

Elaboración de una escala de evaluación de desempeño para educadores sociales en centros de protección de menores

Juan Manuel Fernández Millán¹, Marina Fernández Navas²

¹Universidad de Granada, ²Centro Asistencial de Melilla (Spain)

fmillan1963@gmail.com, marinafn88@gmail.com

Received February, 2013

Accepted July, 2013

Resumen

Objeto: En un contexto de crisis económica, como es el caso de España, la evaluación del rendimiento de los empleados de cualquier ámbito resulta una herramienta clave para mejorar la eficiencia de los trabajadores. En el caso de aquellas profesiones que se desarrollan con el fin de ofrecer un servicio social básico a las personas su importancia es aún mayor. Por ello, nuestro estudio se ha centrado en elaborar una Escala de Evaluación del Desempeño de Educadores Sociales mediante la técnica BARS.

Diseño/metodología: Se solicitó a 11 expertos que enumeraran aquellas competencias que creían necesarias para desempeñar de forma eficiente esta labor. Posteriormente, se seleccionaron aquellas en que coincidieran con un acuerdo interjueces de al menos 3. A continuación se asoció a cada competencia con 2 incidentes críticos y se elaboraron sus correspondientes anclajes conductuales. Además, la escala cuenta con una recogida de datos personales como la antigüedad y las bajas, indicadores frecuentemente utilizados como definatorios de buen desempeño. Por último, la escala fue administrada a una muestra de 128 Educadores Sociales que ejercen en Centros de Acogida y de Reforma.

Aportaciones y resultados: Los resultados muestran que la escala cumple los criterios psicométricos necesarios para ser validada ($\alpha = 0,873$) y su posible

factorización (Kaiser-Meyer-Olkin=0,810), obteniéndose 3 dimensiones (trabajo en equipo, habilidades interpersonales y competencias individuales del trabajo).

Limitaciones: La falta de idoneidad de los criterios externos (antigüedad y número de bajas) puede ser debida a la frecuente confusión entre antigüedad y experiencia y bajas y absentismo laboral.

Implicaciones prácticas: Puede apreciarse la falta de covariación entre los criterios externos (antigüedad y nº de bajas) y la competencia del empleado. Esto confirma la falta de idoneidad de los mismos para usarse como criterios externos. Siendo necesario el desarrollo de herramientas de evaluación del rendimiento que incluyan absentismo y experiencia como medidas predictoras de un rendimiento óptimo.

Valor añadido: El estudio contribuye a definir la figura y las competencias del Educador Social, figura académica de reciente aparición en nuestra sociedad y que está difusamente definida.

Palabras clave: Evaluación, rendimiento, competencias, anclajes conductuales.

Códigos JEL: O15, M12

Title: *Development of an evaluation performance scale for social educators in child protection centers*

Abstract

Purpose: In a context of economic crisis, as in the case of Spain, the evaluation of the performance of employees in any field is a key tool for improving worker efficiency. For those professions that are developed in order to provide basic social services to the people of its importance is even greater. Thereby, this study is focused on developing a Performance Rating Scale of Social Workers using BARS technique.

Design/methodology/approach: We asked 11 experts to list those competencies they believed necessary to perform this task efficiently. Thereafter, we selected competencies what coincide with an Interjudge arrangement of at least 3. Then each competency was associated with two critical incidents and developed corresponding behavioral anchors. In addition, the scale has a collection of personal data such as age and time off work, often used as indicators defining performance. Finally, the scale was tested to a sample of 128 Social Workers working in interim child care centers and children and youth correctional centers.

Findings and Originality/value: The results show that the scale meets the criteria required for validation psychometric ($\alpha = 0,873$). Also, the scale could be factored (Kaiser-Meyer-Olkin=0,810). Three dimensions were obtained: team work, interpersonal skills and competencies of the work).

Research limitations/implications: An appreciation of the lack of covariation between external criteria used as identifiers of good performance (age and number of sick leave) and the employee's competence. This confirms the inadequacy of these criteria to predict performance. Necessitating the development of performance evaluation tools that include absenteeism and experience as predictors of performance measures.

Practical implications: The inadequacy may be due to the usually confusion between work experience-seniority and sick leave-absenteeism.

Originality/value: The study helps define the figure and the competences of social educators, academic figure emerging in our society and that is vaguely defined.

Keywords: *Appraisal (evaluation), performance, competencies, behavioral anchors*

JEL Codes: O15, M12

Introducción

En un contexto histórico y geográfico que nos apremia a obtener la mayor eficiencia como base para paliar la crisis económica que sufre occidente y, en especial, Europa, contar con instrumentos que ayuden en este sentido debe ser una de las líneas que persigan las Ciencias Sociales. En este sentido, desde la perspectiva de la psicología del trabajo, los estudios sobre evaluación del desempeño (o del rendimiento) van a servir para optimizar las políticas de gestión de personal ayudando a tomar decisiones en la selección, formación, promoción, orientación o planificación del personal.

Este argumento justifica el trabajo que tiene como objetivos la elaboración de una escala de valoración de conductas con anclajes conductuales (BARS) mediante la selección de competencias por expertos, que pueda utilizarse para la evaluación de rendimiento para el puesto de educador social que realiza su trabajo en el ámbito de los menores (infancia y adolescencia) tanto en centros de acogida, como en los de reforma.

Esta escala puede servir como base de otras acciones enclavadas dentro de la gestión de recursos humanos por competencias.

