

**El proceso de evaluación psicológica en el marco de la
selección de personal: una aproximación práctica.**

© Jesús Alonso Tapia (2004)

(R. P. I.: M003086)

El proceso de evaluación psicológica en el marco de la selección de personal: una aproximación práctica.

Jesús Alonso Tapia

1. Introducción

En el presente artículo pretendemos ilustrar el proceso de evaluación psicológica en el marco de la selección de personal. Antes de ilustrarlo, sin embargo, hemos de hacer algunas consideraciones necesarias para valorar en su justa medida la adecuación de las ideas expuestas en las páginas que siguen.

Desde el punto de vista de una disciplina académica, la selección de personal es un proceso que debe ajustarse idealmente a una serie de condiciones para que se pueda decir que se realiza con rigor científico. Parte de la información que define las características que el sujeto seleccionado debe reunir para rendir de modo eficiente y que constituye el modelo hipotético que va a guiar la selección. No obstante, es también un proceso que se desarrolla en el marco de las condiciones reales impuestas por las necesidades y dinámica del funcionamiento de las empresas e instituciones que seleccionan personal, características que a menudo imponen una forma de trabajo que puede parecer poco compatible con los requisitos ideales. Por ejemplo, no siempre se contrastan las suposiciones relativas a la validez del modelo que guía la selección. Esta incompatibilidad puede dar lugar, por un lado, a que si nos centramos en la exposición de lo que sería el proceso ideal, los lectores con experiencia en el campo consideren que el proceso propuesto es poco creíble. Y, por otro lado, a que si nos centramos en lo que parece viable en la práctica, la descripción del proceso parezca altamente subjetiva y carente del rigor científico necesario.

Para evitar ambos extremos hemos organizado el artículo tratando de mostrar de qué forma los modos de proceder que se consideran válidos en la práctica pueden mejorarse en la medida en que, dentro de lo posible, se introduzcan dentro de los mismos las acciones que, de acuerdo con la lógica científica, permiten garantizar y optimizar la validez de las decisiones de selección. Con este fin, antes de pasar a ilustrar propiamente las implicaciones del proceso de selección, describiremos muy brevemente lo que puede considerarse el proceso "ideal" (Alonso Tapia, 2004; Cronbach, 1998) y lo que se considera en el marco de la gestión de recursos humanos como proceso aceptable y práctico (Ansorena, 1996; Pereda y Berrocal, 1999).

El modelo clásico en selección de personal.

En el ámbito de la selección de personal, para determinar qué candidatos merece la pena incorporar a una organización, el psicólogo debe decidir sobre qué variables recoger información –competencias intelectuales, motivacionales, de personalidad, etc.–, con qué procedimientos hacerlo y bajo qué condiciones, y cómo utilizarla de forma que las decisiones para alcanzar el objetivo buscado se tomen con el máximo de garantías posibles. Se considera que el proceso debe mostrar, primero, qué candidatos poseen, como mínimo, las características necesarias, a fin de poder

decidir quienes son potencialmente adecuados y quienes no. Y, segundo, quiénes poseen las características adecuadas en grado mayor que el resto, a fin de decidir a cuál de todos ellos seleccionar. A menudo, ambos procesos se realizan de forma simultánea. Ahora bien, ¿cómo proceder para que las decisiones sean adecuadas y se consigan los resultados deseados?

Como hemos descrito en otro trabajo (Alonso Tapia, 2004, capítulo 2), el proceso selectivo-clasificador clásico, que sigue la *lógica correlacional*, se organiza en dos fases cada una de las cuales exige actuar en varios pasos.

a) En una *primera fase* es preciso construir y validar un modelo que indique qué variables pueden considerarse como predictores del rendimiento en el puesto de trabajo, cuáles pueden servir como criterio de rendimiento, y en qué grado apoyarse en las primeras permite mejorar las decisiones de selección. Dentro de esta fase es fundamental:

- 1) Determinar, en primer lugar, qué puede considerarse como *criterio* válido de rendimiento, de ajuste o de aprendizaje para el puesto o la organización.
 - 2) Determinar a continuación qué variables psicológicas es probable que sean las principales responsables de las diferencias observadas en el criterio en las situaciones reales. Estas serían las *variables predictoras*. La definición de estas variables se consigue cuando quien plantea la demanda de selección señala qué características deben tener los candidatos, o cuando, si no las señala y deja obrar al psicólogo, éste realiza un análisis del puesto de trabajo que sugiere posibles predictores.
 - 3) Los pasos 1 y 2 conllevan la formulación de hipótesis que guían el proceso de recogida de información –suponemos que la combinación de variables A, B... N permiten rendir de manera óptima en el puesto X-, hipótesis de la que se deduce que los sujetos seleccionados serán tanto más eficientes cuanto mayor sea el grado en que reúnen tales características, deducción que es preciso verificar. Conllevan así mismo una restricción: el modelo será válido -supuesto que la recogida de información se haga con las garantías adecuadas- en la medida en que las correlaciones que se obtengan entre predictores y criterios sustenten los supuestos de partida.
 - 4) Seleccionar los *instrumentos* adecuados para recoger la información tanto del criterio como de las variables potencialmente predictoras.
 - 5) *Aplicar en la misma situación los instrumentos* escogidos a una o varias muestras que sean representativas de la población con la que se va a trabajar habitualmente. De esta forma, si sus modos de actuación y su rendimiento son diferentes, habrá que atribuir estas diferencias a las características propias de los sujetos y no a las de la situación, que permanece constante.
 - 6) Analizar cuantitativamente las relaciones entre predictores y criterios lo que implica contrastar las hipótesis, de modo que quede claro en qué medida los datos sustentan el modelo de partida o sugieren otro, esto es, en qué medida las predicciones son válidas.
- b) En una *segunda fase*, si las relaciones encontradas entre los predictores y el criterio han sido estadísticamente significativas y suficientemente grandes, si su capacidad predictiva se mantiene sin variaciones sustanciales en distintas muestras, y si se ha comprobado que el uso combinado de varios predictores contribuye a que aumente la precisión de las decisiones de selección, las medidas realizadas se utilizan como base para la toma de decisiones. Para ello, cada vez que hay que seleccionar sujetos para el tipo de trabajo en relación con el cual se ha

construido el modelo predictor, se examina a los aspirantes recogiendo información sobre sus características en las variables predictoras y, en función de la relación anteriormente encontrada entre el nivel en éstas y el criterio, se selecciona a los aspirantes más adecuados. Al actuar así no siempre se acierta, pero se supone que los errores en las decisiones de selección disminuyen en función de la bondad del modelo, bondad que no es mayor que el grado de varianza de las puntuaciones del criterio que es posible explicar en función de los predictores utilizados. El papel jugado por otros predictores no tenidos en cuenta así como el error de medida explicarían la varianza restante.

Como ya hemos señalado, *la lógica del modelo*, en principio, es adecuada para el propósito perseguido "en la medida en que lo es la validez empíricamente demostrada de las predicciones realizadas a partir del mismo", validez que en muchas ocasiones no suele ser muy alta debido a problemas ligados a los criterios escogidos, problemas que han llevado a modificaciones del modelo clásico sobre las que más adelante volveremos (Dunnette, 1976; Hough y Oswald, 2000).

Por otra parte, en la práctica es muy habitual que haya que seleccionar a los candidatos para un puesto de trabajo sin poder disponer de modelos específicos de tipo cuantitativo que sirvan de guía a la hora del proceso de evaluación. Este hecho no significa que no se pueda llevar a cabo un proceso de selección con garantías. La razón es que el conocimiento acumulado sobre el grado en que el rendimiento se ve influido por distintas características psicológicas así como sobre los métodos de evaluación y su adecuación y utilidad proporcionan un marco cultural específico a partir del que trabajar. Este marco posibilita la construcción de modelos para cada caso concreto de modo que si el psicólogo procede maximizando las garantías de fiabilidad y validez de la información recogida en cada paso del proceso, las decisiones de selección pueden también optimizarse dentro de las condiciones reales de trabajo que impone el mundo de la empresa. Se trata de un trabajo similar al del psicólogo clínico pues, al igual que éste tiene en cuenta lo que sabe sobre personalidad, psicopatología e intervención a la hora de decidir qué y cómo evaluar cuando se enfrenta con cada caso particular, el experto en selección tiene en cuenta los conocimientos acumulados sobre el grado en que el rendimiento y el éxito profesional parecen depender de diferentes variables psicológicas para decidir cómo organizar el proceso de evaluación.

La selección de personal en el marco actual de la gestión de recursos humanos.

En los procesos de selección que tienen lugar actualmente el marco de la cultura de gestión de los recursos humanos que comparten básicamente la mayoría de las empresas, supuesto que una de ellas haya establecido cuáles son sus necesidades de personal, todo el proceso de reclutamiento y selección comienza con lo que se conoce como "descripción y análisis del puesto de trabajo". Este paso es clave por dos motivos. Por un lado, porque al indicar las cualidades –competencias y características- que se supone que deben reunir los candidatos va a servir de base para decidir qué tipo de información es preciso recoger. Y, por otro lado, porque esta decisión va a orientar tanto la organización del proceso de evaluación como, dentro de éste y en relación con la información recogida, la valoración del grado en que los candidatos son adecuados o no para el puesto, valoración que constituye la base de las decisiones de selección.

Cada puesto de trabajo conlleva la realización de una serie de actividades que se supone que tienen resultados positivos en el funcionamiento de la empresa, esto es, que añaden valor a la misma. Las actividades pueden ser muchas. Sin embargo, a la hora de la selección lo importante es identificar el grado en que los candidatos poseen las competencias que les permiten enfrentarse a situaciones críticas para lo que es preciso identificar previamente en relación con cada puesto qué situaciones lo son realmente. Este primer paso implica formular una hipótesis sobre la relación entre causas y efectos, entre las características del sujeto y los resultados. Si la valoración no está bien hecha, aunque los procesos de evaluación que articulan el proceso de selección se hayan realizado de modo idóneo, el resultado será probablemente inadecuado por serlo la hipótesis que constituye el modelo de partida.

Supuesto que se hayan identificado las características y competencias requeridas, el paso siguiente es identificar qué comportamientos constituyen indicadores claros de las mismas, así como de qué variables dependen, de modo que sea posible determinar qué tipo de situaciones, procedimientos o instrumentos de evaluación pueden utilizarse para recoger la información pertinente. Así mismo, se determina qué tipo de características emocionales y motivacionales son fundamentales para el desempeño del puesto.

Posteriormente, el proceso de recogida y valoración de la información se organiza sobre la base de los resultados del análisis del puesto –de las competencias y de los indicadores de las mismas-, de forma que al final sea posible decidir.

En principio, la lógica subyacente a la organización y desarrollo de los procesos de selección descritos no tiene por qué ser diferente de la que propone el modelo clásico. Si al plantear la selección para un determinado puesto se demuestra de forma empírica que el hecho de poseer en mayor o menor grado las cualidades evaluadas predice un mayor rendimiento en relación con un criterio de éxito, criterio que vendría determinado por los resultados en el área en que se espera que el candidato rinda en función de las competencias estipuladas antes de usarlas como predictores, no estaríamos frente a un modelo distinto. Sin embargo, salvo en instituciones y empresas muy grandes con recursos para invertir en investigación en temas relacionados con la selección, no es fácil contar con evidencia cuantitativa que demuestre la bondad de los supuestos que han guiado el proceso. Este hecho da lugar a que se trabaje “como si se hubiese llevado a cabo la primera fase del proceso del modelo selectivo clásico” y se pasase a la segunda, aunque en realidad no es así. Esto es, se ha supuesto la existencia de relaciones entre predictores y criterios, relaciones potencialmente contrastables, pero no se han contrastado de hecho antes de usar el modelo de forma generalizada.

¿Cómo se busca maximizar el grado de acierto en la selección si no hay evidencia empírica cuantitativa de la eficacia de los predictores? Apoyándose en principios que han recibido apoyo empírico frecuente, hasta llegar a considerarse como principios adquiridos en la cultura de la selección (Hough y Oswald, 2000). Por ejemplo, se ha demostrado repetidamente que, en general, el mejor predictor del rendimiento futuro en una actividad es el grado de rendimiento pasado en esa actividad. Se considera, así mismo, que es posible identificar, a través de la descripción y análisis del puesto, qué competencias y cualidades implicados en las actividades a desarrollar en el mismo son responsables de que una persona rinda eficientemente. En consecuencia,

se piensa que si se hace un adecuado análisis del puesto y se identifican las competencias de las que se supone que depende el rendimiento, en la medida en que los supuestos generales de que se parte han recibido apoyo empírico, y si el proceso de recogida de información sobre las competencias detectadas se hace de acuerdo con las garantías que debe reunir todo proceso (Alonso Tapia, 2004, capítulo 5), el resultado de la selección será el adecuado. Y lo mismo ocurre con la evidencia relativa al papel general de otras variables psicológicas.

De hecho, el último paso en el proceso de selección es la determinación de la validez del proceso mismo, esto es, se busca comprobar en qué medida los candidatos seleccionados actúan y rinden de acuerdo con lo esperado. En este caso, lo que se suele utilizar como criterio es el juicio de los jefes durante el período de prueba de los candidatos, juicio que informa del grado de satisfacción con la selección. Normalmente, sin embargo, este paso no conlleva un estudio cuantitativo de validación en el que se correlacionen predictores y criterios. Se trata de un juicio cualitativo de carácter general que, además, en caso de ser negativo, no significa necesariamente que la selección esté mal hecha, ya que un candidato bien seleccionado puede echarse a perder durante el período de prueba debido a una atención inadecuada por parte de la persona con la que ha debido trabajar. Si, por otra parte, el juicio es positivo, lo que el seleccionador puede deducir es que el proceso global de selección ha sido adecuado, aunque no puede comprobar si lo han sido cada una de las inferencias en que ha basado su actuación. No obstante, la acumulación de evidencias positivas y negativas permite ir deduciendo qué pautas de actuación son más válidas, lo mismo que ocurre en el caso del trabajo del clínico.

Validez del proceso de selección.

Creemos que las diferencias entre la cultura actual que guía los procesos de evaluación en selección de personal y el modelo clásico y sus variantes posteriores no reflejan enfoques radicalmente distintos, sino modos de concreción diferentes de una misma lógica a la hora de proceder ligados a exigencias de la práctica. Probablemente siempre que es posible se trabaja sobre la base del modelo clásico o sus variantes posteriores. Sin embargo, distintos tipos de condicionantes impiden a menudo que sea así. Entre éstos cabe señalar el costo económico de los procesos de investigación, las variaciones que se producen en las características del trabajo debido a cambios tecnológicos u organizativos, la multiplicidad de criterios de rendimiento y la dificultad de seleccionar el criterio adecuado para validar los predictores, el hecho de que las cualidades adecuadas para un mismo puesto pueden variar en función de la cultura de la empresa para la que se realiza la selección, etc.-. También lo impide a menudo la necesidad de realizar la selección de forma inmediata, lo que no permite realizar estudios previos.

En los casos mencionados se trabaja basándose sólo en el apoyo empírico que han recibido principios generales, pero las garantías no son las mismas. El análisis de los puestos puede no haber sido adecuado, dando lugar a que se consideren como predictores del rendimiento variables que tienen poco peso en el mismo. Lo que parece razonable no siempre es acertado –una hipótesis no es una evidencia-. Por eso, siempre que sea posible es preciso validar las hipótesis relativas a la relación entre predictores y criterios, más allá de la evidencia global obtenida a partir del período de prácticas, para proporcionar una base sólida al proceso de evaluación. Y,

si esto no es posible y es necesario trabajar sin la contrastación del modelo, es necesario ser conscientes de la posibilidad de error a fin de buscar garantías adicionales que minimicen la posibilidad de decisiones erróneas. Cómo puede conseguirse es algo que trataremos de ilustrar en las páginas que siguen.

