior se enfrenta a la hipótesis del cerebro vulnerable y viejo, por lo menos en adultos de edad mediana. Sin embargo, es probable que haya poca capacidad de memoria, lo cual no implica una injerencia directa

sobre el proceso cognoscitivo, pero sí sobre una función elemental del cerebro, que es el almacenamiento de datos a considerar (Cerhan, Folson y Mortimer, 1998).

Otro de los factores que estudios especializados han tomado en cuenta es la injerencia de la cultura en la efectividad gerencial. Se demostró que existen preferencias por ciertos comportamientos o habilidades según la cultura, proveyendo mayor evidencia de que la efectividad de la inteligencia enfocada a la afectividad no difiere entre culturas. Los resultados demuestran que la relación entre el auto-concepto y la efectividad necesita ser explorado controlando el factor cultural. Esto es relevante para el caso mexicano porque la forma de interacción es distinta que en países anglosajones, donde la mayoría de las pruebas han sido diseñadas y llevadas a cabo (Shipper, Kinacaid, Rotondo, Hoffmann, 2003).

En cuanto a la consideración de la inteligencia como posible indicador de la eficiencia laboral, se han hecho varios estudios que priorizan el juicio o sentido común como uno de los factores determinantes en el uso del raciocinio, manteniendo una polémica interesante sobre la predicción del éxito (McClelland, 1993; Ree & Earles, 1992). Sin embargo, como se dijo anteriormente, la inteligencia no se puede separar en “emocional” o afectiva y racional o matemática, sino que debe entenderse como un elemento constituido por valores ontológicos y cognoscitivos, sienten los primeros aquellos que tomarán en cuenta la interacción en comunidad, tomando en cuenta los intereses personales de los sujetos de la organización como individuos y estableciendo comunicación significativa con ellos. Los segundos, valores cognoscitivos, son propiamente los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida del sujeto en cuestión.

Ambos, tanto valores ontológicos como valores cognoscitivos de la inteligencia deben actuar en concordancia para lograr establecer redes de trabajo eficaces en las que el juicio es decisivo en la dirección que tomará la organización.

Tal vez el rendimiento intelectual no sea la clave para la efectividad, pues habrá que pensar en aquellas tareas en las que no se perfila contacto profundo con intereses particulares entre trabajadores de la misma sección. Por otro lado, es importante tomar en cuenta la comunicación horizontal entre organizaciones no jerárquicas, donde sí es necesaria la interacción sensible (Feyerherm & Rice, 2002).

En sus *Diez ideas para la efectividad gerencial*, Wiggins (1996) logra mencionar en acciones concretas, las facultades de la inteligencia en acción y potencia encaminadas al éxito de la organización, no sólo del individuo como unidad de trabajo. Cultivar relaciones positivas es la primera. Para ello, el respeto del potencial de todo individuo para que logre hacer contribuciones significativas al funcionamiento del grupo es fundamental, pues el valor de la autoridad es siempre impredecible y puede recaer en cualquier empleado.

Segundo, que los individuos no deben ser promovidos sólo por tener buenas habilidades de liderazgo es una advertencia para ver el panorama completo en tanto mecanismos gerenciales aplicados. Liderazgo es un valor distinto al de la habilidad gerencial, pero no están aislados el uno del otro. Para ello, es necesario comprender la dimensión personal del empleado. Sus características de personalidad son intrínsecas e inamovibles, por lo que no debe jamás ser subestimado. La habilidad gerencial habrá de dar cuenta de esto.

Saber coordinar y comunicar ideas es otro de los factores de efectividad, lo cual vemos claramente en los resultados de las evaluaciones de competencia hechas con base en cuatro grupos de habilidades, de los cuales la comunicación y la toma de decisiones son las más importantes. Sin embargo, hay que hacer hincapié de nuevo en el hecho de que muchos de los empleados de empresas para estatales, apuntan hacia la importancia de la tarea a realizar sobre los individuos alrededor de dicha tarea. Esto nos lleva a

pensar en que la confianza y la responsabilidad no están bien racionalizadas al interior de la organización y que probablemente sea más útil realizar actividades grupales para incrementar la inteligencia organizacional, que seguir la línea infranqueable de la jerarquía laboral.

La inteligencia predice el éxito en el entrenamiento laboral igualmente para todo tipo de trabajos, excepto por su dificultad, por lo que es importante que los exámenes no dependan completamente en el contenido académico, así el conocimiento de lo que puede afectarse por extensión de la experiencia del examinador, así como de la habilidad.

### **1.2.3 Inteligencia y competitividad hacia el éxito**

¿Para qué haber identificado el desempeño efectivo por competencias? El proceso de evaluación debe tomar en cuenta que se trata de individuos cuya capacidad de estabilidad, flexibilidad, adaptabilidad y anticipación a los cambios depende de su forma particular de aprehender el conocimiento extrínseco dentro de una comunidad con objetivos muy puntales y metas a realizar. Aquí yace el principio de interrelación significativa que exige la dimensión ontológica de la inteligencia.

¿Cómo compaginar autoridad y capacidad para llevar al individuo al éxito de su función? Las competencias de un ejecutivo efectivo deben ser sus potencialidades en acción hacia la toma de decisiones. Lo que se necesita para ello es la dimensión cognoscitiva de la inteligencia para determinar los beneficios y perjuicios de la acción a considerar previamente a la toma de esa decisión que estabilizará o desestabilizará la organización que tiene a su cargo (Wiggins, 1996).

¿Cómo compaginar las capacidades de conocimiento con las habilidades de desempeño de las funciones de un gerente? Es preciso identificar qué valor de la inteligencia se necesita tener y en qué porcentaje para balancear las distintas competencias según sea el caso: habilidades físicas y mentales requieren del aparato psicomotor y de un conocimiento previo del objetivo; el conocimiento se debe tomar como información predictiva de lo que se puede y debe hacer, focalizado en lo que se quiere como consenso dentro de la organización. Las cualidades son respuestas a información dada y entran en la esfera ontológica de la inteligencia subjetiva. Por último, las motivaciones como impulsos de la conducta hacia acciones o metas deben estar a su vez, enfocadas a las necesidades y a las cualidades (es decir, a lo que quieren y tienen) los empleados de la organización.

¿Qué factores predicen la efectividad de las labores en términos de conocimiento, habilidad, auto-concepto, cualidades y motivaciones? Los conocimientos y las habilidades con las que se aplican esos datos racionalizados predicen a nivel de capacitación la efectividad de labores, pero en un nivel más profundo, una de las competencias que implica un valor específico superior es el desempeño individual como característica perdurable de la personalidad. Éste es inherente a la humanidad, al ser, del individuo y por lo tanto parte de su inteligencia ontológica como vaticinador de éxito en el desempeño de sus funciones en el puesto.

La capacidad cognitiva, la conducta y las motivaciones son vaticinadores de desempeño y no debemos olvidar que pertenecen a alguna de las dimensiones de la inteligencia. Con base en lo último, la evaluación comprende las competencias del individuo; los requerimientos del puesto; el desempeño efectivo; el ambiente organizacional y los factores demográficos para controlar las variables de edad, sexo,

educación, antigüedad en la empresa y nivel organizacional en el cual se desempeñan (McClelland, 1993; Ree y Earles, 1992).

Ante todo esto, ¿qué peso tiene el ambiente organizacional en la competencia del individuo para la realización efectiva de sus funciones? Es en la vida en comunidad o en la interacción organizacional donde se evidenciará la efectividad gerencial para premiar, dirigir, decidir, lidiar con agentes externos de ansiedad y usar los conocimientos e información necesaria sin dejar de lado la afectividad como deseos, capacidades y posibilidades del equipo que el gerente tiene a su cargo.

La adaptabilidad y la sociabilidad serán determinantes para el éxito de la organización, y para ello no hay que olvidar que ambas están comprendidas entre la dimensión cognoscitiva y ontológica de la inteligencia como valor de predicción. Adaptabilidad y sociabilidad convergen en otro elemento dentro del que quedan atrapadas indisolublemente: el juicio. El balance exacto entre poder hacer, querer hacer y saber hacer son esenciales para la toma de decisiones y el bienestar de la organización. Sin un buen juicio, las decisiones tomadas estarán inclinadas hacia los datos duros o hacia la afectividad.

¿Qué función desempeña la inteligencia en el balance de los factores afectivos para el desempeño exitoso de la labor gerencial? El aprendizaje en cuanto a la adquisición de información, referida ésta como métodos, técnicas o procedimientos y el desarrollo enfocados a la adaptabilidad, son indicadores del éxito respecto a los factores afectivos, pues adaptarse a un espacio compartido por un grupo cuyo en-común es la meta a realizar y no es tarea fácil, pues necesita de la sensibilidad necesaria para la negociación y el conocimiento previo de las pautas para lograr que el objetivo deseado se convierta en el objetivo imperativo sin caer en la verticalidad impositiva, lo cual provocaría una ruptura en la comunicación e interacción significativas.



¿Cómo influye la capacidad de balance entre las motivaciones intrínsecas y el razonamiento en la capacidad de adaptación el individuo en un ambiente organizacional? Las competencias adaptativas exigen formas de inteligir el conocimiento como vehículo de evaluación de características personales. El razonamiento de datos adquiridos debe compaginarse con los intereses y las exigencias individuales.

Para ello, la identificación cualitativa es fundamental: incentivar la comunicación humana, supervisar y dirigir, administrar insumos, personal y afectividades para enfrentar problemas y actuar en potencia de la inteligencia bidimensional. Aquí se incluyen los bloques de la efectividad competitiva, donde la administración y la comunicación se refieren a la comunicación significativa como parte de la ontología de la inteligencia y la solución de problemas como parte de la dimensión cognoscitiva de la misma (Parry, 1999).

¿Qué tipo de inteligencia se requiere en cada uno de los clústeres y cuál es su relación respecto a la habilidad cognitiva también requerida en cada uno? Para formar un sistema interrelacionado de motivaciones, habilidades, conocimiento y aptitudes es necesario tomar en cuenta que la inteligencia como aprehensión del conocimiento y aplicación en potencia de acciones aplicadas es un elemento fundamental para la evaluación de la administración, la formación de equipos, la comunicación y de la solución de problemas.

El punto de convergencia en la práctica es el pensamiento claro y con juicio; el raciocinio de aprehensión: juicio con el que se pondrá en balance el ambiente interno de las organizaciones, la capacidad de motivación como fuente de éxito y la posibilidad de permanencia como una constante latente de fuerza de trabajo adaptable a condiciones

diversas. El contexto en el que se aplica el juicio debe tomar en cuenta fenómenos sociales específicos de la cultura en cuestión, como en este caso particular.

## 1.3 Éxito

### 1.3.1 Éxito, motivación, incentivo y poder

---

Más de cuatro siglos atrás, Nicolás Maquiavelo le aconsejó a los príncipes de Italia que era más importante ser temido que ser amado. Pero en el mundo de hoy, es mejor ser ambos. Ganarse los corazones y las mentes ha sido siempre importante, pero lo es más en la era de la información global.

Poder y éxito han ido de la mano en términos políticos, sociales, económicos y hasta biológicos. El éxito como motivación y como meta es un poderoso incentivo y fin al mismo tiempo para la obtención de legitimidad en el mundo empresarial a nivel gerencial y ejecutivo, siendo el poder la capacidad de hacer cosas a nivel general, significa la habilidad de obtener los resultados deseados (Nye, 2004).

Otro de los factores clave para llegar al éxito a través del poder-ser-exitoso es la capacidad de afectar el comportamiento de otros para lograr que hagan lo que uno quiere. En ese sentido, este trabajo se concentró en el término acuñado por Nye, *soft power* o poder sutil, como lo llamaré para optimizar su aprehensión cognitiva. Nye (2004) define este tipo de poder como aquel que yace en la habilidad para darle forma a las preferencias de otros. A nivel personal e interpersonal, la seducción es un ejemplo claro del *soft power* en comparación con los despliegues bélicos del *hard power*.

En el mundo empresarial, los ejecutivos inteligentes saben que el liderazgo no es sólo una forma de comunicación imperativa, sino que atrae a otros para que realicen la meta u objetivo planteado. En otras palabras, que otros compren los valores de aquellos líderes cuya inteligencia cognitiva y ontológica está en balance perfecto, como vimos en el capítulo anterior.

La habilidad de establecer preferencias tiende a estar asociada con valores intangibles como una personalidad atractiva, cultura, valores políticos e institucionales y políticas que son vistas como legítimas o que tienen cierta autoridad moral. Si un líder representa los valores que otros quieren seguir, les costará menos trabajo seguirlo. De esa forma, el poder sutil no es una mera influencia ni persuasión, sino la manera de plantear el éxito como motivación para llegar al propio éxito en términos del objetivo general de la organización.

Para dilucidar esto, retomaremos algunos estudios hechos que abarcan desde la década de los 1950 hasta los principios de nuestro siglo, en donde poco se ha hablado del éxito gerencial en términos de comportamiento y liderazgo. Comenzaremos por el análisis de la eficiencia en términos del éxito y liderazgo a través de un ejemplo poco convencional en este ámbito de estudio.

El Análisis de Desarrollo de Datos (DEA, por sus siglas en inglés. Fizek y D'Itri, 1997) fue usado para crear una herramienta de medición de la eficiencia gerencial en un intento por evaluar las teorías conflictivas en relación al impacto del rendimiento en la sucesión gerencial y las contra-teorías del impacto del rendimiento gerencial en la sucesión gerencial en relación al desempeño organizacional. El análisis usa datos de 147 equipos colegiales de básquetbol desde 1984 hasta 1991. Los resultados indican que el hecho de ganar y no la eficiencia, es el criterio bajo el cual se determina la retención gerencial.

Incluso cuando los coaches de los equipos perdedores son despedidos, los equipos tienden a ir en declive. Sin embargo, si la eficiencia del nuevo coach es mayor que la del anterior, el efecto de trastorno de la sucesión es mínimo. Debido a que los administrativos parecen enfocarse en la victoria y no en la eficiencia, es común que elijan nuevos coaches que son menos eficientes que los anteriores.

Estos resultados indican el funcionamiento del DEA en el análisis de las eficiencias internas de las organizaciones.

Los gerentes realizan varias funciones que son consideradas críticas para el desempeño de las organizaciones. Cuando estas organizaciones muestran un rendimiento pobre, existe la noción común de que el despido y la sustitución del gerente llevará a la mejora del desempeño. Tanto la afirmación de que “el desempeño es motivo de sucesión” y “la sucesión resulta en el desempeño” están sujetos a debate teórico y empírico.

Hoy en día parece no existir una relación universal entre sucesión y rendimiento. Estos resultados conflictivos podrían ejemplificar que la relación sucesión-desempeño depende de las características de las organizaciones en particular. La productividad gerencial es pasada por alto en favor del resultado final victoria/fracaso.

Sin embargo, es posible para el gerente ser eficiente con un resultado modesto si tiene recursos limitados, enfrenta una dura competencia, o si trabaja dentro de una industria en la que las ganancias no son tan altas. Puede ser también que un gerente sea ineficiente si tiene grandes recursos, poca competencia y las ganancias en la industria son normalmente altas.

Una de las preguntas que se hacen en el campo empresarial es por el éxito de algunos ejecutivos sobre otros cuando comienzan un proyecto. Algunos estudios han mostrado que la respuesta involucra la influencia de factores sociales y cognitivos (Baron, 2000), tal como se ha venido planteando en el presente texto. Es importante señalar que mediante la visión amplificada de la inteligencia como elemento bidimensional inseparable, y el éxito como medio y fin de la *competencia inteligente* se podría lograr una aproximación al análisis de los resultados de las pruebas pertinentes.

Los empresarios exitosos parecen tener un alto nivel de competitividad en cuanto a las habilidades de interacción efectiva: percepción social y adaptabilidad sobre nuevas situaciones sociales. Análisis estadísticos indicaron cuatro factores identificables: percepción social y percepción de otros, impresión empresarial, técnicas para inducir reacciones positivas en otros, persuasión, habilidad para cambiar puntos de vista o comportamientos en direcciones preconcebidas y adaptabilidad social. Pero además de estas dimensiones intra e interpersonales de supervivencia, existe otra variable que interesa por su relación con la motivación-éxito, que es la motivación de logro (Ruble, 1984).

Originalmente aplicada desde una perspectiva evolutiva en términos de desarrollo de la niñez, Ruble (1984) planteó la predicción de la fuerza del deseo como un incentivo invaluable que mediría el alcance de las actividades encaminadas a una meta específica y sobre todo, la persistencia del individuo. Aparece aquí la noción de autoconciencia o autoconcepto como elemento crucial del desarrollo cognitivo, es decir, la habilidad para asimilar la información, que es como antes mencionamos una de las dimensiones de la inteligencia. Unida a ésta, la socialización como parte de la inteligencia ontológica es indispensable para comprender el origen de la motivación del objetivo a cumplir, o motivación de logro y como consecuencia, el éxito en la ejecución de la tarea o tareas asignadas.

El problema que Ruble (1984) encuentra en su perspectiva evolutiva es que las predicciones basadas en las expectativas de éxito podrían depender de la interacción con otros factores como el de diferencias individuales y las expectativas (Kukla, 1972; Moulton, 1974; Weiner, 1874), de modo que los sujetos que creen que son incompetentes para realizar una tarea puede que tengan una expectativa subjetiva de éxito relativamente baja. En ese sentido, las orientaciones motivacionales que se

plantearon importantes en su momento para los niños como la susceptibilidad a cierto tipo de información o presión social que comprende la comparación entre compañeros, se pueden también aplicar al personal de una organización, pues a ésta le es inherente el ambiente social que sucede, por así decirlo, en un espacio en común.

El desafío entonces de los retos planteados por un líder estará determinado por el procesamiento de la información externa y asimilación interna, alejada de susceptibilidades infantiles. Para desafiar dichos retos, la orientación de la ejecución de las tareas debe ser realizada por el propio gerente que impuso la meta u objetivo a cumplir. Por lo tanto, el elemento fundamental para el éxito empresarial u organizacional será la efectividad del gerente en términos del uso de su poder sutil sobre sus colegas, colaboradores directos y personal sobre el que tiene la capacidad de comando.

En 1977, Hall creó una prueba basada en un modelo de causas y efectos del éxito psicológico en series de relaciones que fueron predichas por participantes en un ejercicio simulado de efectividad gerencial que giraba en torno a metas específicas, esfuerzo, ejecución, éxito, autoestima, involucramiento y metas próximas. Los resultados indicaron el apoyo al modelo clínico de desarrollo de carrera y el análisis de correlación causal indicó que la buena ejecución lleva al aumento gradual de involucramiento. Para nuestra pertinencia, lo anterior concede lugar a la ausencia: no hubo señales de que el esfuerzo predijera la ejecución. La falla del esfuerzo como variable predictiva de la ejecución indica la necesidad de identificar elementos críticos respecto al ambiente laboral que puedan moderar el impacto de metas y esfuerzo sobre la ejecución, constituyen barreras con las que lidiar antes que cualquier intento por estimular el comportamiento intencional.

El entorno organizacional y la autoestima se ven involucrados automáticamente cuando nos damos cuenta de que el esfuerzo no figura como una variable cuyo resultado puede herir la susceptibilidad del individuo. A partir de esto, la responsabilidad recae de nuevo en el juicio del gerente. El manejo gerencial de los incentivos y del entorno organizacional podría ser lo que faltó como variable en el modelo de Hall (1977). Su adaptabilidad como ejemplo a los empleados y sus recursos de poder sutil habría podido dar respuesta a la problemática planteada.

Estudios más actuales incluyen ya una visión más complementaria del papel que juegan las necesidades, los incentivos, las metas y la satisfacción en cuestiones de motivación-éxito y el rol del gerente como figura de poder en la organización.

Statt (2000, citado por Reeve 2004), plantea que cualquier comportamiento cuyo propósito es alcanzar un objetivo particular es un comportamiento motivado, pero para comprender la motivación como un medio para lograr un objetivo que al mismo tiempo se convierte en otro medio-incentivo para alcanzar otra meta, es indispensable tener una necesidad o inquietud a priori, ya sea en forma de voluntad, deseo, impulso o ansia para poder aprehender dicha motivación primordial.

A nivel organizacional es importante tomar en cuenta que el ejecutivo o gerente se encuentra en una clara posición de influencia, sin importar si el orden de la empresa es horizontal o vertical. La influencia ejercida como poder sutil se puede traducir en distintos tipos de motivación que se perciben como líneas de intersección entre impulsos intrapersonales de cada miembro del equipo e impulsos interpersonales del equipo y su líder. Statt (2000, citado por Reeve 2004), propone cuatro tipos de motivación basados en teorías de necesidad, expectativa, equidad e implementación de metas.



Como antecedente de las necesidades y los incentivos personales en relación a la satisfacción que se halla en estrecha relación con la motivación y el éxito, podemos rescatar de Maslow (1943) el nivel de autorrealización como una determinante de la necesidad de logros como referente del potencial único de cada individuo. De Alderfer (1972), los grupos básicos de necesidad de existencia, relación y crecimiento. Los ejemplos anteriores tienen una lógica específica, pues la necesidad de logro como pulso motivacional es uno de los comportamientos sugeridos por Murray en la década de 1930. Murray (1935) desarrolló el *Thematic Apperception Test* (TAT), como una manera de medir la fuerza de estas necesidades y a su vez, McClelland (1961) usó el TAT para concentrarse en la necesidad de logro, que nombró como *n Ach*, y trató de encontrar evidencia histórica y cultural para su pertinencia a distintas sociedades.

Al estar familiarizados con lo anterior, se puede decir que el aporte de esta investigación al campo de las mediciones actuales se proyecta como consideraciones de multirreferencialidad: la importancia del juicio, los alcances de la inteligencia y la consideración del éxito como inherente al poder.

Sobre esto último cabe mencionar que McClelland también investigó la necesidad de afiliación (*n Aff*) y la necesidad de poder (*n Pow*). Si, como dice Statt, estas otras necesidades sugeridas no han sido investigadas suficientemente, entonces tenemos otra aportación, que es la exhortación a considerar la necesidad de poder como parte fundamental de la noción de éxito.

### **1.3.2 De la teoría a la práctica del poder sutil**

Yaverbaum (2004), dio a conocer cien secretos de los directores ejecutivos (*COS*, por sus siglas en inglés) más exitosos a nivel mundial en términos de estrategias gerenciales. Lo relevante para la presente investigación es que el reporte global de los entrevistados retoma conceptos como el comportamiento motivacional, la inteligencia social y la inteligencia cognitiva, el ambiente organizacional y la individualización del personal como elementos que “alimentan” las habilidades de los líderes para encaminar a su personal hacia metas específicas mediante el uso del poder sutil como medio y fin al mismo tiempo.

Kumar (2004), afirma que un líder debe ser capaz de hacer que las cosas sucedan mediante su guía y organización a través de procesos de transformación y el manejo de los preceptos culturales de la compañía. Para lograr esto rápida y efectivamente, un líder, dice Kumar (2004), debe tener tanto la habilidad para conjuntar consensos y la voluntad para decidir acciones cuando sea necesario. Por su parte, M. Flisher, opta por la comunicación informal como incentivo para el trabajo en equipo y su liderazgo se basa en la capacidad de hacer juicios duros sobre los cambios en políticas de la organización.

Sin embargo, es Karofsky, quien se aproxima más académicamente a los temas tratados en esta investigación, al aseverar que la adaptabilidad es efectivamente un atributo de poder del liderazgo, pues, dice a manera de silogismo: “Los líderes tienen seguidores, por definición. Lo seguidores necesitan dirección. La dirección necesita de la toma de decisiones. La toma de decisiones requiere consideración de opciones. Y la consideración de opciones involucra lidiar con la ambigüedad.” La visión del *gerente* como consejero y abogado de la ambigüedad en la toma de decisiones para el funcionamiento óptimo de la organización es una variable mensurable en tanto se remite

a habilidades cognitivas y a la propia adaptabilidad que se presenta como bloque de competencia.

Lo anterior nos habla de la forma en la que los altos puestos administrativos manejan el poder mediante distintas estrategias que influyen directamente en sus equipos de trabajo, comenzando por su mesa gerencial, hasta los empleados en el primer escalón jerárquico de su empresa. Es indispensable también hacer una observación a un pasado muy próximo, en el que no existían aún estudios serios de los efectos del poder de las altas esferas en el éxito de las compañías e instituciones.

El estudio de las élites gerenciales es una de las áreas más importantes y sin embargo, hasta ahora ignoradas, de la investigación dentro de las ciencias sociales. El estudio que Pettigrew realizó a partir de 1991 sintetiza y critica tres tradiciones intelectuales en el estudio de las élites gerenciales: las direcciones de engranaje y el estudio del poder institucional y social; el estudio de mesas gerenciales y directivos, y la composición y relaciones de los equipos en alta gerencia.

Aunque el término *élite* puede tener una carga significativa, también tiene la virtud de estar incluido y considerado en las ciencias sociales. El interés se enfoca en aquellos que ocupan posiciones definidas de autoridad, aquellos a la cabeza de una organización y quienes se puede decir que se encuentran en posiciones estratégicas en organizaciones públicas y privadas. Institucionalmente, la élite se caracteriza por ocupar posiciones como presidente, director ejecutivo y gerente general. Sin embargo, el enfoque va más allá de la posición individual para considerar el comportamiento de grupos de actores que funcionan como comités ejecutivos o equipos de alta gerencia.

El estudio de las élites dentro de las instituciones y sociedades por científicos de las ciencias sociales estaba a principios de la década antepasada lejos de ser común debido a las dificultades que representa el acceso a las fuentes de información dentro de

estas élites. En 1957, Kahl decía que “aquellos que se sientan entre los poderosos no invitan a los sociólogos a observarlos tomar decisiones sobre su forma de controlar el comportamiento de otros” (Kahl, 1957, citado en Pettigrew, 1992, p. 3).

El progreso en el estudio de las élites gerenciales y administrativas puede caracterizarse por seis temas específicos:

1. Engranaje de directivos y el estudio del poder institucional y social.
2. El estudio de mesas directivas y sus presidentes.
3. La composición y relación de equipos gerenciales.
4. Los estudios de liderazgo estratégico, toma de decisiones y cambio.
5. Compensación del director ejecutivo.
6. Selección y sucesión del director ejecutivo.

La preocupación es menor ante las relaciones surgidas en la estructura de poder dentro de las organizaciones individuales, que las relaciones sociales entre compañías. Scott (1991, citado en Pettigrew, 1992) caracteriza el trabajo en esta área mediante el enfoque en las redes sociales en las que las empresas están incrustadas y la importancia de ver estas redes como campos de poder: “La habilidad de los negocios de alcanzar sus metas debe ser estudiada en el contexto de las acciones de otros segmentos de la sociedad.”

Cualquier estudio que implique las relaciones de engranaje de los directivos debe ir más allá de las preguntas por los motivos personales. La exploración del cómo, por qué y cuándo las redes de las relaciones inter-corporativas afectan el comportamiento corporativo debe ser central en el desarrollo del estudio. ¿De qué forma son las variaciones en la estructura y conducta de las élites decisivas en términos comerciales, políticos y sociales? Cómo se movilizan las relaciones de control,

coordinación y poder alrededor de eventos y temas concretos que son de importancia para organizaciones individuales en los mismos sectores del mercado? Se necesitan estudios y herramientas de medición de los corporativos y del poder social para analizar las atribuciones de poder y sus efectos en los corporativos.

La importancia de las mesas directivas dentro de los procesos de negociación está sustentada por una lista de funciones básicas de la mesa directiva. Cadbury (1990, citado por Pettigrew, 1992) las lista en los siguientes términos:

- Definir el propósito de la compañía
- Acordar la planeación estratégica para alcanzar dichas metas
- Establecer las políticas de la compañía
- Designar al director ejecutivo y evaluar su desempeño
- Ser la fuerza impulsora de la compañía

Pettigrew observó en 1992 que el estudio gerencial estaba aún en su infancia, pues había pocas guías teóricas, empíricas y metodológicas que indicaran el camino a la investigación hacia el campo de la predicción. Desde su punto de vista, las dificultades metodológicas se hallaban en el acceso al comportamiento, o a los pobres resultados de los estudios basados en cuestionarios. El autor nos recuerda que la actividad gerencial está moldeada no sólo por las actividades de actores en otros niveles, dentro y fuera de la compañía, sino también por una serie de influencias contextuales y procesos que emanan de las condiciones en las que se encuentra el sector industrial, económico y político.

Es así como el factor demográfico es esencial en la composición de estos análisis, en términos de las características básicas de los individuos como edad, sexo, nivel educativo, y lo que implica ser parte de una entidad social. La distribución demográfica tiene un valor teórico y empírico en tanto real, distinta a las respuestas de

individuos en exámenes donde se evalúa el conflicto, la aspiración y el nivel de compromiso. El estudio demográfico está considerado como una variable causal que afecta a un número de variables que intervienen en los procesos y resultados.

Dos de las preguntas que Pettigrew (1992) se hace respecto a la falta de estudios serios de la élite gerencial es sobre la diversificación de estrategias según la composición de los equipos de trabajo, sobre la búsqueda de diversificación como medio para la creación de equipos con competencias específicas. Estos cuestionamientos se derivan de la preocupación general en los estudios de campo sobre la interpretación del comportamiento de liderazgo respecto a los roles de los directores ejecutivos. ¿Cómo se asocian los equipos gerenciales con las características culturales internas del mismo y cómo afecta el poder al control dentro de las relaciones entre miembros del equipo, el director ejecutivo y las mesas gerenciales? ¿Qué implicaciones tiene el proceso de actuación de un grupo en la capacidad del equipo de aprendizaje y cambio? ¿Cómo afecta el proceso de actuación del equipo la efectividad y la competencia de la corporación?

No hay una sola respuesta para todas estas preguntas, pero sí un factor que determina el funcionamiento y el desempeño de cada miembro del equipo: el poder que influye la gerencia en la toma de decisiones dentro de la organización. El éxito del equipo dependerá de las relaciones y del engranaje de los directivos con otras compañías y dentro de la misma; esto es una forma de poder ejercida de manera particular y que se evalúa mediante herramientas de medición demográficas como las que se mostrarán a continuación en este trabajo.

### **1.3.3 Consideraciones finales**

La administración, comunicación, formación de equipos y la solución de problemas como elementos de la efectividad competitiva, son parte inherente de la habilidad para aprehender la información del mundo y asimilarla de manera útil para manejar el tiempo de la ejecución de tareas, establecer metas y objetivos y para la planificación del trabajo. La habilidad de comunicar y escuchar así como proporcionar información clara y obtener información específica son características del liderazgo que están en estrecha relación con el poder sutil que ejercen en el entramado de la organización al entrenar, evaluar, delegar, corregir y aconsejar a los miembros de su equipo de trabajo.

La identificación y solución de problemas, así como la toma de decisiones y ponderación de riesgos están relacionadas con uno de los aportes en materia de valores de inteligencia mensurables en las pruebas, que es el juicio. El pensamiento claro es, más que una habilidad, una forma de adaptabilidad que prueba claramente la bidimensionalidad de la inteligencia como un concepto que engloba no sólo el material cognitivo del individuo, sino la sensibilidad para la aprehensión y aplicación de esa información para modificar actitudes hacia la adaptabilidad en el ambiente organizacional.

La aportación significativa de esta investigación se concentra en el cruce de resultados de los aspectos mensurables de competencia, inteligencia y éxito, con un respaldo teórico y práctico que se enfoca en la consideración del juicio como un valor agregado y no considerado anteriormente como mensurable, mismo que remite a los tres grandes rubros de ponderación. Éste representa también la noción presentada de inteligencia y su relación con el éxito como motivación y meta, pero sobre todo como parte del poder-incentivo propio del liderazgo: el poder sutil.

Esperando que este trabajo abra nuevas perspectivas para la aplicación de pruebas de eficiencia gerencial en nuestro país, no queda más que decir que hay un largo camino por recorrer en términos de la consideración cultural de la comunidad evaluada, pues es un hecho que cada vez debe tomarse más en cuenta el hecho de que el material bibliográfico está basado en la práctica fuera de nuestro país, siendo inminentemente necesaria la proliferación de modelos nacionales de medición para el éxito y la excelencia de los servicios en México.



## **Capítulo 2**

### **Método**

---

En este apartado se expondrá la estructura metodológica que se llevó a cabo para trabajar cada uno de los objetivos del presente proyecto, con la finalidad de que a partir de los resultados se pudieran identificar los factores críticos de éxito organizacional, entendiéndose por éste el nivel integrativo entre el criterio de competencia gerencial y el concepto de habilidades intelectuales, asociados ambos a la productividad en empleados de una empresa para estatal a nivel gerencial.

#### **2.1 Planteamiento del Problema de Investigación**

---

En México como en otros países es cada vez más importante el poder contar con personal a nivel gerencial bien calificado y cuyo desempeño garantice los resultados que se esperan de ellos. Tan es así que la evaluación se llega a confundir más con el aspecto de los resultados operativos y el criterio de rendimiento intelectual como un factor selectivo para la asignación de puestos (March, 1997, p. 702).