Marco teórico

El desempeño ha sido definido por numerosos investigadores. En un primer momento, dichas definiciones englobaban conceptos tales como “efectividad”, “valor de la conducta laboral” y “resultados de la conducta laboral”. Así lo reflejaba la *Society for Industrial and Organizational Psychology* [SIOP] (1987), en sus *Principles for the Validation and Use of Personnel Selection Procedures*, pero fue Murphy el que definió el desempeño (en un intento de crear un término más preciso, en el que se separan los tres conceptos anteriores alejándose de un término que pudiera ser entendido como productividad), como “el conjunto de conductas que son relevantes para las metas de la organización o la unidad organizativa en la que la persona trabaja.” (Murphy, 1990, p. 162). Más tarde, y trabajando sobre las bases asentadas por Murphy, autores como Campbell perfilaron el término definiendo el desempeño como “cualquier conducta cognitiva, psicomotora, motora o interpersonal, bajo el control del individuo, graduable en términos de habilidad y relevante para las metas organizacionales” (Campbell, Gasser & Oswald, 1996; McCloy, Campbell & Cudeck, 1994). Partiendo de estas definiciones, la evaluación del desempeño (ED) puede definirse como un sistema o vía para obtener información acerca del comportamiento profesional que despliega el trabajador en el ejercicio de su actividad laboral (Urbina, Otero & Soler, 2004).

Bajo la influencia del enfoque de los recursos humanos, la evaluación de rendimiento se ha convertido en una evaluación de competencias en la que el objeto de estudio son los comportamientos observables, actitudes, valores, aptitudes y habilidades que el sujeto exhibe en el desempeño de su puesto de trabajo (Gil, 2007), ya #que# las competencias, a diferencia de otros indicadores, son, como afirman Cardona & Chinchilla (1999), observables. Éste hecho, hace que las competencias puedan ser registradas de forma sencilla, facilitando la labor de evaluación y, lo que es aún más importante, aportando información objetiva e irrefutable.

Las competencias, término introducido por McClelland (1973), han sido clasificadas utilizando distintos criterios. Así, Cardona & Chinchilla (1999) diferencian entre competencias directivas estratégicas (precisas para obtener buenos resultados económicos) y las competencias intratécnicas (necesarias para el desarrollo de los empleados y el incremento del compromiso y la confianza). Salgado & Cabal (2011) proponen tres dimensiones: competencias del puesto (capacidades, conocimientos y habilidades), desempeño contextual (habilidades y actitudes) y comportamiento organizacional (actitudes). Boyatzis (1982) clasifica las competencias en esenciales (las precisas para una actuación mínimamente adecuada) y las diferenciadoras (que permiten distinguir al sujeto que sobresale en su trabajo). Para Echevarría (2002) se distinguen cuatro componentes que corresponden a la idea de saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica), saber ser (competencia personal) y saber estar

(competencia participativa). Pereda, Berrocal & Alonso (2011), por su parte, clasifican las competencias como saber (conocimientos), saber hacer (saber aplicar), conocimientos (habilidades y destrezas), saber estar (adaptación a cultura y normas), querer hacer (estar motivado) y poder hacer (contar con los recursos y medios). Finalmente hay que citar a L.M. Spencer & S.M. Spencer (1993) que proponen una clasificación más detallada que recoge 6 competencias genéricas.

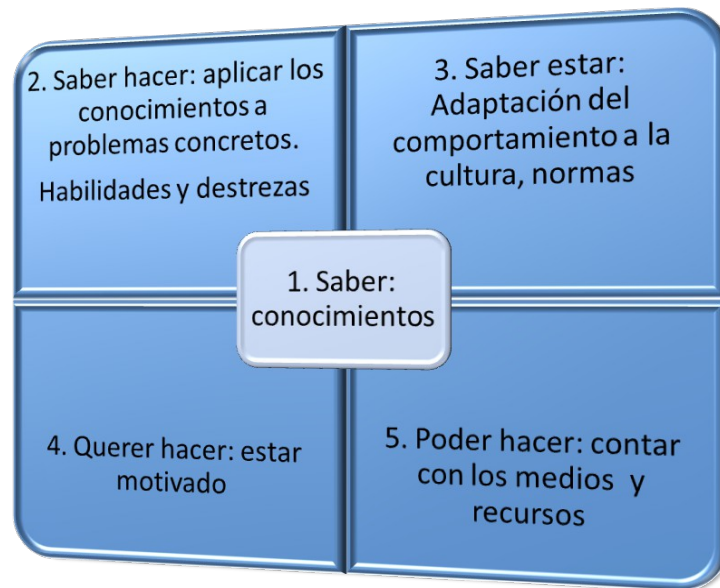


Gráfico 1. Clasificación de las competencias profesionales según Pereda (Berrocal & Alonso, 2011)

De los métodos existentes para realizar la evaluación de las competencias (Muchinsky, 2007), los más utilizados, por mejorar los niveles en los coeficientes de fiabilidad, son las escalas de valoración de conductas (Behaviorally anchored rating scales, BARS), basadas en la técnica de incidentes críticos (anotación de situaciones y conductas que ocurren en el puesto de trabajo y que son relevantes para valorar el desempeño en el mismo de forma positiva o negativa) que se redactan en forma de anclajes conductuales definidos como ejemplos específicos de conductas que pueden observarse en el puesto de trabajo y que describen distintos niveles de desempeño respecto a una competencia (Salgado, Moscoso & Gorriti, 2004). La construcción de este tipo de instrumento requiere de una metodología y unas garantías estadísticas que mejoran la validez de la escala.