2. Demanda de selección: Análisis del puesto de trabajo y determinación del modelo hipotético de relaciones entre competencias y rendimiento.

Aunque el análisis del puesto de trabajo no es competencia de esta disciplina, a fin de ilustrar el proceso de evaluación es preciso partir de un caso concreto en el que suponemos que este análisis se ha realizado adecuadamente. Imaginemos, pues, por ejemplo, que hemos de seleccionar candidatos para los cuerpos de seguridad del estado –guardias civiles, policías nacionales, etc.-. Como en cualquier proceso, para decidir qué personas admitir es preciso responderse a cuatro preguntas:

- ¿Qué debe saber el sujeto?
- ¿Qué debe poder hacer?
- ¿Qué motivaciones son más favorables para realizar bien su trabajo?
- ¿Qué características de personalidad se requieren?

Para responderlas, lo normal es determinar *qué objetivos debe alcanzar la persona* en el puesto de trabajo –objetivos cuya consecución constituye el criterio de éxito- y, en relación con los objetivos, *qué tareas debe realizar y de qué variables o competencias depende la realización adecuada de las mismas*, para lo que pueden utilizarse distintos métodos como el análisis funcional de puesto de trabajo (Fine, 1989), el análisis basado en la tarea (Harvey, 1991) y el análisis basado en la factorización de las actividades necesarias desde el punto de vista no de la tarea sino de los trabajadores (McCormick y otros, 1972). Sin embargo, es importante tener en cuenta que en todo trabajo hay situaciones críticas que son aquéllas en las que el candidato debe poner en juego de modo especial sus capacidades porque de ello depende su eficiencia profesional. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que al seleccionar no se considera sólo el puesto que se va a ocupar de inmediato, sino los que los admitidos podrían ocupar en un futuro si desarrollasen su potencial, por lo que hay que atender también a las implicaciones que éstos pueden tener para la selección.

La información relevante se obtiene, entre otros procedimientos, a través de entrevistas con expertos en el trabajo a realizar, entrevistas que ponen de manifiesto qué tipo de persona es la que se demanda. En nuestro caso, teniendo presentes las consideraciones anteriores, el análisis del puesto de trabajo de un miembro de los cuerpos de seguridad podría haber dado lugar al siguiente perfil de competencias:

a) *Conocimientos*.- En general es importante asegurarse de que el sujeto tiene los conocimientos necesarios –generales y específicos- para el desempeño del puesto. En nuestro ejemplo, dado que el tipo de selección que planteamos se realiza normalmente antes de someter a los candidatos a un curso de formación específica, el análisis de los conocimientos específicos no es especialmente relevante, pero sí lo es asegurarse de que posee un nivel general de conocimientos suficiente para sacar el máximo provecho del período de formación.

b) *Competencias*.- Los candidatos deben ser capaces de aprovechar adecuadamente el período de formación y, posteriormente, cuando desempeñen su trabajo, deben ser capaces de solucionar los problemas que deban enfrentar. Por lo que al rendimiento en el período de formación se refiere, cabe suponer que depende del *nivel cultural previo*, de la *capacidad intelectual* general y de la *motivación por*

aprender. Por otro lado, supuesto que el sujeto haya pasado el período de formación, período en el que se le enseñan los tipos de situaciones con las que se va a enfrentar y cómo afrontarlas, el uso que el sujeto hace de esos conocimientos depende más de sus *habilidades sociales* y de características de *personalidad*, según los expertos en este tipo de trabajos. En concreto, por lo que a las *habilidades sociales* se refiere, se supone que el candidato idóneo debe presentar las siguientes características (competencias):

- Saber actuar de forma asertiva
- Saber escuchar
- Saber comunicar ideas con precisión.
- Saber persuadir
- Saber trabajar en grupo

c) *Personalidad*.- En cuanto a las características de personalidad, teniendo presente la naturaleza del trabajo así como el hecho de disponer de armas, se supone que un candidato a los puestos mencionados:

- Debe ser emocionalmente estable y seguro de sí mismo -no debe estresarse con facilidad –, ajustado y con bastante autocontrol.
- Debe ser una persona objetiva, con ideas claras y capaz de tomar decisiones.
- Debe saber imponer su criterio.
- Debe ser una persona con energía y dispuesta a la acción.
- Debe ser sociable, afable y natural, pero no sensible emocionalmente.
- Debe ser reflexivo y no impulsivo.

d) *Motivación y valores*.- El desempeño de la profesión implica básicamente un *servicio público*. Implica también la posibilidad de tener que asumir riesgos y de tener que actuar en situaciones de emergencia. Implica, finalmente, la posibilidad de acceder a puestos superiores no por escalafón sino por promoción a partir de méritos o de oposiciones restringidas, acceso que conlleva la necesidad de mejores conocimientos y competencias. Por este motivo, por lo que a la motivación se refiere, parece necesario que los candidatos:

- Valoren positivamente el aprendizaje.
- Sean personas con afán de superación y mejora de las propias competencias.
- Sientan preferencia por las situaciones que implican asumir desafíos y riesgos.
- Valoren positivamente la posibilidad de ayudar.
- Sean personas que valoren mucho el ser personalmente íntegras.
- (En relación con el potencial) Sean personas que valoren positivamente la posibilidad de liderar a otras personas.

e) *Otras competencias*.- También se requiere ser una persona sana y con un buen grado de competencia física.

De todas las competencias descritas, algunas tienen carácter crítico, esto es, pueden determinar claramente el éxito o el fracaso en situaciones que definen el éxito en el desempeño del puesto. Por ejemplo, si se produce un accidente de carretera –el vuelco de un autocar- con muchos heridos, es fundamental que al afrontar el problema se siga el protocolo establecido –proteger (dejar vías de circulación y acceso libres para evitar más problemas), avisar (para poner en marcha otros recursos necesarios) y socorrer a los heridos-. Si en esta situación un agente, movido por la sensibilidad que despiertan los heridos –a veces los que más se quejan-, invierte el protocolo y se pone a socorrer, lo normal es que se amontonen coches y personas en torno al autocar accidentado, lo que impide que puedan llegar socorros y puede provocar

nuevos accidentes. En consecuencia, es fundamental detectar qué personas poseen la frialdad de mente necesaria para funcionar bien en situaciones como la descrita.

De modo semejante, si en el futuro un agente puede llegar a tener un cierto nivel de mando, una situación crítica es el tener que decidir cómo responder ante una aglomeración –manifestación no autorizada en la que los manifestantes protestan de modo provocador, etc.-. Aunque pueda avisar a mandos superiores, puede tener que decidir mientras tanto si intenta dialogar y cómo, si debe dar la orden de intervenir debido a que el nivel de provocación y vandalismo sugiere no esperar, etc.- En estos casos, si se da la orden de intervenir de forma prematura debido a la provocación, las consecuencias pueden ser nefastas, contrarias a las deseadas. Es, pues, necesario, detectar qué personas poseen un elevado grado de control del propio comportamiento en situaciones como la descrita y una buena capacidad de persuasión.

El análisis del puesto de trabajo puede tener distintos niveles de concreción, pero la tendencia actual es que a través del mismo se lleguen no sólo a definir las competencias necesarias, sino los tipos de comportamientos en que se manifiestan. En cualquier caso, el resultado del análisis del puesto de trabajo –de las tareas a realizar y de las cualidades y competencias supuestamente necesarias tanto para un rendimiento efectivo inmediato como para garantizar el desarrollo futuro de los candidatos- proporciona un “*modelo hipotético*” en el que las cualidades enumeradas son los predictores, y el rendimiento a la hora de ejecutar las tareas, el criterio. El problema, sin embargo, es determinar qué tipo de información puede constituir un indicador claro del grado en que el sujeto posee las cualidades mencionadas, cómo recogerla e integrarla y cómo obtener datos sobre que, al permitir la contrastación de del modelo, muestren su validez y garanticen las decisiones de selección, aspectos que pasamos a examinar.

3. Evaluación de las características de los candidatos.

El modo habitual de actuación a la hora de la selección por parte de quienes se dedican a la gestión de recursos humanos supone, por este orden, analizar los currículos de los candidatos, realizar una entrevista preliminar, realizar pruebas psicológicas, de conocimientos y situacionales, y realizar una entrevista con mayor profundidad antes tomar decisiones o proporcionar informes a quien deba tomarlas. No obstante, dependiendo del tipo de puesto para el que se selecciona a los sujetos, del número de candidatos y, sobre todo, del coste de la selección que es posible asumir, algunos de los pasos señalados pueden no realizarse. De cualquier modo, en cada paso se recogen diferentes tipos de información relacionados con las características del puesto para el que se realiza la selección.

Así, en la medida en que el puesto requiera *cualidades mínimas excluyentes*, como edad, titulación, grado de formación básica, tipo de formación específica, experiencia profesional mínima o conocimiento de idiomas, éstas se constatan normalmente a partir del análisis del currículo aunque en algunos casos, como los idiomas, se controlan además mediante exámenes específicos. Aquellos sujetos que superen esta fase, esto es, que posean las cualidades mínimas, pasan después al proceso de evaluación psicológica. En nuestro caso, por lo que al currículo se refiere el elemento clave es el nivel de estudios alcanzado, nivel que es excluyente, de modo que quien no tenga, por ejemplo, el título de Educación Secundaria, no pasaría a la siguiente fase del proceso, la evaluación psicológica propiamente dicha. El problema

que esta fase plantea es, como ya hemos señalado, qué tipo de información recoger, cómo hacerlo –con qué procedimientos, instrumentos y estrategias- y cómo obtener datos sobre la validez del modelo de modo que las decisiones de selección sean adecuadas. ¿Cómo, pues, proceder?

3.1. Selección de variables y evaluación mediante tests, cuestionarios y pruebas situacionales.

Competencias cognitivas.

En muchos de los procesos de selección, como ocurre en nuestro caso, es necesario predecir quiénes van a sacar el máximo aprovechamiento de los procesos de formación específica que van a recibir en la empresa o la institución. Con este fin suele evaluarse su competencia intelectual, competencia entendida como capacidad general de razonamiento y solución de problemas que incluye otras capacidades de distinto grado de generalidad –inteligencia fluida y cristalizada- capacidades que incluyen a su vez otras aptitudes más específicas.

Si se atiende a la evidencia acumulada sobre la capacidad predictiva de la inteligencia en relación con el aprovechamiento en un curso de aprendizaje que, como los que se reciben los aspirantes a los cuerpos de seguridad, no presenta contenidos especialmente complejos desde el punto de vista técnico o matemático, puede verse que las medidas de inteligencia general constituyen el mejor predictor en tales cursos, llegando a explicar entre el 25 y el 50% de la varianza (Hunter y Hunter, 1984; Ree y Earles, 1990 *a* y *b*; Sternberg y otros, 1995). Ante esta información podríamos pensar que es suficiente con aplicar una prueba de inteligencia general del tipo Raven, D-70, G de Cattell o similares. Sin embargo, dado que en la práctica lo que predice el rendimiento no es la inteligencia en abstracto, sino la medida que de ella se hace con una prueba concreta, es preciso conocer las garantías que las pruebas disponibles ofrecen al respecto.

Si, llegados a este punto, examinamos los manuales que ofrecen las compañías editoras de tests, nos encontraremos con que, en general, éstos no presentan toda la información necesaria relativa a las distintas garantías que las pruebas deben tener (Alonso Tapia, 2004, capítulo 5). Suelen informar de la consistencia interna de las pruebas, pero los datos sobre validez predictiva en relación con distintos criterios de rendimiento son escasos, a menudo desfasados y casi nunca relativos al rendimiento en cursos como el que nos interesa. Y lo mismo ocurre si, en lugar de tratarse de pruebas de inteligencia general, se trata de pruebas de aptitudes. ¿Qué hacer ante esta situación para maximizar la validez de nuestras inferencias y decisiones por lo que a las capacidades intelectuales se refiere?

Caben varias posibilidades. Se puede proceder a la realización de un estudio para conocer la validez predictiva específica relativa al aprovechamiento de cursos como el que van a recibir nuestros aspirantes, lo que equivaldría a trabajar dentro del modelo clásico. Aunque esto puede ser posible si el psicólogo tiene acceso a las calificaciones una vez concluido el curso, lo normal es que no sea así. En cualquier caso, el estudio proporcionaría información para la siguiente selección, pero no para la presente. Ante el hecho que acabamos de comentar, lo que suele hacerse es suponer que cuanto mayor es la puntuación, mayor va a ser el rendimiento, suposición que tiene más

probabilidades de ser cierta cuando mejor contruidos están los baremos de la prueba en términos de población representada y capacidad discriminativa. Por esta razón, si no hay baremos específicos para el tipo de población que se va a examinar, éstos suelen construirse utilizando las puntuaciones del mismo grupo de aspirantes y se van completando y mejorando con sucesivos procesos de selección. No obstante, el problema es determinar el punto de corte a partir del cual no se admitiría a un sujeto si puntuase por debajo. Este hecho hace necesario que, ante la ausencia potencial de información suficiente para decidir, se tenga que buscar información convergente sobre las competencias intelectuales del sujeto a través de otras fuentes para reducir la incertidumbre. La realización de una entrevista de selección o el uso de pruebas situacionales, por ejemplo, pueden ser medios adecuados, aunque no suelen utilizarse en procesos como el que usamos como ejemplo de referencia. En cualquier caso, si hubiésemos pasado una prueba de inteligencia a los aspirantes potenciales, las puntuaciones obtenidas nos permitirían ordenarlos del más al menos competente, y este orden serviría de base, supuesto que se viese confirmado por la convergencia de otros datos, para la toma de decisiones.

Competencias sociales.

El análisis del puesto en nuestro caso ha sugerido la necesidad de que los candidatos presenten una serie de competencias sociales: *competencias relacionadas con la aserción* –autocontrol emocional y autoafirmación interpersonal no agresiva-, *competencias relacionadas con la comunicación* -saber escuchar, saber comunicar ideas con precisión y saber persuadir-, y *competencias relacionadas con el trabajo en grupo*. En estos casos, a diferencia de lo que ocurre con la inteligencia, no hay una concepción unitaria de lo que estas competencias implican –qué comportamientos subyacen a las mismas y en qué situaciones son adecuados- ni instrumentos adecuados para su evaluación en contextos de selección de personal, tal vez por el carácter fuertemente situacional de las mismas -una conducta socialmente apropiada en un contexto puede no serlo en otro- (Gismero, 2000; Pelechano, 2000). Veamos, pues, cómo proceder.

Competencias relacionadas con la aserción interpersonal.- Para evaluar estas competencias se puede proceder directamente al uso de situaciones de simulación. Se trata de una práctica bastante extendida en relación con algunos puestos de trabajo, aunque normalmente no en el que nos ocupa debido a que los aspirantes suelen ser muchos, al costo de la selección y a que se trata de una característica que puede observarse durante el período de formación, lo que conllevaría la exclusión si no apareciese en grado suficiente. Por ejemplo, puede pedirse a los aspirantes que impidan el paso a toda persona que quiera entrar a un edificio –por ejemplo, a un hospital en el que hay numerosas personas ingresadas tras una catástrofe-, y ver cómo reaccionan ante la insistencia, argumentos y forma de actuación de diferentes personas que intentan entrar. El problema en el uso de situaciones de evaluación como éstas es establecer criterios de calidad de la respuesta. Puede ser fácil distinguir entre conductas deferentes, asertivas y agresivas, pero tal vez esta triple distinción no sea suficiente para predecir de modo válido el comportamiento asertivo en situaciones reales. Por eso es necesario también realizar estudios que permitan determinar la validez predictiva de pruebas como la señalada.