Por lo anterior, en la actualidad no existe un criterio generalizado que no abarque únicamente el concepto de productividad técnica y que considere el desarrollo de las habilidades del empleado así como su rendimiento intelectual como personas respondiendo más al cómo hacer las cosas que al cuánto producir (Dorer, 2006, p. 402).

Sin embargo, actualmente no se cuenta con un criterio generalizado y validado por la mayoría de las empresas, en el cual se sustente el desempeño efectivo particularmente a nivel gerencial dentro de la organización (Shipper, Kinacaid, Rotondo

& Hoffmann, 2003; Feyerherm & Rice, 2002). Es por ello, que resulta relevante establecer las siguientes preguntas:

*¿Es el instrumento de evaluación de efectividad gerencial MAP válido y confiable para medir las competencias de los ejecutivos en México?*

*¿Son las competencias gerenciales y las habilidades intelectuales predictores de éxito organizacional para los ejecutivos de una empresa paraestatal en México?*

## **2.2 Objetivos**

---

### **Objetivo General:**

Establecer la validez y confiabilidad de los instrumentos MAP y Terman Merrill para medir competencias gerenciales y habilidades intelectuales respectivamente así como determinar el perfil que predice el éxito organizacional en un grupo de ejecutivos en una empresa paraestatal en México.

### **Objetivos Específicos:**

1. Establecer la confiabilidad y validez de la prueba de competencias gerenciales (MAP por sus siglas en Ingles) así como la confiabilidad de la prueba de Inteligencia de Terman Merrill.
2. Correlacionar los factores obtenidos en el instrumento que evalúa competencias gerenciales a través del instrumento denominado evaluación de efectividad gerencial MAP respecto a los del instrumento que evalúa habilidades Intelectuales a través del test de Terman Merrill,

con la finalidad de conocer la intensidad de estos como antecedente de la predicción que se busca en el presente estudio.

3. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las subescalas que componen los instrumentos y las siguientes variables socio demográficas: sexo, edad, antigüedad, nivel organizacional y escolaridad.
4. Indagar cuáles de las subescalas de los instrumentos de evaluación de competencias gerenciales y el test de Terman Merrill son las que mejor predicen el éxito organizacional.
5. Determinar el perfil del ejecutivo en una empresa para estatal en México en términos de éxito organizacional, a partir de las competencias gerenciales y habilidades intelectuales requeridas.

### **2.3 Planteamiento de Hipótesis**

---

La dinámica de las organizaciones depende en gran medida de la efectividad de sus empleados y particularmente, de sus ejecutivos, siendo en ellos en quien recae la responsabilidad de la administración de los recursos y la obtención de los resultados específicos en su puesto, así como el desarrollo personal en términos de habilidades competitivas que a su vez le permitan un crecimiento profesional dentro de la empresa, fundamentándose así el éxito o fracaso de la organización y de ellos mismos (Parry, 1999).

El reto actual en las Organizaciones es enfocarse en lo que los individuos necesitan realizar para que su trabajo sea operado, supervisando o sometiéndose en la efectividad de su puesto a otros. En función de estas observaciones, las siguientes hipótesis son conclusiones a las que han llegado algunos especialistas sobre el tema y que en este trabajo buscaron ser comprobadas. El orden de presentación de las mismas son de acuerdo a la conformación de este trabajo (McClelland, 1973; Sandberg, 2000).

- La prueba para determinar competencias gerenciales (MAP) tendrá los criterios de validez y confiabilidad adecuados.
- Existirá correlación entre las competencias gerenciales y las habilidades intelectuales.
- Las variables socio demográficas de sexo, edad, antigüedad, nivel organizacional y escolaridad, tendrán alguna influencia en las competencias gerenciales y habilidades intelectuales.
- Las competencias gerenciales y las habilidades intelectuales predecirán del éxito en los ejecutivos de una empresa paraestatal en México.
- Será posible establecer un perfil del ejecutivo exitoso a partir de sus competencias gerenciales y habilidades intelectuales

## **2.4 Tipo de Estudio**

---

El tipo de estudio será de tipo Descriptivo porque puntualiza aquellas competencias o habilidades gerenciales que favorecen el perfil del ejecutivo competitivo y Correlacional porque dichas competencias no se dan en forma pura sino en co-participación unas con otras e incluso con el nivel o grado en el desarrollo de las habilidades intelectuales, con

tendencias Inferenciales (Hernández , Fernández y Baptista, 2006) hacia delimitar sugerencias para el uso de un perfil que favorezca el éxito organizacional.

## **2.5 Diseño de Investigación**

Para el desarrollo del presente estudio se utilizará un Diseño No Experimental de campo y Transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

## **2.6 Variables**

---

### **A. Variables Independientes**

*Sexo*  
*Edad*  
*Escolaridad*  
*Antigüedad en el puesto*  
*Nivel organizacional*

### **B. Variables Dependientes**

*Éxito Organizacional*  
*Competencias gerenciales*  
*Habilidades intelectuales*

## **2.7 Definiciones conceptuales de las variables**

### **VARIABLES INDEPENDIENTES**

#### ***Sexo***

Se refiere a las características biológicas que definen a un ser humano como hombre o mujer. Los conjuntos de característica biológicas no son mutuamente excluyentes, ya

que existen individuos que poseen ambos, pero estas características tienden a diferenciar a los humanos como hombres y mujeres (OMS, 2007).

***Edad***

Tiempo que una persona ha vivido desde que nació. Cada uno de los periodos en que se considera dividida la vida humana (Diccionario Esencial Santillana 2005).

***Escolaridad***

Conjunto de las enseñanzas y cursos que se imparten a los estudiantes en los establecimientos docentes (Diccionario Esencial Santillana 2005).

***Antigüedad en el puesto***

Periodo de tiempo en el cual un individuo desempeña una labor específica en un puesto determinado (Diccionario de Administración de Empresas, 1997).

***Nivel organizacional***

El juego de jerarquías y atribuciones asignadas a los miembros de una empresa, donde la estructura organizativa depende de la división de las funciones de acuerdo a su nivel (Lorino, 1993)

**VARIABLES DEPENDIENTES**

***Competencia gerencial***

Definiéndose como una característica de la persona que puede ser un motivo, cualidad, habilidad, aspectos relacionados con su auto imagen o el cúmulo de conocimientos que utiliza en el desempeño de sus funciones (Boyatzis, 1982).

***Habilidad Intelectual***

El concepto de "inteligencia" es una tentativa de aclarar y organizar un conjunto complejo de fenómenos relacionados con las habilidades que tienen los individuos en comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de

aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar y de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y se juzgarán con diferentes criterios. (American Psychological Association, 2009).

### ***Éxito organizacional***

De manera general, el éxito incluye “a) las capacidades únicas de los líderes estratégicos de las organizaciones mismas que sirven para articular la visión, comunicar ésta a los diferentes niveles de la organización y empoderar a sus miembros para que esta visión sea realizada (Westley & Mintzberg, 1989) y b) la habilidad para favorecer una relación benéfica en su entorno” (p. 703).

## **2.8 Definiciones Operacionales de variables**

### **Variables Independientes**

#### **Sexo**

Tomada en referencia a la información proporcionada por el evaluado bajo el criterio de hombre o mujer.

#### **Edad**

Tomado de la base de datos por la fecha de nacimiento y calculada.

#### **Escolaridad**

Tomado con base a la información proporcionada por el evaluado bajo el criterio de último grado de estudios.

---

**Antigüedad en el puesto**

Calculada a través de la base de datos de la empresa

**Nivel organizacional**

Referido a los criterios 30 a 34 respecto a la jerarquía dentro de la estructura de la empresa

**Variable Dependiente****Competencias gerenciales**

Resultados de los ejecutivos en el Instrumento Evaluación de Efectividad Gerencial MAP y representado por cada una de sus 12 subescalas (Parry, 1999)

**Habilidad Intelectual**

Resultados de los ejecutivos en el Instrumento Terman-Merrill y representado por 10 subescalas y el concepto final de Coeficiente Intelectual (C.I.)

**Éxito organizacional**

Determinado como el nivel organizacional alcanzado por el ejecutivo y descrito en función de las competencias y su rendimiento intelectual.

**2.9 Muestra**

El tipo de Muestreo utilizado en el estudio fue no probabilístico y de tipo intencional (Hernández, Fernández y Baptista 2006) puesto que los sujetos no fueron seleccionados al azar y se escogió aquellos que tuvieran un nivel de puesto en la empresa de 30 o superior.



La Muestra estuvo compuesta por 8248 sujetos, 1423 mujeres (17.2%) y 6825 hombres (82.8%), residentes en la República Mexicana. La edad de los sujetos fluctuó entre los 30 y 67 años con una media de 46.4 años. La antigüedad en la empresa de los sujetos fluctuó entre los 0 y los 41 años con una media de 17.4 años. La escolaridad fue en su mayoría de licenciatura (80.7%), casi una quinta parte con nivel maestría (18.6%) y con doctorado el 0.7%.

## **2.10 Instrumentos**

---

### **2.10.1 Evaluación de efectividad gerencial MAP**

#### **Managerial Assessment of Proficiency (Parry, 1999)**

##### *Antecedentes*

En el año 1999 se desarrolló un Instrumento de diagnóstico de Competencias Gerenciales a partir de las definiciones operativas y criterios conductuales más comúnmente encontrados en el personal a nivel ejecutivo o gerencial de diferentes organizaciones.

##### *Descripción del Instrumento*

Es un test psicométrico basado en el método de casos que se presentan en video en el cual intervienen gerentes, supervisores y compañeros de trabajo efectuando labores gerenciales. Las viñetas presentadas muestran estímulos “neutros” en cada uno de los casos, mismos que brindan al evaluado la oportunidad de reflejar su nivel de experiencia y capacidad para desempeñar las Competencias Gerenciales con eficacia. Se evalúan las siguientes escalas:

1. *Manejo del Tiempo y Priorización*
2. *Establecimiento de Metas y Objetivos*
3. *Planeación y Programación del trabajo*
4. *Escuchar y Organizar la información*
5. *Proporcionar Información Clara*
6. *Obtener Información Específica*
7. *Entrenar y Delegar*
8. *Evaluar el desempeño de la Gente*
9. *Corregir y Aconsejar*
10. *Identificación y Solución de Problemas*
11. *Toma de Decisiones y Ponderación de Riesgos*
12. *Pensamiento Claro y Juicio*

### ***Características del Instrumento***

Se compone de 12 episodios o viñetas presentadas en un formato de cuestionario que contiene 200 preguntas con 4 opciones de respuestas cada una, que son independientes y pueden ser consideradas de una hasta cuatro alternativas por cada una de las preguntas. El tiempo aproximado de aplicación es de 6 horas efectivas de proceso.

### **Componente Administrativo**

#### **1.- Manejo del Tiempo y Priorización**

Capacidad para administrar el tiempo de manera efectiva -el propio y el de los demás-; priorización de actividades y establecimiento de un tiempo para cada una de acuerdo a objetivos; administración de inventarios flexibles de tiempo que puedan ajustarse a imprevistos en la labor desempeñada; así como el uso disciplinado de una agenda.

## **2.- Establecimiento de Metas y Objetivos**

Capacidad para identificar y describir las actividades asociadas con cada uno de los pasos del proceso administrativo; visualización de las demandas de la organización a mediano y largo plazo, así como las del mismo cargo; involucración en tareas retadoras que para el titular impliquen convicción, aún sin precedentes que lo guíen.

## **3.- Planeación y Programación del Trabajo**

Capacidad para especificar actividades que conduzcan al logro de objetivos, mediante el establecimiento de puntos de control para evaluar avances; optimización de sistemas, métodos y procedimientos; análisis de tareas grandes y complejas y desmenuzar las mismas en unidades más administrables, así como la utilización de técnicas apropiadas para la programación de proyectos y actividades.

## **Componente de comunicación**

### **4.- Escuchar y Organizar**

Capacidad para escuchar (más que para oír) y resumir y reorganizar lo conducente; identificación de inferencias o supuestos; identificación de barreras para escuchar de manera efectiva, así como retener juicios que puedan sesgar la respuesta a los mensajes recibidos.

### **5.- Proporcionar Información Clara**

Capacidad para evaluar cada situación en particular, y proporcionar la información que más se adecue a la obtención de resultados; establecimiento de mensajes convincentes,

claros, concisos y bien organizados, así como mantener el propósito de la comunicación evitando interrupciones que no contengan valor.

#### **6.- Obteniendo Información específica**

Capacidad para utilizar preguntas, indagaciones y técnicas de entrevista de manera que se minimicen filtros o ediciones que son llevadas a cabo, cuando la información es transmitida de persona a persona; así como la utilización de preguntas secuenciales para generar conductas en forma deductiva.

#### **Componente de formación de equipos de trabajo**

#### **7.- Entrenando y Delegando**

Capacidad para seleccionar a las personas adecuadas, de acuerdo al perfil demandado para cada puesto en particular; mantener una congruencia con los subordinados entre el decir y hacer; mostrar interés por planes que impliquen para ellos un crecimiento personal y profesional; así como delegar en los empleados una dosis adecuada de autoridad y responsabilidad.

#### **8.- Evaluación del Desempeño**

Capacidad para retro informar eficazmente la actuación del personal bajo un clima de mutuo apoyo y respeto; apoyar fortalezas y enfocar la atención en las áreas de oportunidad detectadas; enfocar la retroalimentación en el desempeño, más que en aspectos de personalidad; así como desarrollar planes específicos que establezcan responsabilidades para ambas partes en periodos subsecuentes.

## **9.- Corrigiendo y Aconsejando**

Capacidad para describir en términos medibles y observables la conducta actual, la conducta deseada y la naturaleza de la desviación o diferencia; dialogar en su caso diferencias en forma constructiva, así como reforzar al empleado cuando ha mostrado mejoría en su conducta, o tomando las medidas apropiadas en caso de no presentarse mejora alguna.

### **Componente cognitivo**

## **10.- Identificación y Solución de Problemas**

Capacidad para profundizar en situaciones y detectar causas u orígenes de problemas, posibles relaciones o impactos entre ellos, y sus posibles soluciones; así como sus probables consecuencias o efectos de las mismas; recopilar y ponderar evidencias referentes a las causas, e implementar los cursos de acción más apropiados.

## **11.- Toma de Decisiones y Ponderación de Riesgos**

Capacidad para responder con rapidez y determinación ante problemas después de ponderar los riesgos inherentes; prontitud y seguridad para tomar acciones, decidir o emitir un juicio; explorar las opciones posibles y apropiadas, seleccionar la mejor opción y aprender de dicho proceso.

## **12.- Pensamiento Claro y Juicio**

Capacidad para interpretar la lógica de las cosas y pensar en forma clara y racional acerca de ello; reconocer y administrar funciones que requieran de análisis y sensibilidad; establecer premisas válidas y obtener conclusiones lógicas para ellas.

### **2.10.1.1 Confiabilidad y Validez**

#### **Confiabilidad**

Se obtuvo la confiabilidad **test- retest** mediante una correlación cumpliendo los requisitos de normalidad estadística necesarios en una muestra de población mexicana en el año de 2003 con un correlación de 0.78.

#### **Validez**

Se estableció la **Validez Convergente** del MAP utilizando como criterio externo una escala de Clima Organizacional diseñada y validada por DICAP (Diseño en Capacitación Empresarial), cuya construcción teórica corresponde a los elementos que comprenden una organización, estableciendo una relación entre la puntuación con el puntaje del MAP. Obteniéndose un coeficiente de 0.733 con una significancia de 0.005. Para la determinación de esta se utilizó una muestra de 200 trabajadores con un rango de edad de 25 a 65 años, 40% mujeres y 60% hombres.

### **2.10.2 Evaluación de habilidades intelectuales**

#### **Terman Merrill**

Antecedentes: Test basado en la escala métrica de Binet-Simon (de 1890 a 1916), la cual estudia las propiedades de los procesos psicológicos que varían de un sujeto a otro. La última versión revisada por Terman en 1916 incorpora la idea de cociente intelectual (C.I.).

Descripción: El test Terman Merrill proporciona una medida de la inteligencia para examinados adultos, está orientado para personas de nivel escolar bachillerato o

superior. Los resultados se obtienen respecto al nivel de Coeficiente Intelectual y a 10 variables divididas en series:

- Serie 1 Información
- Serie 2 Juicio
- Serie 3 Vocabulario
- Serie 4 Atención
- Serie 5 Síntesis
- Serie 6 Concentración
- Serie 7 Análisis
- Serie 8 Abstracción
- Serie 9 Planeación
- Serie 10 Organización

La definición de cada sub escala se describe a continuación:

### **Serie 1 Información**

Este subtest está orientado básicamente para detectar cuánta información ha abstraído el individuo de su medio ambiente. La operación utilizada será la memoria remota y la capacidad asociativa. Refleja la ambición intelectual de la persona, así como su grado de cultura general.

### **Serie 2 Sentido común y juicio**

Implica la capacidad de juicio para comprender y responder a situaciones dadas en la práctica. Sugiere el nivel de funcionamiento intelectual, y el ajuste hacia normas sociales establecidas y el adecuado aprovechamiento de experiencias previas.

### **Serie 3 Vocabulario**

Manejo de símbolos verbales y riqueza de vocabulario que la persona a logrado desarrollar en su medio ambiente. Capacidad de la correcta operación de la atención dirigida y la comprensión de ideas y conceptos.

### **Serie 4 Síntesis**

Conceptualización de los principios de las cosas, a través de una clasificación sobre la base de la importancia, de la organización misma del material, y finalmente de la selección sobre la base de una lógica establecida. Calidad de la información lograda en el medio ambiente.

### **Serie 5 Concentración**

Habilidad de la persona para manejar operaciones de tipo aritmético. Refleja la práctica y la experiencia en manejar cantidades y problemas basados en las matemáticas. Se utiliza el razonamiento en proporciones. Uso de la atención y concentración para entender problemas, manejarlos mentalmente, y proponer las operaciones aritméticas necesarias para encontrar el resultado. Es un índice del desarrollo cognoscitivo del sujeto.

### **Serie 6 Análisis**

Este ejercicio establece como operación fundamental de la inteligencia la capacidad de comprensión y sentido de frases.



### **Serie 7 Abstracción**

Habilidad para comprender conceptos expresados en palabras, habilidad para razonar, abstraer, generalizar y pensar en forma organizada. Implica una analogía basada en áreas abstractas, buscando proporciones y semejanzas. Capacidad de razonar sobre una base de clasificación y vocabulario adecuados.

### **Serie 8 Planeación**

Capacidad para ordenar un material desestructurado, utilizando detalles y clasificación lógica para llegar a formar una frase. Capacidad de un buen grado de atención y cuidado de los detalles, así como permanecer atento a la tarea y llegar a conjuntar un material organizado.

### **Serie 9 Organización**

Rapidez de conceptualización, procediendo a realizar la clasificación, discriminación y jerarquización de los conceptos mismos.

### **Serie 10 Atención**

La serie participa de las características de la serie 5, sin embargo, mide en forma especial el razonamiento basado en las cantidades.

### **2.10.2.1 Confiabilidad y Validez**

#### **Confiabilidad**

La confiabilidad se obtuvo correlacionando los Coeficientes Intelectuales en las formas L y M aplicadas al grupo normativo con un intervalo de menos de una semana. Su equivalencia y la estabilidad de los CI se demostraron por el alto grado de relación logrado; por lo anterior, los datos indican que el instrumento es una prueba muy confiable, ya que la mayoría de los coeficientes de confiabilidad quedan para los distintos niveles de CI y cuyas edades son superiores a los 90 años. (Sociedad Mexicana de Psicología Aplicada, 1998).

#### **Validez**

La validez de la escala depende de tres fuentes: en la elección de los artículos de acuerdo con la edad mental en la escala de 1937 asegura que la nueva escala está midiendo lo mismo que fue medido en la escala original de 1916; se incrementaron regularmente la edad mental y la edad cronológica en ambas formas de la escala de 1937; y correlaciones biseriales se computaron para cada elemento de las formas L y M de la escala de 1937. La retención de un artículo para la escala de 1960 depende en parte de su correlación con la puntuación total. La correlación biserial Media para la escala de 1960 es 0.66 (rango de 0.61 en los niveles de corta edad a 0.73 para los niveles de adultos).

Normas: El grupo de estandarización consistió en una muestra representativa de 2,100 niños, con aproximadamente 100 sujetos en cada nivel de año de la escala Stanford-Binet. A diferencia de las normas de 1960, que no incluían a personas no caucásicas en el grupo de normalización, las normas de 1972 contenían no caucásicos (incluidos los individuos negros y de apellido español) y blancos. Los sujetos fueron, sin embargo,

excluidos de la muestra normativa si el inglés no era el principal idioma hablado en el hogar (Sociedad Mexicana de Psicología Aplicada, 1998).

## **2.11 Procedimiento**

---

Los instrumentos psicométricos fueron desarrollados en un entorno de aplicación por medios electrónicos y en Internet. Los requerimientos tecnológicos fueron la disposición de una computadora personal con procesador al menos Pentium II y con memoria RAM de 512 Hz y conexión a Internet de Banda Ancha, aspectos que permitirían un desempeño eficiente durante el proceso de aplicación en línea.

El período de aplicación fue de marzo de 2008 a agosto de 2009. Había aplicación durante toda la semana de acuerdo a los horarios de la institución siendo la aplicación mínima para 2 personas y máximo 8 personas, se comenzaba aplicando la prueba de inteligencia (Terman-Merrill) y posteriormente el de efectividad gerencial (MAP). Los ejecutivos que respondieron los instrumentos corresponden a diferentes niveles dentro de la empresa paraestatal.

Esta forma de aplicación además de innovadora presenta un respaldo científico pues se ha comprobado la validez de aplicación de las pruebas en Internet donde se cuentan con la misma validez estadística, como el estudio de Sen-chi y Min-ning (2007) en una Universidad de Taiwán compararon aplicaciones en línea y en papel de la misma escala de depresión conocida como CESD, los resultados mostraron que los dos grupos tienen una estructura factorial equivalente. Lo mismo en Australia (Lewis, Watson y White, 2009) al comparar los resultados de pruebas aplicadas en ambos medios.

## **Instrucciones para la Aplicación de los Instrumentos**

A cada uno de los ejecutivos se le proporcionó una clave y una contraseña que les permitiría acceder a una página en Internet con el propósito de que respondieran los instrumentos.

De manera anticipada, se les solicitó que ingresaran con sus claves y contraseñas a una página Web para realizar un pre-registro de información demográfica. Este procedimiento cumplió dos propósitos:

1. que los evaluados conocieran las características y funcionamiento del programa y habilitarles para cualquier tipo de preguntas sobre el manejo y operación del mismo.
2. revisar y actualizar una serie de datos demográficos, tales como edad, último grado de estudios, antigüedad en la empresa, antigüedad en el puesto y género.

Los instrumentos se aplicaron en toda la República Mexicana en los horarios de trabajo de 8:00 a 19:00 hrs. Una persona de la misma empresa coordinaba y supervisaba la aplicación.

Se consideró el poder realizar recesos de acuerdo a las necesidades de los participantes, inclusive una pausa para almorzar o comer, según el caso y se podía realizar la aplicación en 2 sesiones de diferentes días.

### **2.12 Tratamiento de los datos**

La información que contestaron los ejecutivos de la empresa se almacenó en una base de datos que primero fue trasladada a una base de Microsoft Office Excel versión 2007. La base en Excel fue exportada al programa SPSS versión 17 para su tratamiento estadístico.

Para el primer objetivo respecto a la confiabilidad y validez del instrumento evaluación de efectividad gerencial MAP, se realizó un análisis confiabilidad para cada una de las doce escalas que integran el instrumento de manera independiente y de esta manera obtener el Alpha de Cronbach.

Para el segundo objetivo, se utilizó la prueba de correlación de Person para identificar la relación entre las variables.

Con el propósito de conocer las diferencias significativas entre las variables sociodemográficas, se utilizó la prueba t de Student, cuando las variables estuvieron compuestas por dos categorías (sexo, escolaridad y nivel organizacional); en los casos de edad y antigüedad se utilizó el análisis de varianza de una sola vía.

Para dar respuesta al cuarto objetivo, se realizó el análisis de regresión lineal múltiple utilizando el método en bloque (enter), considerando las 22 variables de las sub escalas de los instrumentos evaluación de efectividad gerencial Map y el test de Terman Merrill.

## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS**

---

Con el propósito de cubrir el objetivo de este proyecto de investigación, que se refiere a identificar los elementos de las competencias gerenciales y cualidades cognitivas que **predicen el éxito organizacional** en un grupo de ejecutivos de una empresa paraestatal en México, se desarrollaron objetivos específicos.

Dentro de éstos, el primero fue conocer de qué manera se comportaron los instrumentos aplicados en la población estudiada; es decir, qué tanto éstos fueron capaces de discriminar y cómo se conformaron. Para dar cumplimiento a este primer objetivo, se realizó un análisis de frecuencias y se obtuvieron las estadísticas descriptivas de media y desviación estándar para puntuación total de cada uno de los instrumentos y de cada una de las subescalas. Es importante mencionar que los datos se obtuvieron en una población de 8,248 personas lo que le da un valor estadístico representativo de la empresa estudiada puesto que es una población de proporciones considerables.

#### **3.1 Comportamiento de los instrumentos**

El instrumento evaluación de efectividad gerencial MAP ha sido normalizado a la población nacional con una población de 28,362 personas (Velázquez 2005), describiéndose a continuación sus medias y desviaciones estándar (D. E.), mismas que son vigentes al momento de la aplicación de este estudio y contra las cuales se comparan los resultados. Es importante mencionar que los rangos de calificación obtenidas en las 12 escalas están expresadas en rangos percentilares que oscilan entre los 0 y 100 puntos.

Con este propósito a partir del año 1998 se ha recabado la información referente a los resultados obtenidos por los ejecutivos evaluados en diferentes empresas en México, con el propósito de integrar la Norma vigente para el país, misma que actualmente integra un total de 28, 362 evaluados, habiéndose realizado el último conteo en el mes de Agosto del año 2009. Los resultados de la media percentilar por cada una de las escalas se muestra en la siguiente Tabla 1.

**Tabla 1. Normas vigentes (Agosto 2009) de la prueba MAP por escala que evalúa.**

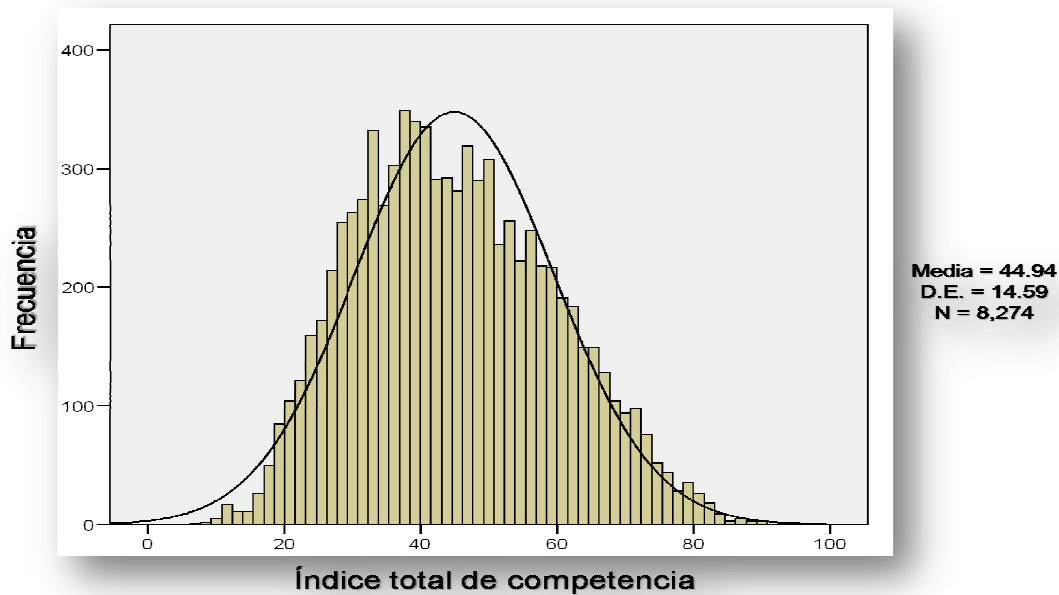
Competencias Evaluadas	Norma Mexicana (Media en percentiles)	Desviación estándar
Manejar el Tiempo y Priorizar	54	16.4
Establecer Metas y Objetivos	59	15.2
Planear y Programar el Trabajo	74	17.8
<b>Componente Administrativo</b>	<b>62</b>	
Escuchar y Organizar	61	19.1
Proporcionar Información Clara	69	12.3
Obtener Información Específica	63	13.4
<b>Componente Comunicación</b>	<b>64</b>	
Entrenar y Delegar	64	16.2
Evaluar el Desempeño de la Gente	53	18.5
Corregir y Aconsejar	71	14.2
<b>Componente Supervisión</b>	<b>63</b>	
Identificar y Solucionar Problemas	60	14.7
Tomar Decisiones y Ponderar Riesgos	55	15.6
Pensar Clara y Juiciosamente	57	14.2
<b>Componente Cognitivo</b>	<b>57</b>	
<b>Perfil de Efectividad</b>	<b>62</b>	<b>14</b>
N = 28,362		

En el caso particular del programa de evaluación de efectividad gerencial MAP, se realiza un promedio de las 12 competencias para identificar el nivel de desarrollo general de sus capacidades, lo que permite comparar y contrastar el desempeño del evaluado frente a un grupo determinado, mismo que se denomina Perfil de Efectividad.

### 3.1.1 Estadísticas descriptivas de las competencias gerenciales

Del análisis de frecuencias en la variable de competencias gerenciales, los resultados obtenidos nos refieren que el perfil total de efectividad que reportó el grupo evaluado se ubica en el 44.94 percentil, D. E.=14.59, resultados que comparados con el criterio de la efectividad promedio a nivel nacional (M. = 62, D. E. = 14), describen a una población con efectividad ubicada a una desviación estándar por debajo de la media nacional (Ver gráfica 1).

**Gráfica 1. Histograma de los puntajes del perfil total de efectividad obtenidos por el grupo de ejecutivos evaluados.**



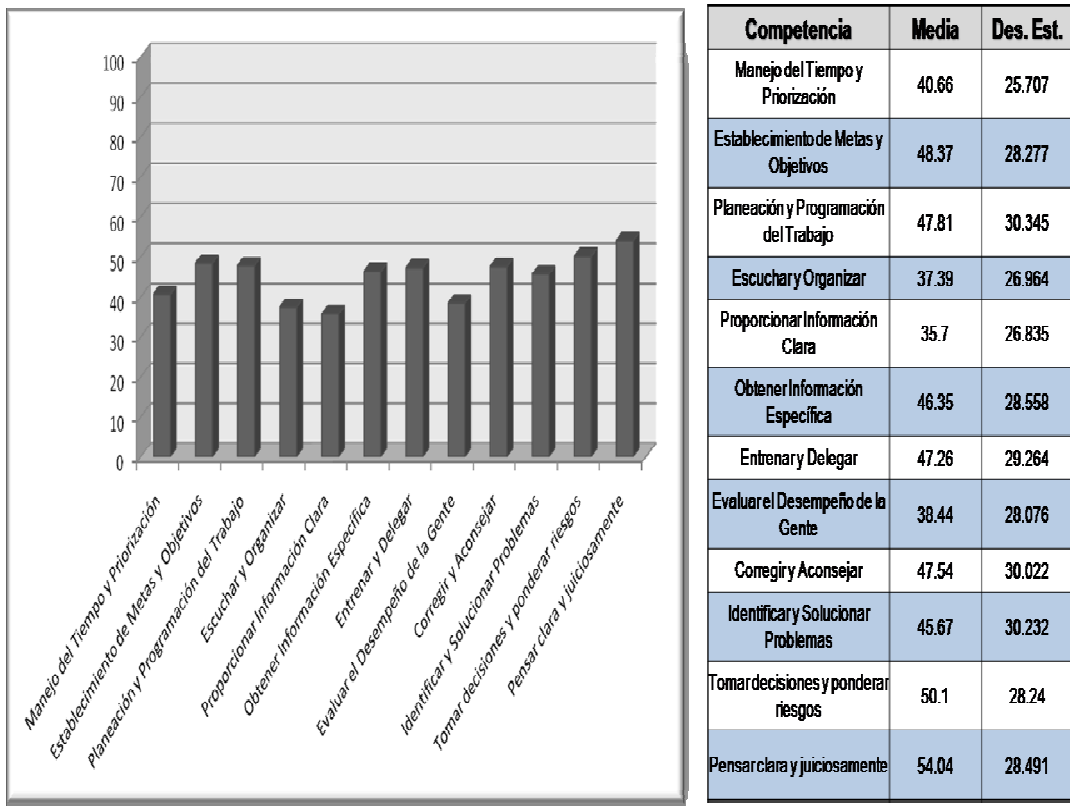
En la gráfica 1 se observa la distribución en habilidades gerenciales de los ejecutivos evaluados, con una variabilidad aceptable, sin embargo a diferencia de la de la distribución de las puntuaciones que obtuvo el grupo en habilidades cognitivas medidas a través de la prueba de Terman Merrill se ven las puntuaciones un poco más concentradas alrededor de la media y su cresta es más amplia.



