

# Una propuesta de evaluación participativa mediante la aplicación de métodos de gestión empresarial

## A proposal for participatory evaluation methods by applying management

Máximo CORTÉS NAVAJAS<sup>1</sup>; Cristina LÓPEZ-CÓZAR NAVARRO<sup>2</sup> y Tiziana  
PRIEDE BERGAMINI<sup>1</sup>

Universidad Europea de Madrid<sup>1</sup> y Universidad Politécnica de Madrid<sup>2</sup>

Recibido: noviembre 2014

Evaluado: febrero 2015

Aceptado: abril 2015

### Resumen

Desde hace ya varios años, uno de los grandes retos del profesorado universitario es el desarrollo de modelos de evaluación que permitan valorar correctamente el desarrollo competencial del alumnado. En el presente trabajo se presenta una propuesta para la evaluación de determinadas actividades docentes a partir de la adaptación de técnicas utilizadas habitualmente en la gestión empresarial de recursos humanos. La aplicación de ciertos métodos profesionales, como la dirección por objetivos o el sistema feedback 360°, permite ampliar y enriquecer la información que recibe el alumno sobre su desempeño. De este modo, siguiendo la filosofía de trabajo planteada por el Espacio Europeo de Educación Superior, el estudiante no solo participa en su proceso de aprendizaje, sino también en su propia evaluación. Por tanto, el principal objetivo de este artículo es contribuir al diseño de sistemas de evaluación activa, formativa y capacitadora, congruentes con una formación que permita el desarrollo integral de cada estudiante y facilite su inmersión laboral.

**Palabras Clave:** competencias, evaluación, desempeño, compromiso, enseñanza superior

## **Abstract**

Nowadays one of the greatest challenges in higher education is the development of assessment models for correctly evaluating the competence improvement of the university students. A proposal for the evaluation of certain academic activities based on the adaptation of techniques commonly used in corporate human resource management is presented in this paper. The application of certain professional methods such as management by objectives (MBO) or feedback 360° systems, allows extending and enriching the information received by the students on their evaluation process. Thus, following the philosophy proposed by the European Space for Higher Education, the students not only participate in their learning process, but also in their own assessment. Therefore, the main objective of this paper is to contribute to the design of active evaluation systems, consistent with a training that enables the full development of the students and facilitates their labor dive.

**Keywords:** competencies, assessment, evaluation, development, engagement, higher education

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España ha proporcionado el marco adecuado para introducir una serie de cambios en la educación superior encaminados a lograr un aprendizaje integral de los estudiantes. En este nuevo escenario, el gran reto de la enseñanza universitaria es el desarrollo competencial del alumnado, lo que ha provocado importantes modificaciones en la función desempeñada por el profesorado, en el trabajo que debe realizar cada estudiante a lo largo de su proceso de formación, y en los sistemas de evaluación utilizados para medir su desempeño, los cuales deben adaptarse a esta nueva realidad, de manera que se puedan valorar, tanto los contenidos teóricos adquiridos, como las destrezas y habilidades desarrolladas que definen el perfil de los futuros egresados (Rullán et al., 2010; Álvarez et al., 2012; Priede et al., 2013).

Tradicionalmente, la evaluación es realizada exclusivamente por el profesor responsable de la asignatura y, en ocasiones, los métodos utilizados parecen centrarse en consideraciones secundarias poco relacionadas con el aprendizaje (Bain, 2007). Sin embargo, las nuevas tendencias apuntan a un cambio en este sentido, de manera que la evaluación comience en el propio estudiante y se base en su propio auto aprendizaje, lográndose así una evaluación participativa y formadora (Bordas y Cabrera, 2001; Álvarez, 2009; Sánchez et al., 2011; Martínez-Figueira et al., 2013). Como señalan Bordas y Cabrera (2001), si la

evaluación se realiza de manera innovadora y crítica, tiene una gran incidencia en la calidad del proceso de aprendizaje y en la formación de la persona. El proceso de evaluación no puede considerarse como una parte independiente o aislada del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al contrario, cuando se plantea la evaluación como una parte integrante del mismo, con una finalidad formativa más que de control, se mejoran considerablemente los resultados de dicho proceso de aprendizaje (Álvarez, 2009; Martínez-Figueira et al., 2013).

Por aprendizaje activo se entiende la adquisición de conocimientos a través de la acción, es decir, el estudiante deja de ser un mero receptor de conocimientos para convertirse en una parte integrante y activa del proceso de aprendizaje. En este nuevo entorno educativo, el alumno adquiere un mayor protagonismo y se le exigen nuevas responsabilidades. En esta línea de pensamiento proponemos una evaluación también activa, en la que los alumnos participen, haciéndoles que piensen, decidan, actúen y reflexionen sobre el proceso de su propia evaluación.

