

EXPLORANDO COMPETENCIAS. UNA EVALUACIÓN CREATIVA JUNTO CON ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR, ARGENTINA: PRÁCTICA DE ANDRAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Regina Moirano¹

RESUMEN: El siguiente estudio de caso describe la generación, administración y valoración de una metodología de evaluación por competencias 360° como una propuesta disparadora creativa para el espacio de la educación superior según un abordaje andragógico. El análisis de este caso procura sumar un aporte referencial práctico al foco centrado en la acción y el alumno. En este sentido, la propuesta buscó coherencia en la elección del vehículo que se utiliza para tangibilizar la metodología, un sistema de competencias. Se presenta este estudio de caso como exploratorio. Se trabajó con 66 alumnos durante el segundo semestre del 2013 en el marco de la asignatura “Gestión del Talento Humano en las Organizaciones” de la Licenciatura en Ciencias de la Administración de la Universidad Nacional del Sur, Argentina. Se los invitó a ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, viabilizando una forma de ser conscientes de su estado actual de desarrollo de competencias a la luz de la observación de sus pares, docentes, evaluadores externos y su propia autoevaluación. Los resultados revelan satisfacción en los alumnos cuando se permite generar un espacio de articulación teórico-práctico focalizado en la mejora y el desarrollo de competencias. Se evidencia también que la metodología implementada favorece el compromiso, la comprensión y la significación del material curricular. A nivel cuantitativo, el promedio general de acuerdo en el uso de la metodología alcanzó el 81,82%. En suma, la propuesta fue positivamente significada por los alumnos involucrados en este caso.

Palabras Clave: Andragogía. Competencias. Evaluación. Creatividad. Enseñanza Superior.

¹Licenciada en Administración de **Recursos Humanos** (2004 USAL) y docente (desde 2005) con experiencia en Gestión y Asesoría Integral de Recursos Humanos por **Competencias**, Diagnósticos Grupales, Diseño e Implementación de **Programas Educativos**, Gestión de las **Comunicaciones**, **Selección de Personal**, Programas de Evaluación del **Desempeño** y desarrollo de Tableros e **Indicadores** de Control. Clara orientación a resultados y motivación para generar la **articulación** entre el ámbito académico y el laboral. Cursando el Doctorado en Administración en la Universidad Nacional del Sur con Orientador en Brasil, Roberto Ruas. Argentina. E-mail: regina.moirano@uns.edu.ar

INTRODUCCIÓN

Este estudio de caso resume un trabajo docente de varios años de propuestas, aciertos y desconciertos en el espacio del aula de la educación superior. La propuesta viene a poner sobre la mesa de la discusión de las prácticas docentes si es posible instrumentar en el aula un método que considere las nuevas demandas educativas, que ponga al alumno como centro de su proceso de aprendizaje y que a la vez sea funcional y considere a la formación como un proceso integral.

La discusión que se propone pretende profundizar en este campo a través de la experiencia, un caso que busca explorar y compartir una forma de exploración sobre la generación, implementación y valoración de una metodología de evaluación por competencias 360°.

Asimismo, tiene el objetivo de reflexionar sobre la valoración que los propios alumnos realizan respecto del método propuesto, volviendo a poner el foco de atención en su rol de protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aporte de una experiencia práctica-vivencial permitirá, al menos, re-pensar los límites y alcances de este tipo de propuestas.

Para contextualizar, es importante enmarcar este trabajo en dos nociones principales. El aprendizaje experiencial-andrológico y el sistema de competencias. Estos dos campos disciplinares se articulan a través del foco puesto en la acción.

