

Crterios para la Conformación de un Servicio de Assessment Center para el Desarrollo Gerencial

Fernando Toro Álvarez¹

Recibido: 02/05/2016 Aceptado: 07/07/2016

DOI: 10.21772/ripo.v33n2a05

Resumen

Este escrito contiene una propuesta conceptual y metodológica para el diseño de un proceso de assessment center (AC). Podrá ser implementado como un servicio profesional para el desarrollo de competencias de liderazgo de personas en cargos de supervisores y gerentes de empresas. Se basa en una revisión de literatura que identifica criterios básicos, conceptuales y metodológicos, para el diseño y validación del proceso. Examina los asuntos relativos a formulación de dimensiones y diseño de ejercicios, validez y confiabilidad, manejo de la retro-comunicación, formulación de políticas y especificación de criterios éticos. A partir de estos diversos elementos se estructura una propuesta de diseño que incluye objetivos, posibles dimensiones por evaluar, criterios para la construcción de ejercicios, criterios para la validación de dimensiones y ejercicios, pautas para manejo de la información obtenida en el proceso y para la retro-comunicación, además de políticas generales y pautas éticas básicas.

Palabras clave: Assessment Center, validación, dimensión, ejercicios, desarrollo del liderazgo.

Criteria for the establishment of an Assessment Center Service for Leaders Development

Abstract

The current paper contains a theoretical and methodological proposal to design an Assessment Center process (AC). It could be implemented as a professional service aimed at developing leadership competencies of organizational supervisors and managers. It is supported on the consideration of recent literature providing basic criteria, both theoretical and methodological, concerned to the design and validation process. The author considers several issues related to dimensions election and definition, exercises design, validity and reliability, feedback providing, policy formulation and statement of ethical criteria. On the grounds of those elements a proposal design is offered which provides aims, dimensions to assess, exercise design criteria, dimensions and exercises validation criteria, guides to manage the data obtained through the process and to handling feedback to participants, as well as a general policy and ethics statements.

Key words: Assesment Center, validation, dimension, exercise, leadership development.

1 Fernando Toro Álvarez: Psicólogo. Magíster en Psicología de las Organizaciones. Director General del Centro de Investigación en Comportamiento Organizacional. Medellín – Colombia. E-mail: ftoro@cincel.com.co <http://orcid.org/0000-0003-4582-2772>

Cómo citar este artículo: Toro, F. (2014). Criterios para la Conformación de un Servicio de Assessment Center para el Desarrollo Gerencial. *Revista Interamericana de Psicología Organizacional*, 33(2), Págs. 145-159. doi: 10.21772/ripo.v33n2a05

Es el propósito de este escrito desarrollar una propuesta conceptual y metodológica para la conformación de un servicio de Assessment Center (AC), enfocado en el desarrollo de habilidades generales de liderazgo. Estará dirigido a personas con responsabilidades gerenciales de nivel medio y superior. Dado que el servicio se prestaría dentro de un contexto de evaluación y diagnóstico, el énfasis del proceso de AC será el mejoramiento y desarrollo de líderes más que la evaluación misma.

Existe bastante consenso en la definición de un proceso de AC. Para Lievens y Thornton (2005) y Cascio y Aguinis (2011) se trata de una metodología de evaluación de capacidades o competencias, basada en descripciones cuidadosas del trabajo, en la administración de ejercicios diversos, que son evaluados por expertos debidamente capacitados y que simulan de cerca situaciones y circunstancias reales del trabajo que realizarán los participantes. Su propósito central es la predicción del desempeño y, en algunos casos, la preparación para niveles de desempeño superiores.

Para hacer claridad sobre el proceso es necesario detenerse en varias características del AC que refieren Arthur y Day (2011). (1) Se trata de un método basado en la triangulación de ejercicios conductuales. Es decir, la información obtenida de alguien que participa en diversos ejercicios de simulación se integra para examinar la aparición y consistencia de patrones de conducta evaluados y de sus condiciones antecedentes –habilidades, motivación, rasgos de personalidad-. (2) Los comportamientos observados son identificados, clasificados y valorados por diversos evaluadores preparados para esta tarea. Estos evaluadores son un componente esencial del proceso de AC. (3) Las observaciones se hacen en términos de dimensiones conductuales que han sido identificadas, definidas y operacionalizadas previamente, a partir del análisis del trabajo. Cada participante será evaluado en cada una de las dimensiones y además se obtendrá una valoración general de su desempeño en el proceso. (4) Los asesores/evaluadores realizarán

entrevistas individuales con cada participante en las que le proveerán retro-comunicación específica y analizarán en conjunto el significado e implicaciones de los resultados. (5) Aparte de proveer un informe escrito de resultados a cada participante los asesores/evaluadores propondrán estrategias y actividades de mejoramiento. (6) El proceso en conjunto busca comprender y valorar la dinámica que surge de las interacciones entre motivos, necesidades, rasgos de personalidad, habilidades cognitivas y destrezas, intereses y aptitudes y su potencial para promover patrones particulares de conducta, como los previstos para un cargo o rol.

El AC es diferente de otros métodos evaluativos, como los tests, ejercicios de simulación o entrevistas, por varias razones. Las distintas actividades que incluye están pensadas para evaluar dimensiones conductuales específicas, son representativas de actuaciones reales de trabajo, se han identificado previamente mediante análisis del trabajo, son valoradas por diversos observadores y, ante todo, conforman un abanico de situaciones diversas en las que se examinan las mismas variables o rasgos. Estas características mejoran significativamente la capacidad predictiva del método, si se las compara con otros métodos de diagnóstico y evaluación (Lievens & Thornton, 2005) y permiten un acercamiento más integral que las medidas aisladas de conocimiento, habilidad o actitud.

Existen algunas dificultades relacionadas con la validez de las dimensiones valoradas mediante AC. Es frecuente encontrar resultados incoherentes al evaluar la validez convergente y discriminante de las dimensiones, dentro de un mismo ejercicio y a través de los diversos ejercicios (Lievens, Tett & Schleicher, 2009; Arthur, Woehr & Maldegen, 2000). No obstante algunos estudios recientes han desarrollado posibilidades de mejora de esta situación (Jansen, Lievens, Melchers, Kleinmann, Brändli, Fraefel & König, 2013). Se examinará este tema en una sección posterior, no obstante debe mencionarse aquí dado que los asuntos de validez

relacionada con el contenido y con el criterio son centrales en AC. Además, parte de su complejidad y dificultad se relaciona con el contenido y la estructura de los ejercicios. Aquí puede estar una de las dificultades en el diseño de AC, por lo que el tema merece especial atención. Otros temas como el diseño de ejercicios, el entrenamiento de asesores o evaluadores y la retro-comunicación recibirán atención en apartes posteriores, dada su relevancia en la metodología evaluativa de AC.