Por otra parte, Gismero (2000) ofrece un cuestionario de habilidades sociales, el EHS, que evalúa fundamentalmente comportamientos asertivos. Como en el caso de las pruebas de inteligencia, su aplicación permite obtener una puntuación de la competencia asertiva de cada sujeto. Si se hubiese pasado esta prueba u otra análoga a los aspirantes potenciales, las puntuaciones obtenidas nos permitirían ordenarlos del más al menos competente, y este orden serviría de base para la toma de decisiones. No obstante, aunque este cuestionario estandarizado con sujetos adultos, éstos son fundamentalmente universitarios y no presenta, además, datos sobre validez predictiva. Cabe preguntarse, pues, al igual que hacíamos en el caso de la competencia intelectual, ¿qué hacer ante esta situación para maximizar la validez de nuestras inferencias y decisiones?

Caben también varias posibilidades. Se puede proceder en este caso, como en el de las pruebas de inteligencia, a la realización de un estudio para conocer la validez predictiva específica de cuestionarios como el de Gismero. El problema es, sin embargo, qué variable utilizar como criterio. Tal vez, el uso de situaciones de simulación semejantes a las que los sujetos van a encontrar en el trabajo real en las que deban comportarse de forma asertiva. Pero como ocurría con las pruebas de inteligencia, el estudio proporcionaría información para la siguiente selección, pero no para la presente, si bien en ésta la información proporcionada por la observación del comportamiento en las situaciones de simulación podría servir. En cualquier caso, un estudio así sería necesario si se quiere avanzar con garantías en el uso de la información proporcionada por el cuestionario.

Finalmente, el grado de asertividad puede inferirse, pero con menor garantía, a partir de las puntuaciones en las pruebas de personalidad en la medida en que se conocen las relaciones positivas entre esta característica y las de dominancia, independencia y dureza emocional. Decimos que la garantía es menor por que la evidencia es mucho más indirecta y, por tanto, la posibilidad de error aumenta. No obstante, si los datos sobre estas variables se utilizan simultáneamente con cuestionarios como el de Gismero, la convergencia entre la información proporcionada por los distintos instrumentos puede contribuir a incrementar la validez de las decisiones.

Competencias comunicativas.- Estas competencias pueden agruparse en tres categorías: a) *Saber escuchar*, saber que implica un manejo adecuado de los silencios, tener sensibilidad para decodificar los mensajes emocionales, ser capaz de ponerse en la perspectiva del hablante y empatizar con sus sentimientos, preguntar e incluso tomar nota de lo que se dice; b) *saber transmitir ideas con precisión*, competencia que implica coherencia tanto dentro del discurso verbal como entre éste y la expresión emocional, y c) *saber persuadir*, saber que implica no sólo usar argumentos adecuados sino hacerlo tomando en cuenta las metas, intereses y punto de vista de los interlocutores para prever las consecuencias de lo que se dice. En nuestro caso estas competencias son necesarias en cualquier situación de interacción pero, sobre todo, al tener que interactuar con personas civiles, personas que pueden ser muy distintas tanto en sus capacidades de expresión y de comprensión como en sus reacciones ante el hecho de tener que tratar con una autoridad. A la hora de evaluar las competencias comunicativas nos encontramos, sin embargo, con que tampoco hay instrumentos adaptados al ámbito laboral. ¿Cómo proceder ante este hecho?

Hay al menos dos posibilidades. Por un lado, los estudios sobre los procesos de comunicación y los factores que la facilitan y la dificultan han puesto de manifiesto algunos patrones de conducta que constituyen indicadores tanto positivos como negativos de la misma, patrones que pueden servir para identificar las competencias que se buscan si se somete a los candidatos a tareas que implican tener que dialogar y convencer (Donohew y otros, 1988). Por ejemplo, si consideramos la capacidad para escuchar, un defecto importante es la ausencia de atención a lo que se escucha, manifiesta en la dificultad para repetir lo que ha dicho el hablante; y otro, manifiesto en los elementos de la comunicación sobre los que se hacen comentarios, es el hecho de centrarse en los detalles en lugar de atender al mensaje central que se está tratando de transmitir. Los comportamientos opuestos estarían facilitando la comunicación. Y si consideramos la capacidad para comunicarse con precisión, las principales dificultades se manifiestan en la vaguedad y en la desorganización del propio mensaje; en la acumulación excesiva de ideas, a menudo sin mucha coherencia entre sí; en continuar hablando sin tener en cuenta lo que ha dicho el interlocutor, etc. Junto a los aspectos anteriores es posible considerar otros aspectos de la comunicación, como son los de tipo no verbal –el contacto ocular que, en general, suele resultar facilitador lo mismo que el tono de voz, si es tranquilo y firme, etc.-. Los indicadores anteriores se utilizan a menudo para valorar las competencias comunicativas en contextos de selección.

En nuestro caso, por ejemplo, aunque no es una práctica común, podría plantearse a los aspirantes un tema de discusión –por ejemplo, *¿Qué patrón de actuación se debería seguir en principio en caso de tener que enfrentar un grupo de personas que amenazan con una actuación violenta?*-, observar su comportamiento mediante un código que permita medir el grado en que presentan las características anteriores y decidir en consecuencia. Los supuestos de partida sobre la relación entre las características mencionadas y la competencia comunicativa constituirían el modelo hipotético de partida, modelo del que se deduce que quienes actúen de acuerdo con el mismo en la situación de prueba presentarán mayor competencia en su trabajo, deducción que habría que contrastar para determinar su validez. En cualquier caso, una vez aplicado obtendríamos una puntuación de competencia comunicativa para cada sujeto, puntuación que nos permitiría ordenarlos y que serviría de base para la toma de decisiones.

El problema, sin embargo, es que, además de la propia competencia comunicativa, factores como el tipo de tarea y el número y sexo de personas que interactúan, entre otros, influyen en la cantidad y tipo de interacciones que es posible observar, influencia que puede invalidar las inferencias sobre la competencia comunicativa. En consecuencia, al igual que hemos señalado al comentar otras variables a evaluar, sería preciso estandarizar y validar el sistema de observación de las competencias comunicativas en el contexto de la tarea específica utilizada. Esto serviría para futuros procesos de selección mientras que, para el actual, sería preciso buscar información convergente que corroborase las inferencias sobre las cualidades comunicativas de los candidatos realizadas a partir de la observación.

Finalmente, las capacidades de comunicación pueden inferirse también, pero con menor garantía, como ocurría con la asertividad, a partir de las puntuaciones en las pruebas de personalidad en la medida en que se conocen las relaciones positivas entre estas capacidades y rasgos como la afabilidad y la sensibilidad, entre otros. Sin

embargo, como ya se ha dicho, la evidencia es mucho más indirecta y, por tanto, la posibilidad de error aumenta. No obstante, la convergencia de datos de información procedentes de distintos instrumentos puede contribuir a incrementar la validez de las decisiones.

Competencias relacionadas con el trabajo en grupo.- Trabajar de modo eficaz como miembro de un grupo o un equipo implica algo más que una buena capacidad de comunicación, si bien esta es importante y debe evaluarse. Implica la coordinación de la propia actividad con la de otros de modo continuado para conseguir diferentes objetivos o metas –producir un resultado, conseguir que los miembros del grupo incrementen sus competencias o contribuir a que se encuentren satisfechos y deseen seguir trabajando con el mismo grupo-. No todas las personas, sin embargo, contribuyen del mismo modo cuando trabajan en grupo a la consecución de los objetivos mencionados. Diferentes características personales contribuyen a que tanto la marcha de los grupos –los procesos de interacción, coordinación de la actividad y toma de decisiones- como su eficacia, productividad y efectos sean diferentes.

La influencia de las diferencias individuales en el funcionamiento de los grupos hace que sea una práctica frecuente en procesos de selección como el nuestro tratar de identificar el grado en que los aspirantes a un puesto de trabajo poseen las competencias necesarias no ya para comunicarse, sino para trabajar eficazmente en grupo. Para ello se utilizan tareas de distintos tipos: problemas de solución única (Cuadro 1) o problemas de solución abierta a la que hay que llegar por consenso (Cuadro 2). En todos los casos la actividad se presenta a los sujetos como una tarea de solución de problemas, si bien lo que constituye el objetivo de la misma es obtener información sobre la forma de actuar de los participantes en la selección, forma que se supone que permite predecir el grado probable en que los sujetos pueden contribuir en el futuro de modo eficaz al funcionamiento y éxito del grupo. Ahora bien, ¿qué características del comportamiento de los sujetos contribuyen positivamente al funcionamiento grupal y cuáles lo hacen negativamente? O, lo que es lo mismo, ¿qué observar en general y, en nuestro caso, en particular?

La psicología social ha puesto de manifiesto que ciertas pautas de actuación, pautas asociadas a diferentes características cognitivas y de personalidad, influyen de modo positivo en el funcionamiento del grupo y en el logro de sus objetivos, mientras que la ausencia de las mismas o las de signo puesto influyen de modo negativo. Así se sabe que, en general, el funcionamiento de un grupo es eficaz cuando sus miembros:

- Son conscientes del objetivo grupal y lo asumen como propio.
- Son conscientes de que todos los puntos de vista pueden ser útiles para la solución de un problema o la realización de una tarea.
- Utilizan estrategias que facilitan la comunicación.
- Son conscientes de las motivaciones y necesidades de los otros.
- Aceptan que tiene que haber algún tipo de estructura para poder funcionar, la reconocen y la asumen.

Cuadro 1. Tarea cerrada para el análisis de los problemas de grupo (Elliot, 1958; Antons, 1990)

Selección de un director para una empresa de carbón.

1. El grupo debe estar formado por cinco participantes o un número múltiplo de cinco.
2. Presentación de la tarea:
 “Imagínense que son un grupo de directivos de una empresa dedicada a la explotación de minas de carbón. Su tarea consiste en elegir un director de una lista de candidatos. Para ello pueden actuar como mejor les parezca. Con este fin les vamos a proporcionar una hoja con las características de los candidatos y otra con las condiciones que deben tener en cuenta para la realización de la elección”.
3. La hoja con las características de los candidatos proporciona información sobre formación, empleo e idiomas, características en las que difieren unos de otros. Por ejemplo:

Sujeto A:	Nombre... Nacionalidad,,,
Formación:	Diplomado en ... mineralogía / astronomía Universidad de... Ghana / Nigeria / Liberia...
Empleo:	Ingeniero de desarrollo de minas Director de la sección principal Inspector de minas, Sociedad minera extranjera.
Idiomas:	Inglés, árabe, swahili, ruso...
4. La hoja con las condiciones que recibe cada miembro del grupo, aunque es aparentemente igual a las demás, contiene datos de información que no comparten todos los demás. Incluimos el contenido de una de ellas y, posteriormente, los tipos de información que varían y los miembros del grupo que comparten cada tipo de información.

Hoja para el miembro 1.

Usted forma parte del grupo de directivos de una empresa dedicada a la explotación de minas de carbón por todo el mundo. Se reúnen en una fecha concreta para elegir al candidato más idóneo de la lista de aspirantes adjunta.

La sociedad consume una cantidad bastante grande de carbón en sus lugares de producción y el consejo de la empresa ha decidido abrir una mina de carbón en Jos (Nigeria del Norte). Nigeria del norte tiene un clima cálido, ferrocarril, situación comercial favorable, mucho paro laboral y un gobierno nacionalista.

El gobierno ha exigido que en el país la empresa emplee a nigerianos para todos los cargos excepto para el de director. Ha nombrado también un inspector oficial para que le dé un informe mensual que ha de ser refrendado por el representante de la empresa, de quien se exige que sea miembro corporativo del Instituto de Ingenieros de Minas.

Hay varias instituciones docentes en las que se puede obtener el diploma de mineralogía. De estas instituciones la más reciente es la de Fourah Bay, que abrió su facultad hace quince años con la cátedra del profesor Alfons. El plan de estudios comprende: Geología, teoría de Treibmann y astronomía

Informaciones no compartidas por todos los miembros del grupo:

- En ese país las mujeres tienen escasas posibilidades de promoción profesional
- Las mujeres desempeñan un papel insignificante en la vida pública
- El representante de la empresa en el país, de acuerdo con la ley, ha de tener por lo menos tres años de experiencia como ingeniero director de una mina de carbón.
- El representante de la empresa debe ser miembro corporativo del Instituto de Ingenieros de Minas
- El diploma en mineralogía es condición esencial para pertenecer oficialmente al Instituto de Ingenieros de Minas.
- Ninguno de los inspectores del gobierno domina una lengua extranjera
- Haber cursado Astronomía es condición esencial para pertenecer oficialmente al Instituto de Ingenieros de Minas.
- Los nigerianos del norte sólo hablan la lengua hausa.
- Haber cursado teoría de Treibmann es condición esencial para pertenecer oficialmente al Instituto de Ingenieros de Minas.
- El representante de la empresa –director- ha de ser inglés de nacimiento.
- Ser varón con más de 30 años, si se reúnen el resto de las condiciones, facilita la pertenencia al Instituto de Ingenieros de Minas.
- (Distintos miembros del grupo tienen información exclusiva sobre las asignaturas que se imparten en distintas universidades).

Cuadro 2. Tarea abierta para el análisis de los problemas de grupo (Antons, 1990)

Problema del "coche de servicio".

1. El grupo debe estar formado por seis participantes a los que se asignan roles preestablecidos.
2. Un objeto que no puede dividirse, en este caso un coche de servicio, debe adjudicarse entre varios interesados bajo la propia responsabilidad.
3. Los miembros del grupo son empleados de una compañía de teléfonos. Uno de ellos es el capataz. Dirige el trabajo desde su taller, pero ha de trasladarse en coche a los distintos lugares de trabajo para controlar las tareas. Los trabajadores van siempre en el coche de servicio. Todos están interesados en un coche nuevo porque, entre otras cosas, elevaría su rango.
4. Se proporciona a cada candidato una hoja con datos sobre su situación de trabajo y con instrucciones sobre el rol que deben adoptar. A continuación se presentan las características y las instrucciones.

Miembro 1: Señor Luque, capataz

La empresa le entrega un Opel Caravan nuevo que ha de ser adjudicado a uno de sus colaboradores. Sabe lo difícil que es esta decisión, ya que cada uno piensa que es a él a quien debe corresponderle el coche.

Para resolver este problema, se le ocurre una idea: dejar que los trabajadores mismos tomen la decisión. Por tanto, usted se limitará a decir a sus hombres que la empresa pone a su disposición un coche nuevo y tratará de exponer el problema de modo que pueda hallarse una solución justa. Usted cree que sus hombres son capaces de ello, por lo que no adoptará ninguna decisión.

Miembro 2: Señor Pérez.

17 años de servicio. Tiene un Ford Transit de 2 años de antigüedad. Trabaja en la ciudad. Instrucciones:

Usted opina que el coche debe serle adjudicado a usted a) porque es el más veterano en la empresa y b) porque su coche viejo no le gusta. Además, su coche particular es un Opel y le gustaría tener como coche de servicio un Opel en lugar de un Ford. Antes de este Ford tuvo un Opel como coche de servicio.

Miembro 3: Señor Sánchez

11 años de servicio. Tiene un VW Variant de 5 años de antigüedad. Trabaja en la ciudad. Instrucciones:

Usted opina que tiene derecho al nuevo coche porque le corresponde por turno. Su actual coche de servicio es viejo (5 años) y el del señor Pérez sólo tiene dos años de antigüedad. Hasta ahora usted ha conservado su coche en excelentes condiciones, de modo que funciona como nuevo. Además opina que tiene derecho a una recompensa porque ha cuidado el coche de servicio como el suyo propio.

Miembro 4: Señor Gómez

10 años de servicio. Tiene un Ford Transit de 4 años de antigüedad. Trabaja en los alrededores de la ciudad. Instrucciones:

Usted tiene que recorrer cada día muchos kilómetros ya que trabaja en los alrededores. Su coche es bastante viejo y opina que debería recibir uno nuevo precisamente porque tiene que viajar tanto.