Por un lado, Kolb (1984) propone con su definición de aprendizaje que es en el hacer y en el sentido de la integración del nuevo conocimiento con la experiencia pasada que se produce el proceso de aprendizaje: “[...] aprendizaje es el proceso donde el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia [...]” (p. 38)

Por el otro lado, Ruas (2005) explica que la acción atravesada por la noción de competencias, es legitimada a posteriori, es decir, sólo puede ser reconocida luego de la acción, a través de una situación concreta y real en relación a un desempeño esperado, donde se priorizan recursos (tangibles e intangibles) en función de las condiciones, situación o contexto. Las competencias se fundamentan en un conjunto de capacidades que asumen una condición de competencias sólo en el momento en que son movilizadas para la realización de una acción específica, es

sólo a través del resultado de ese comportamiento que la competencia es reconocida o no.

Con estas dos nociones de base, se trabaja con la intención creativa de generar un método de trabajo aúlico que vele por los principios de valorización de la experiencia y el protagonismo en el alumno en contexto educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

ANDRAGOGÍA Y CREATIVIDAD EN LA UNIVERSIDAD.

Diversos autores trabajan sobre la necesidad de fomentar prácticas creativas en el espacio de la educación superior en relación a los avances de una perspectiva de enseñanza centrada en los alumnos como protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Kolb (1984), como referente del aprendizaje experiencial, enuncia que

el aprendizaje es una preocupación creciente [...] la emergencia de la aldea global, donde los eventos irrumpen en nuestra vida cotidiana, la velocidad de los cambios y el exponencial crecimiento del conocimiento generan abrumadores necesidades de aprender no sólo para sobrevivir [...] sino para cualquier aspecto de nuestra vida y trabajo [...] (p. 2).

Se reconoce la importancia de dar significados al aprendizaje y, además, ser consciente de lo que dicho significado involucra para poder evaluar su experiencia de aprendizaje.

En este sentido, se afirma que “el modelo de la andragogía no es una ideología, sino un sistema de presunciones alternativas, un modelo transaccional que habla de las características de la situación de aprendizaje” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005, p. 72).

La andragogía reconoce que el campo de la educación de los adultos siempre valoró el aprendizaje desde la experiencia y la colaboración y que el aprendizaje es un proceso que ocurre cuando los adultos interactúan con sus situaciones sociales”. Para Hansman (2001) “los contextos en donde existen relaciones sociales y herramientas, hacen a los mejores ambientes de aprendizaje” (p. 46).

James y Damon (2012) estudian la creatividad y, luego de analizar más de 15 años de desarrollo en el campo, dedican un apartado específico para ponderar la importancia que programas educativos le dan a la creatividad.

En este marco, entienden que por el creciente ritmo en los cambios de las organizaciones, es difícil predecir qué contenidos se estarán necesitando en un futuro próximo en términos de Sin embargo, los autores afirman que la adaptabilidad (y la creatividad como base de la misma) será una competencia sumamente necesaria.

Podríamos agregar que la universidad tiene una responsabilidad importante en este sentido para no limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a un repetir de contenidos, sino a dar sentido de articulación a los contenidos con la realidad contextual de los alumnos.

En el ámbito educacional, el desafío docente es promover significativos aprendizajes y viabilizar formas de desarrollo personal y profesional. De esta manera, 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 (GONZALEZ; GONZALEZ, 2008).

Este trabajo exploratorio se propone describir una articulación creativa que el cuerpo docente desplegó, a los fines de pensar en la educación superior a través de un abordaje andragógico y creativo en la universidad.

Se complementa lo propuesto por Amabile (1996), Sternberg (2006), James y Damon (2012), Mumford, Hester y Robledo (2012) para definir a modo de punto de referencia a la creatividad. Estos autores la entienden como:

- el proceso de generación de algo, de un producto o de un trabajo sobre un problema, la producción, el impulso a un cambio, desde donde se decide hacia dónde se debe dirigir dicho cambio; una manera para resolver un problema, de proponer una solución, de vincular nociones o una manera nueva de abordar a las personas para que prueben algo distinto.
- nuevo, es decir, que sea diferente a lo que se ha generado o pensado antes, aunque no necesariamente completamente nuevo, puede ir en un rango amplio de novedad, de una pizca a todo, o puede ser una modificación de algo conocido para un nuevo uso, o la combinación de dos cosas conocidas que generan algo más;

–y funcional al campo en el que puede ser utilizado: es decir, adecuado, correcto valioso, que ofrezcan una solución o con un sentido al objetivo, viable de ser aplicado o asociado directamente a un objetivo, distinto en cada situación y a quienes lo juzgan como tal.