En lo que sigue de este escrito se considerará el método de AC como la conjugación de diversas actividades de simulación que, inspiradas en contextos de trabajo específicos, facilitan la evaluación o el desarrollo de condiciones personales asociadas al desempeño idóneo de actividades de trabajo. En este contexto la atención estará centrada en la práctica de AC para promover del desarrollo del liderazgo en personas que ocupan cargos o posiciones de mandos medios y superiores en organizaciones productivas.

Identificación de dimensiones y diseño de ejercicios

Las dimensiones y los ejercicios son los dos elementos centrales del método de AC (Lievens, Tett, & Schleicher, 2009; Hoffman, Melchers, Blair, Kleinmann, & Ladd, 2011). Las primeras son las categorías analíticas que agrupan y dan sentido a las distintas observaciones que se llevan a cabo. Ellas corresponden a los términos de constructo, dimensión, rasgo o factor. Son en esencia los conceptos centrales que se examinan y evalúan en AC. Son centrales porque tienen el carácter de predictores del desempeño y a ellos se dirige todo el esfuerzo de medición, clasificación y evaluación. Por su parte, los ejercicios son las realidades contextuales, las situaciones en las que, se presume, será posible observar los comportamientos que ponen en evidencia la existencia y grado de desarrollo de las conductas de una dimensión.

En la literatura especializada se insiste en la importancia de especificar con claridad y precisión

cada una de las dimensiones que se explorarán con el método de AC (Thornton & Gibbons, 2009; Arthur & Day, 2011; Hebl, Madera & Martinez, 2014) porque ellas contienen las categorías generales de comportamiento que se observará en los distintos ejercicios. Su aparición, eficiencia y eficacia durante el AC permitirán hacer predicciones acertadas acerca del desempeño real en el ambiente de trabajo. Por tanto, recomiendan estos analistas que las dimensiones se obtengan a partir del examen cuidadoso de las actividades que se desarrollan en el puesto de trabajo. Esta condición es esencial por cuanto la capacidad predictiva de las dimensiones evaluadas en AC depende de lo cercanas y representativas que sean de las habilidades, competencias, destrezas, actitudes y conocimientos necesarios para el éxito en tareas específicas.

Por otra parte, la validez de contenido, de constructo y la validez divergente dependerán de la especificidad, claridad y precisión en la definición y el alcance del contenido de cada dimensión. En la conformación de las dimensiones será necesario, aparte de una definición clara, precisa y ajustada a las circunstancias del trabajo, contar con descriptores conductuales que operacionalicen bien la definición. Estos descriptores serán las conductas que los evaluadores deberán registrar, clasificar y valorar y serán también elementos que permitirán obtener una buena validez de constructo para el AC.

Los ejercicios, por otra parte, constituyen contextos situacionales específicos, pensados para servir como escenarios representativos de eventos distintos de trabajo. Contienen realidades simuladas, no obstante deben representar situaciones relevantes de trabajo. Lievens, Tett y Schleicher (2009) mencionan tres grupos de ejercicios utilizados de modo corriente en AC: (1) Ejercicios individuales, como la bandeja de entrada, ejercicios de planeación, análisis de casos. Todos ellos contienen información que enfrenta al participante con situaciones complejas para las

cuales debe tomar decisiones, luego de su debido análisis. (2) Ejercicios uno a uno, en los que se incluyen juegos de roles, entrevistas, averiguación de datos y presentaciones. Contienen también situaciones complejas que deben entenderse y manejarse mediante interacciones con otras personas, por lo que el contenido social es central de este tipo de ejercicio. (3) Ejercicios de grupo como la participación en discusiones en grupos sin líder, en los que las interacciones sociales menos reguladas y estructuradas son la materia prima.

Como puede apreciarse, existe una relación entre las dimensiones y los ejercicios, que vincula a los dos de modo estrecho y que no está libre de dificultades para los diseñadores. Como ya se mencionó, las dimensiones que se exploran en AC deben ser altamente consistentes con los contenidos del trabajo y los ejercicios deben serlo con las circunstancias y contextos de las tareas para asegurar la validez de criterio o validez predictiva (Thornton & Gibbons, 2009). Conseguir esto es tarea compleja por cuanto se espera que las respuestas dadas por un participante, a cada una de las dimensiones que se evalúan en un ejercicio, no deben correlacionar significativamente o deben mostrar muy baja correlación. De este modo se obtendría una medida de validez discriminante. Por otra parte, se espera que los resultados que obtiene un participante en una misma dimensión correlacionen positivamente a través de las distintos ejercicios que evalúan esa dimensión. Este resultado sería una evidencia de validez convergente, que es a su vez un indicador de validez de contenido de la dimensión y puede llegar a serlo también de validez de constructo (Thornton & Gibbons, 2009). En contra de estas previsiones, múltiples estudios han encontrado resultados que divergen de lo esperado, por lo que se ha activado un interés especial de los investigadores en lo que suele llamarse la paradoja o la encrucijada del AC (Arthur, Woehr & Maldegen, 2000). Lievens, et al. (2009) proponen que parte de la encrucijada consiste también en que los análisis factoriales arrojan más evidencia de factores asociados a los

ejercicios que a las dimensiones. Se examinarán estos temas en una sección posterior, no obstante, es preciso destacar aquí que el asunto de las relaciones entre las dimensiones y los ejercicios es también central desde el punto de vista de la calidad de la evaluación y de su capacidad predictiva.

Algunas propuestas teóricas han salido al encuentro de esta dificultad y han encontrado razones que explican las inconsistencias psicométricas encontradas. Interesa examinar aquí esos acercamientos dado que ponen en evidencia características de un ejercicio que deben tenerse en cuenta en el diseño para mejorar su validez.

Tett y Burnett (2003) propusieron la Teoría de la Activación del Rasgo, en un intento por explicar la relación entre la persona y el contexto, basados en una visión interaccionista. Buscaron explicar cuáles son las características del contexto que estimulan o promueven conductas que ponen en evidencia la existencia de un rasgo de personalidad. Para comenzar, se entiende que no todos los contextos, que pueden hacerlo, estimulan de igual manera las manifestaciones conductuales de un rasgo y que, en posesión de un rasgo, no siempre surgen las mismas conductas que manifiestan su existencia. Pueden surgir diferentes conductas expresivas de un mismo rasgo en diferentes circunstancias. Para Tett y Burnett la activación de un rasgo en el trabajo se explica por cuatro axiomas: (1) Los comportamientos que ponen en evidencia el rasgo en el trabajo solo se manifiestan como respuesta a situaciones particulares que son específicas para el rasgo. Es decir, entre situaciones que pueden promover la expresión de un rasgo, solo lo consiguen aquellas con elementos específicos relevantes para activar conductas de ese rasgo. (2) La manifestación de las conductas del rasgo no depende solo de la relevancia de la situación sino también de la fuerza de la situación. Ésta es el grado de claridad y exigencia de la situación, de tal modo que una situación fuerte promueve aproximadamente el mismo modo de respuesta en la mayoría de las personas. Una situación débil es