A través de un análisis de cada una de las subescalas se puede observar (ver gráfica 2) el nivel obtenido de desempeño en cada una de las competencias con respecto a los parámetros que el programa de evaluación de efectividad gerencial MAP maneja en forma estandarizada por cada una de ellas. Cabe aclarar que en esta misma gráfica se presenta el orden que su autor Parry (1999) asume a la secuencia de las 12 competencias, por lo que en lo futuro se hará referencia a ellas de acuerdo a su orden y no a la importancia puesto que todas tienen el mismo peso específico.

De las subescalas cuya media presentan mayor puntuación son las concernientes a: Pensar Clara y Juiciosamente (M. = 54.04 y D. E.= 28.49) donde la norma nacional es de 57 observando un comportamiento muy semejante, Tomar Decisiones y ponderar riesgos (M. = 50.1 y D. E. =28.24) donde el criterio término medio del instrumento a nivel nacional es de 55, Establecimiento de Metas y Objetivos (M. = 48.37 y D. E. =28.27) donde el criterio término medio del instrumento es de 59, Planear y Programar el Trabajo (M. = 47 y D. E. =30.34) donde el criterio término medio del instrumento es de 74, Corregir y Aconsejar (M. = 47.54 y D. E. =30.02) donde el criterio término medio del instrumento es de 71 y obtener Información Específica (Media 46.35 y D. E. =28.58) donde el criterio término medio del instrumento es de 63. En todos los casos las puntuaciones obtenidas estuvieron por debajo de la norma nacional, aunque sólo por una desviación estándar, con excepción de la subescala Corregir y Aconsejar que se ubicó casi 2 desviaciones estándar por abajo del promedio nacional.

**Gráfica 2. Distribución de puntajes en términos de Efectividad Gerencial obtenidos por cada una de las escalas evaluadas en un grupo de ejecutivos en México.**



Lo descrito anteriormente significa que las cualidades de los ejecutivos evaluados reflejan un alto desarrollo en sus capacidades para dar solución a los problemas que enfrentan a través de decisiones oportunas y comprometidas que estén sustentadas principalmente en la experiencia previa en el puesto y el contexto organizacional en las cuales se llevan a cabo. Su capacidad para establecer objetivos tanto para ellos mismos como para sus colaboradores está enfocada en el mediano y corto plazo, donde ellos pueden distinguir claramente entre los estándares para el cumplimiento de las funciones y las metas del departamento o área.

Una vez identificadas las metas y objetivos, son hábiles para administrar sus recursos, proporcionando un mayor énfasis en aspectos tales como la programación y el seguimiento de sus actividades, lo cual les garantizará el resultado esperado.

Generalmente, al supervisar a su personal, se muestran muy interesados en corregir cualquier desviación a los parámetros de actuación estipulados, principalmente debido a ser condiciones técnicas y de operación, siendo oportunos para identificar la falta y re establecer las pautas conductuales esperadas por parte del empleado.

Finalmente, en cuanto a sus habilidades de comunicación, evidencian habilidad para cuestionar y confrontar la información verbal que se les proporciona, debido a que generan preguntas específicas y estructuradas, mismas que les permiten clarificar y sustentar sus análisis y decisiones.

De igual manera, las escalas que presentan una media con menor puntuación en este instrumento son las relacionadas con Proporcionar Información clara (M. = 35.7 y Sd=28.83) donde el criterio término medio del instrumento es de 69, Escuchar y Organizar (M. = 37.39 y Sd=26.96) donde el criterio término medio del instrumento es de 61 y Evaluando el desempeño de la gente (M. = 38.44 y Sd=28.07) donde el criterio término medio del instrumento es de 53. En este caso los promedios obtenidos estuvieron también ubicados por abajo de la norma nacional aunque en el rango de una desviación estándar.

Lo anterior significa que la mayoría de los ejecutivos en la empresa paraestatal se muestran orientados más hacia la tarea que hacia las personas, lo cual se refleja en que su capacidad para comunicarse verbalmente es específica y directa, tendiendo más a imponer que a negociar o a llegar a acuerdos entre ellos y sus colaboradores. Debido a su alto enfoque a los resultados, se muestran impacientes con sus interlocutores y editan la información que se les proporciona, no pudiendo escuchar con atención y paciencia a quienes les proporcionan la información.

Finalmente, al evaluar el desempeño de sus colaboradores, muestran poca formación ejecutiva gerencial, debido a que los califican de manera subjetiva y

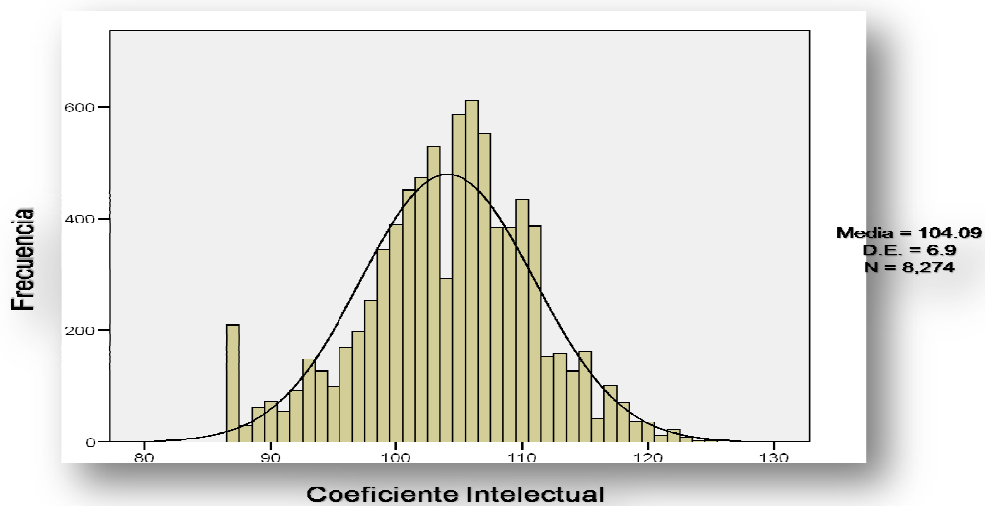
discrecional, proporcionándoles retro información parcial sobre su actuación. Todo lo descrito anteriormente es un indicador de las tendencias en el desempeño gerencial de los ejecutivos de una empresa paraestatal en México.

### 3.1.2 Estadísticas descriptivas de las habilidades intelectuales

A continuación se describen las variables de habilidades intelectuales evaluadas a través del test de de Terman Merrill (1998).

Derivado del análisis de frecuencias correspondiente se pudo observar que el coeficiente intelectual (CI) promedio que reportó el grupo de personal evaluado fue de 104.09 con una desviación estándar de 6.9, resultados que comparados con el rango esperado (de 73 a 83 que considera el instrumento como inteligencia término medio), permiten observar que la mayoría de los participantes obtienen un alto desempeño intelectual a través del instrumento citado.

**Gráfica 3. Histograma de los puntajes de coeficiente intelectual obtenidos por el grupo de ejecutivos evaluados.**



En la gráfica 3 se observa la curva de distribución que semeja un criterio de distribución normal a través de un número amplio de sujetos y que puede reflejar un criterio representativo debido a la N tan grande que consideró el estudio.

Los resultados de cada una de las diez sub escalas que integran el instrumento fueron comparados frente a los criterios del puntaje de la media que refiere el manual y que se describe en la Tabla 2 (Sociedad Mexicana de Psicología Aplicada, 1998).

**Tabla 2. Puntaje de rango para el término medio evaluado por el test de Terman Merrill**

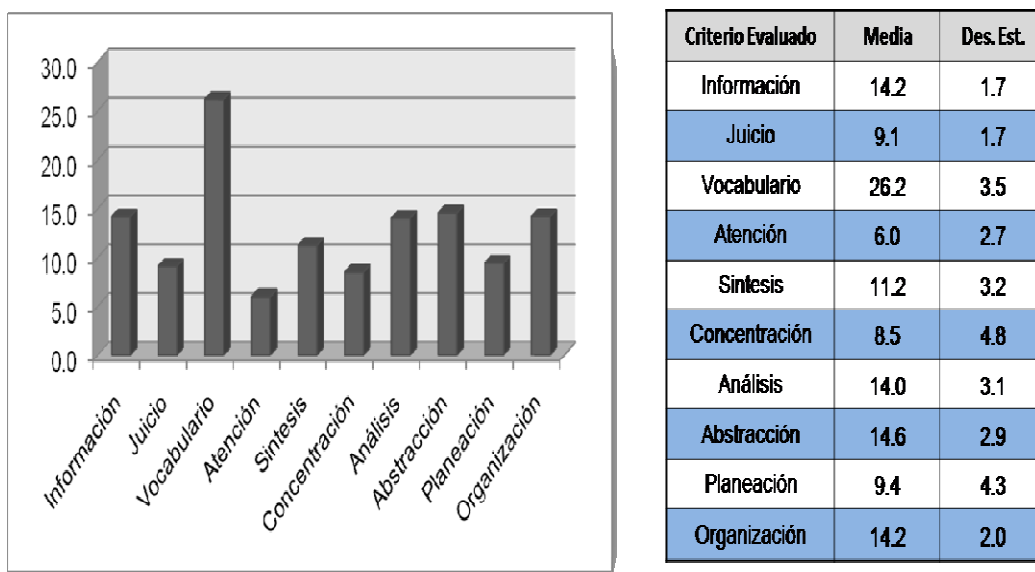
<b>Serie</b>	<b>Puntaje Media</b>
Información	12-13
Juicio	12-16
Vocabulario	14-22
Síntesis	10-13
Concentración	10-14
Análisis	9-14
Abstracción	9-15
Planeación	8-12
Organización	10-15
Atención	9-15

**Tomado de la Sociedad Mexicana de Psicología Aplicada (1998)**

A través del análisis para cada una de las áreas que integran la capacidad global del Coeficiente Intelectual, se puede observar (ver gráfica 4) que las escalas cuya media presentan mayor puntuación son las concernientes a las escalas de: vocabulario (M. = 26.2 y D. E. =3.5) donde el criterio término medio del instrumento es entre 14 y 22, abstracción (M. = 14.6 y D. E. =2.9) donde el criterio término medio del instrumento es

entre 9 y 15, información (M. = 14.2 y D. E. =1.7) donde el criterio término medio del instrumento es entre 12 y 13, y Organización (M. = 14.2 y D. E. =2.0) donde el criterio término medio del instrumento es entre 10 y 11.

**Gráfica 4. Distribución de puntajes en términos de habilidades intelectuales obtenidos para cada una de las escalas evaluadas en un grupo de ejecutivos.**



Lo descrito anteriormente significa que en general los ejecutivos evaluados requieren de habilidades de comunicación plenamente desarrolladas para proporcionar información relevante a sus compañeros de trabajo, colaboradores y clientes, tanto internos como externos. Adicionalmente, son personas que precisan de un análisis detallado y profundo de los problemas que enfrentan debido a la naturaleza técnico/administrativa de sus funciones organizacionales, con el propósito de plantear decisiones congruentes con su entorno.

Tomando en cuenta que el nivel del personal evaluado se encuentra en el nivel de mando medio o ejecutivo dentro de la institución, se infiere que su capacidad para la organización de recursos tanto humanos, materiales y financieros es alto, debido a la demanda para la obtención de resultados tangibles en los puestos que desempeñan.

De igual manera, las escalas que presentan una media con menor puntuación en este instrumento son las relacionadas con Atención (M. = 6.0 y D.E.=2.7) donde el criterio término medio del instrumento es entre 10 y 13, Concentración (M. = 8.5 y D.E.=4.8) donde el criterio término medio del instrumento es entre 9 y 14, Juicio (M. = 9.1 y D.E.=1.7) donde el criterio término medio del instrumento es entre 12 y 16, y finalmente Planeación (M. = 9.4 y D.E.=4.3) donde el criterio término medio del instrumento es entre 10 y 14).

Se puede observar que las escalas que se encuentran por debajo del promedio son Atención y Juicio comparados frente a los criterios promedio del instrumento. Esto puede deberse a que los ejecutivos de la empresa paraestatal se encuentran generalmente en situaciones de exceso de trabajo o bajo presión de tiempo, por lo cual su capacidad para focalizarse en un solo asunto es relativamente baja respecto a la norma. Adicionalmente se infiere que, por su desempeño general bajo en la escala de Juicio, tenderán a ser reacios para considerar puntos de vista que difieran de los propios y necesitar tiempo suficiente para adaptarse a situaciones en las cuales no tengan un precedente. Es relevante mencionar que la mayoría de las personas evaluadas comenzaron su trayectoria dentro de la organización desempeñando funciones técnicas operativas, donde las características y naturaleza propia de sus responsabilidades son específicas y se deben seguir acordes a la normatividad, aspecto que puede influir en el nivel de desarrollo obtenido en esta escala.

### **3.2 Confiabilidad y Validez del instrumento para medir competencias gerenciales.**

Para dar respuesta al segundo objetivo de este trabajo se realizaron los análisis estadísticos pertinentes en SPSS v.17 para obtener la confiabilidad interna y la validez factorial del instrumento.

#### **Confiabilidad**

Para obtener la confiabilidad del instrumento MAP, (Evaluación de Efectividad Gerencial) se utilizó la prueba de consistencia interna alfa de Cronbach para cada una de las subescalas del instrumento. Este análisis permite ver con detalle la consistencia que tiene el instrumento para cada una de las subescalas que ya se encuentran validadas a través del análisis factorial. (Ver tabla 3) Todas tienen un puntaje aceptable por arriba de 0.7, sólo una es un poco más baja con una puntuación de 0.649 aunque es un valor que puede alcanzar un límite superior de 0.705; las tres subescalas que obtuvieron los mayores valores fueron Evaluar el Desempeño de la Gente, Proporcionar Información Clara y Pensamiento Claro y Juicio; por otra parte las subescalas con menores valores de consistencia fueron Establecimiento de Metas y Objetivos, Corregir y Aconsejar y Planeación y Programación del Trabajo. En su conjunto el instrumento tiene una confiabilidad que se puede evaluar como muy alta respecto a los criterios para evaluar la confiabilidad de los instrumentos psicológicos.



**Tabla 3. Confiabilidad de consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach para cada una de las escalas del MAP**

No.	Nombre de la Competencia	Confiabilidad $\alpha$ de Cronbach	No de reactivos	Coeficiente de correlación intraclase	
				r Intervalo inferior	r Intervalo superior
1	Manejo del tiempo y Priorización	.724	28	.675	.768
2	Establecimiento de Metas y Objetivos	.649	29	.588	.705
3	Planeación y Programación del Trabajo	.720	26	.671	.765
4	Escuchar y Organizar	.798	50	.763	.830
5	Proporcionar Información Clara	.841	67	.814	.866
6	Obtener Información Específica	.820	53	.789	.848
7	Entrenar y Delegar	.829	53	.800	.856
8	Evaluar el Desempeño de la Gente	.871	75	.849	.891
9	Corregir y Aconsejar	.718	28	.669	.763
10	Identificación y Solución de Problemas	.804	44	.770	.835
11	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	.750	40	.707	.790
12	Pensamiento Claro y Juicio	.840	52	.812	.865

### Validez

Se obtuvo la validez a través del análisis factorial con el método de extracción de análisis de componentes principales y rotación de Normalización Varimax con Kaiser. Los resultados obtenidos arrojaron 12 factores, similares a la prueba en Inglés y se obtuvo una varianza explicada de 38.42%, estos se pueden observar con mayor detalle en la tabla 4.

La escala que presenta mayor carga factorial y por lo consiguiente explica en mayor porcentaje la varianza total del instrumento es Evaluar el Desempeño de la Gente, en segundo lugar se presentó Manejo del Tiempo, en tercer lugar de importancia

Escuchar y Organizar, la escala que presentó menor carga fue Obtener información específica.

Posteriormente al análisis factorial se obtuvo la confiabilidad interna para cada uno de las subescalas, los valores obtenidos se pueden ver en la tabla 4, las dos subescalas que tuvieron un mayor índice de confiabilidad fueron Evaluar el Desempeño de la Gente y Manejo del tiempo y Priorización con un valor de 0.97, las que tuvieron un menor índice (0.90) fueron Obtener Información Específica y Toma de Decisiones y ponderación de riesgos.

**Tabla 4. Análisis factorial de la prueba MAP**

Factor	No escala	Auto valores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
		Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8	12.507	12.507	12.507	7.589	7.589	7.589
2	1	3.528	3.528	16.036	4.071	4.071	11.660
3	4	3.254	3.254	19.290	3.494	3.494	15.154
4	2	2.634	2.634	21.924	3.122	3.122	18.276
5	3	2.458	2.458	24.382	3.014	3.014	21.290
6	7	2.387	2.387	26.769	2.752	2.752	24.042
7	9	2.198	2.198	28.967	2.695	2.695	26.737
8	10	2.150	2.150	31.117	2.502	2.502	29.239
9	11	2.107	2.107	33.224	2.418	2.418	31.657
10	12	1.972	1.972	35.196	2.313	2.313	33.970
11	5	1.926	1.926	37.122	2.250	2.250	36.220
12	6	1.870	1.870	38.992	2.200	2.200	38.420

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Tabla 5. Confiabilidad para cada una de las escalas del MAP**

<b>No.</b>	<b>Nombre de la Competencia</b>	<b>Confiabilidad</b>
1	Manejo del tiempo y Priorización	0.97
2	Establecimiento de Metas y Objetivos	0.98
3	Planeación y Programación del Trabajo	0.93
4	Escuchar y Organizar	0.93
5	Proporcionar Información Clara	0.90
6	Obtener Información Específica	0.96
7	Entrenar y Delegar	0.94
8	Evaluar el Desempeño de la Gente	0.97
9	Corregir y Aconsejar	0.92
10	Identificación y Solución de Problemas	0.95
11	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	0.90
12	Pensamiento Claro y Juicio	0.91

Como resultado del análisis descrito anteriormente, el instrumento de evaluación de efectividad gerencial MAP, mide adecuadamente las competencias gerenciales y los componentes o factores que lo integran son similares a los desarrollados por Parry (1999) en la versión en idioma inglés, mismo que fue el formato original del instrumento.

### **3.2.1 Confiabilidad de la prueba Teman Merrill**

Por otra parte se obtuvo la confiabilidad test re test de la prueba de inteligencia a través de la prueba de correlación de Pearson. Se decidió este tipo de confiabilidad por no tener acceso a las respuestas a cada uno de los reactivos de los instrumentos pues las pruebas se contestaban en línea. Se tomó una muestra de 420 empleados quienes contestaron la prueba, se volvieron a aplicar ambos instrumentos un año después para

tener la confiabilidad test-retest. En la escala de Inteligencia de Terman Merrill se obtuvo una correlación de 0.855 lo que nos da un buen índice de confiabilidad.

Para el caso del Terman Merrill la confiabilidad resultó ser un poco más baja (0.85) que la obtenida en la muestra estadounidense donde se reporta una confiabilidad de 0.95, sin embargo sigue siendo una puntuación bastante aceptable que satisface los criterios de un instrumento de evaluación de habilidades intelectuales (en términos psicológicos) y de conductas multifactorialmente determinantes.

### **3.3 Correlación entre las puntuaciones de ambos instrumentos**

#### **Correlación entre las puntuaciones de competencias gerenciales y habilidades intelectuales.**

Con la finalidad de tener una visión de la relación que puede haber entre habilidades cognitivas y gerenciales y para dar respuesta al cuarto objetivo de la investigación, se sometieron a un análisis de correlación de Pearson las puntuaciones totales de las escalas.

La correlación obtenida fue significativa de  $r = 0.406$  (g. l. = 8245,  $p. < 0.001$ ) y con un valor positivo, lo que se puede catalogar como una correlación regular e indica hasta cierto punto que a mayores habilidades intelectuales, mayores habilidades gerenciales.

#### **Correlación entre las subescalas d la prueba MAP y del test de Terman Merrill.**

Con el propósito de hacer un análisis más exhaustivo con respecto a la relación entre las competencias gerenciales y la inteligencia en este estudio se procedió a someter al análisis de correlación de Pearson a cada una de las subescalas de ambos instrumentos entre sí. Los resultados se observan en la tabla 6.

**Tabla 6. Correlación entre las subescalas de Competencias Gerenciales y las subescalas de habilidades intelectuales.**

Subescalas Terman Merrill* vs. Subescalas MAP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Manejo del tiempo</b>	.087	.118	.127	.138	.096	.139	.105	.126	.132	.112
<b>Establecimiento de Metas</b>	.072	.113	.096	.105	.084	.101	.073	.089	.105	.101
<b>Planeación y Programación</b>	.108	.157	.153	.163	.132	.141	.121	.144	.171	.127
<b>Escuchar y Organizar</b>	.140	<b>.202</b>	<b>.212</b>	<b>.220</b>	.167	.184	.147	<b>.207</b>	<b>.213</b>	.168
<b>Proporcionar Información</b>	.121	.119	.132	.146	.099	.123	.110	.126	.161	.123
<b>Obtener Información esp</b>	.085	.125	.119	.129	.114	.112	.106	.129	.123	.117
<b>Entrenar y Delegar</b>	.167	<b>.220</b>	<b>.220</b>	<b>.247</b>	.179	<b>.225</b>	.172	<b>.223</b>	<b>.246</b>	.183
<b>Evaluar el desempeño</b>	.120	.179	.181	<b>.212</b>	.149	.185	.137	.175	.197	.154
<b>Corregir y Aconsejar</b>	.069	.082	.087	.079	.066	.079	.095	.073	.109	.086
<b>Identificación y Sol de Prob.</b>	.112	.125	.146	.152	.116	.158	.138	.145	.165	.138
<b>Toma de Decisiones</b>	.089	.112	.119	.162	.084	.159	.111	.131	.149	.104
<b>Pensamiento Claro y Juicio</b>	.047	.081	.073	.089	.076	.077	.081	.089	.097	.078

N = 8247

Las correlaciones son significativas al nivel de 0.01 (2 colas).

\* Referencia de las sub escalas del test de Terman Merrill

- |                |                  |                  |
|----------------|------------------|------------------|
| 1. Información | 5. Síntesis      | 9. Planeación    |
| 2. Juicio      | 6. Concentración | 10. Organización |
| 3. Vocabulario | 7. Análisis      |                  |
| 4. Atención    | 8. Abstracción   |                  |

Como se puede observar, existen correlaciones estadísticamente significativas entre las 10 subescalas del test de Inteligencia con las 12 subescalas de la prueba de competencias gerenciales pero son muy pequeñas, las mayores y que se marcan en la columna son las que muestran que la competencia Escuchar y organizar del programa de evaluación de efectividad gerencial MAP correlaciona con Atención, Planeación, Vocabulario, Abstracción y Juicio de las habilidades cognitivas. Otras correlaciones que se consideran relevantes son las que existen entre la subescala de Entrenar y delegar con las subescalas de Atención, Planeación, Concentración, Abstracción, Juicio y

Vocabulario, así como la correlación entre Evaluar el desempeño de la gente con la subescala de Atención.

### **3.4 Relación de las competencias gerenciales y habilidades intelectuales con respecto a las variables sociodemográficas.**

Para dar respuesta al tercer objetivo de este trabajo se sometieron a diversas pruebas estadísticas los resultados que obtuvo la población en las pruebas psicométricas de habilidades gerenciales e inteligencia para determinar si se encontraban diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos conformados por las variables socio demográficas. Las variables que se consideraron fueron: sexo, nivel organizacional, antigüedad en la empresa, escolaridad y edad, para las dos primeras la prueba utilizada fue la t de Student y en las siguientes se realizó el análisis de varianza de una sola vía (ANOVA One way).

#### **Sexo versus competencias gerenciales y rendimiento intelectual**

Para determinar si existían diferencias significativas en las pruebas aplicadas y sus subescalas con respecto al sexo de los ejecutivos de una empresa paraestatal en México, se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes. En este análisis se realizó la prueba de Levene para determinar si los grupos tenían varianzas iguales.

En primer lugar se hizo el análisis de la prueba de Habilidades Gerenciales donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas como se puede ver en la tabla 7, en la escala total se obtuvo un valor de “t” de 2.70 con una probabilidad asociada de 0.000 lo que indica que las diferencias son estadísticamente significativas y como se puede ver en la tabla 7 con los datos descriptivos de los grupos las mujeres tienen una puntuación más alta que los hombres.

Como se puede apreciar en la tabla 7, con respecto a las subescalas del MAP, fueron significativas las diferencias en Escuchar y Organizar donde obtuvieron mayor promedio las mujeres, Proporcionar información Clara, Corregir y Aconsejar, Identificación y Solución de Problemas, Pensamiento Claro y Juicio, donde también la mayor puntuación fue en las mujeres y por último Obtener Información Específica, donde la diferencia estuvo a favor de los varones.

**Tabla 7. Prueba t para muestras independientes MAP y subescalas vs Sexo y estadísticos de los grupos.**

	Sexo	N	Media	Desv, est	t	gl	p																																																																																																																																												
<b>Habilidades Gerenciales MAP</b>	Mujeres	1423	45.88	14.565	2.700	8246	.000																																																																																																																																												
	Hombres	6825	44.73	14.591				Manejo del tiempo y Priorización	Mujeres	1423	41.82	26.008	1.900	8246	.058	Hombres	6825	40.40	25.651	Establecimiento de Metas y Objetivos	Mujeres	1423	47.55	27.874	-1.162	8246	.245	Hombres	6825	48.51	28.357	Planeación y Programación del Trabajo	Mujeres	1423	46.56	30.664	-1.630	8246	.103	Hombres	6825	48.00	30.271	Escuchar y Organizar	Mujeres	1423	40.70	27.510	5.095	8246	.000	Hombres	6825	36.71	26.790	Proporcionar Información Clara	Mujeres	1423	37.64	26.912	3.015	8246	.003	Hombres	6825	35.28	26.802	Obtener Información Específica	Mujeres	1423	44.43	28.450	-2.774	8246	.006	Hombres	6825	46.74	28.570	Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076	Hombres	6825	47.00	29.287	Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021
Manejo del tiempo y Priorización	Mujeres	1423	41.82	26.008	1.900	8246	.058																																																																																																																																												
	Hombres	6825	40.40	25.651				Establecimiento de Metas y Objetivos	Mujeres	1423	47.55	27.874	-1.162	8246	.245	Hombres	6825	48.51	28.357	Planeación y Programación del Trabajo	Mujeres	1423	46.56	30.664	-1.630	8246	.103	Hombres	6825	48.00	30.271	Escuchar y Organizar	Mujeres	1423	40.70	27.510	5.095	8246	.000	Hombres	6825	36.71	26.790	Proporcionar Información Clara	Mujeres	1423	37.64	26.912	3.015	8246	.003	Hombres	6825	35.28	26.802	Obtener Información Específica	Mujeres	1423	44.43	28.450	-2.774	8246	.006	Hombres	6825	46.74	28.570	Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076	Hombres	6825	47.00	29.287	Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473								
Establecimiento de Metas y Objetivos	Mujeres	1423	47.55	27.874	-1.162	8246	.245																																																																																																																																												
	Hombres	6825	48.51	28.357				Planeación y Programación del Trabajo	Mujeres	1423	46.56	30.664	-1.630	8246	.103	Hombres	6825	48.00	30.271	Escuchar y Organizar	Mujeres	1423	40.70	27.510	5.095	8246	.000	Hombres	6825	36.71	26.790	Proporcionar Información Clara	Mujeres	1423	37.64	26.912	3.015	8246	.003	Hombres	6825	35.28	26.802	Obtener Información Específica	Mujeres	1423	44.43	28.450	-2.774	8246	.006	Hombres	6825	46.74	28.570	Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076	Hombres	6825	47.00	29.287	Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																				
Planeación y Programación del Trabajo	Mujeres	1423	46.56	30.664	-1.630	8246	.103																																																																																																																																												
	Hombres	6825	48.00	30.271				Escuchar y Organizar	Mujeres	1423	40.70	27.510	5.095	8246	.000	Hombres	6825	36.71	26.790	Proporcionar Información Clara	Mujeres	1423	37.64	26.912	3.015	8246	.003	Hombres	6825	35.28	26.802	Obtener Información Específica	Mujeres	1423	44.43	28.450	-2.774	8246	.006	Hombres	6825	46.74	28.570	Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076	Hombres	6825	47.00	29.287	Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																
Escuchar y Organizar	Mujeres	1423	40.70	27.510	5.095	8246	.000																																																																																																																																												
	Hombres	6825	36.71	26.790				Proporcionar Información Clara	Mujeres	1423	37.64	26.912	3.015	8246	.003	Hombres	6825	35.28	26.802	Obtener Información Específica	Mujeres	1423	44.43	28.450	-2.774	8246	.006	Hombres	6825	46.74	28.570	Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076	Hombres	6825	47.00	29.287	Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																												
Proporcionar Información Clara	Mujeres	1423	37.64	26.912	3.015	8246	.003																																																																																																																																												
	Hombres	6825	35.28	26.802				Obtener Información Específica	Mujeres	1423	44.43	28.450	-2.774	8246	.006	Hombres	6825	46.74	28.570	Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076	Hombres	6825	47.00	29.287	Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																																								
Obtener Información Específica	Mujeres	1423	44.43	28.450	-2.774	8246	.006																																																																																																																																												
	Hombres	6825	46.74	28.570				Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076	Hombres	6825	47.00	29.287	Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																																																				
Entrenar y Delegar	Mujeres	1423	48.51	29.087	1.772	8246	.076																																																																																																																																												
	Hombres	6825	47.00	29.287				Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653	Hombres	6825	38.36	28.182	Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																																																																
Evaluar el Desempeño de la Gente	Mujeres	1423	38.73	27.499	.450	8246	.653																																																																																																																																												
	Hombres	6825	38.36	28.182				Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011	Hombres	6825	47.16	30.003	Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																																																																												
Corregir y Aconsejar	Mujeres	1423	49.38	30.046	2.536	8246	.011																																																																																																																																												
	Hombres	6825	47.16	30.003				Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000	Hombres	6825	44.86	30.191	Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																																																																																								
Identificación y Solución de Problemas	Mujeres	1423	49.44	30.068	5.206	8246	.000																																																																																																																																												
	Hombres	6825	44.86	30.191				Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886	Hombres	6825	50.08	28.281	Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																																																																																																				
Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	Mujeres	1423	50.20	28.038	.143	8246	.886																																																																																																																																												
	Hombres	6825	50.08	28.281				Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021	Hombres	6825	53.71	28.473																																																																																																																																
Pensamiento Claro y Juicio	Mujeres	1423	55.62	28.489	2.302	8246	.021																																																																																																																																												
	Hombres	6825	53.71	28.473																																																																																																																																															

En la tabla 8 se observan los promedios obtenidos en la escala de Terman Merrill que se utilizó para medir las habilidades cognitivas y las demás estadísticas descriptivas de los grupos. Se observa que las mujeres tuvieron puntuaciones más altas en las

subescalas Escuchar y Organizar, Proporcionar Información Clara, Corregir y Aconsejar, Identificación y Solución de Problemas y Pensamiento Claro y Juicio, mientras que sólo en la subescala Obtener Información Específica, la puntuación mayor recayó en los hombres.

En esta misma tabla se observan los resultados del análisis de prueba t con la escala de habilidades cognitivas y cada una de sus sub escalas. El análisis muestra que el puntaje total de Inteligencia tiene un valor de t igual a -7.949 con una probabilidad asociada de 0.000 lo que indica que las existen diferencias estadísticamente significativas. En el mismo sentido casi todas las sub escalas: Información, Juicio, Atención, Síntesis, Concentración, Análisis, Abstracción, Planeación, y Organización los valores de t tuvieron una probabilidad asociada menor a 0.05 indicando que existen diferencias estadísticamente significativas, la excepción fue vocabulario con una probabilidad asociada de 0.580 que indica que no es significativa y por lo tanto no hubo diferencias entre hombres y mujeres.

La tabla 8 muestra las estadísticas descriptivas de los puntajes de la población para la escala total y las sub escalas donde se puede observar quienes puntuaron mayor en la prueba, para este caso en la mayoría de los casos los puntajes mayores fueron para los hombres en cuanto a las habilidades cognitivas de Información, Juicio, Atención, Síntesis, Concentración, Análisis, Abstracción y Organización las cuales se sombreen, el único caso donde resultaron con mejor desempeño las Mujeres fue en la sub escala de Planeación.



