



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Facultad de Psicología y Psicopedagogía

Tesis Doctoral para obtener el título de Doctor en Psicología.

“Perfil cognitivo, personalidad y autoeficacia: un estudio del ajuste
entre características del trabajador y demandas del puesto, y su influencia
sobre el desempeño en el trabajo”

Doctorando: Paulina Elizabeth Robalino Guerra

Directora de Tesis: Dra. Mariel F. Musso

Diciembre del 2020

“La capacidad de comprender antes de ver constituye
el corazón del pensamiento científico”

Carlo Rovelli

RESUMEN

El futuro del trabajo es tan fascinante como inquietante, ya que juega un papel central en nuestras vidas y en nuestra identidad social. En las organizaciones, el propósito es emparejar a los candidatos con puestos específicos de trabajo y se espera un mejor desempeño laboral cuanto mayor sea el ajuste de estas características individuales a las demandas de la tarea. Estudios previos han señalado la importancia de considerar tanto diferencias individuales a nivel cognitivo como de personalidad del trabajador, a la hora de seleccionarlo para un determinado puesto de trabajo que, a su vez, demanda ciertas habilidades. En el contexto de países en desarrollo, son escasas las investigaciones dirigidas a estudiar el ajuste entre el perfil del trabajador y las demandas de las tareas en puestos específicos de trabajo. Además, muchos de los estudios siguen una metodología univariada, considerando sólo uno o unos pocos factores individualmente en su impacto sobre el desempeño laboral.

La presente investigación está conformada por cuatro estudios: los primeros dos estudios presentan adaptaciones de dos escalas (autoeficacia en el trabajo y desempeño laboral). El tercer y cuarto estudio analizan las interrelaciones entre los procesos cognitivos, personalidad, autoeficacia y las demandas del puesto sobre el desempeño en dos puestos de trabajo: docentes y administrativos. Se utilizaron muestras diferentes para cada estudio; el tipo de muestreo fue no probabilístico e intencional en adultos de ambos sexos, trabajadores de empresas públicas y privadas. Como instrumentos se usaron un cuestionario sociodemográfico, el test de redes atencionales (ANT), el Span de Operación Automatizado (AOSPAN), el inventario de personalidad NEO-FFI, una escala de autoeficacia en el trabajo y medidas de desempeño laboral.

Los estudios I y II indicaron que ambos instrumentos poseen buenas propiedades psicométricas y son adecuados para ser utilizados en población hispanoparlante. En el

estudio III se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los procesos cognitivos, personalidad y autoeficacia entre los docentes y administrativos. Por otro lado, se hallaron efectos de interacción significativos entre niveles de procesos cognitivos y autoeficacia, y de igual manera entre procesos cognitivos y rasgos de personalidad. En general, independientemente del nivel cognitivo (memoria de trabajo y redes atencionales), aquellos con alta autoeficacia y niveles más altos de apertura a la experiencia, responsabilidad, agradabilidad, extroversión y niveles bajos de neuroticismo, se perciben y son evaluados (por el supervisor) con un mejor desempeño laboral. A excepción de dos hallazgos distintos de este patrón, en el caso del personal administrativo la interacción es significativa solo si los tiempos de reacción atencionales son rápidos (alto nivel) y tienen alta autoeficacia (tarea y social), teniendo estos empleados mejor desempeño. En el caso de los docentes, se encontró que los empleados que tienen alta atención ejecutiva y alta autoeficacia o rasgo de extroversión son menos exitosos en el desempeño reportado por el supervisor. Además, los distintos modelos que incluyen variables cognitivas, rasgos de personalidad y autoeficacia en el trabajo predicen hasta un 50% del desempeño laboral. Finalmente, en el estudio IV se encontró que el 90% de aquellos trabajadores con alto desempeño específico en el trabajo tienen un adecuado ajuste o sobreajuste en el nivel de orientación atencional. Estos hallazgos son discutidos en base a la teoría y estudios previos.

Los resultados de los estudios aquí presentados contribuyen teóricamente con modelos explicativos integrales y básicos del desempeño en el trabajo, aportando conocimiento sobre las interrelaciones entre variables cognitivas, de personalidad, motivacionales y desempeño en el trabajo. En cuanto al aporte práctico, el tener en cuenta las diferencias individuales en los procesos de selección, tendrá repercusiones positivas en las organizaciones, como, por ejemplo, aplicadas a la predicción del

desempeño. También se plantean las limitaciones de este trabajo y se proponen futuras preguntas y líneas de investigación.

Palabras claves: *Diferencias individuales, ajuste persona-puesto, procesos cognitivos, personalidad, autoeficacia en el trabajo, desempeño laboral.*

SUMMARY

The future of work is as fascinating as it is disturbing, due it plays a central role in our lives and in our social identity. In organizations, the purpose is to match candidates with specific job positions, a better job performance is expected the better the fit of these individual characteristics to the demands of the task. Previous studies have shown the importance of considering both individual differences at the cognitive and personality level of the worker, when selecting them for a certain job that, in turn, demands certain skills. In the context of developing countries, there are few studies aimed at studying the fit between the worker's profile and the demands of the tasks in specific jobs. Furthermore, many of the studies follow a univariate methodology, considering only one or a few factors individually in their impact on job performance.

The present investigation is made up of four different studies: the first two studies present adaptations of two scales (self-efficacy at work and job performance). The third and fourth studies analyze the interrelationships between cognitive processes, personality, self-efficacy, and job demands on job performance. Different samples were used for each study, the type of sampling was non-probabilistic and intentional in adults of both gender, workers in public and private companies. The instruments used were a sociodemographic questionnaire, the attention network test - ANT, the Automated Operation Span - AOSPAN, the NEO-FFI personality inventory, a self-efficacy scale at work and job performance measures.

Studies I and II indicated that both instruments have good psychometric properties and are suitable for use in the Spanish-speaking population. In study III significant differences were found in cognitive processes, personality and self-efficacy between teachers and administrators. On the other hand, significant interaction effects were found between levels of cognitive processes and self-efficacy, and in the same way

between cognitive processes and personality traits. In general, regardless of the cognitive level (working memory and attentional networks), those with high self-efficacy and higher levels of openness to experience, responsibility, agreeableness, extraversion, and low levels of neuroticism, are perceived and evaluated (by the supervisor) with better job performance. Except for two different findings of this pattern, in the case of administrative personnel, the interaction is significant only if the attentional reaction times are fast (high level) and have high self-efficacy (task and social), these employees having better performance. In the case of teachers, it was found that employees who have high executive attention and high self-efficacy or extroversion trait, have worse performance reported by the supervisor. In addition, the different models that include cognitive variables, personality traits and self-efficacy at work predict up to 50% of job performance. Finally, in study IV it was found that 90% of those workers with high specific performance at work have fit or overfit in the level of orientation. These findings are discussed based on theory and previous studies.

These results theoretically contribute to comprehensive and basic explanatory models of job performance, providing knowledge about the interrelationships between cognitive, personality, motivational and job performance variables. Regarding the practical contribution, considering individual differences in the selection processes will have positive repercussions on organizations, as for example, applied to the prediction of performance. The limitations of this work are also raised, and future questions and lines of research are proposed.

Keywords: *Individual differences, person-position fit, cognitive processes, personality, self-efficacy at work, job performance.*

DEDICATORIA

Para Él,
que me acompaña cada día,
que no me deja rendirme,
que me hace ser mejor,

Iñaki

AGRADECIMIENTOS

“A thesis support group that works well can offer you important gifts: a cheering squad, readers, trustworthy critics and editors, people who encourage you to set goals, hold you to them and keep you good company at the various stages” - Joan Bolker.

A mi directora Mariel Musso, madre académica y amiga. De quien aprendo cada día un poco más. Gracias por mostrarme el camino de la investigación, los diseños y análisis de datos que hoy son mi gran pasión. Por creer en mí para llevar este proyecto adelante, por permitirme formar parte de un gran equipo de trabajo, y lo más importante por tu guía y amistad a lo largo de todos estos años.

A Juan Bodenheimer, colega, referente de people analytics y gran amigo gracias por las sugerencias de ¡lecturas que hacen bien!, por enseñarme a comprender y hablar el lenguaje del mundo de las empresas y los HR; y lo importante de tomar decisiones basadas en datos.

A Iñaki, ¡Gracias, amor por tanto! por ser mi roca durante todo este proceso, por no soltarme la mano e incluso cruzar el océano para apoyarme, ser el impulso que necesité en los días más difíciles y alentarme todo el tiempo a seguir creciendo como persona y como profesional.

A mis padres, que siempre fomentaron mis intereses y me impulsaron a seguir mis sueños y el camino que eligiera, respaldándome sin importar qué. He vivido mi vida con la creencia implícita de que podía ser y lograr lo que me propongo, y eso se debe a que ustedes me lo inculcaron desde pequeña. Tengo mucha suerte de tenerlos conmigo en cada paso que doy sin importar la distancia.

A mi pequeña Nina, que ha estado a mi lado en todo momento y llena mis días de felicidad.

A mi hermana Erika por tu amor y por ser mi apoyo incondicional. A mis sobrinos Emilia y Jorge que son mi motivación día a día para superarme y ser un buen ejemplo.

En el lugar del universo en el que estén. A mi Abi, mi ma Linita, por ser un ejemplo de vida, una maravillosa mujer y una guerrera, gracias por todo el amor que me diste. A mi papá Beto, por decirme lo orgulloso que te sentías de que siga mis sueños e impulsarme a seguir en este camino.

A Nancy y Salvador, por todo su cariño, apoyo y comprensión.

A aquellos amigos que siempre han estado para apoyarme y más en el camino del doctorado; por entender esas veces que no pude estar porque tenía un “deadline”.

Al mejor equipo de investigación *ICRC*, por el apoyo en este proceso, los intercambios y por compartir la misma pasión por la investigación.

Finalmente, estoy muy agradecida con todos aquellos que formaron parte de la muestra de esta investigación; así como aquellos que colaboraron como expertos y me dieron sus valiosas sugerencias, en especial a Carla y Eduardo. Gracias por su confianza.

Tabla de Contenidos

Resumen	iii
SUMMARY	vi
Dedicatoria	viii
Agradecimientos.....	ix
Tabla de Contenidos.....	xi
Lista de tablas.....	xvi
Lista de figuras	xxii
Capítulo I: Introducción	1
Antecedentes	1
Planteamiento del Problema.....	3
Relevancia	5
Marco conceptual	6
Naturaleza del estudio	9
Objetivo principal.....	11
Objetivos específicos.....	11
Hipótesis de Trabajo.....	12
Capítulo II: Marco Teórico	15
Perfil Cognitivo	15
Atención y Atención Ejecutiva (AE)	19
Memoria de trabajo (MT).....	29
Memoria de trabajo y Atención Ejecutiva.....	33

Tiempos reacción (TR).....	36
Personalidad	39
El neuroticismo	44
La extroversión.....	44
La apertura a las experiencias	45
La agradabilidad.....	46
La responsabilidad.....	46
Autoeficacia	54
Desempeño	65
Demandas del puesto y Ajuste	75
Capítulo III: Método.....	83
Diseño.....	83
Participantes	83
Instrumentos	87
Cuestionario Sociodemográfico (Bio-data biográfico).	87
Test de Redes Atencionales (Attention Network Test - ANT).	87
Span de Operación Automatizado (Automated Operation Span, AOSPAN).	88
Inventario de Personalidad NEO, versión reducida (NEO-FFI)	90
Escala de Autoeficacia en el trabajo.	92
Autoeficacia profesional	93
Desempeño laboral.....	93
Demandas Cognitivas del puesto.	95

Procedimiento.....	96
Procedimiento de recolección de datos.	96
Procedimiento de análisis de datos.....	98
Capítulo IV: Resultados	104
Validación de la escala de desempeño laboral	104
Análisis Factorial Exploratorio y Consistencia Interna.....	104
Análisis Factorial Confirmatorio.....	105
Poder discriminativo de los ítems	106
Validación de la escala de autoeficacia en el trabajo	107
Análisis Factorial Exploratorio	107
Análisis de Confiabilidad	108
Análisis factorial Confirmatorio.....	109
Poder discriminativo	110
Validez Convergente	111
Validez de Criterio	112
Análisis de diferencias cognitivas, de personalidad y autoeficacia según puesto	113
Variables cognitivas	113
Personalidad	114
Autoeficacia	115
Análisis de efectos de interacción	115
Velocidad de procesamiento de la memoria de trabajo y autoeficacia	116

Velocidad de procesamiento y rasgos de personalidad.....	121
Tiempos de Reacción Atencionales y autoeficacia	126
Tiempos de Reacción Atencionales y personalidad.....	131
Capacidad de memoria de trabajo (CMT) y autoeficacia	136
Capacidad de memoria de trabajo (CMT) y personalidad	141
Red de orientación y autoeficacia	146
Red de orientación y personalidad	151
Red de alerta y autoeficacia	156
Red de alerta y personalidad	161
Atención ejecutiva y autoeficacia	165
Atención ejecutiva y personalidad	170
Análisis de regresiones.....	180
Análisis de ajuste entre el nivel cognitivo y las demandas sobre el desempeño	183
Capítulo V: Discusión, Recomendaciones y Conclusiones	187
Estudio I	187
Estudio II.....	189
Estudio III.....	193
Diferencias cognitivas, de personalidad y autoeficacia	194
Efectos de interacción sobre el desempeño.....	197
Modelos predictivos de desempeño	200
Estudio IV	208

Discusión General	210
Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación	213
Conclusiones	217
Referencias	1
Lista de abreviaturas.....	62
Glosario	64
Apéndices	65
A. Consentimiento Informado	65
B. Cuestionario Sociodemográfico.....	66
C. Escala de Autoeficacia en el trabajo	68
E. Cuestionario de Personalidad	71
F. Escala de Desempeño	74
G. Planilla de descripción de puesto.....	75
H. Descripción de puesto docentes.....	76
I. Descripción de puesto Administrativos	78
J. Demandas Cognitivas del puesto de docente para expertos	79
K. Tablas y Figuras de Resultados	81
a. Poder Discriminante de los ítems de Escala de Desempeño.....	81
b. Poder Discriminante de los ítems de Escala de Autoeficacia	82
c. Descriptivos de las variables.....	83
d. Regresiones	86

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1 Propuesta de Hipócrates esquematizada por Galeno</i>	40
<i>Tabla 2 Puntuación NEO-FFI</i>	91
<i>Tabla 3 Resumen de instrumentos utilizados</i>	96
<i>Tabla 4 Grupos para interacciones</i>	100
<i>Tabla 5 Ajuste entre demanda cognitiva y nivel cognitivo del trabajador</i>	101
<i>Tabla 6 Resumen de metodología y análisis de datos</i>	102
<i>Tabla 7 Estructura Factorial de la escala de Desempeño laboral</i>	105
<i>Tabla 8 Índices de ajuste para el modelo de Desempeño en el trabajo</i>	106
<i>Tabla 9 Matriz de cargas factoriales Autoeficacia en el trabajo</i>	108
<i>Tabla 10 Índices de ajuste para los tres modelos de Autoeficacia en el trabajo</i>	109
<i>Tabla 11 Correlación de Pearson entre Autoeficacia en el trabajo y autoeficacia profesional</i>	111
<i>Tabla 12 Diferencias según sexo en las dimensiones de autoeficacia en el trabajo</i>	112
<i>Tabla 13 Diferencias según personal a cargo en las dimensiones de autoeficacia en el trabajo</i>	113
<i>Tabla 14 ANOVAs para procesos cognitivos según puesto de trabajo</i>	114
<i>Tabla 15 Diferencias de personalidad según puesto</i>	114
<i>Tabla 16 Diferencias de autoeficacia en el trabajo según puesto</i>	115
<i>Tabla 17 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral</i>	117
<i>Tabla 18 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia social sobre desempeño laboral</i>	118
<i>Tabla 19 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral</i>	119
<i>Tabla 20 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (reconocimiento) sobre desempeño laboral</i>	120

<i>Tabla 21 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral</i>	121
<i>Tabla 22 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral</i>	122
<i>Tabla 23 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral</i>	123
<i>Tabla 24 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral</i>	124
<i>Tabla 25 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral</i>	125
<i>Tabla 26 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral</i>	126
<i>Tabla 27 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral</i>	127
<i>Tabla 28 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia social sobre desempeño laboral</i>	128
<i>Tabla 29 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral</i>	129
<i>Tabla 30 Interacción de tiempo de reacción y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral</i>	130
<i>Tabla 31 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral</i>	131
<i>Tabla 32 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral</i>	132
<i>Tabla 33 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral</i>	133
<i>Tabla 34 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral</i>	134

<i>Tabla 35 Interacción de tiempo de reacción atención y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral</i>	135
<i>Tabla 36 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral</i>	136
<i>Tabla 37 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral</i>	137
<i>Tabla 38 Interacción capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia social sobre desempeño laboral</i>	138
<i>Tabla 39 Interacción de capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral</i>	139
<i>Tabla 40 Interacción de capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral</i>	140
<i>Tabla 41 Interacción de capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral</i>	141
<i>Tabla 42 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral</i>	142
<i>Tabla 43 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral</i>	143
<i>Tabla 44 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral</i>	144
<i>Tabla 45 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral</i>	145
<i>Tabla 46 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral</i>	146
<i>Tabla 47 Interacción de la red orientación y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral</i>	147
<i>Tabla 48 Interacción de la red de orientación y autoeficacia social sobre desempeño laboral</i>	148
<i>Tabla 49 Interacción de la red de orientación y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral</i>	149

<i>Tabla 50 Interacción de la red de orientación y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral</i>	150
<i>Tabla 51 Interacción la red de orientación y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral</i>	151
<i>Tabla 52 Interacción de la red de orientación y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral</i>	152
<i>Tabla 53 Interacción de la red de orientación y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral</i>	153
<i>Tabla 54 Interacción de la red de orientación y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral</i>	154
<i>Tabla 55 Interacción de la red de orientación y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral</i>	155
<i>Tabla 56 Interacción de la red de orientación y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral</i>	156
<i>Tabla 57 Interacción de la red de alerta y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral</i>	157
<i>Tabla 58 Interacción de la red de alerta y autoeficacia social sobre desempeño laboral</i>	158
<i>Tabla 59 Interacción de la red de alerta y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral</i>	159
<i>Tabla 60 Interacción red de alerta y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral</i>	160
<i>Tabla 61 Interacción de la red de alerta y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral</i>	161
<i>Tabla 62 Interacción de la red de alerta y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral</i>	162
<i>Tabla 63 Interacción de la red de alerta y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral</i>	162
<i>Tabla 64 Interacción la red de alerta y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral</i>	163
<i>Tabla 65 Interacción de la red de alerta y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral</i>	164
<i>Tabla 66 Interacción de la red de alerta y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral</i>	165
<i>Tabla 67 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral</i>	166
<i>Tabla 68 Interacción de red de atención ejecutiva y autoeficacia social sobre desempeño laboral</i>	167

<i>Tabla 69 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral</i>	168
<i>Tabla 70 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral</i>	169
<i>Tabla 71 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral</i>	170
<i>Tabla 72 Interacción la red de atención ejecutiva y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral</i>	171
<i>Tabla 73 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral</i>	172
<i>Tabla 74 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral</i>	173
<i>Tabla 75 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral</i>	174
<i>Tabla 76 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral</i>	175
<i>Tabla 77 Tabla cruzada ajuste de orientación y desempeño en tareas específicas del puesto</i>	184
<i>Tabla 78 Tabla cruzada ajuste de atención ejecutiva y desempeño en tareas específicas del puesto</i>	185
<i>Tabla 79 Tabla cruzada ajuste de alerta y desempeño en tareas específicas del puesto</i>	185
<i>Tabla 80 Tabla cruzada ajuste de capacidad de memoria de trabajo y desempeño en tareas específicas del puesto</i>	185
<i>Tabla 81 Tabla cruzada ajuste de tiempo de reacción de memoria de trabajo y desempeño en tareas específicas del puesto</i>	186
<i>Tabla 82 Poder discriminante de los ítems de la dimensión desempeño en la tarea</i>	81
<i>Tabla 83 Poder discriminante de los ítems de la dimensión desempeño contextual</i>	82
<i>Tabla 84 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia en la tarea</i>	82
<i>Tabla 85 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia social</i>	82
<i>Tabla 86 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia emocional orientada a sí mismo</i>	83

<i>Tabla 87 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento)</i>	83
<i>Tabla 88 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda)</i>	83
<i>Tabla 89. Medias TR y precisión para cada condición</i>	84
<i>Tabla 90 Estadísticos descriptivos de las variables cognitivas y autoeficacia</i>	84
<i>Tabla 91 Estadísticos descriptivos de los rasgos de personalidad</i>	84
<i>Tabla 92 Estadísticos descriptivos de desempeño laboral autoreportado y reportado por el supervisor</i>	85
<i>Tabla 93 Estadísticos descriptivos de las variables estandarizadas</i>	85
<i>Tabla 94 Descriptivos desempeño específico reportado por el supervisor</i>	86
<i>Tabla 95 Resumen modelo de regresión para desempeño en la tarea autoreportado</i>	86
<i>Tabla 96 ANOVA de regresión para desempeño en la tarea autoreportado</i>	87
<i>Tabla 97 Coeficientes de regresión para desempeño en la tarea autoreportado</i>	88
<i>Tabla 98 Resumen modelo de regresión para desempeño contextual autoreportado</i>	88
<i>Tabla 99 ANOVA de regresión para desempeño contextual autoreportado</i>	89
<i>Tabla 100 Coeficientes de regresión para desempeño contextual autoreportado</i>	89
<i>Tabla 101 Resumen de modelo de regresión para desempeño en la tarea reportado por el supervisor</i>	89
<i>Tabla 102 ANOVA regresión para desempeño en la tarea reportado por el supervisor</i>	90
<i>Tabla 103 Coeficientes de regresión para desempeño en la tarea reportado por el supervisor</i>	91
<i>Tabla 104 Resumen del modelo de regresión para desempeño contextual reportado por el supervisor</i>	91
<i>Tabla 105 ANOVA de regresión para desempeño contextual reportado por el supervisor</i>	91
<i>Tabla 106 Coeficientes de regresión para desempeño contextual reportado por el supervisor</i>	91

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 Modelo de interrelaciones de desempeño laboral</i>	<i>10</i>
<i>Figura 2 Estructura cognitiva de la arquitectura ACT-R</i>	<i>17</i>
<i>Figura 3 Redes Atencionales.....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 4 Representación de la teoría de personalidad del Modelo de los Cinco Factores.....</i>	<i>49</i>
<i>Figura 5 Modelo Jerárquico de autoeficacia emocional</i>	<i>61</i>
<i>Figura 6 SEM Modelo B Solución Estandarizada.</i>	<i>106</i>
<i>Figura 7 SEM Modelo C Solución Estandarizada.</i>	<i>110</i>
<i>Figura 8 Velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia – Administrativos</i>	<i>176</i>
<i>Figura 9 Capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia – Administrativos.....</i>	<i>176</i>
<i>Figura 10 Alerta y autoeficacia -Administrativos</i>	<i>176</i>
<i>Figura 11 Orientación y autoeficacia– Administrativos.....</i>	<i>176</i>
<i>Figura 12 Atención ejecutiva y autoeficacia - Administrativos.....</i>	<i>176</i>
<i>Figura 13 Tiempo de respuesta atencional y autoeficacia - Administrativos</i>	<i>176</i>
<i>Figura 14 Velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y personalidad – Administrativos</i>	<i>177</i>
<i>Figura 15 Capacidad de memoria de trabajo y personalidad – Administrativos.....</i>	<i>177</i>
<i>Figura 16 Alerta y personalidad – Administrativos</i>	<i>177</i>
<i>Figura 17 Orientación y personalidad – Administrativos</i>	<i>177</i>
<i>Figura 18 Atención ejecutiva y personalidad – Administrativos.....</i>	<i>177</i>
<i>Figura 19 Tiempo de reacción atencional y personalidad – Administrativos</i>	<i>177</i>
<i>Figura 20 Velocidad de procesamiento y autoeficacia – Docentes</i>	<i>178</i>
<i>Figura 21 Capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia – Docentes</i>	<i>178</i>
<i>Figura 22 Alerta y autoeficacia – Docentes.....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 23 Orientación y autoeficacia – Docentes.....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 24 Atención ejecutiva y autoeficacia - Docentes.....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 25 Tiempo de respuesta atencional y autoeficacia – Docentes.....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 26 Velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y personalidad – Docentes</i>	<i>179</i>

<i>Figura 27 Atención ejecutiva y personalidad - Docentes.....</i>	<i>179</i>
<i>Figura 28 Nivel de ajuste del trabajador y la red de orientación y la asociación con el desempeño en tareas específicas del puesto.....</i>	<i>184</i>
<i>Figura 29 Planilla descripción de tareas.....</i>	<i>76</i>

Capítulo I: Introducción

Antecedentes

De acuerdo con la Confederación Mundial del Empleo (World Employment Confederation, 2016), el futuro del trabajo es un tema tan fascinante como inquietante debido a que juega un papel central en nuestras vidas y en nuestra identidad social. El trabajo no solo representa un medio para lograr la independencia económica, sino también es una fuente de realización personal e inclusión social. Por lo tanto, es preocupación de todas las áreas que están reestructurando el mundo del trabajo: tecnología, demografía, globalización, nuevos patrones de producción, el aumento de la economía a demanda, pero también las nuevas expectativas de las personas con respecto al trabajo y la carrera.

En las organizaciones, a la evaluación psicológica se le atribuyen diversos usos, entre ellos la toma de decisiones sobre las carreras del personal, o determinar si un empleado cumple con los requerimientos para el puesto. Desde inicio del siglo XIX, las unidades militares de todo el mundo han confiado principalmente en las pruebas psicológicas para la selección de personal (Hartmann, Sunde, Kristensen, & Martinussen, 2003). Últimamente, el contexto de mercados laborales dinámicos y complejos, la recopilación de información sobre las necesidades actuales y futuras en materia de habilidades, ocupan un lugar destacado en el programa de políticas de muchos países, impulsados tanto por los rápidos avances tecnológicos como por la competencia mundial (Wilson, Tarjáni & Rihova, 2016). Las empresas buscan cada vez más nuevas habilidades relacionadas con nuevos trabajos. La investigación en el área laboral plantea que las tareas y trabajos que requieren habilidades emocionales y personales, como la persuasión, la creatividad, los enfoques estratégicos, la capacidad analítica, las

habilidades de comunicación, el pensamiento innovador, la flexibilidad y las habilidades sociales, se enfrentan a una demanda creciente (World Employment Confederation, 2016). En este contexto tan dinámico donde el fenómeno de la globalización y procesos migratorios atraviesan el ámbito del trabajo, la adaptación de los instrumentos de evaluación de dichos procesos resulta fundamental. Aunque se han adaptado algunas medidas que permiten evaluar características de los empleados como la autoeficacia (e.g. “Escala breve del cuestionario de autoeficacia laboral” de Maaffei, Spontón, Spontón, & Medrano, 2010; “Autoeficacia profesional”: Maffei, Spontón, Spontón, Castellano, & Medrano, 2012; “Escala de autoeficacia docente”: Menghi, Oros, & Abreu Marinho, 2015), estas escalas no evalúan todos los aspectos de la autoeficacia en el trabajo. Tampoco se conocen escalas que evalúen el desempeño laboral en población hispanoparlante para ser aplicadas en puestos o áreas específicas. La presente investigación se propone brindar un aporte en este sentido.

Los estudios previos han señalado la importancia de considerar tanto diferencias individuales a nivel cognitivo como de personalidad del trabajador a la hora de la selección para un determinado puesto de trabajo que, a su vez, demanda ciertas habilidades (Barrick, 2003; Barrick, Stewart & Piotrowski, 2002). Uno de los propósitos en esta área es emparejar a los candidatos con puestos específicos de trabajo, y a mejor ajuste de estas características individuales a las demandas de la tarea, se lograría un mejor desempeño en el trabajo (Domino & Domino, 2006; Schmidt & Hunter, 1998).

El estudio de Kulas (2013) indicó que el 62% de las compañías “dicen” utilizar para la selección de personal un modelo donde el diseño de puesto y el perfil de los aspirantes deben coincidir para que el candidato sea tomado en cuenta. Desde los años 90, esta congruencia es considerada una importante práctica para el gerenciamiento de

los recursos humanos ya que supone que una personalidad, habilidad y conocimiento acorde al diseño del puesto, haría que el empleado se comporte coincidentemente con la misión y visión de la organización en cuestión, desarrollando así un buen desempeño en el trabajo (Jaques, 2004; McCloy, Campbell & Cudeck, 1994; Schmidt & Hunter, 1998; Yan, Peng & Francesco, 2011). Oakes, Ferris, Martocchio, Buckley y Broach, (2001) sugieren que, cuando se usa en conjunto medidas de habilidades cognitivas y resultados de test de personalidad, se pueden tomar decisiones exitosas en la selección de personal. Además, varios autores han demostrado que la habilidad cognitiva ocupa un rol central en la predicción del desempeño en el trabajo (Bosco, Allen, & Singh, 2015; Hunter & Hunter, 1984; Schmidt & Hunter, 1998).

Planteamiento del Problema

Autores como Goos y Manning (2007) en su trabajo “Terribles y agradables trabajos” capturan la tendencia actual de la polarización del mercado laboral: por un lado, el crecimiento de empleos con alta demanda cognitiva y baja demanda de tareas manuales y, por el otro, el decrecimiento de trabajos rutinarios. Al respecto, varios autores señalan que el bajo costo de la tecnología permite que cada vez sean más los trabajos reemplazados por computadoras, lo cual justifica el crecimiento de aquellos trabajos que involucran mayores tareas cognitivas, siendo éstos los que prevalezcan a futuro. Además, sugieren que debido al crecimiento persistente se irá otorgando mayor valor a la educación (Acemoglu, 2002; Acemoglu & Autor, 2010; Autor, 2013; Autor & Dorn, 2013; Frey & Osborne, 2016; Katz & Murphy, 1992). De ahí que, una razón por la que ha prevalecido el trabajo humano es por la capacidad para adoptar y adquirir nuevas habilidades mediante la educación (Goldin & Katz, 2009, 2018). Es esencial para la competitividad internacional e incluso la seguridad pública que las

organizaciones seleccionen empleados basándose en las habilidades cognitivas básicas debido a que las mismas tienen un alto criterio de validez respecto del desempeño en el trabajo (Schmidt, 2002).

Como se mencionó previamente, el retorno del valor de la educación y, por lo tanto, una economía basada en el conocimiento que va de la mano de un proceso de globalización hace que las organizaciones realicen considerables inversiones en los empleados en términos de inducción, entrenamiento, desarrollo, mantenimiento y retención. Varios estudios han demostrado que, en la última década, hay una disminución en la demanda de trabajo calificado, mientras que la oferta de trabajadores con educación superior ha seguido creciendo. Dichos estudios muestran que los trabajadores altamente calificados han descendido en la escala ocupacional, ocupando puestos que tradicionalmente eran realizados por trabajadores poco calificados (Beaudry, Green & Sand, 2016).

Distintas investigaciones se han llevado a cabo sobre esta temática en países desarrollados, por ejemplo, Wilson, Tarjáni y Rihova (2016) mencionan que la Unión Europea ha puesto en marcha la “Estrategia Europa 2020” donde específicamente, desde el año 2012, el programa "Panorama de competencias" apoya el esfuerzo por proporcionar mejores datos e información sobre las necesidades en materia de habilidades en el mercado laboral, y esperan con esto, se pueda contribuir a un mejor ajuste entre la formación y el empleo. Sin embargo, son escasas en países en desarrollo las investigaciones dirigidas a estudiar este ajuste entre el perfil del trabajador y las demandas de las tareas en puestos específicos de trabajo. Además, muchos de los estudios siguen una metodología univariada, considerando sólo uno o pocos factores individualmente en su impacto sobre el desempeño laboral. En la presente investigación

se plantea un análisis integral de aspectos cognitivos en interrelación con características de personalidad y autoeficacia para comprender el desempeño en el contexto del trabajo.

Pregunta general de Investigación

¿Cómo influyen conjuntamente procesos cognitivos, rasgos de personalidad y autoeficacia sobre el desempeño laboral, de acuerdo con demandas cognitivas de las tareas implicadas en diferentes puestos de trabajo?

Preguntas específicas:

- ✓ ¿Existen diferencias cognitivas, de personalidad y autoeficacia entre los empleados/as de dos puestos de trabajo?
- ✓ ¿Existe interacción significativa entre procesos cognitivos y autoeficacia en el trabajo en su efecto conjunto sobre el desempeño en el trabajo?
- ✓ ¿Existe interacción significativa entre procesos cognitivos y cada uno de los rasgos de personalidad del empleado en su efecto conjunto sobre el desempeño en el trabajo?
- ✓ ¿Los procesos cognitivos, de personalidad y autoeficacia predicen (y si lo hacen, en qué medida) el desempeño laboral en cada puesto de trabajo?
- ✓ ¿Cuál es el efecto del ajuste entre perfil y demandas cognitivas del puesto de trabajo, sobre el desempeño laboral?

Relevancia

En el ámbito empresarial sigue siendo motivo de debate el concepto del “talento humano” y su complicada gestión (Lozano Correa, 2007). Distintos autores han planteado diferentes métodos para gestionarlo y coinciden que las organizaciones, independientemente de su funcionalidad o naturaleza, requieren contratar desde la

primera vez a las personas adecuadas. Si bien hay avances en el tema, y pese a que es la razón principal del éxito o del fracaso de dichas empresas, aún su proceso es poco gestionado y estructurado. Cuando este proceso se realiza adecuadamente, una de las ventajas es que las personas calificadas requieren de menor capacitación para las funciones que van a desempeñar, les toma menos tiempo adaptarse al entorno de trabajo y generan una mayor productividad y eficiencia, es decir, tienen un mejor desempeño (Barrick, 2003).

Por lo tanto, contratar a la persona adecuada es imprescindible ya que, si el proceso de reclutamiento y selección fallan, acarrearán muchas repercusiones no sólo en términos de costos económicos, sino también de desempeño y desarrollo, tanto de la organización como de los demás empleados (Barrick, 2003; Richino, 2008; Stovel & Bontis, 2002). Asimismo, el contratar a la persona equivocada implica que se va a tener que contratar otra más adelante, lo que también involucra costos asociados al remplazo de un empleado: la búsqueda en el mercado laboral de un sustituto, selección entre candidatos que compiten por la misma posición, inducción del empleado elegido y entrenamiento formal e informal hasta que éste obtenga un nivel de desempeño requerido (Allen, Byant & Vardaman, 2010). Por lo tanto, lo que se requiere al contratar a un nuevo empleado es que permanezca en la organización y tenga un buen desempeño (Barrick, 2003).

Marco conceptual

Esta investigación se centró en analizar la interacción de dos procesos cognitivos básicos, la Memoria de Trabajo y Atención sobre el desempeño en el trabajo. En la literatura especializada aparece la Memoria de Trabajo (MT) como un constructo clave para comprender el sustento cognitivo básico de un amplio rango de habilidades

cognitivas complejas, tales como el razonamiento, comprensión y resolución de problemas (Engle, 2002). Este sistema permite retener cierta cantidad de información por un tiempo limitado al servicio de procesos cognitivos más complejos (Shipstead, Lindsey, Marshall & Engle, 2014). Si bien una gran cantidad de estudios indican que la MT es uno de los mejores predictores del desempeño en lectura y matemática, consistente a través del tiempo (e.g. Draheim, Pak, Draheim, & Engle, 2021; Engle & Kane, 2004; Musso, 2016; Musso, Kyndt, Cascallar & Dochy, 2012, 2013; Musso, Boekaerts, Segers & Cascallar, 2019), aún no se conocen estudios que lo analicen con relación a demandas cognitivas de la tarea en el ámbito laboral latinoamericano.

Constantemente y cada vez estamos más expuestos a una diversidad de estímulos del entorno que compiten entre sí para hacer uso de los recursos limitados de nuestro sistema cognitivo, es por lo que se requiere de nuestra atención para realizar tareas. Posner ha desarrollado una teoría integradora en la cual la variedad de manifestaciones atencionales está producida por sistemas atencionales separados, aunque relacionados entre sí (Posner, 1994; Posner & Petersen, 1990; Posner & Rothbart, 1992; Posner & Dehaene, 1994). Reciente evidencia en neurociencia cognitiva ha sugerido que la atención es un sistema complejo que incluye al menos, tres redes atencionales: alerta, orientación y atención ejecutiva (Wang & Fan, 2007; Posner, 1994; Posner & Petersen, 1990).

La red de orientación permite la selección de información desde el input sensorial. Se trata de la orientación de la atención hacia un lugar en el espacio donde aparece un estímulo potencialmente relevante (ya sea porque posee propiedades únicas, es novedoso, o porque aparece de manera abrupta en la escena visual). La red de alerta se encarga de mantener un estado preparatorio o de «arousal» general, necesario para la detección rápida del estímulo esperado; refiere a un sistema que logra y mantiene un

estado de detección de nuevos estímulos. La atención ejecutiva es la encargada de ejercer el control voluntario sobre el procesamiento ante situaciones que requieren algún tipo de planificación, desarrollo de estrategias, resolución de conflicto estimular o de respuesta, o situaciones que impliquen la generación de una respuesta novedosa, es decir, es responsable de resolver el conflicto entre respuestas que compiten entre sí (Fan, McCandiss, Summer, Raz & Posner, 2002; Posner, 1994).

En cuanto a la personalidad, diferentes estudios han demostrado que también tiene un efecto significativo sobre el desempeño en el trabajo (Furnham & Fudge, 2008; Hurtz & Donovan, 2000; Palaiou, & Furnham, 2014; Palaiou, Zarola, & Furnham, 2016; Rao, 2007; Verbeke, 1994; Yakasai & Jan, 2015). Si bien se presentan diferentes clasificaciones en el área del estudio de la personalidad desde el modelo de los cinco grandes factores (Barrick & Mount, 1991; McCrae & Costa, 1985), las etiquetas presentadas por Norman (1963) son populares en la literatura. Para este trabajo se consideró la clásica taxonomía de los cinco grandes factores que con mayor frecuencia han sido utilizados según los metaanálisis (Barrick, Mount & Judge, 2001) conformada por los factores de extroversión, estabilidad emocional, agradabilidad, responsabilidad y apertura a la experiencia. Yang y Hwang (2014) han señalado la escasez de estudios en el ámbito laboral que integren las características de personalidad y sugieren considerar variables relacionadas al puesto de trabajo, como así también otras medidas más objetivas de desempeño (como puntuación de supervisores, por ejemplo).

En el presente trabajo se considera otro constructo que ha sido ampliamente relacionado con el desempeño desde la teoría social cognitiva: la autoeficacia. La autoeficacia se define como el conjunto de “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados” (Bandura, 1997, p. 3). Las personas con elevados niveles de autoeficacia

poseen confianza en sus habilidades para responder a los estímulos del medio. El poder atribuido a la autoeficacia como elemento modulador está determinado por el nivel de especificidad que ésta tiene. Teóricamente hablando, una persona puede sentirse más o menos eficaz dependiendo de la actividad concreta a la que se enfrenta (Bandura, 1997, 1999). De manera que, las creencias de autoeficacia serán más determinantes cuanto más se ajusten al área o dominio concreto. Sin embargo, la relación entre autoeficacia y desempeño necesita considerar que la autoeficacia se ve condicionada por las diferencias individuales a nivel cognitivo (Bell & Kozlowski, 2002; Musso, 2016).

Finalmente, el desempeño en el trabajo representa tanto la cantidad como la calidad del trabajo realizado por un individuo o grupo, implicando el logro de una manera efectiva, es decir, el desempeño global del empleado (Schermerhorn, 1989; Werther & Davis, 2014). Una perspectiva amplia del desempeño laboral involucra tanto factores de la tarea como contextuales (Borman & Motowidlo, 1993, 1997). El desempeño en la tarea es el componente más básico de la evaluación del desempeño, incluyendo sólo los resultados y se relaciona directamente con la efectividad laboral. En cambio, el desempeño contextual incluye comportamientos extra-rol que hacen a la pertenencia a la organización (Borman & Motowidlo, 1997).

Naturaleza del estudio

La presente investigación tiene un diseño *expost-facto* de corte transversal. Además, sigue una metodología multivariada que incluye el análisis de procesos cognitivos, rasgos de personalidad, niveles de autoeficacia y demanda del puesto y su interrelación sobre el desempeño laboral. Si bien en la presente investigación no se pone a prueba un modelo estructural considerando todas las variables de estudio debido a que la muestra

fue pequeña, se considera un modelo hipotético de interrelaciones basado en fundamentos teóricos y hallazgos de investigaciones previas (Figura 1).

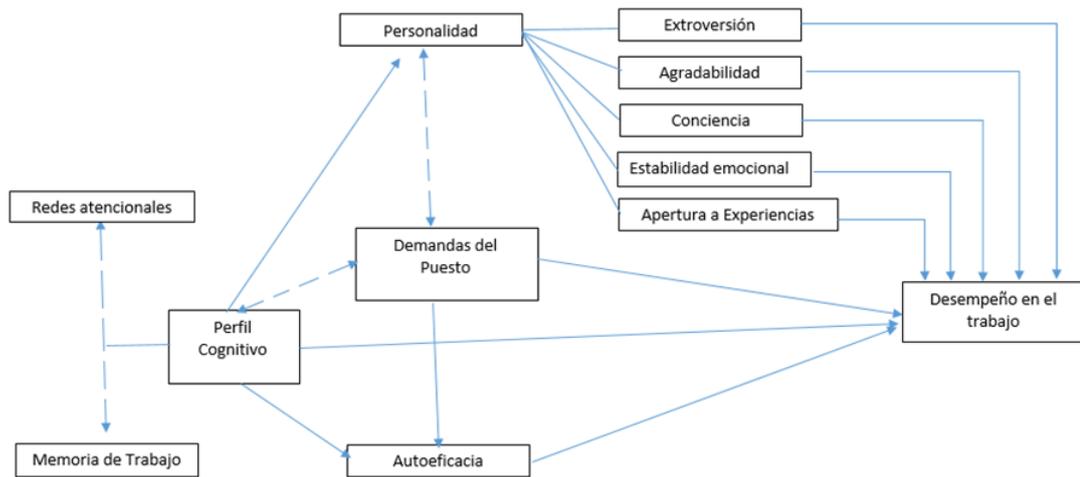


Figura 1 Modelo de interrelaciones de desempeño laboral

Objetivos

Objetivo principal

- ✓ Analizar la influencia conjunta de procesos cognitivos, rasgos de personalidad y autoeficacia, sobre el desempeño laboral, de acuerdo con demandas cognitivas de las tareas implicadas en diferentes puestos de trabajo.

Objetivos específicos

1. Adaptar la escala de desempeño laboral para su uso en empleados de habla hispana (Estudio I).
2. Adaptar la escala de autoeficacia en el trabajo para su uso en empleados de habla hispana (Estudio II).
3. Estudiar las diferencias en procesos cognitivos, autoeficacia en el trabajo y rasgos de personalidad entre empleados de dos puestos de trabajo (Estudio III).
4. Estudiar las interacciones entre procesos cognitivos y autoeficacia en el trabajo, por un lado, y entre procesos cognitivos y rasgos de personalidad por el otro, en su efecto conjunto sobre el desempeño laboral en cada puesto de trabajo (Estudio III).
5. Analizar si predicen y cuánto predicen los procesos cognitivos, rasgos de personalidad y autoeficacia en el trabajo, el desempeño laboral (Estudio III).
6. Explorar el posible efecto del ajuste entre perfil cognitivo y demandas específicas del puesto de trabajo, sobre el desempeño laboral (Estudio IV).

Hipótesis de Trabajo

- ✓ H1: Existen diferencias en los procesos cognitivos (memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación, tiempos de reacción), en los rasgos de personalidad y las dimensiones de autoeficacia según los puestos de trabajo.
 - H1a: Los docentes tienen mayor capacidad de memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación y tiempos de reacción que los administrativos.
 - H1b: Los docentes tienen niveles más altos en los rasgos de apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión y agradabilidad y menor neuroticismo que los administrativos.
 - H1c: Los docentes tienen mayor autoeficacia social y emocional en el trabajo que los administrativos.
- ✓ H2: Hay un efecto de interacción entre los procesos cognitivos (memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación, tiempos de reacción), y la autoeficacia en el trabajo sobre el desempeño laboral.
 - H2 a: Los sujetos con niveles Altos en los procesos cognitivos y Baja autoeficacia en el trabajo tienen un desempeño más bajo, respecto a los sujetos con niveles Altos en los procesos cognitivos y Alta autoeficacia en el trabajo. Mientras que aquellos sujetos con niveles Bajos en los procesos cognitivos y Baja autoeficacia en el trabajo tienen un desempeño más alto que los que tienen niveles Bajos en los procesos cognitivos y Alta autoeficacia en el trabajo.
- ✓ H3: Hay un efecto de interacción entre los procesos cognitivos y los rasgos de responsabilidad, agradabilidad, extroversión y neuroticismo sobre el desempeño laboral.

- H3 a: Los sujetos con niveles Altos en los procesos cognitivos y Baja apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión y agradabilidad tienen un desempeño más bajo, respecto a los sujetos con niveles Altos en los procesos cognitivos y Altos niveles en estos rasgos de personalidad. Mientras que aquellos sujetos con niveles Bajos en los procesos cognitivos y Bajos niveles en estos rasgos de personalidad tienen desempeño más bajo que los que tienen niveles Bajos en los procesos cognitivos y Alta niveles en estos rasgos de personalidad.
- H3 b: Los sujetos con niveles Altos en los procesos cognitivos y Bajo neuroticismo tienen un desempeño más alto, respecto a los sujetos con niveles Altos en los procesos cognitivos y Alto neuroticismo. Además, aquellos sujetos con niveles Bajos en los procesos cognitivos y Baja neuroticismo tienen desempeño más alto que los que tienen niveles Bajos en los procesos cognitivos y Alto neuroticismo.
- ✓ H4: El modelo conformado por variables cognitivas, de personalidad y autoeficacia en el trabajo, predice el desempeño en el trabajo:
 - H4 a: El modelo que incluye variables cognitivas, los rasgos de responsabilidad, apertura a la experiencia y autoeficacia en la tarea, predicen el desempeño en la tarea, de tal manera que, a mayor nivel de estas variables, mayor alto el puntaje en este componente del desempeño.
 - H4 b: Los rasgos de extroversión, agradabilidad y autoeficacia social predicen el desempeño contextual de tal manera que, a mayor nivel

de estos rasgos, mayor será el puntaje en este componente del desempeño.

- ✓ H5: Los trabajadores con mejor ajuste entre perfil cognitivo y demandas específicas del puesto de trabajo presentan mejor desempeño laboral.

Capítulo II: Marco Teórico

En Psicología, el desarrollo de medidas que permitan estandarizar características en las que las personas difieren han sido uno de los temas más publicados. Estas características pueden ser colocadas en una continua que va desde lo más estable a lo efímero, empleando generalmente el término diferencias individuales para aquellos atributos en los que los individuos son más estables (Sackett, Lievens, Van Iddenkinge, Kuncel, 2017). En el ámbito organizacional las diferencias individuales se consideran como las características que los empleados traen consigo al trabajo, entre ellas se destacan la habilidad cognitiva, personalidad, rasgos motivacionales y patrones de interés (Murphy, 2012; Sackett et al., 2017; Van Iddenkinge, Aguinis, Mackey & DeOrtentiis, 2017).

Perfil Cognitivo

En 1895, Binet y Heri publicaron un estudio sobre las diferencias individuales, y señalaron que estas son más amplias cuando se analizan procesos cognitivos de orden superior; por lo tanto, si se quiere conocer las diferencias entre los individuos se deben evaluar sobre todo los procesos superiores y considerar los procesos elementales como una segunda línea de medición. Es así como, durante los primeros años del siglo XX surgieron las primeras mediciones formales de habilidades cognitivas que fueron aplicadas en el área de educación y posteriormente, se utilizaron para la selección de personal (los test Alfa y Beta) al clasificar a los soldados en la I Guerra Mundial. De esta manera se detectaba a los soldados aptos para ir a combate (Cohen & Swerdlik, 2006; Terman, et al., 1917). A finales de los 30's fue el período con mayor aparición de pruebas de capacidad cognitiva, entre ellas las primeras ediciones de las Matrices de Raven Progresivo en 1938, la Escala de Inteligencia de Wechsler - Bellevue en 1939, y

el Wonderlic Personnel Test de Wonderlic y Hovland en 1939 (Cohen & Swerdlik, 2006).

En los años subsiguientes, las diversas investigaciones han demostrado que las pruebas de capacidad cognitiva están relacionadas con múltiples roles de trabajo, debido a que la mayoría de los trabajos requieren una línea de base de demanda cognitiva (Hough & Oswald, 2000; Outtz, 2002; Ree, & Earles, 1991; Poposki & Oswald, 2010; Ree, Earles, & Teachout, 1994; Schmidt, 2002; Schmidt & Hunter, 1998; Tenopyr, 2002). Además, se ha reconocido que la habilidad cognitiva, en su sentido más amplio, es el mejor predictor del aprendizaje y desempeño en diversos puestos de trabajo, especialmente en tareas difíciles y complejas (Draheim, et al. 2021; Gatewood & Field, 2001; Hough & Oswald, 2000; Hunter, 1986; Hunter & Hunter, 1984; Ree & Earles, 1991; Ree et al., 1994; Schmidt & Hunter, 1998, 2004; Terman, et al., 1917; Viswesvaran & Ones, 2002).

Si bien la capacidad cognitiva tiene una serie de ventajas importantes en el contexto de la selección de empleados: una alta validez predictiva entre los distintos tipos de trabajo, la utilidad práctica en términos de facilidad de administración de los test, un enorme corpus de investigación, y una sólida base teórica (Schmidt, 2002; Schmidt & Hunter, 1998; 2004), son escasos los estudios que examinan el impacto conjunto de la capacidad cognitiva y otras variables de autorregulación y personalidad sobre el desempeño (Bell & Kozlowski, 2002; Musso, 2016; Musso, Rodríguez Hernández, Cascallar, 2020; Sackett et al., 2017).

Una de las formas más comunes de evaluación de capacidad cognitiva incluye el conocimiento general y las capacidades verbal, matemática, de memoria y de razonamiento (Gatewood & Field, 2001). Sin embargo, estas pruebas a menudo se

caracterizan como medidas de aptitud utilizadas para determinar la capacidad de una persona para aprender (Hunter, 1986; Hunter & Schmidt, 1996; Schmidt, 2002). Por ello, para analizar la capacidad cognitiva en principio es importante comprender que ésta ha sido estudiada desde distintos modelos. Uno de ellos es el modelo de arquitectura cognitiva que es el enfoque más actualizado e integrado. Este enfoque tiene evidencia en la microestructura del cerebro humano, así como evidencia experimental que señala que se puede usar para predecir y explicar el comportamiento humano, incluida la cognición y la interacción con el entorno (Musso, 2009; Ruiz Sánchez de León & Fernández Blázquez, 2011; Ritter, Tehranchi & Oury, 2019). El modelo teórico ACT-R (Anderson, 1993, 2007) permite especificar la arquitectura de la mente, es decir, como trabaja la mente humana, tanto desde la estructura física del cerebro como también desde modelos que integran múltiples módulos al resolver un problema y al procesar información (procesos cognitivos). Además, la arquitectura ACT-R es considerada híbrida debido a que contiene, por un lado, toda la información declarativa del sistema, y por el otro un nivel simbólico, que está representado como un juego de procesos en paralelo (Ver Figura 2).

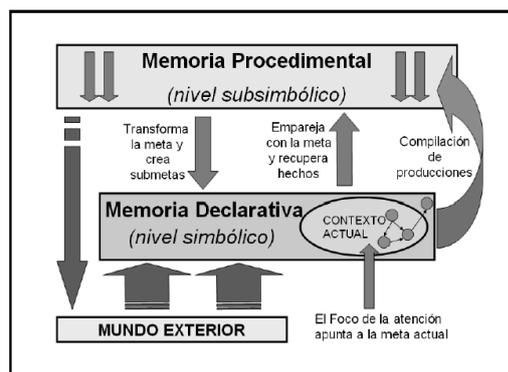


Figura 2 Estructura cognitiva de la arquitectura ACT-R
Fuente: Recuperado de Ruiz Sánchez de León y Fernández Blázquez (2011)

Los psicólogos cognitivos han considerado a los humanos como un sistema de procesamiento de información y han desarrollado modelos que contienen los componentes de las arquitecturas de procesamiento de información (e.g. Anderson, 1993; Baddeley & Hitch, 1974; Diamond, 2006, Kyllonen, 1993; Miyake et al., 2000; Sternberg, 1978). Durante las dos últimas décadas y gracias al desarrollo de nuevos métodos que hacen posible el estudio de la actividad cerebral se han proporcionado nuevos datos y sustentado estos modelos sobre procesos cognitivos (Baggetta & Alexander, 2016). Principalmente, la ACT-R utiliza análisis a nivel computacional, es decir, utiliza tareas que cuando el sistema se enfrenta a una determinada tarea, está se convierte en un problema y por lo tanto en una meta a resolver (ver Ruiz Sánchez de León & Fernández Blázquez, 2011).

En esta investigación se consideran dos procesos cognitivos fundamentales: la Atención Ejecutiva (AE) y la Memoria de Trabajo (MT). Los estudios de atención y memoria de trabajo abordan los límites fundamentales de nuestra capacidad para codificar y mantener información relevante para el comportamiento, procesos que son críticos para el procesamiento orientado a objetivos (Awh, Vogel, & Oh, 2006). Ambos han sido ampliamente estudiados y demostrado su eficacia predictiva del desempeño de una extensa gama de tareas con demandas cognitivas del mundo real, por ejemplo, en desempeño académico, desempeño matemático, desempeño en resolución de problemas complejos, conducción (e.g. Engle, 2002; Hoffman & Schraw, 2009; López-Ramón, Castro, Roca, Ledesma, & Lupiáñez, 2011; Musso, 2016; Musso et al. 2013; Robalino Guerra & Musso, 2018b; Roca, Lupiáñez, López- Ramón, & Castro, 2013; Swanson & Kim, 2007; Unsworth, Heitz, Schrock, & Engle, 2005; Weaver, Bédarda, McAuliffe, & Parkkari, 2009; Weaver, Bédarda, & McAuliffe, 2013).

Atención y Atención Ejecutiva (AE)

Todos de alguna manera sabemos lo que es la atención. Sin embargo, a más de cien años de investigación científica en el área, todavía no existe una unificación de las teorías sobre atención, sino que coexisten micro-teorías que compiten entre sí (Trick, Enns, Mills, & Vavrik, 2004). Desde hace algunos años la atención es considerada una función independiente e incluso, una función de orden superior (Foy & Mann, 2013; Schiffrin & Schneider, 1977). Pero el término ‘atención’, es utilizado de manera ambigua y posee más de un significado (Funes & Lupiáñez, 2003). Una clásica definición es la de James (1890) quien señaló que la atención es la facultad de tomar posesión de la mente de una manera clara y vívida para volver a enfocar una y otra vez sobre uno de los que parecen ser varios objetos o pensamientos. Sin embargo, esta definición no abarca todo lo que implica la atención, su desarrollo y sus patologías.

Es por ello que, Posner y Rothbart (2007) consideran que un modelo de atención basado en la psicología Hebbiana (redes neuronales), con diferentes pero relacionados niveles de análisis, incluyendo el nivel genético, neuroquímico, neuronal, cognitivo y conductual, es una ventaja para desarrollar modelos computacionales que permitan mayores niveles de comprensión y predicción (Posner, 2016; Posner & Rothbart, 2007; Posner, Rothbart, Sheese, & Voelker, 2012, 2014). Además, la creciente evidencia en neurociencias sigue confirmado sistemáticamente y consistentemente que un sistema de áreas anatómicas localizadas se activa durante una variedad de tareas cognitivas, específicamente cuando se produce la selección de información para un procesamiento consciente, es decir, cuando requieren de nuestra atención, estas áreas están asociadas con procesos específicos y neurotransmisores primarios (Norepinefrina, Dopamina y Acetilcolina) (Petersen & Posner, 2012; Posner & Fan, 2008; Posner & Petersen, 1990; Posner & Raichle, 1994, 1998; Posner & Rothbart, 2007).

Por lo tanto, la atención sería un sistema como cualquier otro sistema sensorial o motor, que interactúa con otras partes del cerebro, pero mantiene su propia identidad para recibir estímulos, tomar decisiones y producir respuestas (Petersen & Posner, 2012; Posner & Petersen, 1990). Este sistema incluye tres redes anatómicamente separadas pero relacionadas entre sí, especializadas cada una de ellas en llevar a cabo funciones de activación y mantenimiento de un estado de alerta (Alerta), orientación de eventos sensoriales (Orientación) y control de pensamientos y emociones (Atención Ejecutiva) (Fan et al., 2009; Fan, McCandliss, Sommer, Raz, Posner, 2002; Fan, McCandliss, Fossella, Flombaum, Posner, 2005; 2016; Posner & Dehaene, 1994; Posner & Fan, 2008; Posner & Petersen, 1990; Posner & Rothbart, 1991, 2007; Raz, 2004; Wang & Fan, 2007). Esta concepción permite pensar a la atención con la habilidad de influir y expresarse en todas las áreas del cerebro, pero la fuente o el origen de estas influencias está limitada a una serie de pequeñas áreas entrelazadas en una red (Fernández-Duque & Posner, 2001).

Alerta. Esta red se encarga de mantener un estado preparatorio o de «arousal» general, necesario para la detección rápida del estímulo (Posner et al., 1994). Es decir, que abarca tanto la capacidad de aumentar la vigilancia frente a un estímulo inminente como de mantener un estado de preparación para los próximos eventos relacionados con la tarea (Fan & Posner, 2004; Posner & Petersen, 1990).

Investigaciones realizadas demuestran que cuando se requiere que las personas alcancen y mantengan el estado de alerta incluso durante un breve período, las áreas corticales asociadas a esta función están lateralizadas al hemisferio derecho, en los lóbulos frontales y parietales, que reciben proyecciones del Locus Coeruleus a través del neurotransmisor Norepinefrina (NE) (Fan, McCandliss, Fossella, Flombaum, & Posner, 2005; Rueckert & Grafman, 1996; Witte, Davidson, & Marrocco, 1997; Witte

& Marrocco, 1997). De manera que, las áreas anatómicas no solo están involucradas en el desempeño de tareas de orden superior (Robertson & Garavan, 2004) sino que las lesiones de estas reducen la capacidad de mantener el estado de alerta (Posner & Petersen, 1990). Las lesiones frontales derechas afectan la capacidad de la persona para mantener la atención voluntariamente, lo que produce más errores a lo largo del tiempo en tareas que implican un rendimiento continuo. Asimismo, los pacientes con lesiones parietales derechos tienen dificultades tanto para mantener el estado de alerta, como para orientarse atentamente (Posner & Petersen 1990, para una revisión).

Algunos estudios destacan el papel de la alerta intrínseca (tónica) o duradera en estado de alerta para tareas de vigilancia, pero también se atribuye a esta red la función de alerta fásica o de corta duración que prepara al sistema a través de la presentación de señales de aviso que anuncian la inminente llegada de un estímulo (Fan & Posner, 2004; Funes & Lupiáñez, 2003; Luna, Marino, Macbeth, & Torres, 2016). Aunque estas señales inespecíficas no informan del lugar o identidad del estímulo objetivo, somos más rápidos en responder a este ante señales de alerta que en ausencia de ellas (Funes & Lupiáñez, 2003). Sin embargo, es fundamental el balance velocidad-precisión, debido a que cuanto más velocidad en la respuesta existe una menor precisión (se cometen más errores y/o anticipaciones) (Posner, Klein, Summers & Buggie, 1973) lo que indica que la señal de alerta nos prepara para dar una respuesta más rápida, pero sin mejorar la velocidad de procesamiento del estímulo (Posner, 1978). Marrocco y Davidson (1998) y Aston-Jones y Cohen (2005) aseguran que la influencia de estas señales en el nivel de alerta va a depender de la modulación de la actividad neural por el neurotransmisor norepinefrina.

Petersen y Posner (2012) sugieren que los aportes acerca del sistema de alerta han crecido significativamente. Por ejemplo, al examinar cuan específicos son los efectos

de la NE sobre la señal de advertencia, los investigadores utilizaron una tarea de detección con señales en humanos, monos y ratas (Beane & Marrocco 2004; Marrocco & Davidson, 1998, Posner, 1978; Posner et al., 1994) separando la información sobre dónde ocurrirá un objetivo (orientación) desde cuándo ocurrirá (alerta).

Además, los hallazgos de las investigaciones sobre diferencias individuales en la alerta y la orientación indican que no están correlacionadas en gran medida (Fan et al., 2002) y que la orientación mejora con una indicación independientemente del nivel de alerta. Estos resultados sugieren una gran independencia entre estas dos funciones (Fernández-Duque & Posner, 1997). Sin embargo, estos sistemas generalmente funcionan juntos en la mayoría de las situaciones del mundo real, cuando un solo evento a menudo proporciona información sobre cuándo y dónde ocurrirá un objetivo (Fan et al., 2009).

Orientación. La red de orientación permite la selección de información desde el input sensorial en el espacio tanto voluntaria (cuando la persona busca el objetivo dentro de su campo visual), como involuntaria o procesamiento automático (cuando la persona dirige su atención a un estímulo repentino) (Fan & Posner, 2004). Por lo tanto, la red de orientación opera dirigiendo recursos atencionales, es decir, desplazando la atención, cuando se presenta una señal a través de la información sensoria (Fan et al., 2002). Además, permitiría estar en un estado apropiado para ser capaz de procesar eventos de alta prioridad (López-Ramón, Castro, Roca, Ledesma, & Lupiáñez, 2011).

Esta red representa la actividad posterior, que incluye los lóbulos parietales posteriores, encargados del desenganche de la atención, los núcleos pulvinares del tálamo, que controlan el enfoque de la atención y los núcleos reticulares del tálamo junto con los colículos superiores mesencefálicos, que se encargan del desplazamiento

de la atención de una zona a otra del campo visual (Posner & Petersen, 1990). Asimismo, Beane y Marrocco (2004) afirman que los sistemas colinérgicos que surgen en el cerebro anterior basal juegan un papel importante en la orientación.

Inicialmente la idea de un movimiento de atención significaba que se consideraba la orientación como un evento físico con una consecuencia en tiempo real en el sistema nervioso (Shulman, Remington & McClean, 1979). Posner (1980) utilizó el término orientación para denominar a la alineación de la atención con una fuente de información sensorial o una estructura semántica interna almacenada en la memoria. Un posterior análisis sobre la relación de los cambios de atención y los movimientos oculares indicaron que la orientación de la atención podía tener lugar sin un movimiento ocular, es decir, que los cambios de atención podrían ocurrir en una dirección mientras se preparaba para mover los ojos en una dirección diferente. Además, el reflejo de orientación no distingue entre la alineación de la atención y la percepción resultante de un estímulo (Posner, 1980; Posner, 2016).

Pensar que los cambios transitorios de atención sean más dependientes de la preparación de sacada (movimiento rápido de los ojos) que del mantenimiento de la atención una vez que haya ocurrido un cambio (Belopolsky & Theeuwes, 2009 citado en Posner, 2016), sugiere que se debe analizar esta relación y distinguir entre los cambios en la orientación abierta, evidentes a través de los movimientos de la cabeza y los ojos para dirigir a una determinada localización en el campo visual, y la orientación puramente encubierta, que puede lograrse sólo con el mecanismo central. Para realizar esta distinción es necesaria una medición de la orientación oculta (Posner, 2016). En el caso de las personas es posible manipular la dirección de la atención mediante una instrucción, cambiando la probabilidad de un evento objetivo, o mediante el uso de movimientos abiertos apropiados. Sin embargo, para medir la orientación se deben

examinar los cambios en la eficiencia de detección de eventos que ocurren en varias posiciones espaciales a través de alguna variante de la cronometría mental (Posner, 1978) como el tiempo de reacción (medida dependiente de la eficiencia de procesamiento) (Posner, Nissen & Ogden, 1978).

Esto concuerda con la observación habitual de que el conocimiento de la posición espacial solo ayuda a tareas complejas cuando el campo está desordenado (Carrasco, 2011; Posner, 2016). En las tareas en las que existen buenos métodos para llamar rápidamente la atención, sería mejor no saber dónde se producirá el estímulo en lugar de tener que reorientar la posición visual al código semántico (Duncan, 1980; Posner, 1980). En otras palabras, una vez que se presta atención a algo, existe un gran costo al cambiar de esa atención.

Atención ejecutiva. En la literatura, se encuentran diversos términos para describir la capacidad que subyace al rendimiento en tareas cognitivas complejas, como por ejemplo control ejecutivo (Logan, 2003), atención controlada (Engle, Tuholski, Laughlin, & Conway, 1999) o control inhibitorio (Hasher, Zacks, & May, 1999). En esta investigación se utiliza atención ejecutiva (Posner & DiGirolamo, 1998).