menos clara y menos específica y esto permite que afloren más fácilmente las diferencias individuales. Por tanto, situaciones menos fuertes promueven mas variabilidad en las respuestas. (3) La conducta de trabajo que pone en evidencia el rasgo no es igual que el desempeño en el trabajo, porque este último es conducta de trabajo prescrita, valorada, esperada. Esto explicaría por qué una situación simulada, muy cercana al ambiente de trabajo, no necesariamente promueve las mismas conductas en la situación de AC. (4) La aparición de conductas del rasgo dependerá además de dos motivadores: uno *intrínseco* que es el interés o el valor personal que se le atribuye a esa conducta específica y otro *extrínseco* que se deriva de las reacciones o respuestas de otros a esa conducta. Es decir, el valor personal atribuido a esa actuación y la reacción positiva o negativa que provoca en alguien externo son también elementos que refuerzan las posibilidades de actuar en consonancia con la situación.

A partir de estos principios Lievens et al. (2009) recomiendan tener en cuenta cinco aspectos claves en la caracterización de un ejercicio: (1) Demandas, especificaciones del ejercicio que deben promover las conductas específicas que se quieren observar. (2) Distractores, elementos del ejercicio que pueden provocar respuestas que no son pertinentes ni se consideran adecuadas para el rasgo que se examina. (3) Restricciones, elementos de la situación que limitan posibles respuestas que pueden confundirse con las provocadas por el rasgo que se busca evaluar. (4) Facilitadores, aspectos de la situación que contrarrestan las restricciones y abren espacios para la manifestación de las conductas objeto de observación. (5) Instrucciones del ejercicio, proveen al participante expectativas e información acerca del tipo de conducta que se espera o que no se espera observar. Tomar en consideración estos elementos en el diseño de ejercicios debe facilitar la conformación de situaciones que estimulen un tipo de conducta de rasgo, lo que debe ser consistente a través de los diversos ejercicios. De esta manera se crean condiciones para la consistencia del rasgo a través

de los ejercicios y la divergencia entre rasgos dentro de cada ejercicio. Estos efectos permiten mejoras de los distintos aspectos de la validez que son esenciales para la calidad y capacidad predictiva de AC.

Teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, la formulación de dimensiones para evaluar en el proceso de AC deberá examinar muy de cerca las tareas y circunstancias del trabajo. Identificará las pocas dimensiones más relevantes y representativas del cargo. Formulará definiciones claras, precisas y delimitadas, acompañadas de descriptores conductuales diversos que correspondan de cerca a cada dimensión que se quiere evaluar. Cada dimensión será evaluada a través de varios ejercicios.

En cuanto a los ejercicios será preciso tomar en consideración varias precauciones. Su contenido será bastante representativo de circunstancias o eventos regulares del trabajo. Contarán con demandas, distractores, restricciones y facilitadores apropiados para inducir las conductas de rasgo que se quieren observar. Tendrán instrucciones suficientes para que los participantes comprendan correctamente la tarea pero, al tiempo, no deberán insinuar o inducir respuestas, de modo que las conductas que surjan lo hagan de modo espontáneo y natural a la situación. Cada ejercicio podrá evaluar varias dimensiones. Tanto la calidad de las dimensiones como la de los ejercicios se deberán evaluar para determinar su confiabilidad y validez. En la sección siguiente se aborda el tema de la confiabilidad y Validez de AC para identificar posibilidades, dificultades y criterios.

Confiabilidad y la validez del sistema

Estos dos requisitos de calidad tienen complicaciones en el caso de AC. Ocurren porque las medidas que se generan resultan de ejercicios diversos, dimensiones que deben diferenciarse efectivamente, evaluados con base en interpretaciones distintas de cada situación y por parte de evaluadores que, luego de observar,

asignan puntuaciones a sus observaciones. A pesar de que esta problemática es compleja se centrará la atención en los asuntos más críticos necesarios para asegurar la confiabilidad y validez del método de AC.

En cuanto a la *confiabilidad* es bueno aclarar que el manejo psicométrico no es complejo. Depende, en esencia, del grado de consistencia de las calificaciones que distintos evaluadores dan a una misma observación y también de la consistencia de un evaluador cuando califica un mismo rasgo o dimensión a través de diferentes situaciones. El manejo cuantitativo para estimar la confiabilidad se puede abordar mediante varios procedimientos alternos que buscan estimar esos grados de convergencia inter e intra evaluadores (Geisinger, 2013). Para el efecto se pueden llevar a cabo análisis de correlación, análisis de Chi-Cuadrado, análisis de varianza o test de *t*, dependiendo del tipo de escala de medida y de registro de las distintas observaciones. No obstante, lo central en este proceso es la calidad de la observación por parte de los evaluadores, la claridad y delimitación de los criterios de observación, la habilidad del evaluador para identificar los indicadores conductuales relevantes, clasificarlos y valorarlos con objetividad. Todas estas son condiciones personales de los evaluadores que determinan de manera importante la confiabilidad de la medida. Estas condiciones son las que hacen más vulnerable el proceso.

La solución es evidente, además de que diversos analistas la proponen (Lievens et al. 2006; Arthur et al., 2011; Hoffman et al., 2011): claridad y precisión de las definiciones, relevancia de los indicadores conductuales elegidos para representar cada dimensión y calidad del entrenamiento que reciban los evaluadores. Se examinará el tema de los evaluadores en un aparte posterior.

En relación con la *validez* es preciso recordar que son indispensables varias medidas para garantizar la calidad psicométrica del proceso. La *validez de constructo* permite evidenciar que efectivamente se evalúan las variables o categorías

que se espera evaluar y no otras (Sireci, 2013). Esta tarea se puede llevar a cabo mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio y dependerá, en gran medida, de la precisión y delimitación con que se definan las variables o dimensiones y de la relevancia de los indicadores conductuales que las representan.

La *validez discriminante* y *convergente* proporcionan elementos de juicio para verificar que cada una de las dimensiones evaluadas es distinta de las otras y que su respectiva identidad se conserva a través de las diferentes situaciones o ejercicios en los que se examina (Sireci, 2013). Estos dos criterios de validez complementan el de validez de constructo. Los análisis de correlación de las diversas dimensiones dentro de cada ejercicio y de las dimensiones a través de los distintos ejercicios permiten evaluar estos criterios.

La *validez relacionada con el criterio* o también llamada validez predictiva se refiere a la capacidad del resultado general de AC, y también de las distintas dimensiones evaluadas, para predecir el desempeño real en el trabajo (Lievens et al., 2005; Sireci, 2013). Análisis de correlación y de regresión permiten evaluar estos asuntos.