El presente trabajo plantea pues un sistema de evaluación de carácter similar a los utilizados habitualmente en las empresas para la valoración del desempeño de directivos. Se propone una adaptación de dichos métodos al ámbito académico para aplicarlos en la evaluación de actividades docentes que sean realizadas en grupo, por estudiantes de últimos cursos de grado o de postgrado, y que tengan un importante peso en el cómputo global de la calificación de la asignatura.

Entre los principales métodos de evaluación de desempeño que suelen utilizar las empresas, destacan la dirección por objetivos (DPO) y el sistema *feedback* 360°. El primero supone la participación activa de la persona evaluada en la fijación de sus objetivos, pues el establecimiento de los resultados que se espera que alcance se realiza de forma conjunta con el evaluador, e implica el autocontrol del cumplimiento de sus responsabilidades. Por su parte, en el método *feedback* 360°, el evaluado recibe información sobre su desempeño proveniente de aquellos con quienes habitualmente interacciona, así como sus propias autoevaluaciones.

El principal objetivo de este artículo, por tanto, es contribuir al diseño de sistemas de evaluación activa, formativa y capacitadora, congruente con un proceso de aprendizaje que permita el desarrollo integral de cada estudiante, en línea con las bases del Espacio Europeo de Educación Superior. Con tal fin, este estudio se estructura de la siguiente manera: a continuación, se expone el marco teórico relativo a los métodos de evaluación en su aplicación al ámbito profesional, especificando sus

principales características. Posteriormente, se analizan y determinan las competencias a desarrollar aplicables a los trabajos en equipo, estableciendo una comparación y equiparación con las que se utilizan y valoran en el ámbito laboral. En el siguiente epígrafe, se realiza una propuesta de aplicación de los métodos DPO y *feedback* 360° al proceso de seguimiento y evaluación de dichos trabajos. Finalmente, se exponen las principales conclusiones obtenidas.

### *Métodos de evaluación del desempeño*

La gestión del desempeño en la empresa se refiere a la forma en que se dirigen los recursos humanos con el doble objetivo de lograr mejorar su rendimiento y alcanzar las metas de la organización (Gil, 2007). Entre los principales métodos de evaluación de desempeño utilizados habitualmente, destacan el método de dirección por objetivos (DPO) y el sistema 360°; si bien, en los últimos años se han desarrollado también otros métodos como la gestión por compromiso (GxC) y la gestión por competencias.

El primero basado en el diálogo entre jefe y colaborador a la hora de establecer las bases de su relación, fijando un reconocimiento en función de los méritos y fomentando el desarrollo profesional de las personas que trabajan en la empresa. Por su parte, la gestión por competencias, precisamente se centra en la evaluación de determinadas competencias desarrolladas por los trabajadores a la hora de alcanzar dichos objetivos y compromisos. Es decir, la gestión por compromiso es la estrategia corporativa de gestión del desempeño de la empresa, mientras que la gestión por competencias se basa en la naturaleza de los saberes que deben ser exigibles a los colaboradores (Figari y Palermo, 2009).

### *Dirección por objetivos y métodos de escala*

Con el fin de aplicar e implantar nuevos procedimientos de gestión empresarial, en los últimos años se han popularizado otras formas de enfocar la dirección de personas, las cuales tratan de superar la dirección impositiva tradicionalista. En este sentido, se puede destacar el sistema de dirección por objetivos.

La DPO se basa en orientar el funcionamiento de la empresa y sus personas al logro de unos resultados marcados y pactados, ya sea de forma individual, por equipos o por departamentos. El origen de la DPO se atribuye a Peter Drucker, quien en su obra “The Practice of Management”

(1954) planteaba una serie de ideas sobre las que se ha desarrollado este método de evaluación. Los elementos fundamentales de la DPO son, a priori, una participación activa de la persona evaluada en el proceso de establecimiento de los objetivos, los cuales deben ser claros, concisos y comunicados; y, a posteriori, una evaluación basada en los resultados alcanzados. De esta manera, cada individuo debe tener un autocontrol del cumplimiento de sus cometidos, y podrá obtener una recompensa o incentivo por ello.

Entre las principales ventajas de este sistema se pueden citar las siguientes: se incrementa la motivación de los trabajadores al ser partícipes de sus propios objetivos y de la forma en la que serán evaluados; permite su autocontrol y su mayor autonomía; mejora la comunicación entre los superiores y los colaboradores; permite la alineación de los objetivos personales con los objetivos estratégicos de la empresa y genera importante información para la valoración de los resultados, la promoción y la remuneración (Pérez Gorostegui, 2009).

Por su parte, podrían citarse como inconvenientes las dificultades a la hora de cuantificar los objetivos y la posible tendencia excesivamente orientada la consecución de resultados a corto plazo y al cumplimiento de objetivos puntuales. Como consecuencia de ello, puede perderse la orientación hacia logros más complejos a largo plazo (Bueno, 1996; Hayes, 2002; Bohlander y Snell, 2010).