La red de atención ejecutiva es responsable de resolver el conflicto entre respuestas que compiten entre sí, y está involucrada en operaciones complejas como la planificación, toma de decisiones, detección de errores, respuestas nuevas o no bien aprendidas, monitorear y resolver conflictos entre pensamientos, sentimientos y respuestas (Fan, McCandiss, Summer, Raz & Posner, 2002; Posner & Petersen, 2007; Wang & Fan, 2007). Es decir, es la red que se encuentra relacionada con las actividades desempeñadas durante las tareas. Además, está implicada en el reclutamiento y control

de las áreas cerebrales que llevan a cabo tareas cognitivas complejas (Bush, Luu & Posner, 2000).

Esta red selecciona los objetivos de la atención, tanto sensoriales como de la memoria, y representa un sistema de control ejecutivo general capaz de examinar el sistema posterior, al que está muy ligado a pesar de ser sistemas independientes (Posner, 2016). Es un sistema flexible y voluntario y que, a diferencia del sistema funcional de orientación (sistema posterior), se puede considerar como un sistema anterior, ya que se relaciona con las áreas mediales frontales de la corteza, el área cingulada anterior, el área motora suplementaria y los ganglios basales (Bush, Luu & Posner, 2000; Posner & Petersen, 1990). Los estudios han comprobado que córtex del cíngulo anterior (CCA) y la corteza prefrontal lateral son áreas del sistema de dopamina mesocortical involucrado en la atención ejecutiva (Marrocco & Davidson, 1998; Deth et al., 2004; Robbins et al., 2004). Una de las razones es que el CCA y las regiones asociadas se activan cuando se presenta un conflicto, sin embargo, el argumento se ha ampliado para incluir un papel de estas áreas en la regulación de la cognición y la emoción (Bush et al. 2000; Petersen & Posner, 2012).

Se puede afirmar entonces que estas tres redes trabajan conjuntamente a la hora de desempeñar tareas. Sin embargo, según Castro, Durán y Cantón (2006) los límites de los recursos atencionales se ponen en evidencian cuando una tarea requiere mayor atención quedando menor atención disponible para otras tareas. Entonces, dividir la atención entre tareas complejas se dificulta más cuando estas tareas son similares, altamente demandantes y requieren atención continua; por eso el desempeño de una o de ambas se deteriorará inevitablemente (Victor, Engström, & Harbluk, 2008). Sin embargo, aquellos inexpertos en la tarea que tienen tiempo de reacción general más rápidos a través de la práctica pueden automatizar la tarea y por lo tanto reducir errores,

es decir, mejorar su desempeño (Robalino Guerra & Musso, 2018b). Por su parte, Posner (2008) ha confirmado que las medidas globales de rendimiento TR y precisión pueden reflejar diferentes estrategias para abordar la tarea.

Como un ejemplo cotidiano, se puede pensar que mantener una conversación telefónica fluida mientras navega por una autopista abierta es una tarea de atención relativamente simple en comparación con la misma conversación que se tiene mientras navega por el tráfico de la ciudad en hora pico. En este caso, dos procesos (es decir, la inhibición de un movimiento sacádico reflexivo y el control de la atención hacia otro estímulo) compiten por el control (Engle, 2002).

Una de las maneras más utilizadas para medir la eficiencia de estas redes atencionales es el Test de Redes Atencionales. Su uso se hizo rápidamente popular en la literatura neuropsicológica (Posner, 2016). El análisis de los tiempos de reacción ha mostrado que los tiempos de reacción frente a un conflicto disminuyen cuando el sujeto está preparado para procesar la localización de un estímulo (Posner & Fan, 2008). Los estudios de las diferencias individuales en tiempo de reacción sustentan el rol que tienen los genes entre los sujetos normales. La eficiencia de la atención ejecutiva es altamente heredable, mientras que la red de alerta mostró una modesta heredabilidad, la orientación no demostró evidencia de heredabilidad (Fan, Wu, Fossella, & Posner, 2001; Posner & Fan, 2008).

Fan y Posner (2004) consideran que es necesario tener en cuenta la gama completa de datos de tiempo de reacción y precisión al interpretar las diferencias de eficiencia de estas redes entre grupos. Así, los tiempos de reacción más altos en alerta generalmente surgen cuando un grupo tiene dificultades para mantener el estado de alerta sin una señal. Por ejemplo, los sujetos más jóvenes tienen más dificultades cuando ninguna

señal les advierte de un juicio. Sin embargo, en algunos casos, pueden reflejar un uso más eficiente de las señales o incluso un mayor esfuerzo. Como tal, las grandes diferencias de tiempo de reacción entre no señal y doble señal pueden no indicar un rendimiento menos eficiente, sino que los sujetos se benefician más de la condición de doble señal. Para la red de orientación, generalmente suponemos que surgen tiempos de orientación más largos debido a una dificultad para desconectarse de la señal central, cuando no aparece ningún objetivo. Las dificultades de desconexión implicarían un déficit del tipo encontrado en pacientes parietales (somatosensorial). También es posible que un mayor esfuerzo pueda facilitar un uso más eficiente de la señal periférica, en cuyo caso un número mayor podría indicar una mejor orientación (Fan & Posner, 2004).

En general, cuanto mayor es la diferencia entre tiempo de reacción incongruentes y congruentes, mayor es la dificultad para resolver conflictos. Por lo tanto, la interpretación de la condición de conflicto es sencilla si las tasas de error de los dos grupos están en la misma dirección. Sin embargo, la interpretación de esta condición se vuelve más compleja si un grupo muestra grandes diferencias de tiempo de reacción mientras que el otro grupo muestra grandes diferencias en las tasas de error. En este caso, diferentes puntajes de conflicto podrían reflejar diferentes estrategias para abordar la tarea en lugar de diferencias en la capacidad de resolver conflictos. Un individuo (o grupo) más conservador que opta por la precisión dará respuestas más lentas en la situación incongruente en la que, la probabilidad de cometer un error es mayor. Este enfoque da como resultado un aumento de la puntuación de tiempo de reacción en esta red de conflicto (Fan & Posner, 2004).

El test de redes atencionales ha sido utilizado como una tarea de activación en una serie de estudios de neuroimagen (imágenes por resonancia magnética funcional.

FMRI) para localizar áreas anatómicas involucradas en procesos atencionales y explorar las dinámicas anatómicas y temporales de la red de atención ejecutiva. En general, los resultados sugieren que la ANT activa tres redes en su mayoría separadas relacionadas con componentes de atención (Fan, McCandliss, Fossella, Flombaum & Posner, 2005)

En cuanto a los tiempos de reacción y el desarrollo de estas tres redes, distintos estudios indicaron que la atención ejecutiva parece estable después de los 7 años, el estado de alerta puede cambiar hasta y más allá de los 10 años (Rueda et al. 2004a, b). Aunque la alerta es constante durante la infancia media, los puntajes de eficiencia de los niños son mucho más altos que en los adultos. Mientras que las puntuaciones de orientación no varían según la edad.

Se puede concluir que, el estudio de la atención y la utilización de herramientas como el ANT, permiten cada vez más acordar que la atención no es un término unitario, sino que se trata de un sistema de órganos con su propia neuroanatomía, lo que facilita el estudio de bases sinápticas, celulares y genéticas (ver Fig. 1). Además, se puede vincular la atención al estudio de los estados cerebrales que varían en cuanto al nivel de excitación (desde un estado de vigilia a través de la hipnosis hasta el sueño profundo); así como también a través del desarrollo, desde la infancia hasta la edad adulta.

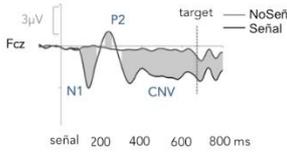
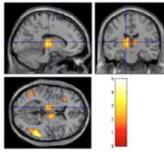
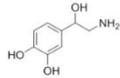
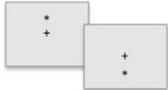
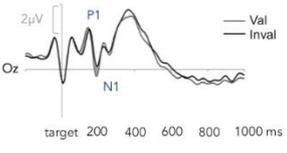
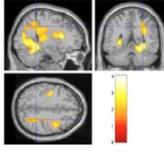
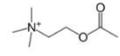
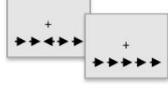
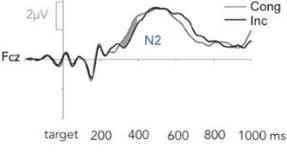
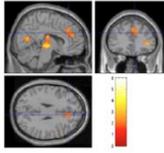
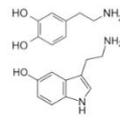
Función	Contraste	Tiempo de activación (Abundis-Gutiérrez et al. 2014)	Anatomía (Fan et al., 2005)	Neuroquímica (Marrocco & Davidson, 1998)
Alerta	No señal - señal 			Norepinefrina 
Orientación	Inválida - Válida 			Acetilcolina 
Control	Incongruente - congruente 			Dopamina, Serotonina 

Figura 3 Redes Atencionales

Nota: Representación de distintos niveles de conocimiento acerca de las redes atencionales. El contraste muestra las condiciones experimentales que se usan para medir las redes. En tiempo de activación se muestran potenciales evocados asociados a dichas condiciones y en anatomía se muestran las estructuras cerebrales activadas al contrastar estas condiciones. Finalmente, la columna de la derecha muestra los neurotransmisores que han sido asociados con cada una de las funciones atencionales.

Fuente: Rueda, Conejero y Guerra, (2016).

Memoria de trabajo (MT)

Los pioneros en introducir los términos de “memoria de trabajo” fueron Miller, Galanter y Pribram (1960), para respaldar su concepto de "planificación" como procesos jerárquicos que controlan el orden en que se realiza una secuencia de operaciones. Estos autores señalan que:

Las partes de un plan que se está ejecutando tienen un acceso especial a la conciencia y formas especiales de ser recordadas (...) nos gustaría hablar de la memoria que utilizamos para la ejecución de nuestros planes como un tipo de acceso rápido, "memoria de trabajo" (Miller, Galanter & Pribram 1960, p.65).

La idea que subyace a la memoria de trabajo es que la mente tiene un almacén temporal que contiene información tanto verbal como visual en la conciencia, mientras que la información se usa para formas superiores de procesamiento. Esto difiere de la

idea de memoria a corto plazo. Si alguien le lee un número de teléfono de 7 dígitos, puede repetirlo desde su almacén de corto plazo con mayor dificultad. Sin embargo, si se multiplica 46×52 sin papel, depende de la memoria de trabajo para realizar operaciones, almacenar productos intermedios y, finalmente, llegar a la respuesta. Por lo tanto, la memoria de trabajo implica la retención a corto plazo, pero implica más: la capacidad de trabajar con la información en el almacén a corto plazo (Cowan, 2008).

Según Roediger y Yamashiro (2019) la historia reciente acerca de memoria es la más difícil de escribir, debido a su gran desarrollo. Desde 1997 en búsqueda de promover un mejor entendimiento de la arquitectura y los mecanismos que subyacen a la MT específicamente, así como también sus implicaciones prácticas, se realizó el simposio *Models of Working Memory* y posteriormente la publicación del libro con el mismo nombre (Miyake & Shah, 1997). Los investigadores propusieron diferentes teorías para entender la MT, incluidos los modelos que se centran en la estructura y función de WM (Baddeley & Logie, 1999; Cowan, 1999; Engle, Kane & Tuholski, 1999), modelos que enfatizan los procesos de la MT (Kieras, Meyer, Mueller & Seymour, 1999; Lovett, Reder & Lebiere, 1999; Young & Lewis, 1999), y un modelo que destaca la fuente de contenido en la MT (es decir, la conexión entre MT y Memoria a Largo Plazo) (Ericsson & Delaney, 1999; Miyake & Shah, 1999). A pesar de la diversidad de perspectivas las distintas teorías comparten la existencia de un mecanismo de control y el mantenimiento activo de información en la MT al servicio de procesos cognitivos más complejos (Conwan, 2013; Miyake & Shah, 1997, 1999).

Sin embargo, todavía es controversial si un control ejecutivo independiente es un componente necesario de la MT y si la función de este control es activa o pasiva (Musso, 2009; Sullivan, 2018; Yuan, Steedle, Shavelson, Alonzo & Oppezzo, 2006). Estos autores señalan que frente a esta controversia existen dos formas de entender y explicar

el funcionamiento de la MT y del control ejecutivo. Por un lado, están aquellos modelos teóricos que visualizan a ambos como módulos separados (e.g. Baddeley, 1986). Mientras que, por otro lado, se encuentran los modelos que enfatizan en la naturaleza unitaria de la MT, donde el control ejecutivo sería una propiedad emergente de toda la arquitectura neurocognitiva (e.g. Anderson et al., 1996; Conway & Engle, 1994; Cowan, 1995, 1999; Engle, Cantor & Carullo, 1992; Lovett, Reder & Lebiere, 1999; Hazy, Frank & O'reilly, 2006).

Para este trabajo se considera el segundo enfoque, por tratarse de modelos más actualizados, consistentes con la biología y especializaciones neuronales (Hazy et al., 2006); además, son acordes a lo que se conoce sobre la arquitectura cognitiva ¹ humana (Anderson, 1983, 2007). En esta línea, Engle y colaboradores proponen que la capacidad de memoria de trabajo implica mantener la información activa en nuestro sistema cognitivo, un proceso que se basa en gran medida en el control de la atención y, de manera crucial, en el manejo de la interferencia, es decir, el uso de la atención ejecutiva de dominio general (Engle, Tuholski, Laughlin, & Conway, 1999; Engle, 2002).

Por lo tanto, la MT es definida como la capacidad para controlar la atención, manteniendo la información relevante en estado activo y fácilmente recuperable (Engle, 2002). Además, autores como Awh et al. (2006) resaltan la temporalidad del mantenimiento de la información en un sistema de capacidad limitada que promueve el acceso y la actualización eficiente. Es decir, la MT involucra el mantenimiento activo

¹ Desde la postura teórica de Anderson (2007) el término arquitectura hace referencia a los enlaces entre ciertas estructuras orgánicas del cerebro y sus correlatos funcionales.

y el procesamiento ejecutivo de la información disponible en el sistema cognitivo durante un periodo breve de tiempo, con una mínima pérdida de ésta (Alloway, 2010; Beaman, 2010; Conwan, 2013; Jarrold & Towse, 2006).

Por lo que, personas con una limitada capacidad de MT tendrán dificultades para seguir cursos de acción que requieren esfuerzo en ausencia de un mecanismo que mantenga activos y protegidos los objetivos y estándares de las posibles interferencias (Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012). Por ejemplo, Hofmann, Gschwendner, Friese, Wiers y Schmitt (2008), reportaron que los estímulos visuales de carácter erótico y la comida de alto contenido calórico, tenían una mayor influencia en el comportamiento de los sujetos con baja capacidad de MT (e.g., mirar durante más tiempo las imágenes eróticas; ingerir dichos alimentos) que de aquellos con alta capacidad. Por otra parte, el desempeño en tareas de intervalo complejo ha demostrado que predice el comportamiento en muchas situaciones diferentes, que incluyen seguir instrucciones, escribir, razonamiento, la comprensión del lenguaje y lectura, tomar notas, aprender nuevo vocabulario, aprender a escribir lenguaje de computadora y jugar en bridge (Engle, 2001, 2018; Engle & Kane, 2004). Además, la capacidad de MT (CMT) está relacionada con la capacidad para manejar el estrés de la vida diaria y la amenaza de estereotipos (Redick, Heitz, & Engle, 2007).

Poposki y Oswald (2010) señalan que la MT es importante para desempeñar multitareas, que es uno de los componentes de todos los trabajos. Sin embargo, la MT ha sido más estudiada y fuertemente vinculada con el desempeño académico (Cowan, 2014). En efecto, diversos estudios han mostrado cómo la MT predice, incluso más que la inteligencia, el desempeño académico (Alloway, 2010, Kyndt, Musso, Cascallar & Dochy, 2015; Musso, 2016; Musso et al., 2013).

Existen grandes diferencias individuales en la CMT que pueden evaluarse con pruebas como el OSPAN. En otras palabras, las personas difieren sustancialmente en su CMT, lo que está sujeto a fuertes limitaciones (Nęcka, 2018).

Estudios recientes añaden que si bien hasta el momento, nos hemos centrado en los procesos relativamente simples de acceso y borrado de la memoria de trabajo, el control de la memoria de trabajo es más que codificar y borrar información, también implica la manipulación. Es decir, la información en la memoria de trabajo se puede transformar, reordenar y secuenciar. Para ello se requiere control a nivel de conjuntos individuales, no solo un mecanismo de activación general (Miller et al., 2018).

Memoria de trabajo y Atención Ejecutiva

Dentro de la literatura se observan varios desafíos que acompañan la investigación de la memoria de trabajo. Uno de ellos es definir qué es la memoria de trabajo y cómo puede diferir, pero también integrarse con otros constructos cognitivos dominantes, como el sistema de control ejecutivo, atención selectiva y memoria a largo plazo o conocimiento/experiencia (Eriksson, Vogel, Lansner, Bergström & Nyberg, 2015; Sullivan, 2018; Unsworth, Miller & Robison, 2020).

Los estudios previos señalan que las diferencias individuales en la capacidad de la memoria de trabajo halladas reflejan principalmente la capacidad de controlar la atención para realizar el trabajo mental necesario para mantener la información relevante o para desconectarse de ella o de información irrelevante para el objetivo (Engle, 2018; Engle & Kane, 2004; Redick & Engle, 2006; Shipstead, Harrison, & Engle, 2016; Unsworth et al., 2020). Por lo que, la CMT no solo se trata de memoria en sí misma, sino que refiere a las diferencias individuales en la atención ejecutiva (Engle, 2001). La inhibición resulta fundamental para el control ejecutivo, así como lo es

también el conocimiento sobre lo que se debe controlar (Miller & Cohen, 2001). Autores como Sepp, Howard, Tindall-Ford, Agostinho y Paas (2019) afirman que la forma en que la atención se moviliza y se distribuye entre los dominios es interdependiente, fundamental y cambiante en función de la experiencia previa y sus demandas cognitivas inmediatas. Como consecuencia, la distribución del enfoque de atención y los recursos de MT variarán entre individuos y tareas, dependiendo de la naturaleza de la tarea específica que se realiza, las habilidades neurológicas de desarrollo y experienciales del individuo y la disponibilidad actual de recursos cognitivos internos y externos.

El modelo de MT concebido desde la arquitectura cognitiva, como la teoría ACT-R, asume que existe en este sistema un recurso atencional limitado, focalizado sobre la meta actual, que incrementa la accesibilidad del conocimiento que es relevante a la meta; que frente a tareas más complejas y de mayor demanda cognitiva, este recurso limitado es distribuido más ampliamente, de tal modo que se dificulta la recuperación de elementos relevantes a la meta. Por lo tanto, la capacidad de este recurso atencional depende de la habilidad para acceder a la información relevante a través de áreas de contenido (diferencias individuales) (Lovett et al., 1999).

En el año 2018, Engle publicó la revisión de los últimos 15 años de investigaciones acerca de cómo se relaciona la capacidad para mantener la información en la memoria activa o de corto plazo y nuestra capacidad para realizar tareas complejas del mundo real, y qué mecanismos son responsables de esta relación. Señala que la CMT es más importante en situaciones donde existen múltiples distractores relevantes y/o un comportamiento preponderante que entra en conflicto con el comportamiento objetivo deseado. Dicho en otras palabras, las diferencias de la CMT son diferencias en la capacidad para controlar la atención endógena, es decir la capacidad para mantener la

atención en tareas críticas y para evitar que la atención fuera captada por pensamientos generados internamente (e.g. "vaya, ¿qué hay para almorzar?") o eventos generados externamente (e.g. "ooh, qué bonita mariposa") que llevan a los pensamientos a competir con el desempeño en la tarea (Engle, 2018).

Por otra parte, McCabe, Roediger, McDaniel, Balota y Hambrick (2010) consideran que los resultados de su investigación (existe una correlación más fuerte entre la capacidad de la memoria de trabajo y la función ejecutiva que entre cada constructo y la velocidad de procesamiento), respaldan sólidamente las teorías que sostienen que una capacidad común, atención ejecutiva, está fuertemente relacionada con la cognición compleja (Engle & Kane, 2004; Posner & DiGirolamo, 1998; Unsworth et al., 2020). La evidencia ha demostrado que la atención es necesaria para codificar objetos en la memoria de trabajo y que, si la atención se dirige a otra parte durante la codificación, los objetos relevantes para la tarea no se codifican en la memoria de trabajo. Además, el papel fundamental que juega la memoria de trabajo en el despliegue exitoso de la atención también se demuestra por la observación de que la cantidad de recursos de memoria de trabajo disponibles para un individuo tiene efectos significativos sobre su capacidad para realizar tareas basadas en la atención (Henare, 2019).

Asimismo, señalan que las disminuciones debido a la edad en la atención ejecutiva explican las disminuciones en la memoria episódica vinculadas también a la edad, y explican que esto se debe a que existen disminuciones en el funcionamiento del lóbulo frontal conforme se aumenta la edad (McCabe et al., 2010).

Al respecto, Sullivan (2018) comprobó que los individuos se vuelven más lentos con la edad. Analizó la interacción de la edad con las condiciones de la tarea. De modo que los adultos mayores eran más lentos que los adultos jóvenes en condiciones que

requerían el nivel mínimo de control ejecutivo y el nivel máximo del control ejecutivo. En otras palabras, los adultos más jóvenes superan a los adultos mayores cuando la tarea depende más de la velocidad básica de procesamiento, también son más capaces de manejar las demandas duales de alto cambio y recordar la compleja regla de conteo que los adultos mayores (Sullivan, 2018). Esto podría deberse a que los adultos mayores tienen un control inhibitorio más pobre que los adultos más jóvenes (Hasher, Zacks, & May, 1999). Finalmente, las investigaciones sugieren que se utilicen múltiples medidas de un constructo para definirlo y de esta manera evitar resultados poco confiables o conflictivos. Debido a que, por ejemplo, cuando se usan pruebas individuales para definir constructos como CMT y Funciones Ejecutivas, no está claro si las habilidades específicas de la tarea están conduciendo correlaciones con otras medidas, o si estas correlaciones se deben al componente de atención ejecutiva común de la tarea (McCabe et al., 2010).

Tiempos reacción (TR)

Las diferencias individuales en el procesamiento de tareas cognitivas se manifiestan tanto en términos de si un sujeto aprobó o reprobó más “elementos” que otro, como también en términos de si un sujeto realizó la tarea más rápido o más lento que el otro. Es decir, que el análisis de las tareas cognitivas independientemente de la complejidad de la tarea, tienen en cuenta dos parámetros para describir el procesamiento. El primero es la precisión de la respuesta, que indica si el procesamiento terminó en la respuesta correcta. El segundo, es el tiempo de reacción (TR), que es una medida de la velocidad con la que el participante realizó los procesos necesarios para completar la tarea (Dodonova & Dodonov, 2013). Sin embargo, frecuentemente se emplea solo una sola medida del rendimiento de la tarea, ya sea precisión de respuesta o TR, y, además, son

escasos los estudios que utilizan ambas al mismo tiempo (Dodonova & Dodonov, 2013; Draheim, Mashburn, Martin, & Engle, 2019).

Se cree que el tiempo de reacción es un buen indicador de la velocidad y la eficiencia de los procesos mentales y es una variable ubicua en las ciencias del comportamiento (Draheim et al., 2019). Hick propuso un modelo de procesamiento de información (Hick, 1952) con respaldo de evidencia empírica que la información está íntimamente relacionada con el tiempo de reacción. Este autor demostró que los TR varían en pruebas con ensayos que difieren en el procesamiento cognitivo requerido y la complejidad hipotética. Además, estos TR promedio presentan correlaciones con las medidas de la habilidad. Por ejemplo, en la literatura sobre inteligencia, la velocidad de procesamiento extraída de varias tareas simples se considera una medida fundamental relacionada con las capacidades cognitivas (Detterman, 1987; Dodonov & Dodonova, 2012; Dodonova & Dodonov, 2013; Jensen, 1993). Así, la magnitud de la correlación entre TR y el coeficiente intelectual (IQ) aumenta a medida que las tareas de TR se asemejan a las pruebas de IQ en las demandas impuestas a la memoria de trabajo (Lindley, Wilson, Smith, & Bathurst, 1995).

Por otra parte, se supone que cuanto más compleja es una tarea, más largos serán los TR de los sujetos y menor será la tasa de precisión. Sin embargo, hay que tener en cuenta el tipo y la diversidad del procesamiento. Cuando los cambios en las correlaciones entre TR y habilidad o precisión-habilidad se analizan en función de la complejidad de la tarea definida, se debe considerar si las condiciones de la tarea de diferentes niveles de dificultad requieren componentes de proceso similares o sustancialmente diferentes (Dodonova & Dodonov, 2013). Diversas técnicas utilizan la metodología de sustracción de Donders (1969 citado en Draheim et al., 2019) en cual, el desempeño de un sujeto en una condición se resta de su desempeño en otra. Pueden

ser de distinto tipo, y según su forma y aplicación, se denominan puntajes de cambio, puntajes de ganancia, puntajes residuales, efectos de costo, efectos de congruencia, efectos de discrepancia, efectos de conflicto y / o efectos de interferencia. Por ejemplo, un puntaje de ganancia es la diferencia de rendimiento en la misma prueba en dos puntos de tiempo diferentes, y a menudo se usa para evaluar la mejora posterior a la intervención. Mientras que un efecto de interferencia o conflicto es la diferencia de rendimiento en dos tipos de prueba diferentes de la misma tarea, típicamente con una separación temporal mínima, y es un indicador del grado en que un individuo se ve afectado por la interferencia cognitiva (Draheim et al., 2019).

Específicamente, Fan et al., (2002) en el test de Redes Atencionales (ANT) para determinar la eficiencia de las tres redes atencionales comparan el rendimiento de una condición con una condición de referencia apropiada, las definiciones operativas de las eficiencias de las tres redes atencionales para el análisis de comportamiento se definieron para producir en cada caso una puntuación positiva:

Efecto de alerta = TR doble señal – TR central señal

Efecto de orientación = TR señal central – TR señal espacial

Efecto de conflicto = TR incongruente – TR congruente

Finalmente, Rouder y Haaf (2019) señalaron que existen numerosas razones para que los investigadores de diferencias individuales confíen en el uso de tareas experimentales establecidas, por ejemplo, las demostraciones repetidas de su solidez y validez interna. Aunque a menudo también el desempeño en estas tareas no se correlaciona como se esperaba. Por su parte, Draheim et al. (2019) sugieren que se comparen individuos de diferentes niveles cognitivos y de desarrollo en lugar de utilizar

solo los TR, así como también se debe tener en cuenta la interacción entre velocidad y precisión (Draheim et al., 2019; Fan & Posner, 2004).

Personalidad

Son varios los autores que se han interesado por los orígenes, etapas, momentos claves y debates de la psicología de la personalidad (e.g. Ibáñez & Galdón, 1985; McAdams, 1997; Montaña Sinisterra, Palacios Cruz, & Gantiva, 2009; Pelechano, 1993; Romero, 2002; Sánchez & Ledesma, 2007, 2010; Soto, John, Gosling, & Potter, 2011; Winter & Barenbaum, 1999; Yang & Chiu, 2009). Sin embargo, la personalidad tiene una corta historia dentro de la investigación científica marcada con altos y bajos (Romero, 2002; Sánchez & Ledesma, 2007; Sackett et al., 2017; Yang & Hwang, 2014). Para esta investigación es de incumbencia el estudio de la personalidad, específicamente desde el modelo teórico de los cinco grandes factores que se desarrolla más adelante, pero antes se realiza un recorrido histórico acerca de este constructo.

En la búsqueda de una definición de personalidad, la propuesta por la Real Academia de la Lengua Española (2014) indica que el término personalidad proviene del latín tardío *personalitas*, cuya definición filosófica plantea que la personalidad es la diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra en función a un conjunto de características o cualidades originales. Varios autores como por ejemplo Montaña Siniestra et al. (2009), Sánchez y Ledesma (2007), Schmidt et al. (2010), entre otros, coinciden que las primeras definiciones se ubican en la antigua Grecia. El primer postulado fue el de Empédocles (495 – 435 a.C. aproximadamente) acerca de la teoría de las cuatro raíces que, así como se combinaban en la naturaleza (macrocosmo) se combinaba en las personas (microcosmo). Posteriormente Aristóteles los llamó

elementos: aire, fuego, tierra, y agua, e Hipócrates asoció a cada uno con sus respectivas características (cálido y húmedo el aire, cálido y seco el fuego, fría y seca la tierra, fría y húmeda el agua) y temperamento (flemático, sanguíneo, melancólico y colérico) (Ver Tabla 1). Estos filósofos afirmaban que las diferencias entre los elementos servían para explicar las diferencias individuales entre personas nacidas en la misma cultura, alimentadas de la misma manera, y que habían recibido la misma educación (Sánchez & Ledesma, 2007). Además, los cuatro elementos debían estar en armonía para garantizar una buena salud, ya que la preponderancia de uno de ellos por sobre los demás daba lugar a la patología (Schmidt et al., 2010).

Tabla 1 Propuesta de Hipócrates esquematizada por Galeno

Elementos	Estación	Propiedades	Humor	órgano	Temperamento	Características
Aire	Primavera	cálido y húmedo	Sangre	Hígado	Sanguíneo	Valiente, optimista, romántico, sociable
Tierra	Otoño	frío y seco	Bilis negra	Bazo Estomago	Melancólico	Pesimista, triste, reservado, abatido
Fuego	Verano	cálido y seco	Bilis amarilla	Vesícula	Colérico	Amargado, impulsivo, irritable, mal humorado
Agua	Invierno	frío y húmedo	Flema	Cerebro pulmón	Flemático	Impasible, apático, controlado, indiferente

Nota: Fuente Sánchez y Ledesma (2007)

Los autores Sánchez y Ledesma (2007) concluyen que “si bien la lista de humores propuesta por Empédocles ha sido abandonada, el principio general se mantiene” (p.4). Los distintos avances científicos señalan que sustancias químicas, tienen un efecto sobre el sistema nervioso, y son más numerosas, más poderosas y más variadas en sus influencias de lo que Hipócrates planteaba sobre la personalidad (Allport, 1937; 1975; Cardenal, Sánchez & Ortiz-Tallo, 2007, Sánchez & Ledesma, 2007). Por ello, según,

Allport (1937, p. 48) la personalidad es "la organización dinámica dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos en su entorno".

En lo que respecta a este trabajo, se encontraron que las primeras investigaciones acerca de la personalidad en el área laboral exploraron el uso de la personalidad como un complemento de las habilidades cognitivas y los intereses (Sackett et al., 2017). En el año de 1925, Brandenburg se propuso indagar qué factores del carácter o personalidad pueden ser descubiertos según la elección vocacional. Estos primeros estudios emplearon una estrategia basada en la comparación, el perfil de personalidad de un grupo de trabajadores exitosos versus los perfiles de grupos menos exitosos (Brandenburg, 1925 a;1925 b). Años más tarde se publicaban estudios sobre rasgos de personalidad asociados con: maestros, empleados administrativos, vendedores, ejecutivos exitosos, y supervisores (e.g., Dodge, 1943; Guilford, 1952). Sin embargo, los primeros artículos de personalidad mostraban además que la nomenclatura de rasgos de personalidad, la definición del constructo y sus medidas eran significativamente variadas (Sackett et al., 2017).

Así, por ejemplo, la personalidad fue estudiada desde los rasgos tradicionales como la introversión/extroversión (Eysenck, 1958), el esfuerzo de logro, rasgos desadaptativos (Dorcus, 1944), la sociabilidad (Hunt, 1928) e incluso se usó un término "personalidad promedio" al medir múltiples rasgos (Brandenburg, 1925 b). En cuanto a su medición se utilizaban autoreportes, test situacionales, preguntas similares a los datos personales (e.g. Eysenck, 1958; Gilliland & Burke, 1926; Gough, 1953; Humm & Wadsworth, 1941; Hunt, 1928) o pruebas proyectivas (por ejemplo, finalización de la oración: Rohde, 1946; prueba de la mancha de tinta de Rorschach: Hertz, 1934).

Frente a esta diversidad, algunos autores plantearon clasificaciones como McDougall (1932) quien fue considerado como el precursor en clasificar la personalidad en cinco factores: intelecto, carácter, temperamento, disposición y humor. Posteriormente, Eysenck (1946), basándose en el análisis de las respuestas de los sujetos experimentales sobre el inventario de personalidad, concluyó que hay dos dimensiones más importantes en los rasgos de personalidad: extroversión/introversión y neuroticismo/estabilidad emocional. **Error! Marcador no definido.** Paralelamente, Cattell (1943, 1945, 1948) desarrolló una taxonomía de rasgos más compleja que consta de 16 factores. Sin embargo, al replicar su trabajo Fiske (1949) encontró solo cuatro factores: adaptabilidad social, control emocional, conformidad e intelecto inquisitivo. Mientras que, Tupes y Christal (1961) encontraron cinco factores: urgencia, estabilidad emocional, amabilidad, fiabilidad y cultura.

Aunque la investigación relacionada con la especificación y el número de factores de la personalidad eran discutibles, las etiquetas presentadas por Norman (1963) se convirtieron populares en la literatura. La extroversión, la estabilidad emocional, la amabilidad, la responsabilidad y cultura, posteriormente denominados "los Cinco Grandes de Norman" o simplemente como los "Cinco Grandes" (Barrick & Mount, 1991). De los Cinco Grandes, el quinto factor ha sido el más difícil de identificar y ha sido nombrado cultura (Norman, 1963), inteligencia (Borgatta, 1964), intelecto (Goldberg, 1990) y apertura a la experiencia (Barrick & Mount, 1991; McCrae & Costa, 1985). Este último término, es el que se repite con mayor frecuencia en los metanálisis (Barrick et al., 2001; Yang & Hwang, 2014). Costa y McCrae son considerados los principales referentes del modelo de los Cinco factores (MCF) debido a que han puesto en orden a modelos rivales respecto a la estructura de la personalidad al mostrar la consistencia transituacional de los rasgos, su base biológica y genética, su estabilidad

temporal y su estructura universal (Allik & McCrae, 2004; McCrae, Costa, Del Pilar, Rolland, & Parker, 1998; McCrae et al. 2000; McCrae & John, 1992; Church, 2001; Church & Lonner, 1998; Sánchez & Ledesma, 2007; Sanchez-Roige, Gray, MacKillop, Chen & Palmer, 2018; Schmitt, Allik, McCrae, & Benet-Martínez, 2007; Schmitt, Realo, Voracek, & Allik, 2008).

Los desarrollos de este modelo durante más de cincuenta años indican que la psicología de la personalidad se encuentra en una etapa que incluyen desarrollos teóricos, énfasis en la investigación y su medición. El MCF intenta convertirse en un modelo hegemónico dentro de la psicología de la personalidad en general y dentro del paradigma de los rasgos en particular. Este crecimiento se basa, en gran medida, en los estudios realizados en diferentes culturas y en el énfasis otorgado a la evaluación, tanto en lo que respecta a la fuente de datos para las diversas poblaciones, cuanto al desarrollo de instrumentos de medición de las dimensiones del modelo (Sánchez & Ledesma, 2007). Se dice que los rasgos de personalidad son estructuras neurofisiológicas y que causan patrones automáticos de pensamientos (cogniciones), sentimientos (emociones y afectos) y comportamientos relativamente duraderos que tienden a manifestarse de ciertas maneras bajo ciertas circunstancias (Cervone, Shadel, & Jencius, 2001; Depue & Lenzenweger, 2001; Roberts, 2009).

A pesar de que existe una gran cantidad de literatura que respalda este modelo de personalidad, los investigadores no siempre están de acuerdo con las características exactas de cada dimensión. Cada aspecto de personalidad describe un amplio funcionamiento psicológico que está conformado por un conjunto de características más específicas y estrechas. El MCF reúne investigación sobre el estilo emocional, interpersonal, experiencial, actitudinal y motivacional de un individuo. El trabajo de

Costa y McCrae (1992) ha proporcionado lo que tal vez sea la operacionalización más desarrollada hasta la fecha.

El neuroticismo representa las diferencias de las personas en el ajuste y la estabilidad emocional (Zhao & Seibert, 2006). Este rasgo se define como la propensión a experimentar una variedad de efectos negativos, como ansiedad, vergüenza, inseguridad personal, irritabilidad, miedo y depresión. Las personas que experimentan emociones desagradables y perturbadoras e inestabilidad emocional obtienen un puntaje alto en el neuroticismo. Las personas que tienen un alto nivel de neuroticismo son más propensas a experimentar estrés en la vida diaria que aquellas que tienen un bajo nivel de neuroticismo (Costa & McCrae, 1992). Asimismo, tener altos puntajes en este rasgo indicaría que poseen menores recursos de afrontamiento para reponerse ante el estrés, son emocionalmente reactivas siendo sus respuestas más intensas de lo normal (Anderson, John, & Keltner, 2012). Estos problemas en la regulación emocional pueden afectar la capacidad de pensar con claridad, tomar decisiones y lidiar efectivamente con el estrés (Anderson et al., 2012; McCrae & Costa, 2012).

La extroversión se considera que los individuos con un alto nivel en este rasgo son sociales, animados, alegres, entusiastas, optimistas y enérgicos (Costa & McCrae, 1992). Incluye características como la sociabilidad, ser amigable, búsqueda de emoción, amante de la diversión, liderazgo, poder y disposición. Las personas que obtienen un puntaje bajo en extroversión prefieren pasar más tiempo a solas y se caracterizan por ser reservadas, tranquilas e independientes. Sin embargo, no deben confundirse con que tienen temor a las situaciones sociales, como es el caso de la timidez (Anderson, et al., 2012). Las personas introvertidas disfrutan destinando su tiempo a tareas más solitarias como la escritura, programación de computadoras, informática en general, ingeniería o contabilidad (Costa & McCrae, 1996).

Por el contrario, a mayor puntuación las personas se describen como llenos de vida, energía y con una actitud positiva hacia la conformación de grupos (Anderson et al., 2011). Además, las personas extrovertidas se destacan en actividades en donde se requiere interacción con otros (e.g. docencia, ventas, marketing, relaciones públicas, política), siendo los vendedores los extrovertidos prototípicos (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa, 2012). La extroversión está positivamente relacionada con el interés en ocupaciones emprendedoras (Costa, McCrae & Holland, 1984). Además, la extroversión puede ser un rasgo valioso para el trabajo gerencial (Zhao & Seibert, 2006)

La apertura a las experiencias se refiere a la voluntad de ser receptivo a nuevas ideas y enfoques, poseer una poderosa imaginación, curiosidad intelectual y pensamiento multidimensional (Costa & McCrae, 1992). Alguien con un alto nivel de apertura se puede describir como creativo, innovador, imaginativo, reflexivo y no tradicional. Por el contrario, una persona con poca apertura puede caracterizarse como convencional, estrecho en intereses y no analítico. La apertura se correlaciona positivamente con la inteligencia, especialmente aspectos de la inteligencia relacionados con la creatividad, como el pensamiento divergente (McCrae, 1987).

Asimismo, las personas con altos niveles de apertura a la experiencia tienen la facilidad para el pensamiento simbólico con su consecuente posibilidad de abstracción, alejada de la experiencia concreta (Simkin, Etchezahar & Ungaretti, 2012). Este rasgo sumado a las habilidades intelectuales específicas del individuo puede facilitar el uso de la matemática, la lógica, el lenguaje, la composición de música o el dominio de las artes visuales en general (McCrae & Costa, 2012). Por ejemplo, los emprendedores, poseen un fuerte deseo de ser creativos y crear algo más grande que ellos mismos (Engle, Mah & Sadri, 1997). Por otro lado, el personal administrativo tiene un mayor énfasis en seguir las reglas y los procedimientos establecidos para coordinar la actividad

y mantener la productividad actual (Weber, 1947). Incluso en los entornos organizacionales que cambian más rápidamente, es probable que el rol directivo ponga más énfasis en seguir las políticas establecidas y en implementar estrategias desarrolladas a un nivel superior (Zhao & Seibert, 2006).

La **agradabilidad** también denominada amabilidad se define como la tendencia a: ser útil, modesto, indulgente, fácil y misericordioso. Los individuos que tienen un gran interés en el factor de preocupación aman a los demás y son sociales y también pueden establecer una relación emocional con otras personas (Costa & McCrae, 1992). Las personas con un alto grado de agradabilidad pueden caracterizarse como confiables, indulgentes, afectuosos, altruistas y crédulos. La alta agradabilidad de una persona indica que tiene valores cooperativos y una preferencia por las relaciones interpersonales positivas. Por el contrario, quienes se ubican en el extremo inferior del rasgo puede caracterizarse como manipulador, egocéntrico, sospechoso y despiadado (Costa & McCrae, 1992; Digman, 1990).

Autores como Zhao y Seibert (2006) señalan que aunque la amabilidad puede hacer que una persona sea vista como digno de confianza y puede ayudarlo a formar relaciones de trabajo positivas y cooperativas, los altos niveles de amabilidad pueden inhibir su disposición para impulsar negocios duros, velar por el interés propio e influir o manipular a otros para su propia ventaja. Además, distintas investigaciones han demostrado que la necesidad de afiliación, un componente de la conformidad puede ser perjudicial para las personas ya que interfiere con la capacidad de tomar decisiones difíciles que afectan a los subordinados y compañeros de trabajo, así como también tendría una relación negativa con el nivel salarial y el grado de satisfacción laboral (McClelland & Boyatzis, 1982; Seibert & Kraimer, 2001).

La **responsabilidad** o conciencia, se define como la tendencia a ser responsable, ambicioso, cuidadoso, organizado, disciplinado, controlar, regular y dirigir nuestros impulsos, ser persistente y de estar motivado en la búsqueda y obtención de objetivos (Costa & McCrae, 1996; McCrae & John, 1992; Shaver & Brennan, 1992). Tener bajos niveles de responsabilidad implicaría que las personas actúen de forma impulsiva con lo cual no le permite contemplar cursos de acción alternativos, algunos de los cuales servirían para alcanzar un objetivo con mayor eficacia que por las vías de la impulsividad (Costa & McCrae, 1996).

Mientras que las personas al tener niveles altos de responsabilidad pueden ser vistas como exitosas debido a la planificación deliberada y de la persistencia en el logro de sus objetivos (Anderson et al., 2012). Por ello, suelen ser consideradas positivamente por los demás como inteligentes y confiables. Algunos investigadores afirman que la responsabilidad es un indicador de la voluntad o la capacidad de trabajar duro (Barrick & Mount, 1991), aunque también pueden ser vistos como perfeccionistas, compulsivos o adictos al trabajo, dependiendo del parámetro desde el cual se lo evalúe (McCrae & Costa, 2012). Además, este rasgo ha sido el predictor de personalidad más consistente del desempeño laboral en todos los tipos de trabajo y ocupaciones (Barrick, Mount & Judge, 2001) debido a que se considera que este rasgo de personalidad incluye la motivación de logro (Mount & Barrick, 1995). Específicamente, Borman, Penner, Allen y Motowidlo (2001) analizaron la evidencia que indica que la responsabilidad y agradabilidad se correlacionan más alto con el desempeño contextual que con el desempeño de la tarea.

En cuanto al desarrollo de la personalidad las investigaciones sugieren que los factores se modifican a lo largo del ciclo vital, como resultado de procesos de maduración intrínseca (Costa & McCrae, 2006; McCrae et al., 2000; McCrae & Costa,

1996; Soto, John, Gosling, & Potter, 2011), esencialmente independientes de las influencias ambientales. Estos cambios se observan en particular en el intervalo que va de los 18 a los 30 años. En general, se observa una disminución en neuroticismo, y un aumento en amabilidad y en responsabilidad; mientras que la extroversión y apertura a la experiencia tenderían a mantenerse (De Miguel, 2005; McCrae et al., 2000; Soto et al. 2011). Es decir que con el pasar de los años nos vamos volviendo más amables y responsables, pero menos curiosos y creativos (Soto et al., 2011). A partir de la edad de 30 años, los autores sostienen que los estudios longitudinales muestran estabilidad en correlaciones test-retest hechas con diferencias de años (McCrae et al., 2000; Roberts, Walton, Viechtbauer, 2006; Terracciano, McCrae, Brant & Costa, 2005).

Respecto a las diferencias según sexo, los autores Schmitt, Realo, Voracek y Allik, (2008) analizaron las diferencias de personalidad según sexo a través de 55 culturas e indican que las mujeres informaron niveles más altos de neuroticismo, extroversión, amabilidad y conciencia que los hombres en la mayoría de las naciones. En general, los niveles más altos de desarrollo humano, incluida una vida larga y saludable, el acceso equitativo al conocimiento y la educación, y la riqueza económica, fueron los principales predictores a nivel nacional de las mayores diferencias sexuales en la personalidad. Por lo que, en condiciones sociales y económicas menos afortunadas, las diferencias innatas de personalidad entre hombres y mujeres pueden atenuarse. Los efectos de estas diferencias sexuales conducen a diferencias predecibles en los comportamientos de ocio, las preferencias ocupacionales y los resultados relacionados con la salud de hombres y mujeres (Browne, 1998; Collaer & Hines, 1995; Lippa, 2005). Las diferencias de sexo en los rasgos de personalidad parecen ser más robustas que las diferencias de sexo en otros dominios, como la capacidad cognitiva, el estilo de atribución y la autoestima (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006).

Los autores McCrae y Costa (1996) consideran que estos factores están dentro de un proceso dinámico. En este proceso existe una base biológica pero además se da un intercambio con el contexto y las influencias externas, las experiencias, auto concepto y las características propias de las personas (ver figura 4.).

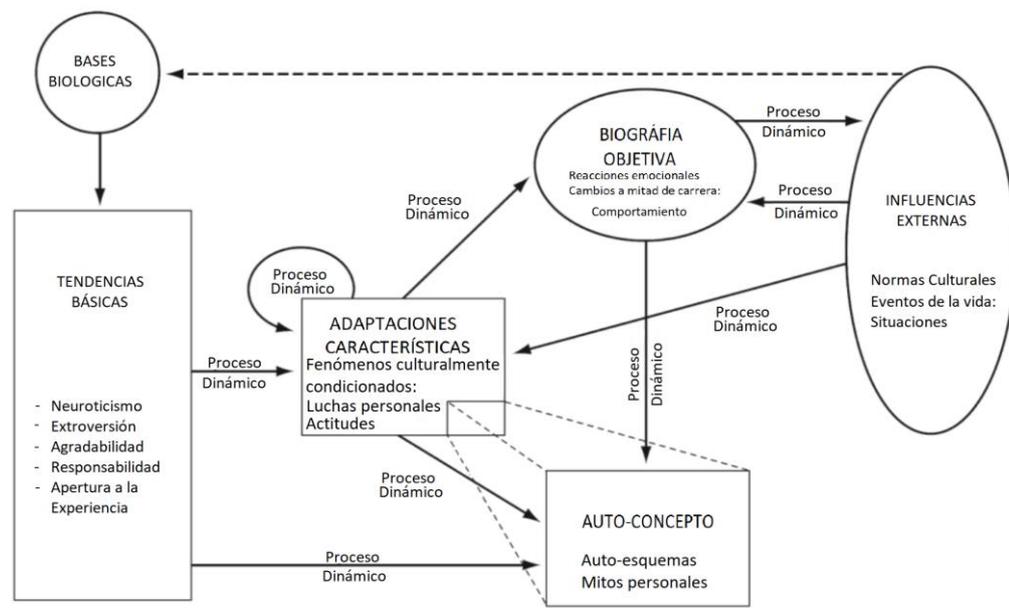


Figura 4 Representación de la teoría de personalidad del Modelo de los Cinco Factores. Los componentes principales están en rectángulos; los componentes de interfaz están en elipses. Traducción propia de Costa y McCrae (1996)

Se ha establecido que la personalidad muestra un comportamiento invariante tanto a nivel general como en el trabajo. Las características personales también pueden afectar la motivación laboral de los empleados: los que tienen una fuerte motivación para el trabajo harán su tarea dedicando un mayor esfuerzo y, en consecuencia, tendrán un mejor desempeño (Yang, 2011). Por lo que el desempeño se trataría entonces de un comportamiento con base en las características de la personalidad individual (Hersen & Thomas, 2005; Hurtz & Donovan, 2000). Hurtz et al. (2000) realizaron un metanálisis sobre personalidad según el modelo de los cinco grandes y el desempeño en el trabajo, encontraron argumentos sustanciales para señalar la relación entre los rasgos de la

personalidad y el desempeño en el trabajo. Además, otra investigación comprobó específicamente la validez predictiva de los cinco rasgos en el desempeño general de los vendedores (Thoresen, Bradley, Bliese & Thoresen, 2004).

Específicamente, los rasgos de agradabilidad y extroversión se han encontrado relacionados con el desempeño en trabajos donde se requiere la cooperación con los demás e interacción interpersonal (Barrick et al., 1998; Monte et al., 1998; Yang & Hwang, 2014). Del mismo modo, McManus y Kelly (1999) encontraron que la extroversión es el mejor predictor del desempeño en la tarea, mientras que los otros cuatro factores predicen el desempeño contextual para la interacción social. Los estudios señalan que los tres rasgos de personalidad (agradabilidad, extroversión y apertura a la experiencia) son predictores válidos para criterios y ocupaciones específicos (Barrick, Mount & Judge, 2001; Salgado, Anderson & Tauriz, 2015).

Por otro lado, se esperaría que los individuos con un fuerte rasgo de responsabilidad tiendan a obtener mejores resultados en la mayoría de las áreas de trabajo (Barrick & Mount, 1991; Tett, Jackson & Rothstein, 1991). Este rasgo es considerado el predictor más consistente de la competencia laboral (Matthews & Deary, 1998) debido a su correlación positiva con el desempeño (Hurtz & Donovan, 2000). Además, la responsabilidad predice las aspiraciones laborales, actitudes y el desempeño entre gerentes de servicios financieros de España (Costa & McCrae, 1992b). Asimismo, los estudios señalan que la estabilidad emocional está positivamente correlacionada con el desempeño en el trabajo (Salgado, 1997).

Asimismo, la investigación de Guilford (1952) muestra que los ejecutivos promediaron significativamente más sociables, libres de depresión, emocionalmente estables, feliz, afortunado, activo, ascendente, seguro de sí mismo, tranquilo, objetivo,

agradable y cooperativo que los supervisores. Además, en base a un criterio de éxito definido como calificaciones de "desempeño laboral", las características de personalidad que contribuyeron significativamente al éxito del ejecutivo fueron la sociabilidad, falta de sentimientos de inferioridad, cooperación y masculinidad. En cambio, para el éxito del supervisor fueron la estabilidad emocional, calma y compostura, y cooperación. Al respecto, Palaiou y Furnham (2014) agregan que existen variaciones no solo entre los distintos trabajos, sino que los rasgos de personalidad se diferencian entre CEOs y población trabajadora. Por lo que proponen que tener un perfil típico de personalidad permite a los reclutadores tener en cuenta el potencial del candidato.

Dodge (1943) en su investigación, utilizando las calificaciones de los supervisores de maestros más exitosos y maestros menos exitosos, realizó un análisis de las diferencias de las características de personalidad. Las respuestas de los maestros más exitosos informaron que estaban más cómodos en los contactos sociales, más dispuestos a asumir la responsabilidad, menos sujetos a temores y preocupaciones, más sensible a las opiniones de los demás, más lento en la toma de decisiones que los maestros menos exitosos. Por su parte, en la investigación de Saltukoğlu y Tatar (2018) examinaron las características de la personalidad de los docentes comparados con un grupo de distintas profesiones. Estos autores reportaron que las maestras tenían puntajes promedio más bajos en las dimensiones de labilidad emocional y desconfianza propia e inestabilidad emocional y un puntaje promedio más alto en las dimensiones acuerdo, sensibilidad, pensamiento analítico y apertura a la novedad y apertura a la experiencia que el grupo de comparación. Por su parte los maestros varones obtuvieron puntajes promedio más bajos en la dimensión de búsqueda de excitación y puntajes más altos en la dimensión de pensamiento analítico que el grupo de comparación. Específicamente, autores como

Páramo, García y González (2018) evaluaron los rasgos de personalidad de docentes medio y superior e indicaron que tenían bajo neuroticismo (percentil 15), moderada extroversión (percentil 54) y agradabilidad (percentil 57), alta apertura (percentil 62) y responsabilidad (percentil 74).

Recientes resultados reportados por Tatar, Saltukoğlu, y Özdemir (2019) determinaron que los rasgos de personalidad y sus facetas predicen el desempeño laboral autoreportado (qué tan exitosos se perciben los empleados en su trabajo). Específicamente, las características de asertividad, tolerancia, responsabilidad, seguridad en sí mismo, sensibilidad y apertura a la novedad y extroversión, amabilidad, conciencia e inestabilidad emocional predicen significativamente las evaluaciones del desempeño laboral. Sin embargo, vivacidad, interacción, calma, acuerdo, altruismo, orden, cumplimiento de las reglas, búsqueda de emoción, la labilidad emocional, la propensión a la ansiedad y las dimensiones del pensamiento analítico y el factor de apertura a la experiencia resultaron ineficaces para predecir las evaluaciones del desempeño laboral. Asimismo, estos autores reportan que al comparar por grupos (alto y bajo desempeño) según sexo, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en los factores de extroversión, conciencia, inestabilidad emocional y apertura a la experiencia. No se encontraron diferencias significativas en el factor de agradabilidad entre los grupos de género.

Por otra parte, el uso de instrumentos de este modelo ha demostrado consistencia en sus resultados. Por ejemplo, en el estudio de Piedmont y Weinstein (1993) encontraron correlación entre los rasgos de personalidad reportados por los empleados y los reportados por los supervisores sobre sus empleados. Funder (1991) afirma que la validez de los rasgos no se basa solo en el comportamiento pasado que predice el comportamiento futuro; sino que se basa en la capacidad de predecir resultados en

situaciones novedosas. Las revisiones bibliográficas muestran que el MCF también predice otros comportamientos como: el logro ocupacional, el ajuste y los resultados interculturales en expatriados, la creatividad y la innovación, y los comportamientos contraproducentes en el trabajo (Costa, Páez, Sánchez, Garaigordobil, & Gondim, 2015; Salgado & Bastida, 2017). Además, Jackson, Hill y Roberts (2012) sugieren que los sistemas cognitivos sociales podrían ser un conjunto de mecanismos de intervención que explicarían el papel de un rasgo largo y distante y un resultado actual, como el liderazgo, la salud o el funcionamiento interpersonal.

Autores como Judge, Erez, Bono y Thoresen (2002) basándose en una revisión bibliográfica de 127 artículos, confirman que las personas con mayor estabilidad emocional tienen mayor autoeficacia general. En el mismo trabajo, Judge et al. (2002) señalan que la correlación con mayor fuerza (.43) es entre la autoeficacia y el rasgo de responsabilidad. Al respecto Roberts et al. (2007) menciona que una vía prometedora para futuras investigaciones es examinar cómo la autoeficacia puede ayudarnos a comprender, por qué los rasgos de personalidad amplios demuestran una validez predictiva tan impresionante para los resultados importantes de la vida.

Si bien se ha demostrado que, las medidas de autoeficacia median los vínculos entre la responsabilidad y los puntajes de los exámenes para estudiantes universitarios (Lee & Klein, 2002; Trautwein et al., 2009), el desempeño en tareas simples relacionadas con el trabajo (Chen, Casper & Cortina, 2001), y aprender programas de software para el trabajo (Martocchio & Judge, 1997). En otras palabras, la responsabilidad podría incluir creencias de autoeficacia más fuertes, lo que a su vez ayuda a explicar por qué las personas responsables a menudo logran más que sus contrapartes (Jackson et al., 2012). Asimismo, se ha comenzado a demostrar que la autoeficacia contextualizada

también puede servir para mediar los vínculos con respecto a la amabilidad y los resultados asociados (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012).

Teniendo en cuenta que el lugar de trabajo es un entorno altamente dinámico con nuevas tareas, habilidades y personas para aprender e interactuar a diario, Jackson et al. (2012) proponen que investigaciones que integran personalidad y autoeficacia serían especialmente beneficiosas cuando se investigan problemas dentro del lugar de trabajo. Las personas ingresan al lugar de trabajo con muchas variables de disposición amplias, como rasgos, que predicen el desempeño (Barrick & Mount, 1991), el logro ocupacional (Duckworth, Weir & Tsukayama, 2012), y comportamientos en el lugar de trabajo (Roberts, Harms, Caspi, & Moffitt, 2007). De esta forma las evaluaciones contextuales pueden impulsar la validez predictiva dentro de ese contexto, mientras que rasgos más amplios pueden predecir el comportamiento en situaciones novedosas. Juntas, estas variables pueden ser utilizadas para comprender mejor a la persona in situ.

Autoeficacia

La autoeficacia se refiere a un conjunto de creencia que tienen las personas sobre sus capacidades para desempeñar una tarea y lograr objetivos con resultados favorables (Bandura, 1997, 2012; Salanova, Lorente, & Martínez, 2012; Wang, Chang, Yao & Liang, 2016, Roman, 2017). El término surge bajo el modelo de la teoría Social Cognitiva (SCT, por sus siglas en inglés), propuesta por Bandura (1977; 1982, 1989; 1997; 2001; 2012), en la que se resalta el papel de los aspectos autorreferenciales como el medio por el cual el ser humano es capaz de actuar en su entorno y posibilitar así su transformación. Esta teoría permite comprender los procesos psicológicos y sociales relacionados con la motivación, autorregulación y desempeño humano en diversos

contextos de actuación (Ferrari, Nunes & Marín, 2018; Judge, Jackson, Shaw, Scott & Rich, 2007; Klassen & Tze, 2014; Spontón et al., 2018).

Según Bandura (1982) la eficacia en la interacción con el entorno de uno, no es un acto fijo o simplemente una cuestión de saber qué hacer. Por el contrario, implica una capacidad generativa en la que las habilidades cognitivas, sociales y comportamientos que deben organizarse en cursos de acción integrados para servir a innumerables propósitos. Una capacidad es tan buena como su ejecución (Bandura, 1982). El inicio y la regulación de los intercambios con el medio ambiente se rigen en parte por juicios de capacidad operativa, es decir, juicios sobre la capacidad de organización y la improvisación continua de múltiples habilidades para manejar circunstancias siempre cambiantes. Por lo tanto, la autoeficacia percibida está vinculada a los pensamientos de qué tan bien se pueden ejecutar los cursos de acción necesarios para enfrentar las situaciones (Bandura, 1982, 1986; Choi, 2004; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Salanova et al., 2012).

A partir de los juicios que realizan los mismos sujetos sobre la creencia y confianza en sus habilidades y capacidades (para realizar una tarea, establecer vínculos, reconocer y regular emociones) se interpreta que las personas con alta autoeficacia creen en sus propias capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y el curso de acción necesarios, para ejercer el control sobre los acontecimientos de sus vidas (Bandura, 1997; Ferrari et al., 2018; Pereyra Girardi et al., 2018). A través de los años distintos autores confirmaron que existen cuatro fuentes principales de autoeficacia que son: la experiencia de dominio (las experiencias personales exitosas llevan a la expectativa de buenos resultados futuros), la experiencia vicaria (involucra la observación de un modelo que tiene éxito generando la expectativa de futuros buenos resultados para sí mismo), las persuasiones sociales (la validación de otros por buenos

resultados refuerza la autoeficacia) y finalmente a estados somáticos y emocionales (por ejemplo, un nivel muy alto de excitación o estado de ánimo negativo puede influir en la percepción de la eficacia, y la reducción o reinterpretación de tales estados puede llevar a una mayor autoeficacia percibida) (Bandura, 1986, 1997; Martínez & Salanova, 2006; Kirk et al., 2011).

En los distintos ámbitos de nuestras vidas, constantemente estamos tomando decisiones sobre qué cursos de acción seguir y la duración de los que se han emprendido. Por lo que, realizar una evaluación precisa acerca de las propias capacidades tiene un gran valor funcional. Las creencias de las personas sobre su eficacia influyen en el tipo de escenarios de anticipación que construyen y ensayan. Los que tienen un alto sentido de eficacia visualizan escenarios de éxito que proporcionan guías positivas y apoyos para el desempeño (Bandura, 1993). De hecho, tienden a perseguir metas con mayor grado de dificultad (Vancouver, More, & Yoder, 2008). Por el contrario, los que dudan de su eficacia visualizan escenarios de fracaso (Bandura, 1993). Por ejemplo, las personas evitan actividades que creen que superan sus capacidades de afrontamiento, pero realizan y lo hacen con seguridad aquellas que se consideran capaces de lograr (Bandura, 1977; Salanova et al., 2012).

Específicamente en el ámbito laboral, las investigaciones se han centrado principalmente en la dimensión cognitiva u orientada a las tareas de la autoeficacia (Loeb et al., 2016; Rogotti, Schyns, & Mohr, 2008). Pero, la naturaleza del trabajo implica también tareas tales como participar en interacciones sociales y manejar situaciones emocionalmente exigentes. Además, muchos de los resultados que los empleados buscan dependen de una interacción con otros (Bandura, 2000). En consecuencia, hay que tener en cuenta que existen tanto demandas sociales y emocionales, así como cognitivas y físicas (Bandura, 2000; de Jonge, Le Blanc, Peeters,

& Noordam, 2008; Loeb, 2016). En este sentido, es razonable esperar que la confianza en su propia capacidad dentro de los dominios sociales y emocionales sea importante para el ámbito laboral. Según Pajares y Schunk (2011) el buen desempeño se debe a los diversos procesos influenciados, entre otros aspectos, por las creencias en las propias capacidades.

Si bien al momento de evaluar la autoeficacia se debe considerar tres distintos niveles: como un constructo global generalizado en varios dominios, como una variable específica de dominio (en un nivel intermedio) y como una variable específica de tarea (Bandura, 1977; Grau, Salanova & Peiró, 2000; Lindley & Borgen, 2002; Pajares, 1996; Salanova, Peiró & Schaufeli, 2002; Schutte, 2018; Schyns & Von Collani, 2002). También se requiere que las escalas de autoeficacia tengan en cuenta los cambios ocurridos en los últimos años, como el aumento del número de habilidades requeridas para ingresar al mercado laboral y abordar su complejidad (Pepe, Farnese, Avalone, & Vecchione, 2010). Estas habilidades pueden diferenciarse entre habilidades cognitivas (e.g. la capacidad para encontrar soluciones y tomar decisiones), las habilidades relacionales (e.g. saber cómo interactuar con los demás) y las habilidades emocionales (e.g. manejar sus propias emociones) (Luciano, 1999; Reyneri, 2005) y otras habilidades más especializadas y técnicas (Pepe et al. 2010). Es decir, en el trabajo, un empleado puede tener simultáneamente una alta autoeficacia para la capacidad de resolver la tarea laboral real (e.g. la autoeficacia ocupacional), pero una baja autoeficacia al tener que interactuar y cooperar con colegas (e.g. la autoeficacia social), y baja autoeficacia para comprender expresiones emocionales negativas de colegas (e.g. autoeficacia emocional) (Loeb, 2016).

Aunque se han adaptado algunas medidas de autoeficacia en población argentina para ser aplicadas en trabajos o áreas específicas (Maffei et al., 2010; Maffei et al.,

2012; Menghi et al., 2015), no analizan las dimensionalidades ocupacionales en la tarea, social y emocional de la autoeficacia en el trabajo al mismo tiempo. Loeb et al. (2016) proponen la evaluación de la autoeficacia utilizando una escala que incluye ítems para medir la tarea ocupacional (Rigotti et al., 2008), e ítems desarrollados para abordar la autoeficacia social y emocional. Loeb et al. (2016) encontraron que la autoeficacia social y emocional está bien diferenciada de la escala de autoeficacia cognitiva orientada a tareas. Los resultados del análisis factorial confirmatorio han encontrado cuatro dimensiones de autoeficacia correlacionadas en el trabajo: (1) tarea ocupacional, (2) social, (3) emocional orientada hacia uno mismo y (4) emocional orientada hacia los demás. Posteriormente, realizaron comparaciones grupales de invarianza entre las versiones en sueco ($n = 226$) y alemán ($n = 591$) para verificar las diferencias de medición. Por un lado, indican que la validez predictiva para la subescala social predice el clima del equipo por encima de la escala de Tarea ocupacional. Por otro lado, la autoeficacia emocional orientada hacia uno mismo mostró una contribución significativa única de la variación en la irritación y el agotamiento emocionales más allá de la autoeficacia ocupacional (Loeb et al., 2016). Para la validez de criterio consideraron las diferencias de país y género: las mujeres puntúan más que los hombres en la escala de autoeficacia emocional orientada al otro, pero solo en los empleados alemanes. Se demostró la misma estructura factorial y confiabilidad para las versiones en sueco y alemán.

En el presente estudio se toman estas tres dimensiones de autoeficacia: la autoeficacia ocupacional, la autoeficacia social y la autoeficacia emocional. En lo que refiere a la autoeficacia ocupacional, estudios previos han demostrado que el estudio de la autoeficacia cognitiva orientada a las tareas ha proporcionado un valioso conocimiento sobre diferentes comportamientos y resultados en el trabajo (Mohr,

Müller, Rigotti, Aycan, & Tschan, 2006; Rigotti, et al. 2008; Schyns & Von Collani, 2002). Personas con alta autoeficacia se sienten capaces de desempeñar determinadas tareas y las desempeñan de mejor forma; persisten en ello, incluso en la adversidad y son capaces de afrontar mejor las situaciones de cambio. Tienden a interpretar las demandas y problemas más como retos que como amenazas. Aumentan su esfuerzo ante los posibles fracasos, y en caso de que esto suceda recuperan rápidamente su sentimiento de eficacia. De igual manera afrontan las amenazas con la seguridad de que las pueden controlar (Llorens, García-Renedo, & Salanova, 2005; Martínez & Salanova, 2006).