En este campo los problemas metodológicos han hecho complejo el análisis y la determinación de la validez. Una primera dificultad surge, como se mencionó previamente, en la relación entre validez convergente y discriminante y que Arthur llama la paradoja de la validez de constructo de AC. Arthur y sus colaboradores (2000) propusieron una solución al asunto de la validez convergente y discriminante, al remplazar los análisis mediante el método de la matriz multi-método multi-rasgo (MMMR) por análisis mediante la Teoría de la Generalizabilidad. El punto central consiste en que la matriz MMMR solo permite examinar una fuente de variabilidad para las dimensiones y otra para los ejercicios. Arthur y su equipo entendieron que tanto los ejercicios como las dimensiones eran afectados por diferentes fuentes de variabilidad, lo que no era posible de examinar

con MMMR. Abordaron el asunto con la Teoría de la Generalizabilidad que permite identificar distintas fuentes de variabilidad, tanto para los ejercicios como para las dimensiones. De este modo fue posible introducir las distintas fuentes de variación para examinar su efecto, desagregado y conjunto. Tomaron en consideración el número de dimensiones, el tipo de evaluador (psicólogo o jefe), si se da o no retro-información, el número de días de observación, el entrenamiento de los evaluadores y la manera como se hizo la evaluación (dentro de cada ejercicio o al final de todos). Encontraron, en general, que las personas, las dimensiones y su interacción fueron las condiciones que explicaron una mayor proporción de la varianza total del AC. La combinación de ejercicios y personas mostró poca capacidad para explicar la varianza total de AC. Expresaron que esto puede suceder porque una dimensión dada de desempeño puede ser más observable en unos ejercicios que en otros.

Lievens, Chasteen, Day y Christiansen (2006) estudiaron la inconsistencia de los resultados de evaluación de la validez convergente y discriminante haciendo uso de la Teoría de la Activación de Rasgos. De acuerdo con ella, una situación se considera relevante para la expresión de un rasgo cuando provee claves que estimulan la expresión conductual de ese rasgo. Además de la relevancia también es clave la fuerza de la situación. Encontraron que la conducta se observa de manera consistente a lo largo de las distintas situaciones solamente cuando las conductas relevantes para el mismo rasgo pueden observarse en cada situación. Este criterio es importante para el diseño de ejercicios y situaciones. Deberá prestarse atención a las claves específicas que cada situación debe contener para poder promover las conductas específicas que reflejan el rasgo. Wirz, Melchers, Schultheiss y Kleinmann (2014) evaluaron simultáneamente la validez de constructo y la relacionada con el criterio. Encontraron que la validez convergente (entendida como un componente de la validez de constructo) resultó mejor para ejercicios similares pero no encontraron

diferencias entre ejercicios similares y distintos en relación con la validez relacionada con el criterio. Esto evidenció que mejoras en la validez de constructo no necesariamente mejoran en paralelo la validez predictiva. Esta situación se constituye en un dilema al tener que decidir entre favorecer la validez de constructo a expensas de la validez predictiva o dar más importancia a esta última.

De las consideraciones precedentes resultan evidentes varias situaciones. La validez convergente y discriminante se pueden evaluar mejor tomando en consideración que, aparte de las dimensiones y los ejercicios, existen otras fuentes de variación que deben especificarse y medirse para encontrar el peso relativo de cada una de ellas en la determinación del resultado general del AC. Este análisis se realizará con un método distinto a la MMMR, como lo permite la Teoría de la Generalizabilidad. Dado que una situación –ejercicio– puede o no tener elementos que estimulen el surgimiento de conductas específicas de un rasgo, será indispensable prever en el diseño que esto ocurra. En ocasiones el diseñador de AC tendrá que decidir si sacrifica algo de la validez de constructo (validez convergente y discriminante) en favor de la validez predictiva. Este puede ser el caso de AC pensado para selección de personal o promoción. O, por el contrario, si se asegura de una alta validez de constructo, sacrificando algo de la validez predictiva, como podría ser el caso de AC con fines de desarrollo.

Manejo de la retro-comunicación

Se escogió la modalidad de AC de desarrollo porque el propósito es incorporarlo como parte de una estrategia de perfeccionamiento de habilidades de liderazgo de personas que ocupan cargos de supervisión y dirección en las organizaciones. Dentro de esta modalidad de AC la retro-comunicación (RC) es una condición necesaria para propiciar el mejoramiento.

Para Woo, Sims, RupyGibbons (2008) “El AC de desarrollo es una de las modalidades de intervención

que contienen una RC más intensiva y detallada” (p.752). Este mecanismo permite que los resultados de las distintas observaciones y evaluaciones que se realizan en el proceso sean compartidos con el participante, de manera directa, inmediata y profesional. El efecto inmediato esperado es la aceptación de la RC y la disposición a tomarla en consideración (Bell & Arthur, 2008). El efecto mediato es la identificación de una fortaleza o una limitación del evaluado y la adopción voluntaria de un plan de acción para mantener o aprovechar la fortaleza o, en caso necesario, para mejorar una limitación.

No hay un consenso acerca de la oportunidad en que debe realizarse la RC, aunque con alguna frecuencia suele llevarse a cabo al final o con posterioridad al evento de AC y de forma escrita. No obstante, Woo et al. (2008) realizaron un estudio en el que pidieron a los participantes que se auto-evaluaran previamente en las distintas dimensiones que se trabajarían en el AC, los evaluadores evaluaron esas mismas dimensiones en los distintos ejercicios y dieron RC personal y dialógica en múltiples momentos de la experiencia. También lo hicieron al final del evento y posteriormente enviaron un reporte escrito. En todos los momentos de evaluación se centraron en tres tipos de respuestas del evaluado: cognitivas, afectivas y conductuales. En general encontraron un nivel positivo de compromiso con el proceso de AC y aceptación de la RC. Observaron que este tipo de evaluación difiere de la evaluación corriente del desempeño por cuanto es multidimensional (examina diversas dimensiones) y multifuente (la evaluación proviene de diversos evaluadores). Este esquema de manejo de la RC parece conveniente y eficaz, aunque en el diseño del plan de RC en el AC deben considerarse con cuidado asuntos como la duración del proceso y los costos asociados a este manejo.

Además de la oportunidad y modalidad de manejo de la RC es preciso considerar otros asuntos que pueden afectar su eficacia. Uno de

estos es la aceptación por parte del participante. Bell y Arthur (2008) encontraron que aquello que más puede afectarla es la interacción con el evaluador y la reacción afectiva del evaluado. Esta última se asocia a los rasgos de personalidad de cada participante. En estudio realizado por estos investigadores sobre la aceptación de la RC reportaron varias observaciones de interés: (1) puntuaciones altas de los evaluadores se asociaron con alta aceptación de la RC, aunque medió la reacción afectiva del evaluado; (2) la extraversión del evaluado se relacionó con la aceptación de la RC, también mediada por la reacción afectiva; (3) personas altas en Agradabilidad mostraron una reacción afectiva intensa y una buena aceptación de la RC. Es preciso tener en cuenta que el estilo personal del evaluado y su reacción afectiva a la situación son determinantes de la aceptación de la RC, aunque también lo es la calidad de la relación que se establece entre evaluador y evaluado. La aceptación de la RC es indispensable, pues de ella depende el aprendizaje que logre el participante y la disposición a transferirlo a sus actuaciones cotidianas en el trabajo.