Existen numerosos estudios orientados a la creación de métodos de evaluación del desempeño en diferentes organizaciones o ámbitos profesionales. Ejemplo de ello son Urbina et al. (2004) quienes realizan un estudio de evaluación del desempeño con enfermeras del servicio de neonatos, Álvarez (2006) que realiza un estudio del desempeño de los profesionales en el

ayuntamiento de Gijón, Ojeda (2010) quien en su estudio realiza una evaluación del desempeño en profesores de la unidad educativa o Salgado & Cabal (2011) que realizan una evaluación del desempeño en la administración pública del Principado de Asturias.

La importancia que el desempeño de la educación social tiene, viene del hecho de que, como apunta Rodríguez-Izquierdo (2007), nos encontramos en un mundo globalizado, en el que pese a que todas las personas son miembros de una comunidad, la interconexión existente a nivel económico, político, cultural y social entre cada una de ellas no puede pasar desapercibida, ya que forma parte de una red de información que no alcanza límites. Este hecho, proporciona innumerables ventajas, pero también ha producido ciertos problemas. En este contexto se hacen más evidentes las desigualdades económicas, culturales y sociales y esto provoca que la integración de las personas que se ven desfavorecidas en algún ámbito sea más difícil. Una de las pocas herramientas de las que disponemos para paliar las consecuencias de esta falta de integración queda en manos de los educadores sociales, cuya labor puede determinar el futuro de aquellas personas bajo su tutela, así como, favorecer o perjudicar el mantenimiento de una sociedad estable.

En nuestra sociedad, la educación social está totalmente asentada y aceptada siendo una prueba de ello los numerosos textos que hay sobre la misma, la aparición de esta disciplina como carrera universitaria (BOE del 10 de octubre de 1991) y la creación de asociaciones y colegios profesionales de educadores sociales. Todos estos indicativos van en la dirección de dotar al desempeño del educador social de unos niveles óptimos de calidad. Por educador social se entiende el profesional que interviene en la acción social dirigida a modificar situaciones personales y sociales mediante estrategias educativas (Sáez, 1993). Se trata de una educación que se desarrolla en contextos muy diversos, sin regulación concreta y relacionados con el acceso a la cultura, el bienestar, la inserción y la participación social. De estos rasgos definitorios se desprende su amplia diversidad de ámbitos de intervención que engloban centros de régimen cerrado (centros de acogida, centros residenciales), medio abierto (educadores de calle, medidas judiciales, desarrollo comunitario), atención primaria, programa de detección, educación municipal, voluntariado y animación sociocultural (de Oña, 2005). De igual diversidad son los colectivos con los que se trabaja, sobresaliendo, infancia, tercera edad, inmigrantes, drogodependientes, discapacitados, etc.

Por todo lo anteriormente expuesto, este estudio tiene como objetivos crear una escala de valoración de conductas con anclajes conductuales (BARS) mediante la selección de competencias por expertos, que pueda utilizarse para la evaluación de rendimiento de competencias del educador social que realiza su trabajo tanto con infancia en centros de acogida, como en los de reforma.

Metodología

Participantes. La muestra de educadores sociales evaluados estuvo compuesta por 128 educadores, de centros de acogida y de reforma, cuyos datos descriptivos se recogen en el gráfico 2. La entrevista a expertos con la finalidad de obtener las competencias necesarias para desempeñar la labor de educador social de forma óptima se realizó a 11 sujetos (2 directores y 6 educadores de centros de acogida y 1 director, 1 coordinador y 1 educador de centros de reforma). Por su parte, la asociación de competencias con incidentes críticos y la elaboración de anclajes conductuales se llevó a cabo por 4 investigadores. Por último, la evaluación de los 128 educadores sociales la realizaron 11 sujetos (3 directores y 5 educadores de acogida y 1 director, 1 coordinador y 1 educador de centros de reforma). La edad de los participantes está comprendida entre los 24 y 55 años ($= 36,05$; $s= 7,03$), distribuyéndose en cuanto a sexo de forma equitativa (aproximadamente 50% de cada).

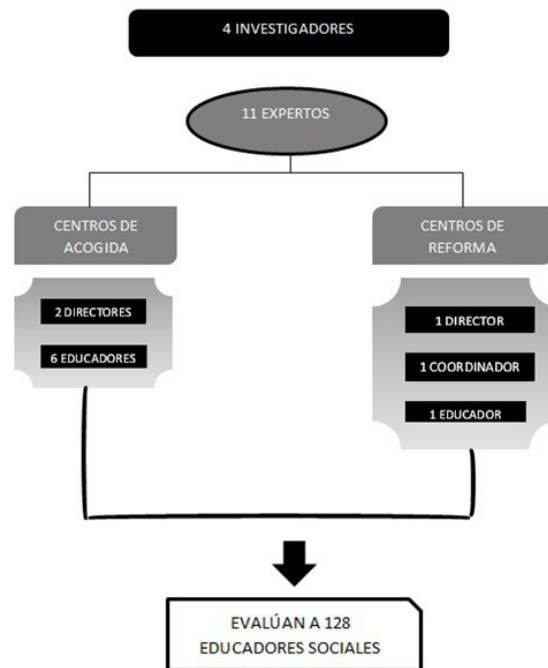


Gráfico 2. Composición de la muestra participante en el estudio

Procedimiento. Para realizar el estudio se siguieron los siguientes pasos:

- Entrevistas a expertos solicitando la enumeración/selección de las competencias que creían necesarias para la realización del trabajo del educador social en los centros de acogida o de reforma. En primer lugar, se contactó con 11 expertos dentro del campo de la Educación Social y se les realizó una entrevista en la que, mediante preguntas abiertas, se solicitaba que seleccionaran y definieran aquellas competencias que creían necesarias para realizar el trabajo de Educador Social de forma óptima.