**Tabla 8. Prueba t para muestras independientes de la comparación de las puntuaciones del Terman Merrill vs sexo y estadísticos de los grupos.**

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. est.</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p.</b>
Coeficiente Intelectual	Mujeres	1423	102.78	6.841	-7.949	8245	.000
	Hombres	6824	104.37	6.853			
Información	Mujeres	1423	13.94	1.671	-5.611	8245	.000
	Hombres	6824	14.21	1.674			
Juicio	Mujeres	1423	8.84	1.581	-6.603	2127.050	.000
	Hombres	6824	9.14	1.659			
Vocabulario	Mujeres	1423	26.12	3.617	-.554	8245	.580
	Hombres	6824	26.17	3.509			
Atención	Mujeres	1423	5.32	2.681	-9.973	8245	.000
	Hombres	6824	6.09	2.628			
Síntesis	Mujeres	1423	10.80	3.309	-5.537	8245	.000
	Hombres	6824	11.32	3.195			
Concentración	Mujeres	1423	6.78	4.269	-16.294	2242.568	.000
	Hombres	6824	8.85	4.813			
Análisis	Mujeres	1423	13.85	3.359	-1.962	1956.902	.050
	Hombres	6824	14.04	3.094			
Abstracción	Mujeres	1423	14.21	3.020	-5.093	8245	.000
	Hombres	6824	14.64	2.878			
Planeación	Mujeres	1423	9.99	4.249	5.336	8245	.000
	Hombres	6824	9.32	4.341			
Organización	Mujeres	1423	13.95	2.086	-4.799	8245	.000
	Hombres	6824	14.23	1.997			

La tabla 9 es un resumen que presenta las escalas y sus sub escalas, indicando si se encontraron diferencias estadísticamente significativas y a que sexo perteneció la puntuación mayor.

**Tabla 9. Concentrado de diferencias por Sexo en los Instrumentos**

	<b>Diferencias significativas</b>	<b>Mayor puntuación</b>
Promedio de las 12 competencias MAP	SI	Mujeres
Manejo del tiempo y Priorización		
Establecimiento de Metas y Objetivos		
Planeación y Programación del Trabajo		
Escuchar y Organizar	SI	Mujeres
Proporcionar Información Clara	SI	Mujeres
Obtener Información Específica	SI	Hombres
Entrenar y Delegar		
Evaluar el Desempeño de la Gente		
Corregir y Aconsejar	SI	Mujeres
Identificación y Solución de Problemas	SI	Mujeres
Toma de Decisiones y ponderación de riesgos		
Pensamiento Claro y Juicio	SI	Mujeres
Coefficiente Intelectual de Terman Merrill	SI	Hombres
Información	SI	Hombres
Juicio	SI	Hombres
Vocabulario		
Atención	SI	Hombres
Síntesis	SI	Hombres
Concentración	SI	Hombres
Análisis	SI	Hombres
Abstracción	SI	Hombres
Planeación	SI	Mujeres
Organización	SI	Hombres

**Diferencias por nivel organizacional entre las variables de competencias gerenciales y habilidades intelectuales.**

Se dividió a la población según nivel de clasificación en la empresa paraestatal en no ejecutivos y ejecutivos. Los niveles considerados en la población evaluada abarcaban del nivel 30 al 44 como se puede ver en la tabla 10. De acuerdo a la clasificación de la empresa, los niveles del 30 al 38 son niveles no ejecutivos correspondientes a analistas y coordinadores y del 39 al 44 son ejecutivos, mandos medios y superiores.

Para la finalidad del estudio se reasignaron por lo tanto en dos grupos los no ejecutivos del nivel 30 al 38 en el grupo uno y los ejecutivos del nivel 39 al 44 en el grupo 2. Se procedió entonces al análisis estadístico mediante la prueba t de Student para muestras independientes para ver si existían diferencias estadísticamente significativas entre los ejecutivos y los no ejecutivos.

La distribución original de la población por nivel fue la siguiente:

**Tabla 10. Distribución del nivel organizacional de frecuencias y porcentajes respecto a la población evaluada**

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
30	132	1.6
31	106	1.3
32	196	2.4
33	413	5.0
34	264	3.2
35	799	9.7
36	841	10.2
37	2082	25.2
38	262	3.2
39	2221	26.9
40	56	0.7
41	810	9.8
44	66	0.8
<b>Total</b>	<b>8248</b>	<b>100.0</b>

En la tabla 11 se puede observar como quedaron conformados los grupos, 5,095 No ejecutivos que representan el 61.8% de la población y 3,153 Ejecutivos representando el 38.2%.

**Tabla 11. Distribución de la población por niveles de puesto**

Nivel	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Analistas y coordinadores	No ejecutivos	5095	61.8
Ejecutivos, mandos medios y mandos superiores	Ejecutivos	3153	38.2
Total		8248	100.0

### **Comparación entre las puntuaciones totales de las pruebas**

La tabla 12 muestra los resultados de la prueba t de Student para comparar las puntuaciones totales de las pruebas de inteligencia y habilidades gerenciales, en ambos casos las diferencias fueron estadísticamente significativas. También se muestran las estadísticas descriptivas de los grupos donde se observa que los niveles ejecutivos tienen un mayor promedio en puntuación en habilidades gerenciales, 47.62 contra

43.27, también en inteligencia los ejecutivos puntúan más alto 105.71 en comparación con los no ejecutivos que se puntúan 103.09.

**Tabla 12. Prueba t para muestras independientes y estadísticas de los grupos ejecutivos y no ejecutivos en las puntuaciones de las pruebas.**

	Nivel Organizacional	N	Media	D. E.	t-test	gl	p.
Promedio MAP	Analistas y coordinadores	5095	43.2681	14.390	-13.303	8246	.000
	Ejecutivos, mandos medios y superiores	3153	<b>47.6206</b>	14.517			
Coficiente Intelectual	Analistas y coordinadores	5094	103.09	6.959	-17.391	7083.02	.000
	Ejecutivos, mandos medios y superiores	3153	<b>105.71</b>	6.422			

**Comparación entre grupos para cada una de las sub escalas del programa de evaluación de efectividad gerencial MAP**

Se realizó el análisis con la prueba t de Student para cada una de las subescalas del MAP (habilidades gerenciales) y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cada una de ellas puesto que para las primeras 11 subescalas la probabilidad asociada fue de 0.000, para la subescala número doce “Pensamiento Claro y Juicio” la probabilidad asociada fue de 0.048 que sigue siendo significativa estadísticamente.

Los valores de la prueba t, los grados de libertad y su significancia se marcan con sombreado y negritas en la tabla 13

También se puede observar las estadísticas descriptivas para los grupos de ejecutivos y no ejecutivos, donde se observa que los ejecutivos tuvieron promedios mayores en cada una de las sub escalas del programa de evaluación de efectividad gerencial MAP en comparación con los no ejecutivos, estas diferencias se muestran en la tabla en negritas y con un sombreado verde. Las diferencias más notables son en las escalas de Evaluar el Desempeño de la Gente con una diferencia entre las medias de

6.89 puntos porcentuales, Entrenar y Delegar con una diferencia entre las medias de 6.64, Toma de Decisiones y ponderación de riesgos (diferencia entre medias de 5.73) y Proporcionar Información Clara con una diferencia entre medias de 4.88.

**Tabla 13. Prueba t para muestras independientes y estadísticas descriptivas de los grupos ejecutivos y no ejecutivos de las subescalas del MAP**

	NIVEL	N	Media	Desv. est.	t	gl	p.
Manejo del tiempo y Priorización	No ejecutivos	5095	38.87	25.631	-7.992	8246	.000
	Ejecutivos	3153	<b>43.51</b>	25.602			
Establecimiento de Metas y Objetivos	No ejecutivos	5095	47.20	28.136	-4.675	6629.393	.000
	Ejecutivos	3153	<b>50.19</b>	28.405			
Planeación y Programación del Trabajo	No ejecutivos	5095	46.02	30.374	-6.609	8246	.000
	Ejecutivos	3153	<b>50.55</b>	30.084			
Escuchar y Organizar	No ejecutivos	5095	35.62	26.639	-7.603	6567.936	.000
	Ejecutivos	3153	<b>40.27</b>	27.220			
Proporcionar Información Clara	No ejecutivos	5095	33.82	26.504	-8.017	6566.098	.000
	Ejecutivos	3153	<b>38.70</b>	27.093			
Obtener Información Específica	No ejecutivos	5095	44.76	28.669	-6.443	6761.748	.000
	Ejecutivos	3153	<b>48.90</b>	28.201			
Entrenar y Delegar	No ejecutivos	5095	44.72	28.989	-10.073	8246	.000
	Ejecutivos	3153	<b>51.36</b>	29.227			
Evaluar el Desempeño de la Gente	No ejecutivos	5095	35.79	27.306	-10.794	6416.926	.000
	Ejecutivos	3153	<b>42.68</b>	28.746			
Corregir y Aconsejar	No ejecutivos	5095	46.51	29.860	-4.007	8246	.000
	Ejecutivos	3153	<b>49.23</b>	30.207			
Identificación y Solución de Problemas	No ejecutivos	5095	44.46	30.186	-4.551	8246	.000
	Ejecutivos	3153	<b>47.58</b>	30.175			
Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	No ejecutivos	5095	47.91	27.877	-8.964	6572.383	.000
	Ejecutivos	3153	<b>53.64</b>	28.460			
Pensamiento Claro y Juicio	No ejecutivos	5095	53.55	28.600	-1.981	8246	.048
	Ejecutivos	3153	<b>54.83</b>	28.281			

### **Comparación entre grupos para cada una de las subescalas del test de Terman Merrill**

Se realizó el análisis estadístico mediante la prueba t de Student para muestras independientes para cada una de las subescalas del Test de Inteligencia de Terman Merrill y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cada una de ellas, como se puede ver en la tabla 14, para cada una de las 10 subescalas las probabilidades

asociadas fueron menores a 0.001, lo que indica que las diferencias son estadísticamente significativas para cada una de ellas. Los valores de t obtenidos fueron muy altos desde -13.061 en la sub escala de Atención hasta -8.155 obtenido en la sub escala de Análisis.

La tabla 14 presenta las estadísticas descriptivas para los grupos de ejecutivos y no ejecutivos en cada una de las subescalas del Test de Terman Merrill, se puede observar que el grupo de ejecutivos tuvieron mayor puntuación que los no ejecutivos. Las diferencias más grandes entre las medias de los grupos se contemplan en las sub escalas de Concentración (1.42 puntos de diferencia), Planeación (1.05 puntos), Vocabulario (0.87 puntos), y Atención (0.77 puntos) lo que nos muestra que las características relacionadas con concentración, planeación, un buen manejo de vocabulario y una buena atención son las que distinguen a los ejecutivos.

**Tabla 14. Prueba t para muestras independientes. Nivel de puesto Vs subescalas del Terman Merrill y estadísticas de los grupos de ejecutivos y no ejecutivos.**

	Nivel Organizacional	N	Media	Desv. est.	prueba t	g. l.	Sig. (2-colas)
Información	No ejecutivos	5094	14.01	1.713	-11.315	7081.311	.000
	Ejecutivos	3153	<b>14.42</b>	1.582			
Juicio	No ejecutivos	5094	8.96	1.696	-9.173	7134.221	.000
	Ejecutivos	3153	<b>9.30</b>	1.549			
Vocabulario	No ejecutivos	5094	25.83	3.696	-11.295	7438.816	.000
	Ejecutivos	3153	<b>26.70</b>	3.165			
Atención	No ejecutivos	5094	5.66	2.666	-13.061	6877.917	.000
	Ejecutivos	3153	<b>6.43</b>	2.563			
Síntesis	No ejecutivos	5094	10.96	3.268	-9.957	6956.688	.000
	Ejecutivos	3153	<b>11.67</b>	3.093			
Concentración	No ejecutivos	5094	7.95	4.605	-13.013	6318.423	.000
	Ejecutivos	3153	<b>9.37</b>	4.944			
Análisis	No ejecutivos	5094	13.79	3.165	-8.155	8245	.000
	Ejecutivos	3153	<b>14.37</b>	3.071			
Abstracción	No ejecutivos	5094	14.30	2.981	-10.863	7121.462	.000
	Ejecutivos	3153	<b>15.00</b>	2.730			
Planeación	No ejecutivos	5094	9.03	4.458	-10.986	7175.060	.000
	Ejecutivos	3153	<b>10.08</b>	4.038			
Organización	No ejecutivos	5094	14.02	2.058	-9.417	8245	.000
	Ejecutivos	3153	<b>14.45</b>	1.916			

**Diferencias por antigüedad entre competencias gerenciales y habilidades intelectuales.**

Como tercer variable sociodemográfica de comparación se consideró la antigüedad en la empresa, considerando 4 grupos, menos de 10 años laborando, (0 a 9 años) de 10 a 19 años, de 20 a 29 años y los que han laborado más de 30 años. Como se tenían 4 grupos a comparar se realizó un análisis de varianza de una vía, encontrándose diferencias estadísticamente significativas por grupo de antigüedad en los puntajes generales de ambas pruebas, para 8 de las 12 sub escalas del programa de evaluación de efectividad gerencial MAP y para 9 de las 10 sub escalas del test de Terman Merrill.

La tabla 15 muestra los resultados obtenidos en el análisis de varianza de una sola vía (ANOVA ONEWAY) donde se consideraron las variables de antigüedad y las habilidades gerenciales medidas por el instrumento MAP, se muestran con un sombreado aquellas donde la probabilidad asociada al valor de F fue menor a 0.05 mostrando que las diferencias encontradas fueron estadísticamente significativas, como se puede observar se encontraron diferencias significativas por antigüedad en la puntuación total del MAP y en todas las subescalas con excepción de la subescala Manejo del tiempo y priorización.

La tabla 15 muestra también las estadísticas descriptivas de las puntuaciones obtenidas en el programa de evaluación de efectividad gerencial MAP y las subescalas para cada uno de los grupos de antigüedad, donde se puede identificar aquel grupo donde se obtuvo la mayor puntuación en la escala. Tanto en la puntuación total como en 9 subescalas las puntuaciones mayores se localizaron en el grupo de antigüedad de 10 a 19 años, es decir aquel grupo donde se tiene una buena proporción de años de experiencia.

El promedio obtenido en el perfil de efectividad gerencial MAP por el grupo de 10 a 19 años de antigüedad fue de 46.23 casi 4 puntos por arriba de los que obtuvieron menor puntuación que fueron los del grupo de 30 años o más de antigüedad, las

puntuaciones más altas se obtuvieron en la subescala de Pensamiento Claro y Juicio y Toma de Decisiones y Ponderación de Riesgos. Llama la atención que las habilidades donde puntuaron mejor el grupo con menos de 10 años de antigüedad fueron Escuchar y organizar con una puntuación de e Identificación y solución de problemas que obtuvo una puntuación de 47.63.

**Tabla 15. ANOVA Competencias gerenciales versus antigüedad en la empresa y Estadísticas descriptivas para los grupos**

	F	Sig.	Antigüedad	N	Media	D. E.
MAP	16.497	.000	Menos de 10 años	1733	45.41	14.30
			de 10 a 19 años	2659	46.23	14.57
			de 20 a 29 años	3485	43.97	14.68
			30 años o más	371	42.39	14.23
			Total	8248	44.93	14.59
Manejo del tiempo y Priorización	.888	.446	Menos de 10 años	1733	40.85	25.28
			de 10 a 19 años	2659	41.15	25.77
			de 20 a 29 años	3485	40.12	25.83
			30 años o más	371	41.01	26.23
			Total	8248	40.64	25.71
Establecimiento de Metas y Objetivos	4.037	.007	Menos de 10 años	1733	46.94	28.16
			de 10 a 19 años	2659	49.75	27.83
			de 20 a 29 años	3485	48.12	28.61
			30 años o más	371	46.85	28.36
			Total	8248	48.34	28.27
Planeación y Programación del Trabajo	10.917	.000	Menos de 10 años	1733	47.95	29.62
			de 10 a 19 años	2659	49.92	30.33
			de 20 a 29 años	3485	46.64	30.62
			30 años o más	371	41.78	29.79
			Total	8248	47.75	30.34
Escuchar y Organizar	20.916	.000	Menos de 10 años	1733	40.56	27.05
			de 10 a 19 años	2659	38.82	26.94
			de 20 a 29 años	3485	35.06	26.80
			30 años o más	371	34.37	25.79
			Total	8248	37.40	26.95
Proporcionar Información Clara	2.871	.035	Menos de 10 años	1733	36.31	26.28
			de 10 a 19 años	2659	36.56	27.07
			de 20 a 29 años	3485	34.92	26.89
			30 años o más	371	33.69	26.82
			Total	8248	35.69	26.83
Obtener Información Específica	3.867	.009	Menos de 10 años	1733	47.25	28.63
			de 10 a 19 años	2659	47.31	28.34
			de 20 a 29 años	3485	45.43	28.60
			30 años o más	371	43.69	28.93
			Total	8248	46.34	28.56
Entrenar y Delegar	4.926	.002	Menos de 10 años	1733	47.13	29.116
			de 10 a 19 años	2659	48.97	29.628
			de 20 a 29 años	3485	46.17	29.000
			30 años o más	371	45.87	29.165
			Total	8248	47.26	29.257



Evaluar el Desempeño de la Gente	13.346	.000	Menos de 10 años	1733	39.02	28.260
			de 10 a 19 años	2659	40.69	28.185
			de 20 a 29 años	3485	36.94	27.862
			30 años o más	371	33.38	26.747
			Total	8248	38.42	28.064
Corregir y Aconsejar	3.230	.021	Menos de 10 años	1733	45.74	29.643
			de 10 a 19 años	2659	48.46	29.885
			de 20 a 29 años	3485	47.87	30.191
			30 años o más	371	46.43	30.854
			Total	8248	47.55	30.020
Identificación y Solución de Problemas	5.977	.000	Menos de 10 años	1733	47.63	30.454
			de 10 a 19 años	2659	46.39	29.931
			de 20 a 29 años	3485	44.38	30.285
			30 años o más	371	43.07	29.923
			Total	8248	45.65	30.218
Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	10.032	.000	Menos de 10 años	1733	51.11	28.333
			de 10 a 19 años	2659	52.03	28.126
			de 20 a 29 años	3485	48.34	28.186
			30 años o más	371	48.09	28.044
			Total	8248	50.10	28.238
Pensamiento Claro y Juicio	2.788	.039	Menos de 10 años	1733	54.43	28.226
			de 10 a 19 años	2659	54.73	28.901
			de 20 a 29 años	3485	53.70	28.243
			30 años o más	371	50.42	28.710
			Total	8248	54.04	28.483

En la tabla 16 podemos observar los resultados del análisis de varianza obtenidos al relacionar los cuatro grupos de antigüedad con las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia y sus subescalas. Tanto en la puntuación general del test de Terman Merrill como en 9 de las 10 subescalas la probabilidad asociada al valor de F de la prueba fue menor a 0.05 lo que indica que las diferencias entre los grupos de antigüedad son estadísticamente significativas, en la tabla se muestran sombreados estas diferencias. La subescala que no presentó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos fue la de Organización puesto que el valor de F obtenido tuvo una probabilidad asociada de mayor al 0.05 permitido.

En esta tabla también se muestran las estadísticas descriptivas para las puntuaciones de la prueba de inteligencias y sus subescalas en cada uno de los cuatro grupos de antigüedad. La escala total obtuvo en el grupo de menos de 10 años de antigüedad un promedio de 105.39 siendo el mayor en contraste con los otros grupos de antigüedad.

En la puntuación de la prueba total y en ocho de las 10 subescalas las puntuaciones mayores se localizan en el grupo de antigüedad de menores de 10 años. La subescala de información tiene la puntuación más alta en el grupo de más años de antigüedad (14.33) en comparación con los otros grupos de antigüedad.

**Tabla 16. Resultados del ANOVA en la prueba Inteligencia y sus subescalas vs antigüedad en la empresa y estadísticas descriptivas.**

	F	Sig.	Antigüedad	N	Media	D.E.
CI	45.963	.000	Menos de 10 años	1732	105.39	6.811
			de 10 a 19 años	2659	104.53	6.841
			de 20 a 29 años	3485	103.22	6.796
			30 años o más	371	103.12	6.973
			Total	8247	104.09	6.877
Información	2.948	.032	Menos de 10 años	1732	14.21	1.754
			de 10 a 19 años	2659	14.19	1.577
			de 20 a 29 años	3485	14.11	1.734
			30 años o más	371	14.33	1.415
			Total	8247	14.17	1.677
Juicio	34.296	.000	Menos de 10 años	1732	9.37	1.502
			de 10 a 19 años	2659	9.17	1.604
			de 20 a 29 años	3485	8.92	1.715
			30 años o más	371	8.83	1.782
			Total	8247	9.09	1.650
Vocabulario	19.015	.000	Menos de 10 años	1732	26.58	3.226
			de 10 a 19 años	2659	26.32	3.386
			de 20 a 29 años	3485	25.86	3.743
			30 años o más	371	25.94	3.533
			Total	8247	26.16	3.528
Atención	23.511	.000	Menos de 10 años	1732	6.22	2.724
			de 10 a 19 años	2659	6.16	2.608
			de 20 a 29 años	3485	5.70	2.629
			30 años o más	371	5.64	2.628
			Total	8247	5.96	2.653
Síntesis	15.780	.000	Menos de 10 años	1732	11.58	3.303
			de 10 a 19 años	2659	11.35	3.196
			de 20 a 29 años	3485	11.00	3.175
			30 años o más	371	10.86	3.253
			Total	8247	11.23	3.221
Concentración	4.262	.005	Menos de 10 años	1732	8.78	4.926
			de 10 a 19 años	2659	8.53	4.775
			de 20 a 29 años	3485	8.30	4.687
			30 años o más	371	8.68	5.083
			Total	8247	8.49	4.788
Análisis	24.331	.000	Menos de 10 años	1732	14.41	3.043
			de 10 a 19 años	2659	14.19	3.105
			de 20 a 29 años	3485	13.72	3.186

			30 años o más	371	13.61	3.151
			Total	8247	14.01	3.142
Abstracción	50.675	.000	Menos de 10 años	1732	15.12	2.812
			de 10 a 19 años	2659	14.78	2.878
			de 20 a 29 años	3485	14.19	2.927
			30 años o más	371	14.01	2.799
			Total	8247	14.57	2.907
Planeación	70.525	.000	Menos de 10 años	1732	10.47	4.194
			de 10 a 19 años	2659	9.73	4.217
			de 20 a 29 años	3485	8.79	4.361
			30 años o más	371	8.50	4.319
			Total	8247	9.43	4.332
Organización	1.648	.176	Menos de 10 años	1732	14.28	2.054
			de 10 a 19 años	2659	14.16	2.053
			de 20 a 29 años	3485	14.16	1.978
			30 años o más	371	14.19	1.905
			Total	8247	14.19	2.015

El resumen se puede ver en la tabla 17, donde se muestran en la primera columna el nombre de la prueba o sub escala, la siguiente columna muestra si se encontraron diferencias y en la última columna se muestra que grupo de antigüedad fue el que tuvo mayor puntaje.

**Tabla 17. Resumen de resultados del Análisis de Varianza comparando competencias gerenciales y habilidades intelectuales con la antigüedad.**

	Diferencias	Grupo donde hubo mayor puntuación
Promedio de las 12 Competencias MAP	SI	10 a 19 años
Manejo del tiempo y Priorización		
Establecimiento de Metas y Objetivos	SI	10 a 19 años
Planeación y Programación del Trabajo	SI	10 a 19 años
Escuchar y Organizar	SI	Menos de 10 años
Proporcionar Información Clara	SI	10 a 19 años
Obtener Información Específica	SI	10 a 19 años
Entrenar y Delegar	SI	10 a 19 años
Evaluar el Desempeño de la Gente	SI	10 a 19 años
Corregir y Aconsejar	SI	10 a 19 años
Identificación y Solución de Problemas	SI	Menos de 10 años
Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	SI	10 a 19 años
Pensamiento Claro y Juicio	SI	
Coefficiente Intelectual obtenido con Terman Merrill	SI	Menos de 10 años
Información	SI	30 años o más
Juicio	SI	Menos de 10 años
Vocabulario	SI	Menos de 10 años
Atención	SI	Menos de 10 años
Síntesis	SI	Menos de 10 años
Concentración	SI	Menos de 10 años
Análisis	SI	Menos de 10 años
Abstracción	SI	Menos de 10 años
Planeación	SI	Menos de 10 años
Organización		

### Diferencias por grupos de edad y su comparación entre competencias gerenciales y habilidades intelectuales

Con respecto a la comparación por grupos de edad en ambas escalas se utilizó el análisis de varianza de una sola vía y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas puesto que los valores asociados a la prueba F fueron mucho mayores a 0.05 en las puntuaciones generales del test de Terman Merrill ( $F = 0.640$ ,  $p = 0.669$ ) y del programa de evaluación de efectividad gerencial MAP ( $F = 1.311$ ,  $p = 0.256$ ), estos resultados se pueden ver en la Tabla 17.

En esta tabla también se muestran los resultados del análisis de varianza de una sola vía para las puntuaciones totales y las estadísticas descriptivas. Aunque las diferencias no resultaron significativas se puede observar que el promedio más alto se ubica para el MAP en el grupo de 50 a 54 años y en el Terman en el de 55 a 59 años.

**Tabla 17. Análisis de varianza entre las puntuaciones generales de los instrumentos utilizados y los grupos de edad Estadísticas descriptivas**

	F	Sig.		N	Media	D. E.
C I	.640	.669	36 a 39 años	1788	103.99	6.723
			40 a 44 años	2006	103.96	6.926
			45 a 49 años	1982	104.16	6.811
			50 a 54 años	1445	104.19	6.925
			55 a 59 años	653	104.42	7.012
			60 años o más	373	103.98	7.271
			Total	8247	104.09	6.877
MAP	1.311	.256	36 a 39 años	1788	44.9800	14.66783
			40 a 44 años	2006	44.6033	14.37537
			45 a 49 años	1982	44.5533	14.45076
			50 a 54 años	1445	45.6250	14.98493
			55 a 59 años	654	45.4762	14.60964
			60 años o más	373	44.8425	14.53643
			Total	8248	44.9320	14.59244

A pesar de que no hubo diferencias estadísticamente significativas determinadas por los grupos de edad se puede observar en la tabla 18 que presenta los resultados del análisis de varianza y las estadísticas descriptivas para las subescalas del MAP, el grupo de edad de 40 a 44 años es el que presenta mayores puntuaciones en las subescalas. En la tabla 19 que muestra los mismos resultados para las subescalas de la prueba de Inteligencia se observa que el grupo de edad donde se observan las mayores puntuaciones es el de 36 a 39 años.

**Tabla 18. Análisis de Varianza de una vía entre competencias gerenciales y grupos de Edad y estadísticas descriptivas de los grupos.**

	<b>g. l.</b>	<b>F</b>	<b>p.</b>	<b>Grupo edad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>
Manejo del tiempo y Priorización	8247	9.801	.112	36 a 39 años	1788	41.03	25.314
				40 a 44 años	2006	41.85	25.753
				45 a 49 años	1982	42.23	25.888
				50 a 54 años	1445	38.81	25.657
				55 años o más	1027	37.12	25.660
			Total	8248	40.64	25.717	
Establecimiento de Metas y Objetivos	8247	5.554	.111	36 a 39 años	1788	47.25	28.244
				40 a 44 años	2006	49.81	27.928
				45 a 49 años	1982	49.87	28.181
				50 a 54 años	1445	46.61	28.530
				55 años o más	1027	46.85	28.570
			Total	8248	48.34	28.275	
Planeación y Programación del Trabajo	8247	16.797	.433	36 a 39 años	1788	48.19	29.689
				40 a 44 años	2006	50.37	30.108
				45 a 49 años	1982	49.68	30.420
				50 a 54 años	1445	44.27	30.589
				55 años o más	1027	43.07	30.495
			Total	8248	47.75	30.342	
Escuchar y Organizar	8247	27.940	.543	36 a 39 años	1788	40.79	27.055
				40 a 44 años	2006	39.99	26.991
				45 a 49 años	1982	37.06	27.040
				50 a 54 años	1445	33.46	25.987
				55 años o más	1027	32.62	26.493
			Total	8248	37.40	26.956	
Proporcionar Información Clara	8247	9.720	.345	36 a 39 años	1788	36.38	26.354
				40 a 44 años	2006	37.81	27.106
				45 a 49 años	1982	36.22	27.342
				50 a 54 años	1445	33.29	26.641
				55 años o más	1027	32.70	25.942
			Total	8248	35.69	26.834	

**Tabla 18 (Continuación)**

	<b>g. l.</b>	<b>F</b>	<b>p.</b>	<b>Grupo edad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>
Obtener Información Específica	8247	11.008	.654	36 a 39 años	1788	47.41	28.703
				40 a 44 años	2006	48.27	28.279
				45 a 49 años	1982	47.33	28.494
				50 a 54 años	1445	43.05	28.352
				55 años o más	1027	43.44	28.727
			Total	8248	46.34	28.561	
Entrenar y Delegar	8247	19.559	.645	36 a 39 años	1788	47.41	29.220
				40 a 44 años	2006	49.75	29.635
				45 a 49 años	1982	49.62	29.187
				50 a 54 años	1445	44.16	28.668
				55 años o más	1027	41.94	28.470
			Total	8248	47.26	29.257	
Evaluar el Desempeño de la Gente	8247	28.877	.323	36 a 39 años	1788	39.43	28.377
				40 a 44 años	2006	41.43	28.138
				45 a 49 años	1982	40.44	28.456
				50 a 54 años	1445	34.88	27.507
				55 años o más	1027	31.91	25.792
			Total	8248	38.42	28.064	
Corregir y Aconsejar	8247	4.774	.231	36 a 39 años	1788	45.78	29.630
				40 a 44 años	2006	48.96	30.074
				45 a 49 años	1982	49.06	29.899
				50 a 54 años	1445	46.27	30.364
				55 años o más	1027	46.74	30.116
			Total	8248	47.55	30.020	
Identificación y Solución de Problemas	8247	7.471	.323	36 a 39 años	1788	47.81	30.477
				40 a 44 años	2006	46.49	29.935
				45 a 49 años	1982	45.86	30.104
				50 a 54 años	1445	44.18	30.177
				55 años o más	1027	41.93	30.215
			Total	8248	45.65	30.218	
Toma de Decisiones y ponderación de riesgos	8247	17.039	.434	36 a 39 años	1788	51.49	28.359
				40 a 44 años	2006	52.71	28.066
				45 a 49 años	1982	50.92	28.042
				50 a 54 años	1445	46.35	28.194
				55 años o más	1027	46.26	27.920
			Total	8248	50.10	28.238	
Pensamiento Claro y Juicio	8247	2.536	.546	36 a 39 años	1788	54.65	28.211
				40 a 44 años	2006	55.22	28.784
				45 a 49 años	1982	53.61	28.639
				50 a 54 años	1445	53.64	28.191
				55 años o más	1027	52.03	28.390
			Total	8248	54.04	28.483	

**Tabla 19 ANOVA para las subescalas de Inteligencia con grupos de edad y Estadísticas descriptivas de los grupos.**

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>	<b>Edad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>
Información	824	7.527	.167	36 a 39 años	1787	14.22	1.744
				40 a 44 años	2006	14.27	1.535
				45 a 49 años	1982	14.20	1.660
				50 a 54 años	1445	14.06	1.701
				55 años o más	1027	13.96	1.794
				Total	8247	14.17	1.677
Juicio	8246	39.514	.325	36 a 39 años	1787	9.38	1.508
				40 a 44 años	2006	9.24	1.554
				45 a 49 años	1982	9.06	1.664
				50 a 54 años	1445	8.83	1.718
				55 años o más	1027	8.73	1.811
				Total	8247	9.09	1.650
Vocabulario	8246	27.856	.456	36 a 39 años	1787	26.60	3.221
				40 a 44 años	2006	26.50	3.230
				45 a 49 años	1982	26.11	3.561
				50 a 54 años	1445	25.72	3.766
				55 años o más	1027	25.46	3.973
				Total	8247	26.16	3.528
Atención	8246	41.262	.311	36 a 39 años	1787	6.23	2.720
				40 a 44 años	2006	6.31	2.562
				45 a 49 años	1982	6.03	2.610
				50 a 54 años	1445	5.51	2.629
				55 años o más	1027	5.28	2.623
				Total	8247	5.96	2.653
Síntesis	8246	28.492	.433	36 a 39 años	1787	11.61	3.298
				40 a 44 años	2006	11.51	3.158
				45 a 49 años	1982	11.25	3.073
				50 a 54 años	1445	10.87	3.177
				55 años o más	1027	10.49	3.374
				Total	8247	11.23	3.221
Concentración	8246	14.039	.321	36 a 39 años	1787	8.84	4.943
				40 a 44 años	2006	8.61	4.770
				45 a 49 años	1982	8.78	4.750
				50 a 54 años	1445	8.05	4.603
				55 años o más	1027	7.73	4.752
				Total	8247	8.49	4.788
Análisis	8246	27.755	.356	36 a 39 años	1787	14.41	3.055
				40 a 44 años	2006	14.31	3.056
				45 a 49 años	1982	13.96	3.156
				50 a 54 años	1445	13.59	3.217
				55 años o más	1027	13.42	3.163
				Total	8247	14.01	3.142

**Tabla 19 (Continuación)**

	<b>g. l.</b>	<b>F</b>	<b>p.</b>	<b>Grupo edad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>
Abstracción	8246	58.521	.456	36 a 39 años	1787	15.13	2.817
				40 a 44 años	2006	14.89	2.803
				45 a 49 años	1982	14.53	2.865
				50 a 54 años	1445	14.10	2.906
				55 años o más	1027	13.67	3.028
				Total	8247	14.57	2.907
Planeación	8246	79.630	.434	36 a 39 años	1787	10.47	4.183
				40 a 44 años	2006	9.95	4.133
				45 a 49 años	1982	9.35	4.187
				50 a 54 años	1445	8.58	4.437
				55 años o más	1027	7.96	4.450
				Total	8247	9.43	4.332
Organización	8246	6.165	.456	36 a 39 años	1787	14.30	2.053
				40 a 44 años	2006	14.23	1.981
				45 a 49 años	1982	14.22	2.017
				50 a 54 años	1445	14.11	1.939
				55 años o más	1027	13.94	2.097
				Total	8247	14.19	2.015

### **Diferencias por escolaridad en competencias gerenciales y habilidades intelectuales.**

Con respecto a la comparación por escolaridad en ambas escalas se utilizó la prueba t de student para muestras independientes y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas puesto que los valores asociados a la prueba t fueron mucho mayores a 0.05 en las puntuaciones generales del test de Terman Merrill ( $t = -0.924$ ,  $p. = 0.355$ ) y del programa de evaluación de efectividad gerencial MAP ( $t = 0.340$ ,  $p. = 0.733$ ).