Hasta aquí se pueden identificar varios criterios para tener en consideración a la hora de decidir sobre el manejo de la RC en la sesión de AC: (1) Oportunidad y frecuencia. Al parecer es conveniente hacerlo varias veces durante el proceso y contemplar todas las dimensiones evaluadas. Pareciera ser de interés que el evaluado contraste sus auto-evaluaciones con las que va obteniendo en el proceso. (2) Dado que la personalidad del evaluado lo hace más o menos receptivo a la evaluación, conviene determinar por adelantado un plan para promover su receptividad y su interés por la RC. (3) Teniendo en cuenta que “[L]os evaluados juzgan como más exactas la evaluaciones de los asesores que más se asemejan a las propias” (Bell y Arthur, 2008, p. 684), conviene que la RC tenga el carácter de un diálogo claro, directo y asertivo de modo que el evaluado pueda exponer su propia autoevaluación y no necesite justificar o explicar sus limitaciones, si las tuviera. (4) Es clara

aquí la conveniencia de una adecuada preparación de los evaluadores en prácticas dialógicas, de modo que la calidad de sus intervenciones y de su trato con el evaluado creen el ambiente necesario para que el proceso sea bien recibido y altamente productivo. (5) Considerar el tiempo y el costo en la determinación de la estrategia de RC que se adopte.

Es importante, en este proceso, el enfoque dialógico, que consiste, como Bushe (2010, 2013) lo propone, en una experiencia de conversación espontánea, abierta, en la que tanto el consultor como el participante analizan unos resultados para encontrar su sentido y sus implicaciones para la vida. Bush denomina Imágenes Generativas a frases, objetos, fotos, datos, afirmaciones, historias o palabras que permiten identificar nuevas alternativas de actuación o de decisión. Este ejercicio de construcción conjunta del significado personal de las evaluaciones en el proceso de AC puede tener una mayor capacidad de implicación y transformación en cada participante, que un reporte impersonal con datos, resultados u observaciones. En este mismo sentido Toro (2002) considerando el aprendizaje de las personas en las organizaciones se refiere al aprendizaje de Lazo Sencillo. Consiste en la detección de una falla o error y su posterior corrección, a través de modificar las estrategias de actuación. De este modo, una estrategia diferente puede conducir a mejoras significativas en una realidad. Otro tipo de aprendizaje, que denomina de Lazo Doble, consiste en que luego de la detección del error o deficiencia se busca identificar los valores o principios, muchas veces tácitos, que han justificado una actuación. Una vez claro el valor o principio, se modifica o se adopta uno diferente que inspire estrategias de actuación nuevas, las que a su vez pueden mejorar la realidad que se desea cambiar. Estos valores o principios corresponden a “programas” que la persona una vez adoptó y que dejaron de ser conscientes aunque no de promover actuaciones específicas. Dentro de esta visión del aprendizaje es posible desarrollar estrategias de RC que sean reveladoras, para los participantes, de

valores o creencias que necesitan revisarse para que se puedan modificar las estrategias de actuación y, por ese medio, algunas realidades personales alcancen mejoramiento y desarrollo.

En síntesis, En AC de desarrollo la RC es una parte esencial para que se cumpla el propósito de mejoramiento. No obstante, los estilos personales del asesor y el participante, sus reacciones emocionales, el compromiso del participante, la calidad de la relación y el sentido que se da a la RC son elementos centrales que se tendrán en cuenta en el diseño de la experiencia. Un enfoque menos formal y técnico y más centrado en la comprensión y elaboración conjunta, es decir dialógico, parece ser una alternativa más constructiva y eficaz.

Otras consideraciones para el diseño

Existen algunos otros criterios importantes de considerar en el diseño de la experiencia de AC. Por tratarse de una metodología específica, cuya capacidad predictiva se ha evidenciado de modo recurrente y que es distinta de una evaluación psicométrica corriente, la guía del Comité Internacional de AC (International Task Force on Assessment Center Guidelines, 2000) define los elementos esenciales que debe contener: (1) análisis del trabajo, (2) clasificación conductual, (3) técnicas de evaluación, (4) evaluación múltiple, (5) simulaciones, (6) asesores, (7) entrenamiento de asesores, (8) registro de conductas, (9) reportes, (10) integración de datos. De este modo se espera que la experiencia produzca los efectos identificados de tiempo atrás para este tipo de práctica.

Propone el mismo Comité, que la organización que practica el AC debe contar con una política explícita para el propósito que se refiera a los siguientes elementos: (1) objetivos, (2) participantes, (3) asesores, (4) uso de los datos, (5) calificación de los consultores o diseñadores del AC, (6) validación. De este modo se asegura no solo la calidad del proceso sino también la existencia de reglas claras de manejo que se formalizan y no quedan al criterio de cada persona que intervenga.

Esta política es también un elemento ético que define criterios que deben regular las acciones de empresa, consultores y participantes cuando se realicen prácticas de AC bajo el auspicio de la organización.

El mismo Comité Internacional (2000) propone una lista de contenidos para la formación de los asesores: la organización y el trabajo, dimensiones del AC, técnicas de evaluación, habilidad para observar, registrar y clasificar las conductas en dimensiones, procedimientos de evaluación y calificación, habilidad para dar RC exacta verbal y escrita, habilidad para jugar roles interactivos con precisión y consistencia. Como se aprecia, se trata de una formación integral que debe habilitar al asesor para desempeñarse con propiedad en cada una de las actividades que debe realizar en el ejercicio de sus responsabilidades en el AC. Esta preparación es esencial dado que de la calidad de las intervenciones del asesor depende, en buena parte, la validez del proceso y, por tanto, su eficacia para producir mejoramientos reales de los participantes, en el caso de AC de desarrollo. Estos cambios deberán ser observables en las actuaciones laborales posteriores al aprendizaje logrado en la experiencia de AC.

