

EVALUACIÓN 360° GRADOS POR COMPETENCIAS.

ANÁLISIS DEL CASO 2013 EN ALUMNOS DE LA UNS

1. INTRODUCCIÓN

Diversos autores trabajan sobre los cambios que se evidencian en el mundo de las organizaciones e incluyen la necesidad de re-pensar la formación superior en vistas de acompañar en el desarrollo de las competencias que se utilizan en la práctica profesional.

Asimismo, los avances que en la educación superior se han realizado en la línea del enfoque por competencias, plantean dificultades propias de la bajada conceptual a la práctica.

La práctica profesional de recursos humanos en las organizaciones tiene experiencia en la implementación de sistemas de valoración del desempeño de los trabajadores a través de competencias.

Este trabajo propone el diseño y definición de una rúbrica de competencias genéricas y aplica una evaluación 360° grados como herramienta de articulación entre el concepto de competencias y la ejecución concreta en el aula, alineada con los cambios que al sistema educativo se le requieren.

El análisis de este caso es sumamente interesante para sumar un aporte referencial práctico a la discusión sobre las competencias en el espacio de la educación superior.

2. MARCO TEÓRICO

Para referenciar teóricamente este caso, es útil introducir el concepto de competencias en dos entornos: el laboral y el académico.

2.1. Competencias

La Organización Internacional del Trabajo (2002) define que las competencias tienen que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. Se explica que las competencias parecen constituir, en la actualidad, una conceptualización y un modo de operar en la gestión de recursos humanos que permite una mejor articulación entre gestión y trabajo y educación. Se enuncia que el enfoque por competencias puede ser considerado como una herramienta capaz de promover una conceptualización, un modo de hacer y un lenguaje común para el desarrollo de las personas.

Oliveros (2006) introduce el enfoque en competencias como parte del mundo empresarial como un modo de gestionar, de modo eficaz, los recursos humanos. La gestión por competencias consiste en un sistema integrado de evaluación y mejora de organizaciones y/o personas que la componen. Se presenta como proceso en el que intervienen, interaccionando entre sí, tres momentos: la identificación, el desarrollo y la evaluación de competencias.

El autor contextualiza la incorporación del modelo de competencias en el ámbito de las organizaciones. Describe que el enfoque de competencias como modo de gestionar los recursos humanos se introduce inicialmente en el mundo empresarial como alternativa al entonces vigente enfoque de rasgos. El motivo fundamental de este cambio puede atribuirse a 3 (tres) factores. En primer lugar, las conductas observadas predicen mejor el desempeño profesional que los hasta entonces utilizados rasgos personales. En segundo lugar, porque, siempre y cuando se tomen las debidas precauciones, la medida de las conductas es más objetiva que la de los rasgos que subyacen a ellas, es decir, el evaluador tiene menor inferencia. Por último, referencia que el enfoque de competencias, en tanto que basado en las conductas necesarias para el buen desempeño profesional, acorta la distancia existente entre la formación y el empleo. En este sentido, al sustentarse en conductas, que como tales son modificables, el enfoque en competencias posee un gran potencial educativo.

Para Aquino (2010) las competencias tienen un carácter local, es decir, que dependen del marco de la organización con el que son elaboradas y, por lo tanto, utilizadas. El autor las define como el conjunto de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos que se hacen visibles en formas de conducta, en el cumplimiento de una determinada función, en una determinada organización y cuya presencia permite asociarlas a un desempeño.

Álvarez (2009) entiende que hay que tener presente que las reglas de juego en el mercado de trabajo han variado: la estabilidad ha dejado paso a la movilidad, la especialidad a la flexibilidad. Esto se traduce en que durante el desarrollo de su carrera profesional, es probable que una persona cambie de ocupación varias veces, por lo que deberá estar preparado para estas transiciones y para adaptarse a las distintas realidades. Por eso el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias genéricas que se puedan aplicar en distintas situaciones y para diversas circunstancias, se ha convertido en un referente casi ineludible en el nuevo modelo de universidad que se abre paso en esta etapa de la globalización.

Se encuentran en la bibliografía variadas taxonomías de competencias. Las competencias cardinales, básicas o transversales se diferencian de las competencias específicas o técnicas en tanto las primeras se refieren a las competencias que son comunes a todas las profesiones, requeridas por todos y cada uno de los ocupantes de una organización, las que reflejan patrones de conducta requeridos generales. Las competencias específicas se desarrollan especialmente a través de acciones formativas, tienen que ver con el saber y el conocimiento técnico de un área o profesión delimitada.

2.2. Acuerdos para desarrollar competencias desde la educación superior.

Álvarez Sánchez (2008) explica en el artículo “De las competencias de la educación superior a las competencias laborales” que la tendencia hacia la globalización de la economía, la búsqueda de mayor competitividad en los mercados de bienes y servicios y el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología exigen que los sistemas de educación se adapten con mayor rapidez a los sistemas cambiantes de la sociedad.

Existen amplios desarrollos en investigación respecto de las reflexiones que merece la necesidad de dinamizar, conectar y vincular los ámbitos educativos con los profesionales. Los avances académicos muestran diversidad de opciones para incorporar a las prácticas pedagógicas propuestas actualizadas e innovadoras. El Proyecto Tunning (2004) y el Modelo de la Triple Hélice (1997) son ejemplos de avances significativos en esta dirección.

Según el Proyecto Tuning, una competencia es la combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

Adriana Aristimuño (2000) estudia los cambios que se han realizado en instituciones de educación superior para gestionar sus programas educativos a través de competencias, refuerza que se hace cada vez más necesaria la materialización de la “formación integral” que permita también enfrentarse a los desafíos laborales y entiende que las competencias permiten acompañar la gestión del conocimiento. Afirma que se encontró en el sistema de competencias una oportunidad de abrir un importante espacio de reflexión para el profesorado y para encuadrar sistemas de evaluación, dinámicas y formas de concebir el espacio áulico de manera alineada con la dinámica cambiante en la construcción social.

Zabalza (2002) justifica la necesidad de incluir en la mesa de discusión de los diseños de la educación superior, el reto de lograr mayor conexión entre la formación y el desarrollo profesional del alumnado.

Anahí Mastache (2007) también propone discutir sobre la relación entre educación y trabajo y suma la necesidad de incorporar el concepto de competencias para responder a la demanda que se le pide al sistema educativo. La autora entiende que las competencias son definidas en función de los desempeños satisfactorios en las situaciones reales de trabajo y las articula con la educación, en la medida que se construyan a partir del perfil profesional, en función del que se organizarán los procesos formativos.

Asimismo, afirma que la formación en competencias “supone aprender haciendo”, superando el rol transmisor de conocimientos y centrando el enfoque en los participantes como eje de aprendizaje, orientado al desarrollo de sus saberes y a su capacidad de movilizarlos en situaciones reales de trabajo. La autora trabaja sobre el Acuerdo sobre la transformación curricular de la UBA¹, el cual define las competencias como una capacidad compleja que se pone de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a diversos ámbitos de la vida humana personal y social, como expresiones de distintos grados de desarrollo y participación activa en los procesos sociales, como síntesis de experiencias.

Rué (2002) refuerza la idea de que “el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central (...) no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas”.

Para Tolón (2006) puede apreciarse un cambio en la enseñanza cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El autor entiende que el enfoque de formación con base en competencias pretende además, orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas. El autor refuerza que las competencias significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.

El marco legal Argentino habilita el re-pensar las estrategias educativas en función de la demanda de la sociedad. La Ley Federal de Educación (N° 24.195 – 1996) define dentro de los lineamientos de la política

¹ Universidad de Buenos Aires

educativa, en su inciso 18, "el estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas...". En la misma línea conceptual, la Ley Nacional de Educación en Argentina (N° 26.206 – 2006) define entre sus objetivos la promoción de una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva.

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina publica como estrategia de Mejora Académica Universitaria el objetivo de "Promover y mejorar la calidad del sistema en su articulación e integración con relación a las demandas y necesidades de la sociedad y en función de la pertinencia y equidad que debe asumir la universidad en razón de su rol (función) social".

Se expresa en el objetivo máximo de la Universidad Nacional del Sur que, para lograr la formación integral de sus miembros y para el ejercicio de las actividades científicas y profesionales, debe ser una institución abierta a las exigencias de su tiempo y de su medio.

2.3. La brecha entre el acuerdo y la práctica docente

Los consensos logrados tardan en llegar al aula. Un estudio realizado por Álvarez Pérez en 2009 muestra que los alumnos no ven la utilidad que para el desempeño profesional tienen los aprendizajes que reciben durante sus estudios superiores y destacan sobre todo, la inadecuación de la formación práctica. En palabras de Mastache (art. sin año):

"La enseñanza en la universidad, sin dudas, ha sufrido muchos cambios, producto de innovaciones y proyectos de cátedras que han incorporado estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes (estudios de caso, elaboración de proyectos, trabajos de campo) o desarrollos interactivos.

Las clases teóricas, normalmente a cargo de los profesores con mayor formación y experiencia, tienden a ser masivas y en ellas suele predominar la enseñanza expositiva con rasgos fuertemente tradicionales, aun cuando se incorpore de manera cada vez más frecuente el uso de dispositivos Power Point u otras herramientas similares, como soporte de la explicación.

En las clases prácticas, por su parte, la variedad de estrategias de enseñanza suele ser mucho mayor y estar más vinculada a la especificidad disciplinar (análisis de textos, resolución de problemas, experiencias de laboratorio), al mismo tiempo que el número de estudiantes por clase suele ser menor. Sin embargo, muchas veces, las clases prácticas tienden a reproducir la lógica de las clases expositivas o limitarse a la demostración de experiencias. Sin demandar un rol activo de los estudiantes".

En la misma línea conceptual, en el Plan Estratégico UNS 2011 – 2016 – 2026 se expone explícitamente que una de las mayores demandas que tiene la universidad es participar como un actor destacado en los sistemas de innovación, que es el escenario en donde los nuevos conocimientos se transforman en avances productivos. Se evidencia como debilidad en el análisis FODA² un "escaso interés en la comunicación docente por actualizar y mejorar los aspectos pedagógicos y/o comunicacionales de su actividad académica y científica" y una "escasa comprensión del perfil del alumno como nuevo sujeto de la educación, sus lógicas de pensamiento, subjetividades y procesos cognoscitivos".