Respecto a la autoeficacia social en el trabajo se entiende como la confianza de los empleados en su capacidad para participar en las tareas de interacción social necesarias para iniciar y mantener relaciones interpersonales (Loeb, 2016; Smith & Betz, 2000). Además, personas con alta autoeficacia social son aptos para desarrollar y mantener buenas relaciones con otros en la organización, es probable que les agraden y acepten a sus compañeros de trabajo, y son menos propensos a ser maltratados por sus compañeros y más propensos recibir ayuda en el trabajo (Fan et al., 2013; Loeb et al., 2016). Los autores Losantos Velasco y Pinto Tapia (2004) señalan que a la autoeficacia interpersonal está relacionada con la creencia sobre su propia capacidad para relacionarse habilidosamente con su grupo de pares.

Las interacciones sociales en el trabajo pueden plantear un recurso o una demanda de trabajo. Es decir, si trabaja en conjunto con personas que son útiles, consideradas, las interacciones sociales serán percibidas como positivas (un recurso), pero si colabora con personas que se comportan de una manera alienante y despreciativa, las interacciones pueden llegar a ser muy exigentes (una demanda de trabajo). La forma en que se perciban las relaciones sociales dependerá, por ejemplo, de las diversas

competencias sociales como autoeficacia social y competencias emocionales en el grupo de trabajo y la cantidad de apoyo disponible de los líderes (Liden, Wayne & Sparrowe 2000; Loeb, 2016; Scott & Judge, 2009).

Otra de las dimensiones de la autoeficacia es la emocional. Ésta implica que un empleado tiene confianza en su capacidad de percibir, entender, regular y utilizar la información emocional en el trabajo para sí mismo, reconociendo emociones y ayudando a modificar las emociones de otros (Bandura, 1997; Kirk, Schutte, & Hine, 2008, 2011; Loeb et al., 2016; Robalino Guerra & Musso, 2018a). Es así como las personas que creen que tienen algún control sobre su competencia emocional tienen más éxito en la regulación de sus emociones que las que creen que esto es algo que no pueden controlar con eficacia (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). Además, la autoeficacia emocional está relacionada con el comportamiento prosocial y es un predictor del estrés, satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento (Choi, Kluemper, & Sauley, 2013; Eklund, Loeb, Hansen & Anderson-Wallin, 2012).

Asimismo, la autoeficacia emocional comprendería una red de creencias respecto a la capacidad propia para lograr resultados en diferentes niveles de especificidad del funcionamiento emocional (Schutte, 2018). De esta manera, surge la concepción jerárquica que proporciona conexiones que van desde aspectos más globales de las emociones como son las emociones negativas y niveles más específicos como la regulación del miedo (Caprara, et al., 2008, Dacre Pool & Qualter, 2012; Kirk, et al., 2008).

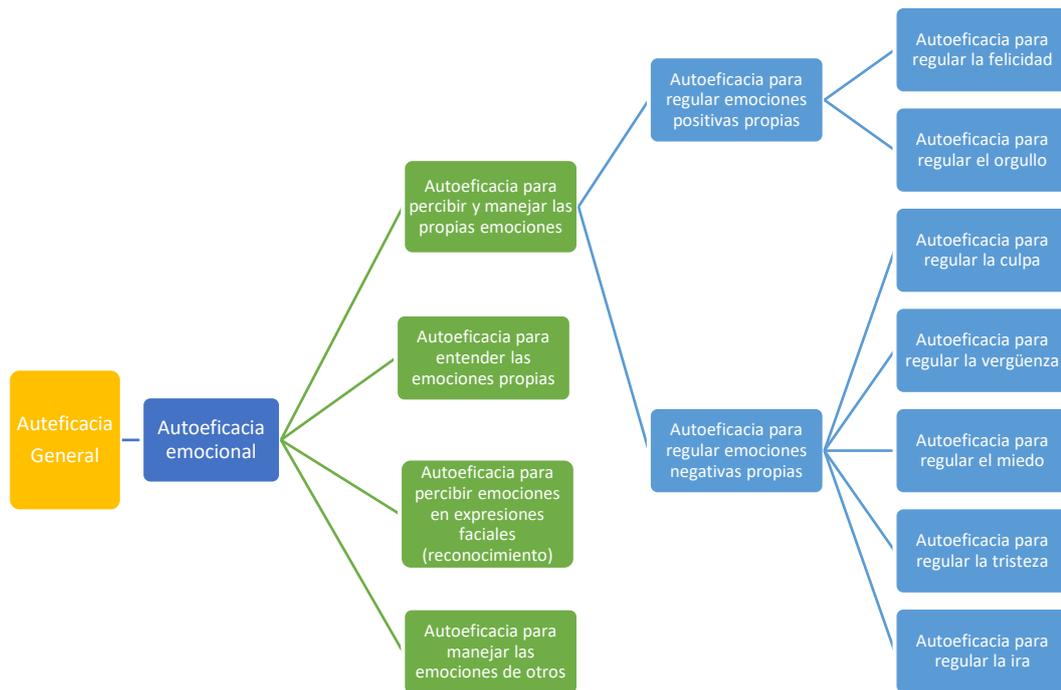


Figura 5 Modelo Jerárquico de autoeficacia emocional
Fuente: Traducción propia de Schutter (2018)

Las personas con mayor autoeficacia emocional pueden ser más propensas a reconocer y evitar la incivildad incipiente y es menos probable que traten con los demás de una manera ruda (Kirk et al., 2011). Además, se sienten más seguros de su competencia emocional y es posible que sientan menor irritación emocional y menor agotamiento emocional, y por lo tanto están mejor equipados para hacer frente a situaciones inciertas (Deschênes & Fernet, 2016; Fan et al., 2013; Kirk et al., 2008, 2011). Por ejemplo, se ha demostrado que ayuda a manejar los efectos negativos de la ansiedad (Galla & Wood, 2012 en Deschênes, et al., 2016;). Además, en cuanto a la dimensión orientada a otros, los líderes con altos puntajes creen ser capaces de cuidar y comprender a su personal (Loeb, 2016).

Igualmente, los investigadores se han interesado por las diferencias la autoeficacia y las diferencias según sexo. Los resultados indican que en general son los hombres quienes reportan una mayor autoeficacia ocupacional que las mujeres (Abele & Spurk, 2009; Betz, 2000; Deschênes et al., 2016; Loeb, et al., 2016; Martínez & Salanova, 2006, Williams & Betz, 1994). Loeb et al. (2016) informan que no hay diferencias de género para la autoeficacia social. Para la autoeficacia emocional, investigaciones previas indican que, en general, se percibe que las mujeres identifican y tratan mejor las emociones de los demás y entienden sus propias emociones (Deschênes, et al., 2016; Loeb et al., 2016). Sin embargo, estas diferencias varían según el dominio de trabajo. Por lo tanto, los hombres tienen altas calificaciones en habilidades empresariales y lógicas, mientras que las mujeres reportaron una alta autoeficacia en los dominios sociales y artísticos (Koumoundourou, 2004). Una posible explicación es que los estereotipos del medio social relativos al rol de género influyen en el nivel de la autoeficacia percibida, condicionando la elección de un rol profesional (Asbún & Ferreira, 2004; Gol & Royaei, 2013).

Teniendo en cuenta la importancia e implicancia de cada una de las dimensiones de la autoeficacia, en distintas investigaciones se comprobó que es uno de los recursos personales más importantes en el contexto laboral (Ferrari et al., 2018; Heuven, Bakker, Schaufeli, & Huisman, 2006; Judge & Bono, 2001; Loeb, 2016; Sadri & Robertson, 1993; Stajkovic & Luthans, 1998; Martinez & Salanova, 2006; Schyns & von Collani, 2002). Además, es considerado uno de los constructos centrales del comportamiento organizacional positivo (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007; Sweetman & Luthans, 2010).

Otro aspecto para destacar de la autoeficacia es que, cuando se analiza las diferencias de las personas en sus capacidades y habilidades, no se explica completamente por qué

estas diferencias individuales pueden o no demostrarse en los niveles reales de desempeño. Por lo que, es posible que la autoeficacia sea incluso más importante que las capacidades y habilidades reales para el desempeño (Dacre Pool, & Qualter, 2013; Gundlach, Martinko, & Douglas, 2003; Vancouver & Kendall, 2006). Asimismo, son diversos los estudios los que señalan que la autoeficacia, está fuertemente relacionada con el desempeño de la tarea tanto individual como grupal (Bandura, 1997; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Judge, Jackson, Shaw, Scott & Rich, 2007; Stajkovic & Luthans, 1998; Sadri & Robertson, 1993). Y específicamente la autoeficacia social ha sido asociada con la capacidad de mantener un trabajo (Maddux, Sherer & Rogers, 1982).

Además, la autoeficacia tiene un impacto en la elección y selección de respuestas, así como en el esfuerzo y la perseverancia de las personas cuando se enfrentan a situaciones en las que se encuentran con obstáculos (Bandura, 1997; Llorens et al., 2005; Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005), en el tipo de estrategia de afrontamiento utilizada para tratar las demandas laborales (Salanova, Grau & Martínez, 2006), en la motivación (LeBlanc, Schaufeli, Salanova, Llorens & Nap, 2010; Salanova, Lorente, Chambel & Matinezi, 2011), el compromiso con las tareas, así como el compromiso laboral en general (Bandura, & Cervone, 1986; Llorens et al., 2007, Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2011; Sweetman & Luthans, 2010). Adicionalmente, la autoeficacia generalizada se relaciona con la personalidad (Judge, Bono, & Locke, 2000; Sherer & Adams, 1983; Sherer et al., 1982; Thoms, Moore & Scott, 1996). En particular, Judge, Erez y Bono (1998) reportaron una alta correlación entre la autoeficacia con características como la autoestima, el locus de control y el neuroticismo y posteriormente mostraron su influencia en el desempeño laboral (Judge & Bono, 2001).

Por su parte, Salanova, Grau y Martínez (2005) estudiaron el efecto modulador que posee la autoeficacia entre las demandas del trabajo (sobrecarga laboral cuantitativa y conflicto del rol) y las conductas de afrontamiento llevadas adelante para manejarla o bien neutralizarla. Debido a que la autoeficacia influye sobre la forma de percibir y procesar las demandas o amenazas ambientales, unas personas con altos niveles de autoeficacia favorecen una adecuada respuesta ante condiciones demandantes. Así mismo, los investigadores Heuven et al. (2006) reportaron que los empleados con mayor autoeficacia son claramente más capaces de hacer frente a las interacciones emocionalmente cargadas, además de cumplir con las reglas de sentimientos en comparación con el personal que tiene puntajes bajos en autoeficacia. La autoeficacia puede ayudar a las personas a no experimentar una discrepancia entre las emociones sentidas y expresadas en reacción frente a la interacción con personas exigentes y agresivas.

Es decir, si las personas creen que pueden manejar con eficacia los posibles estresores ambientales, éstos no se transforman en elementos perturbadores para ellas (Bandura, 1997; Jex & Bliese, 1999; Leiter, 1991; Lent et al., 1994; Salanova et al., 2005). Estos estresores pueden ser el exceso de horas de trabajo, la sobrecarga cuantitativa (Jex & Bliese, 1999), el conflicto de rol (Jimmieson, 2000), la rutina (Grau, Salanova y Peiró, 2000) o la presión temporal (Salanova et al., 2003). Asimismo, se ha documentado que altas demandas medioambientales pueden tener efectos positivos en aquellas personas que responden adecuadamente, proporcionando bienestar subjetivo (Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001). En esta misma línea Jex, Bliese, Buzzell y Primeau (2001) reportaron que existe correlación inversa entre autoeficacia y malestar psicológico. Sin embargo, cuando la autoeficacia mal regulada como por ejemplo el

exceso de confianza resultaría ser un problema (Bandura, 1997; Salanova et al., 2012; Vancouver, 2012).

Por lo tanto, la autoeficacia es un constructo central en diversos aspectos del ámbito laboral, tanto en lo que refiere a favorecer conductas que aumentan la productividad, el desempeño y la motivación, como así también, en tanto mediador entre estresores, las demandas laborales y los estilos de afrontamiento eficaces (Bargsted, Ramirez-Vielma & Yeves, 2019; Heuven et al., 2006; Pereyra Girardi et al., 2018).

Desempeño

El desempeño laboral es un tema crucial en el campo de la psicología organizacional, debido a que se trata de uno de los constructos más incluidos en estudios sobre el comportamiento organizacional y gestión en recursos humanos realizados tanto por académicos como por profesionales de la industria (conocidos en el área como practitioners) (Barrick, 2003; Bommer, Johnson, Rich, Podsakoff & MacKenzie, 1995; Campbell, McHenry & Wise, 1990; DeNisi & Murphy, 2017; Motowidlo & Kell, 2012; Murphy & Cleveland 1995; Peiró, Ballona, Caballer & Di Fabio, 2020; Salgado & Cabal, 2011; Schmidt & Hunter 1992; Viswesvaran & Ones, 2000).

Su definición y taxonomía ha sido ampliamente estudiada por distintos modelos, por ello, Motowidlo y Kell (2012) señalan la importancia de primero diferenciar el comportamiento, el desempeño y los resultados para arribar a la definición de desempeño en el trabajo. Se entiende al comportamiento como lo que la gente hace, al desempeño como el valor organizacional esperado de lo que hace la gente y a los resultados como estados o condiciones de personas o cosas que cambian según la forma de hacerlo de manera que contribuya o disminuya la efectividad de la organización. Por

lo tanto, los resultados son la ruta a través de la cual el comportamiento de un individuo ayuda o impide que una organización alcance sus objetivos, que es lo que la hace atractivo para centrarse en los resultados cuando se considera el desempeño individual. En consecuencia, el desempeño laboral se define como el valor total esperado para la organización de los episodios de comportamiento individual que una persona lleva a cabo durante un período de tiempo determinado (Motowidlo, Borman, & Schmit, 1997; Motowidlo & Kell, 2012).

Asimismo, los distintos modelos que proponen su taxonomía (para revisión: Motowidlo & Kell, 2012; Viswesvaran & Ones, 2000), señalan que el concepto del desempeño debe ser considerado multidimensional porque involucra los resultados del trabajo en términos de ejecución de tareas e interacción con el contexto (Johnson & Meade, 2010; Oh, & Berry, 2009; Yang & Hwang, 2014). Y refiere en otras palabras que desempeño laboral incluye la forma en que los empleados realizan su trabajo y el trato que tienen con los demás (supervisor, compañeros de trabajo y clientes) (Griffin, Neal & Neale, 2000). Sin embargo, la mayoría de los sistemas de medición del desempeño son limitados, por dejar de lado dimensiones del comportamiento laboral que van más allá de lo que tradicionalmente se ha incluido en el ámbito de un trabajo específico.

Dentro de las dimensiones identificadas se encuentran el desempeño en la tarea y el desempeño contextual o conocido también como comportamiento organizacional. El desempeño de la tarea se refiere a aquellos comportamientos prescritos en el trabajo que apoyan el núcleo técnico de la organización (Borman & Motowidlo, 1997; Viswesvaran & Ones, 2000). Puntualmente, este tipo de desempeño comprende comportamientos explícitos en el trabajo que incluyen responsabilidades fundamentales asignadas como parte de la descripción del trabajo. Borman, y Motowidlo (1997) definieron el

desempeño laboral en la tarea como la eficacia con la que los empleados ejecutan las tareas asignadas al puesto. Según, Conway (1999) el desempeño de las tareas requiere una mayor capacidad cognitiva y se facilita principalmente a través del conocimiento de las tareas (conocimiento técnico necesario o principios para asegurar el desempeño en el trabajo y la capacidad de manejar múltiples tareas), la habilidad para realizar tareas (aplicación de conocimientos técnicos para llevarlas a cabo con éxito sin mucha supervisión) y los hábitos de las tareas (una capacidad innata para responder a los trabajos asignados que facilitan o impiden el desempeño). Por su parte, Werner (1994) señala que el desempeño en la tarea se define al vincularlo con la recompensa formal de la organización y que son la destreza y la acción, las que influye en la producción directa de bienes o servicios, o cualquier tipo de actividad que proporcione apoyo indirecto a los procesos técnicos centrales de la organización.

Por otra parte, a aquellos comportamientos de los empleados en los que se ofrecen como voluntarios para trabajo extra, ayudar a otros a resolver tareas difíciles, mantener el entusiasmo en el trabajo, compartir recursos e información críticos para el desarrollo organizacional, cumplir con las reglas y regulaciones prescritas, y apoyar las decisiones organizacionales para un mejor cambio, se los ha denominado como conducta de ciudadanía organizacional - OCB (por sus siglas en inglés Organization Citizen Behavior) o también conocido como desempeño contextual (Bateman, & Organ, 1983; Borman & Motowidlo, 1997; Coleman, & Borman, 2000; Motowidlo, & Schmit, 1999; Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000). Estos comportamientos, aunque son esperables en un empleado no son considerados como parte formal del puesto y tampoco son reconocidos explícitamente por los sistemas de compensación. Sin embargo, contribuyen a mantener el sistema al facilitar el logro de los objetivos de la organización (Organ & Ryan, 1995; Whitman, Van Rooy, & Viswesvaran, 2010).

Es así como, el desempeño contextual es un tipo de comportamiento prosocial o extra-rol manifestado por los individuos en un entorno de trabajo. Brief, y Motowidlo (1986) lo definen como un comportamiento que ejecuta un integrante dentro de una organización sea con otro individuo, el grupo u organización con la que interactúa en el desempeño de su función organizativa, con la intención de fomentar una mejora hacia el que se dirige. Por su parte los autores Jones, Richard, Sloane y Peter (2007) y Reisel, Chia, y Maloles (2005) señalan que este tipo de conductas favorecen el crecimiento del espíritu de equipo dentro de una organización. Además, contribuye a crear una cultura y un clima estimulante en la organización que contribuye a lograr la productividad individual y la eficacia organizacional. Asimismo, Nikolaou (2003) propone que los comportamientos de ciudadanía pueden tener un efecto más fuerte en la evaluación de los supervisores del desempeño laboral que las competencias laborales, sugiriendo que los supervisores valoren la participación de los empleados en roles adicionales.

DeNisi y Murphy (2017) realizaron una revisión sobre el proceso de evaluación del desempeño a lo largo de los últimos 100 años. Estos autores, definen la evaluación de desempeño como un proceso formal, que ocurre con poca frecuencia, mediante el cual los empleados son evaluados por algún juez (generalmente un supervisor) que evalúa el desempeño del empleado a lo largo de un conjunto determinado de dimensiones, asigna un puntaje a esa evaluación, y luego generalmente informa al empleado de su calificación formal. Si bien, diversos autores señalan que la puntuación general de desempeño de un individuo puede considerarse como una medida de su valor organizacional que contiene sólo aquellos comportamientos que contribuyen a los objetivos de la organización (Campbell, McHenry, & Wise, 1990; Motowidlo & Van Scotter, 1994). La realidad es que la evaluación del desempeño laboral general del trabajador no dependerá solo del nivel en el trabajador realiza ciertas actividades, sino

que también en las creencias del evaluador sobre el objetivo de la organización y su modelo mental al relacionar comportamientos laborales con esos objetivos (DeNisi & Murphy, 2017) y la forma de operacionalizarse dependiendo del propósito, que van desde descripciones amplias de comportamientos (por ejemplo, demostrar esfuerzo, laboriosidad, adaptabilidad) hasta descripciones limitadas (por ejemplo, comunicaciones escritas y orales, asistencia, adherencia a las reglas) (Ramos-Villagrasa, Barrada, Fernández-del-Río, & Koopmans, 2019).

A su vez, son cada vez más los estudios que utilizan medidas de autoreporte de desempeño (e.g. Hjalmarsson & Dåderman, 2020; Koopmans, et al., 2013; Koopmans, et al., 2016; Peiró et al., 2020; Ramos-Villagrasa et al., 2019) debido a sus diversas ventajas (Koopmans, et al., 2013), por ejemplo 1) permiten evaluar el desempeño laboral en ocupaciones donde otras medidas son difíciles de obtener (por ejemplo, trabajos de alta complejidad); (2) a diferencia de los demás interesados, los empleados tienen la oportunidad de observar todos sus propios comportamientos; (3) pares y gerentes califican el desempeño considerando su impresión general del empleado (es decir, efecto halo); y (4) son fáciles de recopilar y reducen los problemas de datos faltantes y problemas de confidencialidad. Por lo tanto, el uso de medidas de desempeño de autoinforme es útil (Dipboye, 2018), sin embargo, se debe considerar que este tipo de evaluación tiende a ser más favorable que las otras (DeNisi & Murphy, 2017; Ramos-Villagrasa et al., 2019).

Por otra parte, de acuerdo con la teoría de roles, las expectativas de roles que uno tiene son influenciados por las características tanto del individuo y el contexto en el que él o ella está incrustado (Welbourne, Johnson & Erez, 1998; Peiró, et al., 2020). Por lo que, Lievens Conway y De Corte (2008) sugieren que la evaluación del desempeño representa una evaluación de qué tan bien se ajusta el comportamiento de un trabajador

a las expectativas del rol mantenidas por el evaluador (generalmente un supervisor). Es decir que, si un supervisor no cree que el comportamiento contextual de desempeño es un aspecto importante del rol de trabajo de sus empleados, estos comportamientos no pesaran mucho en las evaluaciones del supervisor.

Considerando que las organizaciones normalmente basan una variedad de decisiones relacionadas con el empleado parcialmente en esta calificación (DeNisi & Murphy, 2017). Varios estudios examinaron las variables que intervienen en el proceso entre ellas el papel del propósito de la calificación (Kinicki, Hom, Trost & Wade, 1995; Williams, Cafferty & DeNisi, 1990) y el afecto del evaluador (Robbins & DeNisi, 1994), así como las diferencias individuales (Bernardin, Cardy & Carlyle, 1982; Peiró et al.,2020) y los procesos cognitivos de los evaluadores (DeNisi, Robbins & Cafferty, 1989). Con respecto a los procesos cognitivos, específicamente la organización de información en la memoria de los supervisores podría verse afectada por las categorías existentes en la mente de los evaluadores antes de observar el comportamiento (Kozlowski & Kirsch, 1987; Murphy & Balzer, 1986; Murphy & Constans, 1987). Al respecto sugieren una capacitación y uso de un diario de comportamiento podría llevar a los evaluadores a adoptar un conjunto consistente y apropiado de categorías para organizar la información, lo que a su vez puede mejorar la precisión en el recuerdo y la evaluación (DeNisi & Pritchard, 2006). Al respecto Johnson y Meade, (2010) es su estudio reportó que en una misma organización la evaluación del desempeño en la tarea de los empleados es estable entre los supervisores, y por el contrario la evaluación de desempeño contextual varia significativamente. Y esto puede deberse a que los comportamientos contextuales son menos formalizados que los esperados en la tarea y por lo tanto las creencias sobre la contribución del desempeño contextual son idiosincrásicas a los supervisores individuales. Por su parte, Salgado y Cabal (2011)

agregan que los resultados de la evaluación hecha por los superiores jerárquicos muestran un ligero sesgo de benevolencia (puntuaciones hacia el polo superior de la escala), explicable por la propia naturaleza administrativa de la evaluación.

Otro problema, según Gatewood y Field (2001) es la forma subjetiva en la que se asignan calificaciones. Esta generalmente se basa en la percepción individual del desempeño de un empleado. Lo que en general, no se tiene en cuenta es la interacción entre el evaluador y el individuo siendo evaluado, de manera que esto puede afectar la precisión. Además, muchas organizaciones determinan el desempeño mediante calificaciones anuales. Si no se registra información relevante durante el año, la probabilidad de error se incrementa. Y, por otra parte, la precisión de las calificaciones de supervisión aumenta cuando se mantienen notas sobre el desempeño durante el período de tiempo de la evaluación del desempeño (Gatewood & Field, 2001). Por ello, se debe considerar que la evaluación del desempeño no es una simple tarea de juicio, sino más bien una tarea que ocurre en un entorno complejo y exigente y que involucra variables motivacionales y cognitivas que relacionados con las decisiones de evaluación, y que es posible entrenar las tasas para hacer un mejor trabajo (DeNisi & Murphy, 2017; Murphy & Cleveland, 1995).

Del otro lado, los estudios centrados en las características del trabajador demostraron que tanto variables cognitivas como no cognitivas predicen el desempeño en el trabajo (Bergman, Donovan, Drasgow, Overton & Henning, 2008). Por ejemplo, los tests de capacidad cognitiva son los que tienen mayor validez para predecir el desempeño en el trabajo, así como el éxito de la formación/capacitación (Scherbaum, Goldstein, Yusko, Ryan, & Hanges, 2012; Schmidt & Hunter, 1998). Esto puede deberse a que los trabajadores deben aprender a hacer su trabajo, lo que requiere una capacidad cognitiva general. Adicionalmente, el conocimiento laboral ayuda a los trabajadores a responder

a distintas situaciones, deben ser capaces de reconocer la similitud entre situaciones novedosas y situaciones previamente experimentadas; deben poder extrapolar de otras opciones y procedimientos para completar con éxito las tareas actuales (Bergman et al., 2008). Por lo tanto, la capacidad cognitiva podría estar relacionada con el desempeño laboral a través del efecto mediador del conocimiento laboral. Por su parte, Hunter (1986) afirma que el desempeño puede requerir que el trabajador vaya más allá del conocimiento del trabajo.

La literatura también ha demostrado que el desempeño de la tarea se explica mejor mediante capacidades cognitivas y conocimiento técnico, mientras que el desempeño contextual se explica mejor mediante variables de personalidad y situacionales (Borman, Bryant & Dorio, 2017; Dorsey, Cortina & Luchman, 2017; Salgado, Moscoso & Anderson, 2011). Sin embargo, autores como Bergman et al. (2008) agregan que existe cierta evidencia de la influencia de la complejidad del desempeño contextual, ya que las relaciones entre capacidad cognitiva-desempeño estaban completamente mediadas por el conocimiento del procedimiento. Por ejemplo, aunque diversos componentes del desempeño contextual son probablemente comunes a muchos trabajos existen algunos componentes del desempeño contextual son específicos del trabajo. En este último caso, se esperaría que los dominios de desempeño más complejos estén relacionados con situaciones sociales más complejas, por ende, mayor demanda de conocimiento y demanda de cognitiva. Otros autores, explican que un análisis cognitivo de las tareas (cognitive task analysis-CTA) proporciona las herramientas para comprender los elementos cognitivos del desempeño laboral. Por ejemplo, las variables como la capacidad cognitiva, la experiencia y el rasgo de responsabilidad son determinantes del conocimiento y la habilidad laboral. Además, resaltan que esta

comprensión es necesaria para diseñar trabajos que apoyen y maximicen el rendimiento de las habilidades cognitivas (Wei & Salvendy, 2004).

Autores como van Dijk, van Rhenen, Murre y Verwijk (2020) realizaron una investigación con 124 empleados de atención al cliente. Utilizaron una escala de autoreporte de desempeño de Koopmans et al. (2013), cuatro tareas computarizadas para evaluar atención y memoria de trabajo (Digit Span Forward; Dual Task n-back 1 and 2; Digit Span Sequencing, Corsi Block) y la escala de funcionamiento subjetivo de Ottati y Feuerstein (2013). Los autores reportaron el desempeño laboral se correlacionó significativamente con el funcionamiento cognitivo subjetivo y la Tarea Dual. Asimismo, el análisis de regresión lineal indica que la relación con el desempeño laboral fue significativa para el funcionamiento cognitivo subjetivo ($\beta = -0.48$, $t_{(1,15)} = 2.11$; $p = .031$), y para la Tarea dual ($\beta = 0.51$, $t_{(1,15)} = 2.29$, $p = .02$). Estos autores sugieren que futuras investigaciones tengan en cuenta la importancia del funcionamiento cognitivo en relación con el desempeño laboral. En cuanto a constructos como personalidad, los autores Ramos-Villagrasa et al. (2019), en trabajadores colombianos encontraron correlaciones con direcciones acordes a la literatura que van desde $r(364) = -.24$ ($p < .001$) para neuroticismo a $r(369) = .47$ ($p < .001$) para responsabilidad con el desempeño en la tarea individual autoreportado. Mientras que para el desempeño contextual autoreportado se mostraron asociaciones débiles con neuroticismo ($r(362) = -.12$; $p < .001$), extraversión ($r(360) = .28$; $p < .001$), y responsabilidad ($r(367) = .28$; $p < .001$), y asociación moderada con apertura a la experiencia ($r(368) = .31$; $p < .001$). Estos autores consideran que la relación entre el desempeño contextual y la apertura a la experiencia y la falta de relación con la amabilidad puede estar relacionada con el contenido de los ítems. Por el contrario, los autores Hjalmarsson y Dåderman (2020) reportaron en su investigación con 228 trabajadores suecos que el desempeño en la tarea

solo correlacionó negativamente con el neuroticismo y positivamente con el rasgo de responsabilidad, pero no encontraron correlaciones con el desempeño contextual.

Por otra parte, el análisis de la relación del desempeño con otros constructos como la autoeficacia generalmente ha sido estudiada al comparar grupos. Vancouver (2012) señala que las creencias de eficacia en los niveles de análisis dentro de cada persona y entre personas difieren en magnitud y dirección. Para Yeo y Neal (2006) la relación entre la autoeficacia y el desempeño de la tarea depende del nivel de análisis, nivel de especificidad y la práctica de la tarea. Así, se requiere de un mayor refuerzo de autoeficacia en las primeras etapas de adquisición de una habilidad para realizar una tarea.

Además, como indican Gonzalez-Mulé, Mount y Oh (2014) los tamaños de la validez para predecir desempeño en contexto en el trabajo son inferiores a los encontrados para predecir la dimensión de desempeño de tarea o para predecir el desempeño global. No obstante, siguen siendo tamaños relevantes. Al respecto Bergman et al. (2008) sugieren que los futuros estudios deberían investigar los roles de la complejidad del dominio tanto en tareas como en desempeños contextuales. De la misma manera, sugiere el estudio de las restricciones situacionales y de la complejidad situacional en la predicción de la tarea y especialmente del desempeño contextual, así como en el desarrollo del conocimiento de los procesos.

Los estudios apuntan a que, si se utilizan distintas herramientas e incluyen elementos claves en la aplicación del candidato durante el proceso de selección, se puede reducir sustancialmente la rotación voluntaria evitable y mejorar significativamente el desempeño en el trabajo (Barrick, 2003). Por ejemplo, Ryan y Derous (2019) analizaron cómo los avances tecnológicos en evaluación han cambiado radicalmente el panorama

de la selección de empleados. Pero aún no han desarrollado en realidad todo su potencial. El desarrollo tecnológico ha permitido el avance de nuevas formas de medición posibles: nuevos instrumentos, metodologías, datos, así como también permiten medir nuevos constructos que aún no han sido explorados. aún existe la necesidad de explorar nuevos constructos que ayuden a mejorar la predicción del desempeño profesional (Ryan & Derous, 2019).

Demandas del puesto y Ajuste

La literatura muestra que, para analizar las demandas de los puestos se requiere considerar las tareas que deben realizarse, como así también su complejidad (Peiró et al., 2020). Por un lado, Hunter y Hunter (1984) definieron la complejidad del trabajo como la dificultad cognitiva de los requisitos y demandas de la ocupación. Esta definición puede ampliarse para incluir no sólo el número de tareas complejas que deben resolverse, sino también el grado en que estas tareas no son repetitivas, en qué medida los objetivos son difíciles de definir, el número de oportunidades que existen para tomar decisiones personales y el grado en que los procedimientos de resolución de problemas no están estandarizados. La complejidad del trabajo es un constructo que ha demostrado ser relevante como moderador de las relaciones entre una serie de variables de diferencias individuales (por ejemplo, inteligencia y personalidad) y también variables organizacionales (por ejemplo, desempeño y satisfacción laborales) (Salgado, 2017; Peiró et al., 2020).

Por otro lado, en base a la teoría de las demandas y recursos laborales o JD-R (por sus siglas en inglés), todas las características de los trabajos pueden ser clasificadas en dos categorías, las demandas y los recursos (Bakker & Demerouti, 2006, 2013, 2018). Las demandas son aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales

requeridos para realizar un trabajo. Mientras que los recursos son aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que reducen las demandas y los costos asociados física o psicológicamente, y que son funcionales en la consecución de objetivos en el trabajo. Además, estimulan el crecimiento, aprendizaje, y desarrollo del personal (Schaufeli & Bakker, 2004).

De Jonge y Dormann (2006) sostienen que el tipo de recursos laborales debería corresponder con el tipo de demandas laborales. Más específicamente, proponen que los efectos moderadores son más probables cuando hay una coincidencia entre el tipo de demandas y los recursos laborales. En parte, esto puede deberse a que según la teoría JD-R se originan dos procesos, el proceso de deterioro de la salud y el proceso motivacional. En el proceso de deterioro de la salud, las demandas laborales provocan tensión y resultados negativos como, por ejemplo, agotamiento, que es un sentido general de falta de energía, sentirse sobrecargado en el trabajo y experimentar una fuerte necesidad de descanso. En el proceso motivacional, los recursos laborales predicen el compromiso laboral, que es un estado mental positivo relacionado con el trabajo que se caracteriza por la dedicación, el vigor y la absorción (Bakker & Demerouti, 2006). Lo que a su vez tiene un impacto en el bienestar y el desempeño de los empleados (Bakker & Demerouti, 2018; Yang, 2011). Por lo tanto, como señala Schneider (1987 citado en CostaCosta, McCrae, & Kay, 1995) en general el ajuste entre la persona y su puesto beneficia a ambos, empleador y empleado.

Bargsted et al. (2019) reportaron que las creencias de autoeficacia se relacionan con las características del trabajo, y que, a su vez, estas tendrían un impacto en la satisfacción laboral. Asimismo, proponen una perspectiva proactiva sobre el diseño del trabajo, en la que las relaciones recíprocas entre las características del trabajo y los atributos individuales tienen un rol central. Estudios recientes demostraron que existe

un efecto significativo de las características del trabajo (tarea, conocimiento, contextual y social) sobre el desempeño en el trabajo en trabajadores colombianos, específicamente las características de la tarea tuvieron el tamaño de efecto más grande de forma positiva (Peiró et al., 2020). Además, Peiró et al. (2020) reportaron que mientras los empleados le dan mayor nivel de importancia a ciertas características de la tarea están inclinados a prestar mayor atención a esas características de la tarea y por ende tienen un mejor desempeño. Estos autores proponen, por lo tanto, la necesidad de que exista una congruencia entre las características del trabajo y las características de los trabajadores (importancia subjetiva, expectativas y preferencias). Sin embargo, sugieren que se tenga en cuenta variables control como el sexo, antigüedad laboral, años de educación, y puesto debido a su correlación con las características del trabajo, por ejemplo, trabajadores con mayor antigüedad, mayor nivel de educación y puesto más alto podrían tener mayor autonomía y complejidad en sus trabajos. Mientras que según sexo hay diferencias sobre la importancia que les dan a las tareas.

De igual forma, en la investigación de Kulikowski y Orzechowski (2018) con el objetivo de probar la robustez de la teoría JD-R entre empleados en diferentes niveles del funcionamiento cognitivo, señalan que, aunque los empleados con un alto rendimiento cognitivo realizan mejor su trabajo esto no significa que, al mismo tiempo, sean más resistentes psicológicamente a las demandas laborales. Los resultados reportados indican correlaciones entre CMT, inteligencia fluida y las medidas de recursos laborales. Estos autores consideran que es importante destacar que parece que se ha prestado poca atención al análisis empírico de la posible moderación entre el funcionamiento cognitivo de los empleados y las demandas laborales.

Por su parte, De Jonge et al. (2008) en base a los resultados obtenidos en su investigación con trabajadores del área de salud proponen que, por ejemplo, los recursos

laborales emocionales pueden moderar la relación entre las demandas laborales emocionales y agotamiento emocional. Asimismo, teniendo en cuenta que una de las principales tareas de estos trabajadores demanda la interacción con pacientes o clientes, y por lo tanto es clave la regulación emocional, los autores reportan que los recursos emocionales del trabajo y en menor medida, los recursos cognitivos del trabajo fueron capaces de moderar la relación entre las demandas emocionales de trabajo y los resultados positivos de bienestar (es decir, creatividad y trabajo de los empleados motivación).

Asimismo, y desde hace varios años la medición de los rasgos de personalidad ha sido de utilidad para identificar las ocupaciones en las que determinados rasgos son gratificantes para las personas, y esta misma información ha permitido también seleccionar o ubicar a los empleados efectivamente. Aunque esto en ocasiones entra en conflicto cuando los intereses no se corresponden a las aptitudes individuales (Costa et al. 1995). Es así como en la investigación reciente de Lado y Alonso (2017) analizan cómo los rasgos de personalidad predicen el desempeño en trabajos con bajos niveles de complejidad, el estudio estuvo compuesto por 4 muestras que van entre 32 y 72 participantes (Guardias de seguridad, operadores, tejedores y trabajadores no calificados). Específicamente, la responsabilidad predice el desempeño general del trabajo y el desempeño de la tarea mejor que el desempeño contextual en trabajos de baja complejidad, mientras que la estabilidad emocional predijo los tres criterios de manera similar. La extroversión mostró una validez particularmente grande para predecir el desempeño general y el desempeño contextual. Con respecto a la amabilidad, los resultados reportados indican que este factor de personalidad es un predictor del desempeño contextual, aunque la magnitud de la validez es pequeña.

Igualmente, el trabajo de Nikolaou (2003) con 227 empleados de pequeñas y medianas firmas de Atenas, Grecia que ocupaban diversos cargos (e.g. administrativos, docentes, ventas, contadores, recursos humanos, posiciones en ciencia y gerentes). El autor analizó la interacción de las características personales de los empleados (es decir, rasgos de disposición), habilidades (competencias laborales) y preferencias y valores (comportamientos de ciudadanía) bajo la perspectiva de ajuste persona – organización (P-O Fit). Dentro de sus resultados reportó que ningún rasgo de personalidad correlacionó con el desempeño en la muestra total, y sugiere que esto puede deberse a que el patrón de relaciones con el desempeño laboral para la agradabilidad y la extroversión no serían las mismas en todas las ocupaciones. Sin embargo, al clasificar los puestos en dos categorías (con y sin interacción interpersonal), encontró que la agradabilidad y la apertura a la experiencia están positivamente relacionada con el desempeño en el trabajo. Demostrando el efecto modelador que tiene el tipo de trabajo.

Otro resultado reportado por este autor fue que, en el análisis de regresión jerárquica muestra que el efecto de la agradabilidad permanece estadísticamente significativo y solo está mediado, aunque marginalmente, por el altruismo - OCB, ya que la importancia de la amabilidad disminuye a niveles no significativos cuando el OCB-altruismo se ingresa anteriormente en la ecuación (Nikolaou, 2003).

En lo que respecta al rasgo de apertura, Nikolaou (2003) considera que es un rasgo deseable en las personas que trabajan en puestos donde la interacción con los demás. Y de esta forma, demostrar comportamientos tales como una fuerte fantasía y creatividad, y estar abierto a nuevas experiencias, especialmente en el trabajo contemporáneo, donde la única característica estable es el cambio constante. Asimismo, este rasgo se destaca por correlaciones positivas con las medidas de desempeño en este tipo de ocupaciones, pero esto también podría deberse a la relación generalmente reportada entre este rasgo

de personalidad y las medidas cognitivas (Ferguson & Patterson, 1998). En el estudio de Nikolaou (2003) se reportaron correlaciones positivas entre la apertura y los tres tipos de desempeño. Así como, la relación positiva con el altruismo OCB también fue sorprendente, ya que no se ha establecido en el pasado, lo que sugiere que los empleados creativos e imaginativos están más dispuestos a participar en actividades adicionales.

En general, la literatura recomienda que, al tomar decisiones sobre el personal, los profesionales deben tener en cuenta el grado de complejidad del trabajo para evaluar de qué manera y en qué medida los factores de personalidad predicen el desempeño laboral (Lado & Alonso, 2017; Nikolaou, 2003, Salgado, 2017). Por su parte, Lado y Alonso (2017) agregan que la teoría del desempeño laboral debe ser integral en el sentido de que puede ser necesario un conjunto diferente de factores de personalidad para predecir los diversos criterios de desempeño. Además de la importancia en procesos de selección.

Respecto a variables cognitivas según Salgado y Moscoso (2019) afirman que los resultados reportados por los metaanálisis de EE. UU. y Europa indican que la complejidad del trabajo era un moderador muy significativo de la validez de los criterios de la habilidad mental general (GMA por sus siglas en inglés General Mental Ability). En los Estados Unidos, autores como Hunter (1983; Hunter & Hunter, 1984) descubrió que la validez predictiva de la GMA se redujo de 0.56 a 0.40 a medida que disminuía la complejidad del trabajo. Resultados similares fueron reportados en estudios europeos, ya que la validez de la GMA descendió de 0.64 para la alta complejidad a 0.51 para la baja complejidad y para el criterio de desempeño global (Salgado et al., 2003). En el metaanálisis de Hunter (1983; 1986; Hunter & Hunter, 1984) se indican coeficientes de validez operativa para puestos de trabajo de alta (.56), media (.50) y baja (.39) complejidad, resultados más actualizados por Schmidt et al. (2008) reportaron

coeficientes de validez operativos de .68, .62 y .50, respectivamente. Adicionalmente, la GMA demostró ser un predictor consistente de los cinco criterios del desempeño (registros de producción, pruebas de muestra de trabajo, calificaciones, calificaciones de supervisión del desempeño laboral y calificación del instructor del éxito de la capacitación) pero la magnitud de la validez operativa no fue la misma en los cinco criterios. Los resultados también mostraron que la complejidad del trabajo es un moderador de la validez de GMA para los criterios de desempeño (Salgado & Moscoso, 2019).

Previamente se ha mencionado múltiples modelos de ajustes en lo que respecta a una persona dentro de una organización. Por lo que es importante diferenciar principalmente el ajuste con la organización y con el ambiente. Este último contempla aspectos como el ajuste al grupo, ajuste a la cultura organizacional y el ajuste a las tareas o conocido también como ajuste al trabajo. Puntualmente, el ajuste persona-trabajo (PJ) fue definido por Edwards (1991) como el ajuste entre las habilidades de una persona y las demandas de un trabajo (es decir, habilidades de demandas) o los deseos de una persona y los atributos de un trabajo (recursos-demandas). Dado que el término de trabajo es amplio, para esta investigación se considerará un “trabajo” como las tareas que se espera que una persona realice en el empleo, así como las características de esas tareas. Teniendo en cuenta esto, el ajuste P-J debe juzgarse en relación con las tareas realizadas, no con la organización en la que existe el trabajo. Por lo tanto, como mencionan O'Reilly, Chatman y Caldwell (1991) la organización y el trabajo deben considerarse como entidades separadas con las que una persona puede o no encajar. Igualmente, estos autores consideran que a pesar de la posible superposición entre el P-O y P-J, los individuos pueden experimentar diferentes grados de ajuste en el trabajo y el nivel de organización (O'Reilly et al., 1991). Sin embargo, Kristof (1996) propone que no se

debe dejar de lado el ajuste individual-organizacional que se convierte un factor crítico al seleccionar empleados para empleo y organización a largo plazo. Seleccionar personas cuyas personalidades sean compatibles con la cultura organizacional crea una fuerza laboral flexible con trabajadores que pueden moverse fácilmente entre puestos dentro de la misma organización.

Capítulo III: Método

Diseño

Este trabajo incluye cuatro estudios empíricos.

Para los objetivos 1 y 2 se analizaron las propiedades psicométricas de dos instrumentos de evaluación: Desempeño laboral (estudio I) y Autoeficacia en el trabajo (estudio II).

El estudio III responde a los objetivos 3, 4 y 5, siguiendo un diseño *expost-facto* y de corte transversal. El diseño fue factorial inter-sujetos para el análisis de los efectos principales y de interacción entre las variables sobre el desempeño en el trabajo.

El estudio IV se realizó con diseño *expost-facto* y de corte trasversal. Dado el bajo número de participantes, dicho estudio tiene un alcance exploratorio a fin de generar nuevas hipótesis a ser testeadas en futuras investigaciones.

Participantes

Estudio I

La muestra para este estudio fue no probabilística de tipo intencional e incluyó a 219 empleados hispanohablantes de ambos sexos (72% fueron mujeres), con edades entre 19 y 75 años ($M = 35.30$ años, $DE = 11.07$), con un rango de 58 años de experiencia laboral ($M = 13.97$ años, $DE = 11.04$). El 58% ($n=126$) pertenecían a la categoría de “collar blanco” (trabajador de oficina en un rol administrativo o directivo) y el 42% ($n=93$) a la categoría de “collar rosado” (trabajadora que se desempeña en la industria de servicios).

Fueron excluidos aquellos participantes que tenían menos de 6 meses en el cargo y aquellos que habían tenido vacaciones o licencia médica superior a los 20 días laborables dentro de los últimos 3 meses.

Estudio II

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional de 771 empleados, de ambos sexos (58.2% fueron mujeres), con edades de entre 18 y 76 años ($M= 31.79$; $DE= 11.09$). En cuanto al nivel de educación, el 55% de los participantes tenía un nivel de educación universitaria incompleto, el 24.8% tenía nivel de educación universitario completo, el 13.1% nivel de posgrado y el 7.1% nivel de educación secundaria completo.

La institución de afiliación del empleado era de organizaciones privadas ($n= 619$) y públicas ($n=152$). El promedio de experiencia en el cargo actual reportado por los participantes fue de 5.28 años ($DE= 6.78$) y el promedio de experiencia laboral en su vida fue de 10.92 años ($SD= 10.09$). El 65.2 % ($n=503$) de los empleados indicaron no tener personal a cargo, el 23.1 % ($n= 178$) tenían entre uno y cinco personas a su cargo, y el 11.07% seis o más personas a su cargo.

Fueron excluidos aquellos participantes que tenían menos de 6 meses en el cargo y aquellos que habían tenido vacaciones o licencia médica superior a los 20 días laborables dentro de los últimos 3 meses.

Estudio III

La muestra fue no probabilística e intencional. Participaron un total de 150 empleados de dos áreas laborales: el 36.7% ($n= 55$) correspondían al rubro “collar blanco” (personal administrativo) y el 63.3% ($n= 95$) al de “collar rosado” (docentes). El rango de edad era entre 19 y 60 años, de ambos sexos (76% fueron mujeres), y de

ambos sectores laborales (74% privado). Los participantes reportaron un promedio de 11.10 años ($DE=8.50$) de experiencia laboral en su vida y 5.88 años ($DE=6.29$) de experiencia en el cargo. Además, el 67.3% indicó no tener personal a cargo.

Muestra de docentes: se accedió a una muestra no probabilística e intencional de docentes hispanoparlantes: 95 docentes residentes en Ecuador ($n=78$) y Argentina ($n=17$), con edades entre 19 y 60 ($M = 33.86$ años, $DE = 9.00$), de ambos sexos (83.2% femenino). El 42.1% indicó estar soltero, seguido de un 36.8% que reportó estar casado, mientras que el 9.5% indicó estar conviviendo en pareja; el resto está divorciado o es viudo. Asimismo, el 38.9% ($n=37$) indicó no tener hijos, el 34.7% tienen hasta un hijo ($n=33$) y un 25.3% entre 2 y 3 hijos.

En cuanto al nivel académico la mayoría de los docentes (65.9%) tenía nivel universitario completo y un 6.3% posgrado completo. El 34.7% presentaba un nivel universitario incompleto. Los docentes indicaron un promedio de 10.05 años ($DE = 8.46$) de experiencia laboral total, y en el cargo una experiencia promedio de 6.11 años ($DE = 6.59$). Asimismo, el 84.2% ($n=80$) eran de instituciones privadas.

Muestra de administrativos: se accedió a una muestra no probabilística e intencional de 55 trabajadores administrativos hispanoparlantes argentinos ($n=44$) y españoles ($n=11$) con edades entre 25 y 55, con un promedio de edad de 34.73 años ($DE= 8.07$), de ambos sexos (63.6% femenino). El 47.3% reportó estar soltero, seguido de un 25.5% que indicó estar casado, mientras que el 16.4% indicó estar conviviendo en pareja; el resto está divorciado o es viudo. Asimismo, el 52.7% ($n=29$) indicó no tener hijos, un 23.6% reportó tener un hijo ($n=29$) y el 21.8% entre 2 y 3 hijos.

En cuanto al nivel académico la mayoría de los administrativos (54.5%) indicó tener nivel universitario completo y un 12.7% posgrado completo, mientras que el 32.7%

tiene nivel universitario incompleto. El personal administrativo reportó un promedio de 12.91 años ($DE = 8.35$) de experiencia laboral total, y en el cargo un promedio de 5.47 años ($DE = 5.73$). La mayoría no tiene personal a cargo 75% ($n=36$). Asimismo, el 56.4% ($n=31$) son de instituciones privadas.

Fueron excluidos aquellos participantes que tenían menos de 6 meses en el cargo y aquellos que habían tenido vacaciones o licencia médica superior a los 20 días laborables dentro de los últimos 3 meses.

Estudio IV

La muestra para este estudio fue no probabilística e intencional, que incluyó a 20 docentes de educación primaria ecuatorianos de ambos sexos (85% fueron mujeres), con edades entre 19 y 60 años ($M = 35.25$ años, $DE = 10.84$). El 55% ($n = 11$) era soltero y el resto estaba casado o conviviendo en pareja. Asimismo, el 55% reportó tener entre 1 y 3 hijos.

El 70% ($n = 14$) de los docentes poseen título universitario, mientras los restantes tienen nivel universitario incompleto. Los participantes indicaron tener con un promedio de 12.20 años ($DE = 11.09$) experiencia laboral total y experiencia en el cargo promedio en el cargo de 8.7 ($DE = 8.35$).

Fueron excluidos aquellos participantes que tenían menos de 6 meses en el cargo y aquellos que habían tenido vacaciones o licencia médica superior a los 20 días laborables dentro de los últimos 3 meses.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico (Bio-data biográfico). A través de este cuestionario se le pidió al empleado que complete una serie de preguntas sobre variables sociodemográficas (sexo, edad y nivel educacional) además de datos sobre el puesto y experiencia laboral previa (años de experiencia, rubro, sector, puesto, antigüedad en el puesto, personal a cargo).

Test de Redes Atencionales (Attention Network Test - ANT). (Fan, McCandliss, Sommer, Raz, & Posner, 2002). El test ANT evalúa la eficiencia de tres redes atencionales (Alerta, Orientación y Atención Ejecutiva) y tiene en cuenta los tiempos de reacción a pistas de alerta, pistas espaciales y flechas incompatibles o incongruentes (Fan et al., 2002).

Se les instruye a los participantes que se concentren en una cruz de fijación ubicada en el centro durante toda la tarea, y que respondan lo más rápido y precisamente posible. Se le pide al participante que determine la dirección de una flecha central (hacia la izquierda o hacia la derecha). Este objetivo se encuentra flanqueado a cada lado por dos flechas en la misma dirección (condición congruente), o en la dirección opuesta (condición incongruente), o por líneas (condición neutral). De esta manera los estímulos se presentan visualmente en una fila de cinco líneas negras horizontales, con puntas de flecha apuntando hacia la izquierda o hacia la derecha, sobre un fondo blanco. Una sola flecha o línea consiste en 0.558 de ángulo visual y los contornos de flechas o líneas adyacentes estaban separados por 0.068 de ángulo visual. Los estímulos (una flecha central más cuatro flanqueadores) son en total 3.088 de ángulo visual. Las respuestas de la ANT se recogieron mediante dos botones del mouse de computadora (izquierdo y derecho).

Durante los ensayos de práctica los sujetos recibieron retroalimentación de la computadora sobre su velocidad y precisión. El experimento total demora unos 20 minutos aproximadamente. Los ensayos de práctica duraron aproximadamente 2 minutos y cada uno de los tres bloques experimentales duró aproximadamente 5 minutos.

Fan et al. (2002) han informado respecto de la confiabilidad test re-test los siguientes coeficientes: $r = .87$ para la medida de tiempo de reacción total; $r = .52$ para la red de alerta; $r = .77$ para la atención ejecutiva; y $r = .61$ para la red de orientación.

Span de Operación Automatizado (Automated Operation Span, AOSPAN). Se trata de una versión computarizada del instrumento Ospan (Unsworth, Heitz, Schrock & Engle, 2005; versión en español Musso & Cascallar, 2009) que mide la capacidad de MT. El objetivo es recordar una serie de letras de la manera más rápida y precisa que se pueda mientras se resuelven cálculos aritméticos simples.

El sujeto respondió a tres sesiones de práctica. En el primer bloque de práctica, las letras aparecían secuencialmente en la pantalla, y los participantes debían recordar las letras en el mismo orden en que fueron presentadas. En todas las condiciones experimentales, las letras permanecieron en la pantalla durante 800 ms. Al recordar, los participantes vieron una matriz de letras 4 x 3 (F, H, J, K, L, N, P, Q, R, S, T e Y). La recuperación consistió en hacer clic en el cuadro junto a las letras apropiadas (no se requirió respuesta verbal) en el orden correcto. La fase de recuperación no tiene tiempo. Después de la recuperación, se proporciona un feedback sobre el número de letras correctamente recordadas en el conjunto actual.

En el segundo bloque de práctica, los participantes practican los ejercicios matemáticos de la tarea. Primero ven una operación matemática (por ejemplo, $(1 * 2) +$

1 =?). Se instruye a los participantes para resolver la operación de la manera más rápida y precisa posible y luego deben hacer clic con el mouse para avanzar a la siguiente pantalla. En la siguiente pantalla, se presenta un dígito (por ejemplo, 3) y se pide a los participantes que hicieran clic en el cuadro "verdadero" o "falso", dependiendo de su respuesta al problema matemático mostrado anteriormente. Después de cada operación, los participantes reciben un feedback de precisión. Esta parte de práctica matemática sirve para familiarizarse con los ejercicios matemáticos de la tarea, así como para calcular el tiempo de reacción para resolver operaciones matemáticas. De manera que el programa calcula el tiempo promedio de cada individuo requerido para resolver las 15 operaciones matemáticas, el cual es usado como un límite de tiempo para los ejercicios matemáticos de la sesión experimental para cada individuo.

En el bloque de práctica final, los participantes recuerdan letras y mientras resuelven operaciones matemáticas. Los participantes ven la operación matemática y, después de hacer clic en el botón del mouse para indicar que la han resuelto, ven la letra que deben recuperar. Si los participantes tardan más tiempo en resolver las operaciones matemáticas que su tiempo promedio, el programa avanza automáticamente y considera esa prueba como un error de velocidad.

Una vez que los participantes completan todos los bloques de práctica, el programa avanza a los ensayos experimentales, que consisten en tres conjuntos de diferente extensión, la extensión varía entre 3 y 7. Para un total de 75 problemas de letras y 75 problemas de matemáticas. El orden de las extensiones establecidas es aleatorio para cada participante. Se establece un criterio de precisión del 85% para todos los participantes para garantizar que los participantes no muestren un compromiso entre resolver las operaciones y recordar letras (Unsworth et al., 2005) de tal forma que estén realizando ambas tareas lo mejor que pueda, garantizando así que las operaciones

aritméticas simples en realidad están interfiriendo y poniendo a prueba su capacidad cognitiva y así obtienen una medida precisa de su capacidad de memoria de trabajo. Para esta investigación, a pesar de haber alentado a mantener una precisión igual o superior a 85%, tras una revisión de la muestra, y debido al nivel de habilidad en los cálculos de los participantes con elevado número de verdaderos errores aritméticos y no de distracciones (también observada y controlada por el experimentador) se fijó una precisión matemática de 80%.

El programa informa cinco puntajes: puntaje de Ospan, número total correcto, errores matemáticos, errores de velocidad y errores de precisión. El puntaje de Absolute Ospan es la suma de todas las letras de los conjuntos o series perfectamente recordados y es interpretado como la medida global de la capacidad de MT. La puntuación del "número total correcto" es el número total de letras recordadas en la posición correcta en todos los ensayos. (Unsworth et al., 2005). En esta investigación interesa conocer el efecto de la memoria activa de procesamiento, y por lo tanto se considera el puntaje de Absolute Ospan como una medida más exigente que mejor representa esta activación (Musso, 2016). Este test demora de 20 a 25 minutos (Unsworth et al., 2005). Las respuestas fueron recolectadas haciendo clic en un botón del mouse. Unsworth y otros (2005) informaron que el coeficiente alfa de Cronbach fue de .78. Los coeficientes de confiabilidad test-retest varían entre .499 y .831, todos con un nivel de significación de $p < .01$. Las correlaciones de esta medida con otras medidas de amplitud de MT son superiores a $r = .52$, señalando que se trata de un indicador válido y confiable de la capacidad de MT (Unsworth et al., 2005; Redick et al., 2012).

Inventario de Personalidad NEO, versión reducida (NEO-FFI) (Costa, McCrae, 2004). Evalúa los 5 principales rasgos de la personalidad según el modelo de los "cinco grandes": el rasgo "neuroticismo" (propensión al estrés psicológico); extroversión

(cantidad e intensidad de la red social); apertura a la experiencia (búsqueda y la apreciación de las experiencias); conciencia (grado de organización, persistencia, control y motivación en el comportamiento); y amabilidad (tipos de interacciones que un individuo prefiere).

Consta de 60 ítems (12 ítems por rasgo) con una duración de administración aproximada de 15 minutos. Se les pide a los participantes que lean cada frase con atención y que conteste de forma sincera y precisa. Además, se le informa que no hay respuestas correctas ni incorrectas, no hay tiempo límite, pero intente trabajar lo más deprisa posible. Asimismo, que no se entretenga demasiado en la respuesta y que no deje ninguna respuesta en blanco. Los participantes deben indicar el grado de acuerdo respecto a la afirmación en una escala Likert de 5 opciones, donde 0 indica total desacuerdo y 4 total acuerdo con las afirmaciones.

La puntuación directa en cada escala se obtiene sumando las respuestas de los sujetos en los ítems correspondientes. Los ítems que llevan un signo negativo suman inversamente, es decir, una respuesta de 4 suma 0, 3 suma 1, 2 suma 2, 1 suma 3 y 0 suma 4 (ver Tabla 2).

Tabla 2 *Puntuación NEO-FFI*

Rasgo	Ítem
NEUROTICISMO (N)	1, (-) 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, (-) 41, (-) 46, 51, (-) 56.
EXTROVERSIÓN (E)	2, 7, 12, (-) 17, 22, (-) 27, 32, (-) 37, (-) 42, 47, 52, (-) 57.
APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	3, (-) 8, 13, 18, (-) 23, 28, 33, (-) 38, (-) 43, 48, 53, (-) 58.
AGRADABILIDAD (A)	4, (-) 9, (-) 14, (-) 19, 24, 29, (-) 34, 39, 44, 49, (-) 54, (-) 59.
RESPONSABILIDAD (C)	(-) 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, (-) 50, (-) 55, (-) 60.

Nota. Elaboración Propia

Los índices de confiabilidad en esta muestra fueron adecuados para los rasgos de personalidad para cada rasgo de personalidad: responsabilidad ($\alpha = .85$), agradabilidad ($\alpha = .79$), apertura a la experiencia ($\alpha = .67$), extroversión ($\alpha = .81$) y neuroticismo ($\alpha = .78$).

Escala de Autoeficacia en el trabajo. Versión original Loeb, Stempel, y Isaksson (2016), versión adaptada al español de Robalino y Musso (2018). Es una escala compuesta por 18 ítems. Consta de dos partes: la parte A que evalúa la autoeficacia ocupacional y la parte B que evalúa la autoeficacia social y emocional de los trabajadores.

En la parte A se solicitó al participante que lea el enunciado y diga en una escala del 1 al 5 cuán de acuerdo o desacuerdo se encuentra con las afirmaciones. 1) Totalmente en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4) De acuerdo; 5) Totalmente de acuerdo e.g. ítem 6. “Me siento preparado para la mayoría de las demandas en mi trabajo”. Para la parte B se indicó al participante que leyera cuidadosamente cada enunciado e indicara en una escala de 1 a 5 cuánta confianza tenía en su habilidad para...e.g. ítem 9 “Hacer que la gente de su grupo de trabajo escuche su opinión”. La escala de respuesta es de 5 opciones: 1) No tengo confianza; 2) Tengo poca confianza; 3) Tengo algo de confianza; 4) Tengo mucha confianza; 5) Tengo completa confianza.

Los puntajes se calculan para Escala total sumando todos los ítems. Para las dimensiones Autoeficacia en la tarea, sumar los ítems del 1 al 6; autoeficacia social sumar los ítems del 7 al 11; autoeficacia emocional del 12 al 19 (Loeb et al., 2016). Loeb et al. (2016) reportan la consistencia interna con alfa de Cronbach AU Tarea $\alpha = .79$; AU Social $\alpha = .87$; AU Emocional sí mismo $\alpha = .84$; AU Emocional orientada a

otros $\alpha = .85$. Los valores de consistencia interna para la presente muestra son reportados en la sección de resultados.

Autoeficacia profesional (Maffei et al., 2012). Se utilizó una versión argentina de la escala AU-10 (Maffei et al., 2012) adaptada de la escala original española AU-10 (Salanova, 2004). AU-10 es una medida de autoinforme de 10 ítems que aborda las creencias de los trabajadores sobre sus propias habilidades para llevar a cabo con éxito actividades asociadas con su profesión (por ejemplo, "Estoy seguro de que podré alcanzar mis metas en el trabajo"). Los participantes califican la frecuencia con la que ocurría cada situación utilizando una escala de 7 puntos, de 0 (nunca o nunca) a 6 (siempre o todos los días). En esta muestra la confiabilidad como consistencia interna fue adecuada ($\alpha = .93$) y obtuvo un valor similar al reportado por Maffei et al., (2012) ($\alpha = .81$).

Desempeño laboral. Para evaluar desempeño en el Estudio III, se tuvieron en cuenta dos medidas. Por un lado, el supervisor/ jefe directo y el participante completaron un autoreporte que fue adaptado y validado por Robalino y Musso (2019) (ver en Resultados) basado en cinco escalas previas (Borman & Motowidlo, 1993; Koopmans et al., 2013; Pradhan & Jena, 2017; Williams & Anderson, 1991; Yang & Hwang, 2014). Dicho inventario consta de 16 ítems que representan aspectos del desempeño en la tarea y del desempeño contextual. Se puntúa en una escala Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Este inventario también lo completó el jefe directo/supervisor con relación a cada empleado a su cargo. Las propiedades de este instrumento son analizadas en el apartado de resultados.

Por otra parte, para el estudio IV se utilizó una de una medida específica a través de un inventario que completó el jefe directo/supervisor según los objetivos, frecuencia y

resultados alcanzados por el empleado para cada tarea. Este fue puntuado en una escala Likert de 3 donde 1= bajo, 2 = moderado y 3 = alto.

Para la elaboración de esta medida se generaron descripciones de trabajo basadas en tareas. Los jefes/supervisores respondieron un cuestionario abierto donde se les pidió que enumeraran las funciones más importantes y tareas relacionadas con cada función, frecuencia y relación con otros (cliente interno y externos). Además, expertos en los puestos y jefes/supervisores inmediatos completaron las versiones en español de O*NET Questionnaires (U.S. Department of Labor., 2018) para conocer la importancia y el nivel de habilidades requeridas en cada puesto.

En paralelo, las descripciones fueron revisadas utilizando un “Summary Report” disponible en O*NET Online (U.S. Department of Labor., 2018): la versión en español “Mi próximo paso”, la cual consiste en un informe detallado de cada puesto que incluye tareas características del puesto en particular, habilidades, conocimientos, aptitudes, personalidad, tecnología y educación necesaria:

Descripción del puesto de Docentes (Ver tareas específicas en Apéndice)

Los docentes enseñan destrezas académicas y sociales a alumnos de escuelas de nivel primario. Dentro de las actividades que realizan están establecer y hacer cumplir reglas de conducta y procedimientos para mantener el orden entre los alumnos de los que son responsables. Adaptar los métodos de enseñanza y materiales de instrucción para satisfacer las necesidades de los estudiantes y diferentes intereses. Instruir a los estudiantes individualmente y en grupos, utilizando diversos métodos de enseñanza, tales como conferencias, debates y demostraciones. Para este perfil las aptitudes básicas requeridas son hablar con otras personas y usar la mejor capacitación o estrategias de enseñanza para aprender cosas nuevas. Así mismo, requiere de habilidades verbales y

escritas. Además, debe notar cuando ocurren problemas y usar reglas para resolver problemas. Su atención debe estar en hacer dos o más cosas a la vez, así como prestar atención a algo sin distraerse. Mientras que respecto a su memoria el puesto demanda recordar palabras, números, imágenes o pasos. A las personas interesadas en este trabajo les gustan actividades que incluyan ayudar a las personas, enseñar y hablar. Los trabajadores en este puesto necesitan de características como la confiabilidad, adaptabilidad / flexibilidad, preocupación por otros, integridad, autocontrol e iniciativa.

Descripción del puesto de Administrativos (Ver tareas específicas en Apéndice)

Los trabajadores en este puesto desempeñan tareas administrativas de rutina tales como: redactar correspondencia, programar citas, organizar y mantener archivos escritos y electrónicos, tomar mensajes o suministrar información a las personas que llaman por teléfono, manejar consultas o responder directamente a las personas apropiadas de acuerdo a sus necesidades. Además, sus actividades incluyen crear, mantener y anotar información en bases de datos. Requiere de aptitudes básicas como escuchar a los demás, no interrumpir y hacer buenas preguntas y hablar con otras personas. Así mismo requieren darse cuenta de un problema y averiguar la mejor manera de resolverlo. En cuanto a sus habilidades deben estar dirigidas a una tarea sin distraerse. A las personas interesadas en este trabajo les gustan actividades que incluyan datos, detalles y rutinas regulares. Los trabajadores en este puesto necesitan de características como atención al detalle, integridad, cooperación, confiabilidad, preocupación por otros y autocontrol.