En relación con la temática del Impacto Adverso, que debe mantenerse bajo control estricto en todo el proceso, Hebl, Madera y Martínez (2014) llaman la atención sobre varios asuntos a considerar. Controlar la posibilidad de discriminación de grupos protegidos por la ley, como raza, sexo, origen, edad o limitaciones físicas. Esto puede ocurrir en las evaluaciones si no se cuenta con escalas de medida que no desfavorezcan a estas personas. Los autores reportan que las entrevistas estructuradas son predictores efectivos y tienen poca posibilidad de promover el impacto adverso. Sin embargo, las diferencias étnicas y raciales se hacen críticas en la medida en que las pruebas y ejercicios enfatizan en elementos cognitivos específicos. Los test de juicios situacionales y los ejercicios que simulan situaciones laborales específicas tienen poca

posibilidad de ser discriminatorios, además de estar referidos a realidades de trabajo que suelen ser un criterio para evitar incurrir en discriminación, ante la ley (Walsh, 2010).

En consecuencia, contar con una política explícita que determine los criterios, las condiciones, los requisitos, los derechos de los participantes, el manejo de la información y la prevención del impacto adverso son condiciones complementarias importantes para la gestión de programas de AC en las organizaciones.

Propuesta de estructura y contenido del servicio

Objetivo del servicio

Crear condiciones de aprendizaje que permitan a los participantes el mejoramiento y desarrollo de habilidades, valores, motivos y competencias necesarias para el ejercicio exitoso de roles de mando y liderazgo. Son *condiciones de aprendizaje* todos los elementos conceptuales, metodológicos y logísticos que hacen parte del proceso de AC tales como: las definiciones de criterios, predictores y modelos analíticos que los soporten, los ejercicios y prácticas, las pruebas que se administren, los procesos de RC y demás recursos de información necesarios. *Mejoramiento* se refiere a la modificación de patrones de conducta deficientes o inadecuados y su remplazo por otros, valorados como adecuados para el ejercicio exitoso de roles de mando y liderazgo. El *desarrollo* supone cambios que permitan transferir habilidades y competencias utilizadas en un contexto de liderazgo a otro con características y condiciones diferentes. Si bien lo que se espera observar como efecto son patrones de conducta adecuados y exitosos, estos dependen del perfeccionamiento de habilidades cognitivas, afectos, valores y motivos, que son antecedentes de esos patrones de conducta esperados. Por tanto, será indispensable contar con un inventario preciso de conductas de liderazgo exitosas y de sus antecedentes específicos. El *ejercicio exitoso* de roles de mando y liderazgo se

refiere a modos de actuar, en una posición de líder o jefe, de tal manera que se produzca cohesión en el equipo de trabajo, compromiso, armonía en la interacción social, eficiencia en el uso de recursos y eficacia en el logro de resultados. Como efecto de todo lo anterior se espera que cada participante en el proceso alcance mejoras significativas en sus habilidades, valores, motivos y competencias y, en consecuencia, obtenga altos niveles de integración y de productividad en los equipos de trabajo en que participe.

Dimensiones que se tratarán en el proceso

En la medida en que este servicio se enfoca en el desarrollo, es crítica la determinación y definición de las dimensiones que serán objeto de intervención. Idealmente, su identificación dependerá del análisis del trabajo de los participantes. No obstante, en la medida en que esta parte del proceso toma tiempo y puede tener costos importantes asociados, el servicio tendría pocas posibilidades de resultar atractivo y costo-efectivo para muchas organizaciones, conscientes de la necesidad de mejorar las calidades de sus equipos directivos. Por otra parte, la verificación piloto y la validación del proceso, antes de su ejecución definitiva, tendrían que omitirse o adicionarse al costo y al tiempo del proceso de AC. Las dos posibilidades serían altamente inconvenientes. Ante este panorama se propone la identificación de unas dimensiones más generales y universales de liderazgo. De este modo es posible crear un servicio de AC que no tendrá como requisito el análisis previo de las tareas de cada participante, pero que puede trabajar con un conjunto de dimensiones comunes a muchos cargos directivos. Más aún, es posible contar con un abanico de dimensiones, debidamente estudiadas y valoradas, dentro del cual cada organización cliente pueda escoger aquellas que encuentre más deseables o prioritarias. Aún en este caso será preciso que el servicio cuente con un conjunto de dimensiones posibles de tratar, que estén debidamente soportadas y validadas.

Ante la necesidad de identificar las dimensiones que se incluirán en el servicio surgen dos posibilidades de interés. Una es el conjunto de nueve dimensiones utilizadas por Arthur, Woehr y Maldegen (2000) y luego Arthur y Day (2011) en sus investigaciones. Las obtuvieron de la revisión de dimensiones reportadas en estudios de metanálisis que incluyeron Comunicación, Consideración y Conciencia de los otros, Motivación, Influencia sobre Otros, Organización y Planeación, Solución de Problemas, Innovación, Flexibilidad, Tolerancia al estrés. Otra es un conjunto de características identificadas en estudios sobre competencias de liderazgo llevados a cabo en Colombia (Toro, 2005; 2010), de los que surgieron las dimensiones: Manejo del Estrés, Asertividad, Escucha Activa, Autoconciencia Gerencial, Manejo de la RC y Resiliencia. Estas dimensiones parecen responder a rasgos particulares de la cultura en general y de la cultura organizacional en el país. Dentro de estos dos conjuntos de categorías generales se deberá elegir unas pocas, seis a ocho, para incorporar en el diseño del proceso de AC, previa verificación con algunas personas responsables de procesos de desarrollo en organizaciones clientes potenciales.

Aparte de una selección de las opciones consideradas sugiero examinar también varios tipos de habilidades cognitivas, en relación con los cuales las personas suelen diferenciarse bastante en los niveles de desarrollo alcanzados. Para este efecto es de mucho interés la distinción de Guilford (1967), en su escrito sobre la Naturaleza del Intelecto, entre las operaciones de Reconocimiento, Memoria, Producción Convergente, Producción Divergente y Evaluación. Las tres últimas constituyen patrones de pensamiento bien distintos que permiten diferenciar, por su nivel de desarrollo, entre líderes más analíticos, otros de mente más abierta y creativa u otros más orientados a la evaluación y el control. Cada una de estas tendencias de pensamiento puede llevarse mejor o peor con las otras en un equipo de trabajo, de modo que ayudar a los líderes a entender esto y manejarlo es una posibilidad útil

de desarrollo. Estas habilidades pueden evaluarse mediante pruebas psicométricas.

Ejercicios y situaciones

Será preciso identificar situaciones específicas y estructurar, a partir de ellas, ejercicios, según recomiendan Lievens, Tett y Schleicher (2009): (1) individuales de bandeja de entrada como análisis de casos, elaboración de informes analíticos, ejercicios de planeación, dictámenes o recomendaciones; (2) ejercicios uno a uno como entrevistas, presentaciones ante un auditorio, juegos de roles en diversos contextos y circunstancias, averiguación de información; (3) ejercicios de grupo tales como dirección de reuniones, discusiones sin líder, entrevistas colectivas o negociaciones; (4) evaluación de habilidades mediante tests.