Se ha estudiado que es importante para la gestión organizacional reconocer a las nuevas generaciones y analizar el sentido que le otorgan al trabajo para ordenar las políticas de recursos humanos que se implementan (Moirano, R. N., 2013). En el ámbito educacional y para Gonzalez y Gonzalez (2008) el desafío docente es ejercer un liderazgo que promueva aprendizajes efectivos y significativos y que los alumnos alcancen su pleno

² Siglas del análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de H. Porter.

desarrollo personal. De esta manera, para los autores, el docente está llamado a asumir la responsabilidad de crear oportunidades para desarrollar el potencial de los alumnos, tomando en cuenta sus capacidades, necesidades, motivaciones, valores e intereses.

Ulrich (2006) afirma que como primer paso para convertirse en un agente de cambio es necesario identificar los factores clave del éxito para crear la capacidad de adaptación. El autor describe entre ellos la definición de referencias a partir de las cuales sea posible medir y demostrar avance. Por su parte, Aquino (2010) invita a utilizar el sistema de competencias para determinar cuál es la brecha entre el nivel actual y el requerido, de acuerdo a las definiciones organizacionales.

3. OBJETIVOS

Para responder a la necesidad conceptual con un instrumento que se opera en lo concreto del aula, es que se proponen como disparadores los siguientes objetivos:

1. Definir competencias genéricas para el aula y diseñar instrumentos para su evaluación: una rúbrica con indicadores de logro estructurados en niveles de desarrollo y un formulario para su valoración.
2. Aplicar los instrumentos.
3. Analizar el impacto de la implementación de la Evaluación 360° por Competencias.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A partir de la inquietud docente de incorporar una herramienta que hiciera participar a los alumnos en su propia evaluación académica y, en línea con un enfoque centrado en el alumno, se desarrolla de manera interdisciplinaria desde 2006 un trabajo de diseño, construcción y definición de los instrumentos que se describen en este caso.

En 2013 se revisan las definiciones de competencias e indicadores de logro de la rúbrica y el formulario de evaluación, de manera de actualizar y corregir detalles que se identifican como oportunidades de mejora gracias a la aplicación anterior. Es decir, en función de los antecedentes, devoluciones de alumnos y formas de concentrar de una manera más clara la información, se obtiene una nueva versión de la Rúbrica y Formulario de la Evaluación 360° por Competencias de uso áulico.

Se describe el trabajo de diseño y actualización de la rúbrica y el formulario que se implementan en la Universidad Nacional del Sur para alumnos de la Licenciatura en Administración.

La aplicación 2013 abarca a 66 (sesenta y seis) alumnos organizados en 9 (nueve) grupos de entre 6 (seis) y 8 (ocho) personas. Como se muestra en el Gráfico 1, el grupo es en su mayoría de sexo femenino (68%).

En la última clase de la materia, 18 (dieciocho) alumnos contestan un cuestionario de validación de esta Evaluación 360° por Competencias.

Todos los datos se procesaron con planillas Excel.

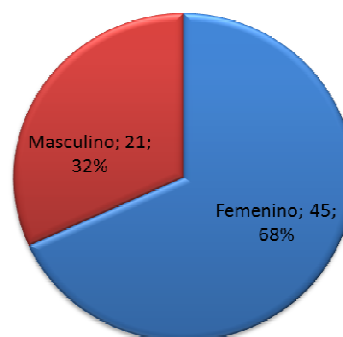


Gráfico 1: Distribución del alumnado alcanzado por sexo.

5. RESULTADOS

Se describen en primer lugar, los antecedentes del trabajo de diseño y construcción de los instrumentos para la gestión de la Evaluación de Competencias 360° en el aula.

Posteriormente, se analiza el impacto en la aplicación. Se describe la forma de administración, se destacan las impresiones más sobresalientes obtenidas por el procesamiento de los formularios de evaluación por competencias y se condensa y ejemplifica la devolución dada a los evaluados como aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto.

Luego, se analizan los resultados obtenidos en términos de desarrollo de competencias.

Finalmente, se exponen los resultados valorativos obtenidos del cuestionario administrado a los alumnos alcanzados el último día de clase.

5.1. Definición de los instrumentos: Rúbrica y Formulario.

Para la construcción de las competencias que se evalúan en el aula se trabaja de dos maneras en simultáneo (método mixto): de "arriba abajo" y de "abajo arriba" (Olivera 2006).

Por un lado, de "arriba abajo", se trabaja con las incumbencias profesionales y los perfiles del graduado para deducir las competencias genéricas que se desarrollan en el aula en pos de estos objetivos. Asimismo, se indaga en la bibliografía de referencia.

Es de destacar que dentro del "Perfil Profesional"³ de los graduados en Administración, se incluye la capacidad para desarrollar criterios propios, fundamentarlos y someterlos a la crítica de los demás y la capacidad para integrarse en grupos interdisciplinarios para desarrollar actividades profesionales, entre otros.

Álvarez Pérez (2009) plantea que las competencias básicas que los alumnos en educación superior debieran desarrollar son, por ejemplo, las habilidades de comunicación, de planificación, de negociación, de organizar el tiempo, de tomar decisiones, de saber adaptarse a las nuevas situaciones.

Según Aristimuño (2000) las competencias genéricas que se deben incluir para todos los estudiantes de grado de la universidad son comunicación fluida y de calidad en el lenguaje oral y el escrito, gestión y organización de personas y recursos materiales, innovación, iniciativa y emprendimiento, entre otras.

Para Olivera (2006) entre las competencias transversales deben figurar en lugar preferente todas las que tienen que ver con determinadas situaciones: adaptación a los cambios, resolución de problemas, comunicación e interacción, competencias personales y sociales.

Por el otro lado, "de abajo arriba", se trabaja vivencialmente desde 2006 en la definición de las competencias más adecuadas para evaluar en el aula. Se aplicaron versiones iniciales y mejoradas según se muestra en la Tabla 1: }

³ Incumbencias Profesionales y Perfil Profesional disponibles en la web de la UNS, Departamento de Ciencias de la Administración: www.uns.edu.ar.

Universidad / Institución	Carrera	Materia	Año
Universidad del Salvador	Licenciatura en Administración de Recursos Humanos	Comunicación Organizacional	2006,
			2007,
			2008,
			2009.
Instituto Superior Pedro Goyena	Materia tronco de 5 (cinco) Tecnicaturas	Metodología de la Investigación	2010.
	Tecnicatura en Administración de Recursos Humanos	Análisis y Diagnóstico Institucional	2010,
			2011,
			2012
Universidad Nacional del Sur	Licenciatura en Administración	Administración de Personal – Gestión Humana en las Organizaciones	2013
			2010,
			2011,
			2012
Universidad Católica de La Plata	Licenciatura en Administración de Recursos Humanos	Evaluación del Desempeño	2013
			2012
4 Instituciones de Educación Superior		5 Materias	

Tabla 1: Antecedentes de aplicación

Se busca a través de estos dos métodos que las competencias que se definen para la evaluación puedan ser trasladadas como expectativa de desempeño para cualquier alumno de educación superior. De esta manera, y más allá de los lineamientos propios de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional del Sur a los que aplica este caso, se utilizaron criterios amplios, de manera que la herramienta se pueda utilizar potencialmente en diversos espacios de educación universitaria y terciaria.

Para Oliveros (2006) las denominadas competencias transversales, genéricas o cardinales merecen un trato especial ya que son comunes a diferentes puestos y/o perfiles profesionales, su desarrollo se concibe como continuación del iniciado en anteriores niveles educativos y posteriormente se seguirán desarrollando en el ejercicio profesional. Explica que de esta manera, se establece una solución de continuidad entre niveles educativos y entre estos y el mundo laboral. La autora entiende que es por ello que deberán incluirse en el conjunto de titulaciones universitarias.

Los instrumentos que se presentan en este caso permiten evaluar la capacidad de los alumnos de organizarse en equipo para presentar información de manera ordenada, sintetizada y consistente con la realidad abordada en un trabajo práctico, argumentar y contextualizar, diferenciar opiniones de informaciones, desarrollar recursos expositivos para sostener la atención e interés de una audiencia, etc. Por otra parte, la herramienta es, en sí misma, un ejercicio que moviliza la capacidad de adaptación de los alumnos y su capacidad para resolver situaciones-problema, fortaleciendo valores que hacen a su formación integral. Sinay (2012) describe los valores esenciales a los que se da lugar mientras se desarrolla un trabajo: la pertenencia, la permanencia, el respeto, la disciplina y la experiencia.

En 2013 la rúbrica incluye 6 (seis) competencias genéricas, las que se diferencian en dos grupos. Se categorizan estos dos grupos en función de los niveles en la comunicación que plantea Paul Watzlawick en su libro "Teoría de la Comunicación Humana". El autor plantea que todo intercambio comunicacional puede analizarse desde su aspecto del contenido (qué se dice) y desde su aspecto relacional (cómo se dice). De esta

manera, se clasifican las 6 (seis) competencias que incluye la rúbrica entre aquellas que tienen que ver con los aspectos curriculares (el “qué” de la materia) y aquellos que tienen que ver con las habilidades relacionales de los alumnos (el “cómo” de la exposición de los datos).

Cada una de estas competencias es definida de manera sintética en un documento denominado “Rúbrica de Competencias” e incluye la definición de 5 (cinco) posibles niveles de desarrollo que van desde el 1 (menor) al 5 (mayor). Se busca redactar para cada competencia y nivel, comportamientos observables, que puedan ser valorados en función de conductas concretas, visibles.

Competencias que evalúan aspectos respecto del “QUÉ” de la materia:

1. **CONTENIDO:** Material conceptual. Cumplimiento de los parámetros curriculares y alcance de temas definidos.

El nivel de desarrollo de la competencia CONTENIDO describe el máximo desarrollo, nivel 5 (cinco), cuando el evaluado contextualiza, elabora con material que facilita el docente y complementa información de otras fuentes que agregan valor y extiende conclusiones a otros escenarios, por ejemplo. Describe el nivel menos desarrollado, nivel 1 (uno), cuando se encuentran deficiencias importantes para demostrar la comprensión conceptual o el alumno evaluado no utiliza lenguaje técnico propio de la currícula.

2. **FUNDAMENTACIÓN:** Conocimientos Técnicos. Argumentos de Fondo.

La competencia abarca definiciones que demuestran la claridad, argumentación e integración en el desarrollo argumentativo del alumno. El nivel de desarrollo de la competencia FUNDAMENTACIÓN inicia (nivel de desarrollo 1) cuando el alumno demuestra conocimientos insuficientes, no encuentra saberes relacionados, no emite opiniones sobre dicho contenido u opina sin fundamentar hasta el máximo nivel posible (nivel de desarrollo 5) cuando realiza análisis complejos a partir del dominio de argumentos y conocimientos.