Demandas Cognitivas del puesto. Para la evaluación de las demandas cognitivas analizada en el Estudio IV, se tuvo en cuenta la descripción de trabajo más completa

para el puesto de docente, utilizando tres fuentes de información: las tareas reportadas por el supervisor, los cuestionarios O*NET Questionnaires y la descripción del puesto. Posteriormente, se consultó a cuatro expertos en cognición, quienes debieron otorgar un puntaje (del 1 al 3) a cada uno de los procesos cognitivos que podrían estar implicados en las tareas especificadas (memoria de trabajo, velocidad de procesamiento de MT, alerta, orientación y atención ejecutiva) (Ver en Apéndice).

Tabla 3 Resumen de instrumentos utilizados

Instrumento	Estudio I	Estudio II	Estudio III	Estudio IV
Consentimiento informado	X	X	X	X
Cuestionario Sociodemográfico	X	X	X	X
Test de Redes Atencionales – ANT			X	X
Span de Operación Automatizado AOSPAN			X	X
Inventario de Personalidad -NEO-FFI			X	
Escala de Autoeficacia en el trabajo		X	X	
Autoeficacia profesional		X		
Desempeño laboral	X		X	X
Demandas cognitivas				X

Procedimiento

Procedimiento de recolección de datos.

Estudio I

Los cuestionarios utilizados fueron anónimos y se llevaron a cabo en forma electrónica y en formato papel. Los participantes dejaron constancia de la aceptación a participar, a través del consentimiento informado (Ver en apéndice) en el cual se explica

a los participantes el objetivo de la investigación y la confidencialidad de los datos, así como la participación voluntaria. Se tomó un cuestionario sociodemográfico y la escala de desempeño laboral. La administración tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

Estudio II

Los empleados fueron invitados a participar en este estudio de manera voluntaria y se requirió de su consentimiento informado (Ver en apéndice). Además, fueron informados de que los datos recolectados sólo serían utilizados con fines de investigación. Se administró un cuestionario sociodemográfico, la escala de autoeficacia en el trabajo, la escala de autoeficacia profesional y la escala de desempeño. La administración tuvo una duración aproximada de 15 minutos.

Estudio III y IV

El procedimiento para la recolección de datos se hizo en forma de pruebas computarizadas, de manera individual para cada sujeto. Los participantes (tanto trabajadores como supervisores) firmaron un consentimiento informado de acuerdo con las normas de APA 6ta edición en español (Ver en apéndice).

Expertos

Los expertos en cognición fueron contactados vía mail enviándoles un instructivo con los objetivos del proyecto, especificaciones del puesto y definiciones de los procesos a evaluar (memoria de trabajo, velocidad de procesamiento de MT, alerta, orientación y atención ejecutiva) (Ver en apéndice).

Procedimiento de análisis de datos.

Estudio I

El análisis psicométrico estuvo conformado por tres etapas: (1) Adaptación de un pool de 80 ítems basados en cinco escalas (Borman & Motowidlo, 1993; Koopmans et al., 2013; Pradhan & Jena, 2017; Williams & Anderson, 1991; Yang & Hwang, 2014) al español latino-argentino, para lo cual se realizó una traducción inversa acorde a los parámetros establecidos para Pruebas Educativas y Psicológicas (2014) y por la Comisión Internacional de Test (ITC) (2010); (2) Los ítems fueron revisados por expertos, y posteriormente se realizó una prueba piloto de la escala a fin de realizar los ajustes semánticos y de comprensión necesarios; (3) Finalmente, se incluyeron aquellos ítems (16 ítems) que mejor representaban aspectos de la tarea y del contextual.

Los datos fueron cargados y analizados mediante el programa SPSS versión 21.0 y se procedió a la obtención de sus propiedades psicométricas. Por un lado, la validez de estructura interna factorial mediante un análisis factorial exploratorio, tomando en cuenta el criterio de varios autores (e.g. Bandalos & Finney, 2010; Guadagnoli & Velicer, 1988) respecto al nivel de saturación o carga factorial en cada factor (.30). Posteriormente, se analizó la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Para el análisis del poder discriminativo de los ítems se realizaron pruebas *t* para la comparación de los valores medios y desvíos estándares de los sujetos correspondientes al cuartil superior e inferior de cada dimensión. Asimismo, se realizó

una selección aleatoria teniendo en cuenta un mínimo aceptable de casos acorde a la cantidad de ítems (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014). Sobre una submuestra ($n=146$) se realizó un análisis factorial confirmatorio.

Estudio II

Primero, la versión en inglés de la escala fue traducida al español usando el método de traducción inversa por un traductor independiente teniendo en cuenta las guías de la Comisión Internacional de Testing (ITC).

Segundo, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) con una submuestra de 198 empleados con el objetivo de explorar la estructura factorial de la autoeficacia, y después Análisis Factorial confirmatorio con una nueva muestra ($n= 470$) para poner a prueba el modelo. Los datos fueron analizados utilizando SPSS 21.0 y AMOS 21.0. Criterios indicativos de muy buen ajuste como la Raíz Cuadrática Media del Error de Aproximación (RMSEA), con un intervalo de confianza del 90%, y con valores adecuados $< .07$, y el índice de ajuste comparativo (CFI) $> .90$ se utilizaron para comparar el ajuste del modelo (Hu & Bentler, 1999). La confiabilidad de todo el test y de cada dimensión como consistencia interna fue estimada utilizando coeficiente de Alpha de Cronbach.

Además, se realizaron análisis del poder discriminativo de los ítems para cada dimensión, se utilizaron pruebas t para la comparación de los valores medios y desvíos estándares de los sujetos correspondientes al cuartil superior e inferior de cada dimensión. Para evaluar la validez convergente fueron calculadas correlaciones de Pearson entre los factores de la escala de autoeficacia en el trabajo y la escala de autoeficacia profesional, utilizando una submuestra de 103 empleados. Para recolectar

evidencia de validez de criterio se utilizó pruebas *t* para diferencias según sexo debido a que los roles de género pueden afectar las puntuaciones de autoeficacia (Abele & Spurl, 2009; Deschênes & Fernet, 2016; Loeb et al., 2016; Williams & Betz, 1994).

Estudio III

Se realizaron pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) debido al tamaño de la muestra ($n=150$). Los resultados del análisis indican que las variables tienen una distribución no normal ($p<.001$) por lo tanto se realizan pruebas no paramétricas para los análisis de los objetivos.

Para el análisis de las diferencias según puesto se utilizó la prueba de *Mann-Whitney*.

Se llevo a cabo un análisis factorial de 2x2 para cada proceso cognitivo en interacción con cada factor de personalidad, por un lado, y con autoeficacia por el otro (ver Tabla 4) considerando la mediana para conformar dos niveles: bajo y alto.

Tabla 4 Grupos para interacciones

		Autoeficacia		Personalidad	
		Alto	Bajo	Alto	Bajo
Variable Cognitiva	Alto	Alto – Alto (G1)	Alto – Bajo (G2)	Alto – Alto (G1)	Alto – Bajo (G2)
	Bajo	Bajo – Alto (G3)	Bajo – Bajo (G4)	Bajo – Alto (G3)	Bajo – Bajo (G4)

El análisis de las interacciones se realizó utilizando el estadístico *Kruskal-Wallis*, para contrarrestar compensar por tasas de error más altas comparaciones múltiples, se utilizó el método de Bonferroni, que ajusta el nivel de nivel de confianza simultáneo para cada uno de los intervalos individuales.

Además, se realizaron regresiones lineales jerárquicas de pasos sucesivos para determinar los predictores del desempeño laboral.

Estudio IV

Para el análisis de ajuste entre el nivel cognitivo individual y la demanda cognitiva del puesto se calcularon dos puntajes:

Por una parte, para analizar las demandas cognitivas del puesto puntuadas por los jueces expertos, se calculó el índice de concordancia interjuez con el estadístico Kendall. Se obtuvo también un análisis de consistencia interna interjuez con alfa de Cronbach. Finalmente, se calculó un puntaje de demanda cognitiva promedio para cada puesto de trabajo a analizar (alta demanda, moderada demanda y baja demanda).

Por otra parte, se utilizaron los valores estandarizados de las variables cognitivas de los trabajadores y se agruparon en tres niveles (alto nivel, moderado nivel y bajo nivel) (Ver en apéndice). Posteriormente, se calculó el grado de ajuste utilizando la coincidencia del nivel cognitivo de cada participante con el nivel de demanda cognitiva del puesto, conformando tres niveles de ajuste:

- ✓ Sobre ajuste: aquellos que pertenecían a un nivel cognitivo más alto que el nivel de la demanda cognitiva del puesto.
- ✓ Ajuste: aquellos que pertenecían al mismo nivel cognitivo que el nivel de demanda cognitiva del puesto.
- ✓ Bajo ajuste: aquellos que pertenecían a un nivel cognitivo más bajo que el nivel de demanda del puesto.

Tabla 5 Ajuste entre demanda cognitiva y nivel cognitivo del trabajador

Nivel cognitivo trabajador	Nivel demanda cognitiva puesto		
	Baja	Moderada	Alta

Bajo Moderado Alto	Ajuste Sobreajuste Sobreajuste	Bajo Ajuste Ajuste Sobreajuste	Bajo Ajuste Bajo Ajuste Ajuste
--------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

Además, en función de la medida de desempeño específica reportada por el supervisor, se calculó la mediana y se agruparon en alto y bajo desempeño laboral (Ver en apéndice).

Posteriormente, se realizó una prueba de χ^2 y posterior análisis de *coeficiente de contingencia* con el ajuste a la demanda cognitiva y el nivel de medida de desempeño específica reportada por el supervisor.

Tabla 6 Resumen de metodología y análisis de datos

Estudio	Diseño	Participantes	Análisis de datos
<i>Estudio I</i> Escala de desempeño	Propiedades psicométricas	Trabajadores hispano-parlantes (n=219)	Análisis Factorial Exploratorio Alpha de Cronbach Poder discriminativo de los ítems – Prueba <i>t</i> Análisis Factorial Confirmatorio
<i>Estudio II</i> Escala de Autoeficacia	Propiedades psicométricas	Trabajadores hispano-parlantes (n=771)	Análisis Factorial Exploratorio Alpha de Cronbach Poder discriminativo de los ítems-Prueba <i>t</i> Análisis Factorial Confirmatorio Validez convergente- Correlación de Pearson Validez de criterio Prueba <i>t</i>
<i>Estudio III</i> Interrelaciones	Expost-facto y de corte transversal. Explicativo factorial inter-sujetos	Trabajadores hispano-parlantes (n= 55) Administrativos (n= 95) Docentes	<i>Mann-Whitney</i> <i>Kruskal-Wallis</i> Regresiones lineales jerárquicas

<i>Estudio IV</i> Ajuste	Expost-facto y de corte trasversal - Exploratorio	Docentes de educación primaria (n= 20)	Consistencia interna interjuez con alfa de Cronbach Prueba de χ^2 - <i>coeficiente de contingencia</i>
-----------------------------	--	---	--

Capítulo IV: Resultados

Validación de la escala de desempeño laboral

Para el objetivo de validación de la escala de desempeño en el trabajo a continuación se presentan los distintos análisis que permiten respaldar las propiedades psicométricas del instrumento:

Análisis Factorial Exploratorio y Consistencia Interna

Se realizó un análisis factorial exploratorio (método de extracción de máxima verosimilitud con rotación oblicua). La matriz de correlación presentó valores satisfactorios (KMO= .879) y la prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2_{120} = 1594.008; p = .001$). Se encontró una estructura de dos factores que explican el 51.10% de la varianza: (1) Desempeño en la tarea y (2) Desempeño referido al contexto.

Para el desempeño reportado por el participante, la subescala de desempeño en la tarea obtuvo una consistencia interna baja ($\alpha = .66$) y la subescala de desempeño referido al contexto presentó una consistencia interna adecuada ($\alpha = .84$). Asimismo, la confiabilidad de la escala total de desempeño fue adecuada ($\alpha = .78$).

Para el desempeño reportado por el supervisor, la subescala de desempeño en la tarea ($\alpha = .96$) y la subescala de desempeño referido al contexto ($\alpha = .93$) presentaron una consistencia interna alta. Asimismo, la confiabilidad de la escala total de desempeño total del trabajo fue ($\alpha = .97$).

Tabla 7 Estructura Factorial de la escala de Desempeño laboral

	Factor	
	1	2
PJP10	.851	
PJP11	.837	
PJP16	.780	
PJP3	.772	
PJP1	.605	
PJP2	.589	
PJP12	.532	
PJP15	.508	
PJP4	.501	
PJP13	.419	
PJP14	.344	
PJP9		.700
PJP5		.688
PJP6		.660
PJP7		.637
PJP8		.606
Varianza explicada	39.84%	11.26%
51.10%		

Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.^a

La rotación ha convergido en 5 iteraciones. 1. Desempeño en la tarea 2. Desempeño contextual

Análisis Factorial Confirmatorio

Se pusieron a prueba dos modelos, un modelo unidimensional de desempeño en el trabajo (Modelo A) que reúne ambos aspectos de desempeño en una medida única, y el modelo B diferenciando dos dimensiones propuestas por la literatura: desempeño en la tarea y desempeño Contextual. De acuerdo con los resultados el modelo que mejor se ajusta es el bifactorial (B) con un índice CFI=.95 y un RMSEA= .10. El valor de esta última medida de discrepancia por grado de libertad del modelo, se considera que resultó marginal (Browne & Cudeck, 1993).

Tabla 8 Índices de ajuste para el modelo de Desempeño en el trabajo

	Factor	# ítems	χ^2	Df	x/df	RMSEA	CFI
A	1	16	404.570	104	3.92	.14	.912
B	2	16	264.886	103	2.57	.10	.952

Notas: RMSEA = Root mean square error of approximation; CFI = Comparative fit index
 Valores superiores a .90 para CFI y RMSA marginal indica buen índice de ajuste. El modelo con mejor ajuste está en negrita.

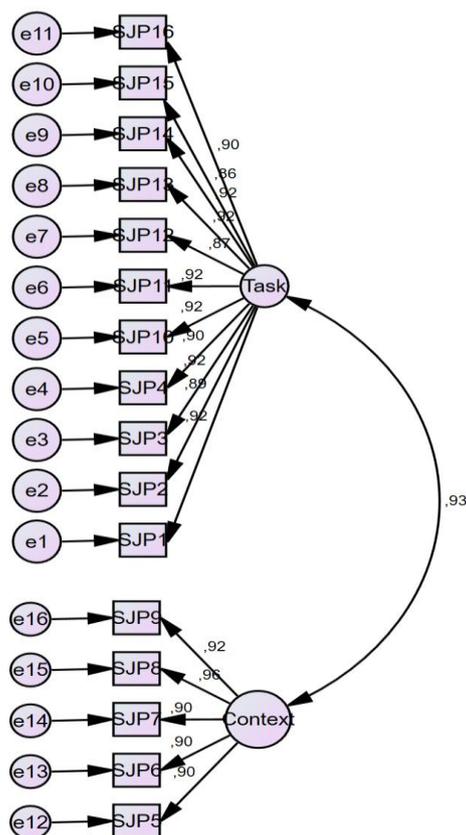


Figura 6 SEM Modelo B Solución Estandarizada.

Notas: Task) Desempeño en la tarea; Context) desempeño contextual

Poder discriminativo de los ítems

El poder discriminativo de los ítems para cada dimensión se analizó a través de una Prueba *t* para muestras independientes. Los resultados indican que hay diferencias estadísticamente en los promedios entre los grupos extremos 1 (bajo) y 4 (alto) ($p < .001$) en cada ítem de las dimensiones de desempeño en la tarea y desempeño contextual. Por lo tanto, todos los ítems discriminaron satisfactoriamente entre los empleados con

menor y mayor desempeño en ambas dimensiones (Ver en apéndice K Tabla 82 y Tabla 83).

Validación de la escala de autoeficacia en el trabajo

El segundo objetivo de esta investigación consistió en la validación de la escala de autoeficacia en el trabajo. A continuación, se presentan los distintos análisis que permiten respaldar las propiedades psicométricas del instrumento en su versión en español.

Análisis Factorial Exploratorio

Los resultados de la distribución de la medida de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) fue adecuada (.80) por lo que se considera que la muestra es apropiada para realizar un AFE (Kaiser, 1974). La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 1206.649$, $p < .001$). Basados en estos resultados, la matriz de datos fue considerada para el análisis factorial exploratorio.

Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud y la entrada para cada análisis fue la matriz de covarianza de los ítems. La solución final de cinco factores utilizando el método eigenvalues superiores a 1, explica el 47.4% de la varianza de la autoeficacia en el trabajo, basada en una rotación oblicua. Se optó por este tipo de rotación debido a que, por la fundamentación teórica, se esperaba correlaciones entre los factores (Fabrigar & Wegener, 2012; Tabachnick & Fidell, 2001).

La Tabla 9 muestra la matriz rotada de cargas factoriales y el contenido de cada uno de los reactivos (el número del ítem corresponde al de la escala original; se eliminó el ítem 15 por carga inferior a .30). Basado en el contenido de los ítems y las dimensiones originales, se decidió denominar a los factores de la siguiente manera: 1) Autoeficacia Emocional (de reconocimiento) orientada a otros; 2) Autoeficacia Emocional (de

ayuda) orientada a otros; 3) Autoeficacia Emocional orientada a sí mismo; 4) Autoeficacia en la Tarea; y 5) Autoeficacia Social.

Tabla 9 Matriz de cargas factoriales Autoeficacia en el trabajo

	Factor				
	1	2	3	4	5
Ìtem17	.947				
Ìtem16	.519				
Ìtem19		.894			
Ìtem18		.820			
Ìtem12			.908		
Ìtem13			.634		
Ìtem14			.593		
Ìtem1				.663	
Ìtem2				.626	
Ìtem6				.560	
Ìtem5				.525	
Ìtem3				.487	
Ìtem4				.416	
Ìtem9					.573
Ìtem8					.564
Ìtem10					.517
Ìtem7					.442
Ìtem11					.341
Varianza explicada	8%	10%	9%	13%	7%
α =	.78	.84	.77	.73	.71
Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser. ^a					
1)AU Emocional (de reconocimiento) orientada a otros; 2) AU Emocional (de ayuda) a otros; 3) AU Emocional a sí mismo; 4) AU Tarea; 5) AU Social.					
a. La rotación ha convergido en 15 iteraciones.					
Varianza explicada total: 47.40% α total=. 84					

Análisis de Confiabilidad

Los resultados indican una consistencia interna apropiada para la autoeficacia general en el trabajo ($\alpha = .84$) y para cada factor: Autoeficacia de tarea ($\alpha = .74$); Autoeficacia social ($\alpha = .71$); Autoeficacia emocional orientada a uno mismo ($\alpha = .77$);

autoeficacia emocional (de reconocimiento) orientada a otros ($\alpha = .78$); Autoeficacia emocional (de ayudar) orientada a otros ($\alpha = .84$).

Análisis factorial Confirmatorio

Los análisis factoriales confirmatorios (AFC) se realizaron para probar tres soluciones de factores diferentes:

El modelo A) consistió en probar la estructura original (solución de cuatro factores); el modelo B) de cinco factores resultante del análisis factorial exploratorio con los 19 ítems originales, y el modelo C) compuesto por la estructura de cinco factores, excluyendo el “ítem 15” debido a que la carga factorial es menor a .30 (18 ítems). En todas las soluciones de modelos, se permitió que los factores se correlacionaran entre sí. Todos los estadísticos de ajuste se reportan en la Tabla 10.

Se utilizaron criterios indicativos de muy buen ajuste como RMSEA $<.06$ y CFI $>.95$ (Fabrigar & Wegener, 2012; Hu & Bentler, 1999). Los índices de ajuste revelaron que el modelo de cuatro factores y el modelo de cinco factores, ambos con 19 ítems, no se ajustaron a los datos observados (Ver Tabla 10).

La solución de cinco factores (Modelo C, 18 ítems) con las siguientes dimensiones ha demostrado tener el mejor ajuste a los datos: 1) autoeficacia en la tarea (6 ítems), autoeficacia social (cinco ítems), autoeficacia emocional (de reconocimiento) orientada a otros (2 ítems), autoeficacia emocional (de ayuda) orientada a otros (2 ítems) y la autoeficacia emocional orientada a sí mismo (3 ítems).

Tabla 10 Índices de ajuste para los tres modelos de Autoeficacia en el trabajo

	Factor	# ítems	χ^2	Df	x/df	RMSEA	CFI
A	4(original)	19	503.155	146	3.446	.072	.86
B	5	19	338.356	142	2.383	.054	.923
C	5	18	236.547	125	1.892	.044	.953

Notas: RMSEA = Root mean square error of approximation; CFI = Comparative fit index
 Valores superiores a .90 para CFI y RMSA inferior .08 indica buen índice de ajuste. El modelo con mejor ajuste está en negrita.

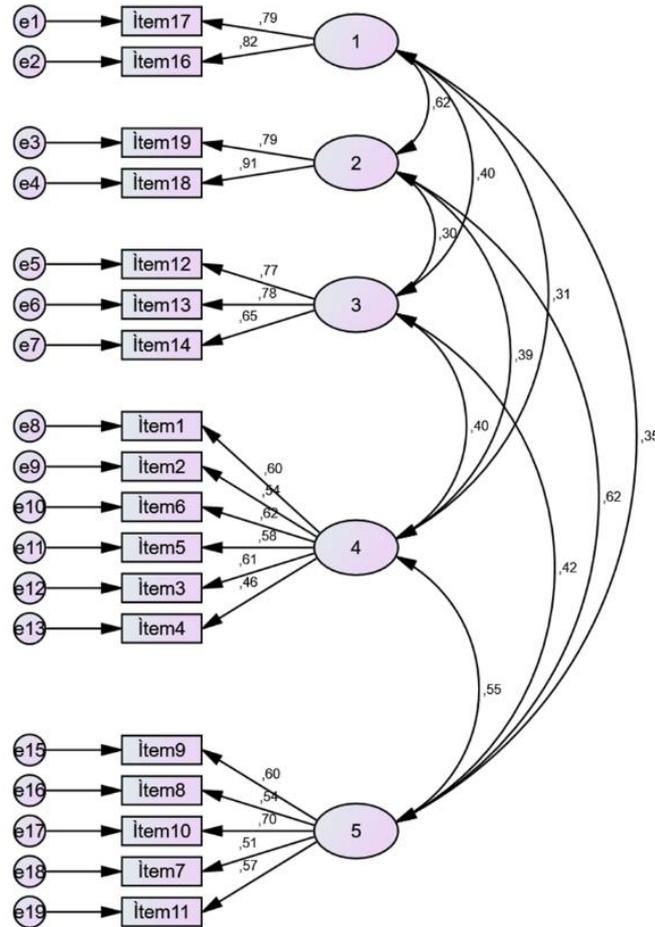


Figura 7 SEM Modelo C Solución Estandarizada.

Notas: 1) AU Emocional (de reconocimiento) orientada a otros; 2) AU Emocional (de ayuda) a otros; 3) AU Emocional a sí mismo; 4) AU Tarea; 5) AU Social

Poder discriminativo

Se realizó un análisis del poder discriminativo de los ítems de cada dimensión de la autoeficacia en el trabajo. Los resultados de las pruebas *t* indican que hay diferencias significativas entre los sujetos que puntúan en el extremo alto y los que puntúan extremo bajo en cada ítem de cada una de las cinco dimensiones. Por lo tanto, todos los ítems de cada dimensión tienen un alto poder discriminativo (Ver en Apéndice Tabla 84-Tabla 85-Tabla 86-Tabla 87-Tabla 88).

Validez Convergente

Los estudios de convergencia consisten en evaluar hasta qué punto se observan correlaciones entre las puntuaciones de los instrumentos que evalúan construcciones teóricamente relacionadas o similares. Las puntuaciones obtenidas en las cinco subescalas de autoeficacia en el trabajo se correlacionaron positivamente y de forma estadísticamente significativa con el puntaje obtenido en el cuestionario Autoeficacia Profesional (AU-10). Se observó una fuerte asociación positiva entre la autoeficacia total en el trabajo y la autoeficacia profesional ($r = .637$; $p < .001$), lo que sugiere que ambos instrumentos miden construcciones similares. Además, se encontraron correlaciones positivas entre el puntaje profesional de autoeficacia y cada dimensión: Tarea Autoeficacia ($r = .607$; $p < .001$), Autoeficacia social ($r = .423$; $p < .001$), la autoeficacia emocional orientada a sí mismo ($r = .507$; $p < .001$), la autoeficacia emocional (de reconocimiento) orientada a otros ($r = .311$; $p < .001$) y la autoeficacia emocional (de ayuda) orientada a otros ($r = .310$; $p < .001$) (Ver Tabla 11).

Tabla 11 Correlación de Pearson entre Autoeficacia en el trabajo y autoeficacia profesional

	Autoeficacia Profesional
Total Autoeficacia en el trabajo	.637**
Autoeficacia en la tarea	.607**
Autoeficacia Social	.423**
Autoeficacia emocional para sí mismo	.507**
Autoeficacia emocional (de reconocimiento) orientada a otros	.311**
Autoeficacia emocional (de ayuda) orientada a otros	.310**

** $p < .01$

Validez de Criterio

La validez de criterio se analizó mediante pruebas t de grupos contrastados analizando las diferencias en las dimensiones de la autoeficacia en el trabajo según sexo y personal a cargo.

Los resultados indican que se presenta una diferencia estadísticamente significativa de la autoeficacia en la tarea según sexo ($t_{(769)} = -2.541$; $p < .01$): los hombres ($M=4.19$; $DE=0.57$) tienen mayor autoeficacia en la tarea que las mujeres ($M=4.08$; $DE=.61$). Además, se presenta una diferencia significativa en la autoeficacia emocional (de reconocimiento) orientada a otros ($t_{(769)} = 1.969$; $p < .05$): los hombres ($M= 3.87$; $DE=.84$) tienen menor autoeficacia emocional que las mujeres ($M=3.99$; $DE=.84$).

Tabla 12 Diferencias según sexo en las dimensiones de autoeficacia en el trabajo

	Mujeres		Hombres		Valores estadísticos	
	M	DE	M	DE	$t_{(1,769)}$	p
Tarea	4.08	0.61	4.19	0.57	-2.541	.01
Social	4.06	0.64	4.12	0.58	-1.297	.19
Emocional-Self	3.86	0.77	3.81	0.74	0.830	.40
Emocional Reco	3.99	0.84	3.87	0.84	1.960	.05
Emocional Ayu	3.90	0.90	3.77	0.89	1.914	.06

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de autoeficacia en la tarea ($t_{(769)} = -2.196$.; $p < .05$): los trabajadores con personal a cargo ($M=4.19$; $DE=0.57$) tienen mayor autoeficacia en la tarea que los trabajadores sin personal a cargo ($M=4.09$; $DE=0.58$). Asimismo, hay diferencia en la autoeficacia social ($t_{(769)} = -2.196$.; $p < .05$) los trabajadores con personal a cargo ($M=4.05$; $DE=0.62$) tienen mayor autoeficacia social que los trabajadores sin personal a cargo ($M=4.15$; $DE=0.60$).

Tabla 13 Diferencias según personal a cargo en las dimensiones de autoeficacia en el trabajo

	Sin personal a cargo		Con personal a cargo		Valores estadísticos	
	M	DE	M	DE	t _(1,769)	p
Tarea	4.09	0.58	4.19	0.57	-2.196	.028
Social	4.05	0.62	4.15	0.60	-2.284	.023
Emocional-Self	3.84	0.77	3.84	0.74	0.000	.999
Emocional Reco	3.96	0.85	3.92	0.83	0.499	.618
Emocional Ayu	3.81	0.92	3.91	0.86	-1.609	.108

Análisis de diferencias cognitivas, de personalidad y autoeficacia según puesto

Se presentan a continuación los resultados de los análisis U de Mann-Whitney para estudiar las diferencias en procesos cognitivos, personalidad y autoeficacia entre los puestos de trabajo (H1: Existen diferencias en los procesos cognitivos (memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación, tiempos de reacción), en los rasgos de personalidad y las dimensiones de autoeficacia según los puestos de trabajo). (Ver Descriptivos de las variables en apéndice K - c).

Variables cognitivas

Los resultados del análisis para poner a prueba la hipótesis H1a: Los docentes tienen mayor capacidad de memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación y tiempos de reacción que los administrativos, muestran que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las características cognitivas de acuerdo con el puesto de trabajo. La prueba U de Mann-Whitney indica que los docentes tienen un rango promedio mayor que los administrativos. Específicamente, existen diferencias significativas en velocidad de procesamiento de memoria de trabajo ($U=1427.00$; $Z=-4.623$; $r_{bis}=-.454$; $p<.001$) los docentes son más lentos (mayores tiempos de reacción) en velocidad de procesamiento, tienen mayor capacidad de memoria de trabajo ($U=1996.50$; $Z=-2.403$; $r_{bis}=-.236$; $p<.05$) y mejor alerta ($U=2071.00$; $Z=-2.112$; $r_{bis}=-.207$; $p<.05$) que los administrativos. Mientras que en atención ejecutiva ($U=1770.50$;

$Z=-3.284$; $r_{bis}=.322$; $p<.001$) los administrativos tienen mayor rango promedio (mayores tiempos de reacción), es decir, menor atención ejecutiva que los docentes.

Tabla 14 ANOVAs para procesos cognitivos según puesto de trabajo

	Administrativos (n=55) Rango promedio	Docentes (n=95) Rango promedio	U de Mann- Whitney	Z	Rank- Biserial Correlation	p<
TR_Atención	73.34	76.75	2493.50	-0.464	-.046	.643
TR_CMT	53.95	87.98	1427.00	-4.623	-.454	.000
CMT	64.30	81.98	1996.50	-2.403	-.236	.016
Atención Ejecutiva	90.81	66.64	1770.50	-3.284	.322	.001
Alerta	65.65	81.20	2071.00	-2.112	-.207	.035
Orientación	81.56	71.99	2279.00	-1.301	.127	.193

Nota: TR: tiempo de reacción. * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Personalidad

En la Tabla 15, se muestran los resultados de las pruebas de U de Mann-Whitney para poner a prueba la hipótesis H1b: Los docentes tienen niveles más altos en los rasgos de apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión y agradabilidad y menor neuroticismo que los administrativos.

. Existen diferencias significativas en todos los rasgos de personalidad según el cargo: los docentes tienen mayor rango promedio que los administrativos en apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión, agradabilidad. Mientras que los administrativos tienen mayor rango promedio en neuroticismo.

Tabla 15 Diferencias de personalidad según puesto

	Administrativos (n=55) Rango promedio	Docentes (n=95) Rango promedio	U de Mann- Whitney	Z	Rank- Biserial Correlation	p<
Apertura a la experiencia	63.75	82.31	1966.00	-2.526	-.247	.012
Responsabilidad	46.60	92.23	1023.00	-6.206	-.608	.000
Extroversión	61.08	83.85	1819.50	-3.096	-.304	.002
Agradabilidad	54.65	87.57	1466.00	-4.477	-.439	.001
Neuroticismo	95.57	63.88	1508.50	-4.311	.423	.001

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Autoeficacia

En cuanto a la autoeficacia los análisis para poner a prueba la hipótesis H1c: Los docentes tienen mayor autoeficacia social y emocional en el trabajo que los administrativos, muestran que los docentes tienen rangos promedios más altos en autoeficacia en la tarea ($U=975.00$; $Z=-6.448$; $r_{bis} = -.627$; $p<.001$), social ($U=1761.00$; $Z=-3.341$; $r_{bis} = -.326$; $p<.001$), emocional orientada a sí mismo ($U=1734.50$; $Z=-3.470$; $r_{bis} = -.336$; $p<.001$), emocional orientada a otros (de ayuda) ($U=1210.50$; $Z=-5.683$; $r_{bis} = -.537$; $p<.001$) que los empleados administrativos (Ver Tabla 16).

Tabla 16 Diferencias de autoeficacia en el trabajo según puesto

	Administrativos (n=55) Rango promedio	Docentes (n=95) Rango promedio	U de Mann- Whitney	Z	Rank- Biserial Correlation	p<
Tarea	45.73	92.74	975.00	-6.448	-.627	.000
Social	60.02	84.46	1761.00	-3.341	-.326	.001
Emocional si mismo	59.54	84.74	1734.50	-3.470	-.336	.001
Emocional otros Reconocimiento	70.46	78.42	2335.50	-1.109	-.106	.267
Emocional otros Ayuda	50.01	90.26	1210.50	-5.683	-.537	.001

Nota: * $p <.05$; ** $p <.01$; *** $p <.001$

Análisis de efectos de interacción

A continuación, se muestran los resultados del análisis para poner a prueba las hipótesis H2 y H3.

H2: Hay un efecto de interacción entre los procesos cognitivos (memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación, tiempos de reacción), y la autoeficacia en el trabajo sobre el desempeño laboral.

H3: Hay un efecto de interacción entre los procesos cognitivos y los rasgos de responsabilidad, agradabilidad, extroversión y neuroticismo sobre el desempeño laboral.

Velocidad de procesamiento de la memoria de trabajo y autoeficacia

En la Tabla 17 se muestran los resultados del análisis para los efectos de la interacción entre tiempo de reacción de la memoria de trabajo y autoeficacia en la tarea sobre el desempeño en la tarea autoreportado y reportado por el supervisor.

Se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 11.775$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .22$) en los trabajadores administrativos: el perfil Alto TR-Baja autoeficacia y Bajo TR-Baja autoeficacia presenta un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado comparado con aquellos con perfil Bajo TR -Alta autoeficacia (Ver Figura 8). Mientras que los docentes con perfil Alto TR-Baja autoeficacia tienen rango promedio más bajo que los que tienen perfil Alto TR-Alta autoeficacia y Bajo TR-Alta autoeficacia en desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 29.495$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .31$) y desempeño contextual autoreportados ($H_{(3)} = 11.999$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .13$) (Ver Figura 20).

Tabla 17 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral

	TRMT/AUT	AltoAlto rango medio (n=37)	AltoBajo rango medio (n=38)	BajoAlto rango medio (n=47)	BajoBajo rango medio (n=28)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	31.88	20.29	38.21	21.89	11.775*	.22	2;4<3
	Contextual Autoreportado	32.65	19.68	33.82	26.18	6.992	.13	----
	Tarea Supervisor	30.81	27.14	31.75	22.50	2.864	.05	----
	Contextual Supervisor	31.08	29.18	28.54	22.43	2.409	.04	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	55.20	22.20	64.98	43.96	29.495***	.31	1;3>2
	Contextual Autoreportado	51.48	29.85	56.40	50.78	11.999**	.13	1;3>2
	Tarea Supervisor	50.59	38.67	49.35	51.54	3.004	.03	----
	Contextual Supervisor	52.39	40.58	44.83	52.41	3.136	.03	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En la Tabla 18 se muestran los resultados del análisis para los efectos de interacción entre tiempo de reacción de memoria de trabajo y autoeficacia social sobre el desempeño indican que hay un efecto significativo de la interacción sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 13.037$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .24$): en los trabajadores administrativos con perfil Alto TR -Baja autoeficacia tienen rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado que aquellos con perfil Alto TR -Alta autoeficacia y Bajo TR -Alta autoeficacia. Además, aquellos con Alto TR -Baja autoeficacia tienen menor desempeño contextual ($H_{(3)} = 11.887$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .22$) que los que tienen un perfil Alto TR -Alta autoeficacia (Ver Figura 8).

Mientras que los docentes con perfil Alto TR -Baja autoeficacia tienen rango promedio más bajo que los que tienen perfil AltoAlto, BajoAlto, BajoBajo de desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 24.893$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .26$). En cuanto a desempeño contextual autoreportados ($H_{(3)} = 16.671$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .18$) el perfil Alto TR -Baja

autoeficacia tiene menor rango promedio que los perfiles Alto TR -Alta autoeficacia y Bajo TR -Alta autoeficacia (Ver Figura 20).

Tabla 18 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia social sobre desempeño laboral

TRMT/AUS		AltoAlto rango medio (n =36)	AltoBajo rango medio (n =39)	BajoAlto rango medio (n =48)	BajoBajo rango medio (n =27)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	38.30	18.56	35.19	25.60	13.037**	.24	2<1;3
	Contextual Autoreportado	39.00	18.24	31.69	28.53	11.887**	.22	1>2
	Tarea Supervisor	33.45	26.24	30.36	24.23	2.506	.05	---
	Contextual Supervisor	32.40	28.74	27.58	24.60	1.494	.03	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	58.29	24.60	58.31	49.80	24.893***	.26	2<1;3;4
	Contextual Autoreportado	54.10	30.83	60.24	44.75	16.671***	.18	2<1;3
	Tarea Supervisor	51.52	38.73	46.46	55.77	4.270	.05	---
	Contextual Supervisor	53.94	41.00	43.04	55.98	5.325	.06	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

En la Tabla 19, los resultados del análisis de interacciones del nivel de velocidad de procesamiento y la autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre el desempeño, indican que los docentes con perfil Alto TR -Baja autoeficacia tienen un rango promedio más bajo que los que tienen perfil Alto TR -Alta autoeficacia, y los de Bajo TR -Alta autoeficacia en desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 27.323$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .29$). En cuanto al desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 14.809$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .16$) el perfil AltoBajo tiene menor rango promedio que los perfiles AltoAlto y BajoAlto (Ver Figura 20).

Tabla 19 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral

	TRMT/AUES	AltoAlto rango medio (n =30)	AltoBajo rango medio (n =45)	AltoBajo rango medio (n =42)	BajoBajo rango medio (n =33)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.00	21.61	34.50	27.95	6.625	.12	----
	Contextual Autoreportado	31.94	23.39	31.44	29.32	2.631	.05	----
	Tarea Supervisor	36.44	25.74	27.78	26.82	2.710	.05	----
	Contextual Supervisor	32.50	29.08	26.06	25.95	1.177	.02	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	57.88	25.02	60.73	43.00	27.323***	.29	2<1;3
	Contextual Autoreportado	55.10	29.83	55.23	50.59	14.809**	.16	2<1;3
	Tarea Supervisor	52.65	38.60	50.66	49.97	3.879	.04	----
	Contextual Supervisor	53.19	41.75	46.97	51.59	2.452	.03	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados para la interacción entre nivel de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el nivel de autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) muestran que los administrativos con perfil Alto TR -Baja autoeficacia tienen rango promedio más bajo que los que tienen perfil Alto TR -Alta autoeficacia de desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 9.095$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .17$). Asimismo, los docentes con perfil Alto TR -Baja autoeficacia tienen rango promedio más bajo que los que tienen perfil Bajo TR -Alta autoeficacia de desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 9.283$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .10$) (Ver Tabla 20, Figura 8 y Figura 20).

Tabla 20 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (reconocimiento) sobre desempeño laboral

	TRMT/AUERec	AltoAlto rango medio (n =53)	AltoBajo rango medio (n =22)	BajoAlto rango medio (n =51)	BajoBajo rango medio (n =24)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.56	14.50	30.86	28.60	9.095*	.17	2< 1
	Contextual Autoreportado	31.88	15.80	30.06	29.90	7.327	.14	----
	Tarea Supervisor	29.26	28.30	27.36	26.70	.204	.00	----
	Contextual Supervisor	30.32	29.70	25.14	27.50	1.068	.02	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	44.45	31.36	58.33	46.96	9.283*	.10	2< 3
	Contextual Autoreportado	44.81	34.59	54.41	52.03	5.335	.06	----
	Tarea Supervisor	46.39	43.05	53.48	43.90	2.101	.02	----
	Contextual Supervisor	48.22	44.95	49.05	47.47	.192	.00	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados en la Tabla 21 para la interacción entre el nivel de velocidad de procesamiento y el nivel de autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) muestran que los docentes con perfil Alto TR-Baja autoeficacia tienen un menor rango promedio que los de perfil Alto TR -Alta autoeficacia, y que los de Bajo TR -Alta autoeficacia (Ver Figura 8). Asimismo, los docentes con perfil Bajo TR -Baja autoeficacia tienen menor rango promedio que el perfil Bajo TR -Alta autoeficacia de desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 29.725$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .32$). Además, los docentes con perfil Alto TR-Baja autoeficacia tienen menor desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 18.402$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .20$) que los docentes con Alto TR -Alta autoeficacia y Bajo TR -Alta autoeficacia (Ver Figura 20).

Tabla 21 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral

	TRMT/ AUEAyu	AltoAlto rango medio (n =24)	AltoBajo rango medio (n =51)	BajoAlto rango medio (n =39)	BajoBajo rango medio (n =36)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	45.00	22.54	36.75	28.94	8.475	.16	----
	Contextual Autoreportado	42.75	23.00	29.38	30.10	6.152	.11	----
	Tarea Supervisor	42.50	26.54	39.50	26.06	6.350	.12	----
	Contextual Supervisor	40.75	28.24	31.38	25.08	3.559	.07	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	61.55	28.28	66.07	44.68	29.725***	.32	2<1;3 – 4<3
	Contextual Autoreportado	57.84	32.40	62.30	46.04	18.402***	.20	2<1;3
	Tarea Supervisor	49.32	43.21	50.20	50.62	1.300	.01	----
	Contextual Supervisor	53.79	43.33	49.05	48.10	1.741	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Velocidad de procesamiento y rasgos de personalidad

Los resultados en la Tabla 22 muestran el efecto de la interacción entre el nivel de velocidad de procesamiento y el rasgo de apertura a la experiencia sobre el desempeño en la tarea autoreportado de los docentes ($H_{(3)} = 7.877$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .08$): el perfil Bajo TR -Alta apertura a la experiencia tienen mayor rango promedio que el perfil Alto TR -Baja apertura a la experiencia (Ver Figura 26).

Tabla 22 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral

TRMT/O		AltoAlto rango medio (n =41)	AltoBajo rango medio (n =34)	BajoAlto rango medio (n =44)	BajoBajo rango medio (n =31)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2 .	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	38.06	20.74	34.19	22.60	10.924	.20	----
	Contextual Autoreportado	38.06	20.82	30.64	28.85	7.589	.14	----
	Tarea Supervisor	36.56	25.68	29.75	22.40	4.129	.08	----
	Contextual Supervisor	39.44	26.16	27.53	23.20	5.312	.10	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	46.44	36.46	57.71	50.95	7.877*	.08	2<3
	Contextual Autoreportado	48.04	36.90	53.10	54.33	6.106	.06	----
	Tarea Supervisor	51.17	40.08	53.33	46.83	3.338	.04	----
	Contextual Supervisor	57.04	37.90	50.56	46.05	6.370	.07	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción entre el nivel de velocidad de procesamiento y el rasgo de responsabilidad indican que hay un efecto significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportada de los administrativos ($H_{(3)} = 11.305$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .21$): el perfil AltoBajo tienen menor rango medio que los perfiles Alto TR -Alta responsabilidad y Bajo TR- Alta responsabilidad (Ver Figura 14).

Tabla 23 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral

	TRMT/C	AltoAlto rango medio (n =25)	AltoBajo rango medio (n =50)	BajoAlto rango medio (n =47)	BajoBajo rango medio (n =28)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.08	17.70	33.09	25.36	11.305**	.21	2 < 1; 3
	Contextual Autoreportado	32.75	20.47	31.91	27.05	5.494	.10	----
	Tarea Supervisor	31.79	26.60	26.12	28.68	1.044	.02	----
	Contextual Supervisor	36.75	24.77	26.41	25.32	4.728	.09	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	44.52	39.25	56.61	52.10	6.316	.07	----
	Contextual Autoreportado	48.73	38.00	56.15	50.27	6.419	.07	----
	Tarea Supervisor	56.58	37.80	49.09	52.23	6.342	.07	----
	Contextual Supervisor	59.23	39.07	42.22	57.08	9.818	.10	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción de velocidad de procesamiento y el rasgo de extroversión indican que hay efectos significativos. Los administrativos con el perfil Alto TR-Baja extroversión tienen menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Alto TR -Alta extroversión y Bajo TR -Alta extroversión ($H_{(3)} = 19.645$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .36$). Asimismo, se encontró efecto significativo de la interacción en docentes ($H_{(3)} = 7.846$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .08$): los docentes con perfil Alto TR -Baja extroversión tienen menor rango promedio en desempeño tarea autoreportado que los que tienen perfil Alto TR -Alta extroversión (Ver Figura 14 y Figura 26).

Tabla 24 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral

TRMT/E		AltoAlto rango medio (n =34)	AltoBajo rango medio (n =41)	BajoAlto rango medio (n =41)	BajoBajo rango medio (n =34)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	41.90	16.44	33.67	23.55	19.645***	.36	2< 1;3
	Contextual Autoreportado	35.95	20.03	33.72	23.30	9.953	.18	----
	Tarea Supervisor	37.25	24.00	27.19	27.00	4.489	.08	----
	Contextual Supervisor	38.85	24.94	26.08	25.80	5.728	.11	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	45.03	39.30	61.16	50.30	7.846*	.08	2<3
	Contextual Autoreportado	51.56	37.02	57.26	51.20	7.860	.08	----
	Tarea Supervisor	43.22	47.07	53.89	48.07	1.459	.02	----
	Contextual Supervisor	51.28	45.18	55.66	43.71	2.770	.03	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción de velocidad de procesamiento y el rasgo de agradabilidad indican que hay efectos significativos ($H_{(3)} = 11.514$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .21$). Los administrativos con perfil Alto TR -Baja agradabilidad y Bajo TR -Baja agradabilidad tienen un menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Bajo TR-Alta agradabilidad (Ver Figura 14).

Asimismo, se encontró un efecto significativo de la interacción en docentes ($H_{(3)} = 8.223$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .09$), los docentes con perfil Alto TR-Baja agradabilidad tienen menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportada que los que tienen perfil Bajo TR-Alta autoeficacia (Ver Figura 26).

Tabla 25 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral

TRMT/A		AltoAlto rango medio (n =29)	AltoBajo rango medio (n =46)	BajoAlto rango medio (n =49)	BajoBajo rango medio (n =26)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.25	22.12	36.44	18.55	11.514**	.21	2; 4< 3
	Contextual Autoreportado	32.15	22.26	33.89	23.00	6.336	.12	----
	Tarea Supervisor	31.45	27.41	30.22	21.55	2,460	.05	----
	Contextual Supervisor	32.00	28.97	29.58	19.50	3.726	.07	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	48.74	35.78	54.73	54.60	8.223*	.09	2<3
	Contextual Autoreportado	48.31	37.93	55.94	48.77	6.501	.07	----
	Tarea Supervisor	48.45	43.43	54.20	43.37	3.026	.03	----
	Contextual Supervisor	55.79	41.00	50.75	43.83	4.167	.04	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de neuroticismo indican que hay efectos significativos para los administrativos: el perfil Alto TR -Alto neuroticismo tienen menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Alto TR -Bajo neuroticismo y BajoBajo ($H_{(3)} = 15.597$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .29$). Asimismo, se encontró un efecto significativo sobre el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 10.130$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .19$): el perfil Alto TR -Alto neuroticismo tiene menor desempeño contextual autoreportado que el perfil Alto TR -Bajo neuroticismo (Ver Figura 14 y Figura 26).

Tabla 26 Interacción de velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral

	TRMT/N	AltoAlto rango medio (n =45)	AltoBajo rango medio (n =30)	BajoAlto rango medio (n =33)	BajoBajo rango medio (n =42)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	15.97	38.25	26.37	34.31	15.597***	.29	1< 2;4
	Contextual Autoreportado	17.67	36.25	28.93	31.23	10.130**	.19	1<2
	Tarea Supervisor	22.87	36.46	29.47	24.42	5.673	.11	----
	Contextual Supervisor	26.10	35.08	29.03	22.46	4.229	.08	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	36.85	46.04	52.48	57.20	7.273	.08	----
	Contextual Autoreportado	43.21	41.73	55.62	51.41	4.367	.05	----
	Tarea Supervisor	38.48	52.77	50.14	50.75	3.991	.04	----
	Contextual Supervisor	43.21	51.73	51.14	45.59	1.693	.02	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Tiempos de Reacción Atencionales y autoeficacia

En Tabla 27 los resultados indican que hay un efecto de interacción significativo de los tiempos de reacción atencional y la autoeficacia en la tarea sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 14.309$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .26$): los trabajadores administrativos con perfil Alto TR-Alta autoeficacia tienen rango promedio más alto que aquellos con perfil Alto TR-Baja autoeficacia y Bajo TR-Baja autoeficacia. Asimismo, los trabajadores administrativos con perfil Alto TR-Alta autoeficacia tiene mayor desempeño contextual ($H_{(3)} = 17.081$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .32$) que los que tienen un perfil Alto TR-Baja autoeficacia, Bajo TR-Alta autoeficacia y Bajo TR-Baja autoeficacia (Ver Figura 13).

Mientras que para los docentes se encontró un efecto de interacción significativo en desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 21.228$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .23$): aquellos con perfiles Alto TR-

Baja autoeficacia y Bajo TR-Baja autoeficacia tienen rango promedio más bajo que los que tienen perfil Alto TR-Alta autoeficacia y Bajo TR-Alta autoeficacia (Ver Figura 25).

Tabla 27 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral

TRANT/AUT		AltoAlto rango medio (n =50)	AltoBajo rango medio (n =25)	BajoAlto rango medio (n =34)	BajoBajo rango medio (n =41)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	40.43	21.19	28.58	21.00	14.309**	.26	1>2;4
	Contextual Autoreportado	42.40	21.62	21.83	24.07	17.081**	.32	1>2;3;4
	Tarea Supervisor	36.67	27.54	24.58	22.47	6.752	.13	----
	Contextual Supervisor	35.83	26.96	23.33	24.80	5.328	.10	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	59.93	35.85	59.41	32.52	21.228***	.23	2; 4<1;3
	Contextual Autoreportado	56.47	39.35	50.05	42.15	6.004	.06	----
	Tarea Supervisor	46.65	48.09	54.61	43.90	1.932	.02	----
	Contextual Supervisor	45.38	45.26	53.70	47.98	1.410	.02	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados del análisis para los efectos de la interacción entre tiempo de reacción de atención y autoeficacia social indican que hay efecto de interacción significativo en los trabajadores administrativos: los administrativos con Bajo TR-Baja autoeficacia tienen un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 13.300$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .25$) y en el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 11.659$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .22$) que aquellos con perfil Alto TR-Alta autoeficacia (Ver Figura 13).

Asimismo, la interacción en los trabajadores docentes señaló que aquellos con perfil Alto TR-Baja autoeficacia y Bajo TR-Baja autoeficacia tienen un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 17.566$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .19$) y en el

desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 15.861$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .17$) que aquellos con perfil Alto TR-Alta autoeficacia (Ver Figura 25).

Tabla 28 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia social sobre desempeño laboral

TRANT/AUS		AltoAlto rango medio (n=42)	AltoBajo rango medio (n=33)	BajoAlto rango medio (n=42)	BajoBajo rango medio (n=33)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	38.00	25.87	34.65	18.32	13.300**	.25	1>4
	Contextual Autoreportado	39.81	26.63	28.45	19.91	11.659**	.22	1>4
	Tarea Supervisor	39.50	26.30	21.70	24.41	9.290*	.17	1>4
	Contextual Supervisor	36.41	27.62	20.90	26.06	5.893	.11	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	63.64	37.11	53.17	35.00	17.566**	.19	1>2;4
	Contextual Autoreportado	63.48	35.27	51.46	39.05	15.861**	.17	1>2;4
	Tarea Supervisor	44.86	49.80	52.67	44.25	1.588	.02	----
	Contextual Supervisor	42.12	49.00	53.98	46.61	2.500	.03	----

Nota. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

En la Tabla 29 los resultados del análisis de interacciones del tiempo de reacción atencional y la autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre el desempeño, indica que los administrativos con perfil Alto TR-Baja autoeficacia tienen un rango promedio más alto que los que tienen perfil Bajo TR-Alta autoeficacia de desempeño en la tarea reportado por el supervisor ($H_{(3)} = 9.614$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .18$) (Ver Figura 13).

En cuanto a los docentes, hay un efecto de interacción significativo del tiempo de reacción de atención y la autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 26.126$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .28$): los empleados con Alto TR-Alta autoeficacia presentan mejor desempeño que aquellos con perfiles Alto TR-Baja autoeficacia y Bajo TR-Baja autoeficacia. Asimismo, los docentes con perfil Alto TR-Baja autoeficacia tiene menor desempeño en la tarea autoreportado que el perfil Bajo TR-Alta autoeficacia. En cuanto al desempeño contextual autoreportados

($H_{(3)} = 15.625$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .17$) el perfil Alto TR-Alta autoeficacia tiene mayor desempeño comparados con los de Alto TR-Baja autoeficacia (Ver Figura 25).

Tabla 29 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral

TRANT/AUES		AltoAlto rango medio (n =38)	AltoBajo rango medio (n =37)	BajoAlto rango medio (n =34)	BajoBajo rango medio (n =41)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	38.18	27.18	29.75	22.83	6.766	.13	---
	Contextual Autoreportado	38.64	28.94	18.92	24.26	8.082	.15	---
	Tarea Supervisor	39.95	27.56	17.00	25.24	9.614*	.18	1>3
	Contextual Supervisor	36.32	28.74	15.83	26.52	6.729	.12	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	66.04	31.23	53.16	33.20	26.126***	.28	1>2; 4 – 2<3
	Contextual Autoreportado	63.33	32.54	47.30	43.62	15.625**	.17	1>2
	Tarea Supervisor	50.70	42.40	52.32	43.90	2.238	.02	---
	Contextual Supervisor	47.52	42.40	51.77	48.98	1.412	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

En la Tabla 30 los análisis de la interacción de los tiempos de reacción atencional y el nivel de autoeficacia orientada a otros (de reconocimiento) indican que no se encontraron efectos significativos.

Tabla 30 Interacción de tiempo de reacción y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral

TRANT/AUERec		AltoAlto rango medio (n =57)	AltoBajo rango medio (n =18)	BajoAlto rango medio (n =47)	BajoBajo rango medio (n =28)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.59	27.50	30.15	19.00	6.487	.12	----
	Contextual Autoreportado	34.07	27.92	25.65	20.68	6.441	.12	----
	Tarea Supervisor	32.18	33.33	21.69	25.00	4.682	.09	----
	Contextual Supervisor	31.18	33.67	21.69	26.43	3.819	.07	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	55.10	39.92	46.54	40.71	4.498	.05	----
	Contextual Autoreportado	55.17	36.00	43.18	52.07	6.207	.07	----
	Tarea Supervisor	48.11	44.42	51.29	42.79	1.202	.01	----
	Contextual Supervisor	46.31	42.50	50.96	49.75	1.079	.01	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los análisis para la interacción del tiempo de reacción atencional y el nivel de autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) muestran que los administrativos con perfil Alto TR-Alta autoeficacia puntúan mejor en su desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 8.541$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .16$) y en su desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 8.349$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .15$) comparados con los administrativos del perfil Bajo TR-Baja autoeficacia (Ver Figura 13).

Los docentes con perfil Alto TR-Alta autoeficacia tienen mayor rango promedio que los de perfil Alto TR-Baja autoeficacia Bajo TR-Baja autoeficacia y los docentes con perfil Bajo TR-Alta autoeficacia tienen mayor rango promedio que el perfil Alto TR-Baja autoeficacia y Bajo TR-Baja autoeficacia de desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 25.210$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .27$). Además, hay un efecto de interacción significativo: los docentes con perfil Alto TR-Alta autoeficacia tienen mayor desempeño contextual autoreportado (H

(3) = 15.158; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .16$) que los docentes con Alto TR-Baja autoeficacia (Ver Figura 25).

Tabla 31 Interacción de tiempo de reacción de atención y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral

	TRANT/ AUEAyu	AltoAlto rango medio (n =35)	AltoBajo rango medio (n =40)	AltoBajo rango medio (n =28)	BajoBajo rango medio (n =47)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	46.20	28.30	32.00	23.42	8.641*	.16	1>4
	Contextual Autoreportado	44.40	30.22	22.17	23.19	8.349*	.15	1>4
	Tarea Supervisor	41.60	30.43	40.00	21.33	9.998	.19	---
	Contextual Supervisor	38.20	30.30	32.50	23.10	5.047	.09	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	66.87	36.23	60.28	35.58	25.210***	.27	1>2;4 – 3>2;4
	Contextual Autoreportado	62.60	38.38	57.08	38.98	15.158**	.16	1>2
	Tarea Supervisor	47.02	47.31	53.33	46.10	.869	.01	----
	Contextual Supervisor	45.37	45.31	58.75	45.72	3.455	.04	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Tiempos de Reacción Atencionales y personalidad

La Tabla 32 muestra los resultados de los efectos de interacción entre el nivel de tiempo de reacción de atención y el rasgo de apertura a la experiencia, sobre el desempeño en la tarea autoreportado del personal administrativo ($H_{(3)} = 13.755$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .25$): el perfil Bajo TR-Baja apertura a la experiencia tienen menor rango promedio que el perfil Alto TR-Alta apertura a la experiencia, y que el Bajo TR-Alta apertura a la experiencia. Igualmente, se encontraron efectos de interacción significativos sobre el desempeño contextual ($H_{(3)} = 9.425$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .17$): los administrativos con perfil Alto TR-Alta apertura a la experiencia tienen mayor rango medio que los que tienen perfil Bajo TR-Baja apertura a la experiencia (Ver Figura 19).

Tabla 32 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral

TRANT/O		AltoAlto rango medio (n =39)	AltoBajo rango medio (n =36)	BajoAlto rango medio (n =46)	BajoBajo rango medio (n =29)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.14	26.86	34.50	16.27	13.755**	.25	4<1;3
	Contextual Autoreportado	36.36	29.14	28.92	18.40	9.425*	.17	1<4
	Tarea Supervisor	36.32	28.54	26.62	20.83	6.900	.13	----
	Contextual Supervisor	33.64	29.79	28.33	20.80	5.012	.09	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	53.18	49.89	51.76	32.24	7.052	.08	----
	Contextual Autoreportado	49.82	50.59	51.19	35.88	4.177	.04	----
	Tarea Supervisor	57.39	40.23	49.16	48.18	4.531	.05	----
	Contextual Supervisor	57.68	36.96	51.21	49.50	7.463	.08	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción entre el nivel de tiempo de reacción atencional y el rasgo de responsabilidad indican que hay un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 11.611$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .22$) y el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 10.512$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .19$) en los administrativos: el perfil Bajo TR-Baja responsabilidad tienen menor rango medio que los perfiles Alto TR-Alta responsabilidad (Ver Figura 19).

Tabla 33 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral

TRANT/C		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =39)	BajoBajo rango medio (n =36)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35.03	26.05	33.33	17.20	11.622**	.22	1>4
	Contextual Autoreportado	33.12	32.18	31.04	16.70	10.512*	.19	1>4
	Tarea Supervisor	33.38	30.95	21.50	24.93	4.830	.09	---
	Contextual Supervisor	34.74	27.05	24.96	23.50	4.722	.09	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	54.02	48.96	49.40	39.45	3.268	.03	---
	Contextual Autoreportado	53.14	47.96	52.87	37.39	4.977	.05	---
	Tarea Supervisor	52.40	42.94	52.17	44.84	2.319	.02	---
	Contextual Supervisor	47.81	43.35	50.79	50.39	1.199	.01	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción entre tiempo de reacción de atención y el rasgo de extroversión indican que hay efectos de interacción significativos. Para los administrativos el perfil Bajo TR-Baja extroversión tiene menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Alto TR-Alta extroversión y Bajo TR-Alto extroversión ($H_{(3)} = 17.227$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .32$). Asimismo, se encontró un efecto significativo de la interacción en los administrativos con perfil Bajo TR-Baja extroversión: ellos tienen menor un rango promedio que los que tienen perfil Alto TR-Alta extroversión de desempeño contextual ($H_{(3)} = 12.480$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .23$) (Ver Figura 19).

Tabla 34 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral

TRANT/E		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =33)	BajoBajo rango medio (n =42)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.53	22.45	36.75	17.09	17.227**	.32	4< 1;3
	Contextual Autoreportado	35.47	27.85	32.80	17.35	12.480**	.23	4<1
	Tarea Supervisor	34.50	28.70	24.10	23.00	5.244	.10	----
	Contextual Supervisor	32.72	29.90	26.90	22.53	3.784	.07	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	50.92	51.41	55.58	37.81	6.142	.07	---
	Contextual Autoreportado	49.14	50.98	59.55	36.74	8.855	.09	----
	Tarea Supervisor	48.00	46.66	49.37	48.45	0.125	.00	----
	Contextual Supervisor	48.81	43.19	58.00	45.76	3.669	.04	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción entre tiempo de reacción de atención y el rasgo de agradabilidad indican que hay efectos de interacción significativos para los administrativos con el perfil Bajo TR-Baja agradabilidad: ellos presentan un menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 11.862$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .22$) y el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 9.452$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .18$) que los del perfil Alto TR-Alta agradabilidad (Ver Figura 19).

Tabla 35 Interacción de tiempo de reacción atención y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral

TRANT/A		AltoAlto rango medio (n =39)	AltoBajo rango medio (n =36)	BajoAlto rango medio (n =39)	BajoBajo rango medio (n =36)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.26	24.14	32.91	18.50	11.862**	.22	4< 1
	Contextual Autoreportado	36.38	27.14	28.45	19.38	9.452*	.18	4<1
	Tarea Supervisor	35.47	27.73	23.23	23.53	5.936	.11	----
	Contextual Supervisor	33.91	28.32	25.09	23.50	3.997	.07	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	58.07	44.67	47.98	39.61	5.166	.05	---
	Contextual Autoreportado	53.26	47.42	52.65	34.31	6.368	.07	----
	Tarea Supervisor	52.41	42.15	51.55	44.25	2.528	.03	----
	Contextual Supervisor	50.00	40.88	54.85	43.53	4.140	.04	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción entre tiempo de reacción atencional y el rasgo de neuroticismo indican que hay efectos de interacción significativos para los administrativos ($H_{(3)} = 16.278$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .30$): administrativos con perfil Bajo TR-Alto neuroticismo tienen menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Alto TR-Bajo neuroticismo y Bajo TR-Baja autoeficacia. Asimismo, se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño contextual autoreportado: el perfil Bajo TR-Alto neuroticismo tiene menor desempeño contextual autoreportado que el perfil Alto TR-Bajo neuroticismo ($H_{(3)} = 12.228$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .23$) (Ver Figura 19).

Tabla 36 Interacción de tiempo de reacción de atención y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral

TRANT/N		AltoAlto rango medio (n =48)	AltoBajo rango medio (n =27)	BajoAlto rango medio (n =30)	BajoBajo rango medio (n =45)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	27.17	36.50	15.17	35.88	16.278***	.30	3< 2;4
	Contextual Autoreportado	30.57	35.27	16.03	31.88	12.228**	.23	3<2
	Tarea Supervisor	29.63	35.65	22.70	24.29	5.421	.10	----
	Contextual Supervisor	32.33	31.00	22.80	25.83	3.398	.06	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	46.03	59.58	43.08	46.11	4.162	.04	----
	Contextual Autoreportado	52.74	46.31	44.90	46.39	1.320	.01	----
	Tarea Supervisor	44.41	51.61	44.45	51.93	1.717	.02	----
	Contextual Supervisor	43.79	47.83	52.27	49.41	1.257	.01	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Capacidad de memoria de trabajo (CMT) y autoeficacia

En la Tabla 37 los resultados indican que hay efectos de interacción significativos sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 13.908$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .26$) y sobre el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 8.613$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .16$): los trabajadores administrativos con perfil Alta CMT-Alta autoeficacia tienen rangos promedio más altos de desempeño en la tarea autoreportado que aquellos con perfil Alta CMT-Baja autoeficacia (Ver Figura 9).

Mientras que para los docentes hay efecto de interacción significativo en el desempeño en la tarea autoreportada ($H_{(3)} = 21.541$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .23$). Los perfiles Alta CMT-Baja autoeficacia y Baja CMT-Baja autoeficacia tienen rango promedio menor que los que tienen perfil Alta CMT-Alto. Además, el perfil Baja CMT-Baja autoeficacia tiene menor rango promedio que los que tienen Baja CMT-Alta autoeficacia (Ver Figura 21)

Tabla 37 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral

CMT/AUT		AltoAlto rango medio (n =44)	AltoBajo rango medio (n =28)	BajoAlto rango medio (n =40)	BajoBajo rango medio (n =38)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	39.50	17.18	31.70	25.00	13.908**	.26	1>2
	Contextual Autoreportado	37.33	19.36	30.00	26,50	8.613*	.16	1>2
	Tarea Supervisor	36.75	20.86	26.96	28.79	6.752	.13	----
	Contextual Supervisor	35.35	19.21	26.30	32.39	7.995	.15	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	61.53	35.78	57.23	32.44	21.541***	.23	1>2;4 – 3>4
	Contextual Autoreportado	56.70	40.81	49.73	41.22	6.024	.06	----
	Tarea Supervisor	51.53	38.67	47.95	50.52	2.793	.03	----
	Contextual Supervisor	52.00	39.33	44.68	52.36	3.429	.04	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados del análisis para los efectos de interacción entre capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia social indican que hay efecto de interacción significativo en los trabajadores administrativos: el perfil Baja CMT-Baja autoeficacia tiene un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportada ($H_{(3)} = 12.038$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .22$) y en el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 9.061$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .17$) que aquellos con perfil Alta CMT-Alta autoeficacia (Ver Figura 9).