Se muestran los resultados de la prueba t para las puntuaciones totales en la tabla 20. Se puede observar que los promedios en cada uno de los grupos de escolaridad no presentan grandes diferencias ya que por ejemplo para habilidades cognitivas los de licenciatura tuvieron un promedio de 6.88 y los de posgrado 6.85, en el MAP los de licenciatura obtuvieron un promedio de 14.59 y los de posgrado 14.60 y es por eso que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.



**Tabla 20. Prueba t en los grupos de escolaridad para ambos instrumentos y estadísticas descriptivas de los grupos**

	<b>Prueba t</b>	<b>df</b>	<b>p.</b>	<b>Nivel de Escolaridad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>
<b>Coefficiente intelectual</b>	-.924	8245	.355	Licenciatura	6655	104.06	6.883
	-.927	2417.822	.354	Posgrado	1592	104.23	6.853
<b>MAP</b>	.340	8246	.733	Licenciatura	6656	44.9587	14.59084
	.340	2408.677	.734	Posgrado	1592	44.8201	14.60315

Por otra parte en la tabla 21 y 22 se pueden observar los resultados del análisis de la prueba t de student para las subescalas del MAP y de la prueba de inteligencia de Terman respectivamente, las probabilidades asociadas muestran que no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los ejecutivos con nivel de escolaridad de licenciatura en comparación con aquellos que tienen estudios de posgrado. Se puede observar también las estadísticas descriptivas y al igual que en las puntuaciones generales los promedios entre ambos grupos no difieren mucho

**Tabla 21. Prueba t para las subescalas de Competencias Gerenciales vs escolaridad y estadísticas descriptivas**

<b>Subescalas comp. gerenciales</b>	<b>t</b>	<b>g. l.</b>	<b>p.</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>
<b>Manejo del tiempo y Priorización</b>	1.333	8246	.183	Licenciatura	6656	40.83	25.669
				Posgrado	1592	39.87	25.910
<b>Establecimiento de Metas y Objetivos</b>	-.435	8246	.663	Licenciatura	6656	48.28	28.329
				Posgrado	1592	48.62	28.055
<b>Planeación y Programación del Trabajo</b>	.822	8246	.411	Licenciatura	6656	47.89	30.414
				Posgrado	1592	47.19	30.043
<b>Escuchar y Organizar</b>	-.862	8246	.388	Licenciatura	6656	37.27	26.829
				Posgrado	1592	37.92	27.481
<b>Proporcionar Información Clara</b>	.676	8246	.499	Licenciatura	6656	35.78	26.852
				Posgrado	1592	35.28	26.765
<b>Obtener Información Específica</b>	-.084	8246	.933	Licenciatura	6656	46.33	28.525
				Posgrado	1592	46.39	28.719
<b>Entrenar y Delegar</b>	.071	8246	.943	Licenciatura	6656	47.27	29.220
				Posgrado	1592	47.21	29.417
<b>Evaluar el Desempeño de la Gente</b>	.606	8246	.545	Licenciatura	6656	38.52	28.069
				Posgrado	1592	38.04	28.049
<b>Corregir y Aconsejar</b>	-1.168	8246	.243	Licenciatura	6656	47.36	30.001
				Posgrado	1592	48.34	30.098
<b>Identificación y Solución de Problemas</b>	.127	8246	.899	Licenciatura	6656	45.67	30.175
				Posgrado	1592	45.57	30.407
<b>Toma de Decisiones y ponderación de riesgos</b>	1.358	8246	.174	Licenciatura	6656	50.30	28.401
				Posgrado	1592	49.23	27.535
<b>Pensamiento Claro y Juicio</b>	-.210	8246	.834	Licenciatura	6656	54.01	28.622
				Posgrado	1592	54.17	27.904

**Tabla 22. Prueba t para las subescalas de Inteligencia vs grupos de escolaridad y estadísticas descriptivas.**

<b>Subescalas de Inteligencia</b>	<b>t</b>	<b>g. l.</b>	<b>p.</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D. E.</b>
<b>Información</b>	-1.210	8245	.226	Licenciatura	6655	14.16	1.708
				Posgrado	1592	14.21	1.538
<b>Juicio</b>	-.092	8245	.927	Licenciatura	6655	9.09	1.649
				Posgrado	1592	9.09	1.652
<b>Vocabulario</b>	.187	8245	.852	Licenciatura	6655	26.17	3.506
				Posgrado	1592	26.15	3.617
<b>Atención</b>	-.733	8245	.463	Licenciatura	6655	5.95	2.650
				Posgrado	1592	6.00	2.668
<b>Síntesis</b>	-1.789	8245	.074	Licenciatura	6655	11.20	3.242
				Posgrado	1592	11.36	3.127
<b>Concentración</b>	-1.064	8245	.287	Licenciatura	6655	8.46	4.788
				Posgrado	1592	8.61	4.785
<b>Análisis</b>	.089	8245	.929	Licenciatura	6655	14.01	3.134
				Posgrado	1592	14.00	3.176
<b>Abstracción</b>	-.833	8245	.405	Licenciatura	6655	14.55	2.908
				Posgrado	1592	14.62	2.907
<b>Planeación</b>	-.347	8245	.729	Licenciatura	6655	9.42	4.346
				Posgrado	1592	9.47	4.275
<b>Organización</b>	-.197	8245	.844	Licenciatura	6655	14.18	2.010
				Posgrado	1592	14.19	2.038

### **3.5 Predictores de éxito laboral. Regresión múltiple**

Para dar respuesta al quinto objetivo de esta investigación y conocer cuáles elementos son los que determinan el éxito laboral en la empresa paraestatal se utilizó como variable dependiente el nivel de puesto que en la población estudiada abarca los números consecutivos del nivel 30 al 44, entre mayor es el nivel mayor es el puesto y las responsabilidades y por eso se considera como una medida de éxito laboral, se utilizaron 22 variables independientes: las 12 subescalas de la prueba de competencias gerenciales y las 10 subescalas del test de Inteligencia.

Se realizó el análisis de Regresión Lineal Múltiple con el método en bloque (Enter) y se obtuvo una F de 26.398 (g. l. = 8246, p. = 0.000) lo que nos indica que es estadísticamente significativa. De las 22 variables tomadas como independientes, entraron 11 en la ecuación de regresión, el valor de R cuadrada ajustada que es el coeficiente de determinación nos dice que estas 11 variables explican el 6.0% de la varianza de la variable éxito.

La tabla 23 muestra en qué orden se colocaron las variables en la recta de regresión, es decir de la que tiene más peso de influencia en la variable dependiente a la menor. Como se puede observar, la que se encuentra en primer lugar y nos indica que es la de mayor peso, es la subescala de Información que pertenece a la escala de inteligencia, le siguen las subescalas Evaluar el desempeño de la gente de la escala de Competencias Gerenciales, en tercer lugar está la subescala de Concentración de la escala de Inteligencia, en cuarto y quinto lugar se encuentran las subescalas de Entrenar y Delegar y Manejo del Tiempo y Priorización de la escala de competencias gerenciales.

**Tabla 23. Coeficientes de las variables de la recta de Regresión**

	<b>Coef. no estandarizados B</b>	<b>E. E.</b>	<b>Coef. estandarizados Beta</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
<b>Información</b>	0.098	0.019	0.064	5.251	0.000
<b>Evaluar el Desempeño de la Gente</b>	0.006	0.001	0.063	4.816	0.000
<b>Concentración</b>	0.033	0.007	0.061	4.503	0.000
<b>Entrenar y Delegar</b>	0.005	0.001	0.054	4.177	0.000
<b>Manejo del tiempo y Priorización</b>	0.005	0.001	0.052	4.752	0.000
<b>Síntesis</b>	0.037	0.010	0.047	3.868	0.000
<b>Planeación</b>	0.018	0.008	0.030	2.255	0.024
<b>Toma de Decisiones y ponderación de riesgos</b>	0.003	0.001	0.028	2.419	0.016
<b>Análisis</b>	0.021	0.010	0.026	2.143	0.032
<b>Proporcionar Información Clara</b>	0.002	0.001	0.025	2.055	0.040
<b>Escuchar y Organizar</b>	0.002	0.001	0.025	2.160	0.031

**Variable dependiente: Nivel Organizacional**

La tabla 23 también muestra si son significativas las variables que entraron en el modelo de la ecuación predictiva, como se puede ver las 11 variables tienen valores significativos pues son menores de 0.05, por otra parte en la columna de valores Beta se observa el peso que tiene cada una como predictor, siendo el mayor predictor la subescala de Información de la prueba de Inteligencia y el que menos predice en este modelo es la variable Escuchar y Organizar de la prueba de competencias.

Otro dato relevante es que en este modelo entraron 6 subescalas de competencias gerenciales que son:

- Evaluar el desempeño de la gente
- Entrenar y delegar
- Manejo del Tiempo y Priorización
- Toma de decisiones y ponderación de riesgos
- Proporcionar Información Clara
- Escuchar y organizar

Respecto a las 5 subescalas evaluadas por el test de Terman Merrill, se identificaron las siguientes.

- Información
- Concentración
- Síntesis
- Planeación
- Análisis

En resumen, son 11 componentes los que son predictores de éxito organizacional, de estos los que tienen más peso por su valor beta estandarizado son la habilidad intelectual Información (0.064) seguida muy de cerca de la competencia gerencial Evaluar el desempeño de la gente (0.063), seguidos de Concentración (0.61) y Entrenar y delegar (0.54); la subescalas que tienen menor valor predictivo son las competencias de Proporcionar Información clara y Escuchar y Organizar ambas con un valor beta estandarizado de 0.025.

## **CAPÍTULO 4**

### **Discusión**

A continuación se describen los principales hallazgos encontrados a partir de la evaluación de la población gerencial a quienes se les aplicó la prueba para identificar su nivel de efectividad gerencial MAP, siendo relevante el mencionar que las competencias que obtuvieron mayor puntaje fueron: pensamiento claro y juicio (M= 54), toma de decisiones y ponderación de riesgos (M= 50.1), establecimiento de metas y objetivos (M= 48.37) y planeación y programación del trabajo (M= 47.81).

En principio, el hecho de que estas cuatro escalas del programa MAP sean las que obtuvieron mayor puntaje refiere que, los ejecutivos evaluados buscan resolver sus problemas a través de la experiencia previa, haciendo uso de su sentido común y lógica para enfrentar las situaciones que demandan de ellos una solución como respuesta. De igual manera, poseen la suficiente adaptabilidad a diferentes entornos o condiciones que requieren de ellos ajustes y flexibilidad para aceptar opiniones que difieran de las propias. Particularmente en lo que respecta a la competencia de pensamiento claro y juicio, esta competencia refiere que los gerentes poseen la facilidad para adquirir el conocimiento y aprendizaje del entorno para responder de acuerdo a las necesidades explícitas para la solución de las condiciones que enfrente. Esta cualidad es ya había sido referida por autores como Parry (1999), quien comenta que particularmente “la competencia de pensamiento claro y juicio es una de las más complejas, pero también permanentes capacidades de la persona y se asocia directamente al acervo de información que ha obtenido a través del tiempo con el propósito de resolver adecuadamente los problemas relacionados con su ámbito de influencia” (p.62).

Por lo anterior, esta competencia gerencial, si bien es cierto que está integrada por una serie de conocimientos, habilidades y actitudes – tomando en cuenta el los modelos tanto de Boyatzis (1982) y McClelland (1973), puede ser considerada más un proceso complejo en el que se llevan a cabo una serie de sistema de creencias, valores y conceptualizaciones de los gerentes, que son modificables solo a través de la experiencia del sujeto y cómo éste aprende de su medio ambiente.

Inclusive, el desarrollar esta competencia por parte de los gerentes, requiere un gran esfuerzo, en principio de identificar sus propios paradigmas, tal como lo describen Groves y Vance (2009) en sus postulados sobre inteligencia y enfoque hacia la solución de los problemas. Una vez identificados éstos, el gerente deberá establecer una serie de acciones encaminadas a evaluar su propio modelo de pensamiento e identificar cuándo está basando sus argumentos en una lógica errónea.

Respecto a la toma de decisiones y la ponderación de riesgos, se identifica que ésta se circunscribe en una alta capacidad para emitir acciones de manera oportuna y que los gerentes buscan dar una respuesta acorde a los complejos que enfrentan, evidenciando capacidad para ponderar los riesgos asociados con sus propuestas, e identificando las repercusiones que éstas podrán ocasionar en el corto y mediano plazo a través de sus efectos. Se puede describir a los gerentes evaluados con la competencia suficientes para tomar decisiones del tipo operativo y táctico, donde se ven implícitas las acciones cotidianas y también aquellas decisiones que requieren de una mayor fundamentación a través de análisis específicos de los problemas asociados. Este criterio ya ha sido considerado por Kolb (1983), quien nos refiere que las competencias están intrínsecamente asociadas con la labor que se desempeña en el puesto a través de su modelo ETB, donde asocia el hecho de que los requerimientos de una función en particular motivarán a su ocupante – en este caso particular al gerente – a su desarrollo.



Respecto a estas dos competencias, pensamiento claro y juicio y toma de decisiones y ponderación de riesgos, es relevante señalar que ambas conforman un proceso inherente a la solución de los problemas que enfrenta el gerente en su diario acontecer y que a la luz de los resultados indica que, la emisión de acciones está sustentada en la adquisición de experiencia a través del entorno – léase antigüedad en la empresa o en el puesto - y no necesariamente en el análisis exhaustivo de las cualidades del problema mismo. Es por lo anterior que muchas veces, el gerente se ve expuesto a enfrentar una y otra vez el mismo problema, debido a que éste no ha sido plenamente erradicado desde la diferenciación entre los síntomas y sus causas.

Será menester entonces del gerente el abordar los problemas con un enfoque totalmente integrativo de los complejos que enfrente, tal como lo propone Plasencia (1994), al asumir que el juicio y el raciocinio son dos criterios que van de la mano y se asocian directamente en la emisión de acciones enfocadas a la erradicación de las diferencias u obstáculos que nos permiten llegar a nuestros objetivos o problemas.

En relación a la competencia de establecimiento de metas y objetivos, el puntaje nos refiere la capacidad para identificar escenarios en donde los gerentes desean plasmar sus esfuerzos y buscan obtener resultados específicos en un marco referencial de tiempo aproximado entre los 9 y los 18 meses. Es importante hacer énfasis en este criterio de tiempo debido a que como señala Yu-Fen (2006), las competencias se gestan o desarrollan precisamente en ese periodo de tiempo y sobre todo requieren de la estabilidad de permear los tres niveles de actitud hacia conocimientos hacia habilidades.

Por ello, esta competencia es relevante en el ámbito ejecutivo, debido a que les permite a los gerentes conocer las cualidades de su entorno y de igual manera les demanda mantenerse informados continuamente sobre las tendencias y cualidades de los procesos tanto administrativos como técnicos. Al poder establecer metas en el mediano

plazo (18 meses), también les provee de una motivación interna para canalizar sus esfuerzos y realizar una sinergia con sus equipos de trabajo naturales, aspecto que les permite consolidar su rol de liderazgo y supervisión frente a sus colaboradores; cualidad necesaria en un gerente o ejecutivo de cualquier organización, tal como lo describe Drucker (1993) al señalar la importancia del establecimiento de una visión de negocio que permita mantener el rumbo a través de las metas, objetivos y estándares, particularmente en el sistema APO (Administración por Objetivos).

Finalmente, el aspecto asociado con la planeación y programación del trabajo, proporciona a los evaluados la suficiente habilidad para identificar los recursos que necesitan para la implementación de sus actividades, donde podrán realizar la organización de los mismos y particularmente eficientar los procesos de los cuales ellos forman parte en el continuo del flujo organizacional. El puntaje obtenido, sugiere que, los evaluados son capaces de programar sus actividades acorde con los objetivos establecidos y administrar los recursos a través de acciones específicas, tales como el monitoreo de actividades de sus colaboradores y la delegación de retos como lo sugiere Boyatzis (1982) al postular el alto enfoque a resultados que cualquier gerente debe tener para aportar el logro de sus metas en el puesto.

Como se ha descrito anteriormente, estas cuatro competencias son las características más relevantes en los gerentes evaluados, por lo que evidencian las cualidades sobresalientes de la mayoría de los ejecutivos en México, donde el enfoque para la realización de sus actividades principalmente está circunscrito en el mediano y corto plazo, aspecto que se ve plasmado a través de sus metas y acciones muy particulares enfocadas a la ejecución inmediata en la búsqueda de los mismos. Esta urgencia por la obtención de logros implica la toma de decisiones operativo/táctica sustentada en la experiencia más que en el análisis profundo de los problemas que

enfrentan, aspecto que es referido al éxito de los ejecutivos y su labor emprendedora en la organización (Baron, 2000).

Es relevante mencionar que tanto las cuatro competencias previamente descritas son consideradas dentro de un enfoque hacia la tarea dentro de la labor gerencial ejecutiva, lo que nos habla de que la mayoría de los evaluados muy probablemente tuvieron una formación técnica, misma que desempeñaron durante años y a través de los cuales, fueron reconocidos como los mejores en cuanto a la realización de sus tareas técnicas/operativas. Sin embargo, en el momento que son promovidos a un nivel ejecutivo gerencial, al sentirse fortalecidos por estas habilidades técnicas, se sitúan en procesos tangibles y precisamente de alta orientación hacia la tarea.

Esta diferencia la hace notar Parry (1999), cuando identifica una clara diferencia entre el rol hacia la tarea y hacia la gente dentro de la labor ejecutiva y que particularmente, aquellos gerentes que no hubiesen tenido una formación o desarrollo previo de sus competencias, tenderán a enfocarse más hacia la orientación de tarea y descuidar la orientación hacia la gente; aspecto que se ve reflejado precisamente en estos resultados, donde las competencias más desarrolladas son precisamente aquellas que refieren al proceso de tarea.

De hecho, las competencias con menor puntaje son aquellas asociadas con la orientación hacia la gente de la labor gerencial, consideradas entre ellas particularmente las competencias de proporcionar información clara (M= 35.7) y escuchar y organizar (M=37.3). Ambas competencias están íntimamente relacionadas con el proceso de comunicación y representan la capacidad del gerente para transmitir claramente sus ideas, modificar las conductas de terceros y poder llegar a acuerdos negociados, no impuestos con sus colaboradores directos.

Considerando el desarrollo de estas competencias respecto a la norma nacional, podemos identificar en general que las competencias asociadas con los procesos de tarea (pensamiento claro y juicio, toma de decisiones y ponderación de riesgos, establecimiento de metas y objetivos y finalmente, planeación y programación del trabajo), se encuentran muy similares a los de la muestra mexicana, lo que nos lleva a inferir que, éstas son una constante en el desarrollo de las capacidades de los gerentes en México, independientemente del giro industrial o proceso particular en el que se encuentren.

No así es el caso de las competencias asociadas a los procesos de gente de la labor gerencial, donde las competencias de comunicación se encuentran por debajo de la norma mexicana. Muy probablemente, esto se deba a que por ser una empresa de tipo para estatal, la administración de los recursos humanos es, desafortunadamente, un eslabón de segundo orden respecto al cumplimiento de las tareas y la consecución de los resultados que del personal a nivel gerencial se espera.

Por lo anterior, será relevante en nuestro ámbito organizacional en México el apoyar desde un inicio las competencias que garantizan el éxito en el labor gerencial ejecutiva para aquellos empleados que posean tanto el interés como las facultades necesarias para administrar personal a través del perfil que en esas páginas se presenta, todo ello con el propósito de facilitar su óptimo desempeño en la labor ejecutiva que realiza.

Respecto a las habilidades intelectuales, donde se utilizó la prueba de Terman Merrill, se observa que las escalas que obtuvieron mayor puntaje son las referidas a la habilidad de vocabulario (M= 26.2), abstracción (M= 14.6) y con igual puntaje las escalas de organización (M= 14.2) e Información (M= 14.2).

Estas capacidades nos refieren que la población evaluada posee la correcta comprensión de las ideas y conceptos a través del vocabulario que comparten con terceros, aspecto que es relevante ya que, debido al nivel de educación de la mayoría de los evaluados a nivel de estudios profesionales o superiores, se asume que esta cualidad es una de las que se ha consolidado en función al proceso de la inteligencia natural o cristalizada. Adicionalmente, se puede inferir que los evaluados poseen la suficiente agilidad para comprender los significados que poseen los conceptos y las palabras, así como una adecuada visión para encontrar diferencias entre los problemas que manejen, aspecto que es congruente con los postulados de Plasencia (1994) en términos del proceso cognitivo conceptual..

De igual manera, la abstracción nos describe la capacidad de los evaluados para razonar y pensar de forma estructurada, cualidad que es deseable en la población, ya que en su mayoría realiza tareas técnicas/operativas que les refieren el manejo de capacidades estructuradas sobre las cuales deben realizar sus procesos en la toma de decisiones. Otro aspecto importante, es que cuentan con un adecuado sentido común y juicio así como razonamiento lógico que les ayuda a comprender y responder a situaciones específicas de manera adecuada. En general, la población evaluada describe un nivel de desempeño intelectual que sugiere una marcada inteligencia abstracta que les permite el aprovechamiento de experiencias previas.

Es relevante mencionar que esta habilidad intelectual está íntimamente ligada a la competencia de pensamiento claro y juicio, por lo que podemos suponer una asociación permanente, tal como lo menciona McClelland (1973) entre los procesos cognitivos y las capacidades y competencias de los gerentes para la solución de los problemas que enfrentan. Más aún, el hecho de reflexionar si la inteligencia es el factor

de éxito, nos lleva a constatar que son ambas las que interaccionan como un todo al momento de favorecer y fortalecer al gerente en su desempeño en el puesto.

Respecto a la escala de organización, esta nos describe cualidades en términos de los evaluados poseen una gran habilidad para administrar recursos (conceptos, sistemas o procesos) que les garanticen la obtención de un resultado particular. Otro indicador de esta escala, es que las personas poseen agilidad y oportunidad en la comprensión de significados ante circunstancias complejas, pudiendo clasificar sus insumos y discriminar cuáles utilizar en el momento más oportuno (Das, 2002).

Finalmente, la escala de información considera que los evaluados han sido capaces de adquirir suficientes datos relevantes por parte de su medio, habiendo sido estimulados en un contexto donde se les provee de ideas y datos que les son relevantes para emitir sus decisiones. Así mismo, el desarrollo de esta escala sugiere que poseen un entorno propicio para fomentar su curiosidad natural y para proveerles de información que les habilita para la toma de decisiones. De igual manera pueden desarrollar planes a partir de la memoria remota y su capacidad asociativa

Conforme al análisis realizado para determinar la validez del instrumento, el análisis factorial determinó doce factores que correspondieron a las doce subescalas de la prueba original en Inglés, lo que indica un nivel aceptable donde el instrumento explica de manera amplia y aceptable el concepto de competencias gerenciales. Tomando en cuenta que la validez factorial se ubica como una validación de constructo (Anastasi, 1999, Kerlinger, 2002) se puede decir que el instrumento tiene las características psicométricas óptimas para medir adecuadamente las competencias gerenciales y es funcional para la población de la empresa paraestatal estudiada.

Por otra parte el análisis de confiabilidad obtenido a través del método de alpha de Cronbachj a través de mostró que la prueba tiene consistencia interna, es decir que todos los reactivos involucrados en su construcción tienen relación entre sí.

La correlación encontrada entre las pruebas nos muestra que existe una relación positiva entre las competencias gerenciales y las habilidades intelectuales aunque esta es moderada, esto quiere decir que la inteligencia puede dar un cierto indicador de un buen desempeño como ejecutivo pero no es el único factor que debe ser tomado en cuenta, como se mencionó en el marco teórico la inteligencia no siempre es un factor para determinar la efectividad de las personas en sus actividades laborales (Feyerherm y Cheryl, 2002). Al respecto otro de los resultados interesantes en este análisis es que al ser realizado tomando como variables las subescalas de las respectivas pruebas, sólo 2 subescalas del MAP (Escuchar y organizar; y Entrenar y delegar) correlacionaron con 5 de las subescalas de la prueba de Terman Merrill, que fueron: Juicio, Vocabulario, Atención, Abstracción y Planeación, lo que confirma lo expresado anteriormente y que muestra que sólo una parte de las habilidades intelectuales aportan elementos para determinar la efectividad de las competencias gerenciales.

De acuerdo a los resultados encontrados en el cruce de las variables de competencias gerenciales y habilidades intelectuales con sexo, escolaridad, edad, nivel organizacional y antigüedad, lo primero que resalta es que se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar a los hombres con las mujeres en las dos pruebas aplicadas, tanto en las escalas totales como en las subescalas. En las competencias gerenciales ellas resultaron con puntuaciones más altas que los hombres en la puntuación total y en 5 de las subescalas (Escuchar y organizar, Proporcionar información clara, Corregir y aconsejar, Identificación y solución de problemas, y Pensamiento claro y juicio), una interpretación de estos resultados es que las subescalas

involucradas están relacionadas con habilidades comunicativas y empáticas, donde las mujeres les llevan ventaja a los hombres (Morris, 1998). Por el otro lado en las habilidades intelectuales los hombres resultaron con mejores puntuaciones en la puntuación total y en 7 de las subescalas, lo que se relaciona con las habilidades de pensamiento abstracto que se desarrollan más en el sexo masculino (Echavarrí, Godoy y Olaz, 2007)

Los resultados al analizar las diferencias entre empleados con niveles ejecutivos en comparación con los no ejecutivos, muestran que son estadísticamente significativas y que los ejecutivos tuvieron mayores puntuaciones en la prueba MAP. Lo que confirma que estos tienen mejores competencias gerenciales. Lo que al mismo tiempo da mayor apoyo a la validez de la prueba (Kerlinger, 2002), puesto que la prueba está discriminando entre dos grupos opuestos, lo que es otro tipo de validez de constructo. Este resultado fue igual para las 12 subescalas que la conforman, encontrándose las mayores diferencias en Evaluar el desempeño de la gente, Entrenar y Delegar, Toma de decisiones y ponderación de riesgos y en Proporcionar información clara.

El análisis para la prueba de inteligencia y sus subescalas mostró igualmente diferencias estadísticamente significativas, ubicándose las mayores puntuaciones en el grupo de los ejecutivos, lo que da un indicador del predominio de las habilidades intelectuales en el grupo de ejecutivos, ubicándose las mayores diferencias en las subescalas de Concentración, Planeación y Atención.

Para el caso de la comparación por antigüedad en la empresa se observaron también diferencias estadísticamente significativas con respecto a las competencias gerenciales y habilidades intelectuales, aunque de los 4 grupos de antigüedad considerados (0 a 9 años, 10 a 19 años, 20 a 29 años y más de 30 años) en el caso de las competencias gerenciales el que tuvo mayores puntuaciones fue el de 10 a 19 años en la



escala total y en 8 de las subescalas, para el caso de las habilidades intelectuales el grupo con las mayores puntuaciones fue el de menor antigüedad en la puntuación total y en 8 de las 10 subescalas, sin embargo la subescala de Información obtuvo la mayor puntuación en el grupo de mayor edad. Estos resultados dan muestra que permanecer por mucho tiempo en una organización no es sinónimo de desarrollo de competencias y habilidades en los empleados de una organización (Boyatzis, 1982).

Cuando se compararon las puntuaciones de las pruebas entre grupos de edad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, este hecho respalda el análisis efectuado con respecto a la antigüedad, el factor tiempo no está determinando el desarrollo de competencias gerenciales y habilidades intelectuales.

Como última parte del análisis en cuanto a las variables sociodemográficas el factor escolaridad tampoco incidió en tener mejores puntuaciones en el fenómeno estudiado, confirmando que los conocimientos no están necesariamente relacionados con las capacidades laborales (Feyerherm y Cheryl, 2002), aunque adicionalmente aquí también está indicando que tampoco está relacionado con las habilidades intelectuales o inteligencia.

El resultado más relevante del presente trabajo fue el haber encontrado los predictores de éxito organizacional, se encontraron 11, seis correspondientes a competencias gerenciales, estas son:

- Evaluar el desempeño de la gente
- Entrenar y delegar
- Manejo del Tiempo y Priorización
- Toma de decisiones y ponderación de riesgos
- Proporcionar Información Clara
- Escuchar y organizar

Las cinco habilidades intelectuales, son:

- Información
- Concentración
- Síntesis
- Planeación
- Análisis

Estos predictores ubican al ejecutivo exitoso con respecto a las competencias gerenciales como una persona que tiene la capacidad de retroalimentar eficazmente el desempeño del personal bajo un clima de respeto, sabe ubicar las cualidades de su personal en los puestos adecuados y adjudica responsabilidades a sus subordinados. Es una persona con habilidades de administración del tiempo de acuerdo a objetivos y que saber organizar las tareas de acuerdo a su importancia, sabe responder con rapidez y determinación ante problemas después de ponderar los riesgos inherentes, da mensajes convincentes, claros, concisos y bien organizados además de mantener el propósito de la comunicación, sabe escuchar, resumir e interpretar la información y es capaz de identificar las barreras para escuchar de manera efectiva.

Con respecto a las habilidades intelectuales se puede ubicar como alguien que tiene un buen acervo y manejo de información que ha adquirido por la experiencia y abstraído de la interacción con el ambiente así como de comprenderla y darle sentido, es alguien capaz de poner atención y utilizar pensamiento de tipo aritmético para entender problemas y encontrar resultados, es capaz de conceptualizar los principios de las cosas, así como de organizar material utilizando detalles y clasificación lógica.

En resumen el ejecutivo exitoso en la organización estudiada es una persona que posee y maneja adecuadamente las competencias de comunicación, evaluación,

capacitación, administración y organización, realiza un óptimo manejo de la información que lo rodea y la emplea para el beneficio de los objetivos de la organización, estos datos concuerdan con los estudios de Parry (1999) y de Sandberg (2000) que ubican las competencias gerenciales que tienen mayor efectividad y los componentes del éxito de un ejecutivo que mencionan autores como Baron (2000) quien identifica la percepción interpersonal, las habilidades comunicativas y la adaptabilidad social, y Nye (2004) quien postula como principal factor de éxito la capacidad que tiene el ejecutivo de afectar el comportamiento de los otros para lograr los objetivos propuestos.

## **Conclusiones**

Los hallazgos de esta investigación muestran un amplio espectro; en primer lugar se demostró que la prueba de evaluación de efectividad Gerencial (MAP por sus siglas en inglés) posee validez factorial, siendo este tipo de validez un método poderoso e indispensable en la validación de constructo se puede afirmar que se cuenta con una prueba valiosa y efectiva para medir las efectividad gerencial y las dimensiones que la componen.

Por otra parte se obtuvo una confiabilidad de consistencia interna para cada una de las 12 subescalas que confirma que la prueba está diseñada y adaptada para la población mexicana. Como un análisis adicional de este trabajo se obtuvo la confiabilidad de la segunda prueba que se utilizó para medir inteligencia a través de un diseño antes-después y los resultados fueron consistentes con la confiabilidad de la prueba en inglés.

El segundo hallazgo tiene que ver con la relación entre las competencias gerenciales e intelectuales, la correlación obtenida entre las pruebas tuvo un valor regular, al relacionar las 12 subescalas del MAP con las 10 de la prueba de Inteligencia, 5 subescalas de inteligencia (Juicio, Vocabulario, Atención, Abstracción y Planeación) correlacionaron con la competencia Escuchar y Organizar, estas mismas correlacionaron con la competencia Entrenar y delegar. Esto demuestra que ciertos componentes de la inteligencia están relacionados con las habilidades gerenciales en ejecutivos pero no la determina totalmente.

El tercer grupo de resultados relevantes encontrados son las diferencias encontradas entre los instrumentos con cada una de las variables sociodemográficas de sexo, nivel, antigüedad, edad y escolaridad.

En cuanto a las diferencias por sexo fueron estadísticamente significativas, por una parte las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en la prueba de competencias gerenciales, en la escala total y en cinco de las subescalas: Escuchar y Organizar, Proporcionar Información Clara, Corregir y Aconsejar, Identificación y Solución de Problemas y Pensamiento Claro y Juicio, quizá porque éstas están fuertemente relacionadas con habilidades de comunicación. Por otra parte en la prueba de inteligencia los hombres salieron con mayores puntuaciones en la escala total y en 8 de las subescalas, lo que se entiende en el mismo sentido, los hombres tienen mayores habilidades intelectuales y cognitivas debido a las diferencias de habilidades que existen entre sexos.