Miembro 5: Señor León

5 años de servicio. Tiene un Ford Transit de 3 años de antigüedad. Trabaja en los alrededores de la ciudad. Instrucciones:

La dirección del coche va muy dura y la puerta cierra muy mal. Al dar marcha atrás, el señor López chocó contra él y todavía no le han reparado la puerta. Cuando va algo deprisa no puede estar seguro de que la puerta no vaya a abrirse de repente. Desea el nuevo coche porque tiene que recorrer muchos kilómetros todos los días. Le da igual el tipo de coche. Sólo quiere que ruedas y frenos estén en buen estado.

Miembro 6: Señor López

3 años de servicio. Tiene un Opel Caravan de 5 años de antigüedad. Trabaja en la ciudad. Instrucciones:

Su coche es el peor, con 5 años de antigüedad. El coche tuvo un accidente ya antes de que se lo dieran, hace tres años, Cree que es el momento oportuno de que le den un coche en buen estado, por lo que considera que merece el Opel nuevo. Su único accidente sin importancia fue que, al dar marcha atrás, chocó con la puerta abierta del señor León. Desearía que el nuevo coche fuera un Transit, por ser su preferido.

- Son activos a la hora de aportar soluciones y realizar tareas, y actúan en consonancia con las características descritas.

En consecuencia, se supone, y éste sería el modelo hipotético de partida, que en la medida en que un aspirante actúe de acuerdo con las características señaladas, su integración en el grupo y la contribución a la eficacia del mismo será mayor.

Imaginemos, por ejemplo, que en una tarea como la propuesta en el Cuadro 1 observamos las siguientes intervenciones en un sujeto:

- (Interviniendo en primer lugar) Bueno... podríamos empezar proponiendo un método de trabajo. ¿Alguno tiene alguna propuesta?
- (Si nadie responde...) Tal vez podríamos anotar las condiciones que requiere el candidato y luego comprobar quién las reúne mejor...
- (Si interviene un candidato proponiendo lo anterior) Estoy de acuerdo con lo que ha dicho X. Me parece muy razonable. ¿Qué os parece? ¿Alguno tiene otra propuesta?
- (Si alguien dice: Yo creo que lo mejor es que cada uno proponga su solución y si no coincidimos, se vota) Está bien. Es otra alternativa. Ya tenemos dos, la que ha propuesto X y la que ha propuesto Y... ¿Hay alguna propuesta más? Si no... ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada forma de actuar?
- (Si finalmente se escoge la primera alternativa) Veamos, ¿qué tenemos que nos parezca relevante? ...
- (Si interviene un sujeto señalando distintas características) Bien tenemos A, B, ...¿Alguno piensa que tenemos algo más?
- (Si en este momento algún miembro del grupo indica información que él tiene pero los otros no o que él no tiene alguna información que se ha mencionado) Parece que no todos tenemos la misma información. Podríamos ver qué tiene cada uno que no tengan los demás. ¿Os parece bien?

Intervenciones del tipo de las anteriores podrían servir de base para una valoración positiva de la competencia para trabajar en grupo pues reflejan conciencia del objetivo grupal, conllevan una valoración positiva de los distintos puntos de vista para resolver el problema, implican un refuerzo de las aportaciones de los compañeros, implican conciencia de la necesidad de los demás miembros del grupo de sentir que aportan algo, implican participación activa y constructiva, implican una adecuada estrategia para avanzar, etc. De hecho, sería necesario establecer categorías para registrar y posteriormente puntuar la presencia de comportamientos como los descritos, de modo que cada candidato pudiese recibir una calificación basada en una ponderación de los distintos aspectos observados. Esta puntuación de competencia para el trabajo en grupo nos permitiría ordenarlos y serviría de base para la toma de decisiones.

Sin embargo, la psicología social también ha puesto de relieve que el que tales pautas se manifiesten o no depende no sólo de las competencias personales, sino también de las características del grupo y de las de la propia tarea a realizar, algunas de las cuales se recogen en el Cuadro 3. Este hecho plantea una dificultad especial a la hora de evaluar la competencia de los distintos sujetos mediante tareas de trabajo en grupo ya que las características referidas pueden hacer que sujetos competentes no muestren sus competencias o que sujetos con menor capacidad “parezcan” más competentes dando lugar a inferencias y decisiones sesgadas sobre su adecuación para el puesto de trabajo.

Por ejemplo, imaginemos que para la tarea de seleccionar un director para una empresa de carbón se utiliza un grupo de quince sujetos en vez de un grupo de cinco.

Cuadro 3. Algunas características de los grupos y de las personas que los forman que interactúan e influyen en el modo de actuar cuando se ha de trabajar en grupo.

(A partir de Shaw, 1976; Levin y Moreland, 1990; Guzzo y Dickson, 1996; y Kerr y Tindale, 2004).

1. *Tamaño del grupo.*
 - Influye en la participación: A mayor tamaño, menos participación.
 - Influye en las diferencias en participación entre los más y los menos activos.
 - Influye en la emergencia de un líder y en su aceptación.
 - Influye en la tensión y la insatisfacción: Éstas aumentan con el tamaño del grupo.
 - Influye en la conformidad: Aumenta con el tamaño del grupo
 - Interactúa con el tipo de tarea en el rendimiento del grupo. Éste es mayor si la tarea es aditiva o disyuntiva y menor si es conjuntiva.
2. *Cohesión del grupo*
 - Influye positivamente en el grado de comunicación dentro del grupo.
 - Influye positivamente en el grado de cooperación.
 - Hace que la influencia del grupo en sus miembros sea mayor.
 - Influye positivamente en el grado de eficacia a la hora de conseguir los objetivos.
 - Facilita la motivación para interactuar y la satisfacción con el grupo.
3. *Compatibilidad respecto a necesidades y características personales.*
 - Tiende a influir positivamente en el grado de eficacia a la hora de conseguir los objetivos.
 - Influye positivamente en la satisfacción con el grupo.
4. *Diversidad de aptitudes*
 - A igualdad de otras condiciones, la diversidad de aptitudes influye positivamente en la eficacia a la hora de conseguir los objetivos, aunque a mayor aptitud de todos, mejores resultados.
5. *Carácter mixto o no del grupo.*
 - Influye positivamente en el grado de conformidad con la opinión mayoritaria.
6. *Tipo de liderazgo.*
 - El liderazgo autocrático reduce la moral y la satisfacción, al contrario del liderazgo democrático.
 - El liderazgo autocrático incrementa más la productividad que el liderazgo democrático
 - El estilo de liderazgo más eficaz varía con el tipo de tarea y la multiplicidad de soluciones de la misma.
7. *Naturaleza de los objetivos grupales.*
 - Si los miembros del grupo han de cooperar por ser los objetivos homogéneos en vez de competir, el grupo funciona de modo más eficaz.
8. *Inteligencia.*
 - Influye en la actividad: A mayor inteligencia, más actividad.
 - Influye en la popularidad: A mayor inteligencia, más popularidad.
 - Influye en el inconformismo: A mayor inteligencia, más inconformismo.
 - Influye en el liderazgo: A mayor inteligencia, más probabilidad de ser líder.
9. *Conocimientos específicos relacionados con la tarea.*
 - Influyen positivamente en la actividad del sujeto.
 - Influyen positivamente en la realización de la tarea
 - Influyen positivamente en las decisiones grupales
10. *Personalidad.*
 - a) Autoritarismo.
 - Influye positivamente en el grado de autocracia y exigencia a los demás.
 - Influye positivamente en el grado de conformismo con la opinión de los demás.
 - b) Sensibilidad y orientación social versus orientación a la tarea.
 - La orientación social influye positivamente en la interacción, la cohesión y la moral del grupo.
 - Influye positivamente en la aceptación por parte del grupo y en la eficacia de éste.
 - c) Ascendencia y dominancia
 - Si no son extremas, influyen en la actividad y la autoafirmación del sujeto y en la eficacia del grupo.
 - d) Confiabilidad.
 - Se manifiesta en la integridad, el sentido de la responsabilidad y la confianza en uno mismo
 - Disminuye cuanto menos convencional es la conducta del sujeto.
 - Influye positivamente en el liderazgo y en la eficacia del grupo.
 - e) Equilibrio emocional.
 - Se manifiesta en la estabilidad afectiva, la ansiedad baja y el control emocional.
 - Contribuye al eficaz funcionamiento del grupo.

El *tamaño* del grupo puede hacer que algunas personas apenas puedan intervenir con lo que la posibilidad de que demuestren sus competencias disminuye. Igualmente, en el *contexto* de una situación de selección la tarea, aunque pueda parecerlo, no es de cooperación, sino de competición, pues los sujetos saben que no todos serán elegidos. En consecuencia, el modo de comportarse no tiene por que ser el mismo que se pondría en juego cuando los objetivos son realmente de tipo cooperativo. Sujetos con una actitud competitiva probablemente serían más activos, con lo que tendrían más posibilidades de ser elegidos, lo que no significa que cuando en el futuro tengan que trabajar en grupo de modo cooperativo vayan a actuar como sería deseable. Así mismo, el grado de consolidación del grupo influye también en el comportamiento de sus miembros. No es igual trabajar en grupo cuando éste acaba de formarse que cuando está consolidado, pues el grado de *cohesión* varía haciendo que el modo de trabajar sea diferente. Por otra parte, el *tipo de tarea* también puede influir en que los sujetos manifiesten de modo distinto sus capacidades. No es lo mismo utilizar la tarea de elegir al director local de una empresa que la tarea de consensuar a quién se adjudica el coche de servicio. Así mismo, el *tiempo* que una persona lleva dedicándose a una actividad también es una variable importante. A menudo las capacidades –cognitivas, de trabajo en grupo, etc.- mejoran con el tiempo gracias al aprendizaje y con ello el rendimiento, aunque a veces ocurre lo contrario debido a la pérdida de motivación.

En la medida en que el comportamiento de los sujetos a la hora de trabajar en grupo es fruto de la interacción entre múltiples variables –y las recogidas en el Cuadro 3 son sólo algunas de las que influyen-, presuponer que el comportamiento observado en una situación permite predecir cómo van a actuar los sujetos en el futuro es muy arriesgado. Por esta razón, para evitar errores, parece necesario, por un lado, estandarizar las situaciones de trabajo en grupo atendiendo a las principales características que pueden dar lugar a variaciones en el comportamiento de los sujetos; y, por otro lado, estudiar la validez predictiva de los datos obtenidos a partir de la observación del mismo, esto es, contrastar la hipótesis de que se parte, para lo que pueden utilizarse como criterio la valoración de la competencia para el trabajo en grupo realizada durante el período de formación o de prueba. Sólo de este modo es posible realizar con garantías la evaluación de este tipo de competencias. De hecho esta es la tendencia cuando se usan pruebas situacionales de modo regular junto a otras en el contexto de la metodología conocida como “Centros de Evaluación” (Assessment Centers) (Arthur y otros, 2003).

Sin embargo, en tanto en que sea preciso trabajar sin contar con datos de validez, ¿cómo se puede proceder? Realizando, además, inferencias sobre las competencias grupales a partir de la evaluación de la personalidad o de los datos de la entrevista, y contrastarlas con las realizadas a partir de pruebas situacionales. En el Cuadro 3 se recogen diferentes características cognitivas y de personalidad cuya relación positiva o negativa con la capacidad para trabajar en grupo es conocida –autoritarismo, sensibilidad social, ascendencia, dominancia, inteligencia y conocimientos específicos, entre otras-. En la mayoría de los casos se trata de relaciones significativas pero de pequeña cuantía. No obstante, la evaluación de las mismas puede proporcionar evidencia indirecta convergente o discrepante de la recogida por otros métodos, hecho que puede contribuir a incrementar la probabilidad de que las decisiones de selección sean adecuadas.

Competencias de personalidad.

El análisis del puesto en nuestro caso –como en la mayoría de los procesos de selección- ha sugerido la necesidad de que los candidatos presenten una serie de competencias de personalidad. Los sujetos seleccionados deben ser emocionalmente estables y seguros de sí mismos -no deben estresarse con facilidad –, ajustados y con bastante autocontrol; objetivos, con ideas claras y capaces de tomar decisiones; deben saber imponer su criterio; deben tener energía y estar dispuestos a la acción; ser sociables, afables y naturales, pero no sensibles emocionalmente, y deben ser reflexivos y no impulsivos. Se supone –y este es el modelo hipotético de partida- que en la medida en que los candidatos posean las características mencionadas, su rendimiento será mayor. Además, como hemos señalado anteriormente, la evaluación de características como autoritarismo, afabilidad, sensibilidad social, ascendencia, dominancia, independencia y dureza emocional, entre otras, puede proporcionar información indirecta que apoye o ponga en entredicho la obtenida por otros métodos sobre las competencias sociales de los candidatos –asertividad, capacidad comunicativa y capacidad para trabajar en grupo-.

El hecho de tener que recoger información sobre el grado en que los aspirantes poseen las competencias señaladas plantea el problema de decidir, como en el caso del resto de las competencias a evaluar, qué información recoger y cómo hacerlo – qué procedimientos e instrumentos utilizar-, de modo que las decisiones tomadas a partir de tal información sean lo más acertadas posible. Ocurre, sin embargo, que los modelos e instrumentos proporcionados por la psicología de la personalidad suelen partir de supuestos y formas de conceptualizar la personalidad que no coinciden exactamente con el lenguaje y modo en que los clientes definen las características que desean en sus trabajadores (Ansorena, 1995). Es preciso decidir qué formas de concebir la personalidad proporcionan una visión de las características de los candidatos más próxima a la que se demanda.

No obstante, como en el caso de otras variables anteriormente consideradas, nos encontramos con que no hay un modelo unitario universalmente aceptado que pueda servir de guía clara sobre cómo actuar¹. Los estudiosos de la personalidad se hallan divididos, fundamental aunque no exclusivamente, en dos grandes grupos, los que se centran en el análisis de las diferencias y semejanzas *interindividuales* en las disposiciones o rasgos básicos de la personalidad, y los que se centran en el estudio de las consistencias *intraindividuales* en los patrones cambiantes de comportamiento frente a las distintas situaciones.

De entre las distintas teorías de la personalidad, las que han dado lugar al desarrollo de los instrumentos de evaluación más utilizados con fines de selección o clasificación han sido las desarrolladas por el primer grupo de estudiosos, buscando identificar mediante procedimientos psicométricos los principales *rasgos* de la personalidad, concebidos como pautas de covariación de las respuestas de los sujetos a las situaciones o elementos incluidos en instrumentos como escalas de adjetivos y cuestionarios. Teorías como las de Cattell (1965), Eysenck (1967) o, más recientemente, el enfoque conocido como "los Cinco Grandes" constituyen los

¹ Pueden consultarse sobre este punto las últimas revisiones del *Annual Review of Psychology* (Digman, 1990; Ozer y Raise, 1994; Revelle, 1995; Mischel y Shoda, 1998; Mischel, 2004), así como la revisión de tendencias y métodos de investigación realizada por Endler y Speer (1998), y los trabajos de Pelechano (2000) y Alonso Tapia (2004).

ejemplos más representativos de esta línea. Sin embargo, ni siquiera entre los teóricos del rasgo hay un modelo aceptado por todos, como han puesto de manifiesto las críticas y contra-críticas a los distintos modelos (Alonso Tapia, 2004). La insuficiente evidencia sobre la significación e implicaciones de la mayoría de los rasgos dificulta su comprensión y, en consecuencia, la elección de las variables a evaluar.