Precisamente la aparición del nuevo método de gestión por compromiso en los primeros años del siglo XXI, pone de manifiesto que no solo es importante la consecución de resultados, sino la forma en la que éstos se alcanzan, penalizando determinadas actitudes no éticas y comportamientos poco oportunos. Así, los objetivos ya no son suficientes a la hora de medir la colaboración y el compromiso de los empleados (Figari y Palermo, 2009).

En la aplicación del método DPO, las empresas utilizan diferentes escalas y medidas para la valoración del rendimiento de las personas empleadas, denominadas técnicas escalares, entre las que destacan: las listas de verificación, las escalas de diferencial semántico, las escalas gráficas o numéricas, las escalas de elección forzada, las escalas de conductas observadas y las escalas de conductas esperadas (Casado, 2003).

De todas ellas, la de mayor aplicación y más sencilla es la gráfica de puntuación conocida como método de las escalas gráficas (graphic rating sale), en la que se formulan una serie de objetivos a cumplir o competencias

a desarrollar y se otorga por los responsables superiores una calificación al respecto. Otros métodos similares son la escala estándar mixta (mixed-standard scale), método de medición del desempeño que utiliza varias declaraciones, describiendo cada rasgo para producir una puntuación final para cada uno; y la técnica de elección cerrada o forzada (forced-choice method), la cual, en lugar de establecer una escala numérica, describe rasgos de cumplimiento o no cumplimiento respecto a cada atributo que se está valorando con una respuesta dicotómica sí o no (Noe et al., 2009; Bohlander y Snell, 2010). En cuanto a las escalas de conducta, se puede destacar la escala de conductas observadas (behavioral observation scale, BOS), encaminada a medir la efectividad en la realización de una función o tarea concreta propia del rol desempeñado, según la frecuencia y rapidez con que ésta se realiza.

Asimismo, existen métodos más elaborados basados en la descripción detallada de varios comportamientos tipo dentro de un contexto determinado, estableciendo términos en una escala que muestra determinadas conductas, los cuales sirven para describir diferentes niveles de rendimiento, determinando así hasta qué punto la persona evaluada adopta o asume cada uno de ellos; un ejemplo es la escala de puntuación sobre conductas tipificadas o esperadas (behaviorally anchored rating scale, BARS) (Noe et al., 2009; Bohlander y Snell, 2010).

### *Métodos multifuente. Feedback 360°*

El sistema Feedback360° es un procedimiento de evaluación basado en la recepción de información valorativa desde las diferentes perspectivas y puntos de vista que actúan rodeando a la persona evaluada. Es por tanto un sistema de evaluación multifuente, que trata de obtener una visión amplia de los comportamientos de cada individuo, recogiendo para ello las percepciones de aquellos con quienes habitualmente interacciona en el trabajo.

Así pues, supone una herramienta de desarrollo basada en la evaluación de personas que ocupan cargos de cierta responsabilidad, por parte de sus superiores, compañeros, empleados y colaboradores en general. La valoración se puede extender según los casos al ámbito externo: clientes, proveedores, distribuidores, prescriptores, entidades y asociaciones diversas (Lévy-Leboyer, 2000; Fernández, 2002). Se realiza a través de procesos sistematizados basados en cuestionarios y entrevistas, normalmente realizados por consultoras especializadas, las cuales aglutinan todos los datos para elaborar informes individualizados. Su aplicación sirve para

obtener información objetiva sobre cada individuo respecto a cómo lo perciben los demás, con el objetivo de poder modificar ciertas actitudes y conductas. Se mejora la calidad de la comunicación entre las diferentes personas implicadas y se potencia el aprendizaje continuo (Hayes 2002; Fernández et al., 2008; Gebelein et al., 2010).

Como en el caso de la DPO se pueden citar aspectos positivos y negativos al respecto (Noe et al., 2009; Bohlander y Snell, 2010). Entre las ventajas identificadas se pueden destacar las siguientes: es un sistema más amplio y completo, en el que las respuestas se obtienen desde múltiples perspectivas y permite aumentar el propio desarrollo del personal; se obtiene información de mayor calidad, lo que favorece el cumplimiento de las premisas propias de la gestión de calidad total que se aplican en muchas entidades; es una evaluación fruto de varias intervenciones, con lo que se pueden solventar los problemas derivados de valoraciones que dependen del criterio, percepción, e interés de una sola persona.

A su vez, también se identifican algunos posibles inconvenientes que pueden manifestarse en algunos casos: mayor complejidad, pues el sistema no se completa si no se obtienen de forma válida todas las observaciones; pueden existir recelos por parte de los empleados respecto a determinadas valoraciones recibidas y en ocasiones se pueden generar conflictos o pensar en posibles confabulaciones; si las respuestas son anónimas, puede que no se realicen con todo el rigor necesario; si se realizan evaluaciones entre compañeros de trabajo miembros del mismo departamento, puede fomentarse cierto afán competitivo o pueden conspirar contra el sistema realizando valoraciones poco coherentes o contradictorias.