Con respecto al nivel de los empleados evaluados se encontraron diferencias significativas al comparar los puestos ejecutivos contra los no ejecutivos, como era de esperarse pero no por ello menos relevante el personal con puestos ejecutivos obtuvo mayores puntuaciones en la prueba de efectividad gerencial y en cada una de sus doce subescalas, lo que además le da un valor adicional a la prueba puesto que discrimina a los grupos de personas por sus cualidades gerenciales. En cuanto a las competencias intelectuales, los resultados también favorecieron a los puestos ejecutivos tanto en la escala total como en las 10 subescalas lo que da un indicador también para estructurar el perfil de un ejecutivo eficiente.

Para el caso de la variable de antigüedad en su relación con la efectividad gerencial, el grupo mejor evaluado en cuanto a competencias gerenciales fue el que tuvo de 10 a 19 años, lo que indica por una parte que la antigüedad favorece de alguna manera las habilidades en este aspecto pero no necesariamente es determinante puesto que los grupos que tienen más de 20 años de trayectoria en la empresa no tuvieron los mejores resultados. En cuanto a las habilidades intelectuales medidas por la prueba de

Inteligencia, los resultados mostraron que en el grupo de los trabajadores con menos de 10 años de antigüedad obtuvieron las mejores puntuaciones en 8 de las 10 subescalas, lo que puede deberse a que el personal más joven se encuentra con mayor motivación pero esto es algo que tendrá que comprobarse en futuras investigaciones.

Al relacionar la variable de grupos de edad, el análisis estadístico no encontró diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las 2 pruebas utilizadas ni para sus subescalas. Como parte final del análisis con las variables sociodemográficas se encontró que la escolaridad no fue una variable significativa en cuanto a mostrar diferencias entre los grupos con estudios de licenciatura y de posgrado.

### **Predictores de éxito**

Como parte medular de esta investigación los resultados obtenidos constataron que tanto las competencias gerenciales como la inteligencia son factores que inciden en el éxito de los ejecutivos y gerentes.

En el presente estudio, se detectaron que 6 de las 12 competencias gerenciales predicen el éxito en los ejecutivos de una empresa paraestatal en México, y un aspecto relevante es que mantienen su interacción con los cuatro grupos o clusters de competencias formulados por Parry (1999).

Las 6 subescalas de competencias gerenciales que entraron en el modelo de predicción de éxito fueron:

1. Evaluar el desempeño de la gente
2. Entrenar y delegar
3. Manejo del Tiempo y Priorización
4. Toma de decisiones y ponderación de riesgos
5. Proporcionar Información Clara
6. Escuchar y organizar

Respecto a las 5 subescalas de la prueba de Inteligencia se incluyeron las siguientes.

1. Información
2. Concentración
3. Síntesis
4. Planeación
5. Análisis

Algunas de las cosas que cabe destacar de estos predictores son por un lado que la competencia Manejo del tiempo y priorización que está relacionada con el concepto de efectividad, se asocia con la escala de Planeación que evalúa el Terman Merrill que se define como la rapidez de conceptualización. Por otra parte Escuchar y organizar, que refiere a la importancia de la comunicación en los procesos de efectividad gerencial se relaciona el concepto de información de la prueba del Terman Merrill, que es uno de los factores que se encontró con mayor relevancia en el estudio, esto da cuenta que las subescalas que se relacionan conceptualmente se aproximan también en el análisis predictivo de la regresión múltiple.

Una de las propuestas finales derivada de los resultados del presente estudio es que las áreas de reclutamiento y selección del personal, así como de desarrollo, deben identificar los 11 criterios que se encontraron fueron predictores de éxito para la toma de decisiones de incorporar a un ejecutivo o promoverle, pero a su vez, se recomienda que se realicen las acciones conducentes al desarrollo de las competencias que a lo largo de este trabajo han sido enunciadas con el propósito de incrementar la efectividad de sus gerentes tanto en el mediano como en el largo plazo.

Se propone continuar con el presente estudio en diferentes empresas privadas con el propósito de constatar los resultados aquí descritos. Por otra parte se propone

incorporar el concepto de inteligencia emocional, mismo que ha cobrado vigencia en los últimos años, sin embargo al momento del desarrollo de este estudio no se poseía la información referente a un instrumento validado a la población mexicana, así mismo resulta de interés investigar más sobre las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al tema de competencias gerenciales.

Otro aspecto relevante que se sugiere para la continuación de esta investigación es el considerar la variable de evaluación del desempeño real del empleado a través de algún método que posea la empresa, con el propósito de incluirlo como una variable externa a las pruebas psicométricas. Lo anterior podrá dar luz sobre cómo se correlacionan los aspectos de competencias, habilidades intelectuales y el desempeño técnico real o los resultados obtenidos directamente como participación y desempeño en el trabajo cotidiano. Este criterio no pudo ser tomado en cuenta, debido a que el sistema de evaluación del desempeño se revisó el periodo en el cual se llevó a cabo el presente trabajo.

Como último punto de la conclusión de este trabajo de investigación se debe mencionar que no es generalizable a otros sectores de empresas privadas, puesto que sólo se tomó a los trabajadores de una empresa paraestatal y no son representativos de las organizaciones en México.





## **Referencias**

---

- Abraham, S. y Mena, M. (2001), Managerial competencies and the managerial performance appraisal process. *The Journal of Management Development*, 20, 9/10, 842-853
- Barney, J. y Zajac, E. (1994). Competitive Organizational Behavior: Toward an Organizationally – based Theory of Competitive Advantage. *Strategic Management Journal*, Vol. 15, 5 – 9.
- Baron, R. (2000). Psychological Perspectives on entrepreneurship: cognitive and social factors in entrepreneur's success. *Current directions in Psychological science. American Psychological Association*
- Bauer, R.A. y Wortzel, L. H. (1966). Doctor's choice: the Physician and his Sources of Information about Drugs. *Journal of Marketing Research*, 3 (February), 40 - 47
- Bertua, C., Anderson, N., Salgado F. J. (2005). The Predictive Validity of Cognitive Ability Tests: A UK Meta-analysis". *Journal of Occupational and Organizational Psychology. The British Psychological Society*,
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A model for effective Performance*. A Wiley – Interscience Publication
- Branden, N. (1999). *La autoestima en el trabajo*. Paidós Plural, Madrid.
- Business Dictionary. [www.businessdictionary.com](http://www.businessdictionary.com). Consultado el 24 de marzo de 2010.
- Cerhan R., James, Folsom R. Aaron, et.al. (1998) Correlates of Cognitive Function in Middle-Aged Adults. *Gerontology. Minneapolis*, No. 44.
- Colonia-Willner, R. (1999) "Investing in Practical Intelligence: Ageing and Cognitive Efficiency among Executives". *International Journal of Behavioural Development*
- Das J.P. (2002) A better look at intelligence. *Current Directions in Psychological Science* Vol.11, No.1 pp. 28-33

- Defillippi, R. y Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a competency based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 15, 307 – 324.
- Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española (2003).
- Dorer, H.L. (2006). Self actualization in the corporate hierarchy. *North American Journal of Psychology*, Vol. 8, No. 2 397-410
- Drucker, P. (1993). *La Gerencia por Resultados*. Ed. Harper Collins
- Dubbois, D. (1993). *Competency – Based Performance Improvement: A strategy for Organizational Change*. Hrd Press Inc.
- Eamoe, D. (1995). Assessing Training Progress. *Traininig Magazine*, Junio, 612-618.
- Eden, C. y Akermann, F. (2000). Mapping Disctintive Competencies: A Systemic Approach. *The Journal of Operational Research Society*, Vol. 51, No.1.
- Echavarri, M., Godoy, J.C. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*. Mayo-agosto, Vol. 6, No. 2, pp. 319.329.
- Fizel, J. y D'Itri, M. P. (1997). Managerial efficiency, managerial succession and organizational performance. *Managerial and decision economics*, Vol. 8, 295-308
- Feyerherm E.A y Rice L. C. (2002) Emotional Intelligence and Team Performance: the Good, the Bad and the Ugly. *The International Journal of Organizational Analysis*. Vol. 10, No. 4.
- Ginzberg, E. y Vojta, G. J. (1981). The Service sector of the U.S. economy. *Scientific American*, 244 (3), 48 – 55
- Gist, M. (1987). Self Efficacy: Implications for Organizational Behavior and Human Resource Management. *The Academy of Management Review*, Vol. 12, No. 3, 478-483.
- Groves S. K. y Vance M., C. (2009) Examining Thinking Style, EQ, and Organizational Commitment. *Journal of Managerial Issues*, Vol. XXI, No. 3

- Heffernan, M. y Flood, P. (1994). An exploration of the relationships between the adoption of managerial competencies, organizational characteristics, human resource sophistication and performance in Irish organizations. *Journal of European Industrial Training*, Vol.24, Iss. 2/3/4, pg. 128.
- Henderson, R. (1994). Measuring Competence? Exploring Firm Effects in Pharmaceutical Research. *Strategic Management Journal*, Vol. 15 pp 63 – 84
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2006) Metodología de la Investigación. México, McGraw Hill
- Hitt, M. (1985) Corporate distinctive competence, strategy, industry and performance. *Strategic management Journal*, Vol. 6, No. 3 (Jul. – Sept., 1985, pp. 273-293
- Kerlinger F. N. y Lee H.B. (2006) Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. México, McGraw Hill
- Klemp, G.O. Jr. (1980). The assessment of occupational competence. *Report to the National Institute of Education*, Washington, D.C.
- Kolb, D.A. (1971) Individual learning styles and the learning process. *Working Paper Massachusetts Institute of Technology*.
- Kolb, D.A. (1983). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Lado, J. y Wilson, M. (1994). Human Resource Systems and sustained Competitive Advantage: A Competency based perspective. *Academy of Management Review*, Vol. 19, No. 4, 111-123.
- Lawer III, E. (1994). From Job based to Competency based Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 15, 3 – 15.
- Lawer III, E. y Ladford, G. E. (1992). A Skill – based approach to Human Resource Management. *European Management Journal*, Vol. 10, 383 – 391.



- Parry, S. (1999). The Quest for Competencies. Competency Studies can help you make HR decisions. *Training Magazine*. Julio, 33.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP Biblioteca para la actualización del maestro. Capítulos 8, 9 y 10
- Pettigrew, A. (1992) On Studying Managerial Elites. *Strategic Management Journal*, Vol. 13 pp. 163-182
- Plasencia, M. (1994). *El estudio como proceso cognoscitivo y crecimiento humano*. México: UIA, Departamento de Filosofía.
- Rangaswamy, A., Prabhakant, S. ha y Zolteners, A. (1990). An Integrated Model-Based approach for sales force structuring, *Marketing Science*, Vol. 9, No. 4 (Autumn, 1990) pp. 279 - 298
- Ree J. M. & Earles A. J. (1992) *Intelligence Is the Best Predictor of Job Performance*. The American Psychological Society. Cambridge University Press
- Reeve, J. (2004). *Motivación y Emoción*. McGraw Hill, 3ª. edición. México.
- Ruble, D.N. (1984) Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 26 pp. 15-30
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at work: an Interpretative approach. *Academy of Management Journal*, Vol. 43, No. 1, 9 – 25.
- Sanmartín, J. (1999). *Códigos legales de la tradición babilónica*. Barcelona, España.
- Santillana (2004). *Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española*.
- Schoo, A. (2008) Leaders and Their Teams: Learning to Improve Performance with Emotional Intelligence and Using Choice Theory. *International Journal of Reality Therapy*, Vol. XXVII, No. 2
- Secretaría de Educación Pública (2008) *Reforma Integral de la educación Media Superior en México*.

- Sen-chi, Y. y Min-ning, Y. (2007) Comparison of internet-based and paper – based questionnaires in Taiwan using multisample invariance approach. *Cyberpsychology and Behavior* Vol. 10 No. 4 p. 501-507
- Shneidman S. E. (1984) Personality and ‘Success’ Among a Selected Group of Lawyers. *Journal of Personality Assessment*
- Shipper, F. (2003) A Cross-Cultural Exploratory Study of the Linkage Between Emotional Intelligence and Managerial Effectiveness. *The International Journal of Organizational Analysis*. Vol. 11, No. 3.
- Sims, R. (1993). Kolb’s Experiential Learning Theory: A framework for Assessing Person – Job Interaction. *Academy of Management Review*, Vol. 8, No. 3, 228-2231.
- Slater, S. y Olson, E. (2000). Strategy Type and Performance: The Influence of Sales Force Management. *Strategic Management Journal*, Vol. 28, No. 1, 115-126.
- Sociedad de Psicología Aplicada, A.C. *Cuestionario de Inteligencia Terman Merrill*. México, 1998
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. John Wile & Sons, Inc.
- Sternberg J. (1993) *The g-ocentric View of Intelligence and Job Performance is Wrong*. The American Psychological Society
- Sternberg J. (2002). *Practical Intelligence and Work Psychology*. *Human Performance*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sternberg J. y Grigorenko E.L. (2004). Intelligence and cultura: how culture shapes what intelligence means, and the implications for a science of well being. *Philosophical transactions: biological sciences*, V.359, no. 1449 (Sep. 29, 2004) pp. 1427-1434

- Thi Lam L. (2002) Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*. Irvine, Texas
- Tubbs, L. y Schutz, E. (Marzo 2006). Exploring a Taxonomy of Global Leadership Competencies and Meta Competencies. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, Vol. 8, Num. 2, 77-91.
- Tushman, M. y Rosenkopf, L. (1996). Executive Succession, Strategic Reorientation and Performance Growth: a Longitudinal Study in the U.S. *Management Science*, Vol. 42, No. 7
- Velázquez, A. (2005). Validez y confiabilidad de la prueba de Evaluación de Efectividad Gerencial MAP. Training Technologies Hispanoamérica. Documento inédito.
- Warech, M. (2002). Competency Based Structured Interviewing at the Buckhead Beef Compan. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*; Febrero 2002, 43,1
- Watson, S., McCracken, M. y Hughes, M. (2004). Scottish Visitor Attractions: Managerial Competence Requirements. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 28, 1, 114-123.
- Wiggins, R. (1996) *Ten Ideas of Effective Managers. Psychology and Behavioral Sciences Collection*
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 14 No. 1, pp. 29-36.
- Yu-fen Chen y Tsui-chih Wu (Marzo 2006). The Conceptual construction of Core Competente for two Distinct Corporations in Taiwan. *The Journal of American Academy of Business*, Vol. 8, Num. 1, 718-729.



Zhong-Ming W. (2003). Managerial competenc modeling and the development of organizational psychology: a Chinese approach. *International Journal of Psychology*, 2003, 38, 323-334

## **Anexo**

---

Evaluación de Efectividad Gerencial Map

Cuaderno de aplicación para el evaluado

# **Evaluación de Efectividad Gerencial**

**Cuaderno de Trabajo**

***MAP*** MR.

## ***Evaluación de Efectividad Gerencial***

*Es una selección de doce episodios en video y material de apoyo en el cual usted evaluará los comportamientos de cinco gerentes al interactuar su equipo de trabajo.. Sus respuestas a las preguntas de este cuaderno de trabajo serán calificadas, por un sistema generando un “Perfil de Efectividad” de sus fuerzas y debilidades en las principales competencias asociadas con el rol gerencial efectivo.*

## ***Información sobre el Departamento de Servicios Corporativos***

**MISION:** El departamento de Servicios Corporativos existe para proporcionar apoyo a todos los departamentos de la organización a un costo menor del que se pudiera obtener a través de proveedores externos. La oportunidad es otro factor en la misión de este departamento: proporcionar servicios más rápido de lo que podrían ser obtenidos fuera de la organización.

**ORGANIZACION:** Cuatro secciones o departamentos integran el área de Servicios Corporativos, como se muestra el organigrama. En un futuro próximo se agregará el servicio de comedor. En el pasado este servicio (cafetería de empleados) había sido operado por un concesionario externo que está siendo retirado de la empresa.

A continuación se describe cada uno de los cuatro departamentos.

**MANTENIMIENTO, EDIFICIOS Y JARDINES:** Este departamento es responsable de proveer los servicios de mantenimiento y efectuar las reparaciones eléctricas, de plomería, de muebles, la planta productiva, los edificios y los sistemas requeridos para el aire acondicionado. La pintura y la instalación de las paredes aislantes son también responsabilidad de este departamento. El personal incluye un mecánico automotriz, un especialista en electricidad, un plomero y otras actividades de las que se encargaran trabajadores del mantenimiento general, tales como: carpintería, pintura, barnizado, albañilería, enyesado, etc.

**PAPELERIA E INSUMOS:** Esta área es responsable de realizar copias del material original, ya sea imprimiendo con offset o con máquina fotocopidora. Las 4 máquinas de offset de 11 x 17 pulgadas, proveen la impresión y el taller está equipado para engargolar, encuadernar, plegar y llevar a cabo toda clase de fotocopiado y un supervisor. Cada trabajo es acompañado por una orden previa que autoriza un cargo interdepartamental: el área de Papelería e Insumos factura a nivel interno a cada departamento requeriente. Los trabajos son facturados a un costo menor al de los proveedores externos, siendo establecidos anualmente por el supervisor de la unidad.

**COMUNICACIÓN INTERNA:** Esta sección es responsable de convertir los mensajes (cartas, memoranda, reportes, folletos, etc.) desde su forma de entrega inicial (dictado, manuscrito, mecanografía no editada, etc.) a una forma terminada (reproducción para negativos o listo para firmar cartas, etc.) El material dictado es recibido (grabado) en un teléfono receptor que opera las 24 horas, y se transcribe el mismo día. El personal incluye 8 operadores (mecnógrafas que transcriben y operan un procesador de palabras), un especialista de artes gráficas (para gráficas, tablas, etc.) y una persona que corrige el estilo de redacción. A su vez cada operador sirve como un corredor de estilo para el trabajo de otro operador.

**CORREO Y MENSAJERIA:** Esta sección es responsable de recibir, distribuir y entregar el correo externo como interno de una oficina a otra, y para despachar pequeños paquetes por medio de un sistema postal, DHL y varios servicios de correo y carga aérea. La entrega de correo interno y la recepción se hace dos veces diariamente. Esta sección también provee un servicio de mensajería para hacer entregas y recepciones con otras firmas locales con las cuales tiene relación el negocio. Especialmente aquellos donde el tiempo es importante (periódico, oficina del abogado, despacho del contador, agencia de promoción, etc.) El personal incluye nueve mensajeros, los cuales llevan a cabo sus responsabilidades: clasificación, entrega, recepción del correo y servicio de mensajería.

Un servicio adicional, **Seguridad**, es proporcionado por una “agencia de protección externa” cuyos guardias uniformados proveen una alta seguridad. La agencia está bajo contrato anual para proveer este servicio. Su desempeño es supervisado y monitoreando por el Gerente de Servicios Corporativos.

Cuando haya terminado de revisar esta página, usted observará una junta que se lleva a cabo el lunes por la mañana en donde se reúne Luis Padrón, Gerente de Servicios Corporativos y sus cuatro supervisores.

## DESCRIPCION DEL PUESTO

**Título del Puesto:** Supervisor del Servicio de Comedor  
**Reporta a:** Gerente de Servicios Corporativos  
**Requisitos:** Mínimo estudios de Preparatoria  
**Definición:** Opera la cocina, cafetería y comedor para ejecutivos desde las 8:00 de la mañana a las 3:00 de la tarde, proporciona el almuerzo para las 500 a 800 personas diariamente. El almuerzo consiste en tres platillos como alternativa, además hay sandwiches, sopas, ensaladas, bebidas y postres. La cafetería abre a las 8:00 a.m. para café, pan dulce y jugos. El almuerzo se sirve de 11:30 a.m. a 1:30 p.m. tanto en la cafetería como en el comedor de ejecutivos. Las bebidas, botanas y helados están disponibles todo el día, desde las 8:00 a.m. hasta las 3:30 p.m., cuando la cafetería se cierra.

<b>RESPONSABILIDADES</b>	<b>ESTANDARES</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Supervisar el personal (contratación, entrenamiento, asignación, evaluación, etc.) integrado por dos cocineros, cuatro ayudantes de cocina, dos lavaplatos, dos personas que atienden al público, dos meseros/meseras para el comedor de ejecutivos, dos cajeras y un supervisor asistente.</li> <li>2. Planea el menú con cuatro semanas de anticipación, ordena todos los alimentos y provisiones, y es responsables de mantener un inventario para satisfacer las demandas de los empleados. Anuncian los menús de cada semana todos los lunes.</li> <li>3. Mantiene altos estándares de sanidad, limpieza y seguridad, conforme a los requerimientos de las autoridades locales.</li> <li>4. Lleva a cabo funciones especiales (comidas de empleados, festejos de la comunidad, comidas de fin de año, etc.) apoyándose en personal eventual si es necesario.</li> <li>5. A prueba todas las facturas de los proveedores y envía al departamento de compras para su pago. Mantiene registros de costos, ingresos, desperdicios, así como informar al Gerente de Servicios Corporativos acerca del ingreso, costos y precios recomendados.</li> <li>6. Mantiene una estrecha seguridad y un almacenaje limpio de todos los productos alimenticios. Realiza inventarios para asegurar un mínimo de desperdicio o robo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cobertura oportuna de vacantes. Todo el personal es eventual a excepción de dos cocineros, asistente de supervisor y supervisor. No hay posiciones adicionales o gente que se contrate sin autorización del Gerente.</li> <li>2. Los platillos son seleccionados en función a la aceptación de los empleados vía un cuestionario semestral, donde se eligen las preferencias superiores al 75%. Los tres platillos que se sirven en el almuerzo deben estar disponibles hasta la 1:30 p.m.</li> <li>3. La cocina y la línea de servicio deben estar listas en cualquier omento para una visita imprevista de inspectores de salud.</li> <li>4. Se debe aprobar un presupuesto de manera anticipada para cualquier evento especial.</li> <li>5. Reporte mensual de pérdidas y ganancias. No habrá cambios en los precios de los artículos de la cafetería sin la aprobación del gerente. La cafetería será operada reportando ganancias mínimas.</li> <li>6. Menos del 1% de desperdicio. El área deberá mantenerse cerrada fuera de horas de servicio (incluye almacén de alimentos).</li> </ol>

## JUNTA DEL PERSONAL DE LUIS PADRON

**Instrucciones:** En cada uno de los siguientes 40 enunciados, selecciones la(s) respuesta(s) que contesta(n) a la pregunta o que la complementa(n).

Puede haber más de una respuesta al enunciado; todas las que usted considere. **Marque sus decisiones en la hoja de respuesta.**

1. ¿A qué puntos de la agenda Luis les asignó un tiempo estimado?
  - A. Reportes de actividad
  - B. Nuevo Departamento
  - C. Entrenamiento en Administración por Objetivo
  - D. Rumores acerca de despidos
  
2. ¿Cuál de los siguientes puntos le puede indicar en que época del año se lleva a cabo la reunión?
  - A. Elementos visuales en la sala de juntas
  - B. Conversaciones anteriores a la junta
  - C. Reporte de actividades de Juan
  - D. Asuntos finales de la agenda de Luis
  
3. Cuando Silvia le preguntó a Luis porqué era alguien necesario para hacerse responsable del servicio de Comedor, él respondió: “Voy a hacer eso en un minuto Silvia, después de que hayamos revisado la agenda”. Esta respuesta fue:
  - A. Apropriadada ya que ella había interrumpido una parte importante de la junta
  - B. Inapropiada ya que esto hizo callar y desmotivar a Silvia
  - C. Inapropiada ya que él inmediatamente le dijo a ella lo que quería saber
  - D. Apropriadada ya que hizo saber a todos los presentes que Luis estaba a cargo del asunto
  
4. La reunión de Luis debió haber ocurrido en:
  - A. Enero
  - B. Abril
  - C. Julio
  - D. Octubre
  
5. La manera como Luis manejó el comentario de Juan acerca del posible despido de 100 empleados fue:
  - A. Inapropiada ya que Luis había preguntado por puntos adicionales para incluir en la agenda
  - B. Apropriadada ya que discutirlo públicamente crearía un clima negativo
  - C. Apropriadada ya que los rumores y chismes no tienen lugar en una junta de trabajo
  - D. Inapropiada ya que Luis no vio a Juan después de la junta
  
6. El razonamiento de Luis para incluir a la gente del servicio de comedor de Tony en la nómina es:
  - A. Vacilante, ya que él piensa que puede ahorrar algo más a futuro
  - B. Apropriadado si quiere una fácil transición de un proveedor externo a un servicio interno
  - C. Poco apropiada para ser administrado dentro de la organización
  - D. Ninguno de los anteriores
  
7. La descripción del puesto de Luis para el supervisor del servicio de comedor muestra:
  - A. Mayor énfasis en los estándares de desempeño; la columna de responsabilidades es suficiente
  - B. Que la experiencia en el servicio de Comedor debería ser un prerrequisito para el empleo
  - C. Su preocupación por las actividades más que en los objetivos o estándares
  - D. Que es deseable experiencia previa como supervisor
  
8. Los estándares enunciados en la descripción del puesto tienden a:
  - A. Establecer un mínimo de estándares aceptables
  - B. Facilitan una evaluación del desempeño
  - C. Dan al ocupante algunos objetivos de reto por los cuales esforzarse
  - D. Ser relativamente inútiles para ayudarle a cubrir la función

9. La descripción del puesto muestra que las actividades del supervisor del servicio de comedor:
- A. Debe ser cubierto por alguien externo
  - B. Requiere una larga jornada
  - C. Tienen menos responsabilidad que otros supervisores de Luis
  - D. Son por lo menos equivalentes en responsabilidad a los otros cuatro supervisores de Luis
10. El desperdicio en el área del servicio de comedor podría ser reducido a través de:
- A. Que Luis revise el inventario sin previo aviso de vez en vez
  - B. Dividir el costo del alimento por semana entre el número de personas alimentadas
  - C. Instalar una video cámara para ser monitoreados en la oficina de seguridad
  - D. Ninguna de las anteriores
11. Los estándares de desempeño que Luis establece son:
- A. Poco realistas y sobredemandantes
  - B. Útiles, ya que responden a sus expectativas
  - C. Motivantes ya que dan al supervisor elementos a los cuales avocarse
  - D. Pocas veces incluidos en una descripción de puesto
12. El primer estándar de Luis en la descripción del puesto (“Cobertura oportuna de vacantes”) es:
- A. Inútil en este momento
  - B. Fácilmente cubierta con personal eventual para el servicio de comedor
  - C. Un Objetivo en lugar de un estándar
  - D. Un estándar importante a cubrir
13. Luis debería enfatizar en la descripción del puesto para el supervisor del servicio de comedor:
- A. Objetivos en lugar de estándares
  - B. Los medios por los cuales los estándares deberían ser realizados
  - C. Los estándares que el ocupante del puesto pudiera formular
  - D. Cada tarea que se espera que el ocupante desempeñe
14. Si usted fuera el jefe de Luis y revisara la descripción del puesto de supervisor del servicio de comedor, usted debería:
- A. Decirle que requiere de mucho trabajo, pero que es un buen comienzo
  - B. Preguntarle en qué se siente él cómodo e incómodo acerca del puesto
  - C. Comentarle que sus estándares son arbitrarios y que pueden ser poco realistas
  - D. Indicarle que definitivamente deberá tener una persona con experiencia realizando el trabajo
15. Luis quiere contratar un empleado para que se haga cargo del departamento de servicios de comedor porque:
- A. Encontrar un concesionario le llevaría más tiempo
  - B. Es mejor promover a alguien interno de la empresa
  - C. El quiere un control más cercano de la cafetería
  - D. El siente que la experiencia en los servicios del comedor no es necesaria
16. Con relación al manejo del tiempo, Luis Parece ser:
- A. Efectivo, ya que él asignó tiempos límites para cada asunto de la agenda
  - B. Inefectivo, ya que él pidió a dos personas que lo vieran al mismo tiempo
  - C. Efectivo, ya que es una cualidad que él quiere en el nuevo supervisor del servicio de comedor
  - D. Inefectivo, ya que su junta ocupó el doble del tiempo previsto

17. Para encontrar a alguien que supervise el servicio de comedor, Luis deberá:
- A. Evaluar los beneficios con un concesionario externo contra la operación dentro de la empresa
  - B. Dar la descripción del puesto antes de que empiecen a hacer preguntas
  - C. Guardar la decisión para sí mismo
  - D. Examinar cuatro posibles alternativas para cubrir la posición
18. El manejo del tiempo de Luis es:
- A. Pobre al anunciar la salida de Tony en este momento
  - B. Pobre al no darles la descripción del puesto al final de la junta
  - C. Bueno al no establecer límites de tiempo para cada reporte de actividad
  - D. Pobre al permitir muy poco tiempo para que Tony pueda ser reemplazado
19. La corrección de Luis hacia Ana que quiere solo “Muchachos Jóvenes, bien parecidos” fue:
- A. Apropiaada, ya que los mensajeros del departamento de correo pueden ser hombres u mujeres
  - B. Apropiaada ya que Ana predominantemente prefiere personal masculino
  - C. Inapropiaada en vista de su preferencia por empleados de sexo masculino
  - D. Una mala interpretación de lo que Ana probablemente intentó decir
20. Cuando la gente de Luis le hizo preguntas, el tendió a:
- A. Aprovechar la oportunidad de fortalecer el equipo de trabajo entre los supervisores
  - B. Malinterpretar el significado de las preguntas
  - C. Responder de manera ofensiva y poco amable
  - D. Perder la oportunidad de canalizar la pregunta a la persona indicada
21. Al anexar Luis en la agenda los reportes de actividades, muestra que:
- A. Su gente está orientada a resultados
  - B. El tiene una fuerte necesidad de saber lo qué está sucediendo
  - C. El está tratando de crear un equipo y quiere mantener a todos informados
  - D. El ve las juntas con su personal como el tiempo de todos y no tan sólo como el suyo
22. Con relación al reporte de Silvia en los proyectos 2400 y de Horario Flexible, Luis debió:
- A. Saber que ella no estaba preparada y no mencionarlos
  - B. Dejar que Silvia contestara las preguntas de Jaime acerca del proyecto de Horario Flexible
  - C. Pedir a Jaime que guardará la preguntas sobre el proyecto hasta que Silvia presentara sus reportes la siguiente manera
  - D. Dejar que Silvia terminara su trabajo
23. La manera en que Luis introdujo el tema final en la agenda muestra que:
- A. Su mayor interés es proporcionar ayuda en cómo establecer objetivos
  - B. El está interesado principalmente en obtener los objetivos de cada uno para el viernes
  - C. El presenta un estilo de administrar de manera participativa
  - D. El se vale de las juntas para fortalecer el trabajo en equipo y compartir la responsabilidad de la gerencia
24. Los supervisores de Luis están fuertemente preocupados con:
- A. Hacer su trabajo para agradar a Luis
  - B. Encontrar los objetivos de la organización dentro de sus propios equipos de trabajo



- C. Proporcionar a Luis sólo la información que él quiere escuchar
  - D. Obtener la ayuda de Luis para hacer su trabajo efectivamente
25. Al administrarse por objetivos, los supervisores de Luis parecen:
- A. Estar más orientados hacia las metas que a las actividades
  - B. Estar más orientados hacia las actividades que hacia las metas
  - C. No estar orientados ni hacia las metas ni hacia las actividades
  - D. Son muy diversos en su estilo para formar un buen equipo
26. En términos de formación de equipos, los cuatro supervisores de Luis:
- A. Muestran diferentes estilos personales
  - B. Son copias al carbón del estilo de Luis
  - C. No muestran el rango de estilos necesarios para un trabajo en equipo efectivo
  - D. Son muy diversos en su estilo para formar un buen equipo
27. Las preguntas sobre las metas del próximo año formuladas por la gente de Luis muestran que:
- A. Ellos no comprenden cómo redactar sus metas
  - B. Ellos no creen en la administración por objetivos
  - C. Ellos no confían en los motivos que soportan al sistema
  - D. Ellos muestran resistencia al cambio y necesitan ser guiados
28. Silvia hizo las fichas principalmente para:
- A. Proporcionar retroinformación a los autores con quienes su gente tenía problemas
  - B. Dar reconocimiento a su gente
  - C. Proteger a su gente contra la reacción de los autores
  - D. Mostrar a Luis y a otros que ella está haciendo su trabajo efectivamente
29. Las fichas de Silvia son un buen ejemplo de:
- A. Modificaciones de comportamiento y teoría de reforzamiento en el trabajo
  - B. Papeleo innecesario y “fingir estar ocupado”
  - C. Cerrar el proceso de retroinformación con su gente
  - D. Una solución apropiada al problema del anonimato de su gente
30. Luis comentó con Silvia que sus fichas eran buenas antes de preguntar su opinión a los demás al hacer esto Luis:
- A. Predispuso los comentarios de los demás hacia Silvia
  - B. Hizo las respuestas de los demás una conclusión anticipada
  - C. Propició que todos apoyaran a Silvia
  - D. Ejemplificó el estilo gerencial de la Teoría Y (Adulto-Adulto)
31. ¿Cuáles de las siguientes inquietudes tienen Silvia acerca de su gente?
- A. Ellos ahora tienen menos contacto con lo que está sucediendo
  - B. Ellos no tienen toda la información que antes poseían
  - C. Ellos tienen más trabajo ahora que antes
  - D. Ellos ahora tienen que trabajar para cualquier autor
32. El reporte de actividad de Jaime indica que él:
- A. Instalará una nueva imprenta la próxima semana
  - B. Destinó la mayor parte de su tiempo imprimiendo el nuevo formato para la solicitud de empleo
  - C. Es el supervisor más analítico y cuantitativo que Luis posee
  - D. Informó a Luis anticipadamente el problema con una de sus imprentas