Esta dificultad, sin embargo, no es la única. Un problema importante se plantea al examinar la evidencia sobre la validez predictiva de los distintos rasgos de personalidad evaluada de modo directo². El evaluador se encuentra con que la mayoría de los rasgos generales tienen escasa validez predictiva, mientras que rasgos más específicos contribuyen a incrementar significativamente la validez de las decisiones, hecho que sugiere que es preferible el uso de rasgos específicos del tipo de los marcadores primarios de los cinco grandes, los factores primarios del 16PF, los del TPT (Corral y otros, 2002) u otros similares (Hough y Sneider, 1996; Pervin, 1996).

Ahora bien, ¿qué rasgos específicos utilizar? En el contexto de las ideas descritas, en nuestro caso lo más razonable, en ausencia de otra evidencia, sería utilizar los factores primarios evaluados por el 16PF5 por varias razones. En primer lugar, existe evidencia empírica sobre la validez predictiva de los 16 factores en relación con el rendimiento en el trabajo como policía, siendo conocido el peso de cada factor en la predicción del éxito (Cattell y otros, 1970). Influyen positivamente, por este orden: Dominancia (E), Tensión (Q₄), Afabilidad (A), Razonamiento (B) y Atención a las normas (G); y negativamente: Espontaneidad (F), Sensibilidad (I), Atrevimiento (H), Suspiciousidad (L) y Apertura al cambio (Q₁) y, en menor medida, Autosuficiencia (Q₂), Discreción (N) y Aprensión (O). Es cierto que los pesos a que nos referimos han sido obtenidos en otro contexto cultural y que, por tanto, no poseemos, evidencia que muestre la validez de estos datos en el contexto de nuestra cultura. Sin embargo, el análisis del contenido de los factores que tienen un peso significativo coincide en gran medida con la descripción de las características consideradas necesarias durante el proceso de análisis del puesto.

En segundo lugar, como mencionábamos al comienzo de nuestra exposición, la selección no se realiza sólo pensando en el trabajo inmediato a realizar. En el futuro y dependiendo de sus cualidades, algunos de los que ahora sean admitidos promocionarán y deberán asumir puestos de mando a distintos niveles. En consecuencia, es preferible elegir ahora de entre los candidatos a aquellos que tengan un *potencial de liderazgo y de creatividad* mayor, objetivo en relación con el que la prueba de Cattell presenta no sólo datos de validez, sino los pesos necesarios para predecir el potencial mencionado. Sobre el potencial de liderazgo hemos de aclarar que diferentes estudios recogidos por Cattell y otros (1970) y Mastello y Rieke (1993), desarrollados sobre 2413 casos con líderes militares, directivos y ejecutivos, han puesto de manifiesto que hay tres tipos de potencial de liderazgo, cada uno de los cuales depende en diferente grado de una combinación distinta de factores del

² Resúmenes importantes de esta evidencia son los realizados por Guion y Gottier (1965), Ghiselli (1973) y Hough (1992) en relación con distintos tipos de rasgos y cuestionarios, por Cattell, Eber y Tatsuoka (1970) y Cattell y Kline (1977) en relación con los rasgos evaluados mediante el 16PF, por Conn y Rieke (1994) en relación con el 16PF-5, y los meta-análisis de Barrick y Mount (1991), Tett, Jackson y Rothstein (1991), Ones y otros (1994), Tett y otros, (1994) y Mount y Barrick (1998) en relación con los "Cinco Grandes".

cuestionario de Cattell. Por un lado está el potencial para ser reconocido como líder (L1); por otro, el potencial para actuar además eficientemente como líder en caso de tener que ejercer como tal, aun sin haber sido elegido por los compañeros (L2), y finalmente, el potencial para, aun sin ser líder de manera continua, ser de hecho el que a menudo lleva al grupo a resolver los problemas –líder técnico- (L3). En todos los casos, el potencial depende positivamente aunque en distinto grado de las puntuaciones en Razonamiento (B), Perfeccionismo (Q3) y Atrevimiento (H), y negativamente de las puntuaciones en Estabilidad emocional (C) y apertura al cambio (Q₁), variando el grado y dirección del influjo del resto de las características de personalidad según sea la faceta del potencial de liderazgo considerada. El coeficiente de validez promedio del conjunto de los estudios es 0.54, oscilando entre 0.76 y 0.45 según los criterios de validez utilizados. Además, los autores mencionados señalan que el incremento de validez que cabe esperar cuando se utilizan estos indicadores de potencial oscila entre el 28 y el 37%. Obviamente, contar con esta información inclina la balanza a favor del uso del cuestionario de Cattell, a menos que se cuente con datos semejantes obtenidos con otros cuestionarios.

Finalmente, el 16PF5 es una prueba cuyos cinco factores de segundo orden coinciden básicamente con los Cinco Grandes evaluados por el NEO, lo que supone un acuerdo básico importante con uno de los enfoques principales en psicología de la personalidad, dentro de los cuales se incluyen también los dos principales factores del modelo de Eysenck –neuroticismo (ansiedad) y extraversión-. No obstante, esta razón es menos importante que las demás, dada la escasa validez predictiva de los Cinco Grandes de acuerdo con el meta-análisis de Barrick y Mount (1991).

Así pues, los trabajos de Cattell y otros (1970) aportan evidencia empírica relativa a la validez de los factores primarios en relación con distintas profesiones, lo que avala su utilización en casos similares. Sin embargo, en la medida en que los resultados obtenidos no han sido replicados en nuestra cultura y en que existen otros rasgos específicos potencialmente útiles para predecir el rendimiento, cabe la posibilidad de hipotetizar y experimentar con éstos -por ejemplo, los marcadores de los Cinco Grandes, marcadores que, de acuerdo con Crant (1995), tienen mayor validez predictiva que los propios factores, o las escalas del TPT (Corral y otros, 2002)-, pero siempre que el análisis de las características del puesto y de las de los constructos a evaluar sugiera una relación probable. Entre tanto, lo mismo en nuestro caso que en otros procesos de selección, parece necesario obtener información adicional que pueda apoyar o invalidar las decisiones que puedan sugerir los datos obtenidos mediante cuestionarios.

Una razón más para obtener la información adicional referida surge cuando se analizan los perfiles de los posibles candidatos. Consideremos, por ejemplo, los perfiles recogidos en el Cuadro 4. Se trata de 10 perfiles entresacados de un grupo de 50. En la mayoría de ellos la puntuación pronosticada a los candidatos en el criterio de éxito sugiere que son claramente seleccionables por lo que a sus características de personalidad se refiere. Sin embargo, las cosas no son tan sencillas.

Si atendemos también a la necesidad de seleccionar personas con un buen potencial de creatividad y de liderazgo con vistas a futuras promociones, la decisión no es tan clara. Si examinamos, en primer lugar, el perfil del Sujeto 9, aunque parezca claramente rechazable por no obtener el “aprobado”, presenta un excelente potencial de liderazgo en todas las modalidades, hecho que apoyaría su selección dependiendo

al valor relativo que demos a un criterio –éxito si llega a promocionar- frente al otro –éxito como policía de a pie-. Y algo parecido ocurre con el Sujeto 5. Apenas obtiene una puntuación suficiente, pero tiene un buen potencial como líder efectivo y técnico y el mejor potencial de creatividad de todo el grupo.

Cuadro 4. Puntuaciones de 10 aspirantes a miembros de las fuerzas de seguridad en el 16PF5, en las variables Potencial de creatividad y Potencial de liderazgo y puntuación pronosticada en el criterio de éxito. (Los valores de la tabla son decatipos).

Variables evaluadas	Sujetos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rasgos primarios										
A Afabilidad	8	8	4	6	3	8	8	10	6	7
B Razonamiento	4	7	10	9	9	6	10	9	6	6
C Estabilidad emocional	5	8	3	4	2	3	5	4	4	1
E Dominancia	5	6	7	6	3	4	6	6	2	6
F Espontaneidad	3	2	3	4	2	3	2	5	3	4
G Atención a las normas	7	6	5	8	5	5	6	4	9	7
H Atrevimiento	4	4	6	3	1	1	4	4	6	4
I Sensibilidad emocional	8	9	5	6	9	6	5	8	6	8
L Suspiciousidad	4	3	5	4	6	4	5	4	4	7
M Tendencia a abstraerse	4	4	7	7	9	8	4	8	4	8
N Discreción	5	4	7	8	9	8	4	5	4	5
O Aprensión	6	7	10	8	8	9	7	7	4	8
Q ₁ Apertura	3	6	8	6	5	7	5	4	6	6
Q ₂ Autosuficiencia	5	5	7	3	10	8	5	5	8	5
Q ₃ Perfeccionismo	4	8	4	4	6	3	8	4	6	3
Q ₄ Tensión y energía	6	3	9	7	10	7	5	10	3	9
Rasgos de segundo orden										
Q _I Extraversión	7	7	4	7	2	4	7	10	5	8
Q _{II} Ansiedad	7	6	9	9	10	6	7	10	3	10
Q _{III} Dureza	7	2	4	6	5	3	3	6	4	6
Q _{IV} Independencia	2	3	3	5	3	3	4	5	1	5
Q _V Autocontrol	7	10	6	7	7	4	6	6	8	7
Indicadores de potencial										
Potencial Creador	4.8	7.2	9.4	5.9	10.0	5.9	6.8	6.0	6.7	6.7
Potencial como líder electo	4.3	1.4	4.0	6.3	5.6	1.8	6.3	7.0	8.8	6.5
Potencial como líder efectivo	3.6	7.4	9.3	6.1	7.1	3.2	9.4	2.3	9.2	4.1
Potencial como líder técnico	4.9	6.1	8.0	8.5	8.0	3.6	11.2	8.4	9.2	7.4
Puntuación criterio pronosticada										
Éxito Policía	10.4	9.4	8.6	11.2	5.3	8.8	10.6	11.3	3.7	8.2

Si consideramos, por otra parte, los perfiles correspondientes a los sujetos cuya puntuación pronosticada en el criterio de éxito es buena nos encontramos con que el Sujeto 6 y, en menor medida, el Sujeto 1 presentan un bajo potencial de liderazgo en las tres modalidades, hecho que llevaría a rechazarles si se diese prioridad a la posesión de un buen potencial. Y algo parecido ocurriría al menos con los Sujetos 2 y 8 si se considera el hecho de que, al menos en uno de los indicadores de potencial de liderazgo, su puntuación es muy baja.

Podría pensarse que si eliminásemos a los sujetos mencionados aún quedarían cuatro que reunirían en conjunto los distintos tipos de cualidades consideradas necesarias tanto para el trabajo actual como para un posible trabajo futuro. Sin embargo, si tenemos en cuenta que uno de los factores principalmente responsables de actuaciones inadecuadas en situaciones críticas es el tener una sensibilidad emocional especialmente elevada –recuérdese el ejemplo de la atención a heridos en un accidente de carretera-, este dato, además de apoyar la eliminación de los sujetos 1, 2, 5 y 8, sugiere la que se debería eliminar al sujeto 10. Nos quedaríamos, pues, sólo con los Sujetos 3, 4 y 7. ¿Podría ser suficiente?

Si recordamos las características de personalidad que al analizar el puesto se consideraban necesarias y, en lugar de apoyarnos en los datos cuantitativos de validez predictiva, pasamos a hacer un análisis del grado en que los sujetos las poseen, ciertamente la tendencia a imponer su criterio (E) es suficiente en los tres casos y la sensibilidad emocional (I) no es demasiado alta –corresponde al promedio-. Así mismo, los tres parecen personas con la energía y tensión suficiente para pasar a la acción (Q₄), y reflexivos y no impulsivos -con suficiente autocontrol- (Q_v). Sin embargo, los sujetos 3 y 4 son muy estresables (Q_{II}), aunque de acuerdo con los datos de validez predictiva no parezca que este rasgo –dentro del conjunto de su personalidad- vaya a afectar negativamente al éxito en el desempeño del trabajo. No obstante, para no correr riesgos, tendríamos que quedarnos sólo con el Sujeto 7 que, por lo que a la personalidad se refiere, parece reunir todas las características. Pero si en el conjunto de los aspirantes no hubiese un número suficiente de sujetos con un perfil así, ¿qué hacer?

Si el caso lo requiriese, se podría volver a intentar reclutar nuevos candidatos. Sin embargo, tanto en el caso de los cuerpos de seguridad –como en otros muchos campos laborales para los que se realizan procesos de selección- se necesitan muchas personas y, dado que los incentivos que se ofrecen no son especialmente elevados, es probable que nunca haya personas que tengan todas las características en grado óptimo. Tendríamos que realizar la selección entre los sujetos que ya se han presentado. Sin embargo, en la mayoría de los casos no hay una clara coincidencia entre lo que nos dicen los datos cuantitativos relativos a la validez predictiva y lo que nos dicen los datos que indican el grado en que los sujetos poseen las características básicas. Fiarnos de éstos y no seleccionar a ninguno sujeto más, que es lo que cabría deducir, e ignorar los primeros, no parece razonable. Sería ignorar que la persona no es un conjunto de características sin conexión. Más aún, si incluso no poseyendo en grado suficiente algunas de las características señaladas, sujetos semejantes a los aspirantes han tenido un buen nivel en su desempeño profesional como sugieren las predicciones de éxito, probablemente se deba a que unas características compensan otras. Por ejemplo, si una persona tiene un buen grado de autocontrol, tal vez no sea tan problemático el que tienda a estresarse. Por otra parte, ignorar que los sujetos con

buena puntuación en el criterio carecen de algunas características incluidas en la descripción del puesto puede ser problemático para el trabajo o para el propio sujeto. Por ejemplo, si los sujetos 3 y 4 han de enfrentarse repetidamente a situaciones estresantes, podría ocurrir que su salud psicológica se viese afectada. ¿Cómo proceder, pues?

Lo razonable parece ser, antes de decidir, recoger información adicional *con otros métodos* que nos indique hasta qué punto apoyarnos en los datos de validez predictiva parece sensato. Sabemos que la fiabilidad de los datos de los cuestionarios –como los de cualquier otro método- es limitada, lo mismo que la validez, por lo que parece necesario contrastar de algún modo la información que proporcionan. Si se tratase de seleccionar una persona o unas pocas, podría realizarse una entrevista en profundidad o someter a las personas a situaciones simuladas en las que tengan que enfrentarse con situaciones semejantes a las de la vida real. Sin embargo, en selecciones de carácter masivo como la de nuestro ejemplo, hay que elegir a partir de datos como los recogidos, lo que implica establecer si damos prioridad a los criterios clínicos o a los datos que proporcionan los estudios de validez predictiva cuando los hay. Esto último parece más acertado si se tiene en cuenta que cabe aún la posibilidad de eliminar sujetos que no parezcan adecuados a partir de la observación de su comportamiento durante el período de prácticas, período en el que pueden verse sometidos a situaciones críticas como las que han de enfrentar en la vida real. En cualquier caso, se trata de incrementar la probabilidad de que las decisiones finales sean válidas buscando apoyo en la convergencia de la información procedente de distintas fuentes o, lo que es igual, apoyándonos en una evaluación multimétodo.

Competencias relacionadas con la motivación.

Entre las cuestiones claves en todo proceso de selección están las relativas a la esfera motivacional: ¿Qué mueve a los sujetos a buscar trabajo en una empresa o en un grupo concreto –en nuestro ejemplo, en las fuerzas de seguridad-? ¿Qué le mueve a cambiar de empresa, si ya está en otra similar? ¿En qué grado se va a esforzar por hacer su trabajo eficientemente y por qué? ¿Y en superarse para progresar dentro de la empresa? En vista de lo que puede ofrecerle el puesto de trabajo al que aspira, ¿suponen sus valores y motivaciones una “competencia”, una cualidad que se deba valorar positivamente a la hora de decidir si se le selecciona o no?