3. **ARTICULACIÓN:** Aplicación y uso. Relaciones Teórico-Prácticas.

Los 5 (cinco) niveles de desarrollo de la competencia ARTICULACIÓN, miden lo referido a las relaciones entre los contenidos de la currícula y el contexto en el que se aplican dichos conocimientos, la realidad marco de referencia, la situación local presente. Se observan estas asociaciones cuando el alumno vincula desde lo global o lo particular, cuando ejemplifica, ilustra, compara o expone casos del entorno inmediato.

Competencias que evalúan aspectos respecto del “CÓMO” de la materia:

4. **PRESENTACIÓN:** Tiempos, Organización y Recursos Expositivos.

El cumplimiento del tiempo, la organización de los recursos, la originalidad, claridad, coherencia, creatividad y la prolijidad en la forma de presentar el material se organiza en los 5 (cinco) niveles posibles de desarrollo de esta competencia.

5. **TRABAJO en EQUIPO⁴:** Relación entre los miembros para el logro de los objetivos.

Se considera para estructurar esta competencia lo observado respecto a la forma en que los alumnos pueden compensar las habilidades de los integrantes, se distribuyen la tarea e interactúan (por ejemplo, utilizando el “nosotros” en el discurso). Se distribuyen estos indicadores de logro observables en los 5 (cinco) niveles de desarrollo posibles.

6. **HABILIDAD EXPOSITIVA:** Capacidad para utilizar el escenario y sostener la atención de la audiencia.

El nivel máximo de desarrollo de esta competencia implica preparar el escenario con anticipación, tener llegada a la audiencia, comodidad en la oratoria, confianza y utilización de lenguaje corporal. Se despliegan los comportamientos observables para la competencia en los 5 (cinco) niveles de desarrollo.

Los 5 (cinco) niveles de desarrollo de cada una de estas 6 (seis) competencias se agrupan en una rúbrica.

Jiménez Galán (2011) enuncia a la rúbrica como una herramienta propicia ya que especifican los pasos o condiciones que deben estar presentes durante una presentación, para que luego los estudiantes puedan verificar la presencia o ausencia de las características enlistadas. Dentro de las ventajas de establecer listas de cotejo en los procedimientos de evaluación, se puede enfatizar que les proporciona a los estudiantes la responsabilidad de sus progresos, al otorgarles una herramienta para priorizar las tareas y administrar su tiempo eficientemente, les permite conocer anticipadamente qué se espera de ellos, qué se va a valorar, cómo y cuándo.

“las rúbricas, también conocidas como matrices de valoración, en su concepción más simple, son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un estudiante está ejecutando un proceso, una actividad, exponiendo un tema o desarrollando una competencia, entre otros; consisten en determinar, en un listado, el conjunto de criterios específicos y fundamentales que permitirán valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias, logradas por el estudiante, para lo cual, el profesor deberá establecer una gradación de la calidad de los diferentes criterios con los que se pueden desarrollar éstos”

Con la concentración de los 5 (cinco) niveles de las 6 (seis) competencias en un cuadro de doble entrada, se resumen los comportamientos observables que reflejan cada nivel de desarrollo. Se consolida la información en una sola hoja A4, de forma de facilitar la consulta, impresión y lectura.

Se identifica el nivel de desarrollo mínimo esperado de cumplimiento para cada competencia en función del perfil del graduado y el año en el que se está aplicando la herramienta. Es decir, según Zabala (2008) se define cuál es el indicador de logro esperado. Se observa en la Imagen 1, que para cada competencia hay un nivel sombreado, lo que representa el nivel mínimo de comportamiento esperado.

De esta manera se refuerza la noción de que una competencia no necesariamente se mueve en el sentido

NIVEL DE COMPETENCIA ESPERADO POR GRADO		SITUACIÓN	NIVEL 5	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
COMPETENCIA 1: TRABAJO EN EQUIPO	CONCIENCIA	Interne intenciones, forma, compromisos y se comprometen a ellas	Elaborado con material de la materia y complementado con otra información que agraga valor, defendiendo las conclusiones a otros escenarios.	Material suficiente y bien desarrollado. Demuestra elaboración de contenidos. Utiliza lenguaje técnico apropiadamente. Exactitud en el cumplimiento del tiempo asignado, considerando espacio para la preparación y los preguntas.	Material suficiente para cumplir con todos los requerimientos del 7º. Utiliza lenguaje técnico debido la comprensión, según adecuado en la utilización del tiempo.	Material completo con algunas deficiencias que requieren atención, no demuestra dominio del lenguaje técnico. Inciso o no cumple el tiempo asignado.	Material incompleto o con deficiencias importantes a nivel de comprensión conceptual. Carece de lenguaje técnico.
	COMUNICACIÓN	Comprende. Toma parte.	Capacidad para realizar análisis completos a partir del análisis de fundamentos, articulaciones y conocimientos.	Amplio manejo de los conocimientos técnicos. Fundamentos y justifica en forma clara. Diferencia opiniones de otros.	Manejo de los conocimientos técnicos. Fundamentos y justifica en forma clara. Diferencia opiniones de otros.	Manejo de los conocimientos técnicos. Fundamentos y justifica en forma clara. Diferencia opiniones de otros.	Demuestra conocimientos insuficientes. Escasa manejo de valores relacionales. No utiliza opiniones, o copia sin fundamentar.
	ACTIVACIÓN	Estimula y motiva. Toma parte.	Complementa la información recibida con elementos y ejemplos propios. Relación directa la participación y el nivel de globalidad.	Articula teoría y práctica desde una perspectiva global. Apoyados con gráficos, estadísticas, casos e ilustraciones.	En exámenes articula el contenido teórico con la realidad. Eventualmente responde a eventos prácticos.	Eventualmente se observan relaciones. Artículos de manera superficial. No utiliza la intervención de la audiencia, puede simplificar.	Ausencia de articulaciones. Demuestra falta de comprensión sobre la actualidad de la institución.
COMPETENCIA 2: HABILIDAD EXPOSITIVA	PRECIACIÓN	Tiempo, organización, recursos, apariencia.	Cumple con exactitud con el tiempo de exposición del tema. Elaboración propia y original que se expone de forma concisa y organizada.	Organización clara, precisa. Concisión de forma eficiente. Demuestra buena planificación.	Presentación ordenada. Concisión de forma eficiente. Demuestra buena planificación.	Presentación planificada para otros tiempos. Detalles que requieren revisión y corrección.	Presentación desorganizada, falta de concisión y mala organización de los contenidos.
	MANEJO DE TIEMPO	Responde a las preguntas de la audiencia.	Se comprometen las habilidades de cada integrante. El resultado es de calidad y se realiza atención entre los miembros.	Se distribuyen eficientemente la tarea “nosotros”. Se complementan en el discurso. Pueden usar una intervención no impropia.	Todos aportan para el correcto funcionamiento de la presentación. Todos concuerdan con el nivel de la tarea y la coherencia y coherencia.	Los miembros interactúan y concuerdan en la intervención. Los miembros se desorganizan o desatenden entre los miembros para finalizar la exposición.	Los miembros no se relacionan. No se concuerda cuando debe empezar uno y terminar el otro en el momento. Escasas habilidades de preparación y concisión.
	RELACIONES	Responde a las preguntas de la audiencia.	Carisma, respeto al público, utilidad y utilidad para exponer a partir de este espacio a deficiencias de otros. Escucha activa entre exposiciones y audiencia. Participando en la audiencia como protagonista.	Se evidencia confianza. Precisión y calma en la exposición. Se utiliza adecuadamente el lenguaje corporal. Se captó y mantiene la atención de la audiencia.	Prepara el escenario con anticipación. Se expresa adecuadamente. Buena contacto visual, utiliza los recursos técnicos. Responde suficiente. Incorpora los requerimientos de la audiencia a la presentación.	Se expresa en forma correcta aunque en momentos demora en responder o nerviosismo. Escasa contacto visual. Ligera a la audiencia, falta por momentos de dominio. Poco aprovechamiento de herramientas y recursos técnicos disponibles.	Falta de preparación del escenario. Nerviosismo. No se llega a la audiencia. Sin contacto visual, poco contacto y comunicación. Se hace difícil el entendimiento de lo que se expone.

Imagen 1: Rúbrica de Competencias

⁴ Esta competencia se aplica solamente en los casos en donde se trabaja en grupos para el desarrollo de la actividad y el momento de la evaluación.

ascendente (como con la numeración 1 a 10, típica del sistema educativo tradicional), sino que se exige, para cada situación concreta, un nivel esperado de desempeño diferente. Por ejemplo, alumnos del 1er año de la universidad requerirán un mínimo nivel 2 (dos) en HABILIDAD EXPOSITIVA, aunque un mínimo nivel 3 (tres) cuando alcancen 4to año de la carrera.

Así, los niveles esperados no son iguales para cada competencia, lo que también permite salirse de la lineal concepción 1 a 10 (uno a diez) que se acostumbra en el ámbito académico. De nuevo, el concepto de competencia viene de la mano con el movimiento en el desempeño comportado, en función de la situación y de la posibilidad de adaptarse a la misma.

El diseño del formulario se estructura para abarcar una hoja (A4). Se incluye en la parte superior del mismo un espacio para los datos de clasificación de quien está evaluando.

El formulario puede ser administrado para evaluar a personas o grupos. En caso de personas, no se evalúa la competencia TRABAJO en EQUIPO.

La estructura del formulario permite utilizar además, una misma impresión para evaluar a 3 (tres) grupos/personas distintos. Este aspecto se considera importante para facilitar al momento de evaluar, la coherencia comparativa en la definición de las calificaciones.

A la izquierda del formulario, se marca con una X (cruz) el tipo de evaluador que se es al momento de la evaluación ya que esta herramienta posibilita evaluar 360°.

Para Alles (2012) la Evaluación 360° es un proceso estructurado para medir las competencias con un propósito de desarrollo, en el cual participan múltiples evaluadores: superiores (en este caso el docente), pares (otros compañeros de curso), por la misma persona evaluada (autoevaluación) y por externos (invitados).

Para el momento de la administración, los alumnos indican la X (cruz) como "Autoevaluación", cuando califican el propio desempeño en la exposición. Indican con una X (cruz) como "Par" cuando calificar el desempeño de sus compañeros.