Asimismo, se encontró un efecto de interacción significativo en los docentes: el perfil Baja CMT-Baja autoeficacia tiene un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 16.787$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .18$) y en el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 13.608$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .14$) que aquellos con perfil Alta CMT-Alta autoeficacia, y Baja CMT-Alta autoeficacia (Ver Figura 21).

Tabla 38 Interacción capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia social sobre desempeño laboral

CMT/AUS		AltoAlto rango medio (n =41)	AltoBajo rango medio (n =31)	BajoAlto rango medio (n =43)	BajoBajo rango medio (n =35)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	39.05	20.25	34.62	23.47	12.038**	.22	1>2
	Contextual Autoreportado	38.70	20.75	31.92	25.38	9.061**	.17	1>2
	Tarea Supervisor	36.90	22.75	27.81	27.84	4.820	.09	---
	Contextual Supervisor	34.45	21.72	26.00	31.88	5.289	.10	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	60.18	40.25	56.02	32.56	16.787**	.18	4<1;3
	Contextual Autoreportado	58.55	39.80	55.89	34.96	13.608*	.14	4<1;3
	Tarea Supervisor	50.50	41.40	46.83	51.71	1.872	.02	----
	Contextual Supervisor	48.82	45.05	47.37	50.10	0.415	.00	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

En los resultados del análisis de interacción entre capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a sí mismo indican que se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado de los docentes ($H_{(3)} = 23.584$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .25$): el perfil Alta CMT-Alta autoeficacia obtuvo un rango mayor de desempeño que los perfiles Alta CMT-Baja autoeficacia y Baja CMT-Baja autoeficacia. Asimismo, los docentes con perfil Baja CMT-Baja autoeficacia tiene menor desempeño en la tarea autoreportado que el perfil Baja CMT-Alta autoeficacia (Ver Figura 9 y Figura 21).

Tabla 39 Interacción de capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral

CMT/AUES		AltoAlto rango medio (n =36)	AltoBajo rango medio (n =36)	BajoAlto rango medio (n =36)	BajoBajo rango medio (n =42)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	44.20	23.50	31.46	26.35	7.533	.14	----
	Contextual Autoreportado	38.10	25.17	29.00	27.82	2.727	.05	----
	Tarea Supervisor	37.60	25.95	29.46	26.68	2.360	.04	----
	Contextual Supervisor	32.20	25.29	27.79	30.26	1.305	.02	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	61.26	34.76	57.19	30.33	23.584***	.25	2<1 - 4<1;3
	Contextual Autoreportado	57.79	37.88	51.79	38.33	9.832	.10	---
	Tarea Supervisor	51.79	37.44	51.19	47.37	3.448	.04	----
	Contextual Supervisor	51.23	40.00	47.69	49.89	2.011	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los análisis de la interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el nivel de autoeficacia orientada a otros (de reconocimiento) indican que no se encontraron efectos de interacción significativos sobre el desempeño laboral.

Tabla 40 Interacción de capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral

CMT/AUERec		AltoAlto rango medio (n =45)	AltoBajo rango medio (n =27)	BajoAlto rango medio (n =59)	BajoBajo rango medio (n =19)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.43	21.71	31.19	21.31	5.164	.10	----
	Contextual Autoreportado	32.36	22.17	30.00	23.88	3.529	.07	----
	Tarea Supervisor	30.68	25.29	26.69	30.81	1.124	.02	----
	Contextual Supervisor	25.89	27.46	28.83	30.31	0.486	.01	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	54.89	45.88	47.43	31.50	5.775	.06	----
	Contextual Autoreportado	52.45	47.31	46.50	40.40	1.777	.02	----
	Tarea Supervisor	51.88	36.38	47.78	55.00	4.167	.04	----
	Contextual Supervisor	50.19	41.38	47.23	54.45	1.739	.02	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los análisis de interacción entre la capacidad de memoria de trabajo y el nivel de autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda), muestran que para los docentes existe un efecto significativo: los perfiles Alta CMT-Alta autoeficacia y Baja CMT-Alta autoeficacia tienen mayor rango promedio que los de perfil Alta CMT-Baja autoeficacia, y que los del perfil Baja CMT-Baja autoeficacia de desempeño en la tarea ($H_{(3)} = 24.960$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .27$). Además, hay efecto de interacción significativo en los docentes: el perfil Alta CMT-Alta autoeficacia tiene un mayor desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 14.907$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .16$) que los docentes con Alta CMT-Baja autoeficacia y Baja CMT-Baja autoeficacia (Ver Figura 21).

Tabla 41 Interacción de capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral

CMT/AUEAyu		AltoAlto rango medio (n =32)	AltoBajo rango medio (n =40)	BajoAlto rango medio (n =31)	BajoBajo rango medio (n =47)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	47.00	24.93	37.20	26.65	6.905	.13	---
	Contextual Autoreportado	42.00	25.78	32.50	27.44	3.196	.06	---
	Tarea Supervisor	40.50	26.59	41.30	25.02	6.297	.12	---
	Contextual Supervisor	39.33	24.96	34.10	28.23	3.102	.06	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	64.30	38.37	63.47	34.02	24.960***	.27	1;3>2;4
	Contextual Autoreportado	61.70	38.85	57.94	38.63	14.907**	.16	1>2;4
	Tarea Supervisor	52.30	40.63	45.88	51.10	2.766	.03	---
	Contextual Supervisor	51.84	42.26	50.31	47.97	1.630	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Capacidad de memoria de trabajo (CMT) y personalidad

Los resultados de la Tabla 42 muestran los efectos de interacción entre la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de apertura a la experiencia sobre el desempeño en la tarea autoreportado del personal administrativo ($H_{(3)} = 11.403$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .21$): el perfil Baja CMT-Baja apertura a la experiencia tienen menor rango promedio que el perfil Baja CMT-Alta apertura a la experiencia (Ver Figura 15).

Tabla 42 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral

CMT/O		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =30)	BajoAlto rango medio (n =43)	BajoBajo rango medio (n =35)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.64	21.46	38.58	21.32	11.403*	.21	3>4
	Contextual Autoreportado	32.93	21.50	32.92	26.05	5.068	.09	---
	Tarea Supervisor	31.32	24.54	32.46	24.56	2.882	.05	---
	Contextual Supervisor	30.21	22.42	32.33	27.06	2.697	.05	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	60.39	44.67	45.95	41.24	6.218	.07	---
	Contextual Autoreportado	52.73	49.06	49.05	30.53	2.613	.03	---
	Tarea Supervisor	53.34	41.10	51.46	46.16	3.014	.03	---
	Contextual Supervisor	55.00	40.69	52.62	43.08	4.741	.05	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción entre la capacidad cognitiva y el rasgo de responsabilidad indican que existe un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado de los administrativos ($H_{(3)} = 13.689$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .25$): el perfil Alta CMT-Baja responsabilidad tiene menor rango medio que el perfil Alta CMT-Alta responsabilidad (Ver Figura 15).

Tabla 43 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral

CMT/C		AltoAlto rango medio (n =35)	AltoBajo rango medio (n =37)	BajoAlto rango medio (n =37)	BajoBajo rango medio (n =41)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	40.64	17.83	30.47	25.18	13.689**	.25	1>2
	Contextual Autoreportado	37.64	20.33	28.97	27.23	7.603	.14	---
	Tarea Supervisor	32.73	24.87	25.86	31.05	2.255	.04	---
	Contextual Supervisor	32.82	22.07	29.39	29.00	3.274	.06	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	54.88	48.61	47.59	40.92	3.274	.03	---
	Contextual Autoreportado	55.08	46.02	50.61	40.44	3.985	.04	---
	Tarea Supervisor	50.42	42.67	54.39	44.86	2.582	.03	---
	Contextual Supervisor	48.24	46.17	50.84	46.94	0.382	.00	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de extroversión indican que hay efectos significativos. Los administrativos con el perfil Alta CMT-Baja extroversión tienen un menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 16.795$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .31$) que los administrativos con Alta CMT-Alta extroversión y Baja CMT-Alta extroversión (Ver Figura 15).

Tabla 44 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral

CMT/E		AltoAlto rango medio (n =39)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =36)	BajoBajo rango medio (n =42)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	37.38	17.58	35.93	20.46	16.795**	.31	2<1;3
	Contextual Autoreportado	35.04	20.27	34.07	22.14	9.681	.28	---
	Tarea Supervisor	32.69	23.69	29.13	26.43	2.270	.04	---
	Contextual Supervisor	30.73	22.50	30.57	27.82	2.327	.04	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	64.67	44.20	42.55	45.05	8.344	.09	---
	Contextual Autoreportado	56.47	47.30	52.61	40.18	4.668	.05	---
	Tarea Supervisor	48.81	45.45	48.61	49.80	0.405	.00	---
	Contextual Supervisor	51.36	44.78	55.58	44.14	2.719	.03	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los resultados de la interacción entre la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de agradabilidad indican que no se encontraron efectos de interacción significativos sobre el desempeño laboral.

Tabla 45 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral

CMT/A		AltoAlto rango medio (n =40)	AltoBajo rango medio (n =32)	BajoAlto rango medio (n =38)	BajoBajo rango medio (n =40)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35.73	19.23	34.27	22.25	11.057	.20	---
	Contextual Autoreportado	32.85	22.46	33.63	22.61	6.263	.12	---
	Tarea Supervisor	34.54	21.85	27.30	28.39	4.131	.08	---
	Contextual Supervisor	33.23	20.00	28.03	30.54	5.045	.09	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	55.62	46.16	48.42	39.48	4.577	.05	---
	Contextual Autoreportado	52.33	48.32	53.62	36.41	5.990	.06	---
	Tarea Supervisor	47.14	46.05	57.71	40.57	4.821	.05	---
	Contextual Supervisor	47.36	47.08	59.25	37.83	7.324	.08	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los resultados de la interacción entre la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de neuroticismo indican que no se encontraron efectos de interacción significativos sobre el desempeño laboral.

Tabla 46 Interacción de la capacidad de memoria de trabajo y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral

CMT/N		AltoAlto rango medio (n =36)	AltoBajo rango medio (n =36)	BajoAlto rango medio (n =42)	BajoBajo rango medio (n =36)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	20.43	35.71	21.81	36.65	12.125	.22	---
	Contextual Autoreportado	20.82	35.62	25.47	31.81	6.748	.12	---
	Tarea Supervisor	26.04	30.71	26.28	29.73	0.891	.02	---
	Contextual Supervisor	26.14	27.17	28.81	29.77	0.426	.01	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	49.37	54.18	40.81	48.05	3.133	.03	---
	Contextual Autoreportado	54.78	47.02	44.90	45.57	1.985	.02	---
	Tarea Supervisor	38.39	54.36	49.77	48.76	4.291	.05	---
	Contextual Supervisor	44.24	50.02	49.92	47.33	0.717	.01	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Red de orientación y autoeficacia

En la Tabla 47 los resultados indican que existe un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 11.789$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .22$): los trabajadores administrativos con perfil Baja Orientación-Alta autoeficacia tienen rango promedio más altos de desempeño en la tarea autoreportado que aquellos con perfil Alta Orientación-Baja autoeficacia y Baja Orientación-Baja autoeficacia (Ver Figura 11).

Los docentes con perfiles Alta Orientación-Alta autoeficacia y Baja Orientación-Alta autoeficacia tienen rangos promedio más altos que los que tienen perfil Alta Orientación-Baja autoeficacia y Baja Orientación-Baja autoeficacia de desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 22.035$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .23$) (Ver Figura 23).

Tabla 47 Interacción de la red orientación y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral

Orientación /AUT		AltoAlto rango medio (n =47)	AltoBajo rango medio (n =28)	BajoAlto rango medio (n =37)	BajoBajo rango medio (n =38)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.83	19.50	39.15	21.97	11.789**	.22	3>2;4
	Contextual Autoreportado	32.82	23.25	34.00	22.75	5.829	.11	---
	Tarea Supervisor	32.82	22.80	28.70	25.94	2.917	.05	---
	Contextual Supervisor	31.26	25.85	28.60	25.78	1.263	.02	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	57.57	37.45	62.21	30.98	22.035***	.23	1;3>2;4
	Contextual Autoreportado	52.73	43.84	54.94	38.84	5.629	.06	---
	Tarea Supervisor	45.52	45.95	55.27	45.25	2.264	.02	---
	Contextual Supervisor	44.14	49.97	54.46	44.48	2.406	.03	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados del análisis para los efectos de interacción entre la red de orientación y la autoeficacia social indican que hay un efecto significativo: los docentes con perfil Alta Orientación-Baja autoeficacia y Baja Orientación-Baja autoeficacia tienen rangos promedio más bajos de desempeño en la tarea autoreportado que los del perfil Alta Orientación-Alta autoeficacia ($H_{(3)} = 16.463$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .18$). Asimismo, el perfil Baja Orientación-Baja autoeficacia también tiene un menor rango promedio que los del perfil Baja Orientación-Alta autoeficacia. En cuanto al desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 14.793$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .16$) aquellos con perfil Alta Orientación-Alta autoeficacia tienen mayor rango promedio que los del perfil Alta Orientación-Baja autoeficacia y Baja Orientación-Baja autoeficacia (Ver Figura 23).

Tabla 48 Interacción de la red de orientación y autoeficacia social sobre desempeño laboral

Orientación /AUS		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =42)	BajoBajo rango medio (n =33)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	38.35	21.74	35.15	22.00	11.507	.21	---
	Contextual Autoreportado	36.30	25.15	33.77	20.70	8.126	.15	---
	Tarea Supervisor	37.10	24.41	27.65	26.30	4.265	.08	---
	Contextual Supervisor	31.60	27.88	28.19	25.57	0.865	.02	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	60.39	38.94	56.59	32.60	16.463**	.18	1;3>4 – 1>2
	Contextual Autoreportado	62.63	36.21	53.02	38.30	14.793**	.16	1>2;4
	Tarea Supervisor	43.37	47.92	53.34	45.95	1.829	.02	---
	Contextual Supervisor	41.22	51.56	53.88	43.30	3.727	.04	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

La Tabla 49 indica que, para los docentes, hay un efecto de interacción significativo entre la red de orientación y la autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 23.292; p < .001; \epsilon_R^2 = .25$): los perfiles Alta Orientación-Alta autoeficacia y Baja Orientación-Alta autoeficacia tienen mayor rangos promedio que los perfiles Alta Orientación-Baja autoeficacia y Baja Orientación-Baja autoeficacia (Ver Figura 23).

Tabla 49 Interacción de la red de orientación y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral

Orientación /AUES		AltoAlto rango medio (n =39)	AltoBajo rango medio (n =36)	BajoAlto rango medio (n =33)	BajoBajo rango medio (n =42)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	34.22	24.72	36.31	24.82	5.067	.09	---
	Contextual Autoreportado	35.83	26.00	27.00	26.68	2.633	.05	---
	Tarea Supervisor	31.50	27.92	32.25	24.80	1.795	.03	---
	Contextual Supervisor	26.33	30.72	32.19	24.62	2.079	.04	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	59.54	34.55	59.43	30.10	23.292***	.25	1;3>2;4
	Contextual Autoreportado	56.00	39.03	54.31	37.33	9.258	.10	---
	Tarea Supervisor	47.32	43.29	55.89	43.02	3.502	.04	---
	Contextual Supervisor	44.98	48.74	54.56	42.93	2.644	.03	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los análisis de interacción entre la red de orientación y el nivel de autoeficacia orientada a otros (de reconocimiento) indican que no se encontraron efectos significativos sobre el desempeño laboral.

Tabla 50 Interacción de la red de orientación y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral

Orientación /AUERec		AltoAlto rango medio (n =54)	AltoBajo rango medio (n =21)	BajoAlto rango medio (n =50)	BajoBajo rango medio (n =25)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	29.61	23.81	34.16	20.04	6.081	.11	----
	Contextual Autoreportado	30.18	27.12	31.84	20.00	4.345	.08	----
	Tarea Supervisor	28.03	31.69	28.59	24.71	0.955	.02	----
	Contextual Supervisor	28.24	31.69	26.97	26.54	0.602	.01	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	51.78	43.31	50.01	37.38	3.181	.03	----
	Contextual Autoreportado	51.29	43.50	47.29	45.81	0.972	.01	----
	Tarea Supervisor	47.53	40.88	51.77	46.19	1.603	.02	----
	Contextual Supervisor	46.13	47.46	51.00	45.35	0.711	.01	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los análisis de interacción entre la red de orientación y el nivel de autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) muestran que los docentes con perfiles Alta Orientación-Alta autoeficacia y Baja Orientación-Alta autoeficacia tienen mayor rangos promedio que los del perfil Alta Orientación-Baja autoeficacia, Baja Orientación-Baja autoeficacia de desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 25.922$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .28$). Además, los docentes con perfil Alta Orientación-Alta autoeficacia y Baja Orientación-Alta autoeficacia tienen mayor desempeño contextual autoreportado que los docentes con Baja Orientación-Baja autoeficacia ($H_{(3)} = 15.220$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .16$) (Ver Figura 23).

Tabla 51 Interacción la red de orientación y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral

	Orientación /AUEAyu	AltoAlto rango medio (n =33)	AltoBajo rango medio (n =42)	BajoAlto rango medio (n =30)	BajoBajo rango medio (n =45)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	42.00	25.43	39.75	26.17	6.130	.11	---
	Contextual Autoreportado	34.50	28.37	37.62	24.96	3.018	.06	---
	Tarea Supervisor	39.12	27.37	42.88	24.27	6.730	.12	---
	Contextual Supervisor	34.38	28.37	37.75	24.96	3.032	.06	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	63.42	39.95	64.45	31.48	25.922 ***	.28	1;3>2;4
	Contextual Autoreportado	60.87	41.18	59.68	36.06	15.220 **	.16	1;3>4
	Tarea Supervisor	47.08	44.75	52.14	48.67	0.931	.01	---
	Contextual Supervisor	45.79	46.98	55.95	43.98	2.601	.03	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Red de orientación y personalidad

Los resultados muestran el efecto de interacción entre la red de orientación y el rasgo de apertura a la experiencia sobre el desempeño contextual autoreportado del personal administrativo ($H_{(3)} = 8.104$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .15$): el perfil Baja Orientación-Baja apertura a la experiencia tienen un menor rango promedio que el perfil Baja Orientación-Alta apertura a la experiencia (Ver Figura 17).

Tabla 52 Interacción de la red de orientación y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral

Orientación/O		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =43)	BajoBajo rango medio (n =32)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35.69	20.64	35.08	22.07	10.579	.20	---
	Contextual Autoreportado	30.12	28.50	35.73	19.00	8.104*	.15	3>4
	Tarea Supervisor	35.42	23.25	28.27	25.77	4.328	.08	---
	Contextual Supervisor	33.62	25.21	28.77	25.07	2.587	.05	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	54.14	44.09	50.46	42.39	2.880	.02	---
	Contextual Autoreportado	49.92	48.82	51.92	41.41	1.974	.02	---
	Tarea Supervisor	50.72	39.98	54.86	46.35	3.353	.04	---
	Contextual Supervisor	53.46	38.59	53.88	44.67	5.126	.05	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los resultados de interacción entre la red de orientación y el rasgo de responsabilidad indican que no se encontraron efectos de interacción significativos sobre el desempeño laboral.

Tabla 53 Interacción de la red de orientación y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral

Orientación/C		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =30)	BajoBajo rango medio (n =45)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35.32	19.88	33.40	22.00	9.820	.18	----
	Contextual Autoreportado	34.86	23.27	29.83	23.23	5.111	.09	---
	Tarea Supervisor	29.43	28.77	27.57	26.19	0.319	.01	---
	Contextual Supervisor	31.07	27.31	30.33	22.69	2.314	.04	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	52.34	46.14	50.48	43.31	1.678	.02	---
	Contextual Autoreportado	51.80	46.11	54.34	40.58	3.759	.04	---
	Tarea Supervisor	49.84	40.98	55.05	46.21	3.117	.03	---
	Contextual Supervisor	47.74	45.09	51.41	47.83	0.598	.01	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de interacción entre la red de orientación y el rasgo de extroversión indican que hay efectos significativos. Para los administrativos con el perfil Alta Orientación-Baja extroversión tienen un menor rango promedio en el desempeño en la tarea autoreportado que el perfil Baja Orientación-Alta extroversión ($H_{(3)} = 16.938$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .31$). Además, los perfiles Alta Orientación-Alta extroversión y Baja Orientación-Alta extroversión tienen mayor rango promedio que el perfil Baja Orientación-Baja extroversión (Ver Figura 17).

También se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 10.141$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .19$), los administrativos con perfil Baja Orientación-Baja extroversión tienen un menor rango promedio que los que tienen perfil Alta Orientación-Alta extroversión (Ver Figura 17).

Tabla 54 Interacción de la red de orientación y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral

Orientación/E		AltoAlto rango medio (n =37)	AltoBajo rango medio (n =38)	BajoAlto rango medio (n =38)	BajoBajo rango medio (n =37)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35.58	20.75	37.50	17.27	16.938***	.31	1;3>4 – 3>2
	Contextual Autoreportado	36.50	22.57	32.80	19.81	10.141*	.19	1>4
	Tarea Supervisor	31.73	26.68	29.97	23.42	2.092	.04	---
	Contextual Supervisor	31.96	26.75	29.50	23.65	1.995	.04	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	55.64	45.59	51.11	43.64	2.613	.03	---
	Contextual Autoreportado	56.92	44.31	52.18	43.41	3.776	.04	---
	Tarea Supervisor	47.69	44.45	49.66	50.66	0.830	.01	---
	Contextual Supervisor	52.72	42.64	54.29	46.31	2.783	.03	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de la interacción de la red de orientación y el rasgo de agradabilidad indican que hay efectos significativos en el personal administrativo ($H_{(3)} = 12.137$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .22$): los perfiles Alta Orientación-Baja agradabilidad y Baja Orientación-Baja agradabilidad tienen menor rangos promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Baja Orientación-Alta agradabilidad (Ver Figura 17).

Tabla 55 Interacción de la red de orientación y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral

Orientación/A		AltoAlto rango medio (n =40)	AltoBajo rango medio (n =35)	BajoAlto rango medio (n =38)	BajoBajo rango medio (n =37)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.58	18.50	39.20	21.94	12.137**	.22	3>2;4
	Contextual Autoreportado	31.08	25.67	37.20	20.97	7.717	.14	---
	Tarea Supervisor	30.89	25.56	30.25	25.08	1.593	.03	---
	Contextual Supervisor	29.19	29.39	32.70	23.50	2.481	.05	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	52.02	46.96	52.62	36.56	4.540	.05	---
	Contextual Autoreportado	52.67	45.75	53.10	36.53	5.146	.05	---
	Tarea Supervisor	50.72	40.88	52.85	45.94	2.884	.03	---
	Contextual Supervisor	50.15	43.00	54.73	40.69	4.071	.04	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los resultados de interacción entre la red de orientación y el rasgo de neuroticismo indican que hay efectos significativos para los administrativos ($H_{(3)} = 12.622$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .23$): el perfil Baja Orientación-Alto neuroticismo tienen menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que el perfil Baja Orientación-Bajo neuroticismo (Ver Figura 17).

Tabla 56 Interacción de la red de orientación y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral

Orientación/N		AltoAlto rango medio (n =40)	AltoBajo rango medio (n =35)	BajoAlto rango medio (n =38)	BajoBajo rango medio (n =37)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	22.14	34.08	20.31	38.50	12.622**	.23	3<4
	Contextual Autoreportado	26.79	31.96	20.25	35.46	7.313	.14	---
	Tarea Supervisor	24.68	33.88	27.47	26.21	2.530	.05	---
	Contextual Supervisor	29.21	29.31	26.12	27.67	0.397	.01	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	49.00	50.02	39.70	52.42	2.850	.03	---
	Contextual Autoreportado	53.61	43.10	44.55	48.87	2.199	.02	---
	Tarea Supervisor	41.78	50.98	47.68	52.44	2.310	.02	---
	Contextual Supervisor	45.94	47.25	48.86	49.98	0.328	.00	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Red de alerta y autoeficacia

Se encontraron efectos de interacción significativos entre la red de alerta y el nivel de autoeficacia en la tarea sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 11.226$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .21$): los trabajadores administrativos con perfiles Alta Alerta-Alta autoeficacia tienen un rango promedio más alto de desempeño en la tarea autoreportado que aquellos con perfil Baja Alerta-Baja autoeficacia. Asimismo, los trabajadores administrativos con perfiles Alta Alerta-Alta autoeficacia y Baja Alerta-Alta autoeficacia tiene un mayor desempeño contextual ($H_{(3)} = 10.337$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .19$) que los que tienen un perfil Baja Alerta-Baja autoeficacia (Ver Figura 10).

Se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 22.188$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .24$): los docentes con perfil Baja Alerta-Baja autoeficacia tienen un rango promedio más bajo que los que tienen perfil Alta Alerta-Alta autoeficacia y Baja Alerta-Alta autoeficacia. Asimismo, los docentes con

perfil Alta Alerta- Baja autoeficacia tienen un menor rango promedio que los del perfil Baja Alerta-Alta autoeficacia (Ver Figura 22).

Tabla 57 Interacción de la red de alerta y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral

Alerta/AUT		AltoAlto rango medio (n=47)	AltoBajo rango medio (n=28)	BajoAlto rango medio (n=37)	BajoBajo rango medio (n=38)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.32	22.91	34.38	18.67	11.226*	.21	1>4
	Contextual Autoreportado	34.82	28.38	32.19	15.67	10.337*	.19	1;3>4
	Tarea Supervisor	30.50	23.25	31.84	26.92	2.665	.05	---
	Contextual Supervisor	28.73	25.59	31.34	26.08	1.269	.02	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	57.78	38.00	62.15	30.54	22.188***	.24	1;3>4 – 3>2
	Contextual Autoreportado	53.95	42.26	53.50	40.08	5.252	.06	---
	Tarea Supervisor	44.50	50.16	56.98	41.92	4.235	.05	---
	Contextual Supervisor	43.83	46.87	55.30	46.94	2.398	.03	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados del análisis para los efectos de la interacción entre la red de alerta y autoeficacia social indican que hay un efecto significativo en los trabajadores administrativos: el perfil Baja Alerta-Baja autoeficacia tiene un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 8.621$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .16$) que el perfil Alta Alerta-Alta autoeficacia (Ver Figura 10).

Asimismo, hay efecto de interacción significativo en los trabajadores docentes: el perfil Baja Alerta-Baja autoeficacia tiene un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 19.524$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .21$) que los perfiles Alta Alerta-Alta autoeficacia y Baja Alerta-Alta autoeficacia. Además, el perfil Alta Alerta-Alta autoeficacia tiene un mejor desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 15.644$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .17$) que aquellos que tienen perfil Alta Alerta-Baja autoeficacia y Baja Alerta-Baja autoeficacia (Ver Figura 22).

Tabla 58 Interacción de la red de alerta y autoeficacia social sobre desempeño laboral

Alerta/AUS		AltoAlto rango medio (n =44)	AltoBajo rango medio (n =31)	BajoAlto rango medio (n =40)	BajoBajo rango medio (n =35)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35.23	22.00	38.25	21.75	11.483	.21	---
	Contextual Autoreportado	37.77	24.71	31.10	21.78	8.621*	.16	1>4
	Tarea Supervisor	28.04	24.50	36.60	25.92	3.864	.07	---
	Contextual Supervisor	28.54	25.32	31.15	27.94	0.803	.07	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	54.24	43.39	63.66	30.48	19.524***	.21	1;3>4
	Contextual Autoreportado	60.88	31.68	52.70	41.32	15.644**	.17	1>2,4
	Tarea Supervisor	44.57	50.05	54.48	44.72	2.145	.02	---
	Contextual Supervisor	43.91	46.74	53.77	48.62	1.691	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Se encontró un efecto de interacción significativo entre la red de alerta y la autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 25.180$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .27$): los perfiles Alta Alerta-Alta autoeficacia y Baja Alerta-Alta autoeficacia tienen mayores rangos promedio que el perfil Baja Alerta-Baja autoeficacia. Asimismo, los docentes con perfil Alta Alerta-Baja autoeficacia tiene un menor desempeño en la tarea autoreportado que el perfil Baja Alerta-Alta autoeficacia (Ver Figura 10 y Figura 22).

Tabla 59 Interacción de la red de alerta y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral

Alerta/AUES		AltoAlto rango medio (n =40)	AltoBajo rango medio (n =35)	BajoAlto rango medio (n =32)	BajoBajo rango medio (n =43)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	34.50	24.76	36.21	24.79	5.042	.09	---
	Contextual Autoreportado	33.20	29.71	29.50	23.64	2.898	.05	---
	Tarea Supervisor	28.40	24.91	36.79	27.38	2.781	.05	---
	Contextual Supervisor	26.25	27.74	33.14	27.74	0.897	.02	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	56.97	38.25	62.50	27.27	25.180***	.27	1;3>4 – 3>2
	Contextual Autoreportado	55.83	38.74	54.38	37.86	9.210	.10	---
	Tarea Supervisor	47.95	44.72	55.82	41.86	3.391	.04	---
	Contextual Supervisor	45.32	44.56	54.92	46.61	2.245	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los análisis de la interacción de la red de alerta y el nivel de autoeficacia orientada a otros (de reconocimiento) indican que no se encontraron efectos significativos sobre el desempeño laboral.

Tabla 60 Interacción red de alerta y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral

	Alerta/AUERec	AltoAlto rango medio (n =56)	AltoBajo rango medio (n =19)	BajoAlto rango medio (n =48)	BajoBajo rango medio (n =27)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	31.87	20.06	31.47	22.54	5.232	.10	----
	Contextual Autoreportado	33.66	24.69	27.72	21.62	4.676	.09	---
	Tarea Supervisor	25.97	26.75	31.03	28.00	0.928	.02	----
	Contextual Supervisor	26.18	28.50	29.41	28.67	0.401	.01	----
DOCENTES	Tarea Autoreportado	50.59	47.50	51.24	35.88	3.926	.04	----
	Contextual Autoreportado	50.88	43.40	47.27	45.44	0.884	.01	----
	Tarea Supervisor	45.33	52.10	55.02	38.19	4.660	.05	----
	Contextual Supervisor	43.59	50.50	54.74	43.84	3.344	.04	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los análisis de interacción entre la red de alerta y la autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) indican que los docentes con perfil Alta Alerta-Alta autoeficacia y Baja Alerta-Alta autoeficacia tienen mayores rangos promedio que los de perfil Baja Alerta-Baja autoeficacia. Además, los docentes con perfil Baja Alerta-Alta autoeficacia tienen un mayor rango promedio que los docentes con Alta Alerta-Baja autoeficacia, en el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 27.274$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .29$). Además, existe un efecto de interacción significativo en los docentes: aquellos con perfil Alta Alerta-Alta autoeficacia tienen mayor desempeño contextual autoreportado que los docentes con Alta Alerta-Baja autoeficacia y Baja Alerta-Baja autoeficacia ($H_{(3)} = 14.734$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .16$) (Ver Figura 22).

Tabla 61 Interacción de la red de alerta y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral

	Alerta /AUEAyu	AltoAlto rango medio (n =37)	AltoBajo rango medio (n =38)	BajoAlto rango medio (n =26)	BajoBajo rango medio (n =49)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	37.90	26.20	45.83	25.46	6.553	.12	---
	Contextual Autoreportado	37.00	29.64	34.50	23.98	3.925	.07	---
	Tarea Supervisor	38.00	23.52	46.00	27.78	7.477	.14	---
	Contextual Supervisor	37.00	24.57	34.50	28.44	3.142	.06	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	59.56	40.33	70.21	32.30	27.274***	.29	1;3>4 – 3>2
	Contextual Autoreportado	60.42	38.23	59.97	39.10	14.734**	.16	1>2;4
	Tarea Supervisor	47.90	45.58	52.47	47.48	0.649	.01	---
	Contextual Supervisor	46.44	43.62	58.03	47.07	3.032	.03	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Red de alerta y personalidad

Los resultados muestran el efecto de interacción entre la red de alerta y el rasgo de apertura a la experiencia sobre el desempeño en la tarea autoreportado del personal administrativo ($H_{(3)} = 11.462$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .21$): el perfil Baja Alerta-Baja apertura a la experiencia tienen menor rango promedio que el perfil Baja Alerta-Alta apertura a la experiencia (Ver Figura 16).

Tabla 62 Interacción de la red de alerta y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral

Alerta/O		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =43)	BajoBajo rango medio (n =32)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	33.42	23.68	37.35	19.23	11.462**	.21	3>4
	Contextual Autoreportado	33.81	28.39	32.04	19.10	7.264	.13	---
	Tarea Supervisor	30.69	22.04	33.00	26.90	3.654	.07	---
	Contextual Supervisor	32.77	21.39	29.62	28.63	3.738	.07	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	49.40	50.54	55.20	35.57	6.544	.07	---
	Contextual Autoreportado	50.48	48.07	50.68	41.86	1.619	.02	---
	Tarea Supervisor	48.06	45.30	56.52	41.07	4.040	.04	---
	Contextual Supervisor	47.04	45.85	60.30	40.50	7.603	.08	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los resultados de interacción entre la red de alerta y el rasgo de responsabilidad indican que no se encontraron efectos de interacción significativos sobre el desempeño laboral.

Tabla 63 Interacción de la red de alerta y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral

Alerta/C		AltoAlto rango medio (n =38)	AltoBajo rango medio (n =38)	BajoAlto rango medio (n =34)	BajoBajo rango medio (n =41)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35,23	19.79	33.36	21.93	9.816	.18	---
	Contextual Autoreportado	36.10	24.62	28.14	22.07	6.366	.12	---
	Tarea Supervisor	26.80	25.46	30.25	29.21	.745	.01	---
	Contextual Supervisor	29.40	23.71	32.07	26.11	2.103	.04	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	53.21	45.38	48.89	44.05	1.806	.02	---
	Contextual Autoreportado	54.73	42.75	50.42	44.09	3.532	.04	---
	Tarea Supervisor	51.07	40.67	54.05	46.05	2.844	.03	---
	Contextual Supervisor	47.91	41.00	51.74	50.55	1.921	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

Los resultados de interacción de la red de alerta y el rasgo de extroversión indican que hay efectos significativos en los administrativos ($H_{(3)} = 17.017$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .32$): perfiles Alta Alerta-Alta extroversión y Baja Alerta-Alta extroversión tienen mayores rangos promedio que el perfil Baja Alerta-Baja extroversión. Además, el perfil Alta Alerta-Baja extroversión tienen un menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que el perfil Baja Alerta-Alta extroversión. Asimismo, se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño contextual ($H_{(3)} = 11.121$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .21$): los administrativos con perfil Baja Alerta-Baja extroversión tienen un menor rango promedio que los que tienen perfil Alta Alerta-Alta extroversión (Ver Figura 16).

Tabla 64 Interacción la red de alerta y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral

	Alerta/E	AltoAlto rango medio (n =38)	AltoBajo rango medio (n =37)	BajoAlto rango medio (n =37)	BajoBajo rango medio (n =38)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	34.87	20.25	38.62	18.13	17.017***	.32	1;3>4 – 3>2
	Contextual Autoreportado	35.53	25.33	33.35	17.97	11.121*	.21	1>4
	Tarea Supervisor	27.00	25.21	35.15	25.03	3.538	.07	---
	Contextual Supervisor	29.10	24.08	32.42	26.20	1.994	.04	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	56.09	46.58	50.95	42.35	2.955	.03	---
	Contextual Autoreportado	57.62	44.77	51.83	42.81	3.974	.04	---
	Tarea Supervisor	47.06	46.56	50.10	48.69	0.239	.00	---
	Contextual Supervisor	47.82	43.50	58.38	45.59	3.951	.04	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de interacción de la red de alerta y el rasgo de agradabilidad indican que hay efectos de interacción significativos. Los administrativos con perfil Baja Alerta-Alta agradabilidad tienen un mayor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Baja Alerta-Baja agradabilidad ($H_{(3)} = 11.596$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .21$).

Tabla 65 Interacción de la red de alerta y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral

Alerta/A		AltoAlto rango medio (n =40)	AltoBajo rango medio (n =35)	BajoAlto rango medio (n =38)	BajoBajo rango medio (n =37)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	32.72	22.05	37.92	19.94	11.596**	.21	3>4
	Contextual Autoreportado	34.06	26.55	32.21	19.78	7.516	.14	---
	Tarea Supervisor	27.06	24.95	35.46	25.44	3.471	.06	---
	Contextual Supervisor	28.94	23.86	32.46	26.56	1.871	.02	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	53.75	44.62	50.80	40.57	3.429	.04	---
	Contextual Autoreportado	55.32	40.92	50.22	42.59	4.458	.05	---
	Tarea Supervisor	51.82	39.62	52.04	46.16	3.050	.03	---
	Contextual Supervisor	50.12	37.90	55.68	45.75	5.047	.05	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de interacción de la red de alerta y el rasgo de neuroticismo indican que hay efectos significativos para los administrativos ($H_{(3)} = 10.354$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .19$): el perfil Alta Alerta-Bajo neuroticismo tiene un mayor rango promedio en el desempeño contextual autoreportado que los perfiles Alta Alerta-Alto neuroticismo y Baja Alerta-Alto neuroticismo (Ver Figura 16).

Tabla 66 Interacción de la red de alerta y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral

Alerta/N	AltoAlto rango medio (n =39)	AltoBajo rango medio (n =36)	BajoAlto rango medio (n =39)	BajoBajo rango medio (n =36)	Kruskal Wallis	$\epsilon_R^2 =$	Contraste ^b	
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	21.00	36.31	21.31	36.08	12.051	.22	---
	Contextual Autoreportado	22.50	40.15	24.00	26.58	10.354*	.19	2>1,3
	Tarea Supervisor	24.75	27.77	27.41	32.83	1.697	.03	---
	Contextual Supervisor	26.39	27.38	28.59	29.75	0.330	.01	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	46.15	54.43	43.33	48.58	2.018	.02	---
	Contextual Autoreportado	52.44	45.64	46.26	47.02	0.994	.01	---
	Tarea Supervisor	46.00	47.61	42.65	55.65	2.882	.03	---
	Contextual Supervisor	45.87	44.05	48.83	53.15	1.498	.02	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Atención ejecutiva y autoeficacia

Los resultados del análisis de interacción entre la red de atención ejecutiva y la autoeficacia en la tarea indican que hay un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 12.001$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .22$): los trabajadores administrativos con perfil Alta AE-Alta autoeficacia tienen un rango promedio más alto de desempeño en la tarea autoreportado que aquellos con perfil Baja AE-Baja autoeficacia (Ver Figura 12).

En la muestra de docentes se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 21.654$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .23$): aquellos con perfil Alt AE-Baja autoeficacia tienen rango promedio más bajo que los que tienen perfil Alta AE-Alta autoeficacia y Baja AE-Alta autoeficacia. Además, los docentes con perfil Baja AE-Alta autoeficacia tiene un rango promedio más alto que el perfil Baja AE-Baja autoeficacia (Ver Figura 24).

Asimismo, se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea reportado por el supervisor ($H_{(3)} = 8.703; p < .05; \epsilon_R^2 = .09$): los docentes con perfil Alta AE-Alta autoeficacia tiene un menor rango promedio que los que tienen un perfil Baja AE-Alta autoeficacia (Ver Figura 24).

Tabla 67 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia en la tarea sobre desempeño laboral

Atención Ejecutiva/AUT		AltoAlto rango medio (n =49)	AltoBajo rango medio (n =26)	BajoAlto rango medio (n =35)	BajoBajo rango medio (n =40)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	38.50	22.53	32.07	19.42	12.001**	.22	1>4
	Contextual Autoreportado	35.73	23.23	30.96	22.58	6.405	.12	---
	Tarea Supervisor	34.31	27.77	28.50	21.42	4.233	.08	---
	Contextual Supervisor	31.12	24.73	29.50	27.04	1.302	.02	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	56.67	33.19	62.32	34.66	21.654***	.23	1;3>2 – 3>4
	Contextual Autoreportado	51.71	43.29	55.50	38.21	5.807	.06	---
	Tarea Supervisor	38.69	43.00	59.73	48.79	8.703*	.09	1<3
	Contextual Supervisor	40.44	45.48	56.16	48.71	4.572	.05	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Los resultados del análisis de los efectos de interacción entre la red de atención ejecutiva y autoeficacia social indican que hay efectos significativos. Los trabajadores administrativos con perfil Baja AE-Baja autoeficacia tienen un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado que aquellos con perfil Alta AE-Alta autoeficacia y Baja AE-Alta autoeficacia ($H_{(3)} = 12.588; p < .01; \epsilon_R^2 = .23$) (Ver Figura 12).

Para los docentes también se encontraron efectos de interacción significativos: el perfil Alta AE-Baja autoeficacia tienen un rango promedio más bajo de desempeño en la tarea autoreportado que los que tienen perfil Alta AE-Alta autoeficacia y Baja AE-Alta autoeficacia ($H_{(3)} = 16.635; p < .01; \epsilon_R^2 = .18$). Además, se encontraron efectos de

interacción significativos sobre el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 18.680$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .20$): aquellos con perfil Baja AE-Alta autoeficacia tienen un mayor rango promedio que los que tienen perfil Baja AE-Baja autoeficacia. Asimismo, se encontraron efectos significativos para el desempeño en la tarea reportado por el supervisor ($H_{(3)} = 8.602$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .09$): los docentes con perfil Baja AE-Alta autoeficacia tienen un mayor rango promedio que los del perfil Alta AE-Alta autoeficacia (Ver Figura 24).

Tabla 68 Interacción de red de atención ejecutiva y autoeficacia social sobre desempeño laboral

Atención Ejecutiva/AUS		AltoAlto rango medio (n =47)	AltoBajo rango medio (n =28)	BajoAlto rango medio (n =37)	BajoBajo rango medio (n =38)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	34.54	24.62	40.25	19.97	12.588**	.23	1;3>4
	Contextual Autoreportado	35.27	21.85	34.12	23.89	7.516	.14	---
	Tarea Supervisor	33.77	27.38	28.00	23.87	3.234	.06	---
	Contextual Supervisor	29.73	25.35	29.56	27.79	0.620	.01	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	56.06	32.83	60.46	39.60	16.635**	.18	1;3>2
	Contextual Autoreportado	50.98	43.72	63.48	29.98	18.680***	.20	3>4
	Tarea Supervisor	37.78	44.17	59.48	50.14	8.602*	.09	3>1
	Contextual Supervisor	40.86	45.24	55.19	50.62	3.952	.04	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los análisis de interacciones entre la red de atención ejecutiva y la autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre el desempeño de los docentes, demostraron que existe un efecto significativo para el desempeño en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 23.591$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .25$): los perfiles Alta AE-Alta autoeficacia y Baja AE-Alta autoeficacia tienen mayores rangos promedio que los perfiles Alta AE-Baja autoeficacia y Baja AE-Baja autoeficacia. En cuanto al desempeño contextual autoreportado, el

perfil Baja AE-Alta autoeficacia tiene un mayor rango promedio que el perfil Baja AE-Baja autoeficacia ($H_{(3)} = 10.953$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .12$) (Ver Figura 24).

Tabla 69 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia emocional orientada a sí mismo sobre desempeño laboral

Atención ejecutiva /AUES		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =30)	BajoBajo rango medio (n =45)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	33.44	28.55	36.78	20.58	7.529	.14	---
	Contextual Autoreportado	32.94	27.48	30.56	25.11	1.616	.03	---
	Tarea Supervisor	30.56	30.90	33.00	21.14	5.051	.09	---
	Contextual Supervisor	26.38	28.23	31.50	26.72	0.639	.01	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	57.56	30.00	61.21	34.92	23.591***	.25	1;3>2;4
	Contextual Autoreportado	51.98	42.20	58.03	33.17	10.953*	.12	3>4
	Tarea Supervisor	41.31	40.30	60.69	46.64	9.536	.10	---
	Contextual Supervisor	43.12	42.77	55.57	49.25	3.915	.04	--

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los análisis de interacción entre la red de atención ejecutiva y el nivel de autoeficacia orientada a otros (de reconocimiento) indican que se encontró un efecto significativo sobre el desempeño en la tarea reportado por el supervisor ($H_{(3)} = 10.237$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .11$): los docentes con perfil Alta AE-Alta autoeficacia tienen un menor rango promedio que el perfil Baja AE-Alta autoeficacia (Ver Figura 24).

Tabla 70 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) sobre desempeño laboral

Atención ejecutiva /AUERec		AltoAlto rango medio (n =50)	AltoBajo rango medio (n =25)	BajoAlto rango medio (n =54)	BajoBajo rango medio (n =21)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	31.82	26.00	31.53	17.91	6.381	.12	----
	Contextual Autoreportado	31.71	23.39	30.03	22.41	3.405	.06	----
	Tarea Supervisor	31.66	29.00	24.28	26.27	2.021	.04	----
	Contextual Supervisor	27.18	28.78	28.22	28.45	0.83	.02	----
	Tarea Autoreportado	46.95	41.24	54.09	38.67	4.020	.04	----
	Contextual Autoreportado	48.11	46.38	50.20	41.39	0.848	.01	----
DOCENTES	Tarea Supervisor	38.61	44.91	58.71	40.94	10.237*	.11	1<3
	Contextual Supervisor	41.08	46.38	54.74	46.44	4.405	.05	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los análisis para la interacción del nivel de atención ejecutiva y el nivel de autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) muestran que los docentes con perfiles Alta AE-Alta autoeficacia y Baja AE-Alta autoeficacia presentan mayor rango promedio en la tarea autoreportado ($H_{(3)} = 24.636$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .26$) que los perfiles Alta AE-Baja autoeficacia y Baja AE-Baja autoeficacia. Asimismo, se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 15.614$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .17$): los docentes con perfil Alta AE-Alta autoeficacia y Baja AE-Alta autoeficacia tienen un mayor rango promedio que los de perfil Baja AE-Baja autoeficacia. Además, los docentes con perfil Baja AE-Alta autoeficacia tienen un mayor rango promedio que los del perfil Alta AE-Baja autoeficacia (Ver Figura 24).

Además, se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea reportado por el supervisor ($H_{(3)} = 10.300$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .11$): los docentes con perfil

Alta AE-Alta autoeficacia tienen un menor rango promedio que los del perfil Baja AE-Alta autoeficacia (Ver Figura 24).

Tabla 71 Interacción de la red de atención ejecutiva y autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) sobre desempeño laboral

	Atención Ejecutiva /AUEAyu	AltoAlto rango medio (n =38)	AltoBajo rango medio (n =37)	BajoAlto rango medio (n =25)	BajoBajo rango medio (n =50)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	40.30	27.70	41.83	24.00	6.711	.12	---
	Contextual Autoreportado	39.10	26.85	31.00	26.42	2.895	.05	---
	Tarea Supervisor	44.00	27.93	36.00	23.73	7.460	.14	---
	Contextual Supervisor	40.90	24.83	28.00	28.35	4.212	.08	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	63.25	35.77	64.44	36.02	24.636 ***	.26	1;3>2;4
	Contextual Autoreportado	59.38	41.56	60.78	34.57	15.614 ***	.17	1;3>4 – 3>2
	Tarea Supervisor	33.22	44.66	60.40	49.52	10.300 *	.11	1<3
	Contextual Supervisor	42.47	43.20	56.86	48.93	4.314	.05	----

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Atención ejecutiva y personalidad

Los resultados muestran que existe un efecto de interacción significativo entre la red de atención ejecutiva y el rasgo de apertura a la experiencia sobre el desempeño en la tarea autoreportado del personal administrativo ($H_{(3)} = 10.868$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .20$): el perfil Baja AE-Baja apertura a la experiencia tienen un menor rango promedio que el perfil Alta AE-Alta apertura a la experiencia (Ver Figura 18).

Además, se encontraron efectos de interacción significativos sobre el desempeño en la tarea reportado por el supervisor del personal docente ($H_{(3)} = 7.884$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .08$): los docentes con perfil Baja AE-Alta apertura a la experiencia tienen un mayor rango medio que los de perfil Alta AE-Baja apertura a la experiencia (Ver Figura 18).

Tabla 72 Interacción la red de atención ejecutiva y el rasgo de apertura a la experiencia sobre desempeño laboral

Atención Ejecutiva/O		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =43)	BajoBajo rango medio (n =32)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	35.70	23.31	34.95	19.81	10.868*	.20	1>4
	Contextual Autoreportado	31.97	25.65	34.23	21.91	5.241	.10	---
	Tarea Supervisor	32.63	28.69	30.77	21.19	4.513	.08	---
	Contextual Supervisor	29.27	25.88	33.82	24.53	2.555	.05	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	44.62	45.14	57.42	40.06	5.601	.06	---
	Contextual Autoreportado	45.50	48.93	54.12	38.62	3.775	.04	---
	Tarea Supervisor	43.17	39.18	58.37	49.91	7.884*	.08	3>2
	Contextual Supervisor	49.90	38.00	56.18	47.79	6.566	.07	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de interacción entre la red de atención ejecutiva y el rasgo de responsabilidad indican que hay un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea autoreportado de los administrativos ($H_{(3)} = 17.200$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .32$): el perfil Baja AE-Baja responsabilidad tienen menor rango medio que los perfiles Alta AE-Alta responsabilidad y Bajo AE-Alta responsabilidad (Ver Figura 18).

En cuanto al personal docente, se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño en la tarea reportada por el supervisor ($H_{(3)} = 7.946$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .08$): el perfil Alta AE-Baja responsabilidad tiene un menor rango medio que el perfil Baja AE-Alta responsabilidad (Ver Figura 27).

Tabla 73 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de responsabilidad sobre desempeño laboral

Atención Ejecutiva/C		AltoAlto rango medio (n=37)	AltoBajo rango medio (n=38)	BajoAlto rango medio (n=35)	BajoBajo rango medio (n=40)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	30.97	28.77	37.93	13.12	17.200***	.32	1;3>4
	Contextual Autoreportado	31.17	26.58	33.43	19.92	5.672	.11	---
	Tarea Supervisor	27.43	34.69	29.57	20.27	5.463	.10	---
	Contextual Supervisor	29.63	25.46	31.82	24.54	1.911	.04	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	43.23	44.00	55.35	45.45	2.809	.03	---
	Contextual Autoreportado	46.90	47.93	57.50	36.38	7.043	.07	---
	Tarea Supervisor	43.48	38.96	58.80	50.60	7.946*	.08	3>2
	Contextual Supervisor	44.67	41.73	53.00	53.35	3.454	.04	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de interacción entre la red de atención ejecutiva y el rasgo de extroversión indican que hay efectos significativos. Los administrativos con perfil Baja AE-Baja extroversión tienen un menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Alta AE-Alta extroversión y Baja AE-Alta extroversión ($H_{(3)} = 19.714$; $p < .001$; $\epsilon_R^2 = .37$). Además, se encontró un efecto de interacción significativo sobre el desempeño contextual autoreportado ($H_{(3)} = 10.406$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .19$): los administrativos con perfil Baja AE-Baja extroversión tienen un menor rango medio que los de perfil Baja AE-Alta extroversión (Ver Figura 18).

Se encontró un efecto de interacción significativo entre atención ejecutiva y extroversión sobre el desempeño contextual autoreportado de los docentes ($H_{(3)} = 10.779$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .11$): aquellos con perfil Baja AE-Baja extroversión tienen un menor rango promedio que los que tienen perfil Baja AE-Alta extroversión. Asimismo, se encontró un efecto significativo sobre el desempeño en la tarea reportado por el

supervisor de los docentes ($H_{(3)} = 12.211$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .13$): los docentes con perfil Alta AE-Alta extroversión tienen un menor rango medio que los del perfil Baja AE-Alta extroversión (Ver Figura 27).

Tabla 74 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de extroversión sobre desempeño laboral

Atención Ejecutiva / E		AltoAlto rango medio (n =37)	AltoBajo rango medio (n =38)	BajoAlto rango medio (n =38)	BajoBajo rango medio (n =37)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.61	24.29	37.61	13.46	19.714***	.37	1;3>4
	Contextual Autoreportado	34.14	23.93	34.89	18.35	10.406*	.19	3>4
	Tarea Supervisor	30.82	30.79	30.75	19.00	5.386	.10	---
	Contextual Supervisor	27.04	28.36	34.25	21.92	4.113	.08	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	46.39	44.32	57.52	45.02	3.736	.04	---
	Contextual Autoreportado	43.11	49.31	61.41	35.15	10.779*	.11	3>4
	Tarea Supervisor	28.82	45.79	60.80	50.04	12.211**	.13	3>1
	Contextual Supervisor	40.68	43.90	61.35	45.29	7.527	.08	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de interacción entre la red de atención ejecutiva y el rasgo de agradabilidad indican que hay efectos significativos. Los administrativos con perfil Alta AE-Baja agradabilidad y Baja AE-Baja agradabilidad tienen un menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado, comparados con los de perfil Alta AE-Alta agradabilidad ($H_{(3)} = 11.194$; $p < .05$; $\epsilon_R^2 = .21$) (Ver Figura 18).

Tabla 75 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de agradabilidad sobre desempeño laboral

Atención Ejecutiva/A		AltoAlto rango medio (n =40)	AltoBajo rango medio (n =35)	BajoAlto rango medio (n =38)	BajoBajo rango medio (n =37)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	36.44	19.91	32.64	21.41	11.194*	.21	1>2;4
	Contextual Autoreportado	32.62	23.50	34.27	21.88	6.386	.12	---
	Tarea Supervisor	32.68	27.91	27.55	23.41	2.780	.05	---
	Contextual Supervisor	30.12	23.95	30.95	26.50	1.533	.03	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	48.59	41.56	55.25	43.88	3.891	.04	---
	Contextual Autoreportado	48.02	47.02	56.67	34,12	7.574	.08	---
	Tarea Supervisor	40.67	41.00	60.55	46.06	9.635	.10	---
	Contextual Supervisor	46.04	40.12	57.88	44.79	6.382	.07	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia * $p < .05$, ** $p < .01$

Los resultados de interacción entre la red de atención ejecutiva y el rasgo de neuroticismo indican que existen efectos significativos ($H_{(3)} = 14.118$; $p < .01$; $\epsilon_R^2 = .26$): los administrativos con el perfil Baja AE-Alto neuroticismo tienen un menor rango promedio en desempeño en la tarea autoreportado que los perfiles Alta AE-Bajo neuroticismo y Baja AE-Bajo neuroticismo (Ver Figura 18).

Tabla 76 Interacción de la red de atención ejecutiva y el rasgo de neuroticismo sobre desempeño laboral

Atención Ejecutiva/N		AltoAlto rango medio (n =42)	AltoBajo rango medio (n =33)	BajoAlto rango medio (n =36)	BajoBajo rango medio (n =39)	Kruskal Wallis	ϵ_R^2	Contraste ^b
ADMINISTRATIVO	Tarea Autoreportado	25.09	36.42	16.68	36.00	14.118**	.26	3<2;4
	Contextual Autoreportado	23.94	35.83	22.57	31.62	6.246	.12	---
	Tarea Supervisor	32.00	29.21	19.50	31.12	5.512	.10	---
	Contextual Supervisor	28.66	26.42	26.32	30.46	0.613	.01	---
DOCENTES	Tarea Autoreportado	43.42	47.44	47.05	53.92	2.181	.02	---
	Contextual Autoreportado	47.87	46.89	52.18	46.02	0.635	.01	---
	Tarea Supervisor	39.27	43.47	52.58	57.16	7.185	.08	---
	Contextual Supervisor	42.98	42.92	54.00	52.57	3.348	.04	---

Nota: a. Los valores reportados son rangos promedios b. valores ajustados mediante corrección de Bonferroni para varias hipótesis. Nivel de significancia *p<.05, **p<.01

A continuación, se muestra una síntesis de los efectos de interacción significativos entre los procesos cognitivos (TRMT, TRANT, capacidad de memoria de trabajo, alerta, orientación y atención ejecutiva) y autoeficacia en el trabajo sobre el desempeño laboral del personal administrativo.

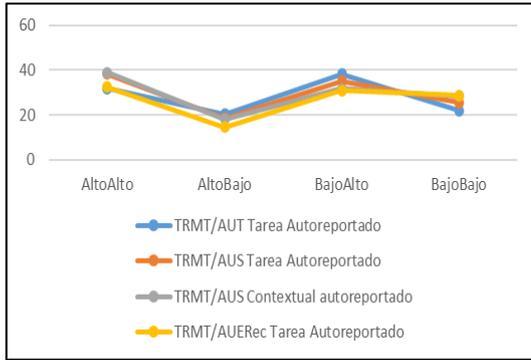


Figura 8 Velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y autoeficacia – Administrativos

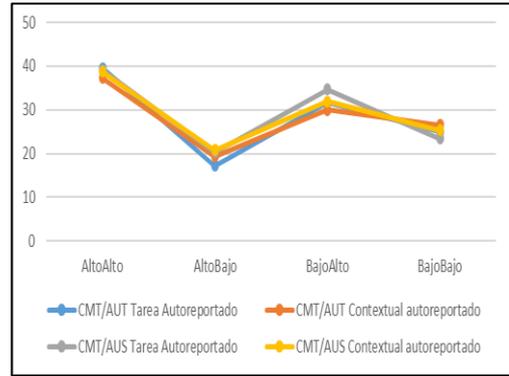


Figura 9 Capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia – Administrativos

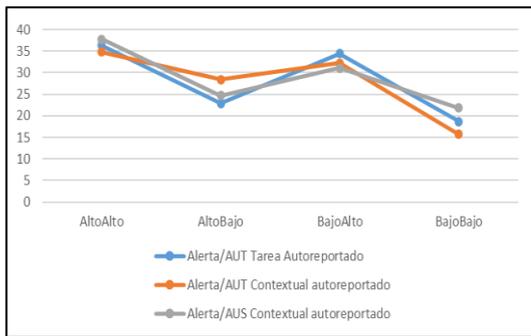


Figura 10 Alerta y autoeficacia -Administrativos

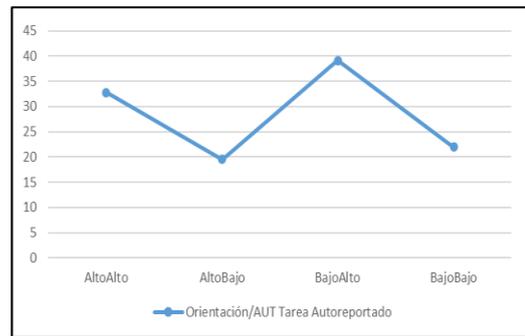


Figura 11 Orientación y autoeficacia-Administrativos

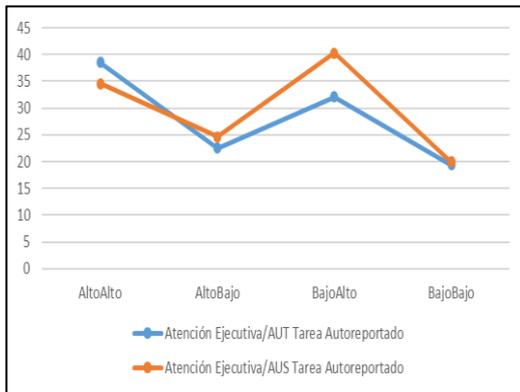


Figura 12 Atención ejecutiva y autoeficacia - Administrativos

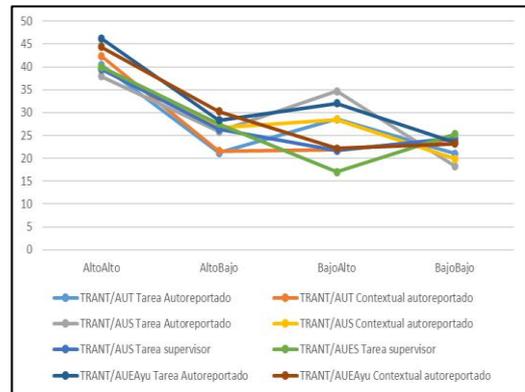


Figura 13 Tiempo de respuesta atencional y autoeficacia - Administrativos

A continuación, se muestra una síntesis de los efectos de interacción significativos entre los procesos cognitivos y personalidad sobre el desempeño laboral del personal administrativo.

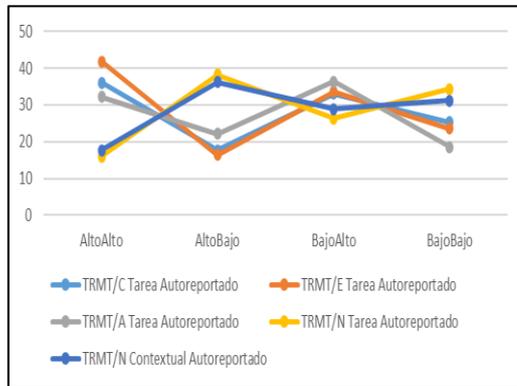


Figura 14 Velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y personalidad – Administrativos

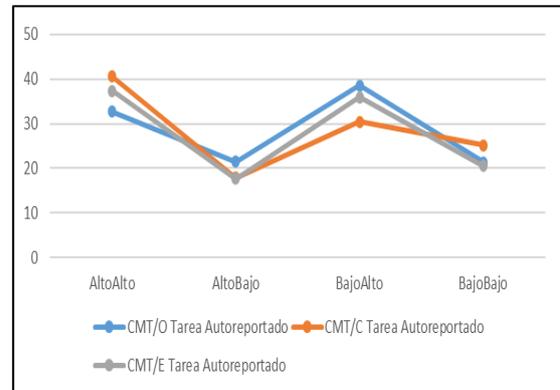


Figura 15 Capacidad de memoria de trabajo y personalidad – Administrativos

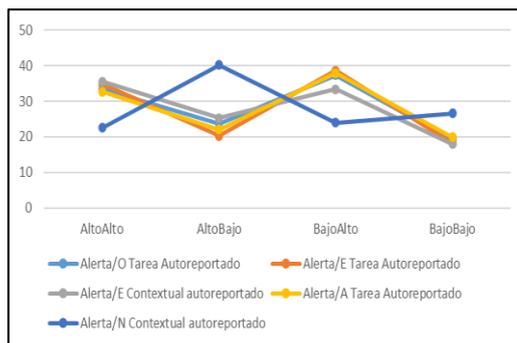


Figura 16 Alerta y personalidad – Administrativos

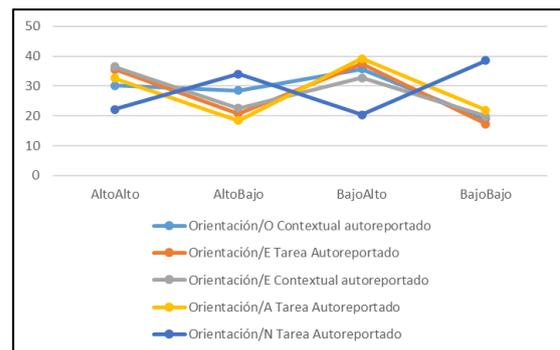


Figura 17 Orientación y personalidad – Administrativos

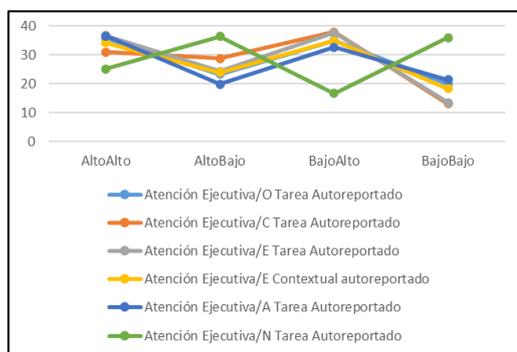


Figura 18 Atención ejecutiva y personalidad – Administrativos

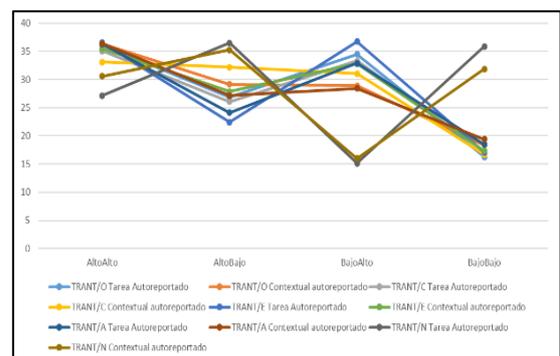


Figura 19 Tiempo de reacción atencional y personalidad – Administrativos

A continuación, se muestra una síntesis de los efectos de interacción significativos entre los procesos cognitivos y autoeficacia en el trabajo sobre el desempeño laboral del personal docente.