Como en el caso de otras variables, el evaluador debe partir de un modelo hipotético que le sirva de guía a la hora de decidir qué información recoger y cómo hacerlo. ¿Desde qué modelo proceder? Aunque como es sabido, los enfoques desde los que se ha estudiado la motivación humana son múltiples (McClelland, 1985; Weiner, 1992), se considera que ésta viene definida por el grado de esfuerzo que el sujeto va a poner en conseguir un objetivo y por el tipo de objetivos que va a buscar con preferencia debido a los incentivos que los mismos le ofrecen. Se considera, así mismo, que los incentivos pueden ser de distinto tipo y nivel, lo que ha llevado a distinguir en función de la fuente del incentivo considerado, por un lado, entre motivos, intereses, y valores; por otro, dentro de los primeros, entre motivos extrínsecos e intrínsecos y, dentro de éstos, entre motivos básicos y auto-atribuidos, habiéndose desarrollado instrumentos para evaluar unos y otros (Alonso Tapia, 1992, en prensa; Smith y otros, 1992).

Si consideramos las cualidades motivacionales señaladas en nuestra hipotética descripción del puesto, vemos que se hace referencia tanto a cualidades que la literatura psicológica ha descrito como *motivaciones* (afán de superación y mejora de las propias competencias –logro-, y valoración positiva de la posibilidad de liderar a otras personas -poder-), *valores personales* (preferencia por las situaciones que implican asumir desafíos y riesgos) o *valores interpersonales* (posibilidad de ayudar, posibilidad de actuar de forma ética de acuerdo con las normas del grupo, y posibilidad de liderar el grupo). Parece, pues, necesario buscar instrumentos de evaluación que permitan evaluar las variables mencionadas. Así, existen cuestionarios como el MAE (Pelechano, 1975) o el MAPE-III (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000) -además de pruebas de tipo proyectivo (Smith y otros, 1992)- para la evaluación de la motivación de logro; y como el SIV y el SPV (Gordon, 1995 y 1998, respectivamente) para evaluar valores interpersonales y personales. Las escalas de todos estos cuestionarios tienen buena fiabilidad y adecuada validez convergente y discriminante. En el caso del MAPE-III, además, se conoce su validez para predecir el impacto de los modos de actuar de los profesores en la motivación de los alumnos en contextos académicos. Sin embargo, ninguno de ellos presenta datos de validez predictiva en relación con criterios relevantes en relación con el rendimiento profesional.

El hecho anterior hace que la idea de que las personas trabajarán con mayor interés y dedicación si están orientadas a la tarea y buscan aprender y superarse, y si ésta se ajusta a los incentivos que el sujeto busca de acuerdo con sus valores personales e interpersonales, aunque parezca razonable, no pasa de ser una mera hipótesis de trabajo que es preciso comprobar. Para ello sería preciso determinar si, como establece la hipótesis, las puntuaciones de los sujetos correlacionan del modo esperado con distintos criterios de rendimiento en los períodos de formación o de prueba. Y, más aún, si el uso de estas pruebas supone un incremento significativo y útil respecto al uso exclusivo de otras pruebas. Pero, como en casos anteriores, la primera vez que se realiza la selección no es posible contar con la información procedente de estos datos. Hay que trabajar suponiendo la validez de la hipótesis y buscando con otros métodos evidencia que la apoye o la refute, algo que, como veremos, puede intentarse mediante la entrevista.

En cualquier caso, para que se vea cómo se puede proceder, presentamos en el Cuadro 5 los datos del MAPE-III, el SPV y el SIV correspondientes a los 10 sujetos cuyos datos de personalidad aparecían en el Cuadro 5. Puesto que no disponemos de datos de validez predictiva, debemos analizar al menos qué sujetos poseen las características especificadas en el análisis de las competencias requeridas para el puesto de trabajo, a saber: deseo de aprender, afán de superación, disposición afrontar desafíos y riesgos, deseo de ayudar y ser útil, valoración positiva de la integridad y la conducta ética y preferencia por ocupar posiciones de liderazgo.

Si comenzamos por el análisis de la motivación por aprender, ésta no solo se manifiesta en el factor de primer orden del mismo nombre, sino cuando el deseo de aprender va acompañado de una adecuada disposición al esfuerzo y de la aceptación de las tareas a realizar -disposiciones que son indicadores de afán de superación-, características que valora el factor de segundo orden *motivación por la tarea*. Por otra parte, se sabe que el aprendizaje se ve penalizado cuando la motivación es de tipo extrínseco, esto es, cuando el incentivo para realizarla no depende de la experiencia

de competencia y aprendizaje ligada la realización de la propia tarea, sino de la consecución de consecuencias positivas externas tras la misma -como recompensas externas o el reconocimiento del éxito por parte de otros- o de la evitación de las consecuencias negativas que pueden seguir a los fracasos.

Cuadro 5. Puntuaciones de 10 aspirantes a miembros de las fuerzas de seguridad en las pruebas SPV, SIV y MAPE-III.

Variables evaluadas	Sujetos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MAPE-III (F 1 ^{er} orden) (Puntuaciones T. Media: 50. DT.: 10)										
Mfr Miedo al fracaso	55	69	65	41	76	51	39	44	55	72
Der Deseo de éxito	62	52	74	64	70	52	50	43	62	52
Map Motivación por aprender	47	21	56	61	29	56	64	61	58	44
Mex Motivación externa	80	69	59	42	80	76	42	39	45	73
Des Disposición al esfuerzo	48	61	57	70	65	44	74	70	65	48
Ert Evitación y rechazo del trabajo	44	51	47	40	44	40	40	36	47	47
Afr Ansiedad facilitadora del rendimiento	42	36	44	39	50	36	42	50	47	61
MAPE-III (F 2 ^o orden) (Puntuaciones T. Media: 50. DT.: 10)										
Motivación Extrínseca mfr + der + mex	68	66	72	51	81	59	42	40	57	68
Motivación por la tarea map + des + (13 - ert)	49	38	59	68	42	57	72	70	62	47
SPV (Decatipos)										
P Practicidad	2	4	5	5	4	5	5	6	3	4
Rs Resultados	4	2	4	5	6	3	7	8	8	1
V Variedad	5	5	2	6	2	8	5	6	6	6
D Decisión	7	9	7	6	6	5	6	6	9	6
OM Orden y Método	7	7	6	7	9	7	7	6	5	9
M Metas	9	7	9	6	5	6	6	3	6	7
SIV (Decatipos)										
E Estímulo	4	6	5	4	7	8	4	3	6	3
C Conformidad (Ética y Responsabilidad)	8	8	8	7	7	8	8	5	6	8
Rc Recompensa	7	5	7	3	10	6	7	6	5	4
I Independencia	2	5	4	3	1	4	3	5	3	5
B Benevolencia	7	7	9	7	6	7	6	6	8	10
L Liderazgo	5	3	3	4	4	2	6	7	8	2

Dentro de este marco podemos comprobar que en el caso de los sujetos 1, 2, 3, 5 y 10, aunque las puntuaciones en *motivación por la tarea* estén en el promedio o sólo

ligeramente por debajo, las puntuaciones en *motivación extrínseca* son muy elevadas, lo que sugiere que, por lo que a la motivación se refiere, aquéllos deberían ser eliminados. Por el contrario, las puntuaciones de los sujetos 4, 7, 8 y 9 en ambas escalas muestra que se trata de candidatos cuya admisión puede ser acertada, mientras que las puntuaciones del sujeto 6, ligeramente superiores al promedio, no ofrecen una base suficiente para la decisión. No obstante, sería conveniente contar con otros datos que apoyen las conclusiones anteriores dado que no se cuenta con datos de validez predictiva específicos para esta prueba. Por esta razón sería conveniente, además, proceder a su validación utilizando como criterio datos del aprendizaje procedentes del período de entrenamiento.

En cuanto al resto de las cualidades de tipo motivacional, evaluadas mediante los cuestionarios de valores, por lo que a los de tipo personal se refiere podemos comprobar que los sujetos 1, 2, 3, 6 y 10 no valoran en grado suficiente el hecho de que un trabajo les ofrezca la posibilidad de afrontar desafíos y riesgos. En el resto de las preferencias evaluadas, en aquellas en las que un puntuación alta es conveniente porque tienen que ver con el deseo de superarse –OM y M- o con la ocupación de posiciones de liderazgo (D), la mayoría de los sujetos presenta niveles adecuados. Y, por lo que se refiere a los valores interpersonales, prácticamente la totalidad de los sujetos valoran por encima de la media o como mínimo, como el promedio, el poder ayudar a los demás y el actuar de manera responsable y conforme a lo que sería la norma socialmente aceptada. Sin embargo, los sujetos 2, 3, 4, 5, 6 y 10 valoran por debajo del promedio la posibilidad de ocupar posiciones de liderazgo.

Puede chocar el que sujetos con buena capacidad de liderazgo y a los que les gusta decidir valoren por debajo del promedio el ocupar posiciones de liderazgo. Sin embargo, para interpretar los resultados anteriores hay que tener en cuenta que estas pruebas evalúan *preferencias relativas*, esto es, *evalúan si un sujeto prefiere que la tarea o el trabajo en grupo les ofrezca un incentivo más que otro*. Se supone que las preferencias relativas influyen en los momentos de elección o decisión, por lo que es oportuno el tipo de evaluación que se hace. Sin embargo, puntuar bajo en una de las escalas no significa necesariamente que el sujeto no valore el incentivo al que se hace referencia y menos, que lo rechace, sino que lo valora menos. El que esto ocurra y se haya transformado incluso en un rasgo comportamental definitorio de un sujeto es algo que hay que evaluar por otros medios. Así, dado que se han encontrado relaciones entre los datos proporcionados por estas pruebas y los procedentes de las pruebas de personalidad, cabe examinar hasta qué punto las preferencias manifestadas han cristalizado en conducta. Por ejemplo, la preferencia por trabajar con Orden y Método podría haber cristalizado en la tendencia al perfeccionismo que evalúa el factor Q₃ del 16PF5.

3.2. Evaluación mediante la entrevista de selección: Primer contraste de información.

Señalábamos al hablar del proceso de selección en el marco de la tendencia actual en la gestión de los recursos humanos que, tras la recogida de información mediante pruebas psicológicas de corte tradicional o mediante pruebas situacionales, es habitual la realización de una o varias entrevistas en profundidad. En selecciones de carácter masivo como la del ejemplo escogido este tipo de entrevista no suele realizarse por cuestiones de costo, aunque podría llevarse a cabo. Por ello, vamos a

exponer cómo afrontar su diseño y realización para que cumpla con su función de modo que contribuya a que el proceso de evaluación tenga el máximo rigor.

El problema principal a la hora de realizar la entrevista es conseguir que la información que se obtiene a través de ella sea relevante, fiable y válida. Relevante en el sentido de que los datos que proporcione informen de las competencias que se consideran necesarias y sobre todo críticas para el desempeño del puesto. Fiable en el sentido de que los datos obtenidos a lo largo de la misma sobre una determinada competencia sean congruentes y no contradictorios, y de que no se deban a sesgos derivados de la forma en que se ha conducido. Y válida, en varios sentidos. Por un lado, en la medida en que a través de ella se obtiene información sobre las mismas competencias evaluadas mediante las pruebas de la fase anterior, debe servir para realizar un primer contraste de la validez de aquella, confirmando o refutando las inferencias realizadas. Y, por otro lado, en la medida en que proporcione información adicional, esta debe añadir validez a la derivada del uso exclusivo de las pruebas. ¿Qué característica debe tener para maximizar la probabilidad de conseguir que tenga las propiedades señaladas?

Prácticamente existe unanimidad entre los estudiosos de la entrevista de selección sobre el hecho de que una entrevista estructurada incrementa la fiabilidad y la validez de la misma. Los resultados de trabajos de meta-análisis realizados sobre 111 coeficientes han mostrado que la fiabilidad media cuando se estructuran las preguntas y las respuestas llega a $=.70$ (Conway, Jako y Goodman, 1995; Whetzel y McDaniel, 1999). A este hecho hay que añadir que una revisión reciente realizada por Champion y otros (1997) ha puesto de manifiesto, además, los aspectos de la estructura de la entrevista que, de acuerdo con las investigaciones realizadas, incrementan de distintos modos su fiabilidad –consistencia interna, test-retest, acuerdo entre evaluadores- y su validez –relación del contenido con el puesto de trabajo, convergencia de la información con la obtenida por otros métodos, validez predictiva, etc.-. En el Cuadro 6 se recogen los principales aspectos a que nos referimos.

Teniendo presentes tanto las características señaladas como las competencias derivadas del análisis del puesto, es posible diseñar la entrevista de modo que la información recogida sea fiable y válida desde el punto de vista del contenido elicitado. Así mismo, en la medida en que ésta tenga que ver con los contenidos recogidos a través de las pruebas, puede servir para determinar la validez de la información procedente de los distintos métodos –pruebas y entrevista- al contrastar la convergencia entre los distintos datos o la ausencia de la misma. Finalmente, si la información es fiable y relevante pero no se ha recogido por otros métodos, puede incrementar la validez predictiva del conjunto de la evaluación y la adecuación de las decisiones finales de selección.

En el caso que hemos escogido como referente para nuestra exposición, todo lo que acabamos de decir podría concretarse, por ejemplo, en el planteamiento de cuestiones como las formulamos y recogemos en el Cuadro 7 en relación con las diferentes competencias señaladas a partir del análisis del puesto. No pretendemos, ni mucho menos ser exhaustivos, sino tan sólo ilustrar cómo proceder a partir de los principios establecidos de modo que quede claro cómo proceder.

Cuadro 6. Principales características de la estructura de la entrevista que influyen positivamente en su fiabilidad y validez. (Campion, Palmer y Campion, 1997).

1. *Focalización de las cuestiones en competencias identificadas a partir del análisis del puesto de trabajo* en lugar de en la identificación de rasgos generales de personalidad o en cualquier aspecto no derivado del análisis del puesto.
 - Influye en la validez al incrementar la relevancia de la información obtenida en relación con el puesto y la cantidad de este tipo de información que se obtiene.
 - Influye en la validez incremental en la medida en que se diseña no tanto para duplicar las pruebas previas cuanto para completarlas.
2. *Planteamiento de las mismas cuestiones a cada candidato y, a ser posible, en el mismo orden.*
 - Influye en el aumento de la consistencia interna y de la fiabilidad test-retest.
 - Al facilitar la comparación entre los candidatos, influye en la validez.
3. *Limitar o estructurar las "pistas" que se dan al sujeto para facilitar las respuestas y el grado en que se le pide elaboración de las mismas.*
 - Evita los sesgos que las pistas introducen en el tipo de información que se recoge.
 - Aumenta el acuerdo entre evaluadores.
 - Puede tener un efecto negativo en la validez, al no permitir recoger información necesaria.
4. *Utilizar preguntas mejores desde el punto de vista de la información que proporcionan: a) Situacionales, b) sobre actuaciones pasadas, c) sobre la experiencia previa, d) sobre conocimientos necesarios para el puesto.*
 - Incrementan la validez al proporcionar información relevante en relación con las competencias requeridas en el puesto.
 - Las cuestiones relativas al pasado aumentan la validez en la medida en que las respuestas son muy específicas
 - Las cuestiones situacionales aumentan la validez si plantean un dilema real que no permita una respuesta "socialmente deseable".
5. *No permitir que el candidato haga preguntas hasta que la entrevista, en lo que interesa al entrevistador, haya concluido, excepto las indispensables para clarificar cuestiones ambiguas.*
 - Permite estandarizar el contenido de la entrevista, lo que aumenta la fiabilidad test-retest y el acuerdo entre observadores.
 - Puede tener un efecto negativo en la validez si el candidato se cierra al ver que no puede preguntar, aunque esto puede evitarse si se le avisa de que puede preguntar al final.
6. *Estandarizar la valoración de la respuesta dada a cada pregunta o grupo de preguntas.*
 - Incrementa la fiabilidad test-retest y el acuerdo entre evaluadores.
 - La validez de constructo de las valoración de cada pregunta es mayor que la valoración de dimensiones o rasgos supuestamente detectados en la entrevista. Si se requiere puntuación en alguna dimensión, esta puede obtenerse con mayor precisión partir de la valoración de cada pregunta.
7. *Utilizar descripciones que sirvan de anclaje para cada punto de las escalas de valoración.*
 - Suelen Incrementar la objetividad a la hora de la evaluación y con ello la fiabilidad tests-retest y el acuerdo entre evaluadores.