- Convertir los datos obtenidos en las entrevistas en competencias definitivas. Una vez recopiladas las definiciones de los expertos, se procedió a elaborar un listado de competencias definitivas, en el que se incluían todas las competencias expresadas por los expertos, agrupándose bajo una misma etiqueta aquellas que se habían recogido con diferente nombre aunque de similar definición.
- Determinar el grado de acuerdo interjueces a través del número de expertos que habían propuesto la competencia. Tras elaborar la lista con el total de competencias, se seleccionaron aquellas que, según acuerdo interjueces, habían sido facilitadas por tres o más expertos diferentes. Siendo desechadas aquellas que no cumplían dicho criterio Las competencias definitivas fueron 11 (autocontrol–AUC, creatividad–CR, compañerismo–COM, responsabilidad–RE, autoconfianza–ACF, asertividad–AST, motivación–MO, trabajo en equipo–TE, habilidades de comunicación–HC, capacidad organizativa–COR y adaptabilidad–ADT).
- Asociar cada competencia con 2 incidentes críticos. Posteriormente, se asociaron las competencias con dos incidentes críticos para,
- Elaborar anclajes conductuales para cada incidente crítico. A partir de la descripción de incidentes críticos se crearon anclajes conductuales de cada uno de los mismos.
- Elaborar la escala de evaluación. Ya con los anclajes conductuales desarrollados, elaboramos la escala de Evaluación del Desempeño para Educadores Sociales (anexo 1).
- Evaluación del desempeño de 128 educadores y estudio de propiedades psicométricas. Finalmente, y con el objetivo de realizar un estudio de las propiedades psicométricas de la escala, se les pidió a superiores y compañeros de 128 Educadores Sociales, que contestaran la escala evaluándolos.

Resultados

Antes de comenzar con los resultados cuantitativos hemos de citar que a través de la entrevista a expertos (véase apartado procedimiento) se obtuvieron un número elevado de conceptos (resultados cualitativos) que reflejaban aquellas competencias que los entrevistados creían que eran las idóneas para evaluar el rendimiento. Estos datos fueron tratados por los investigadores que, atendiendo a las definiciones asociadas a los conceptos, fueron agrupando aquellos que tenían definiciones similares bajo una misma denominación.

- *Análisis de fiabilidad (α de Cronbach) de la evaluación de desempeño de los educadores sociales.* Los resultados muestran una $\alpha = 0,873$ (superior a 0,80) lo que indica que la consistencia interna del cuestionario es adecuada. Además, todas las

competencias muestran idoneidad, ya que su eliminación no supone una mejora de este índice. Como puede apreciarse en la tabla 1 el alfa de Cronbach no aumentaría con la eliminación de ninguna de las competencias (los alfas, si se elimina el elemento, van desde 0,846 a 0,869).

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AUC	64,1172	71,947	,511	,543	,860
CR	64,8438	68,038	,491	,417	,866
COM	64,2266	72,397	,417	,440	,869
RE	63,5469	71,431	,645	,622	,852
ACF	64,2266	69,877	,619	,541	,853
AST	64,2891	72,207	,540	,571	,858
MO	63,9844	67,638	,691	,615	,847
TE	63,5469	72,691	,591	,620	,856
HC	63,8750	70,079	,662	,700	,850
COR	63,7109	75,404	,463	,488	,863
ADT	64,2422	67,224	,708	,614	,846

Tabla 1. Análisis de la fiabilidad de las competencias de la Evaluación del Desempeño

- *Análisis factorial exploratorio.* Seguidamente se realiza un examen de la estructura empírica de las variables a través de un análisis de componentes principales. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (0,810) indican que la matriz es factorizable ($p= 0,000$).

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,810
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	708,305
	gl	55
	Sig.	,000

Tabla 2. KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett

Se ha optado por un análisis exploratorio con el método de rotación Varimax de Kaiser por considerar que los componentes son variables independientes (ortogonales). Una primera aproximación, a través del gráfico de sedimentación (ver gráfico 3) sugiere que sólo deben retenerse 3 factores (ver Tabla 4a). En la tabla 4b se presenta los resultados del análisis. Pueden apreciarse tres factores. El primero engloba aquellas dimensiones más individuales (creatividad, responsabilidad, autoconfianza y capacidad organizativa), por lo que podemos denominarlo competencias individuales del trabajo, en el segundo aparecen las dimensiones relacionadas con las relaciones interpersonales (asertividad, autocontrol y habilidades de comunicación), denominándose habilidades interpersonales y, el tercero aglutina las dimensiones relacionadas con la eficacia en las tareas de grupo, por lo que se denominará

trabajo en equipo. Estos tres componentes explican un 69,901% de la varianza total (Tabla 4a)