Se incluye un recuadro para cada una de las 6 (seis) competencias para completar con el número (1 a 5) que se asigna en función de los comportamientos descritos en la rúbrica. Se puede completar con numeraciones intermedias (por ejemplo 1,5; 2,5, etc.). En general, la asignación de un valor incluye a los valores anteriores. Por ejemplo, si califico 4 (cuatro), estaría incluyendo aspectos señalados en los niveles 2 y 3 (dos y tres).

Asimismo, el formulario incluye un espacio para aclaraciones y observaciones cualitativas que facilita agregar los argumentos de la calificación asignada.

Se incluye un espacio para anotar el horario de inicio y fin de la exposición de los evaluados-expositores, siendo una de las variables que se define como parámetro de evaluación y permite observar la capacidad de presentar información de forma ordenada y sintetizada para un tiempo concreto definido.

EVALUACIÓN 360° USO AULICO																																																										
Nombre y Apellido:		Institución:																																																								
		Carrera:																																																								
N.º de Legajo:		Materia:																																																								
Curs:		Período:																																																								
Profesor(es) / Docente(s):																																																										
Escala: 1 a 5. Referencia: Ver Rúbrica.																																																										
RESPECTO del QUÉ RESPECTO del CÓMO <table border="1"> <thead> <tr> <th>GRUPO / ORGANIZACIÓN:</th> <th>CONTENIDO</th> <th>FUNDAMENTACIÓN</th> <th>ARTICULACIÓN</th> <th>PRESENTACIÓN</th> <th>TRABAJO en EQUIPO</th> <th>HABILIDAD EXPOSITIVA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TIPO de EVALUADOR:</td> <td colspan="6">OBSERVACIONES:</td> </tr> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>DOCENTE a CARGO</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>EXTERNO / INVITADO</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>PAR</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Nota de Inicio:</td> <td colspan="4">Nota de Finalización:</td> <td>Questión Total:</td> </tr> </tbody> </table>										GRUPO / ORGANIZACIÓN:	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN	ARTICULACIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA	TIPO de EVALUADOR:	OBSERVACIONES:						AUTOEVALUACIÓN							DOCENTE a CARGO							EXTERNO / INVITADO							PAR								Nota de Inicio:	Nota de Finalización:				Questión Total:
GRUPO / ORGANIZACIÓN:	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN	ARTICULACIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA																																																				
TIPO de EVALUADOR:	OBSERVACIONES:																																																									
AUTOEVALUACIÓN																																																										
DOCENTE a CARGO																																																										
EXTERNO / INVITADO																																																										
PAR																																																										
	Nota de Inicio:	Nota de Finalización:				Questión Total:																																																				
RESPECTO del QUÉ RESPECTO del CÓMO <table border="1"> <thead> <tr> <th>GRUPO / ORGANIZACIÓN:</th> <th>CONTENIDO</th> <th>FUNDAMENTACIÓN</th> <th>ARTICULACIÓN</th> <th>PRESENTACIÓN</th> <th>TRABAJO en EQUIPO</th> <th>HABILIDAD EXPOSITIVA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TIPO de EVALUADOR:</td> <td colspan="6">OBSERVACIONES:</td> </tr> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>DOCENTE a CARGO</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>EXTERNO / INVITADO</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>PAR</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Nota de Inicio:</td> <td colspan="4">Nota de Finalización:</td> <td>Questión Total:</td> </tr> </tbody> </table>										GRUPO / ORGANIZACIÓN:	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN	ARTICULACIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA	TIPO de EVALUADOR:	OBSERVACIONES:						AUTOEVALUACIÓN							DOCENTE a CARGO							EXTERNO / INVITADO							PAR								Nota de Inicio:	Nota de Finalización:				Questión Total:
GRUPO / ORGANIZACIÓN:	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN	ARTICULACIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA																																																				
TIPO de EVALUADOR:	OBSERVACIONES:																																																									
AUTOEVALUACIÓN																																																										
DOCENTE a CARGO																																																										
EXTERNO / INVITADO																																																										
PAR																																																										
	Nota de Inicio:	Nota de Finalización:				Questión Total:																																																				
RESPECTO del QUÉ RESPECTO del CÓMO <table border="1"> <thead> <tr> <th>GRUPO / ORGANIZACIÓN:</th> <th>CONTENIDO</th> <th>FUNDAMENTACIÓN</th> <th>ARTICULACIÓN</th> <th>PRESENTACIÓN</th> <th>TRABAJO en EQUIPO</th> <th>HABILIDAD EXPOSITIVA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TIPO de EVALUADOR:</td> <td colspan="6">OBSERVACIONES:</td> </tr> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>DOCENTE a CARGO</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>EXTERNO / INVITADO</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td>PAR</td> <td colspan="6"></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Nota de Inicio:</td> <td colspan="4">Nota de Finalización:</td> <td>Questión Total:</td> </tr> </tbody> </table>										GRUPO / ORGANIZACIÓN:	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN	ARTICULACIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA	TIPO de EVALUADOR:	OBSERVACIONES:						AUTOEVALUACIÓN							DOCENTE a CARGO							EXTERNO / INVITADO							PAR								Nota de Inicio:	Nota de Finalización:				Questión Total:
GRUPO / ORGANIZACIÓN:	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN	ARTICULACIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA																																																				
TIPO de EVALUADOR:	OBSERVACIONES:																																																									
AUTOEVALUACIÓN																																																										
DOCENTE a CARGO																																																										
EXTERNO / INVITADO																																																										
PAR																																																										
	Nota de Inicio:	Nota de Finalización:				Questión Total:																																																				

Imagen 2: Formulario de Evaluación

5.2. Análisis del impacto en la aplicación.

5.2.1. Administración

Ulrich (2006) entiende que es clave considerar las gestiones que colaboran con el cambio como un proceso y no como hechos esporádicos. Es por eso que se trabaja con la Evaluación 360° por Competencias desde el primer hasta el último día de clases.

Zabala (2008) explica que para conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia. También expone que la característica diferencial de las actividades de evaluación de las competencias consiste en que todas ellas forman parte de un conjunto bien definido de acciones para la intervención o la resolución de las cuestiones que plantea una situación-problema más o menos cercana a la realidad del alumno.

Se presentan en la primera clase práctica las instrucciones para la implementación de la herramienta con la que los alumnos serán evaluados y se definen las pautas y criterios a tener en cuenta para cumplir las expectativas de logro de la materia.

Se establece la situación-problema a resolver: "Lograr una visión global de los contenidos de la materia a través de la integración de los conocimientos teóricos adquiridos y su materialización en organizaciones del medio".

Cada grupo tiene que elaborar un trabajo práctico en función de una organización real del medio. Se organiza el trabajo práctico en entregas parciales y una entrega final, integradora.

Se explica que, más allá de los contenidos curriculares exigidos (exámenes parciales teóricos), se busca que comporten los indicadores de conducta que se detallan en la rúbrica. Se facilitan copias de la rúbrica y el formulario de evaluación de forma tal que los alumnos utilicen como guía para prepararse para la evaluación.

Se indica cuáles son los niveles de desarrollo esperados para cada competencia, como se muestra en la siguiente Tabla 2:

	COMPETENCIAS RESPECTO del "QUÉ"			COMPETENCIAS RESPECTO del "CÓMO"		
	CONTENIDO	FUNDAMEN- TACIÓN	ARTICULA-CIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA
Mínimo Requerido	3	2,5	3,5	4	3	2

Tabla 2: Mínimos requeridos para cada competencia en el caso UINS 2013.

Para este caso en particular, la competencia con mayor nivel de desarrollo esperado es la competencia PRESENTACIÓN ya que, en relación con el objetivo planteado, se espera que los alumnos puedan organizar la información de manera clara y prolija, contextualizar de forma eficiente dando marco de referencia a cada desarrollo y apoyar su exposición en estadística, gráficos e ilustraciones.

La competencia que sigue en nivel de desarrollo esperado es ARTICULACIÓN, ya que la naturaleza propia de la actividad por ser evaluada incluye la comprensión del entorno que se analiza y su juego con los saberes curriculares de la materia.

En líneas generales, los alumnos reciben de manera naturalizada las instrucciones de trabajo para la gestión de esta herramienta, es decir, no se presentan dificultades a la hora de interpretar las reglas y comprender el uso de los instrumentos.

Para demostrar haber alcanzado el objetivo planteado, los alumnos deben presentar un avance (exposición parcial) y las conclusiones finales (exposición integradora) de manera oral al aula. Es decir, en dos momentos de exposición por grupo (una exposición parcial y una exposición final integradora) se administra el formulario de evaluación, el que referencia a la rúbrica.

A través de la técnica de la observación, los evaluadores concentran las valoraciones cualitativas y cuantitativas en el formulario. Diferentes actores participan de la evaluación: los docentes responsables del dictado de la materia, los compañeros de cursada, una autoevaluación y evaluadores externos, quienes fueron invitados por los docentes a participar de la exposición integradora final. La diversidad de evaluadores que califican el nivel comportado en las exposiciones define a esta aplicación como de 360°.

Los alumnos muestran compromiso y participación activa en los dos momentos de evaluación y exposición. Se mantuvo en el aula un clima de respeto y compañerismo en pos de lograr los objetivos de la actividad propuesta.

Los evaluadores externos pudieron administrar sin dificultad los instrumentos y compartieron posteriormente su satisfacción por haber participado de este proceso.

Los docentes encargados del procesamiento de la información notaron a nivel operativo el esfuerzo adicional para la carga de datos, análisis de la información y construcción de las devoluciones.

La información de los formularios se procesó en Planilla de Excel, se realizaron cruces de datos y análisis en tablas y gráficos dinámicos.

Se ponderaron los resultados de cada grupo en función del impacto de cada evaluador: las autoevaluaciones tenían un peso del 10% sobre la calificación final, el docente a cargo 55%, los evaluadores externos invitados el 20% y los pares el 15% restante.

Se compararon los resultados obtenidos con los mínimos requeridos por cada competencia.

La última clase de la cursada se destina a hacer la devolución final de los resultados. Se comparte de manera digital e impresa con cada grupo un detalle cuali y cuantitativo de sus resultados.

5.2.2. Procesamiento de la información. Impresiones

El procesamiento de los formularios permite analizar diferentes fenómenos que suceden en la aplicación de la Evaluación 360° por Competencias en el aula.