Como puede comprobarse, cada bloque de preguntas se ha planteado teniendo presentes las principales competencias que es posible evaluar a partir del contenido de las respuestas a preguntas expresas. El plantear varias preguntas preparadas de antemano sobre el mismo punto como las que se presentan constituye un modo estandarizado de ayudar a que los sujetos respondan de forma elaborada y no imprecisa. Además, no se piden opiniones sino evocación de hechos pasados o respuestas ante situaciones que implican dilemas (pregunta 8) porque la información proporcionada por este tipo de cuestiones es generalmente más fiable. Sobre otras competencias –naturalidad, etc.- no se han planteado cuestiones porque son características que pueden apreciarse a partir del modo de actuar los sujetos durante la entrevista. En cuanto a la valoración de las respuestas, anclajes como los que hemos ilustrado a modo de ejemplo en la Pregunta 8, pero que pueden plantearse en todas las preguntas, permiten una valoración estandarizada de las mismas, lo que

contribuye a incrementar tanto la fiabilidad como la validez de las inferencias realizadas a partir de aquéllas.

Cuadro 7. Ejemplo de diseño y organización de las cuestiones de la entrevista para incrementar su fiabilidad y su validez.

1. Capacidad de aprendizaje	- Durante sus estudios, ¿qué materia le ha costado más estudiar?... - ¿Qué tenía esa materia que la hacía más difícil para usted?... - Piense en algún momento en que le estuviese costando especialmente aprender algo o hacer algún problema o tarea relacionado con ella... <i>¿Recuerda qué hizo para seguir adelante?</i>								
2. Capacidad de escucha	- A veces otras personas nos cuentan sus problemas personales. Trate de recordar una situación en la que le haya ocurrido a usted... <i>¿Recuerda qué hizo –qué suele hacer habitualmente en situaciones semejantes- para mostrar a quien le habla que comprende cómo se siente?</i>								
3. Capacidad de comunicación	- A veces es muy importante hacernos entender por otras personas. ¿Recuerda alguna situación con tus compañeros, profesores, padres que le costase hacerse entender? - ¿Qué era lo que hacía que le costase hacerse entender? - <i>¿Qué hizo en esa situación para conseguir hacerse entender?</i>								
4. Capacidad de persuasión	- <i>¿Recuerda alguna situación en que haya tenido que convencer a alguien –amigos, padres, profesores- de algo difícil?... ¿Podría describir la situación?</i> - <i>¿Qué hizo en esa ocasión para conseguir convencerles?</i> - <i>¿Qué hace, en general, para convencer ? ¿Puede poner un ejemplo?</i>								
5. Capacidad de trabajo en grupo	- <i>¿Recuerda durante sus estudios alguna ocasión en que haya tenido que trabajar en grupo para hacer un trabajo?... ¿Puede describirme una de esas ocasiones?</i> - <i>¿Recuerda algún momento de desacuerdo entre los miembros del grupo particularmente difícil de resolver? ¿Cómo superaron el desacuerdo?</i>								
6. Capacidad para actuar de forma asertiva	- <i>¿Qué suele hacer en general cuando alguien expresa opiniones totalmente opuestas a las suyas tratando insistentemente de convencerle?</i> - <i>¿Puede describir alguna situación concreta en que le haya ocurrido?... ¿Qué hizo usted en esa situación?</i>								
7. Capacidad para afrontar el estrés	- <i>¿Recuerda alguna situación particularmente tensa y prolongada que le haya tocado vivir?... - ¿Puede describirla, aunque sólo sea en términos generales? - ¿Qué hizo en esa situación para superar la? - ¿Cómo actúa, en general, en situaciones como la que me ha descrito?</i>								
8. Capacidad de autocontrol, reflexión y decisión	- Suponga que está solo, que hay mucho tráfico y que presencia un accidente. Ve una persona sangrando por la cabeza; otra, con una pierna posiblemente rota, que grita por el dolor pidiendo ayuda; y una tercera que ha quedado dentro del coche, aparentemente inconsciente o tal vez muerta. ¿Qué haría en esa situación? <u>Categorías para anclar las posibles respuestas</u> <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">1</th> <th style="text-align: center;">2</th> <th style="text-align: center;">3</th> <th style="text-align: center;">4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;">Tratar de despertar al que está inconsciente <i>(Sería mejor esperar al médico)</i></td> <td style="vertical-align: top;">Atender al que más chilla <i>(No implica que necesite más ayuda)</i></td> <td style="vertical-align: top;">Ayudar a frenar la hemorragia y luego atender a los otros <i>(Si la ayuda médica no llega puede ser fatal)</i></td> <td style="vertical-align: top;">1º Mantener libre la vía para que pueda llegar ayuda 2º Llamar y pedir ayuda 3º Frenar la hemorragia</td> </tr> </tbody> </table>	1	2	3	4	Tratar de despertar al que está inconsciente <i>(Sería mejor esperar al médico)</i>	Atender al que más chilla <i>(No implica que necesite más ayuda)</i>	Ayudar a frenar la hemorragia y luego atender a los otros <i>(Si la ayuda médica no llega puede ser fatal)</i>	1º Mantener libre la vía para que pueda llegar ayuda 2º Llamar y pedir ayuda 3º Frenar la hemorragia
1	2	3	4						
Tratar de despertar al que está inconsciente <i>(Sería mejor esperar al médico)</i>	Atender al que más chilla <i>(No implica que necesite más ayuda)</i>	Ayudar a frenar la hemorragia y luego atender a los otros <i>(Si la ayuda médica no llega puede ser fatal)</i>	1º Mantener libre la vía para que pueda llegar ayuda 2º Llamar y pedir ayuda 3º Frenar la hemorragia						

4. Integración de datos y redacción de informes.

Obviamente, tras la conclusión de la entrevista es preciso contrastar e integrar los datos procedentes de la distintas fuentes de evaluación, ponderándolos en función de su relevancia para la toma final de decisiones. Se trataría de ver, en un proceso secuencial y jerárquico de decisión, en qué casos los datos convergen y apoyan a unos determinados candidatos y, en caso de que no haya una convergencia total, si se reclutan más candidatos o si se escoge pese a todo a algunos de ellos supuesto que en los aspectos considerados más críticos reúnan las características adecuadas. ¿Cómo procederíamos, por ejemplo, en nuestro caso?

Imaginemos que, en relación con los diez sujetos cuyos datos personalidad, motivación y valores están recogidos en los Cuadros 4 y 5, disponemos además de

los datos sobre nivel educativo, inteligencia, asertividad, capacidad de comunicación y capacidad de trabajo en grupo que presenta el Cuadro 8, así como de la valoración de las distintas competencias realizada a través de la entrevista, valoración que se recoge también en el mismo cuadro. A partir del conjunto de datos de los tres cuadros cabría proceder del modo siguiente, teniendo como guía las competencias necesarias descritas tras el análisis del puesto de trabajo.

Cuadro 8. Puntuaciones de 10 aspirantes a miembros de las fuerzas de seguridad en relación con: nivel académico, inteligencia, asertividad (EHS), capacidad de comunicación, capacidad de trabajo en grupo y datos de entrevista.

Variables evaluadas	Sujetos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nivel académico e inteligencia										
Nivel académico ¹	1	1	2	3	2	3	3	2	2	1
Inteligencia (Factor G) ²	3	6	8	8	9	6	9	7	8	6
Competencias sociales ²										
Asertividad (EHS)	8	5	9	7	5	6	6	7	5	7
Capacidad de comunicación	6	9	8	8	3	4	9	7	3	8
Capacidad de trabajo en grupo	7	8	6	9	2	2	8	8	4	8
Datos de entrevista ³										
1. Capacidad de aprendizaje	1	2	5	4	4	3	4	3	3	2
2. Capacidad de escucha	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5
3. Capacidad de comunicación	3	4	3	5	1	1	8	3	4	3
4. Capacidad de persuasión	3	3	4	3	1	2	3	3	4	3
5. Capacidad de trabajo en grupo	2	3	4	4	1	2	3	4	2	3
6. Capacidad asertiva	4	2	4	3	3	3	4	3	2	3
7. Capacidad de afrontar el estrés	3	4	3	3	1	4	4	3	5	3
8. Capacidad de autocontrol	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4
9. Capacidad de decisión	3	3	4	4	3	3	5	3	2	3
10. Disposición a la acción.	2	3	5	3	3	3	4	5	1	3
11. Interés por el aprendizaje	1	1	2	5	1	3	4	5	3	2
12. Afán general de superación	2	1	2	3	3	3	3	4	4	2
13. Disposición a ayudar	3	3	5	3	3	4	3	4	4	5
14. Disposición al liderazgo.	3	2	2	2	2	1	3	3	3	1
15. Integridad	3	3	3	4	3	2	3	2	4	3

¹ Nivel académico: 1: ESO; 2: Bachillerato; 3: Cursos universitarios; 4: Título universitario.

² Factor G, Asertividad, Comunicación y Capacidad de trabajo en grupo: Las puntuaciones se han transformado en Decatipos.

³ Datos de entrevista: Las puntuaciones se recogieron y se presentan en una escala 1 a 5.

El análisis del *nivel educativo* muestra que, aunque los diez sujetos poseen el nivel mínimo de formación suficiente requerido para poder acceder al período de formación, el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria, hay algunos que lo superan pues poseen el de Bachiller o incluso han aprobado algún curso de universidad. Por ello,

aunque en principio no se rechaza a ninguno, éstos últimos –sujetos 4, 6 y 7, primero, y 3, 5, 8 y 9 después, tendrían preferencia de no haber plazas disponibles para todos.

La *capacidad de aprendizaje* no depende sólo del conocimientos previo, sino también de la inteligencia y la motivación. Los datos sobre la *inteligencia* procedentes tanto de la evaluación de la misma mediante pruebas -Factor G y escala B del 16PF5- como de la apreciación realizada a partir de la entrevista muestran una notable convergencia. Han puesto de manifiesto que con excepción del sujeto 1, cuyo nivel es inferior al promedio, los sujetos 2 y 10, en los que la apreciación realizada mediante la entrevista (variable 1) no coincide con la de los tests, y el sujeto 6, que tiene un nivel promedio, el resto tiene un nivel claramente superior al promedio. En consecuencia, los sujetos 3, 4, 5, 7, 8 y 9 tendrían preferencia a la hora de la elección por lo que a la capacidad intelectual se refiere. En cuanto a la *motivación*, los datos del Cuadro 5, anteriormente analizados, pusieron de manifiesto que sólo los sujetos 4, 7, 8 y 9 y, con dudas, el 6 presentaban esta característica en grado suficiente, resultados que coinciden básicamente con las valoraciones del interés por aprender y del afán de superación realizadas a partir de la entrevista, donde sólo los datos del sujeto 5 no fueron totalmente concordantes con los del MAPE-III. Resumiendo, pues, si se consideran conjuntamente los datos de inteligencia y motivación, los sujetos 4, 7, 8 y 9 y, en menor medida, los de los sujetos 3 y 5 sugieren que poseen la suficiente capacidad de aprendizaje.

Por lo que a las *competencias sociales* se refiere, si examinamos en primer lugar los datos relativos a la *capacidad de actuar de modo asertivo* vemos que todos los sujetos presentan puntuaciones iguales o superiores a la media en el EHS, y que la apreciación de esta capacidad a través de la entrevista muestra una convergencia notable con aquéllas –sólo hay una leve discrepancia en el caso de los sujetos 2 y 9. No obstante, si se tiene en cuenta que rasgos de personalidad como dureza e independencia y características como dominancia suelen presentar relación con la asertividad, hemos de señalar que los datos no son totalmente convergentes. Todos los sujetos menos el 5, el 6 y el 9 presentan un nivel suficiente de dominancia, pero sólo los sujetos 4, 8 y 10 presentan un nivel suficiente de independencia; y sólo en los sujetos 1, 4, 5, 8 y 10 es así mismo suficiente en el caso de la dureza u objetividad. No hay, pues, convergencia total entre los datos. No obstante, dado que la inferencia de esta capacidad a partir de la evaluación de rasgos de personalidad asociados a la misma es sólo indirecta, y dado que estos rasgos no parecen haber influido negativamente en la predicción del éxito como miembros de las fuerzas de seguridad de los sujetos examinados (véase el Cuadro 6), decidimos no tener en cuenta esta falta de convergencia y apoyar nuestra valoración de esta capacidad en los datos procedentes del EHS y de la entrevista, datos que sólo arrojan dudas sobre los sujetos 2 y 9.

Examinando, en segundo lugar, las *capacidades de comunicación y de trabajo en grupo*, podemos observar que hay una notable convergencia entre los datos procedentes de las pruebas situacionales y los procedentes de la entrevista. De acuerdo con estos datos, los sujetos 5 y 6 carecen de las competencias suficientes, no hay convergencia total de los datos de los sujetos 1 y 9, y presentan niveles suficientes o buenos el resto de los sujetos –2, 3, 4, 7, 8 y 10-. La apreciación de la capacidad de escucha no ha aportado información que permita diferenciar claramente

entre los distintos sujetos, tal vez por que se confunda la escucha con la ausencia de participación debida a la timidez.

En cuanto a las *características de personalidad*, fueron analizadas anteriormente al presentar los datos del 16PF5. El sujeto 7, en menor medida los sujetos 3 y 4 y, en menor medida aún, el sujeto 10, parecían aceptables tras examinar e integrar los distintos datos disponibles. Conviene, sin embargo, comparar los datos allí analizados con la apreciación de las competencias de personalidad realizada a partir de la entrevista. A diferencia de los datos del cuestionario, los procedentes de la entrevista sugieren que sólo el sujeto 5 carece de suficiente capacidad de afrontamiento del estrés, y que todos poseen suficiente capacidad de autocontrol. Ante la discrepancia de datos, la decisión de elección por lo que a estas competencias se refiere dependerá de a qué información concedamos mayor validez. Si la decisión fuese a ser definitiva, parece preferible apoyarse en los datos del cuestionario, ya que se trata de una prueba de la que se tienen datos sobre su validez. Sin embargo, en la medida en que los sujetos van a pasar por un proceso de formación en donde se van a valorar no sólo aprendizajes teóricos sino capacidades demostradas en múltiples situaciones, podrían aceptarse algunos de los candidatos que habíamos descartado, si no hubiese otros, con tal de que en el informe se avisase de la necesidad de prestar atención especial a las características sobre cuya posesión por parte de los candidatos no se tiene seguridad.

Respecto al resto de *competencias motivacionales* señaladas al analizar el puesto, evaluadas tanto a través de los cuestionarios SPV y SIV como de la entrevista, hay una convergencia total en cuanto al grado de disposición o preferencia por desempeñar puestos que exijan el ejercicio del liderazgo. Sólo los sujetos 1, 7 8 y 9 presentan un preferencia promedio o superior, mientras que el resto presenta una preferencia inferior al promedio. En principio, si embargo, esto no tiene por qué ser negativo. Las puntuaciones bajas significa que tienen otras preferencias más acusadas, no que rechacen ejercer de líderes si la situación les lleva a ello. Y en este caso, algo que podría moverles a ello es percibir que puede contribuir a ayudar a otros, valor en que todos los candidatos, tanto en los cuestionarios como a lo largo de la entrevista, han mostrado un disposición promedio o superior al promedio. No queremos terminar este párrafo sin recordar que preferencia no es lo mismo que capacidad, como puede verse si se analizan las puntuaciones correspondientes al potencial de liderazgo.