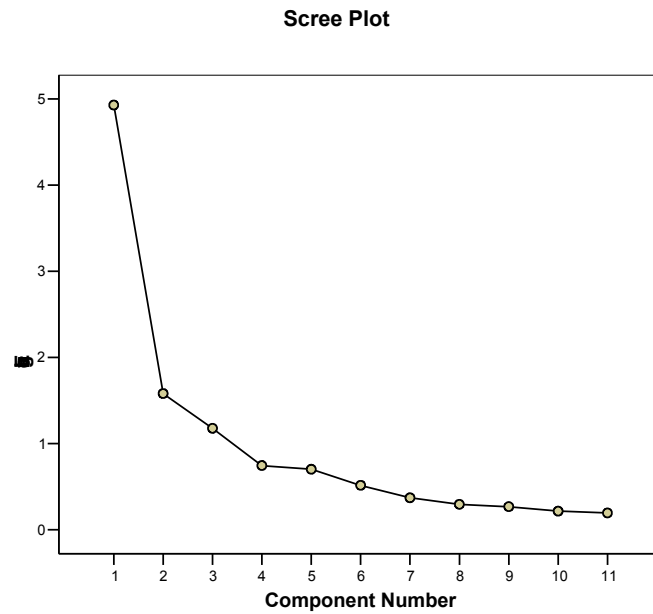


Gráfico 3. Gráfico de sedimentación

Componentes	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,002	27,293	27,293
2	2,867	26,066	53,359
3	1,820	16,542	69,901
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			

Tabla 4a. Análisis factorial exploratorio. Porcentaje explicado de la varianza

	Componentes		
	1	2	3
AUTOCONTROL	,173	,768	,045
CREATIVIDAD	,703	,236	-,079
COMPAÑERISMO	,116	,134	,849
RESPONSABILIDAD	,803	,125	,271
AUTOCONFIANZA	,781	,217	,109
ASERTIVIDAD	,061	,847	,173
MOTIVACIÓN	,437	,579	,292
TRABAJO EN EQUIPO	,221	,296	,835
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	,187	,875	,172
CAPACIDAD ORGANIZATIVA	,695	-,108	,382
ADAPTABILIDAD	,670	,473	,130

Tabla 4b. Análisis factorial exploratorio. Matriz de Componentes Rotados(a)

- *Relación de los componentes (competencias) de evaluación de rendimiento y los criterios externos (antigüedad y bajas): Validez de constructo.* Para establecer la validez de constructo de la evaluación de desempeño se ha analizado la correlación existente entre las competencias (11), la medida global de la evaluación de desempeño y los criterios externos (antigüedad y bajas del año anterior).

Las puntuaciones muestran correlaciones entre algunas de las competencias y los criterios elegidos, pero, aunque significativas, son bajas o muy bajas (ninguna llega a 0,4). Además, se aprecia que no existe correlación alguna entre estos criterios y la medida global (total) de la evaluación. Ello indica que la evaluación de rendimiento es independiente de la antigüedad en el puesto y las bajas sufridas, lo que, como se discutirá en el apartado siguiente, puede tener importantes consecuencias prácticas.

	ANTIGÜEDAD	BAJAS
AUTOCONTROL	-,082	-,224(*)
CREATIVIDAD	-,129	-,111
COMPAÑERISMO	,333(**)	,211(*)
RESPONSABILIDAD	,233(**)	-,130
AUTOCONFIANZA	,134	-,045
ASERTIVIDAD	-,211(*)	-,176
MOTIVACIÓN	-,074	-,105
TRABAJO EN EQUIPO	,258(**)	,163
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	-,212(*)	-,155
CAPACIDAD ORGANIZATIVA	,148	,013
ADAPTABILIDAD	-,168	-,122
TOTAL	,023	-,095

** p < 0.01. * p < 0.05.

Tabla 5. Correlaciones entre evaluación de rendimiento y criterios externos.

Discusión

Los resultados encontrados en el estudio reflejan una falta de correlación con las variables seleccionadas lo que indican que estas variables no son idóneas como variables covariantes con el buen desempeño. Los resultados referentes a la falta de correlación entre antigüedad y evaluación del rendimiento coinciden con los encontrados por Salgado & Cabal (2011). Si el rendimiento es independiente de la antigüedad, parece incongruente el hecho de que la antigüedad sea motivo de incentivo económico, entendiéndola como una variable influyente en el rendimiento. Este error se produce al confundirse con la experiencia (antigüedad + aprendizaje, formación).

Respecto a las bajas, hemos de tomar los resultados con cautela, ya que habría que diferenciar entre bajas por enfermedad común y las producidas por accidentes laborales y, a su vez, distinguir entre bajas y absentismo laboral (mucho más idónea como variable covariante). Las bajas laborales hacen referencia a la ausencia del trabajador en su puesto de trabajo en horario laborable con motivos de enfermedad común o debida a accidentes laborales, es decir, bajo causas justificadas legalmente. El absentismo, por su parte, hace referencia a una ausencia laboral por motivos no justificados legalmente y que, normalmente viene producida por una actitud de la persona frente al trabajo, influida directamente por las condiciones laborales del puesto que desempeña. El problema a la hora de discernir entre ambos términos que, teóricamente tienen unos límites sólidos, es que en la práctica real, dichos límites son difusos y es fácil camuflar el absentismo injustificado como baja justificada. Todo ello complica mucho la utilización del absentismo como criterio externo en estudios como el nuestro y representa, por lo tanto, una limitación en este trabajo.

En el presente estudio, el análisis factorial se ha limitado a un análisis exploratorio como primer diseño (acercamiento) al problema con el fin de explorar los posibles componentes (agrupaciones de las competencias) ya que no se parte de ninguna hipótesis que hubiera que confirmar. Un análisis factorial confirmatorio puede ser el objeto de futuras líneas de investigación.