Se desarrollan 2 (dos) fenómenos de manera no restrictiva, como punto inicial para seguir trabajando en los aportes y las limitaciones propias de la herramienta.

- **Tendencia a sobrevalorar Autoevaluaciones y Pares.**

En líneas generales, los evaluadores pares y las autoevaluaciones son las que mayores puntuaciones asignan a los evaluados. La experiencia en años anteriores muestra resultados más pronunciados para destacar a la autoevaluación en la sobre calificación.

Por ejemplo, se observa en el Gráfico 2, que en 2013 la diferencia entre los pares y los evaluadores externos es de casi 1 punto promedio en la competencia CONTENIDO (2,83/5 externo vs 3,81/5 par). La diferencia entre los resultados asignados por el docente y la autoevaluación es de 1 punto en dicha competencia.

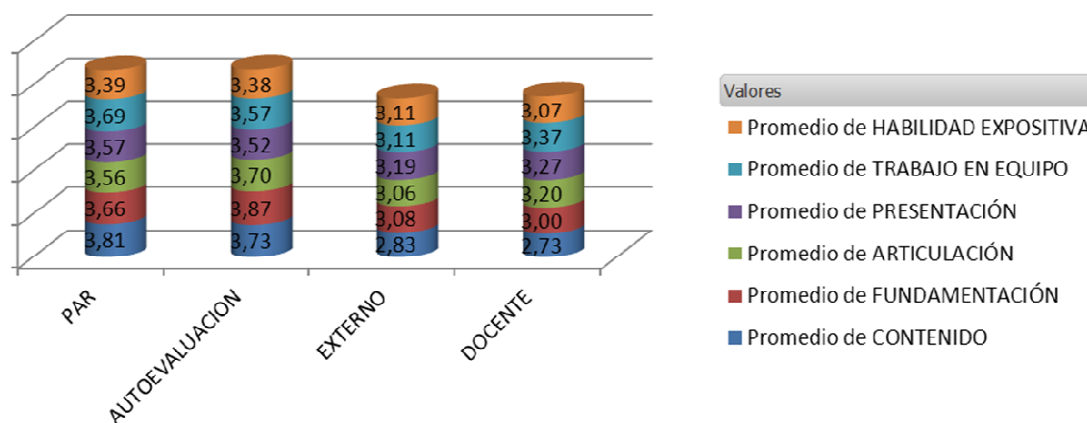


Gráfico 2: Comparación calificaciones según tipo de evaluador.

En cuanto a la competencia FUNDAMENTACIÓN, se observa que los resultados de las autoevaluaciones son las que asignan mayor puntaje, alcanzando 3,87/5. Por el otro lado, los docentes, resultan ser los más exigentes al asignar 3/5. Esta diferencia de 0,87 puntos.

Los externos son los más rigurosos con la competencia ARTICULACION (3,06/5) quienes aseguraron que, por no haber participado de los avances en el trabajo de los alumnos, requerían detallados ejemplos de la aplicación de los contenidos en la realidad estudiada para comprender significativamente lo que los evaluados compartían.

Como se observa en el Gráfico 2, también fueron los evaluadores externos quienes calificaron con menor puntaje la competencia PRESENTACIÓN (3,19/5) y TRABAJO en EQUIPO (3,11/5) en esta experiencia 2013, mientras que pares y autoevaluaciones siguen liderando con mayores puntuaciones, inclusive en los puntajes asignados en la competencia HABILIDAD EXPOSITIVA.

Se evidencia con los resultados falta de una lectura profunda de la rúbrica y falta de fidelidad entre la valoración asignada y el contenido de la rúbrica para pares y autoevaluaciones. En relación a esta impresión y como ejemplo, en varios formularios se documenta en el recuadro de observaciones “se exceden del tiempo pautado” mientras se califica Nivel 4 en la competencia CONTENIDO, la que incluye el cumplimiento de los parámetros definidos, inclusive el tiempo pautado.

Esta falta de alineación entre lo comportado y lo definido en la rúbrica no sucede para los evaluadores externos invitados, que buscan necesariamente un punto de referencia válido para la calificación. Tampoco sucede con los docentes, por su conocimiento en las definiciones.

Este fenómeno determina el porcentaje de peso ponderado que se asigna a cada evaluador (menor para la autoevaluación -10%- y pares -15%- y mayor para externos -20%- y docentes 55%).

- **Tendencia a generalizar las valoraciones**

Se encuentra en todas las experiencias de administración de la Evaluación 360° por Competencias en el aula, una cantidad considerable de formularios que repiten una misma calificación para todas las competencias. Por ejemplo, en un mismo formulario, todas las competencias valoradas con nivel 3, con nivel 4 o con nivel 5. (Este fenómeno no se encuentra con valoraciones 1 y 2).

En principio, este fenómeno referencia a la calificación lineal 1 a 10. El concepto más importante para el funcionamiento del sistema de competencias es que el mínimo requerido no es igual en cada competencia. Sin embargo, la tendencia para los alumnos evaluadores (pares o autoevaluaciones) es pensar que con una calificación 3 se aprueba y con una calificación 2 o menos se desaprueba.

La misma valoración en todas las competencias también invita a reflexionar sobre la referencia real entre la calificación que se asigna y la definición de la rúbrica. De nuevo, se evidencia falta de fidelidad entre la valoración asignada y el contenido de la rúbrica para pares y autoevaluaciones.

Este fenómeno no aparece entre evaluadores externos y docentes y refuerza la necesidad de ponderar diferente las calificaciones asignadas en función del tipo de evaluador.

5.2.3. Resultados de Desarrollo de Competencias

En términos de resultados absolutos y si bien la diferencia no es significativa, se observa en la Tabla 3 que los alumnos del caso 2013 obtuvieron mejores calificaciones en las competencias que tienen que ver con la forma, es decir, las competencias respecto del CÓMO (promedio 3,51/5). Los alumnos recibieron menor calificación en las competencias de fondo, las que tienen que ver con el QUÉ (promedio 3,37/5).

	COMPETENCIAS RESPECTO del "QUÉ"			COMPETENCIAS RESPECTO del "CÓMO"		
	CONTENIDO	FUNDAMEN- TACIÓN	ARTICULA- CIÓN	PRESEN-TACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA
Calificación Promedio	3,36	3,36	3,40	3,60	3,60	3,34
	3,37			3,51		
Ranking Promedio	3°	3°	2°	1°	1°	4°

Tabla 3: Resultados Absolutos por competencia 2013 UNS

En esta aplicación, las competencias PRESENTACIÓN y TRABAJO en EQUIPO (3,60 ambas) fueron las que se destacaron en términos cuantitativos (y más adelante se confirmará, también cualitativamente). Se ubican de esta forma en el puesto N° 1 del Ranking.

Vale destacar que la herramienta estaría facilitando espacios para el desarrollo del trabajo en equipo. Desde la concepción sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje se define esta posibilidad como un andamiaje entre pares simétricos y se la encuadra dentro de la zona de desarrollo próximo. Para Vigotsky, el trabajo en equipo con pares es clave en el desarrollo del alumno en cuanto a posibilidad de explorar zonas de construcción conjunta.

ARTICULACIÓN es la competencia que siguió en el ranking de resultados, alcanzando un promedio de 3,40/5. La posibilidad de aplicar esta competencia es especialmente valorada por los alumnos, que cualitativamente demandan una conexión más estrecha entre los contenidos académicos y el ejercicio profesional.

Las competencias CONTENIDOS y FUNDAMENTACIÓN (3,36/5 ambas) se ubican a continuación en el ranking de valores por competencia. De alguna manera, estas competencias representan la valoración respecto de los temas que la materia incluye en su programa y se trabaja en las clases teóricas. La similitud en los aspectos que se incluyen en la definición de la competencia y los resultados obtenidos invitan a reflexionar sobre una posible unión entre estas competencias.

Por último, al observar los resultados en término de resultados absolutos la competencia HABILIDAD EXPOSITIVA es la que menor puntuación recibió en 2013. Este resultado es concurrente y alineado a todas las experiencias anteriores en la aplicación de esta herramienta.

Por el otro lado, se pueden analizar los resultados en relación a los mínimos requeridos por la competencia.

	COMPETENCIAS RESPECTO del "QUÉ"			COMPETENCIAS RESPECTO del "CÓMO"		
	CONTENIDO	FUNDAMENTACIÓN	ARTICULACIÓN	PRESENTACIÓN	TRABAJO en EQUIPO	HABILIDAD EXPOSITIVA
Mínimo Requerido	3	2,5	3,5	4	3	2
Calificación Promedio	3,36	3,36	3,40	3,60	3,60	3,34
Diferencia Calificación vs Mínimo Requerido	+ 0,36	+ 0,86	- 0,10	- 0,4	- 0,6	+ 1,34
Promedio Diferencia Calificación vs Mínimo Requerido	+ 0,37			+ 0,11		
Ranking Diferencia Calificación vs Mínimo Requerido	3°	2°	4°	5°	6°	1°

Tabla 4: Comparaciones de Calificaciones vs Mínimo Requerido por cada competencia.

Se observa en la Tabla 4 que el ranking se configura diferente cuando se comparan las calificaciones promedio obtenidas con el mínimo requerido por cada competencia.

Se observa que, al contrario de lo que se plantea en términos absolutos, que mejor satisfacen lo esperado son las competencias de fondo, es decir, las competencias respecto del QUÉ (promedio +0,37). Los alumnos superaron las expectativas promedio de las competencias que tienen que ver con la forma, es decir las competencias respecto del CÓMO en menor medida (promedio +0,11).

En este sentido, es importante considerar que las competencias se evalúan en función del comportamiento esperado, los indicadores de logro predefinidos en función de la situación específica y de la situación problema a resolver. El análisis comparativo (y no el análisis de resultados absolutos) es el que adecúa a los conceptos teóricos del enfoque de competencias.

Siguiendo con el análisis comparativo, se observa en la Tabla 3 que el ranking de desempeño por competencias cambia. Se destaca en primer lugar la competencia HABILIDAD EXPOSITIVA (en el otro análisis ocupa el último lugar en el ranking). Siendo la competencia con menor mínimo requerido, las calificaciones muestran que excede en +1,34 puntos lo requerido para los alumnos abarcados en esta aplicación en particular.

La sigue en el ranking la competencia FUNDAMENTACIÓN, que con 2,5 de mínimo requerido obtiene resultados superiores en 0,86 puntos. Se observa que el 2do, 3er y 4to puesto del ranking corresponden a las competencias respecto del QUÉ.