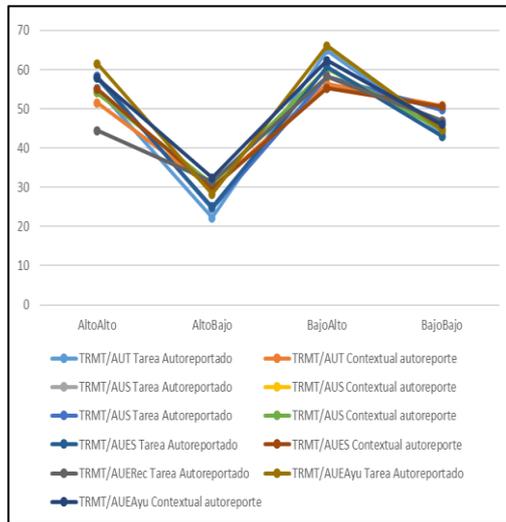


Figura 20 Velocidad de procesamiento y autoeficacia – Docentes

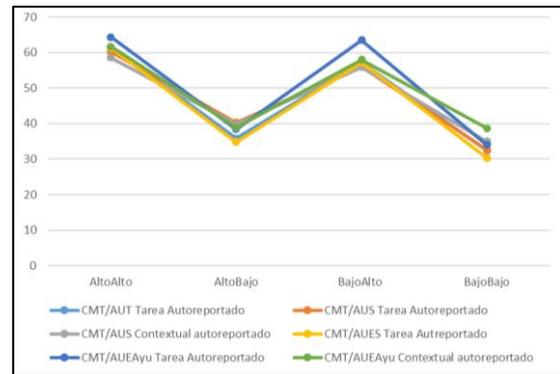


Figura 21 Capacidad de memoria de trabajo y autoeficacia – Docentes

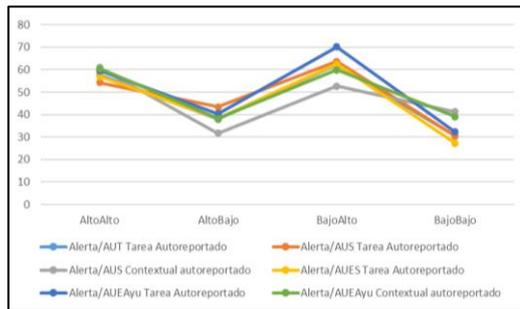


Figura 22 Alerta y autoeficacia – Docentes

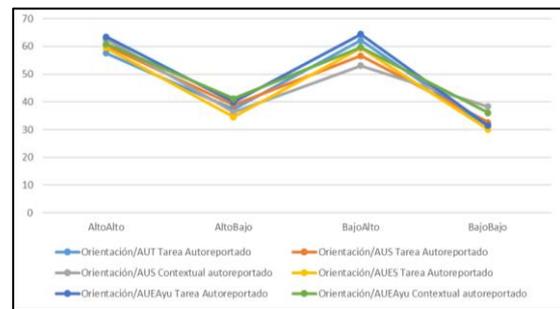


Figura 23 Orientación y autoeficacia – Docentes

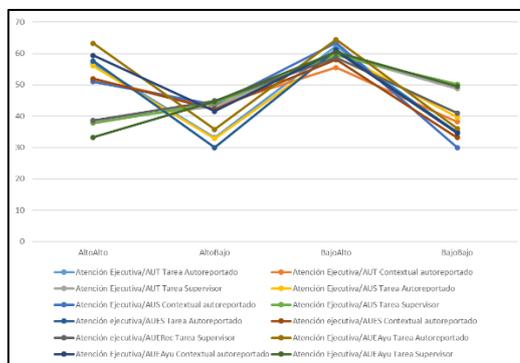


Figura 24 Atención ejecutiva y autoeficacia - Docentes

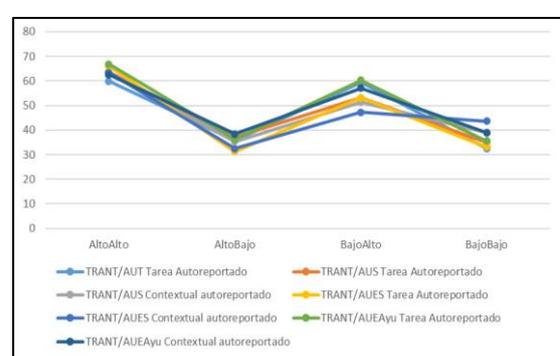


Figura 25 Tiempo de respuesta atencional y autoeficacia – Docentes

A continuación, se muestra una síntesis de los efectos de interacción significativos entre los procesos cognitivos y cada uno de rasgos de personalidad sobre el desempeño laboral del personal docente.

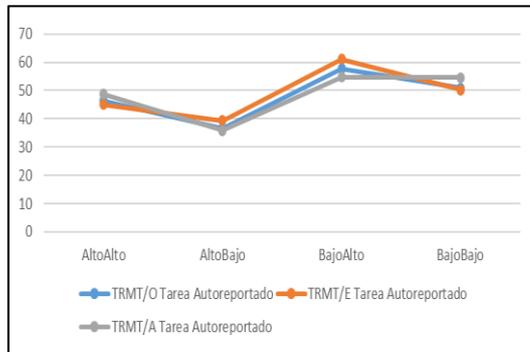


Figura 26 Velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y personalidad – Docentes

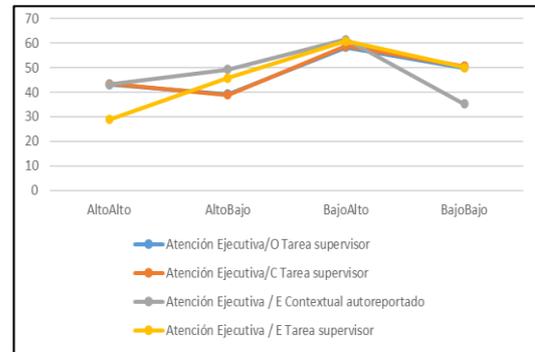


Figura 27 Atención ejecutiva y personalidad - Docentes

Análisis de regresiones

Se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple, para estudiar la predicción del modelo de desempeño laboral. En este estudio se puso a prueba la hipótesis H4: El modelo conformado por variables cognitivas, de personalidad y autoeficacia en el trabajo, predice el desempeño en el trabajo:

- H4 a: El modelo que incluye variables cognitivas, los rasgos de responsabilidad, apertura a la experiencia y autoeficacia en la tarea, predicen el desempeño en la tarea, de tal manera que, a mayor nivel de estas variables, mayor alto el puntaje en este componente del desempeño.
- H4 b: Los rasgos de extroversión, agradabilidad y autoeficacia social predicen el desempeño contextual de tal manera que, a mayor nivel de estos rasgos, mayor será el puntaje en este componente del desempeño.

Estos análisis se realizaron para el desempeño en cada una de las dimensiones (autoreportado y por el supervisor). Se seleccionaron 16 variables como predictores (alerta, atención ejecutiva, orientación, TR atención, CMT, TR CMT, responsabilidad, extroversión, agradabilidad, neuroticismo, apertura a la experiencia, autoeficacia en la tarea, autoeficacia social, autoeficacia emocional para sí mismo, autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento), autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda) (Ver tablas en Apéndice K-d).

El cuanto al desempeño en la tarea autoreportado, se encontró un modelo con seis predictores estadísticamente significativo ($F_{(6,143)} = 35.417$; $p < .001$) que explica aproximadamente el 58% de la varianza del desempeño en la tarea autoreportado

($R^2=.598$; $R^2_{ajustado}=.581$). La variable con mayor peso fue la autoeficacia en la tarea ($\beta= .460$; $t=7.185$; $p<.001$), seguida por el rasgo de apertura a la experiencia ($\beta= .176$; $t=3.108$; $p<.01$), TR atencional ($\beta= -.170$; $t=-3.126$; $p<.01$), rasgo de responsabilidad ($\beta= .163$; $t=2.227$; $p<.05$), TR MT ($\beta= .143$; $t=-2.520$; $p<.05$) y el rasgo de neuroticismo ($\beta= -.139$; $t=-2.154$; $p<.05$).

Para el desempeño contextual autoreportado, un modelo que contiene tres predictores fue estadísticamente significativo ($F_{(4,146)} = 30.653$; $p<.001$) explicando aproximadamente el 37% de la varianza ($R^2=.386$; $R^2_{ajustado}=.374$). La variable con mayor peso fue la autoeficacia social ($\beta= .428$; $t=6.083$; $p<.001$), seguida del TR atencional de forma negativa ($\beta= -.265$; $t=-4.022$; $p<.001$) y el rasgo de responsabilidad ($\beta= .250$; $t=3.512$; $p<.01$).

En cuanto a los resultados para el desempeño en la tarea reportado por el supervisor, el análisis de regresión muestra un modelo con cuatro predictores significativo ($F_{(1,145)} = 5.950$; $p<.001$) explicando aproximadamente el 11% de la varianza del desempeño general reportado por el supervisor ($R^2=.141$; $R^2_{ajustado}=.117$). El predictor con mayor peso es el rasgo de apertura a la experiencia ($\beta= .214$; $t=2.613$; $p<.05$), seguido de capacidad de memoria de trabajo en sentido negativo ($\beta= -.193$; $t=-2.473$; $p<.05$), el rasgo de agradabilidad ($\beta= .178$; $t=2.147$; $p<.05$) y el tiempo de reacción atencional ($\beta= -.165$; $t=-2.127$; $p<.05$).

Además, se encontró que el rasgo de apertura a la experiencia ($\beta= .272$; $t=-3.433$; $p<.01$) fue el único predictor contribuyendo con el 7% de la variancia explicada del desempeño contextual ($F_{(1,145)} = 11.782$; $p<.01$; $R^2=.74$; $R^2_{ajustado}=.067$).

Síntesis de los resultados principales del Estudio III: Interrelaciones de procesos cognitivos personalidad, autoeficacia y el desempeño laboral

Los docentes tienen mejor capacidad de memoria de trabajo, atención ejecutiva, rasgos más altos de apertura a la experiencia, responsabilidad, agradabilidad, extroversión y menor neuroticismo. Mientras que los administrativos reportaron tener mayor velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y mejor eficiencia en la red de alerta que los docentes. Además, tienen mayor autoeficacia en la tarea, social, emocional orientada a sí mismo y a otros (de ayuda).

En general, independientemente del nivel cognitivo aquellos con alta confianza en sus capacidades se perciben y son evaluados (por el supervisor) con un mejor desempeño laboral. Aquellos con niveles más altos de apertura a la experiencia, responsabilidad, agradabilidad, extroversión tienen mejor desempeño que los que tienen niveles bajos en estos rasgos independientemente de si tienen alta o baja capacidad cognitiva. Por el contrario, el rasgo de neuroticismo mostró que, cuando los empleados tienen bajos niveles de capacidad cognitiva y alto neuroticismo, tienen menor desempeño en el trabajo. Se encontraron dos hallazgos distintos de este patrón, en el caso del personal administrativo la interacción es significativa solo si los tiempos de reacción atencionales son rápidos (alto nivel) y tienen alta autoeficacia (tarea y social), teniendo estos empleados mejor desempeño. En el caso de los docentes, se encontró que los empleados que tienen alta atención ejecutiva y alta autoeficacia o rasgo de extroversión tienen peor desempeño reportado por el supervisor.

En cuanto a los modelos de predicción de desempeño, se encontró que las variables cognitivas (velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y tiempo de reacción de atención), los rasgos de personalidad (responsabilidad, apertura a la experiencia y

neuroticismo) y la autoeficacia en la tarea, predicen el desempeño en la tarea autoreportado. Mientras que, para el desempeño en la tarea reportado por el supervisor, las variables incluyen rasgos de personalidad (apertura a la experiencia y agradabilidad) y variables cognitivas (capacidad de memoria de trabajo y tiempo de reacción atencional). Además, el modelo que incluye las variables autoeficacia social junto con los tiempos de reacción atencional y el rasgo de responsabilidad, predicen el desempeño contextual autoreportado y sólo el rasgo de apertura a la experiencia, predice el desempeño contextual reportado por el supervisor.

Análisis de ajuste entre el nivel cognitivo y las demandas sobre el desempeño

A continuación, se muestran los resultados del análisis para poner a prueba la hipótesis H5: Los trabajadores con mejor ajuste entre perfil cognitivo y demandas específicas del puesto de trabajo presentan mejor desempeño laboral.

Para este análisis se tuvieron en cuenta, por un lado, los tres grados de ajustes (sobre ajustado, ajustado y bajo ajuste) entre los niveles cognitivos en memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación, tiempos de reacción y el promedio de la demanda cognitiva de estos procesos en las tareas del puesto de docentes. Por otro lado, se utilizó el nivel de desempeño (alto y bajo) de la medida específica reportada por el supervisor para el puesto de docentes.

El análisis de χ^2 muestra que, para el nivel de ajuste en orientación atencional entre trabajador y demandas de la tarea, se encontró una asociación significativa con el desempeño de tareas específicas del puesto ($\chi^2=6.381$; $C=.491$; $gl=2$; $p=.041$). El 50% de los empleados con alto desempeño tuvieron un sobreajuste con la demanda de orientación en las tareas del puesto, y el 40% de este grupo con alto desempeño en el

puesto, presentó al menos un ajuste a la demanda de orientación atencional del puesto. En cambio, el 60% de los trabajadores con bajo desempeño presentaban un bajo ajuste.

Tabla 77 Tabla cruzada ajuste de orientación y desempeño en tareas específicas del puesto

PUESTO- O	Ajuste	Recuento	Desempeño tareas (Agrupada)		Total
			Bajo	Alto	
	Ajuste	Recuento	3	4	7
		% dentro de Desempeño tareas (Agrupada)	30%	40%	35%
	Bajo ajuste	Recuento	6	1	7
		% dentro de Desempeño tareas (Agrupada)	60%	10%	35%
	Sobreajuste	Recuento	1	5	6
		% dentro de Desempeño tareas (Agrupada)	10%	50%	30%
Total	Recuento	10	10	20	
	% dentro de Desempeño tareas (Agrupada)	100%	100%	100%	

Las proporciones por columna de cada subconjunto de Desempeño tareas (Agrupada) difieren de forma significativa entre sí a nivel .05.

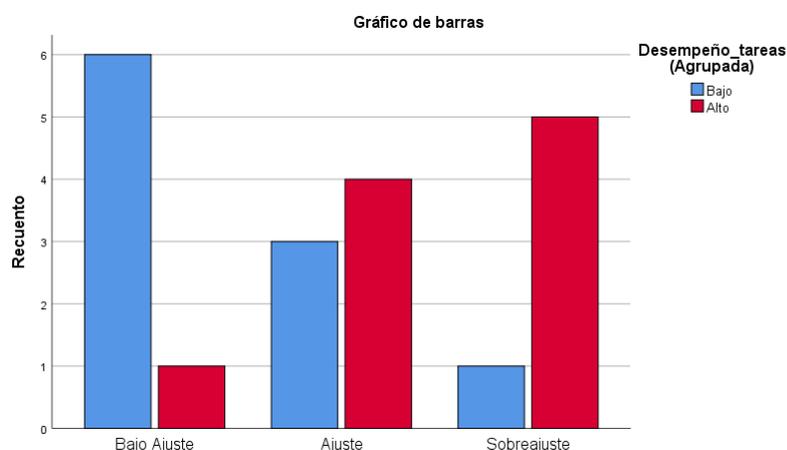


Figura 28 Nivel de ajuste del trabajador y la red de orientación y la asociación con el desempeño en tareas específicas del puesto

Las pruebas de χ^2 muestran que no se encontró una asociación significativa entre el nivel de ajuste en la atención ejecutiva y el nivel de desempeño en tareas específicas del puesto ($\chi^2=0.00$; $gl=2$; $p>.05$).

Tabla 78 Tabla cruzada ajuste de atención ejecutiva y desempeño en tareas específicas del puesto

		Desempeño_tareas (Agrupada)		Total	
		Bajo	Alto		
PUESTO-AE	Ajuste	Recuento	4	4	8
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	40%	40%	40%
	Bajo ajuste	Recuento	3	3	6
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	30%	30%	30%
	Sobreajuste	Recuento	3	3	6
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	30%	30%	30%
Total		Recuento	10	10	20
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	100%	100%	100%

Las proporciones por columna de cada subconjunto de Desempeño_tareas (Agrupada) no difieren de forma significativa entre sí a nivel .05.

Tampoco se encontró una asociación entre el nivel de ajuste en la alerta y el desempeño en tareas específicas del puesto ($\chi^2=0.952$; $gl=2$; $p>.05$).

Tabla 79 Tabla cruzada ajuste de alerta y desempeño en tareas específicas del puesto

		Desempeño_tareas (Agrupada)		Total	
		Bajo	Alto		
PUESTO-A	Ajuste	Recuento	2	4	6
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	20%	40%	30%
	Bajo ajuste	Recuento	4	3	7
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	40%	30%	35%
	Sobreajuste	Recuento	4	3	7
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	40%	30%	35%
Total		Recuento	10	10	20
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	100%	100%	100%

Las proporciones por columna de cada subconjunto de Desempeño_tareas (Agrupada) no difieren de forma significativa entre sí a nivel .05.

No se encontró asociación entre el nivel de ajuste de memoria de trabajo y el desempeño en tareas específicas ($\chi^2=0.213$; $gl=2$; $p>.05$).

Tabla 80 Tabla cruzada ajuste de capacidad de memoria de trabajo y desempeño en tareas específicas del puesto

		Desempeño_tareas (Agrupada)		Total
		Bajo	Alto	
Ajuste	Recuento	4	3	7

PUESTO- WM	% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	40%	30%	35%	
	Bajo ajuste	Recuento	4	3	7
	% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	40%	30%	35%	
	Sobreajuste	Recuento	2	4	6
	% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	20%	40%	30%	
Total	Recuento	10	10	20	
	% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	100%	100%	100%	

Las proporciones por columna de cada subconjunto de Desempeño_tareas (Agrupada) no difieren de forma significativa entre sí a nivel .05.

No se encontró asociación entre el nivel de ajuste de la velocidad de procesamiento de la memoria de trabajo y el desempeño en tareas específicas ($\chi^2=4.667$; $gl=2$; $p>.05$).

Tabla 81 Tabla cruzada ajuste de tiempo de reacción de memoria de trabajo y desempeño en tareas específicas del puesto

PUESTO- TRMT	Ajuste	Desempeño_tareas (Agrupada)	Desempeño_tareas (Agrupada)		Total
			Bajo	Alto	
	Ajuste	Recuento	6	2	8
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	60%	20%	40%
	Bajo ajuste	Recuento	3	3	6
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	30%	30%	30%
	Sobreajuste	Recuento	1	5	6
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	10%	50%	30%
Total		Recuento	10	10	20
		% dentro de Desempeño_tareas (Agrupada)	100%	100%	100%

Las proporciones por columna de cada subconjunto de Desempeño_tareas (Agrupada) no difieren de forma significativa entre sí a nivel .05.

Capítulo V: Discusión, Recomendaciones y Conclusiones

A continuación, se discutirán los hallazgos de cada uno de los cuatro estudios por separado, a través de los cuales se dio respuesta a los objetivos de esta investigación. Finalmente, se indican las limitaciones, y posibles futuras líneas de investigación.

Dada la importancia de contar con instrumentos adaptados al idioma español, se realizaron la validación de dos escalas: La escala de desempeño autoreportada y reportada por el supervisor en el trabajo (Estudio I) y, la escala de autoeficacia en el trabajo (Estudio II). Asimismo, se realizaron diversos análisis que permiten comprender las interrelaciones e influencia conjunta de: variables cognitivas, variables de personalidad y autoeficacia, sobre el desempeño en el trabajo, de acuerdo con demandas específicas de las tareas implicadas en diferentes puestos de trabajo (Estudios III y IV).

Estudio I

Los análisis realizados en el estudio I, permitieron adaptar y validar una escala de desempeño laboral para su uso en trabajadores de habla hispana. Los resultados son consistentes con lo propuesto por estudios previos señalando que el constructo de desempeño laboral puede ser analizado considerando una estructura bifactorial (desempeño en la tarea y desempeño contextual) que refieren tanto a la ejecución de tareas como a la interacción con el contexto (Borman & Motowidlo, 1993; Campbell et al., 1990; Griffin, Neal & Neale, 2000). Al igual que en investigaciones previas, el análisis factorial agrupó los 16 ítems en dos dimensiones, de esta forma se confirma la

bidimensionalidad del constructo (Johnson & Meade, 2010; Koopmans et al., 2016; Oh, In-Sue, & Berry, 2009; Yang & Hwang, 2014).

Además, los análisis han demostrado que los valores de confiabilidad fueron superiores a .80, indicando que el instrumento posee consistencia interna adecuada para medir las dos dimensiones y el puntaje total. Sin embargo, el ítem 14 posee una carga factorial baja en comparación con los demás ítems. Teniendo en cuenta el contenido de este ítem “Participa activamente de reuniones grupales” se podría pensar que tal como está planteado en la presente muestra de empleados no está representando apropiadamente el constructo de desempeño en la tarea propiamente dicha. Por otro lado, si se tiene en cuenta el análisis factorial confirmatorio, este ítem podría estar explicando un valor de RMSEA marginal (Fabrigar & Wegener, 2012). Por lo tanto, se considera que se requieren futuros estudios que permitan verificar el ajuste del modelo revisando este ítem con baja carga factorial (Lloret-Segura et al., 2014).

A partir de los resultados del análisis discriminante, se puede afirmar que los 16 ítems de esta escala evalúan el desempeño laboral en empleados de habla hispana, y discriminan correctamente entre puntajes de alto y bajo desempeño. Finalmente, los hallazgos de esta investigación sugieren que este instrumento podría ser muy útil en aplicaciones prácticas en el lugar de trabajo de nuestro contexto. Al ser una escala abreviada y de autoreporte, puede ser autoadministrado brindando información sobre cuan exitoso se considera el trabajador en el cumplimiento de sus objetivos laborales (Hjalmarsson & Dåderman 2020; Koopmans et al., 2013; Koopmans et al., 2016; Peiró et al, 2020; Ramos-Villagrasa et al., 2020). Tal como se señala en la literatura, una medida de desempeño de autoreporte puede ser de utilidad debido a sus múltiples ventajas, en especial en organizaciones pequeñas o trabajos de alta complejidad, siendo este tipo de evaluación más favorable que las otras (DeNisi & Murphy, 2017; Ramos-

Villagrasa et al., 2019). Además, el uso de la autoevaluación es eficaz para que los empleados procesen el feedback de desempeño de una manera menos defensiva y establezcan metas para el desempeño futuro, considerando que la autoevaluación por sí sola no beneficia al proceso, y debe ocurrir en el contexto de una sesión en la que el empleado participe en una discusión constructiva (Dipboye, 2018). Así mismo, este instrumento puede ser utilizado por supervisores o pares, para evaluar la impresión general de desempeño en el trabajo de un empleado (Borman & Motowidlo, 1993). Sin embargo, se necesitan futuros estudios que sigan analizando la validez predictiva y convergente-discriminante de este instrumento.

Estudio II

El objetivo de este estudio fue validar una escala de autoeficacia laboral (desarrollada por Loeb et al., 2016 de habla inglés, alemán y sueco) para su uso en trabajadores hispanoparlante. Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios han demostrado que esta versión mide cinco dimensiones de la autoeficacia en el trabajo, relativamente independientes, pero correlacionadas entre sí. Estas cinco dimensiones resultantes son: la autoeficacia en la tarea, autoeficacia social, autoeficacia emocional orientada a sí mismo, autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento) y orientada a otros (de ayuda). Por lo tanto, estos aspectos de la autoeficacia hacen referencia a la confianza para desempeñarse de manera eficaz en el contexto laboral, para gestionar relaciones interpersonales, emociones y para lograr los objetivos asignados. Estos resultados respaldan la idea de que la autoeficacia es un factor altamente contextualizado y se puede definir como el grado de confianza de los empleados en su capacidad para alcanzar un determinado nivel de logro en un contexto particular (Bandura, 2001). La autoeficacia juega un papel clave facilitando comportamientos deseables y la

superación de adversidades para el logro de objetivos personales (Bandura, 2000; Scholz, Dona, Sud & Schwarzer, 2002). Investigaciones previas respaldan el uso de medidas de creencias de eficacia en dominios específicos. Estas medidas específicas permiten resultados más robustos y tienen un mayor poder predictivo que las medidas generales de autoeficacia (por ejemplo, Grau, Salanova & Peiró, 2000; Lindley & Borgen, 2002; Pepe, Farnese, Avalone & Vecchione, 2010; Salanova, Peiró & Schaufeli, 2002).

A diferencia de la versión original, los ítems del factor de autoeficacia emocional orientado hacia los demás, se separaron en dos factores: 1) autoeficacia orientada a otros (de reconocimiento) y 2) autoeficacia emocional orientado a otros (de ayuda). Esto podría deberse a diferencias tanto culturales como a las características de la muestra, las cuales son distintas a las del estudio de Loeb et al. (2016). Por ejemplo, los participantes de Alemania y Suecia eran de mayor edad y tenían más experiencia en el mismo empleador que los empleados de esta investigación. Asimismo, si bien el tamaño de la muestra es adecuado para realizar un AFE, recomendaciones actuales sugieren que el tamaño de la muestra interactúa con la cantidad de ítems que definen el factor, y sugieren que cuando las comunalidades son bajas y el número de variables por factor es de 3 ítems, se precisa una muestra mínima de 400 o más, para conseguir estimaciones suficientemente precisas (Lloret-Segura et al., 2014). Algunos autores sugieren un mínimo de 3 o 4 ítems por factor, solo si se dispone de un mínimo de 200 casos (Fabrigar et al., 1999; Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). En el presente estudio, se debe considerar que ambos factores poseen solo dos ítems con cargas factoriales cada uno. En un futuro estudio deberían elaborarse más cantidad de ítems para medir estos dos aspectos referidos a la autoeficacia emocional de una forma confiable.

Los resultados del presente estudio muestran que la autoeficacia en el trabajo tiene una correlación positiva y significativa con la autoeficacia profesional, proporcionando validez convergente a la escala de la versión en español. Moderar la correlación entre ambas puntuaciones totales (autoeficacia en la escala de trabajo y cuestionario AU-10) sugiere que el constructo examinado por ambos instrumentos es similar, pero no exactamente igual. Específicamente, el factor de autoeficacia de la tarea es la que presenta más fuerte correlación con la autoeficacia profesional, lo que indica que esta dimensión se centra en las creencias de los trabajadores sobre su efectividad en la tarea. Sin embargo, la escala de autoeficacia en el trabajo versión en español agrega otras dimensiones no cognitivas que estaban menos correlacionados con el cuestionario AU-10, como los factores emocionales y sociales.

En cuanto al análisis de validez de criterio, por un lado, se analizaron diferencias según sexo indicando que los hombres se perciben más autoeficaces en su tarea que las mujeres. En consonancia con estudios previos, estos resultados pueden deberse a los roles de género presentes en el contexto laboral entendidos como el campo de ocupación “dominado por hombres” (e.g. ingeniero) y aquellos “dominados por mujeres” (e.g. trabajadora social) (Abele & Spurl, 2009; Betz, 2000; Loeb et al., 2016; Williams & Betz, 1994). Diversos autores señalan que el dominio profesional influye en la autoeficacia percibida, así los hombres obtienen altas calificaciones en habilidades empresariales y lógicas, mientras que las mujeres reportan una alta autoeficacia en los dominios sociales y artísticos (Asbún & Ferreira, 2004; Gol & Royaei, 2013; Koumoundourou, 2004). Sin embargo, Scholz et al. (2002) sugieren que hombres y mujeres responden de manera similar a los deberes que cumplen en sus trabajos, y que, aunque puede haber ligeras diferencias en los puntajes promedio de autoeficacia, éstas no siempre implican una diferencia psicológica particular sino más bien cultural. Una

posible explicación es que estas diferencias pueden estar más asociadas a un estereotipo del medio social, relativos al rol de género (Asbún & Ferreira, 2004; Gol & Royaei, 2013).

Por otro lado, se analizaron las diferencias entre trabajadores con personal a cargo y, aquellos que no tienen personal a cargo, encontrando que los primeros se perciben más eficaces tanto en sus tareas como en el aspecto social del puesto. Estos resultados son consistentes con estudios previos donde se demuestran que las creencias sobre las propias habilidades sociales influyen en el clima del equipo (Loeb et al., 2016). Un rol de líder exige no sólo la autoeficacia de la tarea ocupacional, sino también cierta confianza para manejar con buen “humor” las interacciones sociales problemáticas en el trabajo. Este hallazgo proporciona evidencia de validez discriminante a la escala entre diferentes demandas de la tarea. Sin embargo, no se encontraron diferencias en la autoeficacia emocional. Se deben realizar más estudios para analizar si estas dimensiones emocionales son más relevantes para los trabajadores que realizan un tipo específico de tareas o para ciertos roles profesionales, los cuales no fueron incluidos en el presente estudio.

Fan et al. (2013) afirman que la autoeficacia es un recurso dinámico y maleable que depende de influencias externas como la capacitación y el coaching. Por lo tanto, la comprensión de la autoeficacia en el trabajo puede ser esencial para construir un clima de equipo y, especialmente, una auto-orientación emocional. Además, este recurso podría ser útil al reducir la irritación emocional y el agotamiento (Loeb et al., 2016). Las creencias de autoeficacia afectan las percepciones de control que las personas tienen sobre el medio ambiente y moderan los efectos de los estresores, como la sobrecarga de las horas de trabajo y la presión rutinaria o temporal (Salanova et al., 2005). Consecuentemente, la autoeficacia es un factor clave para facilitar el trabajo humano

óptimo dentro de las organizaciones laborales. Con frecuencia las organizaciones insisten en marcar las deficiencias sobre los logros, debilitando la autoeficacia de los trabajadores. Estas creencias de incapacidad constituyen el comienzo de una espiral invertida, caracterizada por el estrés y la depresión. Por el contrario, el fortalecimiento de la autoeficacia laboral fomenta un aumento de la satisfacción y el desempeño, lo que permite el desarrollo de los trabajadores y la organización (Maffei et al., 2012; Salanova, et al., 2005).

Concluyendo, la versión en español de la escala de autoeficacia en el trabajo tiene muy buenas propiedades psicométricas. Los resultados demostraron que esta versión tiene una consistencia interna adecuada, y que permite diferenciar cinco dimensiones de la autoeficacia en el contexto laboral. Además, la evidencia de validez convergente y de criterio en el presente estudio aporta a la validez del constructo de autoeficacia para la muestra de trabajadores de habla hispana. Futuros estudios deberían analizar la validez predictiva de este instrumento sobre el desempeño laboral en diferentes tareas de acuerdo con sus demandas cognitivas y de personalidad. Además, podría ser interesante estudiar otros aspectos relacionados con los resultados en el contexto laboral, como la satisfacción laboral o el engagement. Un área clara para futuras investigaciones es la integración de las diferencias individuales en los modelos de desempeño existentes. La literatura en este campo sugiere más investigación sobre el grado en que los rasgos de personalidad y las habilidades de autorregulación influyen en el comportamiento laboral (Judge et al. 2007).

Estudio III

A partir de este estudio se pudo analizar las interrelaciones entre variables cognitivas, de personalidad y autoeficacia en su efecto conjunto sobre el desempeño.

Diferencias cognitivas, de personalidad y autoeficacia

En primer lugar, se analizaron las diferencias en estos aspectos según el puesto de trabajo (objetivo 3). Los resultados muestran que los docentes presentan menor velocidad de procesamiento (altos tiempos de reacción) y una menor eficiencia de su red de alerta. Sin embargo, tienen mejor capacidad de memoria de trabajo y atención ejecutiva que los administrativos. Si bien no se encontraron estudios previos acerca de estas diferencias, Posner (2008) ha confirmado que las medidas globales de rendimiento de tiempos de reacción y precisión pueden reflejar diferentes estrategias para abordar las tareas. En el presente estudio comparamos dos puestos con tareas que requieren de estrategias distintas para ser realizadas de forma exitosa, y, por ende, requieren de perfiles cognitivos distintos.

Por un lado, la tarea docente demanda cognitivamente el desempeño en diversas tareas simultáneas (U.S. Department of Labor, 2018a). Tal como lo plantean Engle (2018) y Poposki y Oswald (2010), la MT es un importante recurso multitarea, principalmente en situaciones donde existen múltiples distractores, como lo es un aula de clases, o en situaciones donde es necesario procesar información desde diversas fuentes para arribar a un objetivo deseado (e.g. la explicación de los contenidos). En este escenario, es esperable que los docentes presenten un perfil más elevado de CMT y AE. La AE es un mecanismo clave para la inhibición de estímulos irrelevantes que compiten con información relevante sobre la cual se necesita hacer foco para lograr una meta. Estudios previos señalan que esta red atencional está altamente correlacionada con la capacidad de memoria de trabajo y la consideran de dominio general para la recuperación de la información (Engle, 2002; Engle, 2018; Engle & Kane, 2004; Engle, et al., 1999; Fan et al., 2002; McCabe et al., 2010; Posner & DiGirolamo, 1998; Posner & Petersen, 2007; Wang & Fan, 2007). La capacidad de memoria de trabajo implica no

sólo mantener la información activa en el sistema cognitivo mediante el control de la atención, sino también inhibir la interferencia.

Así mismo, los hallazgos de esta investigación son congruentes con la literatura en cuanto a la velocidad de procesamiento (e.g. TRMT) que sugiere que, si bien son un buen indicador de los procesos mentales (Draheim et al., 2019), aquellos que tienen mayor velocidad no necesariamente significa que tienen mejor capacidad de memoria de trabajo (Dodonova & Dodonov, 2013; Posner et al., 1973). De tal forma que, aunque los trabajadores administrativos tienen mayor velocidad de procesamiento de memoria de trabajo, son los docentes quienes tienen mayor capacidad de memoria de trabajo.

Por otro lado, las tareas administrativas demandarían un mayor nivel de alerta o arousal, debido a las actividades rutinarias que llevarían a los administrativos a estar más receptivos a estímulos eminentes como a los eventos próximos (Fan & Posner, 2004; Henare, 2019; Posner et al., 1994; Posner & Petersen, 1990). Si bien también se puede explicar desde un enfoque de diferencias individuales, estas diferencias entre ambos puestos pueden deberse a la interacción con demandas específicas de las tareas.

Además, se encontraron diferencias significativas en todos los rasgos de personalidad: los docentes tienen mayor rango promedio que los administrativos en apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión y agradabilidad. Mientras que los administrativos tienen mayor rango promedio en neuroticismo. Estos resultados coinciden con estudios previos donde se encontraron diferencias similares en los cuales los docentes presentaban puntuaciones más altas en distintos rasgos que otros puestos de trabajo (Páramo, et al., 2018; Palaiou & Furnham, 2014; Saltukoğlu & Tatar, 2018). Además, tanto el rasgo de extroversión como el rasgo de agradabilidad han sido asociados a actividades como la docencia, las cuales requieren de una mayor interacción

y cooperación con otros para ser desarrolladas en forma exitosa (Barrick et al., 1998; Costa & McCrae, 1992; Dodge, 1943; Monte et al., 1998; Yang & Hwang, 2014). En lo que respecta al rasgo de neuroticismo, los resultados son coherentes con la literatura previa que reportan que los docentes se encuentran dentro de los niveles más bajos de neuroticismo comparados con otros trabajos (Dodge, 1943; Páramo et al., 2018; Saltukoğlu & Tatar, 2018).

Si bien las diferencias en rasgos de personalidad pueden ser explicadas en gran parte, por componentes genético-hereditarios (Sanchez-Roige et al., 2018), también es necesario considerar los aspectos de intercambio con el contexto, las influencias externas y las experiencias en un proceso dinámico (McCrae & Costa, 1996). En el caso de los docentes, las características propias de los rasgos de personalidad como la creatividad, planificación, organización, cooperación y el disfrutar de la interacción con otros, se ponen en marcha frente a las actividades diarias tales como, interactuar continuamente con alumnos, padres, colegas y superiores, y las tareas que deben realizar (e.g. crear material didáctico, la planificación de sus clases en base a objetivos de enseñanza) (U.S. Department of Labor, 2018a). En cambio, las actividades de los trabajadores administrativos tienden a seguir pautas y procedimientos establecidos (Weber, 1947). Entre las actividades rutinarias se incluyen redactar correspondencia, programar citas, organizar y mantener archivos escritos y electrónicos, tomar mensajes o suministrar información (U.S. Department of Labor, 2018a).

En cuanto a las dimensiones de la autoeficacia, los docentes se perciben más capaces tanto en su tarea como en los aspectos socio-emocionales que demanda el propio contexto, comparados con los empleados administrativos. Se podría entonces considerar que en general los docentes poseen una mayor confianza en sus capacidades para desempeñarse en sus tareas, así como para actividades de interacción social y

emocional en el trabajo (Bandura, 1997; Loeb et al., 2016). De acuerdo con Bargsted et al. (2019) las características laborales específicas relacionadas con cada puesto de trabajo y las creencias personales sobre las competencias personales (autoeficacia) podrían ser un fuerte motivador del comportamiento que tenga un impacto en los resultados laborales al hacer que los empleadores tengan más confianza para resolver conflictos, superar frustraciones y persistir frente a las dificultades. En este caso, los resultados respaldan el hecho de que se trata de dos perfiles distintos, con actividades e interacciones socioemocionales diversas (U.S. Department of Labor, 2018a) y, por lo tanto, diferencias según el nivel de dominio (Asbún & Ferreira, 2004; Deschênes et al., 2016; Gol & Royaei, 2013; Koumoundourou, 2004; Loeb et al., 2016). Son pocos los estudios que han analizado el rol de la autoeficacia emocional en el trabajo. Sin embargo, realizar este tipo de análisis acerca de la autoeficacia permite comprender las diferencias de las personas en procesos tanto psicológicos como sociales en distintos contextos de actuación (Ferrari et al., 2018; Judge et al., 2007; Spontón et al., 2018). En el caso específico de los docentes, las investigaciones previas señalan que una alta autoeficacia docente contribuye a la eficacia de la enseñanza, el logro y la motivación de los estudiantes, la calidad de los procesos en el aula y el bienestar de los docentes (Klassen & Tze, 2014).

Efectos de interacción sobre el desempeño

Posteriormente, los análisis de las interacciones propiamente dichas (objetivo 4) indicaron que tanto la autoeficacia como los rasgos de personalidad interactúan con los procesos cognitivos en su efecto conjunto sobre el desempeño laboral.

La evidencia encontrada en esta investigación respalda que la autoeficacia está vinculada a la idea de qué tan bien se puede ejecutar una actividad, en este caso acerca del desempeño en el trabajo (Bandura, 1982, 1986; Choi, 2004; Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Salanova et al., 2012). Asimismo, los que tienen bajos niveles de autoeficacia tienden a visualizarse en escenarios de fracaso (Bandura, 1993). En general, aquellos trabajadores con bajos niveles de autoeficacia van a percibirse a sí mismos con un menor desempeño en el trabajo independientemente de su capacidad de memoria de trabajo y atención. Varios autores han planteado la importancia de la creencia cognitiva de ser capaz frente a determinadas tareas, más allá de la ejecución de esas capacidades (Dacre Pool, & Qualter, 2013; Gundlach, Martinko, & Douglas, 2003; Vancouver & Kendall, 2006). Se podría considerar dos posibles hipótesis que expliquen estos resultados. Por un lado, la hipótesis de eficiencia motivacional que predice un mejor desempeño por un incremento de la eficiencia en la resolución de problemas (Musso et al., 2019). En el caso de la presente investigación, la creencia cognitiva de ser capaz facilitaría un esfuerzo focalizado y un uso estratégico de los recursos con que se cuenta, aun cuando éstos sean bajos (Musso et al., 2019). Una segunda explicación podría estar dada por la limitación de la medida de desempeño utilizada, estando más relacionada a una percepción (auto o hetero-reportada) subjetiva de competencia, antes que una competencia real en la productividad en el puesto. De todas maneras, la autoeficacia supone un factor clave a considerar en el ámbito laboral que podría repercutir sobre otras variables como la satisfacción y el engagement del empleado y a su vez en la productividad.

Un patrón diferente se observa en la interacción entre tiempos de reacción atencional y dos aspectos de la autoeficacia (en tarea y social): la creencia de ser capaz impacta sobre el desempeño en administrativos solo si es acompañada de una alta velocidad de

procesamiento atencional. La velocidad en los tiempos de reacción es considerada un indicador de eficiencia y diversos estudios respaldan que este tipo de medida está asociada con la capacidad cognitiva (Detterman, 1987; Dodonov & Dodonova, 2012; Dodonova & Dodonov, 2013; Draheim et al., 2019; Jensen, 1993; Posner & Fan, 2008). Por lo que esta diferencia en el patrón podría estar indicando dos posibles explicaciones. Por un lado, que los administrativos que además de tener los recursos cognitivos confían en sus capacidades para realizar sus tareas, así como para interactuar en su trabajo, utilizan diferentes estrategias para abordar la tarea (Posner, 2008) y por ende tienen mejor desempeño. Por el otro lado, es posible que esta interacción se deba a que conforme existe una automatización de las tareas los tiempos de reacción tienden a disminuir (son más rápidos) y las personas cometen menos errores, es decir, mejoran su desempeño (Robalino Guerra & Musso, 2018b).

Resulta llamativo que los docentes con alta atención ejecutiva y alta autoeficacia, apertura a la experiencia, responsabilidad o alta extroversión, sean evaluados negativamente por sus supervisores (comparados con los de baja atención ejecutiva junto con alta autoeficacia o altos niveles en esos rasgos). Los estudios sobre estos rasgos de personalidad plantean que las personas que demuestran tener una personalidad más deseable, altos niveles en los rasgos de apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión y agradabilidad se perciben a sí mismos mejores a la hora de realizar las tareas e interactuar con otros en el trabajo (Barrick et al., 2001; 1998; Hurtz & Donovan, 2000; Salgado et al., 2015; Tatar et al., 2019; Yang & Hwang, 2014). Asimismo, la alta autoeficacia, específicamente la autoeficacia social, permitiría a las personas desarrollar y mantener buenas relaciones con otros en la organización, por lo que es probable que, al ser más propensos a recibir ayuda las personas tiendan a ser más agradables con ellos (Fan et al., 2013; Loeb et al., 2016). Una posible explicación de estos efectos de

interacción sobre la percepción del desempeño por parte del supervisor es que, de algún modo, los altos niveles de estos rasgos compensarían, ya que el supervisor valoraría un comportamiento muy seguro, flexible, cooperativo y organizado de su empleado, aun cuando carezca de control ejecutivo.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que las creencias de eficacia van a variar dependiendo del análisis intra e interpersonal (Vancouver, 2012). Por ello, un empleado puede tener simultáneamente distintos niveles de autoeficacia (en la tarea, social y emocional) (Loeb, 2016). Por ende, podemos encontrar distintas valoraciones del desempeño laboral por parte del mismo empleado y por el supervisor. Los hallazgos aquí reportados también agregan evidencia de que el impacto de la autoeficacia sobre el desempeño puede estar asociado a otras variables, por ejemplo, la personalidad (Judge & Bono, 2001). En especial, tener una alta capacidad cognitiva de resolución de conflictos, planificar, e inhibir estímulos innecesarios (Fan, McCandiss, Summer, Raz & Posner, 2002; Posner, 1994), sumado a características de personalidad de mayor flexibilidad, organización y sociabilidad, serán aspectos valorados, por lo que los empleados con ese perfil presentarán un mejor desempeño reportado por el supervisor en las tareas.

Modelos predictivos de desempeño

Los modelos predictivos resultantes de las regresiones lineales de esta investigación, (objetivo 5) coinciden con lo reportado en previos estudios. De esta manera, tanto variables cognitivas como los rasgos de personalidad se presentan como predictores consistentes del desempeño laboral en distintos puestos de trabajo utilizando medidas de autoreporte o reportadas por el supervisor (Barrick et al., 2001; Costa & McCrae, 1992b; Costa et al., 2015; Dijk et al., 2020; Hjalmarsson & Dåderman, 2020; Peiró et

al., 2020; Ramos-Villagrasa et al., 2019; Salgado & Bastida, 2017; Schmidt & Hunter, 1998; Thoresen et al., 2004).

El desempeño en la tarea autoreportado está explicado en primer lugar, por la autoeficacia en la tarea, de tal manera que, a mayor autoeficacia en la tarea, mejor será el desempeño autoreportado en la misma. El rasgo de apertura a la experiencia agrega explicación a la variancia en el desempeño en la tarea de tal forma que, a mayor apertura mejor desempeño en la tarea reportado. El tiempo de reacción atencional contribuye de forma negativa y significativa en este modelo, de tal manera que, a menores tiempos de reacción atencional mayor desempeño. En este modelo le sigue el rasgo de responsabilidad prediciendo en forma positiva, es decir, que a mayor responsabilidad mayor desempeño autoreportado. En cuanto al tiempo de reacción de memoria de trabajo, se encontró que, a mayor tiempo de reacción mayor desempeño autoreportado. Finalmente, el rasgo de neuroticismo aparece prediciendo en forma negativa el desempeño, de tal forma que a mayor neuroticismo menor desempeño en la tarea autoreportado.

El desempeño contextual autoreportado es explicado por la autoeficacia social, de tal forma que a mayor autoeficacia social mejor desempeño contextual autoreportado. Seguida de los tiempos de reacción atencionales de forma negativa, es decir que a mayores tiempos de reacción (más lentos), menor desempeño autoreportado y el rasgo de responsabilidad, de manera que a mayor responsabilidad mayor desempeño contextual autoreportado.

Para el desempeño reportado por el supervisor los modelos explican menor porcentaje de la varianza: 11% del desempeño en la tarea y 7% del desempeño contextual. Para el desempeño en la tarea, los cuatro predictores significativos fueron

el rasgo de apertura a la experiencia, de tal forma que a mayor apertura a la experiencia mayor desempeño en la tarea reportado por el supervisor. La capacidad de memoria de trabajo resulto luego significativa, pero en sentido negativo (a mayor capacidad de memoria de trabajo menor desempeño en la tarea reportado por el supervisor), el rasgo de agradabilidad (a mayor agradabilidad mayor desempeño en la tarea reportado por el supervisor) y finalmente los tiempos de reacción atencional de forma negativa (más lentos menor desempeño en la tarea reportado por el supervisor). Y para el desempeño contextual reportado por el supervisor, el rasgo de apertura a la experiencia resulto ser el único predictor, es decir que a mayor apertura a la experiencia mejor desempeño contextual reportado por el supervisor.

No es de sorprender el hecho de que las variables de autoeficacia en la tarea y autoeficacia social tengan los mayores pesos de predicción tanto en el desempeño en la tarea como el desempeño contextual autoreportado, respectivamente, ya que se tratan de dos medidas de autoreporte de la percepción de los trabajadores, por un lado, sobre la confianza en sus capacidades para desempeñarse en su trabajo (Bandura, 1997) y por el otro la autopercepción de su eficiencia en el desempeño tanto en aspectos relacionados con las tareas como en el intercambio contextual (Koopmans, et al., 2013). Asimismo, los hallazgos sustentan la necesidad de contar con medidas específicas de autoeficacia. Como se observa en estos resultados, por un lado, la confianza en poder desempeñar determinadas tareas de forma exitosa, así como la perseverancia (Llorens, et al., 2005; Martínez & Salanova, 2006; Rigotti, 2008), predicen la eficiencia en aquellos comportamientos prescritos en el trabajo, generalmente planteados como tareas que deben realizarse en el puesto de trabajo (Borman & Motowidlo, 1997; Viswesvaran & Ones, 2000). Por otro lado, la autoeficacia social, es decir, la confianza en la propia capacidad para participar en tareas de interacción social necesarias para

iniciar y mantener relaciones interpersonales (Loeb, 2016; Losantos et al., 2004; Smith & Betz, 2000), estaría prediciendo aquellos comportamientos prosociales o de extra-rol. Estos comportamientos podrían ser, por ejemplo, ofrecerse como voluntarios para trabajo extra, ayudar a otros a resolver tareas difíciles, mantener el entusiasmo en el trabajo, compartir recursos e información críticos para el desarrollo organizacional, cumplir con las reglas y regulaciones prescritas, y apoyar las decisiones organizacionales, etc. (Brief & Motowidlo, 1986). Por lo tanto, estos resultados refuerzan la importancia de la autoeficacia como un recurso clave en el desempeño en el trabajo (Ferrari et al., 2018; Heuven et al., 2006; Judge & Bono, 2001; Losantos Velasco & Pinto Tapia, 2004; Loeb, 2016; Smith & Betz, 2000; Stajkovic & Luthans, 1998; Martinez & Salanova, 2006). Al respecto, Salanova et al. (2012) señala que, las personas con altos niveles de eficacia en una determinada actividad se sienten involucradas y conectadas con ella, y por lo tanto perciben que están desempeñándose bien. Quizá estos resultados indican que, aunque la autoeficacia contextualizada no predice directamente el desempeño reportado por el supervisor, la autoeficacia podría jugar un rol para mediar los vínculos con respecto al desempeño y otras variables como la personalidad (Caprara, et al., 2012).

Los rasgos de personalidad reflejan patrones de pensamientos, sentimientos y comportamientos que tienden a manifestarse de ciertas maneras y bajo ciertas circunstancias (Cervone, Shadel, & Jencius, 2001; Depue & Lenzenweger, 2001; Roberts, 2009). De esta manera, observamos en los resultados que dichos rasgos contribuyen diferencialmente en los dos tipos de desempeño y desde cada actor (tanto autoreportado como reportado por el supervisor). Hjalmarsson y Dåderman (2020) han informado que el impacto e importancia de los rasgos de personalidad difieren también dependiendo del tipo de industria y el nivel dentro de la organización. Sin embargo,

existen características comunes a todos los tipos de trabajo, por ejemplo, los autores como Tatar et al. (2019) reportaron que características de asertividad, tolerancia, responsabilidad, seguridad en sí mismo, sensibilidad y apertura a la novedad y extroversión, amabilidad, conciencia e inestabilidad emocional predicen significativamente las evaluaciones del desempeño laboral.

En esta investigación, los resultados muestran que un rasgo común es la apertura a la experiencia, contribuyendo tanto en el desempeño autoreportado en la tarea como en el desempeño reportado por el supervisor. Se trata de un rasgo que incluye características como la voluntad de ser receptivo a nuevas ideas y enfoques, poseer una poderosa imaginación, curiosidad intelectual y pensamiento multidimensional. Es decir, se trataría de un rasgo en las personas que trabajan en puestos que demandan alta interacción con los demás (Costa & McCrae, 1992; Nikolaou, 2003). Al igual que en diversas investigaciones, los resultados del presente estudio confirman que se trata de un rasgo fundamental para predecir el desempeño en el trabajo (Barrick, Mount & Judge, 2001; Salgado, Anderson & Tauriz, 2015). Asimismo, los estudios demuestran que es un rasgo estable, es decir que con los años el nivel de apertura a la experiencia tendería a mantenerse (De Miguel, 2005; McCrae et al., 2000; Soto et al. 2011). Por lo tanto, como señala la literatura, la apertura a la experiencia junto con el conjunto de habilidades cognitivas de los trabajadores, facilitaría no sólo la percepción de eficacia propia en las tareas (desempeño autoreportado) sino que también estaría confirmando que se tratan de características valoradas e implicadas en la evaluación de desempeño por parte de un supervisor (Engle et al., 1997; McCrae, 1987; McCrae & Costa, 2012; Nikolaou, 2003; Simkin et al., 2012; Zhao & Seibert, 2006)

Asimismo, otros rasgos que se destacan en los modelos resultantes son la responsabilidad, agradabilidad y el neuroticismo. En este sentido, el rasgo de

responsabilidad demostró ser un buen predictor para el desempeño en la tarea y el desempeño contextual autoreportados. Estudios previos donde también utilizaron una escala breve autoreportada para el desempeño en el trabajo, indicaron que la responsabilidad y el rasgo de neuroticismo resultan ser más importantes independientemente de las organizaciones, posición o industria (Hjalmarsson & Dåderman, 2020; Ramos-Villagrasa et al., 2019; Tatar et al., 2019). Esto se debe a que el rasgo de responsabilidad, por ejemplo, permite a los trabajadores controlar, regular y dirigir sus impulsos, ser persistentes y estar motivados en la búsqueda y obtención de objetivos (Costa & McCrae, 1996; McCrae & John, 1992; Shaver & Brennan, 1992). Por lo tanto, aquellos trabajadores con bajos niveles de responsabilidad se dejarán llevar por sus impulsos, desviándose de sus objetivos y por ende tendrán un peor desempeño (Anderson et al., 2012; Costa & McCrae, 1996). Mientras que, aquellos trabajadores con un alto rasgo de responsabilidad tienden a obtener mejores resultados en la mayoría de las áreas de trabajo (Barrick & Mount, 1991; Tett et al., 1991). Por su parte, Borman et al., (2001) sugieren que la responsabilidad está más relacionada con el desempeño contextual que con el desempeño de la tarea, siendo consistente con lo hallado en el presente estudio. Esto lleva a pensar que el rasgo de responsabilidad se asocia más con aquellas conductas de ciudadanía, entre las que se incluyen compartir recursos e información, críticos para el desarrollo organizacional, cumplir con las reglas y regulaciones prescritas y apoyar las decisiones organizacionales, y por lo tanto contribuyen a mantener el sistema al facilitar el logro de los objetivos de la organización (Bateman, & Organ, 1983; Coleman, & Borman, 2000; Organ & Ryan, 1995; Podsakoff et al., 2000; Whitman et al., 2010).

Respecto al rasgo de neuroticismo, las investigaciones previas coinciden con los resultados del presente trabajo (Hjalmarsson & Dåderman, 2020; Ramos-Villagrasa et

al., 2019; Tatar et al., 2019). En dichas investigaciones, el neuroticismo predice de forma negativa el desempeño autoreportado. Hay que tener en cuenta que este rasgo indica la propensión que tienen las personas a experimentar emociones negativas como ansiedad, inseguridad y miedo, lo que consecuentemente tiene repercusiones en la vida diaria incluyendo en la actividad laboral (Costa & McCrae, 1992). Dentro de la literatura, los distintos autores señalan que los puntajes altos en este rasgo indicarían que las personas poseen menores recursos de afrontamiento, menor confianza en sí mismos, reaccionan de forma más intensas y, por ende, afectan la capacidad de pensar con claridad, tomar decisiones, lidiar efectivamente con el estrés y su desempeño (Anderson et al., 2012; Judge et al., 2002; McCrae & Costa, 2012).

Por otro lado, el rasgo de agradabilidad es un predictor del desempeño en la tarea reportado por el supervisor. Sin embargo, lo hallado en el presente estudio no es consistente con evidencia previa que indica que la agradabilidad suele estar asociada más con el desempeño contextual que con el desempeño en la tarea (Borman et al., 2001; Lado & Alonso, 2017). Esto puede deberse a que nuevamente, la medida de desempeño capta la valoración que hace el supervisor sobre aspectos referidos a la cooperación (Hjalmarsson & Dåderman, 2020), predisposición, modestia y facilidad en el trato (Costa & McCrae, 1992). La manifestación de estos comportamientos es percibida por los supervisores como aspectos destacables dentro de las tareas que realizan. Hay que recordar que la mayoría de los participantes de esta muestra son docentes. Diversos autores proponen que el rasgo de agradabilidad está relacionado con el desempeño en trabajos donde se requiere la cooperación con los demás e interacción interpersonal (Barrick et al., 1998; Monte et al., 1998; Yang & Hwang, 2014).

En lo que concierne a la contribución de los tiempos de reacción atencionales en la predicción del desempeño, al igual que en estudios previos los resultados de esta

investigación apoyan en parte la hipótesis que, a mayor velocidad de procesamiento, mejor desempeño laboral (Bergman et al., 2008; Dijk et al., 2020; Scherbaum et al., 2012; Schmidt & Hunter, 1998). La velocidad en los tiempos de reacción sería en este caso, un indicador de la eficiencia del sistema cognitivo, asociada a la capacidad cognitiva (Detterman, 1987; Dodonov & Dodonova, 2012; Dodonova & Dodonov, 2013; Draheim et al., 2019; Jensen, 1993; Posner & Fan, 2008). Sin embargo, en el presente estudio los tiempos de reacción como un componente de la capacidad de MT se relaciona en sentido opuesto (a menor velocidad mejor desempeño autoreportado). Es necesario tener en cuenta que esta medida en la tarea AOSPAN surge de la fase de procesamiento que interfiere con el recuerdo de la información, y hay que considerarla junto a la medida de precisión (recuerdo de los datos) (Unsworth et al., 2005; Musso & Cascallar, 2009). El procesamiento más lento en este caso permitiría una mejor calidad del procesamiento que, en última instancia, impacta sobre el desempeño. Cuando la complejidad aumenta, los tiempos de reacción tienden a aumentar y bajaría la precisión. Además, se debe tener en cuenta que la distribución de la atención y los recursos de MT variarán entre individuos y tareas, dependiendo de las demandas cognitivas de la tarea específica que se realiza (Draheim et al., 2019; Henare, 2019; Rouder & Haaf, 2019; Sepp et al., 2019).

La capacidad de memoria de trabajo predice de forma negativa el desempeño en la tarea reportado por el supervisor. Este resultado es llamativo y contrario a lo esperable ya que las investigaciones previas han demostrado un efecto positivo de la memoria de trabajo sobre distintas actividades cotidianas (Engle, 2001, 2018; Engle & Kane, 2004), y específicamente sobre el desempeño académico (Alloway, 2010; Kyndt, et al., 2015; Musso et al., 2019; Musso, 2016; Musso et al., 2013). Sin embargo, es posible que tal como menciona DeNisi y Murphy (2017), la evaluación del desempeño laboral del

trabajador no dependerá solo de las capacidades del trabajador que realiza ciertas actividades, sino también de las creencias del evaluador sobre el objetivo de la organización y su modelo mental al relacionar ciertos comportamientos laborales con esos objetivos.

Finalmente, aunque la literatura avala que, por lo general, el tamaño de la predicción del desempeño contextual es inferior a los tamaños encontrados para predecir la dimensión de desempeño de tarea (Gonzalez-Mulé et al., 2014), se debe considerar que el desempeño contextual es un constructo que carece de homogeneidad de interpretación, ya que depende de cada organización, puesto y de la relevancia dada por el supervisor a los comportamientos en el trabajo. Al respecto Bergman et al. (2008) sugieren que futuros estudios deberían investigar los roles de la complejidad del constructo, tanto en tareas como en desempeños contextuales.

Estudio IV

En este estudio exploratorio se analizaron los efectos del ajuste entre las capacidades cognitivas y el nivel de demanda del puesto de docentes sobre el desempeño específico (objetivo 6). Los resultados muestran que, el 90% de los empleados con alto desempeño fueron aquellos que se ajustaron o sobre-ajustaron al nivel de demanda de orientación en las tareas del puesto. Si bien no se han encontrado investigaciones previas que analicen estas variables y su ajuste, acorde a la literatura se sabe que los procesos cognitivos están involucrados en el desempeño (Bergman et al., 2008; Dijk et al., 2020; Scherbaum et al., 2012; Schmidt & Hunter, 1998) y que el desempeño es resultante de la interacción de las habilidades del sujeto con las demandas involucradas en las tareas específicas (Bakker & Demerouti, 2006, 2013, 2018; De Jonge & Dormann, 2006; Kulikowski & Orzechowski, 2018; Peiró et al., 2020; Salgado, 2017). Al respecto, Peiró

et al. (2020) reportaron que, la importancia que da los trabajadores a determinadas características de la tarea facilita el prestarles mayor atención y, por ende, un mejor desempeño. Esto puede deberse a que, una vez que se presta atención a algo, existe un gran costo de cambiar el foco atencional (Duncan, 1980; Posner, 1980). Es así como aquellos participantes que cuentan con mayor capacidad de orientar y dirigir sus recursos a la fuente de estímulos en tareas que así lo requieran, podrán desempeñarse mejor que aquellos que no cuentan con dicha capacidad (Fan et al., 2002).

Adicionalmente, es una posibilidad que estén interviniendo otras variables que medien la relación de los trabajadores con las demandas como, por ejemplo: el sexo, antigüedad laboral, años de educación, trabajadores con mayor antigüedad. Peiró et al. (2020) señalan que estas variables modificarían la relación con el trabajo, por ejemplo, personas con mayor nivel de educación y puesto más alto podrían tener mayor autonomía a pesar de la complejidad en sus trabajos.

Si bien estos resultados son exploratorios, se puede considerar un primer paso para la comprensión de los procesos cognitivos y el análisis específico que demanda cada tarea. El ajuste entre los perfiles individuales y las demandas específicas del puesto, son funcionales en la consecución de objetivos en el trabajo (Kulas, 2013), estimulan el crecimiento, aprendizaje y desarrollo del personal (De Jonge et al., 2008; Schaufeli & Bakker, 2004) y evitan el agotamiento, sentirse sobrecargado y el deterioro de la salud (De Jonge & Dormann, 2006; Kulikowski & Orzechowski, 2018).

Discusión General

Los distintos análisis de esta tesis doctoral fueron desarrollados para comprender mejor la relevancia del ajuste del trabajador con las demandas del trabajo, en el desempeño laboral. Por lo que se optó por una mirada multivariada integrando características cognitivas, de personalidad, autoeficacia, así como también, demandas de las tareas y los distintos tipos de desempeño.

Se adaptaron y validaron dos instrumentos con propiedades psicométricas adecuadas para ser administrados en una población de trabajadores hispanoparlante. Por un lado, la escala de desempeño laboral que evalúa dos dimensiones (tarea y contexto). Por el otro, la escala de autoeficacia en el trabajo compuesta por cinco dimensiones (tarea, social, emocional para sí mismo, emocional orientada al reconocimiento emocional y de ayuda). Ambas escalas han demostrado que tienen aceptable confiabilidad y evidencia de validez de constructo. La adaptación de dichas escalas tiene implicancias prácticas ya que es necesario administrar medidas contextualizadas e integrales dentro del ámbito laboral. Además, el contar con escalas confiables y validadas para este contexto, posibilita el desarrollo de nuevas investigaciones para una mejor comprensión del comportamiento del trabajador y su relación, no solo con la tarea, sino también con sus pares y supervisor, en un entorno dinámico y global. Asimismo, estos constructos se relacionaron con características cognitivas y de personalidad del trabajador, llevando a una mejor comprensión del empleado in situ (Jackson et al., 2012).

Otro de los hallazgos obtenidos en esta investigación confirmó que existen diferencias en los perfiles según el puesto, en este caso: docentes y administrativos. Si bien los tamaños de los efectos fueron medianos a pequeños, estos resultados sugieren que se tratan de perfiles distintos en cuanto a su ajuste único con el entorno y asociados a su elección vocacional (Allport, 1937, Brandenburg, 1925a; 1925b; Dodge, 1943).

Además, se resalta la importancia de analizar diferencias individuales de los trabajadores dentro de cada uno de los puestos a la hora de elegir al mejor candidato y su potencial (Palaiou & Furnham, 2014). Dentro de los procesos de selección, realizar este tipo de análisis resultaría un factor trascendental para tomar decisiones, basados en evidencias. Asimismo, identificar los perfiles, abre la posibilidad de implementar programas de capacitación y /o entrenamiento que se ajusten a las necesidades de cada uno de los puestos.

La literatura indica que el desempeño de la tarea se explica mejor mediante capacidades cognitivas y el conocimiento técnico de los trabajadores, mientras que el desempeño contextual se explica mejor mediante variables de personalidad y situacionales (Borman, Bryant & Dorio, 2017; Dorsey, Cortina & Luchman, 2017; Salgado, Moscoso & Anderson, 2011). Al analizar en conjunto estas variables, se pudo comprobar que, aunque los tamaños del efecto fueron de medianos a pequeños, además del nivel cognitivo, los niveles de autoeficacia y de personalidad son relevantes para explicar el desempeño tanto en la tarea como contextual (autoreportado y reportado por el supervisor) (Dacre Pool, & Qualter, 2013; Gundlach et al., 2003; Hjalmarsson & Dåderman, 2020; Jackson et al., 2012; Peiró et al., 2020; Ramos-Villagrasa et al., 2019; Vancouver & Kendall, 2006).

Los resultados demostraron que, a pesar de tener altos niveles cognitivos, si los trabajadores tanto docentes como administrativos, tienen baja autoeficacia, apertura a la experiencia, responsabilidad, extroversión, agradabilidad o alto neuroticismo, se perciben a sí mismos con escasos recursos para cumplir los objetivos e interactuar con otros en su trabajo. En algunos casos, la interacción se da en un sentido opuesto a lo esperado: empleados con gran control ejecutivo y autoeficacia resultan ser evaluados por sus supervisores como menos exitosos. Esto, por un lado, podría poner en evidencia

que el exceso de confianza resultaría ser un problema (Bandura, 1997; Salanova et al., 2012; Vancouver, 2012). Por otro lado, ciertas variables de personalidad podrían estar interactuando, o características como habilidades sociales que afectan al vínculo entre empleado-supervisor, en un determinado contexto organizacional. Futuros estudios se requieren para contrastar esta hipótesis que no se pudo indagar aquí dada la escasa cantidad de sujetos de las dos muestras.

La predicción, tanto del desempeño autoreportado como del desempeño reportado por el supervisor, son el resultado de la combinación de características cognitivas, de personalidad y de autoeficacia. Cada una de estas variables aporta en mayor o menor medida al explicar la multiplicidad de factores involucrados. El aporte de constructos como la atención y la memoria ratifican que son dos procesos cognitivos fundamentales para el procesamiento orientado a objetivos (Awh et al., 2006; Goldin & Katz, 2009, 2018), que sumados a las otras variables denotan la complejidad del comportamiento humano, y en especial el comportamiento en ámbitos laborales.

Pese a que ha habido reiterados intentos de crear medidas de desempeño capaces de capturar la complejidad del comportamiento humano, siguen siendo poco eficientes. Pensar en una forma de evaluar que sea estandarizada, libre de la subjetividad y las limitaciones que tienen las medidas reportadas por los supervisores o limitadas a la propia percepción como el caso de los autoreporte, aún sigue siendo una necesidad urgente para el área de gestión de los recursos humanos. Como se demostró en esta investigación, incluso las medidas más específicas que evalúan una a una las tareas, requieren que se considere las expectativas mantenidas por el evaluador y su ajuste con el comportamiento del trabajador (Lievens Conway & De Corte, 2008).