Las ventajas expuestas son trasladables al ámbito educativo y, más en concreto, para el procedimiento de evaluación de trabajos en grupo propuesto en este artículo. En cuanto a los inconvenientes reseñados, el más evidente para su aplicación académica es el hecho de tratarse de un procedimiento de evaluación más complejo, que requiere la coordinación y el control por parte del docente responsable, y un esfuerzo adicional por parte de las personas implicadas.

El objetivo es, por tanto, trasladar este espíritu empresarial de trabajo en la valoración de los trabajos en grupo realizados por el alumnado de últimos cursos, así como a su desempeño en la elaboración de los mismos. Estas propuestas de seguimiento y evaluación permiten, a su vez, una inmersión del estudiante en procedimientos de valoración del desempeño utilizados frecuentemente en la actualidad en las empresas, lo que supone un acercamiento al ámbito profesional y laboral.

## Competencias académicas y profesionales

En los nuevos planes de estudios elaborados dentro del EEES, se determinan una serie de competencias con objeto de definir el perfil profesional del futuro egresado, las cuales se pueden clasificar en dos tipos (ANECA; Tuning Educational Structures in Europe, 2006; Valderrama et al., 2009):

- Competencias técnicas o específicas, que son las relativas a los conocimientos técnicos propios de la titulación, por lo que es necesario ir adquiriéndolas para poder seguir avanzando en el conocimiento. Se clasifican en conceptuales, procedimentales y profesionales.
- Competencias transversales o genéricas, que son aquellas que no están relacionadas directamente con los conocimientos técnicos de la titulación y se alcanzan al finalizar los estudios. Se clasifican en sistémicas, instrumentales e interpersonales.
- Si bien las primeras son cruciales para cada título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio, las segundas no se consideran específicas de un perfil de egresado concreto, sino que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a todas las titulaciones; por lo tanto, es importante desarrollarlas independientemente de la futura profesión pues son comunes a diferentes perfiles profesionales. Además, la adquisición de estas competencias no se circunscribe a ninguna asignatura en particular, sino que es posible desarrollarlas en varias de ellas a lo largo de la titulación; de hecho, deben ir adquiriéndose durante todo el período formativo del estudiante. Su iniciación comenzará en anteriores niveles educativos; a continuación, desde que el estudiante se incorpora a la universidad hasta que se gradúa, debe ir desarrollando cada una de estas competencias con diferentes actividades, trabajos, pruebas, etc.; y posteriormente, se seguirán perfeccionando en el ejercicio profesional, estableciéndose así un encadenamiento entre la formación académica del alumnado y el ámbito laboral (Rodríguez, 2006; Oliveros, 2006; López-Cózar et al., 2013).

Dado el amplio número de competencias transversales existentes, a la hora de determinar las más adecuadas o representativas de cada grado o postgrado, se puede tomar varias fuentes como referencia: las que figuran en los Libros Blancos de la ANECA de las diferentes titulaciones; las que aparecen recogidas en el informe REFLEX (ANECA, 2007), sobre las competencias que necesitan los graduados, realizado a partir de la



información recabada en trece países europeos; los denominados Descriptores de Dublín, elaborados por el Joint Quality Initiative, que describen las capacidades y logros mínimos que se espera que haya adquirido el estudiante al finalizar cada ciclo formativo; o el listado de competencias definidas en el citado Proyecto Tuning. En cualquier caso, en general, entre las competencias o capacidades a desarrollar en el ámbito universitario suelen incluirse de forma frecuente las siguientes:

1. Responsabilidad, profesionalidad.
2. Convicción, exigencia y espíritu competitivo.
3. Capacidad de adaptación.
4. Capacidad para obtener y analizar información relevante.
5. Habilidades para estructurar las ideas, razonar, y planificar las propuestas.
6. Gestión del tiempo y gestión de la presión.
7. Habilidades de comunicación, persuasión y negociación.
8. Capacidades cooperativas y colaborativas, trabajo en equipo.
9. Iniciativa y emprendimiento. Proyección al mundo real de la empresa.
10. Aplicación de los métodos y herramientas reales de valoración del rendimiento.

Estas competencias, en su mayoría, son trasladables al ámbito laboral en cualquier organización, por lo que el procedimiento descriptivo de los atributos a valorar cumple, en principio, el objetivo de asemejar el proceso de evaluación de determinadas actividades docentes a los procesos de medición del rendimiento utilizados en las empresas. Así queda reflejado en la lista de competencias que las compañías empresariales implementan a la hora de valorar el desempeño de sus directivos y empleados.