Las competencias PRESENTACIÓN y TRABAJO en EQUIPO son las competencias que se ubican en los últimos puestos del ranking ya que no alcanzaron, en términos de desempeño, los valores mínimos requeridos definidos (-0,4 y -0,6 respectivamente).

5.2.4. Devoluciones

Para Ulrich (2006) la devolución es un factor clave para la gestión del cambio ya que colabora con la identificación y clarificación de las actividades que mejoran el desempeño en los factores en donde se obtuvo baja calificación. Para Jimenez Galán (2011) se debe aplicar en forma sistemática; de tal manera que la retroalimentación obtenida en un periodo o ciclo escolar sirva de materia prima para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con esta línea conceptual, se realiza una primera devolución cualitativa inmediatamente posterior a la exposición oral parcial. En esta devolución presencial docente, se refiere a los comportamientos observados en contraste con los indicadores de logro mínimos enunciados en la rúbrica.

En la última clase de la materia y una vez procesados los resultados, se comparten sugerencias y observaciones por grupo, de la Evaluación 360° por Competencias administrada en el aula.

En primer lugar, el docente introduce la devolución con observaciones generales (como los fenómenos descritos en el punto anterior). Se aprovecha la oportunidad para relevar impresiones por parte de los alumnos, que se consideran para ajustes en el diseño de los instrumentos y futuras administraciones.

Luego, se realiza una devolución cuantitativa general, en donde se muestran los resultados obtenidos por los evaluados. Se profundiza en una devolución para cada grupo evaluado, haciendo hincapié en los cambios observados entre el primer y segundo momento de evaluación. Todas las devoluciones cuantitativas responden al análisis comparativo con los mínimos requeridos (y no con el análisis en términos absolutos).

Se refuerza constantemente que la devolución es una crítica constructiva que aporta a la identificación del estado actual de los niveles comportados, las fortalezas y debilidades de cada evaluado y las formas y caminos de mejora que pudieran encontrar para alcanzar los niveles esperados. Se trabaja especialmente en la necesidad de practicar en actividades de tipo expositivas, en donde no sólo se les exige presentar la información de una manera consistente y atractiva para una audiencia, respetar los tiempos asignados y diferenciar entre opiniones de datos, sino también, como una herramienta clave para la práctica profesional, cualquiera sea el ámbito en donde se desempeñen los futuros graduados.

De esta manera, se invita a la reflexión crítica de cada grupo, mostrando resultados cuantitativos a cada uno. Se inicia el análisis individual comparando las competencias valoradas. Se grafica para cada grupo el mínimo requeridos, sus resultados en el primer momento y en el segundo momento de evaluación. Se dedican

aproximadamente 15 minutos a cada grupo para la devolución de sus resultados (tiempo que se flexibiliza en función de las inquietudes del grupo, la cantidad de alumnos del grupo presentes, etc.).

En el Gráfico 3 que sigue, se plantea a modo de ejemplo, la devolución cuantitativa por competencias que se realiza:

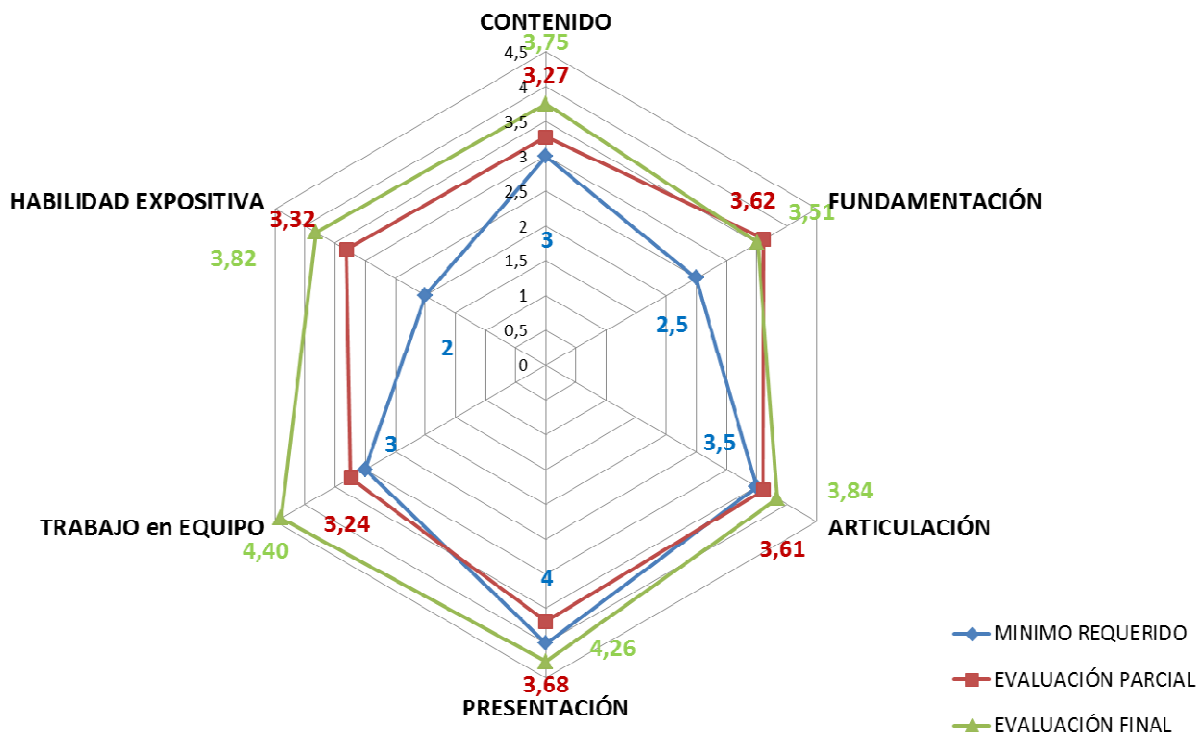


Gráfico 3: Ejemplo de Gráfico comparativo entre el nivel mínimo requerido para cada competencia, el nivel calificado 360°, tanto en la exposición parcial como en la final.

Se observa para este ejemplo que en líneas generales, se cumplen y superan los mínimos requeridos para cada competencia, con excepción de PRESENTACIÓN, competencia que está por debajo de lo esperado (nivel 4) en el primer momento de exposición (3,68). En la evaluación final, se aprovecha la oportunidad para demostrar una mejora en el desempeño de esta competencia (4,26).

Respecto de la competencia PRESENTACIÓN los alumnos empiezan a registrar la importancia de acomodar el contenido que se pretende presentar en un tiempo determinado y se reconoce que es un ejercicio que la carrera no facilita. Si bien la práctica en exámenes invita a este ejercicio, por lo general el tiempo no es asignado con anticipación, lo que dificulta una orientación clara respecto de la distribución de contenidos durante un tiempo concreto.

En la competencia FUNDAMENTACIÓN, se obtiene una mejor calificación en la evaluación parcial (3,62) en comparación con el segundo momento de exposición, en el que el resultado disminuye (3,51). Los alumnos de este grupo asumen la dificultad que se encuentra por tener que integrar todos los contenidos de la materia en la exposición final, desafío que no se presenta en la exposición parcial. De cualquier manera, en ambos momentos se supera el mínimo requerido por la competencia (2,5).

Se observa en el gráfico que se superan ampliamente las expectativas mínimas requeridas para la competencia HABILIDAD EXPOSITIVA, en contraste con la mayoría de los grupos alcanzados en esta y en anteriores experiencias. Se aprovecha esta ocasión para tomar indicadores ejemplo y compartirlos como oportunidades de mejora con los grupos que han comportado menor nivel de desarrollo. Se afirma que existe una necesidad de tener mayor cantidad de espacios de práctica para el desarrollo de esta competencia. Se observa que es la competencia con menor valor mínimo requerido.

El grupo alcanza el nivel de desarrollo esperado para la competencia TRABAJO en EQUIPO en el primer momento de exposición (3,24) y lo supera holgadamente en el segundo momento (4,40). Los alumnos reconocen que a lo largo del cuatrimestre y motivo del desarrollo de la actividad, pudieron fortalecer el vínculo.

Se observa que los niveles de desarrollo obtenidos para la competencia ARTICULACIÓN responde a lo esperado en ambos momentos de evaluación.

La competencia CONTENIDO, aumenta ligeramente su nivel de desarrollo entre las instancias de evaluación. Se observa que, tanto en la evaluación parcial como en la final supera el mínimo requerido.

Es necesario destacar nuevamente que las competencias no deben ser pensadas desde una mirada lineal, sino siempre en función de los mínimos definidos. De esta forma, el 3 no es “aprobado” y el 2 “desaprobado” sino que el resultado es dinámico y se puede ir moviendo en términos de indicadores de logro esperados.

Por ejemplo, para este caso, la competencia HABILIDAD EXPOSITIVA resulta la que mayor diferencia con el mínimo requerido obtiene. 3,82 puntos obtenidos en el segundo momento de evaluación versus 2 puntos mínimos requeridos resulta en +1,82 puntos por sobre lo esperado. Sin embargo esta competencia no es la que mayor nivel de desarrollo demuestra en términos numéricos absolutos (PRESENTACIÓN; 4,26).

Para la devolución cualitativa, se transcriben los comentarios y aclaraciones que se relevan a través de los formularios de evaluación, de manera de incluir en la devolución la perspectiva 360°. Es decir, se comparten tanto los comentarios de los docentes, las observaciones de pares, evaluadores externos y autoevaluaciones.

5.3. Cuestionario de valoración de la Evaluación 360° por Competencias en el aula

El cuestionario de valoración fue administrado el último día de la cursada, posterior a las devoluciones descriptas. Los 18 (dieciocho) alumnos que contestaron son mayoría del sexo femenino (78%) y con antecedentes laborales (56%). El promedio de edad del alumnado que responde es de 22,5 años. El cuestionario solicita que se valore de manera comparativa con la evaluación tradicional, es decir, sin la evaluación 360°.

El cuestionario incluye 22 incisos para valorar con una escala de Likert de 5 (cinco) niveles: NS/NC, No, Parcialmente en Desacuerdo, Parcialmente de Acuerdo y Si. Se agregaron 2 (dos) preguntas de desarrollo (¿Porqué te gustaría que otras materias incluyan esta evaluación? y Observaciones generales, aclaraciones y comentarios abiertos).