Finalmente, por lo que a la *integridad* se refiere, se trata de una característica que sólo se puede inferir de modo muy indirecto a partir de las puntuaciones de los sujetos en rasgos del 16PF5 como Atención a las normas (G) o en valores del SPV como Conformidad (C) y Benevolencia (B) y, a veces, a partir de algún comentario de la entrevista. En este caso, prácticamente no hay evidencia que sugiera falta de integridad en los candidatos, excepto algún indicio de transgresión de normas como beber o armar alguna bronca en fin de semana que ha llevado a los entrevistadores a puntuar por debajo del promedio a los sujetos 6 y 8.

Podría resumirse el resultado de al integración de los datos de la forma que aparece en el Cuadro 9. Nos da una idea de las competencias que posee cada sujeto al menos en grado suficiente. Si tuviésemos que guiarnos por este cuadro, sólo podríamos admitir con claridad al sujeto 7, aunque los sujetos 3, 4 y 8 parecen

también buenos candidatos y su admisión dependería del número de sujetos a aceptar, a menos que, como ya hemos señalado anteriormente, se deseara intentar reclutar nuevos candidatos. No obstante, esta conclusión es discutible. Por un lado, puede que no todas las competencias señaladas para el puesto sean igual de importantes. Y, por otro lado, en algunos caso es dudoso que algunos de los candidatos carezcan de las competencias requeridas. Teniendo en cuenta ambas posibilidades así como el hecho de que los candidatos van a participar en un proceso formativo que también tiene carácter selectivo, podría ampliarse el número de admitidos y culminar la selección después del período de formación. Por otra parte, sería preferible contar con datos de validez predictiva e incremental de las medidas utilizadas, dado que de este modo disminuiría el riesgo de decisiones erróneas.

Una última observación. En procesos de selección masivos como el descrito no suele haber informes finales a la institución que demanda la selección. Tan sólo la conclusión justificada sobre la base de las puntuaciones obtenidas. No obstante, si fuera necesario, bastaría con describir y comentar los resultados de cada sujeto teniendo en cuenta las pruebas utilizadas y siguiendo el proceso de integración de datos de forma paralela a como lo hemos hecho aquí.

Cuadro 9: Valoración resumen de las competencias a partir de la integración de los datos.

Variables evaluadas	Sujetos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nivel académico	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Inteligencia	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-
Motivación por aprender	-	-	-	+	(+)	-	+	+	+	-
<i>Competencias sociales</i>										
Asertividad	+	(-)	+	+	+	+	+	+	(-)	+
Capacidad de comunicación	(+)	+	+	+	-	-	+	+	(+)	+
Capacidad de trabajo en grupo	(+)	+	+	+	-	-	+	+	(+)	+
<i>Personalidad</i>										
Adecuación general	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Tolerancia al estrés	+	(-)	(-)	(+)	-	+	+	(-)	(-)	(+)
Autocontrol	+	+	+	+	+	(+)	+	+	+	+
Disponibilidad a la acción	+	(-)	+	+	+	+	+	+	-	+
Capacidad de liderazgo	-	(+)	+	+	+	-	+	(+)	+	+
<i>Motivos y valores</i>										
Disposición a ayudar	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Disposición al liderazgo	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-
Integridad	+	+	+	+	+	(+)	+	(+)	+	+

5. Determinación de la validez del proceso y contrastación del modelo hipotético de relación entre predictores y criterios.

Hasta aquí hemos mostrado cómo proceder para incrementar la validez potencial de la evaluación cuando ésta se desarrolla dentro de las condiciones reales que impone la práctica a quien no trabaja dentro de una empresa con larga trayectoria en trabajos de selección y que, por tanto, no ha tenido la oportunidad de contrastar la validez de los modelos sobre la relación entre predictores y criterios desde los que se plantea la selección y de los supuestos sobre la adecuación del proceso seguido y de las técnicas utilizadas. Sin embargo, el proceso de evaluación no debe terminar aquí. Aunque se ha hecho referencia a la necesidad de prestar atención a garantías básicas como son la validez de contenido, la consistencia y la estabilidad de la información, la convergencia o no de los datos y, en los casos en que hay estudios, a la validez predictiva, la realidad es que el proceso ilustrado y que se sigue a menudo, aunque se base en la cultura acumulada sobre la relación entre las variables evaluadas y el rendimiento en los distintos puestos de trabajo deja un gran margen para el error. Por esta razón es indispensable que, aunque sea inevitable comenzar a trabajar como hemos expuesto, el proceso continúe con diferentes trabajos necesarios para disminuir el margen de error y configurar modelos validados, en la línea de los planteamientos del modelo clásico o sus variantes posteriores. Algunas acciones que es preciso llevar a cabo y que hemos descrito en otro trabajo (Alonso Tapia, 2004) serían:

- *Construir baremos adecuados* para las categorías de personas y profesiones con las que habitualmente se va a trabajar, y mantenerlos actualizados para garantizar la capacidad discriminativa de las medidas utilizadas.
- *Determinar la validez predictiva* de las diferentes medidas utilizadas. Esto debe hacerse inicialmente utilizando criterios específicos en relación con los cuales la evaluación de las distintas competencias haya resultado relevante. Por ejemplo, una práctica que suele ser habitual en el ámbito de la selección de miembros de los cuerpos de seguridad es la valoración periódica de los candidatos, al término de los cursos de formación y una vez que han comenzado a trabajar, en un listado de características que proporciona un perfil con puntuaciones de eficiencia para cada competencia y, eventualmente, una puntuación global. En la medida en que este perfil recoge las competencias incluidas en la descripción del puesto, proporciona criterios específicos que pueden servir para validar la evaluación de las mismas realizada durante el proceso de selección.
- *Determinar la validez cruzada*, a fin de evitar inferencias sesgadas sobre el valor de los coeficientes de validez debidas a factores aleatorios en la configuración de las muestras.
- *Determinar la validez incremental*. Toda selección tiene un costo, y todo lo que incrementa este costo innecesariamente es negativo. Por esta razón, si se han utilizado distintas puntuaciones para predecir un mismo criterio –por ejemplo, si la capacidad de comunicación se ha evaluado a través de un cuestionario, de una prueba situacional y de la entrevista- es posible y necesario analizar cómo se modifica la validez predictiva a medida que se van añadiendo nuevos predictores. Y lo mismo cabe hacer si el proceso de evaluación posibilita la obtención de una puntuación global de éxito o eficiencia.
- *Determinar, si procede, la validez sintética* (Messick, 1989). A menudo es necesario tomar decisiones sobre la base de la predicción no de un criterio de éxito estimado globalmente, sino de sino múltiples dimensiones del criterio estimadas de modo

independiente. Esto es, no habría un criterio "global" de rendimiento, éxito o eficiencia predicho por las puntuaciones obtenidas en las pruebas, sino que el criterio se habría dividido en múltiples componentes cuya predicción se realizaría por separado. Por ejemplo, en nuestro caso cabría valorar por separado el rendimiento intelectual de los candidatos a lo largo del curso de formación, su capacidad para comunicarse y para trabajar en grupo, su capacidad de liderazgo, etc., y validar estas medidas por separado en relación con el criterio pertinente, sin considerar su capacidad para predecir a puntuación total. Sin embargo, la decisión de selección se toma sobre los sujetos, no sobre competencias separadas de los mismos. En estos casos los índices de validez –las correlaciones prueba-componente- se combinan ponderándolas en base a criterios de valor basados en la importancia atribuida a cada componente por quién ha de tomar las decisiones. Este proceso, denominado "*validación sintética*"; presupone que la construcción de los modelos utilizados para la predicción en cada componente ha sido el adecuado desde el punto de vista de la lógica científica que subyace a la predicción. Pero además, introduce elementos de valor en la ponderación que afectan a la utilidad, por lo que el grado en que se consigue que ésta aumente sobre la base de la ponderación es algo que debe comprobarse empíricamente.

No queremos terminar sin hacer un comentario a todo lo expuesto. Los procesos de selección en el ámbito de la gestión actual de los recursos humanos se realizan a distintos niveles –desde la selección de cajeras para un hipermercado hasta la selección del director general de una empresa-. Estos procesos no son iguales en todos los casos ni en cuanto a la información que se recoge, ni en cuanto a los medios que se utilizan para ello –desde una única entrevista hasta los datos proporcionados por múltiples fuentes cuando se utiliza la metodología de los "centros de evaluación"-. Sin embargo, la lógica del proceso de evaluación es la misma. Se parte de un modelo hipotético de la relación entre predictores y criterios, modelo del que se deduce que si se selecciona a los sujetos de acuerdo con el mismo, el rendimiento será mayor. Es posible contrastar esta deducción o predicción y, a través de ella, la adecuación del modelo en la medida en que el proceso de toma de decisiones seguido reúna las garantías a que hemos hecho referencia. Y es posible depurar y perfeccionar el modelo mediante un proceso reiterado de contrastación. Lo que hemos pretendido ilustrar es, pues, tan sólo una posible concreción de la lógica a seguir para que el proceso reúna en el mayor grado posible las características de la evaluación como procedimiento científico.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1992). Evaluación de la motivación. En R. Fernández Ballesteros (Ed.) *Introducción a la evaluación psicológica*. Vol. I. (pp. 157-203). Madrid: Pirámide.
- Alonso Tapia, J., Montero, I. y Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos. El cuestionario MAPE-3*. Trabajo no publicado. Registro de la Propiedad Intelectual: 91.618. Madrid.
- Alonso Tapia, J. (2004). *Evaluación Psicológica: Coordinadas, procesos y garantías*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (En prensa). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2003*. (40 pp.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ansorena (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.
- Antons, K. (1990). *Práctica de dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- Arthur, W. (Jr.), Day, E.A., McNelly, T.L. y Edens, P.S. (2003). A meta-analysis of the criterion-related validity of assessment center dimensions. *Personnel Psychology*, 56, 125-154.
- Barrick, M.R. y Mount, M.K. (1991). The big-five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Campion, N., Palmer, D.K. y Campion, J.E. (1997). A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*, 50, 655-702.
- Cattell, R.B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Middlesex, UK: Penguin. [Traducción castellana: El análisis científico de la personalidad. Barcelona: Fontanella].
- Cattell, R.B., Eber, H.W. y Tatsuoka, M.M. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*. Champaign, Ill: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R.B. y Kline, P. (1977). *The scientific analysis of personality and motivation*. Nueva York: Academic press.
- Conn, S.R. y Rieke, M.L. (1994). *The 16PF Fifth Edition Technical Manual*. Champaign, Ill: Institute for Personality and Ability Testing.
- Conway, J.M., Jako, R.A. y Goodman, D.F. (1995). A meta-analysis of interrater and internal consistency reliability of selection interviews. *Journal of Applied Psychology*, 80, 565-579.
- Corral, S., Pereña, J., Pamos, A. y Seisdedos, N. (2002). *TPT. Test de personalidad de TEA*. Madrid: TEA
- Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real state agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 4, 532-537.
- Cronbach, L.J. (1998). Fundamentos de los tests psicológicos.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure emergence of the five factor models. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Donohew, L., Sypher, H.S. y Higgins, E.T. (Eds) (1988). *Communication, social cognition and affect*. Illsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dunette, M.D. (1976). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Dunette, M.D. (1981).
- Elliot, A.G.P. (1958). *An experiment in group dynamics*. Gran Bretaña: Cheadle Heath.
- Endler, N.S. y Speer, R.L. (1998). Personality psychology: Research trends for 1993-1995. *Journal of Personality*, 68, 5, 621-669.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Ch. Thomas. [Trad. española (1970) Fundamentos biológicas de la personalidad. Barcelona: Fontanella].
- Fine, S.A. (1989). *Functional job analysis scales*. Milwaukee, WI: Autor.
- Ghiselli, E.E. (1973). The validity of aptitude tests in personnel selection. *Personnel Psychology*, 26, 461-477.
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Gordon, L.V. (1991). *SIV. Cuestionario de valores interpersonales*. Madrid: TEA.
- Gordon, L.V. (1998). *SPV. Cuestionario de valores personales*. Madrid: TEA.
- Guastello, S.J. y Rieke, M.L. (1993). *The 16PF and leadership. Summary of research findings*. Champaign, Illinois: Institute for Personality and Ability Testing.
- Guion, R.M. y Gottier, R.F. (1965). Validity of personality measures in personnel selection. *Personnel Psychology*, 18, 135-164.
- Guzzo, R.A. y Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.
- Harvey, R.J. (1991). Job analysis. En M.D. Dunette y L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Vol. 2 (pp. 71-163). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.

- Hough, L.M. (1992). The "Big Five" personality variables-construct confusion: description versus prediction. *Human Performance*, 5, 139-155.
- Hugh, L.M. y Sneider, R.J. (1996). Personality Traits, taxonomics and applications in organizations. En K.R. Murphy (Ed.) *Individual differences and behavior in organizations*. (pp. 31-88) San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Hough, L.M. y Oswald, F.L. (2000). Personnel selection: Looking toward the future – remembering the past. *Annual Review of Psychology*, 51, 631-664.
- Hunter, J.E. y Hunter, R.F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
- Kerr, N.L. y Tindale, R.S. (2004). Group performance and decision making. *Annual Review of Psychology*, 55, 623-655.
- Levin, J.M. y Moreland, R.L. (1990). Progress in small group research. *Annual Review of Psychology*, 41, 585-634.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Co.
- McCormick, E.J., Jeanneret, P. y Mecham, R.C. (1972). A study of job characteristics of job dimensions as based on the Position Analysis Questionnaire (Monografía). *Journal of Applied Psychology*, 36, 347-368.
- Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. (pp. 13-103). Nueva York: MacMillan.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1998). Reconciling process dynamics and personality dispositions. *Annual review of Psychology*, 49, 229-238.
- Mount, M.K. y Barrick, M.R. (1998). Five reasons why the "Big-five" article has been frequently cited. *Personnel Psychology*, 51, 849-857.
- Pelechano, V. (2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Ones, D.S., Mount, M.K., Barrick, M.R. y Hunter, J.E. (1994). Personality and job performance: A critique of the Tett, Jackson and Rothstein (1991) meta-analysis. *Personnel Psychology*, 47, 147-156.
- Ozer, D.J. y Reise, S.P. (1994) Personality assessment. *Annual Review of Psychology*, 45, 357-388.
- Pelechano, V. (1975). *El cuestionario MAE de motivación y ansiedad de ejecución*. Madrid: Fraser.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pervin, L.A. (1996) *The science of personality*. Nueva York: Wiley. [Traducción Castellana (1998) La ciencia de la personalidad. Madrid: McGraw Hill]
- Ree, R.J. y Earles, J.A. (1990a). *Differential validity of Differential Aptitude Test*. Brook Air Force Base, TX: Air Force Human Resources Laboratory.
- Ree, R.J. y Earles, J.A. (1990b). *Estimating the general cognitive component of the Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB): Tree faces of G*. Brook Air Force Base, TX: Air Force Human Resources Laboratory.
- Revelle, W. (1995). Personality processes. *Annual Review of Psychology*, 46, 295-328.
- Shaw, M.E. (1979). *Dinámica de grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Smith, Ch., Atkinson, J.W., McClelland, D.C. y Veroff, J. (Eds.) (1992) *Motivation and personality. Handbook of thematic content analysis*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. y Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50(11), 912-927.
- Tett, R.P., Jackson D.N. and Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of performance: a meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 703-742.
- Tete, PR. Y otros (1994). Meta-analysis of personality-job performance relations: A reply to Ones, Mount, Barrick and Hunter (1994). *Personnel Psychology*, 47, 157-162.
- Weiner, B. (1992) *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Whetzel, D.L. y McDaniel, M.A. (1999). The employment interview. En A. Memon y R. Bull (Eds.), *Handbook of the psychology of interviewing*. Nueva York: Wiley.