Se puede tomar como referencia el reconocido diccionario de competencias, que surge a partir del trabajo publicado en 1993 por Lyle Spicer y Signe Spencer (*Competence at work*), fruto del análisis de características diferenciadoras del éxito de los puestos de trabajo en varias empresas analizadas. De ahí se establecen 24 competencias que incluían los rasgos diferenciadores en el 80 por ciento de los puestos de trabajo. Tras posteriores revisiones, en el año 2000 se define el Diccionario Milenium, el cual recoge 20 competencias de carácter genérico y algunas propuestas de competencias futuras a valorar.

Ateniéndose a sus descriptores, de entre esas 20 competencias, al menos 14 son perfectamente equiparables a las competencias establecidas para el

ámbito académico, y más concretamente respecto a las 10 indicadas anteriormente (tabla 1).

<b>Competencias profesionales</b>	<b>Competencia académica identificada más equiparable</b>
Flexibilidad	(3) Capacidad de adaptación
Autoconfianza	(2) Convicción, exigencia y espíritu competitivo
Coherencia	(4) Habilidades para estructurar ideas, razonar, y planificar las propuestas
Pensamiento analítico	(4) Capacidad para analizar información
Pensamiento conceptual	(5) Habilidades para estructurar ideas, razonar y planificar las propuestas
Búsqueda de información	(4) Capacidad para obtener información relevante
Orientación al logro	(1) Responsabilidad, profesionalidad
Iniciativa	(2) Iniciativa y emprendimiento
Comprensión interpersonal	(8) Capacidades cooperativas y colaborativas
Desarrollo de interrelaciones	(7) Habilidades de comunicación, persuasión y negociación
Liderazgo	(7) Habilidades de comunicación, persuasión y negociación
Trabajo en equipo y cooperación	(8) Capacidades cooperativas y trabajo en equipo
Preocupación por el orden y la calidad	(5) Habilidades para estructurar las ideas.
Autocontrol	(6) Gestión del tiempo y la presión

Tabla 1. Equiparación de competencias

## **Adaptación de los sistemas de evaluación del ámbito empresarial al académico**

En las empresas es habitual desde hace bastante tiempo la utilización del enfoque en competencias como modo de gestionar los recursos humanos. Como ya se apuntó anteriormente, la gestión por competencias se refiere a la evaluación y mejora, tanto de la organización como de las personas que la componen (Oliveros, 2006). Este proceso, que incluye la identificación, el desarrollo y la evaluación de competencias, hace posible la creación de un círculo virtuoso de mejora constante. Muchos de los aspectos positivos de esta dilatada experiencia pueden lógicamente transferirse al ámbito académico.

A partir de esta premisa se propone una adaptación de los sistemas DPO y feedback 360° para la evaluación de determinadas actividades docentes, con el propósito de conseguir los siguientes objetivos:

1. Aportar valor añadido a la realización de determinados trabajos por parte de los estudiantes, logrando el desarrollo de las competencias establecidas. En cada título de grado y postgrado, será necesario tener en cuenta lo especificado en las fichas de la asignatura presentadas a la ANECA, y en cualquier caso, las competencias elegidas figurarán convenientemente reflejadas en la normativa elaborada para el desarrollo de dichos trabajos.
2. Mejorar la inmersión de los estudiantes en el ámbito profesional, haciéndoles participare implicarse directamente en procesos de valoración aplicados en las empresas.
3. Lograr un sistema de evaluación que forme parte del propio sistema de aprendizaje del alumnado, promoviendo un proceso de reflexión y autoevaluación integral que permita al alumno estar en el centro, tanto de su aprendizaje, como en la valoración de su desempeño.

El procedimiento pasa por las 3 fases características propias de un proceso de gestión de desempeño: planificación (resultados y comportamientos esperados), seguimiento (análisis del grado de avance), y evaluación (valoración final). En el proceso interaccionan 3 factores claves del desempeño: conocimientos, esto es, capacidades y habilidades a evidenciar; el contexto, es decir, la situación en la que se sitúa el procedimiento aplicado y en la que está inmerso el alumno; y la motivación, la cual es algo propio interno y personal, que depende de la persona y de los factores externos que la potencien o fomenten (Casado, 2010).

La aplicación de una adaptación del sistema DPO, es una autoevaluación y la aplicación del sistema feedback 360°, es una evaluación multifuente. Ambas técnicas pueden desarrollarse de manera conjunta a la hora de establecer el procedimiento para realizar la evaluación completa de un trabajo grupal del alumnado, o también podrían emplearse por separado dependiendo de la asignatura y de las necesidades del profesorado. Por ejemplo, para la realización de un Trabajo de Fin de Grado podría ser interesante la aplicación conjunta de ambas técnicas; no obstante, en el caso de un trabajo grupal relevante de alguna asignatura de último curso, podría optarse por utilizar alguno de los métodos citados. En principio, nos parece más oportuno su enfoque hacia estudiantes de últimos cursos de grado y estudiantes de postgrado, por considerarlo más adecuado a su nivel

competencial y grado de madurez, y para la evaluar una actividad con suficiente peso específico en la calificación global de la asignatura o módulo a considerar.