Se insiste en que se debe tener en cuenta que estos análisis son exploratorios dados el tamaño de la muestra, así como por tratarse de un primer análisis de múltiples variables. También, este trabajo da cuenta de la complejidad del estudio del desempeño en el ámbito laboral. A continuación, se discutirán las limitaciones de este y futuras líneas de investigación.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Dentro de las limitaciones de esta investigación, el tipo de muestreo no probabilístico puede implicar cierto sesgo en la modalidad de recolección de datos. Por lo que, los resultados deben ser tomados con cautela ya que no permiten conclusiones generalizables, limitándolas a muestras con características similares. Igualmente, el tamaño de la muestra para los estudios 3 y 4 resulta ser una de las limitaciones más relevantes. Si bien se pudieron confirmar varias hipótesis, las muestras eran pequeñas en todos los grupos comparados, así como la muestra acumulativa de trabajadores docentes y administrativos también fue pequeña. Por lo tanto, se considera que las estimaciones de validez pueden cambiar a medida que aumente el tamaño de la muestra. Otra posible fuente de sesgo podría originarse de la desproporción en la cantidad de participantes en cada categoría de las características sociodemográficas (e.g. instituciones públicas y privadas, sexo, grupos etarios y experiencia). En consecuencia, se considera que estudios adicionales incluyendo más participantes para estas ocupaciones, así como para otros puestos caracterizados por distintos niveles de complejidad, podrían aportar a la evidencia de los resultados encontrados.

Otra limitación de la presente investigación radica en la consideración de solo dos procesos cognitivos para explicar desempeño laboral que es de naturaleza compleja en un ámbito organizacional. Si bien existe suficiente evidencia sobre su participación en

la resolución de tareas, incluir el análisis de perfiles cognitivos más completos podría ofrecer ventajas para una mejor comprensión del papel de las diferencias individuales en entornos aplicados, como lo es el proceso de selección de personal.

Si bien se encontraron efectos significativos de los rasgos de personalidad, y en la literatura se encuentran análisis de este tipo, se considera una limitación, teniendo en cuenta que los rasgos de personalidad son un conjunto de características en las que se encuentran en mayor o menor medida en una persona. Por el contrario, analizarlos desde una perspectiva de perfil, los prototipos de personalidad describen tipos de individuos que comparten el mismo perfil de personalidad básico. Los perfiles de personalidad individuales se derivan de la covarianza de varias variables, por ejemplo, los cinco factores de personalidad más importantes, y que posteriormente se clasifican en grupos de perfiles similares. Por lo tanto, se sugiere que futuras investigaciones podrían utilizar el análisis por perfiles de personalidad a la hora de comprender su efecto sobre el desempeño.

Asimismo, otra de las limitaciones estuvo dada por el tipo de medida de desempeño utilizada. Las medidas de autoreporte pueden disminuir la confiabilidad del instrumento por dos razones: las variaciones en la atención o motivación de las personas al realizar la prueba (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2013), o bien a la deseabilidad social tendiendo a respuestas hacia lo extremo o hacia los valores más centrales (tendencia central) (Fernández-Ballesteros, 1992). Además, al utilizar una medida de desempeño genérico (Estudio III), no fue posible discriminar tareas específicas del puesto, por un lado, ni tampoco precisar el momento de la evaluación junto a medidas objetivas de productividad. Por ello, quizá no se encontraron los mismos efectos tanto para el autoreporte como en el desempeño del supervisor. En futuros estudios se sugiere el uso de medidas objetivas que impliquen ambos aspectos analizados en el presente estudio,

tanto de la tarea como contextuales. Además, si estas medidas fueran aplicadas en diseños longitudinales, se podría realizar análisis de trayectorias de los empleados que permitan predecir la rotación y abandono de personal.

Por otro lado, para el estudio IV se tuvo en cuenta el desempeño reportado por el supervisor, dependiendo de tareas específicas del puesto docente. Los análisis indican que podría ser una forma de evitar la diferencia de criterios al evaluar entre un empleado y otro. Sin embargo, otro factor a considerar es que se tuvo en cuenta la evaluación de un solo supervisor. Puesto que la evaluación de desempeño es compleja e intervienen diversidad de variables, una futura línea de investigación podría tener en cuenta también las características de los supervisores (cognitivos, personalidad, liderazgo, capacitación previa, etc.). Asimismo, se podrían incluir distintos supervisores y/o pares para un mismo empleado, u otros indicadores de desempeño en el trabajo. La incorporación de evaluaciones de 360 grados sería un aporte muy valioso a la hora de obtener evaluaciones integrales más objetivas.

Es necesario tener en cuenta que, en las muestras aquí utilizadas, la medida de desempeño se distribuyó de forma asimétrica -asimetría negativa- ya que la mayor parte de las puntuaciones otorgadas se situaron a la derecha de la distribución. Lo que está sugiriendo que, tanto los trabajadores como los evaluadores han utilizado en la mayoría de los casos las puntuaciones más altas de la escala. De esta manera, esto pudo haber mermado la intensidad de la asociación entre predictores y criterios, y pudo haber influido en la dificultad para capturar la diferencia entre los que tienen excelente desempeño y los que tienen simplemente adecuado desempeño. Autores como Beck, Beatty y Sackett (2014), proponen que, en las evaluaciones con fines administrativos, suele presentarse que todos los empleados reciban puntajes elevados por parte del supervisor para así evitar dificultades interpersonales derivadas de una evaluación baja

y las evaluaciones con un propósito de investigación, como la utilizada en este trabajo, podrían no estar exentas de esta presión. Futuras líneas de investigación podrían proponer instrumentos que evalúen desempeño utilizando cuestionarios de elección forzada. Según Bartram (2007), estos sesgos en la medida del criterio invitan a contemplar la posibilidad de emplear cuestionarios de elección forzada.

Se considera que, la cantidad de participantes del estudio IV es reducida para la complejidad del análisis que implica. Este debe considerarse como un estudio inicial a modo exploratorio. Se propone una continuidad en el análisis del ajuste entre perfil y demandas de la tarea sobre el desempeño, ya que la tendencia aquí encontrada indicaría que estas interacciones podrían ser captadas con una muestra más amplia. Una metodología interesante para ser utilizada con este fin y en un contexto tan complejo como el organizacional, proviene del campo de “machine learning”, y específicamente, el uso de redes neuronales artificiales posibilitaría encontrar patrones entre las múltiples variables para predecir el desempeño laboral (Musso et al., 2013, 2020; Cascallar et al., 2015).

Conclusiones

Esta investigación se propuso como objetivo general, analizar las interrelaciones e influencia conjunta del perfil cognitivo, variables de personalidad y autoeficacia, en el desempeño en el trabajo, de acuerdo con las demandas específicas de las tareas implicadas en diferentes puestos de trabajo. Posterior a los análisis realizados y los resultados obtenidos, se puede afirmar que se cumplieron con todos los objetivos de esta investigación.

En principio, se adaptaron dos instrumentos, la escala de desempeño en el trabajo (estudio I) y, la escala de autoeficacia en el trabajo (estudio II). Luego de realizado los correspondientes análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, se logró obtener como resultado, dos instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas para su aplicación, que fueron similares a las obtenidas en las escalas originales. Posteriormente se recolectaron y analizaron los datos para los estudios III y IV. Se debe considerar que los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a toda la población de trabajadores, debido a los tamaños de las muestras y el tipo de muestreo, pero sí son un aporte y el primer paso al estudio de las relaciones complejas entre las variables de estudio en el contexto laboral.

Los resultados de la investigación muestran que existen diferencias significativas en los tiempos de reacción de memoria de trabajo, red de alerta, todos los rasgos de personalidad y las dimensiones de la autoeficacia en el trabajo. Los docentes tienen mejor capacidad de memoria de trabajo, atención ejecutiva, rasgos más altos de apertura a la experiencia, responsabilidad, agradabilidad, extroversión y menor neuroticismo. Además, tienen mayor autoeficacia en la tarea, social, emocional orientada a sí mismo

y a otros (de ayuda). Los administrativos, en cambio, reportaron tener mayor velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y mejor eficiencia en la red de alerta que los docentes. Por lo tanto, se confirma la hipótesis H1 - Hay diferencias de las variables cognitivas (memoria de trabajo, atención ejecutiva, alerta, orientación y tiempo de reacción) (H1a), los rasgos de personalidad (H1b) y las dimensiones de autoeficacia los rasgos de personalidad (H1c) según los puestos de trabajo. Se tratan entonces de dos perfiles distintos con características diferentes.

Asimismo, se encontraron efectos de las interacciones entre variables cognitivas con la autoeficacia en el trabajo, por lo tanto, se acepta la hipótesis H2a. La autoeficacia actúa como un factor relevante ya que, en general, independientemente del nivel cognitivo, aquellos con alta confianza en sus capacidades se perciben y son evaluados por el supervisor mejor a la hora de desempeñar sus tareas en el trabajo. Existe dos excepciones con respecto a este resultado el primero en el caso del personal administrativo la interacción es significativa solo si los tiempos de reacción atencionales son rápidos (alto nivel) y tienen alta autoeficacia (tarea y social), teniendo estos empleados mejor desempeño. En el caso de los docentes, con alta atención ejecutiva y alta autoeficacia que son evaluados como menos exitosos por sus supervisores (comparados con los de baja atención ejecutiva junto con alta autoeficacia). En cuanto a la H3a se acepta parcialmente, los resultados muestran que hay un efecto de interacción entre las variables cognitivas y los rasgos de apertura a la experiencia, responsabilidad, agradabilidad, extroversión y neuroticismo sobre el desempeño laboral. Aquellos con niveles más altos de apertura a la experiencia, responsabilidad, agradabilidad, extroversión tienen mejor desempeño que los que tienen niveles bajos en estos rasgos, independientemente de si tienen alta o baja capacidad cognitiva. Un patrón diferente se observa en la interacción entre para los docentes aquellos que tienen alta

atención ejecutiva y alto rasgo de extroversión, tienen menor desempeño reportado por el supervisor que los que tienen baja atención ejecutiva y alta extroversión. Por el contrario, el rasgo de neuroticismo (H3b) mostró que, cuando los empleados tienen bajos niveles de capacidad cognitiva y alto neuroticismo, tienen menor desempeño en el trabajo.

Por otra parte, los resultados confirman que el desempeño laboral se trata de un constructo en el que intervienen diversas variables y por lo tanto se acepta la hipótesis (H4) propuesta para este trabajo. Efectivamente el modelo conformado por variables cognitivas, de personalidad y autoeficacia, predicen altamente el desempeño en el trabajo. Específicamente, para el desempeño en la tarea (H4a) el modelo que incluye variables cognitivas (velocidad de procesamiento de memoria de trabajo y tiempos de reacción de atención), los rasgos de personalidad (responsabilidad, apertura a la experiencia y neuroticismo) y la autoeficacia en la tarea, predicen el desempeño en la tarea autoreportado. En cambio, para el desempeño en la tarea reportado por el supervisor, las variables incluyen rasgos de personalidad (apertura a la experiencia y agradabilidad) y variables cognitivas (capacidad de memoria de trabajo y tiempo de reacción atencional). Por otro lado, para el desempeño contextual la H4b) se acepta parcialmente, ya que, aunque se esperaba que los rasgos de extroversión, agradabilidad y autoeficacia social sean predictores del desempeño contextual, los hallazgos demostraron que la autoeficacia social junto con los tiempos de reacción atencional y el rasgo de responsabilidad, predicen el desempeño contextual autoreportado, y sólo el rasgo de apertura a la experiencia, predice el desempeño contextual reportado por el supervisor.

Por último, se acepta parcialmente la hipótesis H5: los resultados respaldan que, los trabajadores con mejor ajuste entre la red de orientación y demandas específicas del

puesto de trabajo tienen mejor desempeño laboral. Debido al tamaño de la muestra, se trata de un estudio exploratorio y no se pudo comprobar el efecto entre el ajuste de las otras variables cognitivas y el desempeño específico de los docentes.

Este trabajo se trata de un estudio de análisis multivariante teniendo en cuenta características cognitivas, de personalidad y autoeficacia de trabajadores de dos puestos (docentes y administrativos). Los resultados presentados y discutidos a lo largo de esta tesis demuestran que se alcanzaron los objetivos generales y específicos, y las hipótesis se han cumplido parcialmente.

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo el desempeño laboral se trata de un constructo complejo en el que intervienen diversidad de variables. Por lo tanto, resulta un desafío para las organizaciones garantizar un alto desempeño de sus trabajadores. Los hallazgos de la presente investigación sugieren la importancia de seguir utilizando análisis multivariantes para explicar y/o predecir el desempeño en el trabajo. También se plantea el seguir profundizando en el diseño de instrumentos que permitan a los supervisores registrar el desempeño de forma continua y basados en la evidencia objetiva. Además, se considera que las organizaciones que puedan implementar prácticas tales como un análisis continuo y en conjunto con los trabajadores, de las tareas especificadas en la descripción del puesto, de las medidas y de los modelos utilizados para evaluar el desempeño, permitirían alinear el resultado que se espera del trabajador (desempeño evaluado por supervisores) y los resultados de desempeño auto-percibido.

Asimismo, se considera necesario que las organizaciones tengan en cuenta que un buen proceso de selección es aquel en el que se incluyen tanto las características del empleado como las demandas del puesto. La evidencia indica que es fundamental la

identificación precisa de los procesos cognitivos, autoeficacia y personalidad, relacionados con las tareas, de tal manera que se puedan a partir de su conocimiento, predecir mejor el éxito en el puesto. Estos datos adquieren aún más relevancia cuando muchos de los que toman las decisiones claves en las organizaciones tienen la impresión de que el proceso de análisis de tareas y demandas cognitivas es un proceso excesivamente complejo que requiere una gran cantidad de tiempo y debe evitarse debido a su costo. Pero una vez superado el aumento del tiempo y esfuerzo en el análisis para el diseño inicial, al final los resultados acarrearán consigo una compensación de estos costos (Allen et al., 2010), así como cambios en la forma de contratación y disminución de la rotación por falta de ajuste del candidato a su puesto (Domino & Domino, 2006; Schmidt & Hunter, 1998).

En conclusión, pensar de forma distinta a la tradicional, requiere de pasión por descubrir, de un desafío intelectual, y el replantearse las estrategias de solución para un problema de investigación. Un investigador necesita romper esas barreras para encontrar un resultado. Quizá los resultados de esta investigación invitan a probar metodologías complementarias a las estadísticas tradicionales, como las redes neuronales artificiales que son efectivas con un gran volumen y en diferentes tipos de datos, así como la complejidad de las interacciones de las variables de un mundo laboral dinámico, permitiendo clasificar datos e identificar patrones en el conjunto de datos con la mayor precisión posible.

REFERENCIAS

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of vocational behavior, 74*(1), 53-62.
- Acemoglu, D. (2002). Technical Change, Inequality, and the Labor Market. *Journal of economic literature, 40*(1), 7-72. <http://dx.doi.org/10.1257/jel.40.1.7>
- Allen, D. G., Bryant, P. C., & Vardaman, J. M. (2010). Retaining Talent: Replacing misconceptions with evidence based strategies. *Academy of Management Perspectives, 24*(2), 48-64. <https://doi.org/10.5465/amp.24.2.48>
- Allik, J., & McCrae, R. R. (2004). Toward a Geography of Personality Traits: Patterns of Profiles across 36 Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35*(1), 13-28. <https://doi.org/10.1177/0022022103260382>
- Alloway, T. P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(5), 448–456. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01281.x>
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Oxford, England: Holt.
- Anderson, C., John, O., & Keltner, D. (2012). The Personal Sense of Power. *Journal of Personality, 80*, 313-344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00734.x>
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the Mind*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

- Anderson, J. R. (2007). *How Can the Human Mind Occur in the Physical Universe?*
New York : Oxford University Press.
- Andersson, U. (2008). Working memory as a predictor of written utive functions.
British Journal of Educational Psychology, 181-203.
<https://doi.org/10.1348/000709907X209854>
- Asbún, C., & Ferreira, Y. (2004). Autoeficacia profesional y género en adolescentes de cuarto de secundaria de la zona sur de la ciudad de La Paz. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 2(1), 12-20.
Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612004000100002&script=sci_arttext
- Autor, D. (2013). The "Task Approach" to Labor Markets: An Overview. *Journal for Labour Market Research*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2211349>
- Autor, D., & Dorn, D. (2013). The growth of low skill service jobs and the polarization of the US labor market. *American Economic Review*, 103(5), 1553-1597.
<http://dx.doi.org/10.1257/aer.103.5.1553>
- Awh, E., Vogel, E. K., & Oh, S.-H. (2006). Interactions between attention and working memory. *Neuroscience*, 139(1), 201–208.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.08.023>
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. New York, NY, US: Clarendon Press/Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)

- Baggetta, P., & Alexander, P. A. (2016). Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10-33. <http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12100>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. En E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Edits.), *Handbook of wellbeing*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. doi:nobascholar.com
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2006). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychology*, 28(2), 17-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin, & O. John, *Handbook of Personality* (2nd ed., págs. 154-196). New York: Guilford.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential Engagement of Self-reactive Influences in Cognitive Motivation. *Organizational Behavior and Human decision Processes*, 21(3), 92-113. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2)
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Bargsted, M., Ramírez-Vielma, R., & Yeves, J. (2019). Professional Self-efficacy and Job Satisfaction: The Mediator Role of Work Design. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 157 - 163. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a18>

- Barrick, M. R. (2003). *Predicting Employee Turnover and Performance: Pre-Employment Tests and Questions that Work*. USA: Filene Research Institute.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Barrick, M. R., Stewart, G. L., & Piotrowski, M. (2002). Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 43-51. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.43>
- Barrick, M., Mount, K., & Judge, T. (2001). Personality and Performance at the beginning of the new Millennium: What do we know and where do we go next? Personality and performance. 9(1-2), 9-30. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>
- Bartram, D. (2007). Increasing validity with forced-choice criterion measurement formats. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(2), 263-272. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00386.x>.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of management Journal*, 26(4), 587-595. <https://doi.org/10.5465/255908>
- Beaman, C. P. (2010). Working Memory and Working Attention What Could Possibly Evolve? *Current Anthropology*, 51(1), S27-S38. <https://doi.org/10.1086/650297>
- Beane, M., & Marrocco, R. T. (2004). Norepinephrine and acetylcholine mediation of the components of reflexive attention: implications for attention deficit

disorders. *Progress in Neurobiology*, 74(3), 167-181.

<https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2004.09.001>

Beaudry, P., Green, D., & Sand, B. (2016). The great reversal in the demand for skill and cognitive tasks. *Journal of Labor Economics*, 34(S1), S199-S247.

<https://doi.org/10.1086/682347>

Beck, J. W., Beatty, A. S., & Sackett, P. R. (2014). On the distribution of job performance: the role of measurement characteristics in observed departures from normality. *Personnel Psychology*, 67, 531-566.

<http://dx.doi.org/10.1111/peps.12060>

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*,

87, 497-505. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.497>

Benedet, M. J. (1986). *Evaluación Neuropsicológica*. España: Editorial Desclée de Brouwer.

Bergman, M. E., Donovan, M. A., Drasgow, F., Overton, R. C., & Henning, J. B. (2008). Test of Theory of Individual Differences in Task and Contextual Performance, Human Performance. *Human Performance*, 21(3), 21:227–253.

<https://doi.org/10.1080/08959280802137606>

Bernardin, H. J., Cardy, R. L., & Carlyle, J. J. (1982). Cognitive complexity and appraisal effectiveness: Back to the drawing board? *Journal of Applied Psychology*, 63(2), 151–160.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.2.151>

- Betz, N. E. (2000). Self-Efficacy Theory as a Basis for Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205–222. <https://doi.org/10.1177/106907270000800301>
- Binet, A., & Henri, V. (1895). La psychologie individuelle. *L'année psychologique*, 2, 411-465. <https://doi.org/10.3406/psy.1895.1541>
- Bommer, W. H., Johnson, J. L., Rich, G. A., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1995). On the interchangeability of objective and subjective measures of employee performance: A meta-analysis. *Personnel psychology*, 48(3), 587-605. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01772.x>
- Borgatta, E. F. (1964). The structure of personality characteristics. *Behavioral science*, 9(1), 8-17. <https://doi.org/10.1002/bs.3830090103>
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. En N. Schmitt, & W. C. Borman, *Personnel Selection in Organizations*. JosseyBass, SanFrancisco,CA. .
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human performance*, 10(2), 99-109. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_3
- Borman, W. C., Bryant, R. H., & Dorio, J. (2017). The measurement of task performance as criteria in selection research. En J. L. Farr, & N. T. Tippins (Edits.), *Handbook of Employee Selection* (Second ed., págs. 429-447). New York: Taylor & Fracis.

- Borman, W. C., Penner, L. A., Allen, T. D., & Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 52–69. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00163>
- Bosco, F., Allen, D. G., & Singh, K. (2015). Executive Attention: An Alternative Perspective on General Mental Ability, Performance, and Subgroup Differences. *Personnel Psychology*, 68(4), 859-898. <https://doi.org/10.1111/peps.12099>
- Brandenburg, G. C. (1925a). Analyzing personality, Part I. *Journal of Applied Psychology*, 9(2), 139-155. <http://dx.doi.org/10.1037/h0071879>
- Brandenburg, G. C. (1925b). Personality and vocational achievement. Part II. *Journal of Applied Psychology*, 9(3), 281-292. <http://dx.doi.org/10.1037/h0070621>
- Brief, A. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial Organizational Behaviors. *Academy of Management Review*, 11(4). <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4283909>
- Browne, B. A. (1998). Gender Stereotypes in Advertising on Children's Television in the 1990s: A Cross-National Analysis. 27(8), 83-96. <https://doi.org/10.1080/00913367.1998.10673544>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen, & J. S. Long (Edits.), *Testing structural equation models* (págs. 136–62). Newbury Park, CA: SAGE.
- Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends in cognitive sciences*, 4(6), 215-222. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01483-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01483-2)

- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel psychology*, 43(2), 313-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1990.tb01561.x>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303. <https://doi.org/10.1037/a0025626>
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 227-237. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.20.3.227>
- Carrasco, M. (2011). Visual attention: The past 25 years. *Vision Research*, 51, 1484–1525.
- Cascallar, E., Musso, M., Kyndta, E., & Dochya, F. (2015). Modelling for understanding AND for prediction/classification - the power of neural networks in research. *Frontline Learning Research*, 2(5), 67-81. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i5.135>
- Castro, C., Durán, M., & Cantón, D. (2006). La conducción vista por los psicólogos cognitivos. *Boletín de Psicología*, 87, 35-60. Obtenido de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N87-2.pdf>
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality. I. Foundations of trait measurement. *Psychological Review*, 50(6), 559-594. <http://dx.doi.org/10.1037/h0057276>

- Cattell, R. B. (1945). The principal trait clusters for describing personality. *Psychological Bulletin*, 42(3), 129-161. <http://dx.doi.org/10.1037/h0060679>
- Cattell, R. B. (1948). The integration of factor analysis with psychology; a reply to Professor Godfrey Thomson's review of "The Description and Measurement of Personality". *Journal of Educational Psychology*, 39(4), 227-236. <http://dx.doi.org/10.1037/h0055271>
- Cervone, D., Shadel, W. G., & Jencius, S. (2001). Social-Cognitive Theory of Personality Assessment. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 33–51. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0501_3
- Chen, G., Casper, W. J., & Cortina, J. M. (2001). The Roles of Self-Efficacy and Task Complexity in the Relationships Among Cognitive Ability, Conscientiousness, and Work-Related Performance: A Meta-Analytic Examination. *Human Performance*, 14(3), 209-230. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1403_1
- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 138(2), 149-159. <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.2.149-159>
- Choi, S., Kluemper, D. H., & Sauley, K. S. (2013). Assessing emotional self-efficacy: Evaluating validity and dimensionality with cross-cultural samples. *Applied Psychology*, 62(1). <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00515.x>
- Church, A. T. (2002). Personality measurement in cross-cultural perspective. *Journal of Personality*, 69, 979-1006. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696172>

- Church, A. T., & Lonner, W. J. (1998). The cross-cultural perspective in the study of personality: Rationale and current research. *Journal of cross-cultural psychology*, 29(1), 32-62. <https://doi.org/10.1177/0022022198291003>
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológica: introducción a las pruebas ya la medición* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Coleman, V. I., & Borman, W. C. (2000). Investigating the underlying structure of the citizenship performance domain. *Human resource management review*, 10(1), 25-44. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(99\)00037-6](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(99)00037-6)
- Collaer, M. L., & Hines, M. (1995). Human behavioral sex differences: A role for gonadal hormones during early development? *Psychological Bulletin*, 118(1), 55-107.
- Conway, A., & Engle, R. (1994). Working memory and retrieval: A resource-dependent inhibition model. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123(4), 354-373. Obtenido de <http://englelab.gatech.edu/publications.html>
- Conway, J. M. (1999). Distinguishing contextual performance from task performance for managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.1.3>
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1990). Personality disorders and the five-factor model of personality. *Journal of personality disorders*, 4(4), 362-371.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R., & Kay, G. G. (1995). Persons, places, and personality: Career assessment using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Career Assessment*, 3(2), 123-139. <https://doi.org/10.1177/106907279500300202>

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: PAR.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1996). Mood and personality in adulthood. In Handbook of emotion, adult development, and aging . En *Handbook of emotion, adult development, and aging* (págs. 369-383).
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2006). Age changes in personality and their origins: Comment on Roberts, Walton, and Viechtbauer (2006). *Psychological Bulletin*, *132*(1), 26–28. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.26>
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Holland, J. L. (1984). Personality and vocational interest in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, *69*, 390–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.3.390>
- Cowan, N. (1995). Attention and memory: an integrated framework. En *Oxford Psychology Series* (Vol. 26). New York.: Oxford University Press.
- Cowan, N. (1999). An Embedded-Processes Model of Working Memory. En A. Miyake, & P. Shah (Edits.), *Models of Working Memory: Mechanisms of Maintenance and Excecutive Control* (págs. 62 - 101). London, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cowan, N. (2014). Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education. *Educational Psychology Review*, *26*(2), 197–223. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>
- Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M., & Gondim, S. (2015). Factores personales y personalidad: metaanálisis de segundo orden. *Revista de Psicología*

del Trabajo y de las Organizaciones, 31(3), 165-173.

<https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.06.002>

Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2012). The dimensional structure of the emotional self-efficacy scale (ESES). *Australian Journal of Psychology*, 64(3), 147-154.

<https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00039.x>

Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2013). Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations. *Australian Journal of Psychology*, 65(4), 214-223.

<https://doi.org/10.1111/ajpy.12023>

De Jonge, J., & Dormann, C. (2006). Stressors, resources, and strain at work: A longitudinal test of the triple-match principle. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1359–1374.

<https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1359>

De Jonge, J., Le Blanc, P. M., Peeters, M. C., & Noordam, H. (2008). Emotional job demands and the role of matching job resources: A cross-sectional survey study among health care workers. *International Journal of nursing studies*, 45(10), 460-469.

<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.11.002>

DeNisi, A. S., & Murphy, K. R. (2017). Performance Appraisal and Performance Management: 100 Years of Progress? *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 421–433.

<https://doi.org/10.1037/apl0000085>

DeNisi, A. S., & Pritchard, R. D. (2006). Performance appraisal, performance management and improving individual performance: A motivational framework. *Management and Organization Review*, 2(2), 253-277.

<https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2006.00042.x>

- DeNisi, A. S., Robbins, T., & Cafferty, T. P. (1989). Organization of information used for performance appraisals: Role of diary-keeping. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 124–129. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.124>
- Depue, R. A., & Lenzenweger, M. F. (2001). A neurobehavioral dimensional model. En *Handbook of personality disorders: Theory, research, and treatment* (Livesley, W. J. ed., págs. 136–176). Guilford Press.
- Deschênes, A.-A., M., D., & Fernet, C. (2016). Développement et validation de l'échelle d'auto-efficacité émotionnelle chez les gestionnaires. *Psychologie du travail et des organisations*, 22, 255-272. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pto.2016.10.001>
- Detterman, D. K. (1987). What does reaction time tell us about intelligence? En P. A. Vernon (Ed.), *Speed of information-processing and intelligence* (págs. 177-220). Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. En E. Bialystock, & F. I. Craig (Edits.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (págs. 70–95). New York, NY: Oxford University Press.
- Dipboye, R. L. (2018). Criterion Development, Performance Appraisal. En *The Emerald Review of Industrial and Organizational Psychology*. (págs. 535 - 579). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-785-220181015>
- Dodge, A. F. (1943). What are the personality traits of the successful teacher? *Journal of Applied Psychology*, 27, 325 - 337. <http://dx.doi.org/10.1037/h0062404>

- Dodonov, Y. S., & Dodonova, Y. A. (2012). Response time analysis in cognitive tasks with increasing difficult. *Intelligence*, 40(5), 379-394. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.07.002>
- Dodonova, Y. A., & Dodonov, Y. S. (2013). Faster on easy items, more accurate on difficult ones: Cognitive ability and performance on a task of varying difficult. *Intelligence*, 41(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.10.003>
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological Testing: An Introduction* (2nd ed.). New York: Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511813757>
- Dorcus, R. M. (1944). A brief study of the Humm–Wadsworth Temperament Scale and the Guilford-Martin Personnel Inventory in an industrial situation. *Journal of Applied Psychology*, 28(4), 302-307. <http://dx.doi.org/10.1037/h0055811>
- Dorsey, D. W., Cortina, J. M., & Luchman, J. (2017). Adaptive and citizenship-related behaviors at work. En J. L. Farr, & N. T. Tippins (Edits.), *Handbook of employee selection* (Second ed., págs. 448-475). New York: Taylor & Francis.
- Draheim, C., Mashburn, C. A., Martin, J. D., & Engle, R. W. (2019). Reaction time in differential and developmental research: A review and commentary on the problems and alternatives. *Psychological Bulletin*, 145(5), 508-535. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000192>
- Draheim, C., Pak, R., Draheim, A., & Engle, R. W. (2021). The role of attention control in complex real-world tasks. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/9ekpu>
- Duckworth, A. L., Weir, D. R., Tsukayama, E., & Kwok, D. (2012). Who does well in life? Conscientious adults excel in both objective and subjective success. *Frontiers in psychology*, 3(356). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00356>

- Duncan, J. (1980). The locus of interference in the perception of simultaneous stimuli. *Psychological Review*, 87, 272–300.
- Duncan, J., Emslie, H., Williams, P., Johnson, R., & Freer, C. (1996). Intelligence and the frontal lobe: the organization of goal-directed behavior. *Cognitive Psychology*, 30(3), 257-303. <https://doi.org/10.1006/cogp.1996.00083>
- Edwards, J. R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review and methodological critique. En C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Edits.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 6, págs. 283–357). London: John Wiley & Sons.
- Eklund, J., Loeb, C., Hansen, E. M., & Andersson-Wallin, A. C. (2012). Who cares about others?: Empathic self-efficacy as an antecedent to prosocial behavior. *Current Research in Social Psychology*, 20(3), 31-41.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
- Engle, R. W. (2001). What is working memory capacity? En H. L. Roediger, J. S. Nairne, I. Neath, & A. M. Surprenant (Edits.), *The Nature of Remembering: Essays in Honor of Robert G. Crowder* (págs. 297-314).
- Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 19-23. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00160>

- Engle, R. W. (2018). Working Memory and Executive Attention: A Revisit. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 190-193. <https://doi.org/10.1177/1745691617720478>
- Engle, R. W., & Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory, capacity, and two-factor theory of cognitive control. En B. Ross, *The Psychology of Learning and Motivation* (págs. 145-199). New York, NY: Elsevier. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(03\)44005-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(03)44005-X)
- Engle, R. W., Cantor, J., & Carullo, J. J. (1992). Individual differences in Working Memory and Comprehension: A test four hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and Cognition*, 18(5), 972-992.
- Engle, R. W., Tuholski, S. W., Laughlin, J. E., & Conway, A. R. (1999). Working memory, short-term memory and general fluid intelligence: A latent variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 309-331. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.128.3.309>
- Engle, R., & Oransky, N. (1999). The evolution from short-term to working memory: Multi-store to dynamic models of temporary storage. En R. Sternberg (Ed.), *The Nature of Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press. Obtenido de <http://englelab.gatech.edu/publications.html>
- Engle, R., Kane, M., & Tuholski, S. (1999). Individual Differences in Working Memory Capacity and What They Tell us About Controlled Attention, General Fluid Intelligence, and Functions of Prefrontal Cortex. En A. Miyake, & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control* (págs. 102 - 134). London, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Eriksen, B. A., & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysic*, 16(1), 143-149. <https://doi.org/10.3758/BF03203267>
- Eriksson, J., Vogel, E. K., Lansner, A., Bergström, F., & Nyberg, L. (2015). Neurocognitive architecture of working memory. *Neuron*, 88(1), 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.020>
- Española, R. A. (2014). *Diccionario de la lengua española (23.a ed.)*. Obtenido de <http://www.rae.es/rae.html>
- Eysenck, H. J. (1946). The Measurement of Personality. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, XL, 75-80. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003591574604000209>
- Eysenck, H. J. (1958). A short questionnaire for the measurement of two dimensions of personality. *Journal of Applied Psychology*, 42(1), 14-17. <http://dx.doi.org/10.1037/h0041738>
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory Factor Analysis*. New York, USA: Oxford University Press.
- Fan, J., & Posner, M. (2004). Human Attentional Networks. *Psychiatrische Praxis*, 31(2), S210 -S214. <https://doi.org/10.1055/s-2004-828484>
- Fan, J., Gu, X., Guise, K. G., Liu, X., Fossella, J., Wang, H., & Posner, M. I. (2009). Testing the behavioral interaction and integration of attentional networks. *Brain and Cognition*, 70(2), 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.02.002>
- Fan, J., Litchfield, R. C., Islam, S., Weiner, B., Alexander, M., Liu, C., & Kulviwat, S. (2013). Workplace social self-efficacy: Concept, measure, and initial validity

- evidence. *Journal of Career Assessment*, 21, 91–110.
<https://doi.org/10.1177/1069072712454702>
- Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I., & Posner, M. I. (2005). The activation of attentional networks. *Neuroimage*, 26, 471-479.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.02.004>
- Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I., & Posner, M. I. (2005). The activation of attentional networks. *Neuroimage*, 26(2), 471-479.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.02.004>
- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A., & Posner, M. I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(3), 340–347.
<http://dx.doi.org/10.1162/089892902317361886>
- Fan, J., Wu, Y., Fossella, J. A., & Posner, M. I. (2001). Assessing the Heritability of attentional networks. *BMC Neuroscience*, 2(1), 14-21.
<https://doi.org/10.1186/1471-2202-2-14>
- Ferguson, E., & Patterson, F. (1998). The five factor model of personality: Openness a distinct but related construct. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 789-796. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00241-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00241-9)
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). Los autoinformes. En R. Fernández-Ballesteros (comp.), *Introducción a la evaluación psicológica (I)*. Madrid: Pirámide.
- Fernandez-Duque, D., & Posner, M. I. (2001). Brain imaging of attentional networks in normal and pathological states. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 23(1), 74-93. <https://doi.org/10.1076/jcen.23.1.74.1217>

- Ferrari, H., Nunes, M., & Marín, F. (2018). Autoeficacia en el trabajo: revisión bibliométrica entre 2004 y 2014 en la base de datos ebsco - Academic Search. *Psicología desde el Caribe*, 34(3), 204- 218. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.34.3.11141>
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(3), 329-344. <http://dx.doi.org/10.1037/h0057198>
- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2013). Executive function and early reading skills. *Reading and Writing*, 26(3), 453-472. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9376-5>
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2016). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation. *Technological Forecasting & Social Change*, 114(2017), 254-280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Funder, D. C. (1991). Global Traits: A Neo-Allportian Approach to Personality. *Psychological Science*, 2(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1991.tb00093.x>
- Funes, M. J., & Lupiáñez, J. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de Orientación, Alerta y Control Cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 15(2), 260-266.
- Furnham, A., & Fudge, C. (2008). The five factor model of personality and sales performance. *Journal of Individual Differences*, 29(1), 11-16. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.29.1.11>
- Galla, B. M., & Wood, J. J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality*

and Individual Differences, 52(2), 118-122.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.012>

Gatewood, R. D., & Field, H. S. (2001). *Human resource selection*. New York: Harcourt.

Gilliland, A. R., & Burke, R. S. (1926). A measurement of sociability. *Journal of Applied Psychology*, 10, 315–326. <http://dx.doi.org/10.1037/h0071953>

Gol, A. K., & Royaei, N. (2013). EFL Teachers' Self-regulation and Job Performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1855–1861. <http://doi.org/10.4304/tpls.3.10.1855-1861>

Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037%2F0022-3514.59.6.1216>

Goldin, C., & Katz, L. (2018). The race between education and technology. En D. Grusky, *Inequality in the 21st Century* (págs. 49-54). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429499821>

Goldin, C., & Katz, L. F. (2009). The Future of Inequality: The Other Reason Education Matters So Much. *Education Reform: Sixteenth Conference*, 24 (4), págs. 7-14. Washington, DC: Aspen Institute. Obtenido de <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:4341691>

Gonzalez-Mulé, E., Mount, M. K., & Oh, I.-S. (2014). A meta-analysis of the relationship between general mental ability and nontask performance. *Journal of Applied Psychology*, 99(6), 1222–1243. <https://doi.org/10.1037/a0037547>

- Goos, M., & Manning, A. (2007). Lousy and lovely jobs: The rising polarization of work in Britain. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 118–133. <http://dx.doi.org/10.1162/rest.89.1.118>
- Gough, H. G. (1953). The construction of a personality scale to predict scholastic achievement. *Journal of Applied Psychology*, 37, 361–366. <http://dx.doi.org/10.1037/h0058511>
- Griffin, M., Neal, A., & Neale, M. (2000). The Contribution of Task Performance and Contextual Performance to Effectiveness: Investigating the Role of Situational Constraints. *Applied Psychology*, 49(3), 517-533. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00029>
- Guilford, J. S. (1952). Temperament traits of executives and supervisors measured by the New York: Guilford Press Personality Inventories. *Journal of Applied Psychology*, 36, 228-233. <http://dx.doi.org/10.1037/h0060572>
- Gundlach, M. J., Martinko, M. J., & Douglas, S. C. (2003). Emotional intelligence, causal reasoning, and the self-efficacy development process. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 229-246. <https://doi.org/10.1108/eb028974>
- Hartmann, E., Sunde, T., Kristensen, W., & Martinussen, M. (2003). Psychological measures as predictors of military training performance. *Journal of Personality Assessment*, 80, 87-98. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_17
- Hasher, L., Zacks, R. T., & May, C. P. (1999). Inhibitory control, circadian arousal, and age. In En D. Gopher, & A. Koriat (Edits.), *Attention and performance XVII: Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application*.

Attention and performance (pp. (págs. 653– 675). Cambridge, MA: The MIT Press.

Hazy, T. E., Frank, M. J., & O'Reilly, R. C. (2006). Banishing the Homunculus: Making Working Memory Work. *Neuroscience*, *139*(1), 105-118. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.04.067>

Henare, D. T. (2019). Investigating the Relationship Between Working Memory and Selective Attention. *Tesis Doctoral*. Auckland, New Zealand: School of Psychology, University of Auckland. <http://hdl.handle.net/2292/45574>

Hetz, M. R. (1934). The reliability of the Rorschach ink-blot test. *Journal of Applied Psychology*, 461– 477. <http://dx.doi.org/10.1037/h0071281>

Heuven, E., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., & Huisman, N. (2006). The role of self-efficacy in performing emotion work. *Journal of Vocational Behavior*, *69*(2), 222-235. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.03.002>

Hick, W. E. (1952). On the Rate of Gain of Information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *4*(1), 11–26. <https://doi.org/10.1080/17470215208416600>

Hoffman, B., & Schraw, G. (2009). The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, *19*(1), 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.001>

Hofmann, W., Gschwendner, T., Friese, M., Wiers, R. W., & Schmitt, M. (2008). Working Memory Capacity and Self-Regulatory Behavior: Toward an Individual Differences Perspective on Behavior Determination by Automatic

- Versus Controlled Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 962-977. <https://doi.org/10.1037/a0012705>
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hough, L. M., & Oswald, F. L. (2000). Personnel selection: Looking toward the future-Remembering the past. *Annual review of psychology*, 51(1), 631-664. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.631>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Humm, D. G., & Wadsworth, G. W. (1941). Using the HummWadsworth. *Journal of Applied Psychology*, 25, 654–659. <http://dx.doi.org/10.1037/h0053963>
- Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12(3), 317 - 334. <http://dx.doi.org/10.1037/h0075832>
- Hunter, J. E. (1986). Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 340-362. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(86\)90013-8](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(86)90013-8)
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 73-98. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.96.1.72>

- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and Job Performance: The Big Five Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 869-879.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.869>
- Jackson, J. J., Hill, P. L., & Roberts, B. W. (2012). Misconceptions of Traits Continue to Persist: A Response to Bandura. *Journal of Management*, 38(3), 745-752.
<https://doi.org/10.1177/0149206312438775>
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York, NY, USA: Henry Holt and Co.
<http://dx.doi.org/10.1037/10538-000>
- Jaques, E. (2004). *La organización requerida: un sistema integrado para crear organizaciones eficaces y aplicar el liderazgo gerencial en el siglo XXI*. Buenos Aires: Granica.
- Jarrold, C., & Towse, J. N. (2006). Individual differences in working memory. *Neuroscience*, 139, 39-50.
- Jensen, A. R. (1993). Why is reaction time correlated with psychometric g? *Current Directions in Psychological Science*, 2(2), 53–56. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770697>
- Johnson, E. C., & Meade, A. W. (2010). A Multi-Level Investigation of Overall Job Performance Ratings. *Paper presented at the 25th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*,. Atlanta, GA.
- Jones, R. J., & Sloane, P. J. (2007). Low pay, higher pay and job satisfaction in Wales. *Spatial Economic Analysis*, 2(2), 197-214.
<https://doi.org/10.1080/17421770701348198>

- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology, 86*(1), 80-92. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/buy/2001-16970-007>
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 693–710. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.3.693>
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. *Journal of Applied Psychology, 92*(1), 107–127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.107>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Katz, L. F., & Murphy, K. M. (1992). Changes in relative wages, 1963–1987: supply and demand factors. *The quarterly journal of economics, 107*(1), 35-78. <https://doi.org/10.2307/2118323>
- Kinicki, A. J., Hom, P. W., Trost, M. R., & Wade, K. J. (1995). Effects of category prototypes on performance-rating accuracy. *Journal of Applied Psychology, 80*(3), 354–370. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.3.354>
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences, 45*(5), 432-436.

- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The Effect of an Expressive-Writing Intervention for Employees on Emotional Self-Efficacy, Emotional Intelligence, Affect, and Workplace Incivility. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(1), 179–195. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.02.006>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Lerner, D., De Vet, H. C., & Van Der Beek, A. J. (2016). Cross-cultural adaptation of the Individual Work Performance Questionnaire. *Work, 53*, 609-619. <https://doi.org/10.3233/WOR-152237>
- Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A., & de Vet, H. (2013). Development of an individual work performance questionnaire. *International Journal of Productivity and Performance Management, 62*(1), 6-28. <https://doi.org/10.1108/17410401311285273>
- Kozlowski, S. W. (1987). The systematic distortion hypothesis, halo, and accuracy: An individual-level analysis. *Journal of Applied Psychology, 72*(2), 252-261. Obtenido de <https://psycnet.apa.org/buy/1987-25078-001>
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel psychology, 49*(1), 1-49. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01790.x>
- Kulas, J. T. (2013). Personality-Based Profile Matching in Personnel Selection: Estimates of Method Prevalence and Criterion-Related Validity. *Applied*

psychology, 62(3), 519-542. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00491.x>

Kulikowski, K., & Orzechowski, J. (2018). All employees need job resources: testing the " Job Demands-Resources Theory" among employees with either high or low working memory and fluid intelligence. *Medycyna Pracy*, 69(5), 483-496. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00709>

Kyllonen, P. C. (1993). Aptitude testing inspired by information processing: A test of the four-sources model. *The journal of General Psychology*, 120(3), 375-405. <https://doi.org/10.1080/00221309.1993.9711154>

Kyndt, E., Musso, M., Cascallar, E., & Dochy, F. (2015). Predicting academic performance: The role of cognition, motivation and learning approaches. A neural network analysis. En *Methodological challenges in research on student learning* (Vincent Donche; Sven De Maeyer; Davd Gijbels; Huub van den Bergh; ed., págs. 55-76). Antwerpen, Bélgica: Garant.

Lado, M., & Alonso, P. (2017). The Five-Factor model and job performance in low complexity jobs: A quantitative synthesis. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(3), 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.07.004>

Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., Salanova, M., Llorens, S., & Nap, R. E. (2010). Efficacy beliefs predict collaborative practice among intensive care unit nurses. *Journal of advanced nursing*, 66(3), 583-594. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05229.x>

Lee, S., & Klein, H. J. (2002). Relationships between conscientiousness, self-efficacy, self-deception, and learning over time. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1175–1182. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1175>

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lezak, M. D. (1982). THE PROBLEM OF ASSESSING EXECUTIVE FUNCTIONS. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of applied psychology*, 85(3), 407-416. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.407>
- Lievens, F., Conway, J. M., & De Corte, W. (2008). The relative importance of task, citizenship and counterproductive performance to job performance ratings: Do rater source and team-based culture matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 11-27. <https://doi.org/10.1348/096317907X182971>
- Lievens, F., Conway, J. M., & De Corte, W. (2008). The relative importance of task, citizenship and counterproductive performance to job performance ratings: Do rater source and team-based culture matter? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 11-271. <https://doi.org/10.1348/096317907X182971>
- Lindley, L. D., & Borgen, F. H. (2002). Generalized self-efficacy, Holland theme self-efficacy, and academic performance. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 301-314.

- Lindley, R. H., Wilson, S. M., Smith, W. R., & Bathurst, K. (1995). Reaction time (RT) and IQ: Shape of the task complexity function. *Personality and Individual Differences, 18*(3), 339-345. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00154-K](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00154-K)
- Lippa, R. (2005). *Gender, Nature, and Nurture*. UK: Taylor & Francis Group.
- Llorens, S., García-Renedo, M., & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2), 55 - 70.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología, 30*(3), 151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Loeb, C. (2016). Self-efficacy at work: Social, Emocional and cognitive dimensions (Tesis Doctoral) . *Mälardalen University* .
- Loeb, C., Stempel, C., & Isaksson, K. (2016). Social and emotional Self-Efficacy at work. *Scandinavian Journal of Psychology., 57*(2), 152-161.
- Logan, G. D. (2003). Executive control of thought and action: In search of the wild homunculus. *Current Directions in Psychological Science, 12*(2), 45–48. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01223>
- López-Ramón, M. F., Castro, C., Roca, J., Ledesma, R., & Lupiañez, J. (2011). Attentional Networks Functioning, Age, and Attentional Lapses While Driving. *12*(5), 518-528 . <https://doi.org/10.1080/15389588.2011.588295>
- Losantos Velasco, M., & Pinto Tapia, B. (2004). Self-efficacy in the interpersonal behavior of female adolescents with alimentary disruptive indicators. *Ajayu*

Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA, 2(1),
1-11. Obtenido de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612004000100001&lng=es&tlng=en

Lovett, M., Reder, L., & Lebiere, C. (1999). Modeling Working Memory in a Unified Architecture: A ACT-R Perspective. En A. Miyake, & P. Shah (Edits.), *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control* (págs. 135-182). London, United Kingdom: Cambridge University Press.

Lozano Correa, L. (2007). El Talento Humano una estrategia de éxito en las empresas culturales. *Revista EAN*, 60(Mayo - Agosto), 147-164.

Luciano, A. (1999). *Imparare lavorando. La nuova scuola dell'obbligo e il lavoro*. Torino: Utet Libreria. Obtenido de <https://iris.unito.it/handle/2318/15751>

Luna, F. G., Marino, J., Macbeth, G., & Torres, G. F. (2016). ¿ Existen diferencias entre sexos en las redes atencionales? Una revisión sistemática sobre el alerta fásica, vigilancia, orientación y control ejecutivo. *Psychologia*, 10(2), 63-71. <https://doi.org/10.21500/19002386.2283>

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *he Journal of psychology*, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

- Maddux, J. E., Sherer, M., & Rogers, R. W. (1982). Self-efficacy expectancy and outcome expectancy: Their relationship and their effects on behavioral intentions. *Cognitive Therapy and Research*, 6(2), 207-211.
<https://doi.org/10.1007/BF01183893>
- Maffei, L., Spontón, C., Spontón, M., & Medrano, L. (2010). Características psicométricas de la versión resumida del Cuestionario de Autoeficacia Laboral. *Congreso Panamericano de Psicología del 12 al 15 mayo de 2010*. Salta: Facultad de Artes y Ciencias – Universidad Católica de Salta.
- Maffei, L., Spontón, C., Spontón, M., Castellano, E., & Medrano, L. A. (2012). Adaptación del Cuestionario de Autoeficacia Profesional (AU-10) a la población de trabajadores cordobeses. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 51-62.
Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612012000100004&lng=en&tlng=es.
- Marrocco, R. T., & Davidson, M. C. (1998). Neurochemistry of attention. En R. Parasuraman (Ed.), *The attentive brain* (págs. 35-50). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios financieros*, 279, 175-202.
- Martocchio, J. J., & Judge, T. A. (1997). Relationship between conscientiousness and learning in employee training: Mediating influences of self-deception and self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 764-773.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.5.764>

- McAdams, D. P. (1997). A conceptual history of personality psychology. En R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Edits.), *Handbook of personality psychology* (págs. 3-39). New York: Academic Press.
- McCabe, D. P., Roediger III, H. L., McDaniel, M. A., Balota, D. A., & Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: Evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, 24(2), 222–243. <https://doi.org/10.1037/a0017619>
- McCloy, R. A., Campbell, J. P., & Cudeck, R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 493. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.493>
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1985). Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 6(5), 587-597. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90008-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90008-X)
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (2008). A five-factor theory of personality. En O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Edits.), *Handbook of personality: Theory and research* (3th ed., págs. 139-153). The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. (1985). Updating norman's adequate taxonomy: intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 710-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.710>

- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 587-596.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00118-1)
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Del Pilar, G. H., Rolland, J.-P., & Parker, W. D. (1998). Cross-Cultural Assessment of the Five-Factor Model: The Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 171-188.
<https://doi.org/10.1177/0022022198291009>
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., & Avia, M. D. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173–186.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.173>
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 1, 3-16.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1932.tb02209.x>
- Menghi, M. S., Oros, L. B., & Abreu Marinho, R. (2015). Psychometric Study of Bandura's Teacher Self-Efficacy Scale, in an Argentine Sample. *Acta Psiquiatrica y Psicologica de America Latina*, 61(1), 22-32. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11336/14947>
- Miller, E. K., Lundqvist, M., & Bastos, A. M. (2018). Working Memory 2.0. *Neuron*, 100(2), 463-475. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2018.09.023>

- Miller, E., & Cohen, J. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>
- Miller, G., Galanter, E., & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston. <http://dx.doi.org/10.1037/10039-000>
- Miyake, A., & Shah, P. (1997). "Models of Working Memory" symposium . Final Report, University of Colorado at Boulder, Department of Psychology, Colorado.
- Miyake, A., & Shah, P. (Edits.). (1999). *Models Of Workin Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mohr, G., Müller, A., Rigotti, T., Aycan, Z., & Tschan, F. (2006). The assessment of psychological strain in work contexts. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(3), 198-206. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.198>
- Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., & Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 81-107. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>

- Motowidlo, S. J., & Kell, H. J. (2012). Job Performance. En I. Weiner, N. Schmitt, & S. Highhouse (Edits.), *Handbook of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop212005>
- Motowidlo, S. J., & Schmit, M. J. (1999). Performance Assessment in Unique Jobs. En D. R. Ilgen, & E. D. Pulakos (Edits.), *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation, and Development* (págs. 56-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Motowidlo, S. J., & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied psychology*, 79(4), 475–480. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.475>
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human performance*, 10(2), 71-83. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1
- Murphy, K. R. (2012). Individual differences. En N. Schmitt, *The Oxford handbook of personnel assessment and selection* (págs. 48 - 67). New York, NY: Oxford University Press.
- Murphy, K. R., & Balzer, W. K. (1986). Systematic distortions in memory-based behavior ratings and performance evaluations: Consequences for rating accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 39–44. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.1.39>
- Murphy, K. R., & Cleveland, J. N. (1995). *Understanding performance appraisal: Social, organizational, and goal-based perspectives*. London, UK: Sage.

- Murphy, K. R., & Constans, J. I. (1987). Behavioral anchors as a source of bias in rating. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 573–577. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.573>
- Musso, M. F. (2009). Funciones ejecutivas y control ejecutivo: una revisión bibliográfica mirando la arquitectura de la mente [Versión. *Revista de Psicología*, 5(9), 107-123. Obtenido de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/funciones-ejecutivas-control.pdf>
- Musso, M. F. (2016). *Understanding the underpinnings of academic performance: The relationship of basic cognitive processes, self-regulation factors and learning strategies with task characteristics in the assessment and prediction of academic performance*. Doctoral Dissertation, KU Leuven.
- Musso, M. F., Boakerts, M. S., & Cascallar, E. C. (2019). Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated learning: Their interaction effects on math performance. *Learning and Individual Differences*, 71(2019), 58-70. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.003>
- Musso, M. F., Kyndt, E., Cascallar, E. C., & Dochy, F. (2012). Predicting Mathematical Performance: the Effect of Cognitive Processes and Self-Regulation Factors. *Education Research International*, 12. <http://dx.doi.org/10.1155/2012/250719>
- Musso, M. F., Kyndt, E., Cascallar, E. C., & Dochy, F. (2013). Predicting General Academic Performance and Identifying the Differential Contribution of Participating Variables using Artificial Neural Networks. *Frontline Learning Research*, 1, 42-71. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v1i1.13>

- Musso, M. F., Rodríguez Hernández, C. F., & Cascallar, E. C. (2020). Predicting key educational outcomes in academic trajectories: a machine-learning approach. *Higher Education*, 80, 875-894. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00520-7>
- Nęcka, E. (2018). Cognitive Perspective. En S. T. Zeigler-Hill V. (Ed.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8>
- Nikolaou, I. (2003). Fitting the person to the organisation: examining the personality-job performance relationship from a new perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 18(7), 639-648. <https://doi.org/10.1108/02683940310502368>
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574-583. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040291>
- Oakes, D. W., Ferris, G. R., Martocchio, J. J., Buckley, M. R., & Broach, D. (2001). Cognitive Ability and Personality Predictors of Training Program Skill Acquisition and Job Performance. *Journal of Business and Psychology*, 15(4), 523-548. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007805132107>
- Oh, I.-S., & Berry, C. M. (2009). The five-factor model of personality and managerial performance: Validity gains through the use of 360 degree performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1498-1513. <https://doi.org/10.1037/a0017221>
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit.

Academy of Management Journal, 34(3), 487–516.
<https://doi.org/10.2307/256404>

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel psychology*, 48(4), 775-802. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x>

Ottati, A., & Feuerstein, M. (2013). Brief self-report measure of work-related cognitive limitations in breast cancer survivors. *Journal of Cancer Survivorship*, 7(2), 262-273. <https://doi.org/10.1007/s11764-013-0275-9>

Outtz, J. L. (2002). The role of cognitive ability tests in employment selection. *Human Performance*, 15(1-2), 161-171.
<https://doi.org/10.1080/08959285.2002.9668089>

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

Palaiou, K., & Furnham, A. (2014). Are bosses unique? Personality facet differences between CEOs and staff in five work sectors. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66(3), 173–196. <https://doi.org/10.1037/cpb0000010>

Palaiou, K., Zarola, A., & Furnham, A. (2016). The dark side of personality predicts positive and negative work attitudes. *Personality and Individual Differences*, 88, 12-16. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.029>

Páramo, M. A., García, C. S., & González, F. (2018). Relación entre experiencia óptima (Flow) y rasgos de personalidad. *Revista de Psicología*, 14(28), 7-21. Obtenido

de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8862/1/relacion-entre-experiencia-optima-flow.pdf>

Pardo, A., Garrido, J., Ruiz, M. A., & San Martín, R. (2007). La interacción entre factores en el análisis de varianza: errores de interpretación. *Psicothema*, 19(2), 343-349. Obtenido de <http://www.psicothema.com/pdf/3369.pdf>

Peiró, J. M., Bayona, J. A., Caballer, A., & Di Fabiod, A. (2020). Importance of work characteristics affects job performance: The mediating role of individual dispositions on the work design-performance relationships. *Personality and Individual Differences*, 157, 109808. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109808>

Pepe, S. J., Farnese, M. L., Avalone, F., & Vecchione, M. (2010). Work Self-Efficacy Scale and Search for Work Self-Efficacy Scale: A Validation Study in Spanish and Italian Cultural Contexts. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 201-210. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622010000300004

Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. d., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., & Páez Vargas, N. (2018). Autoeficacia: Una Revisión Aplicada a Diversas Áreas de la Psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 16(2), 299-325. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004&lng=es&nrm=iso

- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The Attention System of the Human Brain: 20 Years After. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 73–89.
<https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>
- Piedmont, R. L., & Weinstein, H. P. (1993). A Psychometric Evaluation of the New NEO–PIR Facet Scales for Agreeableness and Conscientiousness. *Journal of Personality Assessment*, 60(2), 302-318.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6002_8
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of management*, 26(3), 513-563. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00047-7)
- Poposki, E. M., & Oswald, F. L. (2010). The multitasking preference inventory: Toward an improved measure of individual differences in polychronicity. *Human Performance*, 23, 247-264. <http://dx.doi.org/10.1080/08959285.2010.487843>
- Posner, M. I. (1978). *Chronometric explorations of mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1080/00335558008248231>
- Posner, M. I. (1994). Attention: the mechanisms of consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 91(16), 7398-7403.
<https://doi.org/10.1073/pnas.91.16.7398>
- Posner, M. I. (2014). Orienting of attention: Then and now. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(10), 1864-1875.
<https://doi.org/10.1080/17470218.2014.937446>

- Posner, M. I., & Dehaene, S. (1994). Attentional networks. *Trends in Neuroscience*, *17*, 75-79. [http://dx.doi.org/10.1016/0166-2236\(94\)90078-7](http://dx.doi.org/10.1016/0166-2236(94)90078-7)
- Posner, M. I., & DiGirolamo, G. J. (1998). Executive attention: Conflict, target detection, and cognitive control. En R. Parasuraman (Ed.), *The attentive brain* (págs. 401–423). Cambridge, MA: MIT Press.
- Posner, M. I., & Fan, J. (2008). Attention as an organ system. En J. R. Pomerantz (Ed.), *Topics in Integrative Neuroscience From Cells to Cognition* (págs. 31-61). United Kingdom: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511541681.005>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review Neuroscience*, *13*, 25-42. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of mind*. New York, NY, USA: Scientific American Library/Scientific American Books.
- Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1998). The neuroimaging of human brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *95*(3), 763-764. <https://doi.org/10.1073/pnas.95.3.763>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1992). Attentional mechanisms and conscious experience. En A. D. Milner, & M. D. Rugg (Edits.), *The neuropsychology of consciousness* (págs. 91-112). London: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-498045-7.50010-4>

- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Posner, M. I., Klein, R., Summers, J., & Buggie, S. (1973). On the selection of signals. *Memory & cognition*, 1(1), 2-12. <https://doi.org/10.3758/BF03198062>
- Posner, M. I., Nissen, M. J., & Ogden, W. C. (1978). Attended and unattended processing modes: The role of set for spatial location. En H. I. Pick, & E. Sltzman (Edits.), *Modes of perceiving and processing information* (págs. 137-157). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2014). Developing attention: Behavioral and brain mechanisms. *Advances in Neuroscience*. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/405094>
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (s.f.). Control networks and neuro- modulators of early development. *Developmental Psychology*, 48(3), 827–835. <https://doi.org/10.1037/a0025530>
- Ramos-Villagrasa, P. J., Barrada, J. R., Fernández-del-Río, E., & Koopmans, L. (2019). Assessing job performance using brief self-report scales: The case of the individual work performance questionnaire. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(3), 195–205. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a21>
- Rao, A. S. (2007). Effectiveness of performance management system: an empirical study in indian companies. *International Journal of Human Resource Management*, 18(10), 1812-1840. <https://doi.org/10.1080/09585190701570973>

- Raz, A. (2004). Anatomy of attentional networks. *The Anatomical Record*, 281B(1), 21–36. <https://doi.org/10.1002/ar.b.20035>
- Redick, T. S., & Engle, R. (2006). Working Memory Capacity and Attention Network Test Performance. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 713–721. <https://doi.org/10.1002/acp.1224>
- Redick, T. S., Heitz, R. P., & Engle, R. W. (2007). Working memory capacity and inhibition: Cognitive and social consequences. En C. M. MacLeod, & D. S. Gorfein (Edits.), *Inhibition in cognition* (págs. 125-142). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11587-007>
- Redick, T., Broadway, J., Meier, M., Kuriakose, P., Unsworth, N., & Engle, R. (2012). Measuring Working Memory Capacity With Automated Complex Span Tasks. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 164-171. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000123>
- Ree, M. J., Earles, J. A., & Teachout, M. S. (1994). Predicting job performance: Not much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 518-524. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.518>
- Ree, M., & Earles, A. (1991). Predicting Training Success: Not Much More Than g. *Personnel Psychology*, 44, 321-332. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00961.x>
- Reisel, W. D., Chia, S.-L., & Maloles, C. M. (2005). Job insecurity spillover to key account management: Negative effects of performance, effectiveness, adaptiveness, and esprit de corps. *Journal of Business and Psychology*, 19(5), 483-503. <https://doi.org/10.1007/s10869-005-4521-7>

- Reyneri, E. (2005). *Sociologia del mercato del lavoro. Vol. 2: Le forme dell'occupazione*. Bologna: Il Mulino. Obtenido de <https://boa.unimib.it/handle/10281/2198?mode=full.6>
- Richino, S. V. (2008). *Selección de Personal* (2nd ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
- Ritter, F. E., Tehrachi, F., & Oury, J. (2019). Advanced Review: ACT-R: A cognitive architecture for modeling cognition. *WIREs Cognitive Science*, 10(3), 1-19. <https://doi.org/10.1002/wcs.1488>
- Robalino Guerra, P. E., & Musso, M. (2018). A Validation Study of Self-Efficacy at Work in a Spanish-Speaking. *30th APS Annual Convention*. San Francisco, USA.
- Robalino Guerra, P. E., & Musso, M. (2018). Inatención del conductor: un estudio acerca de las relaciones entre redes atencionales y la propensión a cometer errores durante la conducción. *Interdisciplinaria*, 35(2), 425-444.
- Robbins, T. L., & DeNisi, A. S. (1994). A closer look at interpersonal affect as a distinct influence on cognitive processing in performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 341-353. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.341>

- Roberts, B. W. (2009). Back to the future: Personality and assessment and personality development. *Journal of research in personality*, 43(2), 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.015>
- Roberts, B. W., Harms, P. D., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2007). Can we predict the counterproductive employee? Evidence from a child-to-adult prospective study Evidence from a 23-year longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1427-1436. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1427>
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A metaanalysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Robertson, I. H., & Garavan, H. (2004). Vigilant attention. En M. S. Gazzaniga (Ed.), *The new cognitive neurosciences* (págs. 631-640). New York: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Roca , J., Lupiáñez, J., López- Ramón, M. F., & Castro, C. (2013). Are drivers' attentional lapses associated with the functioning of the neurocognitive attentional networks and with cognitive failure in everyday life? *Transportation Research Part F*, 98–113. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2012.10.005>
- Roediger, H., & Yamashiro, J. (2019). Memory. En R. Sternberg, & W. Pickren (Edits.), *The Cambridge Handbook of the Intellectual History of Psychology* (págs. 165-215). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108290876.008>
- Rohde, A. R. (1946). Explorations in personality by the sentence completion. *Journal of Applied Psychology*, 30, 169–181. <http://dx.doi.org/10.1037/h0063621>

- Roman, C. W. (2017). Using a model of emotional self-efficacy in predicting work outcomes. (*Doctoral Dissertation*). San Diego: Alliant International University). Obtenido de <https://pqdtopen.proquest.com/pubnum/10744906.html>
- Rouder, J. N., & Haaf, J. M. (2019). A psychometrics of individual differences in experimental tasks. *Psychonomic bulletin & review*, 26(2), 452-467. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-018-1558-y>
- Rueckert, L., & Grafman, J. (1996). Sustained attention deficits in patients with right frontal lesions. *Neuropsychologia*, 34(10). [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(96\)00016-4](https://doi.org/10.1016/0028-3932(96)00016-4)
- Rueda, M. R., Fan, J., McCandliss, B. D., Halparin, J. D., Gruber, D. B., Lercari, L. P., & Posner, M. I. (2004). Development of attentional networks in childhood. *Neuropsychologia*, 42(8), 1029-1040. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.012>
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. En R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Edits.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (págs. 283– 300). New York:: Guilford Press.
- Rueda, M., Conejero, A., & Guerra, S. (2016). Educar la atención desde la neurociencia. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.3>
- Ruiz Sánchez de León, J. M. y Fernández Blázquez, M. A. (2011). Arquitecturas cognitivas y cerebro: hacia una teoría unificada de la cognición. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 38-47.