Se procesan los datos en planilla de Excel y se calcula el porcentaje de Acuerdo y Desacuerdo. Los resultados se consolidan en el Gráfico 4 que sigue:

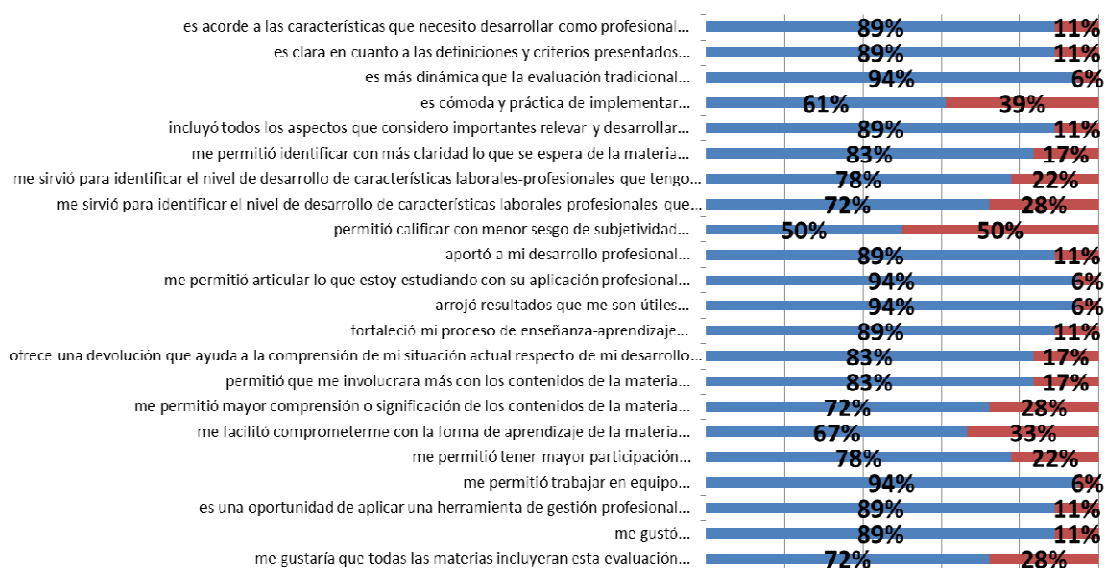


Gráfico 4: Distribución % de Acuerdo y % en Desacuerdo por cada inciso.

En líneas generales, los resultados muestran un alto nivel de acuerdo respecto de la Evaluación 360° por Competencias administrada, alcanzando el 81,82% de promedio.

Los incisos que obtuvieron mayor porcentaje, alcanzando el 94% de Acuerdo son:

- Me permitió trabajar en equipo
- Es más dinámica que la evaluación tradicional
- Me permitió articular lo que estoy estudiando con su aplicación profesional
- Arrojó resultados que son útiles

Los incisos que obtuvieron menor porcentaje, alcanzando menos del 65% de Acuerdo son:

- Es cómoda y práctica de implementar
- Permitió calificar con menor sesgo de subjetividad

Para un análisis sintetizado de las respuestas, se agrupan los incisos en 6 (seis) categorías: Aprendizaje, Trabajo en Equipo, Desarrollo, Metodología y Devolución. Se categoriza también si los alumnos gustan de esta propuesta y si gustarían que todas las materias incluyan esta herramienta de evaluación.

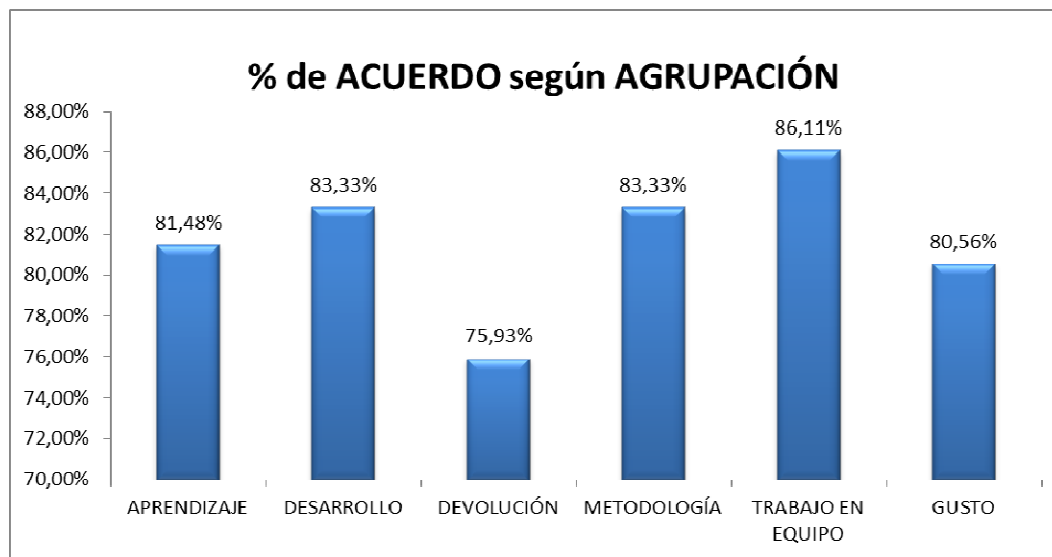


Gráfico 5: Porcentaje de Acuerdo según 6 (seis) agrupaciones de incisos

Se observa en el Gráfico 5, un alto Nivel de Acuerdo en la implementación de la herramienta ya que todas las categorías se sostienen por encima del 75%.

Se destaca la categoría Trabajo en Equipo (86,11%), Metodología (83,33%) y Desarrollo (83,33%). En menor nivel de acuerdo alcanzado, le siguen Aprendizaje (81,48%) y Devolución (75,93%). Las preguntas sobre los intereses de los alumnos (si les gusta la propuesta y si la aplicarían en todas las materias) alcanzan un 80,56% de Acuerdo.

El análisis pormenorizado de cada uno de los incisos sigue a continuación.

Se ilustra en la Tabla 5 que sigue el porcentaje (%) de Nivel de Acuerdo obtenido para cada inciso.

Se marca con un color, según la referencia del "semáforo". Para mostrar los incisos que obtienen mayor porcentaje (%) en el Nivel de Acuerdo se colorea el indicador con color verde. Para mostrar los incisos que obtienen menor porcentaje (%) en el Nivel de Acuerdo se colorea con color rojo. Los valores intermedios se colorean en escala entre los amarillos y naranjas. La semaforización permite reconocer rápidamente y de manera comparativa entre los resultados que se muestran. Más allá de que todos los incisos tuvieron un alto nivel de acuerdo, se toma el menor porcentaje obtenido para asignar el color rojo (50%) y el mayor para asignar el color verde (94,4%).

Se pregunta en el cuestionario en comparación con la metodología tradicional, si la Evaluación 360° por Competencias administrada...

AGrupación y % de Acuerdo		INCISO	% de Acuerdo
APRENDIZAJE	81,48%	me permitió identificar con más claridad lo que se espera de la materia...	83,33%
		me permitió articular lo que estoy estudiando con su aplicación profesional...	94,44%
		fortaleció mi proceso de enseñanza-aprendizaje...	88,89%
		permitió que me involucrara más con los contenidos de la materia...	83,33%
		me permitió mayor comprensión o significación de los contenidos de la materia...	72,22%
		me facilitó comprometerme con la forma de aprendizaje de la materia...	66,67%
DESARROLLO	83,33%	es acorde a las características que necesito desarrollar como profesional...	88,89%
		me sirvió para identificar el nivel de desarrollo de características laborales-profesionales que tengo actualmente...	77,78%
		me sirvió para identificar el nivel de desarrollo de características laborales-profesionales que debiera desarrollar...	72,22%
		aportó a mi desarrollo profesional...	88,89%
		es una oportunidad de aplicar una herramienta de gestión profesional...	88,89%
DEVOLUCIÓN	75,93%	permitió calificar con menor sesgo de subjetividad...	50,00%
		arrojó resultados que me son útiles...	94,44%
		ofrece una devolución que ayuda a la comprensión de mi situación actual respecto de mi desarrollo profesional...	83,33%
METODOLOGÍA	83,33%	es clara en cuanto a las definiciones y criterios presentados...	88,89%
		es más dinámica que la evaluación tradicional...	94,44%
		es cómoda y práctica de implementar...	61,11%
		incluyó todos los aspectos que considero importantes relevar y desarrollar...	88,89%
TRABAJO EN EQUIPO	86,11%	me permitió tener mayor participación...	77,78%
		me permitió trabajar en equipo...	94,44%
GUSTO	80,56%	me gustó...	88,89%
		me gustaría que todas las materias incluyeran esta evaluación...	72,22%

Tabla 5: Porcentaje (%) de Acuerdo por inciso

El último inciso, "me gustaría que todas las materias incluyan esta evaluación", dispara la primera pregunta a desarrollar del cuestionario: ¿por qué? Vale destacar que en el 100% de los cuestionarios se encuentran respuestas cualitativas.

Se concentran las que conceptualmente referencian al mismo aspecto, indicando entre paréntesis la cantidad de respuestas alusivas. Se ordenan de mayor a menor en orden de redundancia, a continuación:

¿Por qué?, para los que contestaron NO:

(2) Porque algunas veces son necesarias y otras no. / Porque no todas las materias se dan de la misma forma y también depende mucho de las fechas exigidas de parciales.

(1) No me gustaría debido a que no creo que se tiene que tener en cuenta cuánta gente evaluó y además se hace poco llevadera y se termina tendiendo a ayudar al compañero a aprobar la materia.

¿Por qué?, para los que contestaron Parcialmente en Desacuerdo:

(3) Me gustaría que la mayoría la incluya, no todas. / No todas, pero creo que en algunas sería productivo. / Hay materias como costos y decisiones donde es difícil poder aplicar una evaluación 360°.

(1) Sería bueno otros puntos de vista.

(1) Es una metodología que si bien es buena, no permite observar otras cosas, sólo castiga y premia lo que ve en una presentación.

¿Por qué?, para los que contestaron Parcialmente de Acuerdo:

(3) Porque es una herramienta que si están bien definidas las variables y niveles, es muy objetiva a la hora de evaluar. / Presenta subjetividad en un cierto grado / En las evaluaciones 360°, al participar varias personas resulta más objetiva que las realizadas por una sola.

(1) Porque me da un mejor panorama del contenido de la materia y me sirve como herramienta para poder globalizar los temas que trata.

(1) Si bien la evaluación tiene un aporte valorativo en cuanto al desarrollo personal, las exposiciones parciales, entregas y exposición final requieren que se dedique mucho tiempo y se dejen de lado otras materias.