Los principales pasos a seguir para la aplicación de la técnica dirección por objetivos son los siguientes:

1. Se elabora una rúbrica que facilita la coordinación y la realización de todo el proceso (normativa, contenido, requisitos formales, peso de cada calificación, acciones complementarias), con objeto de que exista un pleno conocimiento por parte del alumnado de la actividad que tienen que realizar, qué se les va a valorar y qué criterios de calificación van a seguir. Para el seguimiento se utiliza una “ficha de progresión evaluativa”, donde el alumnado tiene indicados los objetivos, las competencias a desarrollar y las valoraciones que van a recibir.
2. El profesor o tutor del trabajo se reúne con todos los estudiantes participantes de forma grupal e individual, consensuando las competencias que van a ser valoradas como seguimiento de su desempeño y los objetivos que deben alcanzarse.
3. Entre las competencias a desarrollar, siguiendo el razonamiento planteado anteriormente, se podrían incluir, por ejemplo, aspectos relativos a la planificación del trabajo, gestión del tiempo, participación y aportación, capacidad de obtención de información relevante, motivación e iniciativas para enriquecer el trabajo, trabajo en equipo, así como habilidades colaborativas (Romero y Amante, 2007), etc. (tabla 1).
4. El alumno se autoevalúa sobre estos aspectos y hace observaciones puntuales al profesor o tutor sobre sí mismo y sobre el resto de miembros del grupo, según las indicaciones recibidas. Cada participante justifica estas calificaciones y argumenta sus posibles méritos al profesor o tutor, quien establece una calificación final para cada ítem según su propia apreciación. Además, se incluyen estimaciones sobre el grado de cumplimiento de los objetivos y expectativas marcadas a priori para el trabajo (Estepé et al., 2012), en cuanto a contenido, formato, presentación y coordinación global del grupo (tabla 2).

	1	2	3	4	5
Nivel cumplimiento según plazos previstos					
Obtención de información relevante					
Planificación y organización					
Motivación e iniciativas					
Participación y aportación individual					
Trabajo en equipo y habilidades colaborativas					
<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS (%)</b>					
Contenido del trabajo: _____%					
Formato del trabajo: _____%					
Funcionamiento equipo: _____%					

Tabla 2. Ficha de seguimiento basado en el sistema DPO

Este método de seguimiento servirá para determinar el esfuerzo, la implicación y el empeño invertido por cada equipo en la elaboración del trabajo, cumpliéndose así la función pretendida al aplicar de un sistema de valoración del rendimiento basada en el procedimiento de la DPO (Bueno 1996; Hayes, 2002; Bohlander y Snell; 2010). En el ámbito académico se han propuesto técnicas de evaluación que tienen cierta similitud con este enfoque planteado, como por ejemplo la observación del desempeño y las tablas o paneles de observación (Benito y Cruz, 2005), técnicas de gran interés pero menos orientadas hacia la consideración y valoración de atributos o comportamientos afines al escenario laboral y profesional, como las descritas en este trabajo.

Por su parte, a continuación se describe la aplicación de un sistema adaptado de feedback 360° donde el alumnado recibirá apreciaciones provenientes de diversos ámbitos y perspectivas, tanto internas como externas. Las distintas apreciaciones pueden provenir de las siguientes fuentes: valoración de los trabajos por parte de docentes de la titulación, de consultores empresariales o de profesionales laborales especialistas en el tema o sector; aval de un profesional con suficiente prestigio, buscado por los propios alumnos, que resalte las características positivas o diferenciadoras del trabajo; valoración del trabajo y de la exposición por parte de estudiantes no pertenecientes al equipo, o opinión individualizada de cada componente del grupo respecto al resto de los miembros del equipo.

Todas estas valoraciones se realizan a través de cuestionarios en los que cada persona refleja su opinión con una calificación global del grado de interés despertado por el trabajo, y su impresión en cuanto a presentación visual, herramientas y análisis utilizados, así como profundidad de estudio. Pueden también reflejar tres aspectos a destacar del trabajo y tres aspectos a mejorar. El profesor o tutor se encarga de recopilar toda la información y de hacer un informe final de evaluación.

Los porcentajes o pesos de cada evaluación serán decididos por el profesorado en función de las necesidades y de las características de cada asignatura. Así, por ejemplo, para un Trabajo de Fin de Grado, la evaluación del profesor o tutor del proyecto podrá tener un peso del 40% de la nota final del trabajo, siendo el compendio de las otras estimaciones descritas, el 60% restante. Más allá de la calificación, lo que realmente aporta valor son los comentarios y apreciaciones de las distintas personas implicadas en la valoración del trabajo, con objeto de que las diversas opiniones sirvan como aprendizaje y experiencia. Se trata de cumplir las mismas premisas que en los métodos de evaluación empresarial: observar y evaluar el rendimiento, dejar constancia de la evaluación y ofrecer retroalimentación a la persona de los resultados obtenidos (Priede et al., 2010).