33. El estilo gerencial de Silvia puede ser descrito como:
- A. Inclined a consentir al personal
  - B. Autoritaria y con alta orientación al trabajo
  - C. Protectora hacia su personal
  - D. Indecisa y vacilante
34. El estilo gerencial de Luis puede ser descrito como:
- A. Paternalista
  - B. Alta orientación a la tarea y baja hacia la gente
  - C. “Firme pero Justo” (Teoría Y Adulto-Adulto)
  - D. Vacilante entre paternalista y orientada a resultados
35. Las metas de Ana para el departamento de mensajería “responder al flujo diario del correo” y “procesar todo el correo de entrada y salida tan rápido como sea posible”. En realidad representan:
- A. Una actividad y un deseo
  - B. Un objetivo y un estándar
  - C. Dos objetivos
  - D. Un estándar y una cuota
36. El estilo típico de respuesta de Luis puede ser descrito como:
- A. Cuestionante – usando preguntas para obtener mayor información
  - B. Crítico – corrigiendo y estableciendo juicios
  - C. Consejero – proporcionando ayuda e información
  - D. Empático – mostrando entendimiento con los sentimientos de los demás
37. Luis respondió al problema de Ana sobre establecer objetivos para el departamento de mensajería, al preguntar si otros estaban teniendo dificultades con sus objetivos: Esta pregunta es:
- A. Apropiada desde el punto de vista del manejo del tiempo
  - B. Inapropiada ya que ignoró las necesidades de Ana
  - C. Apropiada ya que ésta era su responsabilidad ante el grupo
  - D. Un ejemplo de un estilo cuestionante
38. El problema de Ana para establecer metas y objetivos para el departamento de mensajería puede ser atribuido al hecho de que:
- A. Ella nunca había tenido que establecer metas con anterioridad
  - B. Luis no preparó al grupo adecuadamente cuando les proporcionó el formato
  - C. El trabajo en el área de mensajería es mejor descrito por estándares que por metas
  - D. Ella parece tener menos confianza en sí misma que los demás
39. Luis aceptó revisar los objetivos de Jaime, y le pidió que hiciera copias para todos. Esta decisión fue:
- A. Inapropiada ya que Luis pudo perder el control de la junta
  - B. Apropiada ya que la gente de Luis parece necesitar ayuda
  - C. Apropiada ya que Jaime mostraba interés en compartirlas con los demás
  - D. Inapropiada ya que todos manejan diferentes unidades y tendrán diferentes metas
40. Suponga que usted fuera el jefe de Luis y hubiera estado presente en la Junta. Una vez concluida ¿Cuál sería su comentario en base a su experiencia?
- A. Le aconsejaría sobre cómo manejar la junta de manera diferente
  - B. Le comentaría que debe sentirse satisfecho en la manera como su grupo está creciendo
  - C. Le preguntaría dónde él realizó un buen manejo y dónde no tanto
  - D. Le señalaría sus errores específicos, indicándole por qué su comportamiento no era el indicado

## FORMATO DE PLANEACIÓN GERENCIAL DE JAIME

41. Las metas de Jaime para el próximo año muestran que él:
- A. Está enlistando actividades y deseos más que metas
  - B. Ha establecido metas muy aceptables en los números 1,2,3 y 4
  - C. Gastará más de lo que pudiera ahorrar
  - D. No cree realmente en establecer metas como base para administrar efectivamente sus recursos
42. La meta No.6 de Jaime es:
- A. Un indicador de sus necesidad de entrenamiento
  - B. Un deseo
  - C. Un resumen de sus otros cinco enunciados
  - D. Ninguno de los anteriores
43. La meta No.3 de Jaime presenta:
- A. Una gran oportunidad para ahorrar a la organización el costo del tiempo extra
  - B. Falacias en su pensamiento
  - C. Una acción con la que Luis debiera estar complacido
  - D. Que piensa mantener en operación su cuarta imprenta
44. El formato de planeación gerencial es una buena herramienta para:
- A. Administrar las actividades y recursos que involucran un proyecto
  - B. Reemplazar la evaluación del desempeño del trabajo realizado
  - C. Ayudar a los supervisores y gerentes en acordar las metas y prioridades
  - D. Evaluar qué tan bien los gerentes obtienen sus metas y objetivos
45. Al revisar las seis propuestas de Jaime en el formato, Luis debería notar que:
- A. Su plan incluye muchos gastos que aumentarán los costos
  - B. Jaime ha pensado bastante en lo que planea, realizar el próximo año
  - C. Las seis propuestas son acordes a las instrucciones par usar el formato
  - D. Varias de las metas de Jaime son realmente actividades
46. El problema con el formato que Jaime completó es que:
- A. Deja la responsabilidad a Jaime de iniciar las metas, en lugar de a Luis
  - B. No hay una columna que especifique la actividades y recursos necesarios para lograr cada meta
  - C. Crea trabajo de escritorio adicional e innecesario
  - D. Los valores negociados al principio y al final son subjetivos y arbitrarios
47. El formato de planeación gerencial refleja el deseo de la organización por tener
- A. Una administración participativa e involucramiento de los empleados
  - B. Mayor control y medición para cada gerente
  - C. Una mayor relación entre los supervisores y sus gerentes
  - D. Una diferenciación entre administrar y aprender dentro del rol gerencial
48. El formato tiene una columna marcada "Evaluación Final". Aquí es donde las calificaciones en una escala de 5 puntos serán asignadas al final de la revisión. Estas calificaciones deberían:
- A. Ser asignadas por alguien que conoce bien el trabajo de Jaime
  - B. Reflejar qué tan bien Jaime ha desempeñado el trabajo
  - C. Estar basadas en criterios de desempeño y establecidas con anticipación
  - D. Estar acordadas entre Luis y Jaime
49. Un formato de planeación gerencial bien preparado puede:
- A. Reemplazar la descripción del puesto como base para realizar la evaluación del desempeño
  - B. Ayudar a los gerentes a monitorear a sus empleados y asegurar conformidad con las metas
  - C. Eliminar confusión al fijar prioridades
  - D. Apoyar a los gerentes para que dejen a sus empleados solos una vez que se han acordado las metas

50. Las propuestas de Jaime muestran que:
- A. Tienen buenas intenciones pero requiere entrenamiento para establecer objetivos
  - B. Luis debería haber intervenido más directamente al asignar a Jaime sus metas
  - C. El está confundido sobre cuándo enviar un trabajo y cuándo hacerlo internamente
  - D. Algunas de las actividades son anuales y pertenecen a la descripción del puesto

## EL RECORDATORIO DE LUIS HACIA ANA

51. Al recordar a Ana sobre su revisión de desempeño, Luis quiere:
- A. Cumplir con su deseo de “vencer obstáculos”
  - B. Hacer que Ana se autoevalúe
  - C. Evadir su responsabilidad de comunicarle cómo lo esta haciendo
  - D. Hacer de la evaluación un proceso de intercambio de ideas
2. Luis quiere que Ana mire la descripción de su puesto para que revise:
- A. Cuáles son sus principales metas y objetivos para el próximo año
  - B. Qué actividades está realizando actualmente que no hayan sido consideradas
  - C. Qué tan bien entiende ella su trabajo
  - D. Qué nuevas obligaciones y responsabilidades debieran ser agregadas
53. Luis explicó que el discutir las metas de Ana para el próximo año no es realmente parte de una evaluación de desempeño. Esto es:
- A. Inapropiado, debido a que su evaluación coincide con el momento del establecimientos de meta
  - B. Apropiado, debido a que las evaluaciones se basan en el desempeño pasado, no con metas futuras
  - C. Una no muy buena razón para negarle ayuda cuando ella la pide
  - D. Una diferencia para Luis, pero no muy útil para Ana
- 54.Cuál de estos enunciados no incluyó Luis al anticipar a Ana para su revisión:
- A. Sus calificaciones en las evaluaciones del año pasado
  - B. La actitud de Ana de...”mientras más rápido mejor”
  - C. La importancia de evitar que la evaluación fuera sólo un monólogo por parte de Luis
  - D. Su descripción del puesto y lo que está haciendo a la fecha
55. El pedirle a Ana que prepare una autoevaluación es:
- A. Peligroso, ya que el empleado puede tender a exagerar su desempeño
  - B. Difícil para Ana, ya que ella no puede ser tan objetiva como Luis
  - C. Una buena idea, ya que él puede ahora llevar a cabo mejor su papel de consejero
  - D. Bueno, ya que los empleados deben evaluar su propio desempeño continuamente
56. Es importante reunirse con el colaborador a discutir una evaluación futura, para:
- A. Dar por lo menos dos semanas de tiempo y fijar una fecha par la revisión
  - B. Relajar al colaborador que será evaluado
  - C. Establecer mutuamente un momento viable para la evaluación
  - D. Preparar al colaborador par la evaluación
57. La calidad de una evaluación de desempeño es:
- A. Independiente de lo que el colaborador prepare o no
  - B. Relacionada con el grado en que ambas partes sean retroinformadas
  - C. Mejor si el elemento sorpresa es reducido
  - D. Dependientes de qué tanto el colaborador se evalúe a sí mismo

58. Al reunirse con Ana para llevar a cabo su evaluación. Luis debería.
- A. Preguntar cuándo ella podrá estar lista para su evaluación
  - B. Comentar las debilidades a revisar de tal manera que ella pudiera estar preparada
  - C. Tener una copia de la evaluación anterior para dársela
  - D. Explicar que ella estaría autoevaluándose, seguida de la retroinformación
59. Las evaluaciones formales son generalmente más benéficas cuando:
- A. Son realizadas cuando se requiere, más que en períodos establecidos (anualmente, semestralmente)
  - B. El colaborador acepta la retroinformación del jefe como consejo y desarrollo
  - C. Ambas partes preparan las evaluaciones
  - D. Son llevadas a cabo fuera de horas de oficina (a la hora del almuerzo, a la hora de tomar el café, etc)
60. Examine estas cinco partes de una evaluación de desempeño. Posteriormente seleccione la mejor secuencia para llevar a cabo una entrevista de evaluación:
- a. Discutir el desempeño de las metas y estándares para el período de revisión que ha terminado
  - b. Establecer nuevas metas y estándares para el siguiente período de revisión
  - c. Examinar la descripción del puesto para cualquier actualización necesaria
  - d. Acordar quién hará qué para el siguiente período de revisión
  - e. Evaluar el desempeño de acuerdo a las principales responsabilidades (obligaciones, tareas) del puesto
- A. La mejor secuencia es a-b-c-e-d
  - B. La mejor secuencia es c-d-e-a-b
  - C. La mejor secuencia es ya sea a-b-c-e-d, o c-a-e-b-d
  - D. La mejor secuencia es c-e-a-b-d

## SILVIA Y JAIMIE DISCUTEN UN PROBLEMA

61. El problema que Silvia comentó a Jaime es uno que:
- A. Ella debió resolver por sí misma, ya que su gente lo causó
  - B. Ella no mencionó en la junta de personal
  - C. Cada quien pensó que el otro lo había causado
  - D. Jaime no estaba dispuesto a reimprimirlo para su corrección
62. Ya que el problema ocurrió en algunas fichas pero no en otras, nosotros sabemos que:
- A. No pudo haber sido causado por Jaime
  - B. No pudo haber sido causado por Silvia
  - C. No tiene caso volver a imprimir la hoja completa de 11" x 17"
  - D. Las correcciones serían más fáciles si Jaime hubiera hecho las fichas individualmente
63. Jaime no imprimió las fichas individualmente debido a que:
- A. Las fichas se colocaron juntas y se imprimieron como un solo trabajo
  - B. Esto habría significado cambios las grapas y alimentadores de la imprenta
  - C. Las fichas no estaban manchadas en los originales
  - D. Esto habría significado un retraso en el tiempo de entrega
64. Los malos entendidos entre Silvia y Jaime fueron causados por:
- A. La suposición por parte de Jaime de que el diseño de la ficha había causado el problema
  - B. La suposición por parte de Silvia de que el error fue causado por Jaime al no imprimir las fichas individualmente
  - C. La suposición por parte de Silvia de que Jaime había utilizado un negativo para hacer el trabajo
  - D. La falla por parte de Jaime al montar las fichas de manera que impidiera que se corriera la tinta
65. La causa original del problema es que:
- A. Jaime no imprimió las fichas por separado con márgenes más amplios por los espacios de las grapas
  - B. Jaime no acomodó las fichas apropiadamente
  - C. Jaime hizo una impresión directa sin antes hacer un negativo
  - D. Silvia no sabía que Jaime hacía negativos sólo en trabajos que abarquen mil o más impresiones
66. Si queremos corregir los síntomas sin tomarnos tiempo para erradicar el problema, nosotros podríamos aconsejarle a Jaime que:
- A. Imprima solamente las dos fichas defectuosas con márgenes más amplios, y después darle el ajuste necesario
  - B. Realice negativos en todos los trabajos y no tan sólo en las impresiones mayores de mil
  - C. Regrese a Silvia los originales para su corrección antes de imprimir el trabajo
  - D. Ajuste las partes manchadas de las fichas defectuosas

La forma y el original en el cual montó Jaime las fichas de Silvia de tal manera que se imprimieran cuatro de ellas en una hoja tamaño carta, se muestran en la página 9 que usted observó anteriormente. Usted puede regresar a ellas para refrescar su memoria. También note las manchas causadas por las grapas que rozan la banda negra.

67. Con respecto al problema de las fichas manchadas:
- A. Usar un negativo en lugar de una placa directa es irrelevante
  - B. Puede ser corregida siendo remontadas sin cambiar el diseño
  - C. Es mejor corregir el síntoma y no molestarse con la causa original
  - D. Es deseable identificar y corregir la causa original

68. Antes de tomar acción para corregir el problema, es importante que Jaime y Silvia contesten la(s) pregunta(s):
- A. Si yo implemento esta acción ¿mi(s) problema(s) será(n) resuelto(s)?
  - B. ¿He identificado todos los síntomas que este problema está causando?
  - C. ¿Mis acciones erradicarán los síntomas no deseados?
  - D. Si me deshago de mi(s) problema(s). ¿Alcanzaré mi objetivo?
69. El problema que Jaime y Silvia están enfrentando pudo haberse evitado si:
- A. Jaime hubiera impreso las fichas individualmente con márgenes más amplios
  - B. Jaime hubiera acomodado las fichas de manera diferente
  - C. Silvia hubiera dejado un margen de  $\frac{3}{8}$  de pulgada para las grapas en la imprenta de Jaime
  - D. Silvia hubiera eliminado la banda negra que corrió cerca de la orilla
70. Los gerentes debieran solamente atacar un problema cuando:
- A. Este les impide alcanzar sus objetivos
  - B. Pueden identificar en un principio los síntomas y las causas originales del mismo
  - C. El costo de corregirlos es menor que el costo de vivir con el problema
  - D. Tienen los recursos (principalmente tiempo y dinero) para corregirlos



## LUIS DELEGA A JUAN

71. Al preparar a Juan para su nueva responsabilidad, Luis hizo un buen trabajo al:
- A. Pedir que Juan pensara en las acciones que iba a realizar
  - B. Describir la meta
  - C. Hacer que Juan elaborara un plan de acción
72. En esta responsabilidad, Juan invertirá la mayor parte de su tiempo:
- A. Planeando la manera de reducir accidentes
  - B. Investigando las causas de los accidentes
  - C. Desarrollando un programa para la prevención de accidentes
  - D. Platicando con los empleados que han tenido accidentes
73. La forma en que Luis maneja la situación con Juan es:
- A. Un buen ejemplo de abdicación pero pobre de delegación
  - B. El resultado de una inadecuada planeación previa a la delegación
  - C. Un buen ejemplo de administración participativa, no directiva
  - D. Típica de una relación paternalista con los colaboradores
74. Al preparar a Juan para su responsabilidad, Luis realizó un trabajo pobre al:
- A. Convencer a Juan de porqué el era el anidado para esa tarea
  - B. Averiguar cómo Juan planearía involucrar a José
  - C. Dejar que Juan decidiera la fecha de cumplimiento en lugar de asignársela
  - D. No reunirse con Juan antes de llevar a cabo el reporte
75. Al establecer el objetivo para este proyecto, Luis muestra que:
- A. El está más preocupado por los beneficios de l organización que por los del empleado
  - B. El transmitió a Juan un deseo más que una meta
  - C. Los hábitos de seguridad en el manejo no deberían estar limitados solamente a las horas de trabajo
  - D. El no comprende el proceso de delegación
76. Este proyecto se creó debido a:
- A. Que se han incrementado los accidentes ocurridos a los empleados
  - B. Que Luis consideró que Juan era el indicado para manejarlo
  - C. Que el comité de seguridad consideró que la precaución en el manejo era una alta prioridad
  - D. Que Luis estuvo de acuerdo en investigar esto

77. Juan debería asegurarse de averiguar:
- A. Qué otras organizaciones han dado seguimiento a los accidentes automovilísticos y cómo han tratado de reducirlos
  - B. Si el accidente de la semana pasada de Noé Cantú fue su culpa o del otro conductor
  - C. Si lo que intenta el formato de Luis es apropiado para el reporte
  - D. Las causas de los accidentes que involucran a los empleados
78. Juan preguntó acerca del porqué él debería realizar un estudio de los accidentes en la organización, en lugar de utilizar las estadísticas de la AMA (Asociación Mexicana de Automovilistas). Este punto de vista es:
- A. Irrelevante, ya que las estadísticas de AMA pueden o no reflejar los mismos resultados de Juan
  - B. Apropiada por el reducido número de accidentes en la organización
  - C. Comprensible a la luz del limitado propósito del proyecto
  - D. Inapropiado ya que Luis le indicó de dónde obtuviera los datos
79. Luis considera que parte de su trabajo al delegar el proyecto a Juan es:
- A. Darle lineamientos y evitar tomar todas las decisiones por él mismo
  - B. Darle la responsabilidad, pero retener él la autoridad
  - C. Apoyarlo y darle confianza de que él es la persona indicada para este trabajo
  - D. Proporcionarle suficiente marco de referencia y asegurarse de que Juan conseguirá lo que él está buscando.
80. Juan quiere involucrar a José en el proyecto porque:
- A. José repara y es responsable del mantenimiento de los vehículos de la organización
  - B. Juan necesita toda la ayuda posible para terminar el proyecto en tres semanas
  - C. Le asignará un trabajo diferente a lo que está acostumbrado
  - D. Dos cabezas piensan mejor que una

## JUAN DELEGA A JOSE

81. Al preparar a José para la nueva responsabilidad Juan, ha descrito el proyecto como:
- A. Extremadamente importante... de máxima prioridad
  - B. En términos que pudieran sugerir que José está siendo involucrado
  - C. De manera vaga y poco específica
  - D. Un proyecto que Juan sabe que José puede manejar
82. Es obvio por los comentarios de José que él:
- A. Ve ésta como una oportunidad para trabajar con su cabeza y no solo con sus manos
  - B. Quiere complacer a Juan
  - C. No considera los accidentes como un problema de la empresa
  - D. Se siente incómodo con la responsabilidad
83. Comparando las habilidades de delegación de Luis y Juan, vemos que:
- A. El estilo de Luis es menos directivo que el de Juan
  - B. Juan es más efectivo al seleccionar a la persona indicada para trabajo
  - C. Luis delega mientras Juan sólo transmite la responsabilidad
  - D. Juan utiliza la delegación para desarrollar a José, mientras que Luis delega básicamente para que un trabajo se realice
84. En base a los comentarios de José, Juan debería:
- A. Realizar el trabajo él mismo, esto será más rápido que aconsejar a José
  - B. Concluir la plática, reprogramarla y prepararse para ello
  - C. Ocupar menos tiempo hablando y más tiempo entrenando
  - D. Comentar a Luis que José no es la persona indicada para el trabajo, renegociar la fecha de entrega y realizarlo él mismo o incluir a alguien más para que le ayudara
85. Observando a Juan en su rol como entrenador y consejero, vemos que:
- A. El puso atención a la retroinformación que obtuvo de José
  - B. Hubo un buen balance entre estímulo y respuesta (dar y tomar)
  - C. El no le dio a José suficiente información para hacer bien el trabajo
  - D. El es mejor en el método inductivo (diciendo) que en el deductivo (obteniendo)
86. Para que el entrenamiento sea efectivo es importante que el entrenador
- A. Averigüe de tiempo en tiempo si el entrenado tiene algunas preguntas
  - B. Establezca los objetivos al proponer lo que será cubierto
  - C. Pregunte si el entrenado comprende
  - D. Explique al principio qué comportamiento se espera del entrenando al finalizar el proceso
87. Juan podría beneficiarse al imitar (copiar) la habilidad de Luis para:
- A. Enfatizar las acciones específicas que deberán llevarse a cabo y la secuencias de éstas
  - B. Hacer preguntas que conduzcan a pensar cómo llevar a cabo un plan de acción
  - C. Evitar llegar a las conclusiones antes de obtener más datos
  - D. Dejar los detalles a la persona que ésta llevando a cabo el trabajo
88. Cuando se da una responsabilidad y un entrenamiento a alguien par llevarlo a cabo, usted debería evitar:
- A. Hacer preguntas hasta haber terminado con la instrucción
  - B. Averiguar que tanto el entrenado conoce acerca de lo que realizará
  - C. Proporcionar demasiada información al entrenado sin hacerle preguntas
  - D. Que el entrenado interrumpa la exposición con preguntas
89. La delegación es más efectiva cuando el gerente:
- A. Asigna tanto la responsabilidad como la autoridad para que el trabajo se realice
  - B. Asigna la autoridad y retiene la responsabilidad
  - C. Asigna solamente la responsabilidad y retiene la autoridad
  - D. Asigna tareas pero retiene tanto la autoridad como la responsabilidad

90. Suponga que uno de sus empleados pasó un mes en un programa de entrenamiento o en un proyecto delegado. Cuál de los siguientes aspectos usted hubiera deseado que el empleado conociera con anticipación:

- A. Los criterios que serán aplicados cuando usted evalúe su desempeño al final del mes
- B. Puntos de monitoreo par evaluar el progreso durante el mes
- C. Los objetivos por lograr; los resultados que deben ser obtenidos
- D. Las recompensas por el logro exitoso de los objetivos

## ANA ENTREVISTA A JESUS PARA UN EMPLEO

91. Jesús acaba de pasarle a Ana su solicitud de empleo. Ella debería:
- A. Darle alguna revista para que la lea, mientras ella revisa su solicitud.
  - B. Comentarle que es natural que esté un poco nervioso en una entrevista de selección
  - C. Darle una copia de la descripción del puesto para que la lea mientras ella revisa su solicitud
  - D. Romper el hielo con una “pequeña plática” acerca de algo que no esté relacionado con el empleo
92. Jesús no ubica el nombre de Ernesto Rodiles. Ana podría:
- A. Explicarle cómo es que ella lo conoce
  - B. Decirle a Jesús qué es lo que Ernesto hizo para que se distinguiera y fuese conocido
  - C. Cambiar el tema
  - D. Verificar en la escuela de Jesús si realmente estudió ahí
93. Jesús dejó la compañía MCL hace cinco semanas. Ana debería averiguar:
- A. A qué se ha dedicado desde entonces
  - B.Cuál fue su razón para dejar el empleo
  - C. Cuántas entrevistas ha tenido
  - D. Cómo siente que le ha ido en su búsqueda de empleo
94. Jesús dice que el trabajo anterior no lo llevaba a ningún lado. Ana podría responder:
- A. ¿Podrías explicar esto un poco más?
  - B. ¿Qué quieres decir con que el trabajo no te llevaba a ningún lado?
  - C. Es una buena razón para dejar el empleo como cualquiera
  - D. Te debes sentir un poco frustrado después de estar tres años ahí
95. Al responder Jesús “yo vi el anuncio...” Ana podría:
- A. Preguntarle que fue lo que le llamó la atención del anuncio
  - B. Decirle que ella está buscando lo que él conoce acerca del anuncio
  - C. Averiguar qué lo atrajo a verlos
  - D. Preguntarle qué es lo que él busca en un empleo
96. El hecho de que Jesús haya comentado que había tenido otras dos entrevistas, le dice a Ana que él:
- A. Quiere darle una impresión de que es muy activo
  - B. Es un candidato bien calificado que tiene demanda en otros lugares
  - C. Es honesto y abierto
  - D. Quiere pasar por ingenuo
97. Al tratar sobre los pasatiempos de Jesús, Ana debería:
- A. Cambiar el tema...ya que es irrelevante
  - B. Preguntarle qué fue lo que le atrajo hacia estos pasatiempos
  - C. Preguntarle cómo es que estos pasatiempos se relacionan con las habilidades requeridas en su último y el empleo
  - D. Preguntarle lo que estos cuatro pasatiempos tienen en común
98. En el club de aeromodelismo de Jesús, Ana debió preguntar:
- A. ¿Qué actividades realizan en las reuniones del club?
  - B. ¿Cómo es que las actividades de su club le han ayudado a crecer?
  - C. ¿Qué atrae a las personas hacia el aeromodelismo?
  - D. ¿Por qué piensa que fue electo presidente del club el año pasado?

99. Después de que Jesús comentó sus cualidades para haber sido electo presidente, Ana debería:
- A. Concluir que él probablemente trabaja duro y es bien aceptado
  - B. Continuar investigando cualidades adicionales
  - C. Considerar a Jesús como una persona agradable, pero que no está realmente calificado para el puesto
  - D. Pedir a Jesús que describa el empleo que dejó hace cinco semanas
100. La pregunta de Ana acerca de la salud de Jesús es:
- A. Apropiaada ya que cargar cosas es parte de las funciones del puesto
  - B. Inapropiaada ya que lo predispuso para la respuesta
  - C. Apropiaada ya que ella no quiere quejas futuras de “nadie me lo dijo”
  - D. Inapropiaada y debería dejar a un doctor que lo decidiera
101. El deseo de Ana para saber si Jesús tendría disposición para trabajar tiempo extra es:
- A. Apropiaada ya que está relacionada más con la disposición que con la capacidad
  - B. Apropiaada ya que los hombres casados se interesan menos en trabajar tiempo extra
  - C. Inapropiaada ya que ella puede verificar su estado civil en la solicitud
  - D. Inapropiaada porque sugiere que el trabajar tiempo extra sería algo rutinario
102. La decisión de Ana de proporcionarle a Jesús la descripción del puesto es:
- A. Apropiaada ya que le proporciona una clara idea del puesto
  - B. Inapropiaada ya que Jesús no ha comentado acerca de su último empleo
  - C. Más apropiada si ella se la hubiese dado al principio de la entrevista
  - D. Apropiaada ya que Jesús puede entonces hacer comentarios

## ¿DEBERIA ANA CONTRATAR A JESUS?

**Nota:** El lenguaje utilizado en la toma de decisiones es variado. Usted puede encontrar este “glosario” útil para responder las preguntas en las dos páginas siguientes.

Límites = Condiciones necesarias, esenciales, prerrequisitos

Deseables = Cualidades que nos gustaría ver

Opciones = Alternativas, selecciones, candidatos

Riesgos = Peligros que deben ser verificados después de identificar la (s) mejor(es) opción(es)

103. En la matriz de Decisión de Ana, ¿cuál (es) de los siguientes factores tiene(n) un peso específico mayor, al momento de seleccionar a algún candidato?

- A. Buena salud (capaz de levantar cosas)
- B. Disposición para trabajar tiempo extra
- C. Viva cerca del trabajo
- D. Licencia de manejo vigente

104. Al tomar decisiones los “límites” (condiciones necesarias) deben ser establecidos antes de que la opción (alternativa) sea evaluada contra los “deseables”. Así, la lista de deseables de Ana no debería incluir límites como:

- A. Buen chequeo de referencias
- B. Buena apariencia
- C. Que viva cerca del trabajo
- D. Con licencia vigente de manejo

105. Hay riesgos asociados con cada uno de los candidatos de Ana...Por ejemplo, que uno no pasara el examen médico. Los riesgos asociados con cada candidato deberían ser calculados

- A. Antes de asignar números a los deseables
- B. Después de asignar números a los deseables
- C. Considerando la probabilidad y seriedad de cada uno
- D. Asignando una clasificación numérica a cada uno

106. Normalmente es más costoso en tiempo y dinero:

- A. Identificar límites que asignar riesgos
- B. Evaluar riesgos que evaluar opciones contra cada deseable
- C. Identificar límites que enlistar deseables y asignar valores a cada uno
- D. Evaluar riesgos antes de seleccionar la mejor opción

107. En la Matriz de Decisión de Ana, sus deseables incluyen uno o más factores que deberían ser considerados como riesgos, éstos pueden ser.