Otra limitación del estudio es la aparición de una tercera dimensión con sólo 2 ítems (tabla 4b), por lo que la escala puede quedar incompleta. Esto deberá subsanarse con la introducción de nuevos ítems que mejoren la dimensión.

Pese a dichas limitaciones, el análisis psicométrico de la escala de evaluación del desempeño en educadores sociales, muestra una consistencia interna ($\alpha=0.873$) que indica su adecuación. Además, cabe resaltar la utilidad de la misma, no como un mero indicador cuantitativo del desempeño, sino que, además, al estar elaborada usando competencias (comportamientos

observables) puede ser de gran ayuda a la hora de estudiar las necesidades formativas del empleado o determinar la falta de adecuación de un candidato a un puesto entre otras. Todo ello, hace a la escala de evaluación del desempeño una herramienta útil que aporta información tanto cuantitativa como cualitativa y que puede servir como prueba de screening para ofrecernos una visión global de las competencias de los educadores sociales.

Acciones como la selección de personal y la evaluación de rendimiento exigen hoy en día contar con instrumentos que sean capaces de evaluar las competencias requeridas por el puesto. Al hablar de competencias nos referimos, siguiendo a Pereda, Berrocal & Alonso (2011), a distintas acepciones que pueden hacerse de este término (Gráfico 1). La importancia de esta "parcelación" del significado viene del hecho de que la carencia de alguna de estas áreas influye en la eficacia en el desempeño del trabajo. Así, no basta con contar con unos conocimientos técnicos o con estar motivado o contar con las habilidades necesarias, es preciso contar con todos estos indicadores para que el trabajador despliegue todo su potencial.

La evaluación de rendimiento en general abre innumerables líneas de investigación. Por un lado, la elaboración de escalas para los distintos puestos de trabajo ya supone, de por sí, numerosos trabajos de investigación. Una segunda línea de investigación es la centrada en encontrar (confirmar) agrupaciones hipotéticas de competencias que nos permitan un conocimiento más preciso de la forma en la que éstas pueden estructurarse a nivel comportamental. La tercera línea de estudio sería la búsqueda de variables externas que nos permitan determinar la validez externa de las escalas e, incluso, que sirvan por sí mismas como predictivas del comportamiento del rendimiento del trabajador.

Conclusiones

De los resultados obtenidos en este trabajo podemos concluir, en primer lugar, que el mismo aporta una escala con las suficientes garantías metodológicas como para servir de instrumento para la evaluación de rendimiento de los educadores sociales.

Una segunda conclusión es que los factores antigüedad y bajas, no son idóneos como variables predictivas del rendimiento laboral, al menos, tal como se conceptualizan en este estudio.

Para finalizar hay que anotar la necesidad de realizar futuros trabajos similares que doten a la realidad laboral (más concretamente a los departamentos de Recursos Humanos) de instrumentos científicamente elaborados para llevar a cabo una labor eminentemente práctica y necesaria como es la evaluación de rendimiento.

Referencias

- ÁLVAREZ, F. (2006) Evaluación del desempeño en el ayuntamiento de Gijón, disponible *online* en: http://cv.inap.es/c/document_library/get_file?uuid=e8bc34b1-9192-4692-a8e0-b15ce797fb3a&groupId=16829 (Fecha último acceso: enero 2013).
- BOYATZIS, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
- CAMPBELL, J.P.; GASSER, M.B.; OSWALD, F.L. (1996). The Substantive Nature of Job Performance Variability. En Murphy, K.R. (Ed.), *Individual Differences and Behavior in Organizations*, (pp 258-299). San Francisco: Jossey-Bass.
- CARDONA, P.; CHINCHILLA, M.N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas, *Harvard-Deusto Business Review*, 89: 10-19.
- DE OÑA, J.M. (2005). El educador social, un profesional de la educación en contacto con la infancia, *RES (Revista de Educación Social)*, 4, disponible *online* en: <http://www.eduso.net/res/?b=7&c=64&n=177>.
- ECHEVARRÍA, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional, *Revista de Investigación Educativa*, 20(1): 7-42, disponible *online* en: revistas.um.es/rie/article/download/109501/104101 (fecha último acceso: febrero 2013)
- GIL, J. (2007). La evaluación de competencias laborales, *Educación XXI*, 10: 83-106.
- McCLELLAND, D.C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence, *American Psychologist*, 28: 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- McCLOY, R.A.; CAMPBELL, J.P.; CUDECK, R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants, *Journal of Applied Psychology*, 78: 493-505. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.493>
- MUCHINSKY, P.M. (2007). *Psicología aplicada al trabajo* (8a ed.). Ciudad de México: Thomson.
- MURPHY, K.R. (1990). Job performance and productivity. En K. R. Murphy y F. E. Saal (Eds). *Psychology in Organizations: Integrating science and practice* (pp. 157-176). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- OJEDA, R.F. (2010). Evaluación del desempeño docente de la unidad educativa (Prof. Fernando Ramírez), *Revista Icono*, 14(8): 59-70, disponible *online* en: <http://www.icono14.net/Num.-16.-Nuevos-tiempos-para-la-comunicacion/evaluacion-de-desempeno-docente>
- PEREDA, S.; BERROCAL, F.; ALONSO, M.A. (2011). *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias* (3ª ed). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- RODRIGUEZ-IZQUIERDO, R.M. (2007). Contradicciones y desafíos de la globalización para la Educación Social Pedagogía Social, *Revista Interuniversitaria*, 14: 119-127.