Cada una de estas experiencias incluirá algunas de las dimensiones de contenido especificadas previamente. Se elaborarán tomando en consideración, de acuerdo con Tett y Burnett (2003), los criterios de la Teoría de la Activación del Rasgo: especificidad de la situación para el rasgo, fuerza de la situación, parecido entre la situación simulada y la realidad de trabajo, presencia de motivadores apropiados para la activación de la conducta.

Tomando en consideración las claves que proponen Lievens et al. (2009) para la caracterización de un ejercicio, será preciso elaborar con detalle: instrucciones del ejercicio; elementos distractores que complejizan la situación, sin desviarla de lo central; elementos que limitan posibles respuestas ajenas a las que se están explorando; elementos facilitadores de la expresión de las acciones que se exploran.

Con estos elementos en mente se buscará diseñar experiencias que permitan evaluar varias dimensiones distintas y que ayuden, en alguna medida, a resolver la dificultad de la validez convergente y divergente. Cada uno de los ejercicios y experiencias deberá evaluarse de modo suficiente

para tener la seguridad de las dimensiones que explora y de una diferenciación clara entre unas y otras. También deberá verificarse la precisión de las definiciones de dimensiones, la especificidad de los descriptores conductuales que evaluarán los observadores y su pertinencia para la dimensión que representan. Estas evaluaciones tendrán que hacerse por separado para cada experiencia y se verificarán sus condiciones psicométricas, comprendiendo que se trata de pruebas específicas que contarán con la confiabilidad y validez apropiadas. Una vez cumplida esta etapa de construcción y validación será posible integrar en una secuencia lógica y estratégica los diversos ejercicios.

Elementos del proceso de AC

De acuerdo con el comité Internacional de AC (2000), el servicio completo contará con la especificación de diez elementos, que se incluyen como una lista de chequeo que permitirá verificar el cumplimiento de todas las condiciones del proceso.

Análisis del trabajo. En este caso la escogencia y definición de las dimensiones que serán objeto de evaluación en el proceso.

Clasificación conductual. Identificación de descriptores conductuales de cada dimensión y generación de evidencia, mediante Análisis Factorial, de su capacidad de representar la dimensión. Estos descriptores serán las conductas que luego registrarán, clasificarán y evaluarán los asesores/evaluadores.

Técnicas de evaluación. Se refiere a los medios utilizados para la observación, registro y valoración de los descriptores conductuales por parte de los evaluadores. También se refiere a la especificación de escalas de medida y a las previsiones necesarias para la introducción de la información en el programa que permitirá los análisis cuantitativos y cualitativos.

Evaluación múltiple. Integración de las observaciones y medidas generadas por los diversos

evaluadores en unidades de información claras y específicas. Esta consolidación es importante para alimentar la RC que se dará a cada participante durante el proceso y al terminar. Habrá que decidir no solo sobre el sistema mismo de manejo de la información sino también sobre su aspecto, claridad y facilidad de lectura e interpretación.

Simulaciones. Estarán especificadas cada una de las experiencias o ejercicios, su manejo, su relación con los demás, su validez y confiabilidad además de las especificaciones de uso y el orden en que se administrarán.

Asesores. Estarán seleccionadas las personas idóneas, debidamente entrenadas y disponibles para participar en el proceso. Es aconsejable que estas personas sean profesionales de la psicología, preferiblemente con estudios de maestría y con interés en procesos de observación y de RC.

Entrenamiento de asesores. Propone el mismo Comité Internacional que se debe educar a los asesores/evaluadores de manera integral y suficiente, lo cual incluye asuntos relacionados con la organización que participa en el proceso de AC, conocimiento a fondo de las dimensiones que se evalúan, de sus indicadores conductuales, de las técnicas de evaluación que se emplearán. Se desarrollará su habilidad para observar, registrar y clasificar las distintas conductas en sus respectivas dimensiones, para dar RC escrita y verbal y para participar de modo consistente en juegos de roles con los participantes.

Registro de Conductas. Será preciso contar con formas para registro que faciliten la tarea de los evaluadores y también su integración en bases de datos y en sistemas de información que almacenan, procesan la información allí registrada y la conservan.

Integración de datos. Se refiere a las previsiones para realización de análisis de la información generada, de modo que se puedan evaluar las distintas dimensiones, las condiciones de confiabilidad y validez del proceso, que se

puedan hacer las comparaciones deseadas y generar los informes previstos. Es importante incluir aquí resultados de evaluaciones de desempeño que se realicen con posterioridad para evaluar la eficacia del proceso y su validez relacionada con el criterio.

Reportes. Especificación de los datos, el contenido y la estructura de los distintos informes que se generaran y de los momentos en los que se utilizarán en la RC parcial y final.

Política y principios éticos

También propone el Comité Internacional la elaboración de una política de AC que incluya los objetivos del servicio, los participantes, los asesores, el uso de los datos, la calificación de los consultores o diseñadores del AC y la validación. Para el propósito de esta propuesta se sugieren los siguientes elementos de una política.

El *objetivo* del servicio, ya expresado, es crear condiciones para el mejoramiento y desarrollo de habilidades, actitudes, motivación y competencias de liderazgo que promuevan altos niveles de desempeño de los participantes en sus roles de líderes y jefes.

Por tanto los *participantes* serán personas con educación superior, con responsabilidades de mando y liderazgo que deban desarrollar sus competencias para el ejercicio de esos roles.

Los *asesores /evaluadores* serán profesionales de la psicología, con educación especializada, que recibirán un entrenamiento especial para el ejercicio de las diversas funciones que realizarán en el proceso de AC.

Los *datos* que se generen en el proceso serán confidenciales. Solo se entregarán a cada participante, no aislados sino como conceptos profesionales, en forma de reportes verbales o escritos de RC. Cada participante decidirá si comparte la información con su jefe, con el responsable de la gestión humana o con cualquiera otra persona en su trabajo o fuera de él. Este asunto

deberá negociarse entre jefes y participantes antes de iniciar el proceso. Los resultados de cada participante se conservarán por dos años, a partir de la fecha de terminación del AC. Posteriormente solo se le entregarán personalmente luego de solicitud escrita. Los datos generados en el proceso se podrán emplear, previa autorización del participante, en análisis estadísticos e investigaciones que puedan mejorar el saber disponible y el servicio.

Los *calificadores y diseñadores* contarán con educación profesional posgraduada y entrenamiento específico para las tareas de AC.

Por último, cada dimensión, ejercicio y el proceso en conjunto contarán con estudios de *confiabilidad y validez* requeridos y con niveles adecuados en estos criterios.

Desde la perspectiva de la ética, será preciso que cada participante y cada empresa cliente conozcan los requisitos, condiciones, métodos, contenidos y resultados esperados del proceso, además de riesgos posibles de carácter psicosocial que pueden derivarse, para un participante sensible, de conocer o enfrentar situaciones que podrían exceder sus posibilidades de control. Para el efecto será preciso formalizar un consentimiento informado que se explicará y firmará con antelación al proceso.