Finalmente, conviene señalar que la labor del profesor o tutor es la base de todo este sistema de evaluación, quien se convierte en el elemento facilitador del proceso, ya que cuenta con toda la información sobre el progreso del trabajo y sobre las competencias desarrolladas por parte del alumnado proveniente de la DPO, así como con toda la información recopilada de la evaluación 360°. Es, por tanto, el profesor o tutor el que puede determinar si los alumnos han desarrollado verdaderamente las competencias establecidas, y de forma adecuada sus procesos de aprendizaje.

## **Conclusiones**

Hoy en día, en las empresas es cada vez es más frecuente la utilización de técnicas de evaluación del desempeño de los recursos humanos, como los descritos en el presente trabajo. Estos sistemas se esfuerzan por conseguir trabajadores motivados, comprometidos, que alcancen su máximo potencial y que persigan unos objetivos alineados con los de la organización. En la misma línea, el nuevo EEES se basa en el desarrollo

integral del alumnado, no sólo en la adquisición de los conocimientos teóricos, sino en una formación en competencias más completa y global (Zabalza, 2005). Parece pues lógico aunar estos dos ámbitos y utilizar dichas técnicas para la evaluación académica de los estudiantes; con ello, se conseguirán mejores resultados y alumnos más motivados y comprometidos, así como el desarrollo de sus competencias, de la misma manera que ocurre en el mundo empresarial.

En el presente trabajo se presenta una propuesta de aplicación de técnicas reales de desempeño para la evaluación de trabajos grupales desarrollados en los últimos cursos del grado o en postgrado, con el fin de ampliar las valoraciones tradicionales emitidas normalmente por el profesor de la asignatura, y obtener otros posibles puntos de vista a la hora de evaluar. De este modo, y siguiendo la filosofía de trabajo planteada en su momento por el EEES, el estudiante no sólo participa en su proceso de aprendizaje, sino también en su propia evaluación.

Entendemos así la evaluación no como una simple valoración personal de un docente, sino como un proceso, en el cual es preciso establecer a priori qué objetivos se quieren alcanzar, quiénes van a participar en los mismos, qué se va a evaluar y cómo va a hacerse, de la misma manera que se establece en la actualidad la evaluación del desempeño de los trabajadores en muchas empresas. Se trata de un proceso complejo pero, sin duda, mucho más rico y completo que los sistemas de evaluación tradicionales.

El hecho de que el alumnado conozca a priori que tiene que someterse a una evaluación de este tipo, va a repercutir positivamente en la calidad de los trabajos presentados, pues los alumnos los abordan con más interés y entusiasmo, lo cual tiene directo reflejo en los resultados (Rekalde, 2011). Así, cuando el profesor o tutor plantea la realización de una actividad docente que va a ser evaluada de una manera especial y diferente, el alumnado percibe desde el primer momento que tiene una gran importancia en su formación, implicándose más en su elaboración y valorándolo como una experiencia que verdaderamente demuestra su grado de capacitación. Se obtiene así una valoración productiva, completa y objetiva, además de permitir a los alumnos la familiarización con sistemas de evaluación que serán muy frecuentes en el ámbito profesional del que están cerca de empezar a formar parte.

Aunque lógicamente supone un mayor esfuerzo para el profesor o tutor organizar un sistema de evaluación colaborativo de este tipo, la experiencia es bastante enriquecedora pues aporta un valor añadido innegable y una carga de responsabilidad y presión que permite cualificar y preparar más al

alumnado. El sistema, por tanto, no es únicamente un proceso de evaluación, sino que se convierte también en un proceso de formación.

Es importante señalar, que al tratarse de un sistema no convencional de evaluación, es preciso exponer desde el inicio con suficiente claridad todo el proceso, para evitar confusiones y que cada estudiante sepa por anticipado las reglas y normas establecidas, de hecho, una de las cuestiones fundamentales a la hora de la evaluación de competencias es la transparencia. Así pues, los criterios utilizados deben ser comprensibles de manera que las personas evaluadas puedan mejorar su ejecución (Benito y Cruz, 2005). Por su parte, el profesorado tutor o responsable académico debe asumir la necesaria función de coordinación y control, así como servir de elemento facilitador de todo el sistema.

En definitiva, el planteamiento de esta metodología se ajusta a la idea de una formación basada en las competencias que apuesta por la colaboración con diferentes expertos y responsables de empresas para potenciar la capacitación profesional de los estudiantes y el procedimiento se enmarca dentro de las perspectivas empresariales de los universitarios y de las expectativas de calidad, exigencia y acercamiento a la realidad empresarial que los estudiantes suelen esperar (Toledano, 2006). Así, la experiencia se considera muy recomendable y aplicable a actividades docentes de diferentes titulaciones (ingenierías, salud, comunicación, economía, etc.) que requieran la aplicación de un sistema de evaluación más complejo.

## Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2007): *Proyecto Reflex. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de [http://www.aneca.es/estudios/estu\\_informes](http://www.aneca.es/estudios/estu_informes)
- Álvarez González, S., Inda Caro, M.M. y Álvarez Rubio, M.R. (2012). El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 76-87.
- Álvarez Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1007-1030.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Valencia.



- Benito Capa, A. y Cruz Chust, A. (coord.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Bohlander, G.W. y Snell, S.A. (2010). *Principles of Human Resource Management*. South-Western: Cengage Learning.
- Bordas Alsina, M. I. y Cabrera Rodríguez, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Bueno Campos, E. (1996). *Organización de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Casado González, J.M. (2003). *El valor de la persona. Nuevos principios para la gestión del capital humano*. Madrid: Financial Times-Prentice Hall.
- Estapé Dubreuil G., Rullan Ayza, M, López Plana, C., Pons Aróztegui, J. & Tena Parera, D. (2012). Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar. En *VIII CIDUI: La Universidad: una institución de la sociedad, Barcelona*.
- Fernandez Sánchez, E., Junquera Cimadevilla, B. y Del Brío González, J. (2008). *Iniciación a los negocios. Aspectos Directivos*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández, G. (Coord.) (2002). *Talento Directivo. Cómo medirlo y desarrollarlo*. Madrid: Financial Times-Prentice Hall.
- Figari, C. y Palermo, H. (2009). Prácticas hegemónicas empresariales, dispositivos de control laboral y valorización de la experiencia. *Theomai*, 19, 59-75.
- Gebelein, S.H., Nelson-Neuhaus K. J., Skube C.J., Lee D. G., Stevens L.A., Hellervick, L.W. y Davis, B.L. (2010). *Successful Manager's Handbook*. Minneapolis: Previsor.
- Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10, 83-106.
- Hayes, N. (2002). *Dirección de equipos de trabajo*. Madrid: Paraninfo.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360º*. Barcelona: Gestión 2000 S.A.
- López-Cózar Navarro, C., Priede Bergamini, T. y Benito Hernández, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las Universidades de Madrid a través de la asignatura Trabajo Fin de Grado en los estudios de ADE. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11 (3), 279-299.
- Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., & Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 11(2), 373-390.

- Noe, R.A., Hollenbeck, J.R., Gerhart, B. y Wright P.M., (2009). *Fundamentals of Human Resource Management*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Oliveros Martín-Varés, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1), 101-118.
- Pérez Gorostegui, E. (2009). *Curso de introducción a la economía de la empresa*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Priede Bergamini, T., López-Cózar Navarro, C. & Benito Hernández, S. (2010). *Creación y desarrollo de empresas*. Madrid: Pirámide.
- Priede Bergamini, T., Benito Hernández, S. & López-Cózar Navarro, C. (2013). Cómo fomentar el espíritu emprendedor en las aulas universitarias. Descripción de una experiencia docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 39, 1-13.
- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193.
- Rodríguez Izquierdo, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Romero García, C. y Amante García, B. (2007). Formación de competencias utilizando la metodología del aprendizaje cooperativo. *Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, Valladolid.
- Rullán Ayza, M., Fernández Rodríguez, M., Estapè Dubreuil, G., y Márquez Cebrián, M. D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 74-100.
- Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J., y Sánchez Rivas, E. (2011). Análisis comparativo de evaluación entre pares con la del profesorado. Un caso práctico. *Docencia e Investigación*, 36 (21), 11-24.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: John Wiley-Sons, Inc.
- Toledano Garrido, N. (2006). Las perspectivas empresariales de los estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 341, 803-828.
- Tuning Educational Structures In Europe (2006). La contribución de las universidades. Recuperado de

[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)

Zabalza Beraza, M.A. (2005). Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente. En *Programa de Formación Permanente del Profesorado Universitario. Universidad de Sevilla. Curso 2004/2005*. Recuperado de [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/temas/competencias.htm#libros](http://www.uhu.es/convergencia_europea/temas/competencias.htm#libros)

## **Correspondencia con los autores**

Máximo CORTÉS NAVAJAS

Profesor del Dpto. de Economía y Finanzas. Universidad Europea de Madrid.

e-mail: [maximo.cortes@uem.es](mailto:maximo.cortes@uem.es)

Cristina LÓPEZ-CÓZAR NAVARRO

Profesora del Dpto. de Economía y CC. SS. AA. Universidad Politécnica de Madrid.

e-mail: [cristina.lopezcozar@upm.es](mailto:cristina.lopezcozar@upm.es)

Tiziana PRIEDE BERGAMINI

Profesora del Dpto. de Economía y Finanzas. Universidad Europea de Madrid.

e-mail: [tiziana.priede@uem.es](mailto:tiziana.priede@uem.es)