SÁEZ, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.

SALGADO, J.F.; CABAL, A.L. (2011). Evaluación del Desempeño en la Administración Pública del Principado de Asturias: Análisis de las Propiedades Psicométricas, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2): 75-91. <http://dx.doi.org/10.5093/tr2011v27n2a1>

SALGADO, J.F.; MOSCOSO, S.; GORRITI, M. (2004). Investigaciones sobre la Entrevista Conductual Estructurada (ECE) en la Selección de Personal en la Administración General del País Vasco: Meta-análisis de la Fiabilidad, *Revista de Psicología de Trabajo y Organizaciones*, 20(2): 107-139.

SOCIETY FOR INDUSTRIAL AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY, INC. (1987). *Principles for the validation and use of the personnel selection procedures*. College Park, MD: Author.

SPENCER, L.M.; SPENCER, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons

URBINA, O.; OTERO, M.; SOLER, S. (2004). Evaluación de la competencia profesional del personal de enfermería en Neonatología, *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 18(2), disponible *online* en:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Anexo 1

Nombre del trabajador evaluado: _____

Centro: _____

Antigüedad (años) en el puesto (aprox.): _____

Días de baja en 2011 (aprox): __ Ninguno, __ entre 1 y 7, __ entre 1 semana y 1 mes, __ más de un mes.

Sexo: _____ Edad: _____

A continuación encontrará una serie de escalas representadas por 4 posibles conductas (o actitudes) ante una situación elija (rodé con un círculo) el número (1, 2, 3 ó 4) que corresponda a la conducta más definitoria del trabajador evaluado ante cada circunstancia.

1. AUC1

1	2	3	4
Cuando surge un problema el educador responde siempre de forma inmediata y sin reflexión	Cuando surge un problema, en la mayoría de las ocasiones, el educador contesta sin reflexionar.	Cuando surge un problema el educador responde tras reflexionar, aunque, a veces, no da la respuesta más satisfactoria.	Cuando surge un problema el educador se toma un tiempo para reflexionar y toma la decisión más acertada.

2. CR1

1	2	3	4
Nunca busca actividades nuevas para alcanzar los objetivos educativos	Rara vez es capaz de encontrar actividades nuevas	Aunque, a veces, propone actividades nuevas, prefiere que sean otros las que las busquen y propongan	Siempre está buscando nuevas y originales actividades que llevar a cabo con los menores

3. COM1

1	2	3	4
Nunca utiliza sus esfuerzos para ayudar a otros en tareas difíciles	Pocas veces utiliza sus esfuerzos para ayudar a otros en tareas difíciles	La mayoría de las veces utiliza sus esfuerzos para ayudar a otros en tareas difíciles	Siempre está dispuesto a ayudar a otros en tareas difíciles

4. AUC2

1	2	3	4
Ante un conflicto, el educador siempre chilla al menor para conseguir imponerse.	La mayoría de las veces, ante un conflicto, el educador chilla al menor para conseguir imponerse.	Ante un conflicto, en ocasiones el educador chilla al menor para imponerse.	Ante un conflicto, el educador nunca chilla al menor para imponerse, sino que intenta resolver el mismo de la mejor manera posible.

5. RE1

1	2	3	4
Cuando el educador se compromete con una tarea o actividad no consigue realizarla.	Cuando el educador se compromete con una actividad en ocasiones no consigue realizarla.	El educador se compromete con una actividad aunque a veces no logre realizarla con éxito.	El educador es capaz de comprometerse con una actividad y es capaz de resolverla con éxito.

6. ACF1

1	2	3	4
Se muestra inseguro al realizar una actividad.	A menudo, se encuentra inseguro en su trabajo.	Al realizar una actividad, en ocasiones muestra inseguridad.	Ante la realización de cualquier actividad, expresa seguridad.

7. CR2

1	2	3	4
Cuando hay que crear actividades nuevas, prefiere seguir a las propuestas por el grupo	Cuando hay que crear actividades nuevas, prefiere seguir a las propuestas por el grupo aunque en contadas ocasiones ha tomado la iniciativa.	Cuando hay que crear actividades nuevas, suele tomar la iniciativa, aunque no siempre.	Cuando hay que crear actividades nuevas, siempre es él quien las propone adelantándose al grupo.

8. AST2

1	2	3	4
El educador no es capaz de empatizar con su interlocutor e intenta imponer siempre su postura o idea	El educador a veces, empatiza y/o defiende sus ideas de forma correcta, pero en otras, la mayoría, suele ser agresivo.	El educador cuando defiende sus ideas casi siempre lo hace empatizando y tras escuchar las razones de los demás, contestando después de forma correcta	El educador cuando defiende sus ideas siempre lo hace empatizando y tras escuchar las razones de los demás, resumiendo sus posturas y contestando después de forma correcta

9. ACF2

1	2	3	4
No es capaz de dar su opinión con buenos argumentos y confianza.	A veces, da su opinión con argumentos, pero no muestra confianza.	En ocasiones da su opinión con argumentos mostrando confianza en lo que dice.	Cuando expresa sus opiniones, las realiza con buenos argumentos y muestra confianza.