Para entrar en el proceso de AC será preciso que cada persona acepte hacerlo voluntariamente y que, además, sea aceptada luego de una evaluación de sus posibilidades de participación y aprovechamiento de la experiencia, por parte de quien presta el servicio. Quien presta el servicio se asegurará de evitar toda discriminación por raza, sexo, origen y demás condiciones de grupos protegidos por las leyes que regulan la discriminación, mantendrá completa reserva sobre los datos y eventos que ocurran en el proceso y dará el apoyo y asistencia necesarias para que el participante obtenga todo el beneficio posible.

Epílogo

Las ideas y consideraciones precedentes muestran un panorama conceptual, metodológico y logístico para orientar la formulación de un servicio de AC de desarrollo. Quedan por fuera diversas acciones complementarias, necesarias para que todo el proceso sea una experiencia coherente, reveladora y de impacto para todos los que intervengan. Dentro de tales acciones se puede mencionar la validación de cada parte y de todo el proceso, el estudio de costos, la elección de los recursos más idóneos y la verificación permanente de los efectos directos e indirectos que se consiguen con la experiencia. No obstante, este escrito muestra elementos claves contemplados en la literatura reciente para el diseño de este tipo de estrategia metodológica orientada al desarrollo humano en el contexto del trabajo.

Referencias

- Arthur Jr, W. & Day E. A. (2011). Assessment Centers. En S. Zedeck (Ed). (2011). *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 2) Washington: American Psychological Association, p. 205-235
- Atkins, P. W. & Wood, R. E. (2002). Self-versus other's ratings as predictors of assessment center ratings: Validation evidence for 360-degree feedback program. *Personnel Psychology*, 55(4), 871-904.
- Bell, S. T. & Arthur Jr, W. (2008). Feedback acceptance in developmental assessment centers: the role of feedback message, participant personality, and affective response to the feedback session. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 681-703, DOI:10.1002/job.525
- Bushe, G. R. (2010). Being the container in Dialogic OD. *Practicing Social Change*, 1(2), 10-15.
- Bushe, G. R. (2013). Dialogic OD: A theory of practice. *OD Practitioner*, 45(1), 11-17.
- Cascio, W. F & Aguinis, H. (2011). *Applied Psychology in Human Resource Management*. 7th Ed. Prentice Hall.
- Geisinger, K. F. (2013). Reliability. En K. F. Geisinger (Editor in Chief). *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology*, Vol. I. Washington: American Psychological Association

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill
- Hoffman, B. J., Melchers, K. G., Blair, C. A., Kleinmann, M. & Ladd, R. T. (2011). Exercises and dimensions are the currency of assessment centers. *Personnel Psychology*, 64, 351–395.
- International Task Force on Assessment Center Guidelines (2000). Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations. *Public Personnel Management*, 29(3), 315-331. Recuperado de: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2000_3_assessment_joiner.pdf
- Jansen, A., Lievens, F., Melchers, K. G., Kleinmann, M., Brändli, M., Fraefel, L. & König, C. J. (2013). Situation Assessment as an Ignored Factor in the Behavioral Consistency Paradigm Underlying the Validity of Personnel Selection Procedures. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 326-341.
- Hebl, M. R., Madera, J.M. & Martinez, L. R. (2014). Personnel Selection. In F. T. L. Leong (Editor-in-Chief). *APA Handbook of Multicultural Psychology*, Vol. 2. Applications and Training. Washington: American Psychological Association, 253-264.
- Lievens, F., & Thornton, G. C. III (2005). Assessment centers: recent developments in practice and research. In A. Evers, O. Smit-Voskuil, & N. Anderson (Eds.) *Handbook of Selection* (pp. 243-264). Blackwell Publishing.
- Lievens, F., Chasteen, C. S., Day, E. A. & Christiansen, N. D. (2006). Large-Scale Investigation of the Role of Trait Activation Theory for Understanding Assessment Center Convergent and Discriminant Validity. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 247-258. DOI: 10.1037/0021-9010.91.2.247
- Lievens, F., Tett, R. P. & Schleicher, D. J. (2009). Assessment Centers at the Crossroads: Toward a reconceptualization of assessment center exercises. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 28, 99-152, doi:10.1108/S0742-7301(2009)0000028006
- Lievens, F., Schollaert, E. & Keen, G. (2015). The Interplay of Elicitation and Evaluation of Trait-Expressive Behavior: Evidence in Assessment Center Exercises. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1169-1188. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000004>
- Martínez, R. (2010). Evaluación del desempeño. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 85-96
- Putka, D. J. & Hoffman, B. J. (2013). Clarifying the Contribution of Assesse-, Dimension-, Exercise-, and Assessor-Related Effects to Reliable and Unreliable Variance in Assessment Center Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 114-133
- Sireci, S. G. & Sukin, T. (2013). Test Validity. En K. F. Geisinger (Editor in Chief). *APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology*, Vol. I. Washington: American Psychological Association.
- Speer, A.B., Christiansen, N. D., Goffin, R. D. & Goff, M. (2014). Situational Bandwidth and the Criterion-Related Validity of Assessment Center Ratings: Is Cross-Exercise Convergence Always Desirable? *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 282-295.
- Tett, R. P., & Burnett, D. D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88, 500–517.
- Thornton III, G. C. & Gibbons, A. M. (2009). Validity of assessment centers for personnel selection. *Human Resource Management Review*, 19, 169–187.
- Toro, C. (2002). *Los errores de diseño y el aprendizaje en las organizaciones: teoría de acción, evidencia empírica y aplicaciones prácticas*. Publicaciones Puertorriqueñas: Puerto Rico.
- Toro, F. (2005). Liderazgo Organizacional: Objeciones y quejas sobre el apoyo del jefe. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24(1,2), 46 – 59.
- Toro, F. (2010). Efecto sobre el clima organizacional de una experiencia de formación de líderes. Estudio de un caso. En F., Toro (Ed) *Clima Organizacional. Una aproximación a su dinámica en la empresa latinoamericana*. Segunda Edición. Cíncel. Colombia, p.157 – 166.
- Walsh, D. J. (2010). *Employment Law for Human Resource Practice*. 3rd Edition. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Wirz, A., Melchers, K. G., Schultheiss, S. & Kleinmann, M. (2014). Are Improvements in Assessment Center Construct-Related Validity Paralleled by Improvements in Criterion-Related Validity? The Effects of Exercise Similarity on Assessment Center Validity. *Journal of Personnel Psychology*, 13(4), 184–193 DOI: 10.1027/1866-5888/a000115
- Woo, S. E., Sims, C. S., Rup, D. E. & Gibbons, A. M. (2008). Development engagement within and following developmental assessment centers: Considering feedback favorability and self-assessor agreement. *Personnel Psychology*, 61, 727-759. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2008.00129.x