- A. Buen chequeo de referencias
- B. Buena salud, capaz de levantar cosas
- C. Viva cerca del trabajo
- D. Con licencia vigente de manejo

108. Es obvio que después de estudiar la Matriz de Decisiones de Ana:

- A. Ella no hizo uso de los valores más bajos de la escala de calificación
- B. No hay razón para agregar los valores que ella asignó a cada deseable
- C. Los números están siendo utilizados para que un proceso subjetivo se vea más objetivo
- D. Jesús no vive cerca del trabajo

109. Nosotros podríamos cuestionar la relevancia de uno o más de los deseables de Ana, principalmente:

- A. Persona responsable
- B. Buena presentación
- C. Líder potencial
- D. Habilidades de comunicación interpersonal

110. Al observar la Matriz de Decisiones de Ana la consideramos:
- A. Como una herramienta que hace la selección de un candidato de manera relativamente automática
  - B. Como una base objetiva para seleccionar a Gerardo González sobre Jesús Rivas
  - C. Como una manera para asignar calificaciones a alternativas basándose en el desempeño de sus cualidades y a las que se les ha designado un peso para reflejar su importancia relativa
  - D. Como una manera para asignar calificaciones a alternativas basándose en el desempeño de sus cualidades y a las que se les ha designado un peso para reflejar su importancia relativa
111. Al comparar las calificaciones totales de Jesús y Gerardo, observamos que:
- A. Gerardo de alguna manera sobrepasa a Jesús
  - B. Jesús está significativamente (20%) arriba de Gerardo
  - C. Jesús ligeramente sobrepasa a Gerardo
  - D. Ana debería considerar el factor riesgo antes de tomar la decisión de contratación.
112. Suponga que después de entrevistar a Pedro Fuentes, Ana lo calificará con 378 puntos. Ella entonces debería:
- A. Informar a Jesús y a Gerardo que ellos no fueron seleccionados y considerar el riesgo que implica contratar a Pedro
  - B. Dar a Pedro el empleo y olvidar el riesgo, debido a su alta calificación
  - C. Considerar el riesgo que implica contratar a Pedro antes de tomar una decisión
  - D. Considerar los riesgos de los tres candidatos antes de tomar una decisión
113. Al estudiar la Matriz de Decisiones de Ana, podemos concluir que:
- A. Los deseables que ella enlista se refieren a la personalidad y a las habilidades específicas que requiere el puesto
  - B. Ella todavía deberá checar las referencias
  - C. La necesidad de trabajar tiempo extra puede presentarse con relativa frecuencia
  - D. No es necesario asignar valores a cada deseable o multiplicar las calificaciones, ya que Jesús hubiera ganado sobre Gerardo si ella simplemente hubiese utilizado una escala de calificación de cinco puntos
114. Después de estudiar la solicitud de Jesús, podemos ver que Ana debió:
- A. Preguntar a Jesús qué tipo de crecimiento y responsabilidad estaba buscando
  - B. Preguntar la edad de Jesús, ya que no puede ser determinada con la solicitud
  - C. Verificar las referencias de Jesús hasta después de entrevistar a Pedro
  - D. Preguntar si Jesús tiene infracciones recientes al conducir
115. Al llevar a cabo una Matriz de Decisiones
- A. Una deseable nunca podrá recibir la misma calificación en las demás opciones
  - B. Los valores asignados a las deseables reflejan su orden de importancia
  - C. Ana deseable nunca podrá recibir la misma calificación en las demás proporciones
  - D. Se deben tener por lo menos tres opciones (alternativas) para que el proceso funcione



## ***LUIS DISCUTE CON JAIME EL PROBLEMA DE UN EMPLEADO***

116. Luis preguntó acerca de la máquina trituradora de manera que:
- A. Le permitió averiguar el avance que ha tenido Jaime
  - B. Se le percibe directiva y altamente estructurado
  - C. Es un buen ejemplo de cuestionamiento no directivo
  - D. Predispuso su pregunta para conseguir la respuesta a que estaba buscando
117. La respuesta de Jaime hacia la duda de Luis sobre la máquina trituradora:
- A. Fue la respuesta obvia esperada
  - B. Fue predecible a la luz de la pregunta
  - C. No fue la información que Luis buscaba
  - D. Mostró que Luis hizo un comentario y no efectuó realmente una pregunta
118. Si el propósito de Luis era recordar a Jaime que él debería tener el reporte para el día siguiente por la tarde, entonces hubiera sido apropiado que Luis:
- A. Realizara una pregunta directa, altamente estructurada
  - B. Utiliza preguntas no directas
  - C. Formulara una respuesta menos predecible
  - D. Obtuviera una respuesta por parte de Jaime altamente predecible
119. Suponga que la preocupación principal de Luis es averiguar si Jaime estará listo con un reporte del cual ambos se sientan orgullosos para ver al Director mañana por la tarde. En este caso, la mejor pregunta debería ser:
- A. ¿En qué proyectos estarás trabajando las próximas 24 horas?
  - B. ¿Cómo vas con el reporte?
  - C. ¿Cuál es el avance del reporte que prometiste para mañana en la tarde?
  - D. ¿Tendré el reporte terminado para mi comida con el Director?
120. Luis hizo una introducción a sus comentarios acerca de que Hugo salía temprano, diciendo “Quizás no me incumbe”. Luis:
- A. Probablemente está en lo correcto... No le incumbe
  - B. Se había retrasado en hacer este comentario ya que ésta era la tercera ocasión que sucedía
  - C. Hace bien en llamar la atención de Jaime
  - D. Está asignándole una tarea comprometida a Jaime que Luis debiera manejar por sí mismo, si es que le molesta tanto
121. ¿Si usted fuera el jefe de Jaime y viera a Hugo salir temprano varias veces, qué haría?
- A. Señalar a Jaime los beneficios de reforzar la política sobre los horarios de trabajo
  - B. No mencionar las salidas de Hugo y dejar que supervise a su personal
  - C. Reconocer que las políticas de Jaime son buenas y que pesan más que las políticas de la organización
  - D. Hacer saber a Jaime que usted quiere que él tenga una plática con Hugo y corrija la situación
122. Cuando Luis comentó las salidas anticipadas de Hugo Soto, Jaime debió:
- A. Simplemente agradecer a Luis, decirle que él lo vería y después olvidar el asunto
  - B. Defender el horario flexible para aquellos que tienen largas jornadas de impresión
  - C. Preguntar si a él se le paga por resultados o por ser chocador de tiempo
  - D. Tomar a Luis como la razón principal para su platica con Hugo

123. Luis estaba preocupado por:
- A. El hecho de que una política había sido infringida
  - B. Hacer que Hugo trabajara el número total de horas por las cuales se le paga
  - C. Que Hugo saliera siempre temprano o sucediera tan sólo en algunas ocasiones
  - D. Que Jaime estuviera siendo muy tolerante al supervisar al personal
124. El hecho de que Luis viera a Hugo salir temprano tres veces sugiere que:
- A. Esto es algo que sobrepasa lo ocasional
  - B. Jaime debiera tomar alguna acción correctiva
  - C. Luis se había tardado en comentárselo a Jaime
  - D. Luis no tiene mucho en qué ocuparse más que estar haciendo de “perro guardián”
125. Luis ha visto a Jaime varias veces en la semana y no había comentado las salidas de Hugo hasta ahora, nosotros podemos suponer que:
- A. Luis probablemente no es un jefe bien organizado
  - B. Luis probablemente no quería actuar hasta tener suficiente evidencia
  - C. Luis probablemente ha estado esperando recabar más pruebas en contra de Hugo
  - D. Luis probablemente vio el tema como un asunto desagradable y no quería mencionarlo
126. El problema real o la causa original es que:
- A. Hugo no está trabajando sus horas asignadas de acuerdo con la jornada que establece la empresa
  - B. Jaime no había querido comentar con Luis su política de horario flexible para los impresores
  - C. Hay una diferencia en el estilo de administrar entre Luis y Jaime
  - D. Luis sorprendió a Hugo saliendo temprano
127. Luis está equivocado al pensar que:
- A. Jaime debiera poner lo a él como el “malo” si esto facilita su plática con Hugo
  - B. Las salidas tempranas de Hugo podrían ser el principio de un patrón que debiera ser corregido
  - C. Jaime debería tener una plática con Hugo
  - D. Otros ignorarían a Hugo si lo ven salir temprano
128. Cuando la política (horario establecido) y la productividad (seguir operando la imprenta después de la hora de salida) entran en conflicto, la administración debería:
- A. Explicar la razón de la política y apoyarla
  - B. Cambiar la política de tal manera que la productividad no se viera comprometida
  - C. Mantener la política pero identificar las excepciones
  - D. Ajustar la política y/o productividad en función a las metas de la empresa

## MEMORANDUM DE SILVIA SOBRE EL HORARIO FLEXIBLE

129. El memorándum de Silvia es:
- A. Un buen ejemplo de una pobre organización de pensamiento
  - B. Un pobre ejemplo de una buena expresión de pensamiento
  - C. Escrito de manera compacta; sus recomendaciones deberían ser más explícitas
  - D. Prematuro; ella debería esperar por los lineamientos impresos y anexarlos al memorando
130. La organización y flujo de pensamiento serían mejor si Silvia:
- A. Hubiera puesto primero los puntos 5 y 6, reordenando los otros
  - B. Hubiera empezado refiriéndose a las tres organizaciones que fueron contactadas
  - C. Iniciara con una descripción de las necesidades de la empresa y su interés por el Horario Flexible
  - D. Finalizara pidiendo a cada lector que le enviara sus sugerencias antes de la reunión
131. Las siete recomendaciones de Silvia muestran:
- A. Falta de lógica al vincular las entradas y salidas con la seguridad
  - B. Una fuerte orientación a tratar a los empleados como responsables de su horario (Teoría y Adulto – Adulto)
  - C. Una falta de consistencia en su formato de presentación
  - D. Tarjetas para la autorización de los horarios mientras que un sistema computarizado sería mejor
132. Observamos en las recomendaciones del memorándum de Silvia que:
- A. Su Comité no ha decidido en qué empleados puede o no confiar
  - B. Ella escribe con un estilo claro con el cual llega rápido al punto
  - C. Su aprobación ayudará a la formación de equipos y gerencia participativa
  - D. Ella es redundante y parlanchina
133. He aquí algunos de los principales problemas asociados con la implementación de las recomendaciones de Silvia:
- A. Que se falsifiquen las tarjetas con el nombre del jefe
  - B. Pérdida de la libertad de los empleados par entrar y salir en horarios diferentes de los anotados en el punto número 2
  - C. Que algunos empleados trabajen menos de 37.5 horas a la semana anotados en el punto número 5
  - D. Resistencia por parte de los supervisores a quienes les desagrada su nuevo papel de “perro guardián”
134. A continuación se presentan algunos de los principales beneficios asociados con la instalación del horario flexible:
- A. Los supervisores sabrán cuando cada subordinado entra y sale
  - B. Se incrementaría la productividad
  - C. Los empleados que duermen de más pueden llegar ahora a las 10:00 A.M. sin llegar tarde
  - D. Los empleados pueden negociar sus horarios de trabajo, haciéndolos compatibles con sus intereses personales y actividades externas
135. Aunque ella nunca lo haya dicho, el interés personal de Silvia por que se instale el sistema de Horario Flexible es probablemente el resultado de:
- A. Su necesidad de reconocimiento en un proyecto de importancia
  - B. El deseo de que el personal a su cargo se rija en base a un sistema de Horario Flexible
  - C. Querer reducir el ausentismo e incrementar la moral
  - D. Su deseo de complacer a Luis y obtener la aprobación para un sistema que él quiere

136. He aquí algunas observaciones apropiadas de Luis para Silvia:
- A. Los números 2 y 3 están en conflicto con el propósito de los números 5 y 6
  - B. El número 7 debería ser eliminado ya que no es una recomendación
  - C. Los números 2 y 6 deberían ser combinados
  - D. Los números 1 y 4 deberían ser combinados
137. Para que el Horario Flexible funcione efectivamente, éste requerirá:
- A. Confiar en la integridad y compromiso de cada empleado
  - B. Mayores lineamientos y controles de los que Silvia propuso
  - C. Desechar la mayoría de las recomendaciones y basarse solamente en los puntos 1 y 5
  - D. Un mayor monitoreo de los jefes y guardias de seguridad
138. Observando la comunicación escrita de Silvia, encontramos que:
- A. Es redundante
  - B. Ha hecho un buen trabajo en su estilo de redacción
  - C. Utiliza demasiado la voz pasiva
  - D. Prefiere utilizar palabras simples que complejas o ideas abstractas
139. Su comunicado sería más efectivo si ella
- A. Acortara la longitud promedio de sus oraciones
  - B. Fuera más específica, ilustrando sus recomendaciones con ejemplos
  - C. Incluyera un anexo de los beneficios y razones de cada recomendación
  - D. Lograra introducir un porcentaje más alto de palabras con pocas sílabas

## **LUIS SE REUNE CON ANA PARA SU REVISION DE DESEMPEÑO**

140. Al iniciar la entrevista, Ana comentó que estaba un poco nerviosa. Seleccione la(s) respuesta(s) que sería(n) apropiada(s) por parte de Luis:

- A. No deberías estar nerviosa... ya que has tenido otras evaluaciones anteriormente
- B. ¿Porqué, que piensas que pueda suceder?
- C. Te sugiero que pienses positivamente acerca de esto
- D. Te sientes un poco incómoda al pensar que estás siendo evaluada

141. Cuando Ana dijo que ella estaría conforme de realizar la evaluación, la respuesta apropiada de Luis debió ser:

- A. Es natural...entiendo cómo te sientes
- B. Porqué te interesa llevarla a cabo?
- C. A la mayoría de los empleados les interesa saber cuál ha sido su desempeño
- D. Te sugiero que reserves tus juicios hasta que la evaluación haya terminado

142. Ana siente que las evaluaciones de desempeño son para personas cuyas metas en el trabajo cambian, pero son menos apropiadas para trabajos rutinarios como el suyo. Esto sugiere que ella:

- A. Está más orientada hacia la tarea que hacia las metas
- B. Necesita ser motivada por Luis
- C. No se da cuenta que lograr los estándares es tan importante como obtener las metas
- D. No encuentra satisfacción en su trabajo

143. Luis inició la evaluación con una analogía a los chequeos médicos anuales. Esto fue:

- A. Una buena manera de mostrar a Ana el valor de una evaluación
- B. Una pobre analogía que meramente retrasó la evaluación
- C. No fue muy bien recibida por Ana
- D. Un medio para ilustrar dos propósitos de evaluaciones importantes.

144. Una buena manera de comenzar las evaluaciones es que los empleados digan a sus jefes:

- A. Su propia percepción sobre sus fuerzas y debilidades
- B. Las metas y objetivos para alcanzar durante el próximo período de evaluación
- C. Como el trabajo que se está realizando ha cambiado en cuanto a la descripción del puesto
- D. Las áreas en donde ellos esperarían ayuda y un futuro desarrollo

145. El objetivo primordial para llevar a cabo una evaluación de desempeño es:

- A. Mejorar el desempeño del empleado
- B. Identificar las fuerzas y debilidades del empleado
- C. Dar al empleado retroinformación
- D. Revisar en lo que ha mejorado el empleado desde la última revisión

146. Para que una reunión de evaluación sea constructiva y orientada a resultados.

- A. El empleado también debería dar retroinformación al jefe como un consejero
- B. Tanto el empleado como el jefe deberían evaluar el desempeño del empleado
- C. Los formatos de evaluación deberían ser llenados por el jefe después de la reunión
- D. El jefe y el empleado deberían definir los criterios de desempeño previamente

147. Como un lineamiento para administrar el tiempo, el jefe debería destinar

- A. Por lo menos un 75% del tiempo en el desempeño pasado y un 25% en el desempeño esperado a futuro
- B. Por lo menos el mismo tiempo para escuchar como para hablar
- C. La primera mitad para dar retroinformación de las fuerzas y debilidades
- D. Suficiente tiempo en cada punto, dando retroinformación y obteniendo respuestas por parte del empleado

148. La revisión de Luis de la descripción del puesto de Ana, muestra que:
- A. Su empleo no ha cambiado mucho y no tiene suficientes retos
  - B. El debió explorar el porqué de la reacciones de Ana para justificar sus acciones hacia el Departamento de Contabilidad
  - C. Su empleo es más sencillo que el de los demás jefes
  - D. Luis debió dejar que Ana redactará sus nuevas responsabilidades
149. El formato de evaluación de desempeño que Luis y Ana llevaron a cabo:
- A. Hace de la reunión una sesión de “llenado de papeles”
  - B. Debería ser firmado por ambas partes antes de que la evaluación concluya
  - C. Es redundante con la que Jaime utilizó para identificar sus metas
  - D. Muestra que Luis estuvo equivocado al decir a Ana que establecer metas no es parte de la evaluación
150. Luis agregó una nota al formato de evaluación indicando un cambio en las responsabilidades de Ana esto fue:
- A. Inapropiado ya que él no había aclarado este cambio con el Departamento de Personal
  - B. Apropiado ya que ella había apreciado su empleo como estático
  - C. Inapropiado ya que la responsabilidad que se agregó es muy pequeña para anexarse a la descripción del puesto
  - D. Inapropiado ya que Ana debió hacer el comentario y redactarlo ella misma
151. El punto de vista de Ana sobre lo sucedido cuando delegó el intercambio de responsabilidades entre Marcos y Eugenia, ilustra el hecho de que:
- A. Faltó interés por parte de ellos para obtener un desempeño efectivo
  - B. Las contrataciones que se realizan actualmente para cubrir los puestos no se están llevando a cabo como debieran ser
  - C. Los jefes deberían revisar lo que ellos solicitan
  - D. Ana trata a sus empleados como si fueran sus hijos, más que tratarlos como adultos
152. Ana estuvo de acuerdo en que ella tiende a sobreproteger a su gente y ser crítica hacia otros y trabajará para mejorar esto. Nosotros podemos ver que:
- A. Ella está diciendo esto para complacer a Luis
  - B. Luis y Ana han establecido un deseo, en lugar de un objetivo para el próximo período de evaluación
  - C. Ella cree que Luis observará una mejora para el próximo año
  - D. Estas misma situaciones se podrían presentar en la próxima revisión
153. Durante la evaluación de Ana, Luis hizo un buen trabajo al:
- A. Ayudar a Ana a evaluar el desempeño de sus cuatro principales metas y estándares
  - B. Sondear la actitud de Ana hacia sus empleados
  - C. Explicar que Marcos y Eugenia no se hicieron responsables porque Ana tampoco fue específica al establecerles sus responsabilidades
  - D. Enfocarse en los comportamientos y no en las características de personal
154. Justamente después de que Ana discutió el problema que tuvo con Marcos y Eugenia, Luis Padrón mencionó dos casos específicos... el correo urgente para los Directores y el tiempo extra de Jorge Muñoz. Esto fue:
- A. Necesario ya que Ana no sentía que ella había hecho algo equivocado
  - B. Equivocado y a que ellos debieron discutir esto en su momento y no ahora
  - C. Una manera apropiada de documentar la retroinformación con ejemplos
  - D. Prematuro ya que él no había dado a Ana la oportunidad para resumir lo que estuvo equivocado con Marcos y Eugenia, y lo que ella había aprendido

155. Al señalar a Ana su tendencia a jugar el rol de padre “nutriente” o padre “juez”, Luis está:
- A. Utilizando términos académicos sin tomar en cuenta a Ana
  - B. Realizando un pobre modelo de su rol (“el burro hablando de orejas”)
  - C. Recordándole lo que ella debió haber aprendido en su formación como supervisor
  - D. Preparando el terreno para lo que más tarde citó Ana: “yo no sé si el perro viejo puede aprender nuevas gracias”
156. Cuando Luis comenta con Ana en lo que ella deberá trabajar, él se refiere a las “profecías autocumplidoras”. Esto se traduce como sigue:
- A. Tu consigues lo que esperas
  - B. Los jefes deben supervisar lo que esperan
  - C. Los jefes no deberían esperar de los colaboradores nada que los primeros no puedan hacer
  - D. Un estilo de comportamiento “Adulto” (Teoría Y) es como proteger a empleados que parecen niños (Teoría X)
157. Suponga que usted fuera el jefe de Ana. Cuál de los siguientes resultados usted esperaría que ella obtuviera en su trabajo durante el siguiente año:
- A. Aprendiera a delegar más que únicamente transmitir lo que desea
  - B. Aprendiera a ser más adulta y menos paternalista
  - C. Fuera más accesible a las necesidades de otros Departamentos (por ejemplo el Departamento de Contabilidad)
  - D. Tomara decisiones con una perspectiva organizacional más que de manera personal
158. Durante la evaluación, Luis:
- A. Empezó formulando buenas preguntas, pero tendió a tomar el papel de juez
  - B. Debió dejar que Ana identificara sus problemas y soluciones por ella misma
  - C. Hizo bien en sugerir que Ana evaluara su desempeño antes que él lo hiciera
  - D. Fue efectivo al propiciar que Ana estableciera las acciones que serían tomadas
159. Al concluir la reunión sobre el desempeño de Ana (que usted no observó), Luis dijo que le enviaría un memorándum donde se establecerían las áreas por desarrollar y las acciones de seguimiento que ambos hubiesen acordado. Esto memorándum es:
- A. Algo que ambos debían escribir antes de terminar la evaluación
  - B. Mejor si Ana lo hubiera escrito después de la evaluación
  - C. Una buena idea, ya que esto no deja duda en Ana de lo que Luis espera
  - D. Innecesario, si el formato de evaluación contiene un espacio para tales comentarios

## JAIME ACONSEJA A HUGO

160. A la vista de Jaime el problema es que:
- A. Hugo nunca le pidió permiso para salir temprano
  - B. Luis vio que Hugo salía temprano
  - C. Hugo no está trabajando el horario completo
  - D. Hugo no posee un segundo auto
161. Jaime le dijo a Hugo que salir temprano establece un mal precedente. El hizo esto debido a que considera el problema como:
- A. Tener que hacer lo que Luis quiere que se haga, aún cuando no cree en esto
  - B. La falla de Hugo para ver las consecuencias de sus acciones
  - C. La rigidez de Luis al apegarse a las políticas en lugar de considerar la productividad
  - D. Tener otros empleados que querrán hacer lo mismo si ven que Hugo sale con la suya
162. En relación a la habilidad de Jaime para obtener los resultados del departamento, no hubo problema hasta que:
- A. Luis vio a Hugo salir temprano
  - B. Luis llamó la atención de Jaime sobre las salidas fuera del horario establecido de Hugo
  - C. Jaime llamó la atención a Hugo sobre sus salidas fuera del horario establecido
  - D. Hugo quiso saber quien le dijo a Jaime acerca de sus salidas fuera del horario
163. El problema pudo haber sido evitado si Jaime:
- A. Hubiera hablado con Hugo acerca de las salidas fuera del horario cuando esto ocurrió por primera vez
  - B. Hubiera sabido lo que estaba sucediendo en su propio departamento
  - C. Hubiera dicho a Hugo que fue Luis quien quiso que la situación fuera corregida
  - D. Hubiera convencido a Luis de que su propia política de “Horario Flexible” era la causa de las salidas de Hugo y que no existía un problema de mal precedente
164. La plática de Jaime con Hugo hubiera sido mejor si él:
- A. Le hubiera dicho a Hugo que él había sido quien notó sus salidas temprano
  - B. Se hubiera basado en las fuerzas de Hugo más que en sus debilidades
  - C. Hubiera hecho aparecer a Luis como el “malo”, como Luis se lo sugirió
  - D. No hubiese tratado de resolver el problema de Hugo
165. Hugo está molesto por el hecho de que:
- A. Jaime estableció su propio sistema de “horario flexible” y ahora lo estaba quitando
  - B. Jaime parece estar más interesado en observar el reloj que en el desempeño
  - C. Otros empleados (por ejemplo en el Centro de Cómputo) salen temprano
  - D. Jaime no trató de corregirlo hasta que alguien lo presionó
166. Cuando Hugo preguntó acerca de la calidad de su trabajo, Jaime debió:
- A. Hacer saber a Hugo que su trabajo estaba arriba del promedio y era muy aceptable
  - B. Explicar que la cantidad y no la calidad era el asunto
  - C. Decir que su trabajo no era el asunto a tratar
  - D. Reconfirmar la calidad y cantidad del trabajo de Hugo
167. Después de que Hugo reconoció su error de no haber pedido permiso a Jaime para salir temprano, Jaime debió:
- A. Aceptar la disculpa de Hugo y terminado la reunión
  - B. Ayudar a que Hugo encontrara una solución (un segundo auto)
  - C. Preguntar lo que Hugo podría hacer para corregir la situación
  - D. Preguntar como podría ayudar a Hugo a resolver el problema



168. Jaime empezó la junta diciendo a “Hugo tenemos un problema que me gustaría saber si podemos corregir”. Nosotros vemos que:
- A. El fue muy abrupto y debió empezar con una pequeña plática antes de tratar el asunto
  - B. El estilo de Jaime es autocrático y de mano dura
  - C. Jaime ve el problema como de ambos y no sólo como de Hugo
  - D. El estilo de Jaime es más directivo y menos sutil de lo que debería ser
169. Jaime debió:
- A. Conseguir el acuerdo de Hugo para corregir la situación en una fecha establecida
  - B. Explicar lo que sucedería si Hugo no obedecía
  - C. Enfatizar las maneras cómo él podría ayudar a Hugo con su problema
  - D. Establecer que el problema era de Hugo y él debía corregirlo
170. Jaime debió señalar a Hugo que:
- A. Si la propuesta de Silvia sobre el sistema de Horario Flexible fuera aprobada, el problema desaparecería
  - B. El debió considerar su horario antes de mudarse fuera de la ciudad
  - C. El confía que Hugo será capaz de corregir el problema
  - D. Sus salidas temprano han ocasionado un problema para ambos
171. Hugo habría aceptado la petición de Jaime de corregir el problema si éste hubiera señalado que:
- A. Hugo estaba distorsionando la regla de Horario Flexible
  - B. Sabe que Hugo es responsable y tomará la decisión correcta
  - C. El y Luis le exigen que cumpla con el horario establecido de trabajo
  - D. Hugo es un asistente valioso con potencial como supervisor y éstos a menudo deben quedarse trabajando hasta muy tarde
172. Jaime ofrece a Hugo ayudarlo a encontrar quién lo lleve a su casa, esto es:
- A. Apropiado ya que Jaime quiere ayudar
  - B. Inapropiado ya que esto no estaba en su formato de planeación correctiva
  - C. Apropiado hasta que Hugo consiga un segundo auto
  - D. Inapropiado ya que es responsabilidad de Hugo tomar una acción correctiva
173. En el formato de Planeación correctiva de Jaime, nosotros vemos que:
- A. El recuadro No. 4 muestra un mal entendido dentro del proceso correctivo
  - B. El punto de vista de Jaime sobre las salidas de Hugo, no es acorde al de Luis
  - C. El recuadro No. 5 debería ser escrito inmediatamente después de la plática con Hugo
  - D. Al formato le falta establecer qué recompensas o castigos se usarán

## **JUNTA DE LUIS CON SILVIA Y JAIME PARA REASIGNAR RESPONSABILIDADES**

174. La plática de Luis con Silvia puso en duda la habilidad de programar de Jaime. Esto se evidenció por:

- A. El trato que Jaime dio a Silvia en el taller de imprenta
- B. La preocupación de Luis sobre un trabajo de impresión que no fue realizado
- C. La creencia de Luis en que Silvia quería culpar a Rubén Guerrero del trabajo retrasado
- D. La tendencia de Silvia a decir cosas que meten a las personas en problemas

175. Es bueno que Luis pregunte a Silvia acerca del trabajo retrasado porque:

- A. Silvia no estaba enterada de que el trabajo solicitado por Rubén Guerrero no había sido terminado
- B. Esto condujo a Luis a preguntar a Silvia si ella podría manejar la programación de Jaime
- C. Esto le dio a Silvia una oportunidad de discutir el problema de Jaime
- D. Esto le hizo saber a Luis que él probablemente tenía un problema con la capacidad de Jaime para programar

176. Se evidenció un juicio pobre por parte de:

- A. Silvia al no entregar a Rubén una copia de los originales que ella había enviado a Jaime
- B. Luis al preguntar a Silvia si ella estaría interesada en manejar la programación de Jaime
- C. Silvia al comentar a Luis que Jaime tenía un problema al programar
- D. Luis al decirle a Rubén Guerrero que llamará a Silvia para verificar el proceso

177. Silvia considera que el problema de programación de Jaime es causado por:

- A. Su falla al realizar el trabajo en el orden en el que lo recibe
- B. Su incapacidad para fijar prioridades y organizar su trabajo
- C. Su tendencia a hacer cosas en las que él no es del todo bueno
- D. Su facilidad para ceder y dejar que las personas abusen de él

178. Al preguntar a Silvia qué porcentaje del trabajo de Jaime proviene de los originales generados por su gente, Luis probablemente está tratando de:

- A. Preguntar a Silvia de qué forma maneja la programación de sus trabajos
- B. Determinar si Silvia está justificada al quejarse acerca de la programación de Jaime
- C. Construir un caso para que Silvia acepte la tarea de manejar la programación de Jaime
- D. Averiguar qué tan a menudo Silvia ha sido culpada por las entregas tardías de Jaime

179. Una mejor manera de manejar esta situación por parte de Luis sería:

- A. Ver si Jaime solicita ayuda en su programa antes de pedirle a Silvia que lo maneje
- B. Preguntar a Silvia hace cuánto ella había terminado el original de Rubén Guerrero
- C. Conseguir más información para ver si Jaime tiene un problema de programación
- D. Dejar que Silvia sepa que los miembros del equipo no se deben atacar unos a otros... especialmente a sus espaldas.

180. La decisión de Silvia para decirle a Luis acerca de la falla de Jaime para organizar y fijar prioridades fue:
- A. Apropiaada ya que ella está siendo afectada por sus fallas
  - B. Inapropiaada ya que la gente no se corrige una a otra en un grupo que funciona correctamente
  - C. Apropiaada ya que esto demuestra ser la mejor forma de conseguir una mejoría
  - D. Inapropiaada ya que ella debió hablar con Jaime de esto en un principio
181. Al responder a los comentarios de Jaime en su reunión, la tendencia de Luis fue de:
- A. Mostrar empatía y comprensión
  - B. Darle a Jaime consejo y mostrarle cómo resolver el problema
  - C. Buscar más información, hechos y sentimientos
  - D. Ser crítico con la decisión de Jaime de anticipar el trabajo urgente de Silvia al formato de reporte del departamento de compras
182. La manera en que Luis trató a Jaime nos muestra que él:
- A. Pone trampas para hacer que Jaime admita que tuvo problemas en complacer a sus usuarios
  - B. Utilizó efectivamente preguntas y comentarios mostrando sus sentimientos
  - C. Trata a los demás como adultos (Teoría Y) más que paternalistamente (Teoría X)
  - D. Simpatizó con Jaime y se sintió culpable al tratar de mantener a todos contentos
183. Luis empezó la junta adulando a Jaime sobre las fichas de Silvia. El hizo esto para:
- A. Apoyarse en los puntos fuertes de Jaime
  - B. Hacer sentir bien a Jaime antes de corregirlo
  - C. Saber como manejar las consideraciones que tiene Jaime acerca de las salidas tempranas de Hugo
  - D. Establecer una buena relación y un clima positivo
184. Al preguntar a Jaime qué porcentaje proviene de los trabajos que la gente de Silvia le envía, Luis nos muestra que:
- A. El probablemente ha olvidado los comentarios que Silvia hizo
  - B. El quiere que Jaime comprenda la lógica del porqué Silvia debe manejar la programación
  - C. Hay una disparidad significativa entre los estimados de Jaime y Silvia
  - D. El es un manipulador, no confía en los comentarios de Silvia y también está tratando de que Jaime caiga en el juego al dejar que Silvia haga la programación
185. La discusión de Luis al problema de programación de Jaime fue:
- A. Efectiva ya que hizo que Jaime reconociera que tiene un problema
  - B. Inefectiva porque Luis hizo toda la plática
  - C. Efectiva ya que Jaime está ahora listo para dejar que Silvia maneje su programación
  - D. Inefectiva ya que la técnica no directiva de Luis no fue apropiada
186. “¿Cómo sabrá Silvia lo que he realizado? La duda de Jaime nos muestra que:
- A. El se resiste a que Silvia se haga cargo de una parte de sus trabajo
  - B. El no se da cuenta que Silvia conoce ya la mayoría de sus prioridades
  - C. El ha aceptado la idea y está ahora preocupado con la implementación
  - D. Luis no lo ha convencido del todo
187. Luis tomó parte del trabajo de Jaime y se lo dio a Silvia. Esta acción fue:
- A. Apropiaada ya que los jefes deben cubrir las funciones de acuerdo al personal con que se cuentan
  - B. Inapropiaada, ya que los jefes deben ubicar al personal en los puestos que tienen
  - C. Prematura, ya que Luis no ha considerado la trascendencia de esta acción
  - D. Consistente en el estilo gerencial de Luis de ser orientado a la acción

188. Por favor indique la posición dentro de su empresa
- A. Alta gerencia
  - B. Gerencia media (similar al que ocupa Luis Padrón)
  - C. Gerencia de primer nivel (por ejemplo, Jaime, Ana, Silvia, Juan)
  - D. No supervisa a otros empleados regularmente
189. ¿Cuántas personas le reportan a usted directamente?
- A. Ningún subordinado
  - B. 1- 2 subordinados
  - C. 3 -7 subordinados
  - D. 8 o más subordinados
190. Ignorando por el momento las calificaciones que ha recibido en sus evaluaciones de desempeño, ¿cómo podría definir su actividad gerencial con la de otras personas que tiene su mismo nivel?
- A. Mucho más efectiva
  - B. De alguna manera más efectiva
  - C. Tan efectiva como la de otros
  - D. No tan efectiva
191. De acuerdo con su educación formal, ¿Cuál es el último nivel que usted concluyó?
- A. Nivel postgrado (maestría, doctorado, etc.)
  - B. Nivel universitario
  - C. Nivel preparatoria
  - D. Menor a nivel preparatoria
192. ¿Cuántos empleados tiene bajo su responsabilidad, incluyendo subordinados inmediatos y aquellos, que les reportan a estos?
- A. Más de 50
  - B. De 15 a 50
  - C. De 4 a 14
  - D. De 0 a 3
193. Al evaluar sus propias habilidades gerenciales y de su supervisión, ¿cómo se calificaría usted mismo?
- A. Mucho más efectivo que Luis Padrón
  - B. Un poco más efectivo que Luis Padrón
  - C. Un poco menos efectivo que Luis Padrón
  - D. Mucho menos efectivo que Luis Padrón
194. ¿Cuántos años de experiencia en puestos gerenciales tiene en total?
- A. Más de 15 años
  - B. De 8 a 15 años
  - C. De 2 a 7 años
  - D. Menos de 2 años

195. Cuando a usted se le proporcione su perfil de efectividad y observe sus calificaciones en los 12 factores evaluados, ¿cómo piensa que se le comparará contra otros evaluados?

- A. En el cuartil superior... del percentil 75 al 100
- B. Próximo cuartil... del percentil 50 al 75
- C. Próximo cuartil... del percentil 25 al 50
- D. Cuartil inferior... del percentil 0 al 25

196. Considerando las muchas maneras en la que los gerentes se desarrollan (programas de entrenamiento, ayuda y guía, asignaciones especiales, etc.), ¿Cómo evaluaría usted sus propias oportunidades para mejorar sus habilidades gerenciales y de supervisor?

- A. Excelentes
- B. Buenas
- C. Promedio
- D. Abajo del Promedio

197. Usted ha visto un cierto número de episodios en los cuales 5 supervisores enfrentan problemas, toman decisiones, e interactúan unos con otros y con sus subordinados. ¿De qué manera las situaciones que ellos enfrentaron, se comparan con aquellas que usted enfrenta en su trabajo diario?

- A. Los episodios que observé fueron más desafiantes de los que yo enfrento
- B. Luis Padrón y su gente se encontraron situaciones similares en dificultad a aquellas que yo enfrento
- C. Mis interacciones con los demás son típicamente más difíciles de las que yo observé
- D. Yo tuve problemas al relacionar los episodios que observé

198. Por favor evalúe la calidad del programa MAP

- A. Excelente
- B. Bueno
- C. Promedio
- D. Abajo del promedio

199. ¿Qué tanto interés tiene usted en conocer su efectividad en cada uno de los doce factores evaluados?

- A. Muy interesado
- B. De alguna manera interesado
- C. No muy interesado
- D. Desinteresado

200. ¿Cómo se siente usted al saber que ésta es su última pregunta de MAP... la última selección que usted tendrá que hacer?

- A. Estoy complacido de haber terminado
- B. Podría revisar otra serie de episodios... pero no hoy, gracias
- C. Lo disfruté y estoy en espera de que se den los resultados
- D. Pienso que fue una pérdida de tiempo