10. MO1

1	2	3	4
El educador sólo percibe los aspectos negativos e insatisfactorios de su trabajo.	El educador percibe ciertos aspectos positivos y satisfactorios de su trabajo, aunque estos le parecen poco significativos.	El educador percibe ciertos aspectos positivos y satisfactorios de su trabajo, aunque no intenta buscar la parte positiva de cualquier situación laboral.	El educador percibe los aspectos positivos y satisfactorios de su trabajo, intentando buscar siempre la parte positiva de cualquier situación laboral.

11. TE2

1	2	3	4
El educador nunca consigue transmitir la información al equipo de trabajo.	El educador en pocas ocasiones transmite de manera efectiva la información al equipo de trabajo.	El educador transmite la información, aunque no siempre la relevante, al equipo de trabajo.	El educador transmite la información relevante al equipo de trabajo.

12. RE2

1	2	3	4
El educador, no es capaz de finalizar los trabajos asignados.	Cuando se le asigna un trabajo al educador, en ocasiones, no consigue terminarlos.	Ante los trabajos asignados al educador a veces no logra terminarlos de manera exitosa.	Ante los trabajos asignados, el educador es capaz de de terminarlos satisfactoriamente.

13. HC1

1	2	3	4
Cuando hay un problema el educador responde siempre de forma inmediata sin escuchar al menor	Cuando hay un problema, en la mayoría de las ocasiones, el educador responde sin escuchar al menor.	Cuando hay un problema el educador responde tras escuchar al menor, aunque, a veces, no en el contexto más adecuado, por lo que éste no da toda la información.	Cuando hay un problema el educador siempre escucha al menor de manera correcta, antes de tomar una decisión.

14. COR1

1	2	3	4
El educador nunca utiliza los estadillos diarios como base para organizar su trabajo y transmitir información a sus compañeros	El educador, rara vez, utiliza los estadillos diarios como base para organizar su trabajo y transmitir la información a sus compañeros.	El educador utiliza los estadillos diarios para organizar su trabajo, pero no para transmitir la información a sus compañeros o lo hace de forma incompleta	El educador siempre utiliza los estadillos diarios para organizar su trabajo y transmitir la información a sus compañeros.

15. ADT2

1	2	3	4
El educador tiene serias dificultades para realizar cambios entre las distintas funciones que requiere su puesto, produciéndole, estos cambios, altos niveles de estrés.	El educador tiene dificultades para realizar cambios entre las distintas funciones que requiere su puesto, provocándole cierto nivel de estrés.	El educador es capaz de realizar cambios entre las distintas funciones que requiere su puesto, aunque, estos cambios le producen cierto estrés.	El educador tiene facilidad para realizar cambios entre las distintas funciones que requiere su puesto, sin que estos le produzcan estrés

16. HC2

1	2	3	4
En una conversación el educador nunca parafrasea, escucha y empatiza	En una conversación, el educador, escucha, pero no parafrasea ni empatiza	En una conversación, el educador escucha, parafrasea, pero no empatiza.	En una conversación, el educador, parafrasea, escucha y empatiza.

17. TE1

1	2	3	4
El educador no colabora nunca con las tareas comunes.	El educador colabora, en ocasiones, con las tareas comunes.	El educador, casi siempre, colabora con las tareas comunes.	El educador colabora siempre, con las tareas comunes.

18. COR2

1	2	3	4
Al educador nunca le da tiempo a organizar las actividades propuestas a lo largo de la jornada.	Al educador, rara vez, le da tiempo a organizar las actividades propuestas a lo largo de la jornada.	Al educador, casi siempre, le da tiempo a organizar las actividades propuestas a lo largo de la jornada.	Al educador siempre, le da tiempo a organizar las actividades propuestas a lo largo de la jornada.

19. AST1

1	2	3	4
Cuando el educador tiene que expresar su opinión lo hace de forma agresiva O Prefiere callarse.	A veces el educador expresa su opinión defendiendo de forma educada su postura e intentando no provocar conflictos, pero otras es agresivo o pasivo.	En la mayoría de los casos, el educador expresa su opinión defendiendo de forma educada su postura e intentando no provocar conflictos.	El educador expresa siempre su opinión defendiendo de forma educada su postura e intentando no provocar conflictos. Sin levantar la voz y empatizando con su interlocutor.

20. ADT1

1	2	3	4
Cuando surge una situación nueva, el educador suele tardar en realizar el ajuste. Y éste, frecuentemente no resulta beneficioso para resolver la situación.	En algunas ocasiones, Cuando surge una situación nueva, el educador realiza un ajuste de forma inmediata, aunque este no resulte apropiado.	Cuando surge una situación nueva, el educador suele realizar un ajuste de forma inmediata, aunque, a veces, no es apropiado.	Cuando surge una situación nueva, el educador suele realizar un ajuste apropiado de forma inmediata.

21. COM2

1	2	3	4
Nunca utiliza sus esfuerzos para ayudar a otros en tareas que no le correspondan	A veces ayuda a otros compañeros en actividades que no le corresponde	Suele ayudar a sus compañeros con actividades que no son su responsabilidad.	Siempre está ayudando a sus compañeros en las tareas, aunque éstas no sean su responsabilidad.

22. MO2

1	2	3	4
A la hora de lograr un objetivo, el educador cede ante cualquier posibilidad de no conseguir su propósito.	A la hora de lograr un objetivo, el educador cede al no haber conseguido su propósito tras un primer intento.	A la hora de lograr un objetivo, el educador cede al no haber conseguido su propósito tras varios intentos.	A la hora de lograr un objetivo, el educador se muestra persistente, realizando todos los cambios pertinentes hasta conseguir su propósito.

Intangible Capital, 2013 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>