¿Por qué?, para los que contestaron Si:

(1) Porque es más dinámica que la evaluación tradicional. Participamos todos.

(1) Porque aporta una valoración a aspectos que generalmente no son tenidos en cuenta.

(1) Es un método de evaluación muy nutritivo, donde estar expuesto a todas las personas que están escuchando la presentación puede generar compromiso en la realización de la misma.

(1) Es importante para cualquier materia y carrera ya que apunta al aprendizaje y desarrollo de cada alumno.

El último espacio abierto del cuestionario, invita a escribir observaciones generales, aclaraciones y comentarios abiertos. Se condensan los comentarios que hacen alusión a la propuesta evaluativa aplicadas:

No conozco esta herramienta fuera del uso que se le da en el aula, sería interesante ver cómo resulta si se aplicase en una organización para evaluar desempeño o relaciones laborales.

Es difícil evaluar compañeros. Aportó mucho.

Creo que está bueno hacer una exposición final con todos los temas ya que permite la comprensión, interacción, articulación de estos y para la exposición la elección de una estrategia expositiva. Cuales son los mas importantes en que hacer hincapié, etc.

⁵ Los alumnos aprovechan este espacio abierto para indicar aspectos que tienen que ver con la materia y su gestión, más allá de la Evaluación 360° por Competencias administrada. En total, 11 (once) comentarios fueron excluidos por catalizar inquietudes no alusivas a la evaluación 360 grados por competencias.

Es una herramienta que genera una retroalimentación importante, pudiendo observar como esta el nivel de cada uno. Hace más dinámica la materia.

Creo que especialmente los pares no están todos comprometidos con la rúbrica y esto puede generar distorsiones en los resultados.

En suma, las observaciones de los alumnos respecto de la experiencia de administración de una herramienta de Evaluación 360° por Competencias en el aula validan los resultados cuantitativos relevados. Estos comentarios dan profundidad a las propuestas de mejora y entusiasman a quienes ejecutan este proyecto.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo de este caso propone condensar el trabajo de diseño y gestión de una Evaluación 360° por Competencias para el aula del nivel superior.

Se describen los criterios para la construcción de los instrumentos y se utiliza un método mixto (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba) para estructurar una rúbrica de definición y niveles de competencias genéricas y un formulario de evaluación. Los instrumentos se diseñan para ser administrados en cualquier materia, carrera o institución de educación superior y puede ser gestionada para evaluar de manera individual o grupal.

Se definen 6 (seis) competencias: CONTENIDO, FUNDAMENTACIÓN, ARTICULACIÓN, PRESENTACIÓN, TRABAJO en EQUIPO y HABILIDAD EXPOSITIVA. Cada una de ellas encuadra un abanico de 5 (cinco) niveles de desarrollo, que se define en función de la observación de indicadores conductuales de logro.

La aplicación en 2013 abarca a 66 (sesenta y seis) alumnos que son evaluados con una perspectiva 360° en dos momentos de exposición oral grupal. Para el procesamiento de datos se ponderan las valoraciones según el tipo de evaluador (autoevaluaciones 10%, docentes 55%, evaluadores externos invitados 20% y pares 15%).

Se analizan cuantitativa y cualitativamente los resultados de una aplicación 2013 en la Universidad Nacional del Sur.

Se cumplen los objetivos planteados para el presente trabajo de investigación en la medida en que se pueden aplicar los instrumentos diseñados y analizar los resultados. Se comparte esta experiencia para aportar valor desde la implementación de una herramienta concreta de articulación entre el mundo académico y el laboral.

Respecto del diseño de los instrumentos, los resultados muestran aplicabilidad y eficiencia en cuanto al objetivo que persiguen.

Sin embargo, se plantea la inquietud de unir la competencia CONTENIDO con la competencia FUNDAMENTACIÓN de manera de simplificar aún más la administración de esta herramienta de evaluación. En este sentido, se invita a revisar, como todos los años, las definiciones y la rúbrica construida.

Respecto de la administración, se evidencia la necesidad de seguir trabajando y profundizar, no como un momento de evaluación, sino como un proceso, para que los alumnos se comprometan aún más con su potencial impacto.

En este sentido, se observan dos fenómenos en los resultados de la administración: tendencia a sobrevalorar autoevaluaciones y pares y, tendencia a generalizar las valoraciones. Estos fenómenos muestran falta de una lectura profunda de la rúbrica y falta de fidelidad entre la valoración asignada y el contenido de la rúbrica para pares y autoevaluaciones. Este fenómeno no aparece en los evaluadores de tipo docente o invitados externos.

Por otra parte, es importante sistematizar la forma de procesamiento de datos para simplificar y obtener los resultados de una manera más automática y rápida, para que este trabajo pueda ser compartido con otros docentes y obtenga un alto grado de aplicabilidad.

Respecto de los resultados obtenidos en cuanto al desarrollo de competencias, se enfatiza en la importancia de comparar las calificaciones con el mínimo requerido para cada competencia (y no exponer resultados en valores absolutos).

En esta línea, es importante considerar que las competencias se evalúan en función del comportamiento esperado, los indicadores de logro predefinidos en función de la situación específica y de la situación problema a resolver. El análisis comparativo (y no el análisis de resultados absolutos) es el que adecúa a los conceptos teóricos del enfoque de competencias.

Se destaca que la devolución es un aspecto clave en el aprendizaje significativo de los alumnos. Los alumnos confirman que la Evaluación 360° por Competencias en el aula es más dinámica y les permitió trabajar más en equipo que la evaluación tradicional, que favoreció la articulación entre lo estudiado y la práctica profesional y que arrojó resultados que son útiles.

Se confirma entonces que la Evaluación 360° por Competencias en el aula permite generar un espacio de articulación teórico-práctico focalizado en la mejora y el desarrollo de competencias. Los resultados revelan satisfacción en los alumnos, lo que favorece el compromiso, la comprensión y la significación del material curricular. Se entiende al sistema de competencias como una oportunidad de definir el estado actual y potencial de desempeño de una persona o grupo, en relación a un entorno determinado. Este trabajo permite pensar la Evaluación 360° por Competencias en el aula como una herramienta para el líder-docente, ya que puede facilitar la identificación del estado actual y potencial de competencias en pos de aprendizajes significativos.

En función de los resultados obtenidos, se destaca que los alumnos valoran el compromiso del cuerpo docente para con el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que pueden encontrar a través de esta propuesta relaciones cada vez más cercanas entre la práctica profesional y los contenidos que en la educación superior se comparten.

El enfoque de competencias en el aula permite por un lado, identificar, desarrollar y evaluar competencias genéricas que luego serán requeridas en la práctica profesional. Asimismo, la administración de la Evaluación 360° por Competencias facilita a los alumnos una herramienta que favorece el meta-aprendizaje, ya que el instrumento está basado en las herramientas de evaluación de desempeño que en las organizaciones empresariales se utiliza.

Como futuras líneas de investigación, se visualiza la posibilidad de aplicar el instrumento en otras materias e instituciones de educación superior de forma de dar validez y confirmar el espectro que la aplicación permite.

También es posible aplicar de manera sistemática el instrumento con el mismo alumnado en diferentes años y materias. De esta manera, se puede ir registrando el movimiento en el nivel de desempeño de las competencias de forma comparativa para un mismo alumno a lo largo de su carrera educativa superior.

En la medida que los dos fenómenos encontrados se minimizan, se pueden cambiar los porcentajes de ponderación del impacto de cada tipo de evaluador, de manera de dar mayor responsabilidad a los pares-autoevaluaciones.

Además, se puede utilizar en diferentes actividades durante la cursada para complementar los resultados obtenidos en la exposición oral parcial y final y profundizar en la objetividad de la Evaluación 360° por Competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley Federal de Educación N° 24.195. (1996). Argentina.
- Ley de Educación Superior N° 26.206. (2006). Argentina.
- Alles, M. (2006). Desempeño por 360. Evaluación por Competencias. Buenos Aires: Guernica.
- Alles, M. (2012). Las 50 herramientas de Recursos Humanos que todo profesional debe conocer. Buenos Aires: Granica.
- Álvarez, A., & Del Rio, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. Coll, Palacios y Marchesi, Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Psicología de la educación, Alianza.
- Aquino, J. (2010). Recursos Humanos. Buenos Aires: Pearson Educación de Argentina SA.
- Aristimuño, A. G. (2000). Organización y docencia universitaria: un diálogo posible. El reciente proceso de desarrollo institucional de la Universidad Católica del Uruguay. Barcelona, España: Primer Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación".
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Castillo, H. G. (2010). El Modelo de la Triple Hélice como un medio para la vinculación entre la Universidad y la Empresa. Revista Nacional de Administración, Costa Rica.
- Jiménez Galán, Y. I. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. Revista de Investigación Educativa.
- María Irigoin, F. V. (2002). Competencia Laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. OIT - Organización Internacional del Trabajo.
- Mastache, A. (2007). Formar personas competentes, desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Buenos Aires: Noveduc.
- Mastache, A. (s.f.). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. Buenos Aires: UBA.
- Moirano, R. N. (2013). La valoración del trabajo como elemento clave para la gestión. XI Congreso Internacional de Administración, ISSN 182-0251.
- Odris González González, O. G. (2008). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. Revista Mexicana de Orientación Educativa.
- Oliveros Martín-Varés, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Complutense de Educación, Madrid.
- Pasquaré, M. M. (2013). Sentido del Trabajo. XI Congreso Internacional de Administración, ISBN 978-987-660-195-5.

- Pedro R. Álvarez Pérez, M. C. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Paradigma.
- Rué, J. (2002). Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. . Barcelona: Paidós.
- Sánchez, Y. Á. (2008). De las competencias de la educación superior a las competencias laborales. Gestión & Sociedad.
- Sinay, S. (2012). ¿Para qué trabajamos? Ser lo que hacemos o hacer lo que somos. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación basada en Competencias. Talca, proyecto Mesesup.
- Ulrich, D. (2006). Recursos Humanos Champions. Buenos Aires: Granica.
- Watzlawick, P. (1989). Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona: Herder.
- Zabala, A. y. (2008). 11 Ideas Clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea S.A. de Ediciones.

AUTOR

REGINA MOIRANO

Licenciada en Administración de Recursos Humanos - Universidad del Salvador

Prof. I.F.D.y.T. Dr. Pedro Goyena

Prof. en la Universidad del Salvador, UCES y UNS