- Ryan, A. M., & Derous, E. (2019). The unrealized potential of technology in selection assessment. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35, 85-92.
<https://doi.org/10.5093/jwop2019a10>
- Sackett, P. R., Lievens, F., Van Iddekinge, C. H., & Kuncel, N. R. (2017). Individual differences and their measurement: A review of 100 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 254-273. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000151>
- Sadri, G., & Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and Work-related Behaviour: A Review and Meta-analysis. *Applied Psychology*, 42(2), 139-152.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1993.tb00728.x>
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2006). Job demands and coping behaviour: The moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10, 1-7.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement". *Applied Psychology*, 60(2), 255-285.
- Salanova, M., Lorente, L., & Martínez, I. M. (2012). The Dark and Bright Sides of Self-Efficacy in Predicting Learning, Innovative and Risky Performances. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1123-1132.
https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39402

- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. J., & Martínez, I. M. (2011). Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: the mediating role of self-efficacy and work engagement. *Journal of advanced nursing*, 67(10), 2256-2266. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05652.x>
- Salanova, M., Peiró, J., & Schaufeli, W. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: an extension of the job demands-control-model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.
- Salgado, J. F. (2017). Moderator effects of job complexity on the validity of forced-choice personality inventories for predicting job performance. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33, 229–238. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.07.001>
- Salgado, J. F. (2017). Using ability tests in selection. En H. W. Goldstein, E. D. Pulakos, J. Passmore, & C. Semedo (Edits.), *Wiley Blackwell handbooks in organizational psychology. The Wiley Blackwell handbook of the psychology of recruitment, selection and employee retention* (págs. 115–150). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118972472.ch7>
- Salgado, J. F., & Bastida, M. (2017). Predicting expatriate effectiveness: The role of personality, cross-cultural adjustment, and organizational support. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(3), 267– 275. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12178>
- Salgado, J. F., & Cabal, Á. L. (2011). valuación del desempeño en la Administración Pública del Principado de Asturias: Análisis de las propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 75-91.

Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622011000200001

Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2019). Meta-Analysis of the Validity of General Mental Ability for Five Performance Criteria: Hunter and Hunter (1984) Revisited. *Frontiers in Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02227>

Salgado, J. F., Anderson, N., Moscoso, S., Bertua, C., De Fruyt, F., & Rolland, J. (2003). A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European community. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1068–1081. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.1068>

Salgado, J. F., Moscoso, S., & Anderson, N. R. (2013). Personality and counterproductive behavior at work. En N. Christiansen, & R. Tett (Edits.), *Handbook of personality at work*. New York, NY: Routledge.

Saltukoğlu, G., & Tatar, A. (2018). The role of personality measures as predictors of job performance: Teacher sample. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 619-634. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i1.4392>

Sanchez, R. O., & Ledesma, R. D. (2013). Listado de Adjetivos para Evaluar Personalidad: Propiedades y normas para una población argentina. *Revista argentina de clínica psicológica*, 22(2), 147-160.

Sanchez, R., & Ledesma, R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y como evaluarla. En J. Monjeau (Ed.), *Conocimiento para la transformación II. Serie Investigación y Desarrollo*. (págs. 131-160). Ediciones Universidad Atlántida Argentina.

- Sanchez-Roige, S., Gray, J. C., MacKillop, J., Chen, C. H., & Palmer, A. A. (2018). The genetics of human personality. *Genes, Brain and Behavior*, 17(e12439), 1-13. <https://doi.org/10.1111/gbb.12439>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3). <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Scherbaum, C. A., Goldstein, H. W., Yusko, K. P., Ryan, R., & Hanges, P. J. (2012). Intelligence 2.0: Reestablishing a research program on g in I-O psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(2), 128-148. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2012.01419.x>
- Schermerhorn, J. (1989). *Management for Productivity*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Schmidt, F. L. (2002). The role of general cognitive ability and job performance: Why there cannot be a debate. *Human Performance*, 15(1-2), 187-210. <http://dx.doi.org/10.1080/08959285.2002.9668091>
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.262>
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. (2004). General Mental Ability in the World of Work: Occupational Attainment and Job Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 162-173. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.162>

- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1992). Development of a Causal Model of Processes Determining Job Performance. *Current directions in psychological science*, 1(3), 89-92. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768758>
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costa Oliván, M. E., Casella, L., Cuenya, L., . . . Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 11(2). Obtenido de <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/63>
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martínez, V. (2007). The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits: Patterns and Profiles of Human Self-Description Across 56 Nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173–212. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168–182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.1>
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168–182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.168>
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European journal of psychological assessment*, 18(3), 242–251. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>

- Schutte, N. (2018). Emotional Self-Efficacy. En L. D. Pool, & P. Qualter (Edits.), *An introduction to emotional intelligence*. Lancashire: John Wiley & Sons.
- Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European journal of work and organizational psychology*, *11*(2), 219-241. <https://doi.org/10.1080/13594320244000148>
- Scott, B. A., & Judge, T. A. (2009). The popularity contest at work: Who wins, why, and what do they receive? *Journal of Applied Psychology*, *94*(1), 20-33. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012951>
- Sepp, S. H.-F. (2019). Cognitive load theory and human movement: Towards an integrated model of working memory. *Educational Psychology Review*, *31*, 293–317. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09461-9>
- Sherer, M., & Maddux, J. E. (1982). The Self-Efficacy scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, *51*, 663-671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Shipstead, Z., Harrison, T. L., & Engle, R. W. (2016). Working memory capacity and fluid intelligence: Maintenance and disengagement. *Perspectives on Psychological Science*, *11*, 771–799. <https://doi.org/10.1177/1745691616650647>
- Shipstead, Z., Lindsey, D. R., Marshall, R. L., & Engle, R. W. (2014). The mechanisms of working memory capacity: Primary memory, secondary memory, and attention control. *Journal of Memory and Language*, *116* - 141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2014.01.004>

- Simkin, H., Etchezahar, E., & Ungaretti. (2012). 2(17), 171-193.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283–301.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of personality and social psychology*, 100(2), 330–348. <https://doi.org/10.1037/a0021717>
- Spontón, C., Castellano, E., Salanova, M., Llorens, S., Maffei, L., & Medrano, L. A. (2018). Evaluación de un modelo sociocognitivo de autoeficacia, burnout y engagement en el trabajo: análisis de invarianza entre Argentina y España. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 12(1), 89-101. <https://doi.org/10.21500/19002386.3226>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Sternberg, R. J. (1978). Intelligence Research at the Interface. *INTELLIGENCE*, 2, 195 - 222. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(78\)90017-X](https://doi.org/10.1016/0160-2896(78)90017-X)
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1977). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700–712. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.7.700>
- Stovel, M., & Bontis, N. (2002). Voluntary turnover: knowledge management - friend or foe? *Journal of Intellectual Capital*, 3(3), 303-322. doi:10.1108/14691930210435633

- Sullivan, M. (2018). Attentional Control Processing in Working Memory : Effects of Aging and Bilingualism (Tesis Doctoral). Toronto, Canadá: York University. Obtenido de <https://yorkspace-new.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/35538>
- Swanson, L., & Kim, K. (2007). Working memory, short-term memory, and naming speed as predictors of children's mathematical performance. *Intelligence*, 35(2), 151-168. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.001>
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. En A. Bakker, & M. P. Leiter (Edits.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, (págs. 54-68). New York, USA: Psychology Press Taylor & Francis Group .
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. En A. B. Bakker, & M. P. Leiter (Edits.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (págs. 54-68). New York, USA: Psychology Press.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tatar, A., Saltukoğlu, G., & Özdemir, H. (2019). An Investigation of the relation between personality, job performance and job satisfactio via profile analysis. En C. Pracana, & M. Wang (Edits.), *Psychological Applications and Trends 2019* (págs. 186 -190). Lisboa, Portugal: InScience Press. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Rima_Abdul_Razzak/publication/337801217_InPACT-2019_Book-Proceedings/links/5deaac38299bf10bc34647f8/InPACT-2019-Book-Proceedings.pdf#page=215

- Tenopyr, M. L. (2002). Theory versus reality: Evaluation of g in the workplace. *Human Performance*, 15(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1080/08959285.2002.9668086>
- Terman, L. M., Otis, A. S., Dickson, V., Hubbard, O. S., Norton, J. K., Howard, L., . . . Cassingham, C. C. (1917). A trial of mental and pedagogical tests in a civil service examination for policemen and firemen. *Journal of Applied Psychology*, 1(1), 17-29. <http://dx.doi.org/10.1037/h0073841>
- Terracciano, A., McCrae, R. R., Brant, L. J., & Costa, P. T. (2005). Hierarchical linear modeling analyses of the NEO-PI-R scale in the Baltimore longitudinal study of aging. *Psychology and Aging*, 20, 493–506. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.20.3.493>
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: a meta-analytic review. *Personnel psychology*, 44(4), 703-742.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., & Olaz, F. (2013). *Introducción a la Psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I., & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1115–1128. <https://doi.org/10.1037/a0017048>
- Trick, L. M., Enns, J. T., Mills, J., & Vavrik, J. (2004). Paying attention behind the wheel: A framework for studying the role of attention in driving. *Theoretical*

Issues in Ergonomics Science, 5(5), 385-424.

<https://doi.org/10.1080/14639220412331298938>

Tupes, E. C., & Christal, R. C. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings*. Lackland Air Force Base, TX: USAF.

U.S. Department of Labor. (2018). *Mi proximo paso*. Obtenido de Summary Report: <https://www.miproximopaso.org/>

U.S. Department of Labor. (2018). *O*NET Resource Center*. Obtenido de O*NET® Questionnaires: <https://www.onetcenter.org/questionnaires.html>

Unsworth, N., Heitz, R. P., Schrock, J. C., & Engle, R. W. (2005). An automated version of the operation span task. *Behavior Research Methods*, 37(3), 498-505.

Unsworth, N., Miller, A. L., & Robison, M. K. (2020). Are individual differences in attention control related to working memory capacity? A latent variable mega-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/xge0001000>

van Dijk, D. M., van Rhenen, W., Murre, J. M., & Verwijk, E. (2020). Cognitive functioning, sleep quality, and work performance in non-clinical burnout: The role of working memory. *Plos One*, 14(5), e0231906. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231906>

Vancouver, J. B. (2012). Rhetorical reckoning: A response to Bandura. *Journal of Management*, 38(2), 465-474. <https://doi.org/10.1177/0149206311435951>

Vancouver, J. B. (2012). Rhetorical reckoning: A response to Bandura. *Journal of Management*, 38(2), 465-474. <https://doi.org/10.1177/0149206311435951>

- Vancouver, J. B., & Kendall, L. N. (2006). When self-efficacy negatively relates to motivation and performance in a learning context. *Journal of applied psychology, 91*(5), 1146-1153.
- Vancouver, J. B., More, K. M., & Yoder, R. J. (2008). Self-efficacy and resource allocation: support for a nonmonotonic, discontinuous model. *Journal of Applied Psychology, 93*(1), 35–47. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.35>
- Vancouver, J., Thompson, C., Tischner, E., & Putka, D. (2002). Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology, 87*(3), 506-516.
- Verbeke, W. (1994). Personality characteristics that predict effective performance of sales people. *Scandinavian Journal of Management, 10*(1), 49-57. [https://doi.org/10.1016/0956-5221\(94\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0956-5221(94)90036-1)
- Victor, T. W., Engström, J., & Harbluk, J. L. (2008). Distraction Assessment Methods Based on Visual Behavior and Event Detection. En M. A. Regan, J. D. Lee, & K. Young (Edits.), *Driver Distraction: Theory, Effects, and Mitigation* (págs. 135-165). Boca Raton, F.L.: CRC Press.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment, 8*(4), 216-226. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00151>
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2002). Agreements and disagreements on the role of general mental ability (GMA) in industrial, work, and organizational psychology. *Human Performance, 15*(1-2), 211 - 231. <http://dx.doi.org/10.1080/08959285.2002.9668092>

- Wang, H., & Fan, J. (2007). Human Attentional Networks: A Connectionist Model. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(10), 1678–1689. <http://dx.doi.org/10.1162/jocn.2007.19.10.1678>
- Weaver, B., Bédard, M., & McAuliffe, J. (2013). Evaluation of a 10-minute Version of the Attention Network Test. *The Clinical Neuropsychologist*, 27(8), 1281-1299. <https://doi.org/10.1080/13854046.2013.851741>
- Weaver, B., Bédarda, M., McAuliffe, J., & Parkkari, M. (2009). Using the Attention Network Test to predict driving test scores. *Accident Analysis and Prevention*, 41, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2008.09.006>
- Wei, J., & Salvendy, G. (2004). The cognitive task analysis methods for job and task design: review and reappraisal. *Behaviour & Information Technology*, 23(4), 273-29. <https://doi.org/10.1080/01449290410001673036>
- Welbourne, T. M., Johnson, D. E., & Erez, A. (1998). The role based performance scale: Validity analysis of a theory-based measure. *Academy of Management Journal*, 41(5), 540-555. <https://doi.org/10.5465/256941>
- Werner, J. M. (1994). Dimensions that make a difference: Examining the impact of in-role and extrarole behaviors on supervisory ratings. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 98-107.
- Whitman, D. S., van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63(1), 41–81. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2009.01162.x>

- Williams, K. J., Cafferty, T. P., & DeNisi, A. S. (1990). The effect of performance appraisal salience on recall and ratings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46(2), 217-239. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(90\)90030-D](https://doi.org/10.1016/0749-5978(90)90030-D)
- Williams, T. W., & Betz, N. E. (1994). The relationships among occupational and task-specific measures of career self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 2(4), 341-351.
- Wilson, R. A., Tarjani, H., & Rihova, H. (2016). Working at sectoral level. *Guide to anticipating and matching skills and jobs*, 3. European Training Foundation / European Centre for the Development of Vocational Training / International Labour Office. Obtenido de <https://www.voced.edu.au/content/ngv:74405>
- Witte, E. A., & Marrocco, R. T. (1997). Alteration of brain noradrenergic activity in rhesus monkeys affects the alerting component of covert orienting. *Psychopharmacology*, 132(4), 315-323. <https://doi.org/10.1007/s002130050351>
- Witte, E. A., Davidson, M. C., & Marrocco, R. T. (1997). Effects of altering brain cholinergic activity on covert orienting of attention: Comparison of monkey and human performance. *Psychopharmacology*, 132(4), 324-334. <http://dx.doi.org/10.1007/s002130050352>
- World Employment Confederation. (2016). *The Future of Work Issues at stake and policy recommendations from the employment & recruitment industry*. Bruselas. Obtenido de www.wecglobal.org
- Yan, M., Peng, K. Z., & Francesco, A. M. (2011). The differential effects of job design on knowledge workers and manual workers: A quasi-experimental field study

in China. *Human Resource Management*, 50(3), 407-424.
<http://dx.doi.org/10.1002/hrm.20428>

Yang, C. L., & Hwang, M. (2014). Personality traits and simultaneous reciprocal influences between job performance and job satisfaction. *Chinese Management Studies*, 8(1), 6-26. <http://dx.doi.org/10.1108/CMS-09-2011-0079>

Yang, C. L., & Hwang, M. (2014). Personality traits and simultaneous reciprocal influences between job performance and job satisfaction. *Chinese Management Studies*, 8(1), 6-26.

Yeo, G. B., & Neal, A. (2006). An examination of the dynamic relationship between self-efficacy and performance across levels of analysis and levels of specificity. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 1088–1101.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1088>

Yuan, K., Steedle, J., Shavelson, R., Alonzo, A., & Oppezzo, M. (2006). Working memory, fluid intelligence, and science learning. *Educational Research Review*, 1(2), 83-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.005>

Zhao, H., & Seibert, S. E. (2006). The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A Meta-Analytical Review. 91(2), 259–271.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259>

LISTA DE ABREVIATURAS

- A** Rasgo de personalidad Agradabilidad
- ACT-R** Adaptive Control of Thought - Rational, también hace referencia a: Atomic Components of Thought
- AE** Atención ejecutiva
- AFC** Análisis Factorial Confirmatorio
- AFE** Análisis Factorial Exploratorio
- ANT** Attention Network Test – Test de Redes Atencionales
- AU** Autoeficacia
- C** Rasgo de personalidad Responsabilidad
- CCA** Cortex del cíngulo anterior
- CFI** Comparative fit index – Índice de ajuste comparativo
- CMT** Capacidad de Memoria de Trabajo
- DF** Grados de libertad
- E** Rasgo de personalidad Extroversión
- IQ** Coeficiente Intelectual
- JD-R** Job Demands and Resources Theory - Teoría de Demandas y Recursos Laborales.
- MT** Memoria de trabajo

N Rasgo de personalidad Neuroticismo

NE Neurotransmisor Norepinefrina

O Rasgo de personalidad Apertura

OCB Organizational citizenship behaviour - Comportamiento organizacional de ciudadanía

P-J Fit Person-Job Fit – Ajuste persona – trabajo (tarea)

P-O Fit Person – Organization Fit - Ajuste persona – organización

TR Tiempo de reacción

RMSEA Root mean square error of approximation - Raíz media del error cuadrático

GLOSARIO

Consistencia transituacional

Lo que se conoce como consistencia transituacional, hace referencia a si un sujeto muestra o no patrones regulares de comportamiento a través de diferentes situaciones. La consistencia transituacional es una construcción en base a datos reales de estabilidad temporal en las conductas más prototípicas que componen cada rasgo de personalidad.

Ipsativo

Es un descriptor utilizado en psicología para indicar un tipo específico de medida en el que los encuestados comparan dos o más opciones deseables y eligen la opción más preferida

Método de Elección Forzada (Forced choice – FC)

Método en el cual se le pide al individuo que elija entre varias alternativas, con mayor frecuencia tres o cuatro. Para tomar la decisión, el individuo debe indicar qué alternativa le gusta más y qué alternativa le gusta menos cuando esas alternativas se aplican al individuo. Las alternativas se combinan en términos de niveles similares de discriminación social y preferencia. Por lo tanto, el método FC distingue de los métodos de evaluación de personalidad más típicos, como Likert, Verdadero-Falso, De acuerdo-Indeciso-En desacuerdo (colectivamente llamados métodos de estímulo único [SS]), en que el individuo tiene que elegir entre dos o más alternativas en lugar de calificar cada declaración o fase individual como se hace típicamente con los inventarios de personalidad SS.

APÉNDICES

A. Consentimiento Informado

Se me ha invitado a participar en la presente investigación, y se me ha explicado que:

- La presente investigación es conducida por la Lic. Paulina Robalino de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) y CONICET.
- El objetivo es estudiar en qué medida un ajuste de las características de la tarea y el perfil del trabajador (procesos cognitivos básicos, personalidad, autoeficacia) favorecen un mejor desempeño en el puesto de trabajo.
- No percibiré ningún beneficio directo, recompensa o compensación económica por mi participación. Podré recibir los puntajes de las pruebas.
- Seré libre de elegir no participar o de retirarme de la investigación en cualquier momento sin perjuicio de ningún tipo.
- Los resultados que se obtengan serán manejados de forma confidencial y anónima. Serán utilizados solo a fines de esta investigación. Los cuestionarios y la tarea serán codificados con números. Ninguna información de mi identidad aparecerá en ningún material.
- Puedo contactarme para cualquier pregunta o inquietud con Paulina Elizabeth Robalino Guerra por correo electrónico a la dirección: probalino@uade.edu.ar

Mi firma al final indica que he leído esta información y he tenido la oportunidad de hacer preguntas que me ayuden a entender sobre lo que implica mi participación. Estoy de acuerdo en participar en el estudio hasta que decida lo contrario.

Firma del participante

Fecha

N° participante:

10. Años de experiencia en cargo actual (años)

11. Personal a cargo

- a. 0
- b. 1 - 5
- c. 6 - 10
- d. 11 ó más

12. Sector:

- a. Privado
- b. Público

13. Rubro:

- a. Salud
- b. Educación
- c. Industria
- d. Legales
- e. Transporte
- f. Comercio
- g. Administración
- h. Bancario
- i. TICs (Tecnología - comunicación)
- j. Comunicación
- k. Agricultura
- l. Hotelería
- m. Construcción
- n. Otros:

14. Antigüedad en el rubro actual

15. Tamaño de la empresa / organización

- a. micro
- b. pequeña
- c. mediana
- d. grande

16. Cuándo fueron sus últimas vacaciones
- Estoy de vacaciones
 - Hace 1 mes
 - Más de 3 meses
 - Más de 6 meses
17. Cuál fue la duración de sus últimas vacaciones
- Menos de 10 días
 - Entre 10 y 20 días
 - Más de 20 días
18. Ha tenido una licencia médica o psiquiátrica en los últimos 90 días
- Si
 - No
19. Cuál fue la duración de su última licencia médica o psiquiátrica
- Menos de 10 días
 - Entre 10 y 20 días
 - Más de 20 días

C. Escala de Autoeficacia en el trabajo

La siguiente escala está destinada para personas mayores de 18 años que actualmente se encuentren trabajando. Le invitamos a contestar la siguiente escala que está diseñada para estudiar la confianza en sus habilidades en el trabajo. Los datos obtenidos son confidenciales y anónimos. No hay respuestas “correctas o incorrectas”. Por favor responda con la mayor sinceridad posible.

D. Autoeficacia Ocupacional

Por favor lea el enunciado y diga en una escala del 1 al 5 cuán de acuerdo o desacuerdo se encuentra.

- 1) Totalmente en desacuerdo;
- 2) En desacuerdo;
- 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo;
- 4) De acuerdo;
- 5) Totalmente de acuerdo.

Autoeficacia en la tarea

1. Puedo mantener la calma cuando enfrento dificultades en mi trabajo porque puedo confiar en mis habilidades.
2. Al enfrentar un problema en mi trabajo, usualmente puedo encontrar varias soluciones.
3. Por lo general puedo manejar cualquier situación en el trabajo.
4. Mis experiencias anteriores en el trabajo me han preparado bien para mi futuro laboral.
5. Cumplo/Alcanzo con los objetivos que me he fijado en mi trabajo.
6. Me siento preparado para la mayoría de las demandas en mi trabajo.

Autoeficacia Social y Emocional

"Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y diga cuanta confianza tiene en su habilidad para ... "

1) No tengo confianza; 2) Tengo poca confianza; 3) Tengo algo de confianza, 4) Tengo mucha confianza, 5) Tengo completa confianza.

Autoeficacia social

7. ...Comenzar una conversación en el trabajo con alguien que no conoce muy bien.
8. ...Pedir ayuda a alguien en el trabajo cuando lo necesita.
9. ...Hacer que la gente de su grupo de trabajo escuche su opinión.
10. ...Cooperar con las personas en el trabajo con opiniones distintas a las suyas.
11. ...Manejar situaciones conflictivas con personas en el trabajo.

Autoeficacia emocional orientada a sí mismo

12. ...Identificar correctamente sus propias emociones negativas en el trabajo.
13. ...Saber lo que le hace sentir una emoción negativa en el trabajo.
14. ... afrontar sus emociones negativas en el trabajo.

Autoeficacia emocional orientada a otros (reconocimiento)

15. ...Identificar correctamente cuando otras personas están sintiendo emociones negativas en el trabajo.

16. ... Se da cuenta de lo que causa que otras personas sientan emociones negativas en el trabajo.

Autoeficacia emocional orientada a otros (ayuda)

17. ... Ayudar a otras personas en el trabajo a afrontar sus emociones negativas.
18. ... Ayudar a otras personas en el trabajo a adoptar el estado de ánimo que mejor se adapte a la situación.

E. Cuestionario de Personalidad

Este cuestionario consta de 60 afirmaciones en referencia a su forma de ser o comportarse. Por favor, lea cada frase con atención. Debe indicar su grado de acuerdo en una escala de 0 a 4 donde:

0.Total desacuerdo 1. Desacuerdo 2. Neutral 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible. No hay tiempo límite, pero intente trabajar lo más deprisa posible. No se entretenga demasiado en la respuesta. No deje NINGUNA respuesta en blanco

1. A menudo me siento inferior a los demás.
2. Soy una persona alegre y animosa.
3. A veces, cuando leo una poesía o contemplo una obra de arte, siento profunda emoción o excitación.
4. Tiendo a pensar lo mejor de la gente.
5. Parece que nunca soy capaz de organizarme.
6. Rara vez me siento con miedo o ansioso.
7. Disfruto mucho hablando con la gente.
8. La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí.
9. A veces intimido o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero.
10. Tengo unos objetivos claros y me esfuerzo por alcanzarlos de forma ordenada.
11. A veces me vienen a la mente pensamientos aterradores.
12. Disfruto en las fiestas en las que hay mucha gente.
13. Tengo gran variedad de intereses intelectuales.
14. A veces consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero.
15. Trabajo mucho para conseguir mis metas.

16. A veces me parece que no valgo absolutamente nada.
17. No me considero especialmente alegre.
18. Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y la naturaleza.
19. Si alguien empieza a pelearse conmigo, yo también estoy dispuesto a pelear.
20. Tengo mucha autodisciplina.
21. A veces las cosas me parecen demasiado sombrías y sin esperanza.
22. Me gusta tener mucha gente alrededor.
23. Encuentro aburridas las discusiones filosóficas.
24. Cuando me han ofendido, lo que intento es perdonar y olvidar.
25. Antes de emprender una acción, siempre considero sus consecuencias.
26. Cuando estoy bajo un fuerte estrés, a veces siento que me voy a desmoronar.
27. No soy tan vivo ni tan animado como otras personas.
28. Tengo mucha fantasía.
29. Mi primera reacción es confiar en la gente.
30. Trato de hacer mis tareas con cuidado, para que no haya que hacerlas otra vez.
31. A menudo me siento tenso e inquieto.
32. Soy una persona muy activa.
33. Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía y, dejándolo crecer y desarrollarse, explorar todas sus posibilidades.
34. Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador.
35. Me esfuerzo por llegar a la perfección en todo lo que hago.
36. A veces me he sentido amargado y resentido.
37. En reuniones, por lo general prefiero que hablen otros.
38. Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana.

39. Tengo mucha fe en la naturaleza humana.
40. Soy eficiente y eficaz en mi trabajo.
41. Soy bastante estable emocionalmente.
42. Huyo de las multitudes.
43. A veces pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas.
44. Trato de ser humilde.
45. Soy una persona productiva, que siempre termina su trabajo.
46. Rara vez estoy triste o deprimido.
47. A veces reboso felicidad.
48. Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos.
49. Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna.
50. En ocasiones primero actúo y luego pienso.
51. A veces hago las cosas impulsivamente y luego me arrepiento.
52. Me gusta estar donde está la acción.
53. Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países.
54. Puedo ser sarcástico y mordaz si es necesario.
55. Hay tantas pequeñas cosas que hacer que a veces lo que hago es no atender a ninguna.
56. Es difícil que yo pierda los estribos.
57. No me gusta mucho charlar con la gente.
58. Rara vez experimento emociones fuertes.
59. Los mendigos no me inspiran simpatía.
60. Muchas veces no preparo de antemano lo que tengo que hacer.

F. Escala de Desempeño

Desempeño Este cuestionario es un auto reporte acerca de su desempeño en el trabajo (Tarea - Contexto). Por favor a continuación conteste en una escala del 1 al 5 donde: **1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo.** No hay respuestas correctas ni incorrectas. Conteste de forma sincera y exprese de la manera más precisa posible.

Usted es.... Supervisor

Participante

1. Completa adecuadamente las tareas asignadas
2. Cumple las responsabilidades especificadas en la descripción del puesto
3. Cumple con los objetivos esperados
4. Realiza las tareas dentro del tiempo esperado
5. Ayuda a otros que han estado ausentes
6. Ayuda a otros que tienen cargas de trabajo pesadas
7. Se toma tiempo para escuchar los problemas y preocupaciones de los compañeros de trabajo
8. Comparte información con los compañeros de trabajo
9. Ayuda a los nuevos empleados
10. Toma iniciativa a la hora de hacer todo lo necesario para cumplir con sus tareas
11. Toma la iniciativa para resolver algún problema en el trabajo
12. ¿Hace voluntariamente más de lo que el trabajo requiere para ayudar a otros o contribuir a la eficacia del equipo?
13. Cumple con las tareas sin mucha supervisión
14. Participa activamente de reuniones grupales
15. Ayuda a su supervisor con su trabajo (sin necesidad de que lo solicite)
16. Puede manejar múltiples tareas para lograr los objetivos de la organización

G. Planilla de descripción de puesto

TAREAS ESPECIFICAS

En el archivo adjunto de Excel por favor deberá completar la información solicitada a continuación, trate de brindar la mayor cantidad de detalle y evite dejar espacios en blanco.

¿QUE DEBE HACER EN ESE PUESTO?: Describa de manera especificada cuál es la tarea concreta que sus empleados realizan.

¿CÓMO LO HACE?: Describa en que consiste esta tarea, brinde el mayor detalle posible.

¿CON QUÉ LO HACE?: Describa que herramientas utiliza para lograr esta tarea. Ej. Computador, programa específico, lápiz y papel, etc.

¿PARA QUÉ LO HACE?: Indique cuál es el objetivo con el que realizan esa tarea.

¿CUÁNTO? Y FRECUENCIA: Indique qué cantidad de productos son esperados en esa tarea y con qué frecuencia.

% Tiempo Diario: Indique cuál es el porcentaje de tiempo diario que sus empleados deben dedicar a esa tarea.

APOYO: Por favor indique si se trata de una tarea individual o si requiere de apoyo de otra persona o equipo de trabajo.

VINCULACIÓN FUNCIONAL: La tarea que realizan sus empleados tiene vinculación con sus pares, superior, área, etc.

VINCULACIÓN EXTERNA: La tarea que realizan sus empleados tiene vinculación externa con otras personas, departamentos, áreas, etc.

	4	Identificar los motivos del ausentismo del alumnado, buscar una estrategia y soluciones
	5	Analizar donde está la dificultad del Bajo promedio de notas tomar la decisión de implementar otra metodología
7	1	Desarrollar, diseñar o crear nuevas formas de aplicación/utilización de recursos,
	2	Implementar actividades originales y creativas
	3	Adaptar la curricula de acuerdo con las necesidades de los alumnos
8	1	Brindar asistencia personal, apoyo emocional u otro tipo de atención personal a otros, como compañeros de trabajo y alumnos.
	2	Guiar y aconsejar a los estudiantes con problemas académicos, de adaptación o intereses académicos especiales
9	1	Establecer objetivos claros a corto y largo plazo
	2	Especificar las estrategias y acciones para lograr todas las lecciones, unidades, proyectos
10	1	Establecer las reglas de comportamiento y los procedimientos para mantener el orden entre los estudiantes de quienes son responsables.
	2	Hacer cumplir las reglas de comportamiento y los procedimientos para mantener el orden entre los estudiantes de quienes son responsables
11	1	Supervisar el desempeño y comportamiento de los alumnos para mejorar o tomar acciones correctivas.
	2	Evaluar el desempeño y comportamiento de los alumnos para mejorar o tomar acciones correctivas
12	1	Consultar y dialogar con los padres o tutores, maestros consejeros y administradores para resolver los problemas académicos y de comportamiento de los estudiantes.
	2	Trasmitir a los estudiantes los objetivos académicos y comportamentales esperados en el aula.
13	1	Proporcionar una variedad de materiales y recursos para que los alumnos exploren, manipulen y utilicen en actividades de aprendizaje Proporcionar una variedad de materiales y recursos para que los alumnos exploren, manipulen y utilicen en actividades de aprendizaje
14	1	Elaboración de Instrumentos de evaluación.
	2	Corrección de instrumentos de evaluación

I. Descripción de puesto Administrativos

Tarea	Sub-tarea	Descripción
1	1	Gestión de registros, mails, contactos, intranet.
	2	Monitorear los sistemas de computación para asegurarse la correcta utilización.
	3	Usar computadoras y sistemas informáticos (incluidos hardware y software) para configurar funciones, ingresar datos y procesar información.
2	1	Explorar información de todas las fuentes relevantes para la tarea.
	2	Recepcionar información de todas las fuentes relevantes para la tarea.
	3	Seleccionar información de todas las fuentes relevantes para la tarea.
3	1	Proporcionar información a supervisores, compañeros de trabajo y subordinados por teléfono.
	2	Proporcionar información a supervisores, compañeros de trabajo y subordinados por escrito o por correo electrónico.
	3	Proporcionar información a supervisores, compañeros de trabajo y subordinados en persona.
	4	Reportar problemas a quien corresponda.
4	1	Desarrollar, diseñar o crear nuevas aplicaciones, registros, procedimientos, ideas, relaciones, sistemas o productos.
	2	Presentar de forma creativa ideas innovadoras.
5	1	Aplicar nuevos conocimientos a su trabajo.
6	1	Analizar información (pros y contras) antes de tomar una decisión.
	2	Evaluar resultados para elegir la mejor solución.
	3	Resolver problemas administrativos simples (gestión de agendas, resolver el envío de documentos, corregir registros previamente cargados, etc.).
7	1	Compilación de información o datos.
	2	Codificación, categorización, tabulación de información.
	3	Calcular o analizar información.
	4	Auditoría o verificación de información o datos.
8	1	Proponer objetivos a corto, mediano y largo plazo.
	2	Desarrollar un plan específico para el logro de esas metas.
	3	Desarrollar estrategias.
9	1	Identificar información mediante la categorización, estimación, reconocimiento de diferencias o similitudes.
	2	Detectar cambios en circunstancias o eventos.
10	1	Programar eventos, programas y actividades (Incluye actividad de otros).
	2	Gestionar agenda de trabajo.
11	1	Ingresar, transcribir, registrar, almacenar o mantener información en forma escrita o electrónica / magnética.
	2	Hacer una copia de seguridad.

J. Demandas Cognitivas del puesto de docente para expertos

Estimado experto, Quiero agradecerle por su tiempo y colaboración, su aporte será fundamental para el proyecto doctoral que estoy realizando. El objetivo del proyecto es analizar las interrelaciones e influencia conjunta del perfil cognitivo, variables de personalidad y autoeficacia, en el desempeño en el trabajo, de acuerdo con demandas específicas de las tareas implicadas en diferentes puestos de trabajo.

A continuación, se le presentará una serie de actividades laborales que desempeñan los empleados participantes de este estudio en sus respectivos puestos de trabajo. Se le presentará también un listado de procesos cognitivos (atención ejecutiva, alerta, orientación, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento) para cada tarea laboral.

En una escala de 1 a 3, de acuerdo con su experiencia y conocimiento indique el nivel de demanda de cada uno de dichos procesos que es requerido por cada tarea, donde 1: BAJA DEMANDA COGNITIVA; 2: MODERADA DEMANDA COGNITIVA; 3: ALTA DEMANDA COGNITIVA

Para esto se sugiere tener en cuenta las siguientes definiciones:

- La atención ejecutiva o control ejecutivo es el mecanismo encargado de controlar la interferencia que se produce cuando varios estímulos compiten entre sí por la atención. Es muy importante para el control voluntario y resolución del conflicto que se puede producir ante estímulos o respuestas incompatibles.
- La red de alerta se encarga de mantener un estado preparatorio o de activación general, necesaria para la detección rápida del estímulo esperado. Es el sistema que logra y mantiene un estado de detección de nuevos estímulos.
- La red de orientación permite la dirección de la atención hacia la fuente de un estímulo potencialmente relevante, ya sea porque posee propiedades únicas, es

novedoso, o porque aparece de manera abrupta. Además, es el mecanismo necesario para la selección de información desde la “entrada sensorial”.

- Capacidad de memoria de trabajo es la capacidad para mantener de forma activa y a corto plazo información, permitiendo la representación y manipulación de información relevante para una tarea y logro de una meta.
- Velocidad de procesamiento: tiempos de reacción y rapidez en las respuestas.

Demanda de capacidad de memoria de trabajo

	<i>Descripción</i>	<i>CMT</i>		
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	1 <i>Desarrollar metas y planes específicos para priorizar, organizar y llevar a cabo su trabajo durante la clase y a lo largo del periodo académico</i>			
	2 <i>Adaptar los métodos de enseñanza y los materiales de instrucción para satisfacer las diferentes necesidades e intereses de los estudiantes</i>			
	3 <i>Aplicar los métodos de enseñanza y los materiales de instrucción para satisfacer las diferentes necesidades e intereses de los estudiantes</i>			
2	1 <i>Explorar información de todas las fuentes relevantes para la tarea</i>			
	2 <i>Recepcionar información de todas las fuentes relevantes para la tarea</i>			
	3 <i>Seleccionar información de todas las fuentes relevantes para la tarea</i>			
3	1 <i>Desarrollar relaciones de trabajo constructivas y de cooperación con los demás</i>			
	2 <i>Mantener las relaciones de trabajo a lo largo del tiempo.</i>			
4	1 <i>Identificar las necesidades educativas y de desarrollo de otras personas</i>			
	2 <i>Elaborar programas o clases formales de educación o capacitación, y enseñar o instruir a otros</i>			
	3 <i>Entrenar, orientar o ayudar a otros a mejorar sus conocimientos o habilidades.</i>			
	4 <i>Preparar a los estudiantes para los grados/cursos posteriores alentándolos a explorar oportunidades de aprendizaje y a perseverar con tareas desafiantes</i>			
5	1 <i>Mantenerse actualizado técnicamente</i>			
	2 <i>Aplicar nuevos conocimientos a su trabajo.</i>			
6	1 <i>Analizar información (pros y contras) antes de tomar una decisión</i>			
	2 <i>Evaluar resultados para elegir la mejor solución</i>			
	3 <i>Resolver problemas de comportamiento dentro del aula.</i>			
	4 <i>Identificar los motivos del ausentismo del alumnado, buscar una estrategia y soluciones</i>			
	5 <i>Analizar donde está la dificultad del Bajo promedio de notas tomar la decisión de implementar otra metodología</i>			
7	1 <i>Desarrollar, diseñar o crear nuevas formas de aplicación/utilización de recursos,</i>			
	2 <i>Implementar actividades originales y creativas</i>			
	3 <i>Adaptar la curricula de acuerdo a las necesidades de los alumnos</i>			
8	1 <i>Brindar asistencia personal, apoyo emocional u otro tipo de atención personal a otros, como compañeros de trabajo y alumnos.</i>			
	2 <i>Guiar y aconsejar a los estudiantes con problemas académicos, de adaptación o intereses académicos especiales</i>			

9	1	<i>Establecer objetivos claros a corto y largo plazo</i>				
	2	<i>Especificar las estrategias y acciones para lograr todas las lecciones, unidades, proyectos</i>				
10	1	<i>Establecer las reglas de comportamiento y los procedimientos para mantener el orden entre los estudiantes de quienes son responsables.</i>				
	2	<i>Hacer cumplir las reglas de comportamiento y los procedimientos para mantener el orden entre los estudiantes de quienes son responsables</i>				
11	1	<i>Supervisar el desempeño y comportamiento de los alumnos para mejorar o tomar acciones correctivas.</i>				
	2	<i>Evaluar el desempeño y comportamiento de los alumnos para mejorar o tomar acciones correctivas</i>				
12	1	<i>Consultar y dialogar con los padres o tutores, maestros consejeros y administradores para resolver los problemas académicos y de comportamiento de los estudiantes.</i>				
	2	<i>Trasmitir a los estudiantes los objetivos académicos y comportamentales esperados en el aula.</i>				
13	1	<i>Proporcionar una variedad de materiales y recursos para que los alumnos exploren, manipulen y utilicen en actividades de aprendizaje Proporcionar una variedad de materiales y recursos para que los alumnos exploren, manipulen y utilicen en actividades de aprendizaje</i>				
14	1	<i>Elaboración de Instrumentos de evaluación.</i>				
	2	<i>Corrección de instrumentos de evaluación</i>				

K. Tablas y Figuras de Resultados

a. Poder Discriminante de los ítems de Escala de Desempeño

Tabla 82 Poder discriminante de los ítems de la dimensión desempeño en la tarea

Desempeño en la tarea	Grupo Bajo		Grupo Alto		Valores Estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i> (99)	<i>p</i>
Ítem 1	4.04	0.64	4.91	0.28	-7.530	.000
Ítem 2	4.09	0.69	4.95	0.23	-7.670	.000
Ítem 3	3.87	0.67	4.95	0.29	-9.820	.000
Ítem 4	3.76	0.70	4.91	0.28	-9.201	.000
Ítem 10	3.63	0.83	4.96	0.19	-9.601	.000
Ítem 11	3.58	0.78	4.89	0.31	-9.578	.000
Ítem 12	3.55	0.96	4.93	0.32	-8.790	.000
Ítem 13	3.81	0.82	4.97	0.17	-8.163	.000
Ítem 14	3.13	0.95	4.94	0.24	-10.872	.000
Ítem 15	3.22	0.95	4.89	0.36	-10.868	.000
Ítem 16	3.63	0.81	5.00	0.00	-9.819	.000

Tabla 83 Poder discriminante de los ítems de la dimensión desempeño contextual

Desempeño contextual	Grupo Bajo		Grupo Alto		Valores Estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i> (128)	<i>p</i>
Ítem 5	3.69	0.657	5.00	0.00	-14.733	.000
Ítem 6	3.49	0.760	5.00	0.00	-14.686	.000
Ítem 7	3.67	0.759	5.00	0.00	-13.009	.000
Ítem 8	3.68	0.774	5.00	0.00	-12.636	.000
Ítem 9	3.95	0.751	5.00	0.00	-10.385	.000

b. Poder Discriminante de los ítems de Escala de Autoeficacia

Tabla 84 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia en la tarea

Autoeficacia en la tarea	Grupo Bajo		Grupo Alto		Valores Estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i> (361)	<i>p</i>
Ítem 1	3.50	0.892	4.83	0.394	-18.562	.000
Ítem 2	3.40	0.885	4.80	0.415	-19.567	.000
Ítem 3	3.16	0.878	4.71	0.478	-21.074	.000
Ítem 4	2.93	1.214	4.83	0.457	-19.966	.000
Ítem 5	3.44	0.946	4.92	0.279	-20.541	.000
Ítem 6	3.46	0.965	4.90	0.302	-19.498	.000

Tabla 85 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia social

Autoeficacia en Social	Grupo Bajo		Grupo Alto		Valores Estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i> (361)	<i>p</i>
Ítem 7	3.22	0.943	4.90	0.305	-19.515	.000
Ítem 8	3.56	0.952	4.91	0.283	-15.580	.000
Ítem 9	3.53	0.859	4.93	0.259	-17.946	.000
Ítem 10	3.56	0.821	4.98	0.125	-19.397	.000
Ítem 11	3.18	0.850	4.79	0.412	-20.178	.000

Tabla 86 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia emocional orientada a sí mismo

Autoeficacia emocional orientada a sí mismo	Grupo Bajo		Grupo Alto		Valores Estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t (361)</i>	<i>p</i>
Ítem 12	2.66	0.733	4.71	0.499	-32.758	.000
Ítem 13	2.72	0.757	4.78	0.440	-34.248	.000
Ítem 14	2.65	0.715	4.47	0.653	-25.524	.000

Tabla 87 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia emocional orientada a otros (de reconocimiento)

Autoeficacia emocional orientada a otros de reconocimiento	Grupo Bajo		Grupo Alto		Valores Estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t (361)</i>	<i>p</i>
Ítem 15	3.08	0.821	5.00	0.000	-30.182	.000
Ítem 16	2.89	0.743	5.00	0.000	-36.743	.000

Tabla 88 Poder Discriminante de los ítems de la dimensión Autoeficacia emocional orientada a otros (de ayuda)

Autoeficacia emocional orientada a otros de ayuda	Grupo Bajo		Grupo Alto		Valores Estadísticos	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t (361)</i>	<i>p</i>
Ítem 17	2.56	0.689	5.00	0.000	-43.671	.000
Ítem 18	2.65	0.659	5.00	0.000	-43.917	.000

c. Descriptivos de las variables

A continuación, se resumen los estadísticos descriptivos de los TR (en milisegundos) de las distintas condiciones de señales y de flechas (1a) y las precisiones (1b). Los análisis muestran que los tiempos de reacción son más rápidos cuando hay señales espaciales ($M= 555$) que cuando no se presentan señales ($M= 627$). Además, en las condiciones incongruentes aumentan los TR (mayor demora), especialmente cuando no hay una señal. La precisión desciende también en estas condiciones de incongruencia.

Tabla 89. Medias TR y precisión para cada condición

<i>Congruencia</i>	<i>Tipo de Señal</i>			
	<i>Ninguna</i>	<i>Central</i>	<i>Doble</i>	<i>Espacial</i>
<i>(a) Medias TR (mseg) y desviación estándar</i>				
Congruente	627 (84)	584 (80)	576 (79)	555 (76)
Incongruente	722 (96)	704 (109)	683 (96)	650 (107)
Neutral	607 (77)	575 (78)	561 (72)	550 (75)
<i>(b) Precisión (%) y desviación estándar</i>				
Congruente	98 (6)	98 (5)	98 (7)	98 (6)
Incongruente	93 (13)	93 (13)	94 (14)	94 (13)
Neutral	98 (7)	98 (7)	98 (7)	98 (6)

Tabla 90 Estadísticos descriptivos de las variables cognitivas y autoeficacia

	Valido	Mediana	Mediana	DE	asimetría	Error std. de asimetría	Curtosis	Error Std. De curtosis	Min	Max
MeanOspanScore	150	0	30.75	18.82	0.49	0.20	-0.52	0.39	0.00	75.00
MeanOspanTotal	150	0	49.26	15.53	-0.63	0.20	0.22	0.39	0.00	75.00
alerting	150	0	45.59	31.41	1.29	0.20	5.31	0.39	43.67	209.67
orienting	150	0	36.48	26.94	-0.26	0.20	2.70	0.39	81.17	124.33
conflict	150	0	104.14	48.17	1.12	0.20	3.20	0.39	17.63	335.38
AU Tarea	150	26.23	27.00	3.86	-1.34	0.20	1.87	0.39	10.00	30.00
AU Social	150	20.93	21.00	3.26	-0.61	0.20	-0.10	0.39	10.00	25.00
AU Emocional Self	150	12.37	12.00	2.12	-0.46	0.20	-0.56	0.39	7.00	15.00
AU Emocional otroRec	150	8.03	8.00	1.62	-0.59	0.20	-0.07	0.39	3.00	10.00
AU Emocional otroAyu	150	8.25	8.00	1.60	-0.78	0.20	0.60	0.39	2.00	10.00

Tabla 91 Estadísticos descriptivos de los rasgos de personalidad

	Valido	Mediana	Mediana	DE	Asimetría	Std. Error asimetría	Curtosis	Std. Error Curtosis	Min	Max
APERTURA EXPERIENCIA	150	28.88	28.00	6.04	0.19	0.20	-0.14	0.39	15.00	48.00
RESPONSABILIDAD	150	37.16	38.00	7.39	-0.27	0.20	-1.04	0.39	20.00	48.00

EXTROVERS	15	33.		7.3					4.0	48.	
IÓN	0	03	33.50	7	-0.47	0.20		0.56	0.39	0	00
AGRADABIL	15	32.		8.1						7.0	48.
IDAD	0	99	34.00	0	-0.67	0.20		0.35	0.39	0	00
NEUROTICIS	15	14.		7.7						0.0	40.
MO	0	98	13.00	8	0.56	0.20		-0.26	0.39	0	00
	15	51.		9.4						30.	75.
PercentilO	0	23	50.00	1	0.27	0.20		-0.47	0.39	00	00
	15	53.		13.						30.	75.
PercentilC	0	63	55.00	21	-0.13	0.20		-1.25	0.39	00	00
	15	52.		11.						25.	75.
PercentilE	0	53	52.50	58	0.10	0.20		-0.64	0.39	00	00
	15	52.		13.						25.	75.
PercentilA	0	10	55.00	34	-0.20	0.20		-0.97	0.39	00	00
	15	50.		11.						25.	75.
PercentilN	0	83	50.00	07	0.21	0.20		-0.99	0.39	00	00

Tabla 92 Estadísticos descriptivos de desempeño laboral autoreportado y reportado por el supervisor

	Val id	Med ia	Medi ana	DE	Asime tría	Std. Error asimetría	Curto sis	Std. Error Curtosis	Min i	Max
Task Perform ance	150	48.6 93	50.00 0	5.6 58	-0.880	0.198	0.161	0.394	33.0 00	55.0 00
Context ual Perform ance	150	21.6 67	22.00 0	3.2 12	-1.131	0.198	1.440	0.394	9.00 0	25.0 00
Stask Perfrom ance	150	46.0 33	47.00 0	7.9 91	-1.163	0.198	1.412	0.394	16.0 00	55.0 00
Scontext ual Perfrom ance	150	20.2 53	20.00 0	3.9 05	-0.945	0.198	1.082	0.394	6.00 0	25.0 00

Tabla 93 Estadísticos descriptivos de las variables estandarizadas

	Validos	Media	Mediana	DE	Min.	Max.
LnRTWM	150	8.344	8.331	0.536	6.692	9.604
LnRTANT	150	6.416	6.410	0.123	6.140	6.786
ZMeanOspanScore	150	4.140e- 16	-0.199	1.000	-1.633	2.351
Zalerting	150	7.322e- 17	-0.175	1.000	-2.842	5.224
Zorienting	150	2.027e- 16	-0.070	1.000	-4.367	3.261
Zconflict	150	-7.037e- 16	-0.056	1.000	-1.796	4.801
ZAUTarea	150	-1.167e- 15	0.199	1.000	-4.210	0.977
ZAUSocial	150	1.014e- 15	0.020	1.000	-3.354	1.248
ZAUEmocional Self	150	1.433e- 15	-0.173	1.000	-2.529	1.241
ZAUEmocional otroRec	150	6.341e- 17	-0.021	1.000	-3.116	1.217

ZAUEmocional otroAyu	150	-3.027e- 15	-0.154	1.000	-3.902	1.095
ZAPERTURA EXPERIENCIA	150	1.650e- 16	-0.146	1.000	-2.298	3.165
ZRESPONSABILIDAD	150	4.433e- 16	0.114	1.000	-2.322	1.467
ZEXTROVERSIÓN	150	-1.663e- 15	0.063	1.000	-3.939	2.031
ZAGRADABILIDAD	150	-7.518e- 16	0.124	1.000	-3.208	1.852
ZNEUROTICISMO	150	-4.920e- 16	-0.254	1.000	-1.924	3.214
Ztask Performance	150	3.434e- 15	0.231	1.000	-2.774	1.115
Zcontextual Performance	150	2.963e- 15	0.104	1.000	-3.943	1.038
ZSTask Perfomance	150	-6.570e- 16	0.121	1.000	-3.758	1.122
ZSContextual Perfomance	150	3.492e- 15	-0.065	1.000	-3.650	1.215

Tabla 94 Descriptivos desempeño específico reportado por el supervisor

n=20	Media	Mediana	DE	Asimetría	Std. Error de Asimetría	Curtosis	Std. Error de Curtosis	Mínimo	Máximo
Desempeño_tareas	93.70	100.50	11.97	-1.04	0.51	-0.10	0.99	69.00	105.00
SumaT1	8.45	9.00	1.15	-1.73	0.51	1.24	0.99	6.00	9.00
SumaT2	8.25	9.00	1.33	-1.25	0.51	-0.50	0.99	6.00	9.00
SumaT3	5.45	6.00	0.76	-1.02	0.51	-0.37	0.99	4.00	6.00
SumaT4	9.55	9.00	2.04	-0.35	0.51	-0.61	0.99	6.00	12.00
SumaT5	4.75	5.00	1.12	-0.46	0.51	-1.08	0.99	3.00	6.00
SumaT6	13.75	15.00	1.77	-1.22	0.51	0.10	0.99	10.00	15.00
SumaT7	7.80	7.50	1.20	-0.19	0.51	-1.67	0.99	6.00	9.00
SumaT8	5.55	6.00	0.69	-1.28	0.51	0.54	0.99	4.00	6.00
SumaT9	10.40	12.00	1.90	-0.44	0.51	-1.86	0.99	8.00	12.00
SumaT10	5.90	6.00	0.45	-4.47	0.51	20.00	0.99	4.00	6.00
SumaT11	5.65	6.00	0.75	-1.85	0.51	1.77	0.99	4.00	6.00
SumaT12	5.60	6.00	0.75	-1.60	0.51	1.00	0.99	4.00	6.00
SumaT13	2.65	3.00	0.49	-0.68	0.51	-1.72	0.99	2.00	3.00
SumaT14	5.20	6.00	1.01	-0.44	0.51	-2.02	0.99	4.00	6.00

d. Regresiones

Tabla 95 Resumen modelo de regresión para desempeño en la tarea autoreportado

Modelo	R	R cuadrado ajustado	R cuadrado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R	Cambio en F	Sig. Cambio en F	Durbin- Watson	
1	.681 ^a	.464	.461	.73438786	.464	128.271	1	148	.000
2	.721 ^b	.520	.514	.69727281	.056	17.175	1	147	.000

3	.737 ^c	.543	.533	.68323676	.022	7.102	1	146	.009	
4	.753 ^d	.566	.555	.66743003	.024	7.997	1	145	.005	
5	.765 ^e	.585	.570	.65553549	.018	6.310	1	144	.013	
6	.773 ^f	.598	.581	.64740151	.013	4.641	1	143	.033	1.815

a. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea)

b. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)

c. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT

d. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT, Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)

e. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT, Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), LnRTWM

f. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT, Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), LnRTWM, Puntuación Z: NEUROTICISMO (N)

g. Variable dependiente: Puntuación Z(TaskPerformance)

Tabla 96 ANOVA de regresión para desempeño en la tarea autoreportado

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	69,180	1	69,180	128,271	,000 ^b
Residuo	79,820	148	,539		
Total	149,000	149			
2 Regresión	77,530	2	38,765	79,732	,000 ^c
Residuo	71,470	147	,486		
Total	149,000	149			
3 Regresión	80,845	3	26,948	57,729	,000 ^d
Residuo	68,155	146	,467		
Total	149,000	149			
4 Regresión	84,408	4	21,102	47,371	,000 ^e
Residuo	64,592	145	,445		
Total	149,000	149			
5 Regresión	87,119	5	17,424	40,546	,000 ^f
Residuo	61,881	144	,430		
Total	149,000	149			
6 Regresión	89,065	6	14,844	35,417	,000 ^g
Residuo	59,935	143	,419		
Total	149,000	149			

a. Variable dependiente: Puntuación Z(TaskPerformance)

b. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea)

c. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)

d. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT

e. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT, Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)

f. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT, Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), LnRTWM

g. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUTarea), Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C), LnRTANT, Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), LnRTWM, Puntuación Z: NEUROTICISMO (N)

Tabla 97 Coeficientes de regresión para desempeño en la tarea autoreportado

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Desv.	Beta	Error		
1(Constante)	4,113E-15	,060			,000	1,000
Puntuación Z(AUTarea)	,681	,060	,681		11,326	,000
2(Constante)	3,881E-15	,057			,000	1,000
Puntuación Z(AUTarea)	,541	,066	,541		8,139	,000
Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)	,275	,066	,275		4,144	,000
3(Constante)	7,954	2,985			2,664	,009
Puntuación Z(AUTarea)	,517	,066	,517		7,867	,000
Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)	,311	,066	,311		4,674	,000
LnRTANT	-1,240	,465	-,152		-2,665	,009
4(Constante)	8,498	2,923			2,908	,004
Puntuación Z(AUTarea)	,506	,064	,506		7,870	,000
Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)	,266	,067	,266		3,981	,000
LnRTANT	-1,324	,455	-,163		-2,908	,004
Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,164	,058	,164		2,828	,005
5(Constante)	6,534	2,975			2,196	,030
Puntuación Z(AUTarea)	,485	,064	,485		7,609	,000
Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)	,230	,067	,230		3,429	,001
LnRTANT	-1,369	,448	-,168		-3,058	,003
Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,160	,057	,160		2,812	,006
LnRTWM	,270	,107	,145		2,512	,013
6(Constante)	6,640	2,939			2,259	,025
Puntuación Z(AUTarea)	,460	,064	,460		7,185	,000
Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)	,163	,073	,163		2,227	,028
LnRTANT	-1,382	,442	-,170		-3,126	,002
Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,176	,057	,176		3,108	,002
LnRTWM	,267	,106	,143		2,520	,013
Puntuación Z: NEUROTICISMO (N)	-,139	,065	-,139		-2,154	,033

a. Variable dependiente: Puntuación Z(TaskPerformance)

Tabla 98 Resumen modelo de regresión para desempeño contextual autoreportado

Modelo	R	cuadrado	ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig.	Durbin-Watson
					Cambio en R	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,534 ^a	,285	,280	,84852314	,285	58,947	1	148	,000	
2	,578 ^b	,335	,326	,82123200	,050	11,000	1	147	,001	

3 ,622^c ,386 ,374 ,79129978 ,052 12,331 1 146 ,001 2,137

a. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUSocial)

b. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUSocial), LnRTANT

c. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUSocial), LnRTANT, Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)

d. Variable dependiente: Puntuación Z(ContextualPerformance)

Tabla 99 ANOVA de regresión para desempeño contextual autoreportado

Modelo		Suma de		Media cuadrática	F	Sig.
		cuadrados	gl			
1	Regresión	42,441	1	42,441	58,947	,000 ^b
	Residuo	106,559	148	,720		
	Total	149,000	149			
2	Regresión	49,860	2	24,930	36,965	,000 ^c
	Residuo	99,140	147	,674		
	Total	149,000	149			
3	Regresión	57,581	3	19,194	30,653	,000 ^d
	Residuo	91,419	146	,626		
	Total	149,000	149			

a. Variable dependiente: Puntuación Z(ContextualPerformance)

b. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUSocial)

c. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUSocial), LnRTANT

d. Predictores: (Constante), Puntuación Z(AUSocial), LnRTANT, Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)

Tabla 100 Coeficientes de regresión para desempeño contextual autoreportado

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Desv. Error	Beta		
1	(Constante)	2,411E-15	,069		,000	1,000
	Puntuación Z(AUSocial)	,534	,070	,534	7,678	,000
2	(Constante)	11,666	3,518		3,316	,001
	Puntuación Z(AUSocial)	,524	,067	,524	7,773	,000
	LnRTANT	-1,818	,548	-,223	-3,317	,001
3	(Constante)	13,861	3,447		4,021	,000
	Puntuación Z(AUSocial)	,428	,070	,428	6,083	,000
	LnRTANT	-2,160	,537	-,265	-4,022	,000
	Puntuación Z: RESPONSABILIDAD (C)	,250	,071	,250	3,512	,001

a. Variable dependiente: Puntuación Z(ContextualPerformance)

Tabla 101 Resumen de modelo de regresión para desempeño en la tarea reportado por el supervisor

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson	
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F		gl1			gl2
						en R cuadrado	en F				
1	,256 ^a	,065	,059	,97000442	,065	10,358	1	148	,002		

2	,300 ^b	,090	,078	,96028129	,025	4,012	1	147	,047	
3	,338 ^c	,114	,096	,95080432	,024	3,945	1	146	,049	
4	,375 ^d	,141	,117	,93952662	,027	4,526	1	145	,035	1,733

a. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)

b. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), Puntuación Z: Mean OspanScore

c. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), Puntuación Z: Mean OspanScore, Puntuación Z: AGRADABILIDAD (A)

d. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), Puntuación Z: Mean OspanScore, Puntuación Z: AGRADABILIDAD (A), LnRTANT

e. Variable dependiente: Puntuación Z(STaskPerfromance)

Tabla 102 ANOVA regresión para desempeño en la tarea reportado por el supervisor

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	9,746	1	9,746	10,358	,002 ^b
	Residuo	139,254	148	,941		
	Total	149,000	149			
2	Regresión	13,445	2	6,723	7,290	,001 ^c
	Residuo	135,555	147	,922		
	Total	149,000	149			
3	Regresión	17,012	3	5,671	6,273	,000 ^d
	Residuo	131,988	146	,904		
	Total	149,000	149			
4	Regresión	21,007	4	5,252	5,950	,000 ^e
	Residuo	127,993	145	,883		
	Total	149,000	149			

a. Variable dependiente: Puntuación Z(STaskPerfromance)

b. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)

c. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), Puntuación Z: Mean OspanScore

d. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), Puntuación Z: Mean OspanScore, Puntuación Z: AGRADABILIDAD (A)

e. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O), Puntuación Z: Mean OspanScore, Puntuación Z: AGRADABILIDAD (A), LnRTANT

Tabla 103 Coeficientes de regresión para desempeño en la tarea reportado por el supervisor

Modelo		Coeficientes				Sig.
		Coeficientes no estandarizados		estandarizados		
		B	Desv. Error	Beta	t	
1	(Constante)	-7,371E-16	,079		,000	1,000
	Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,256	,079	,256	3,218	,002
2	(Constante)	-6,746E-16	,078		,000	1,000
	Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,256	,079	,256	3,250	,001
	Puntuación Z: Mean OspanScore	-,158	,079	-,158	-2,003	,047
3	(Constante)	-5,619E-16	,078		,000	1,000
	Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,201	,083	,201	2,432	,016
	Puntuación Z: Mean OspanScore	-,182	,079	-,182	-2,313	,022
	Puntuación Z: AGRADABILIDAD (A)	,166	,084	,166	1,986	,049
4	(Constante)	8,629	4,057		2,127	,035
	Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,214	,082	,214	2,613	,010
	Puntuación Z: Mean OspanScore	-,193	,078	-,193	-2,473	,015
	Puntuación Z: AGRADABILIDAD (A)	,178	,083	,178	2,146	,034
	LnRTANT	-1,345	,632	-,165	-2,127	,035

a. Variable dependiente: Puntuación Z(STaskPerformance)

Tabla 104 Resumen del modelo de regresión para desempeño contextual reportado por el supervisor

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,272 ^a	,074	,067	,96567023	,074	11,782	1	148	,001	2,068

a. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)

b. Variable dependiente: Puntuación Z(SContextualPerformance)

Tabla 105 ANOVA de regresión para desempeño contextual reportado por el supervisor

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10,987	1	10,987	11,782	,001 ^b
	Residuo	138,013	148	,933		
	Total	149,000	149			

a. Variable dependiente: Puntuación Z(SContextualPerformance)

b. Predictores: (Constante), Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)

Tabla 106 Coeficientes de regresión para desempeño contextual reportado por el supervisor

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Desv. Error	Beta			

1	(Constante)	3,472E-15	,079	,000	1,000
	Puntuación Z: APERTURA A LA EXPERIENCIA (O)	,272	,079	,272	3,433 ,001

a. Variable dependiente: Puntuación Z(SContextualPerfromance)

2	.084																						
3	-.104	-.066																					
4	.114	-.245**	.064																				
5	.170*	.141	-.084	.092																			
6	.291**	-.001	-.130	-.206*	.052																		
7	-.045	.290**	.180*	-.218**	-.025	.006																	
8	-.116	.213**	.136	-.218**	.050	.073	.708**																
9	-.126	.106	.082	-.188*	-.098	.087	.653**	.668**															
10	-.186*	.080	-.064	-.321**	-.141	.096	.489**	.505**	.670**														
11	-.024	.343**	.103	-.218**	.067	.042	.684**	.644**	.543**	.478**													
12	-.110	.258**	.132	-.267**	-.025	.063	.900**	.882**	.837**	.696**	.784**												
13	.010	.145	-.155	-.055	.046	.068	.146	.200*	0.153	.165*	.196*	.202*											
14	.011	.425**	.123	-.117	-.045	-.133	.556**	.440**	.366**	.194*	.491**	.520**	.184*										
15	.063	.282**	.044	-.037	.080	-.016	.455**	.339**	.224**	.136	.411**	.401**	.235**	.373**									
16	-.150	.293**	.061	-.205*	-.059	-.068	.534**	.436**	.363**	.233**	.365**	.497**	.173*	.584**	.289**								
17	-.049	-.258**	-.038	.098	.035	-.003	-.482**	-.356**	-.344**	-.210*	-.375**	-.447**	-.188*	-.533**	-.430**	-.424**							
18	-.201*	.270**	.103	-.133	.011	-.040	.609**	.560**	.467**	.337**	.458**	.614**	.270**	.577**	.346**	.512**	-.415**						
19	-.143	.257**	.082	-.124	-.006	-.010	.573**	.492**	.434**	.307**	.419**	.563**	.271**	.547**	.342**	.489**	-.430**	.967**					
20	-.283**	.227**	.124	-.116	.046	-.101	.525**	.564**	.417**	.314**	.424**	.566**	.192*	.487**	.260**	.423**	-.266**	.802**	.624**				
21	-.043	-.081	-.007	.024	-.058	.027	.007	.052	-.043	.026	.050	.021	.174*	-.063	.041	.044	.021	.123	.100	.142			
22	-.052	-.072	-.002	.028	-.056	.028	.013	.063	-.025	.040	.051	.032	.162	-.077	.036	.033	.021	.119	.099	.131	.991**		
23	-.037	-.117	-.010	.022	-.065	.044	-.013	.022	-.088	-.006	.048	-.010	.165*	-.044	.042	.057	.036	.121	.089	.162	.943**	.898**	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

1.LN_TR_ANT; 2. LN_TR_WMC; 3. OspanScore; 4. Alerta; 5. Orientación; 6. Conflicto; 7. AUTarea; 8. AUSocial; 9. AUES; 10. AUERec 11. AUEAyu; 12. AUTotal; 13. Apertura a la experiencia; 14. Responsabilidad; 15. Extroversión; 16. Agradabilidad; 17. Neuroticismo; 18. Job Performance; 19. Task Performance; 20. Contextual Performance; 21. SJob Perfomance; 22.Stask Performance; 23. Scontextual Performance