En estos aspectos, la propuesta del caso se articula de la siguiente manera:

- Se genera una metodología que configura la nota formal final de los alumnos de manera complementaria a las evaluaciones tradicionales.
- Se implementa la metodología generada, una evaluación por competencias 360°, que representa una novedad para el esquema tradicional de evaluación al que los alumnos implicados están acostumbrados. Por un lado, se construye la valoración de su entregable grupal a través de una mirada democratizante (otros pares, la del conjunto de docentes a cargo, observadores externos y la propia).
- Por otro lado, se los involucra para que ellos mismos evalúen la metodología implementada en la que participaron, lo que también implica una novedad ya que excede de las preguntas formales básicas que la universidad suele realizar.
- Considerando que la materia contexto del caso refiere a la gestión humana en las organizaciones, los alumnos trabajan con los contenidos propios a nivel teórico y, además, a través de esta metodología a nivel práctico. Es importante aclarar que si bien en este caso se da una doble concurrencia sobre la funcionalidad de la metodología propuesta, la aplicación de una herramienta construida en base a un sistema que actualmente las organizaciones aplican (Alles, 2006) se constituye en sí mismo funcional y valiosa si es aplicada para alumnos que elijen insertarse en el mercado laboral.

Desde la perspectiva de Hasman (2001) es que se construyó esta propuesta creativa: “es importante que los educadores de alumnos adultos entiendan que el aprendizaje puede tener lugar en diversas configuraciones y lugares diferentes y desde allí diseñar los programas que incorporen herramientas, contextos e interacciones sociales con otros” (p. 49).

La experiencia práctica a la que se invita a los alumnos a participar se alinea con los principios de la andragogía también en el sentido que Knowles, Holton y Swanson (2005) explican:

Andragogía es una actividad intencional y profesionalmente guiada que apunta a un cambio en las personas adultas. Los adultos son motivados para aprender cuando experimentan la necesidad y el interés que será satisfecho por dicho aprendizaje; la orientación del aprendizaje está centrada en la vida real-contextual; la experiencia es el recurso más valioso del aprendizaje de los adultos; los adultos tienen una profunda necesidad de auto-dirigirse [...] (p. 71).

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

El marco legal Argentino habilita el re-pensar las estrategias educativas. La Ley Federal de Educación (1996) define dentro de los lineamientos de la política educativa, el estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas. La Ley Nacional de Educación en Argentina (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”.

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

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 FODA (siglas del análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de H. Porter) del documento “escaso interés en

la comunicad 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”.

Es de destacar que dentro del “Perfil Profesional” 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.

En la actualidad la materia “Gestión Humana en las Organizaciones” forma parte del Plan Preferencial de Estudios de la carrera Licenciatura en Administración dictándose en el segundo cuatrimestre del tercer año, con una carga horaria de seis horas semanales destinándose, en general, cuatro horas a aspectos teóricos y dos a aspectos prácticos. Vale considerar que tanto en el desarrollo de los aspectos teóricos como en los prácticos se trabajan áreas conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los alumnos suelen expresar interés en la disciplina basado fundamentalmente en la necesidad que manifiestan de tomar materias de aplicación profesional específicas (PASQUARÉ et. al, 2013). Desde la materia se busca enfatizar conceptos tales como: la importancia del análisis del contexto, las competencias como forma de tangibilizar aportes, la competitividad de las organizaciones ligada a la capacidad para atraer, retener y desarrollar personas.

Asimismo se busca que el alumno reconozca que la transformación del contexto ha creado nuevos conceptos: temporalidad, polivalencia, valor agregado, competitividad. Todos se traducen bajo el denominador común de flexibilidad.

También se los estimula a que observen que frente al nuevo escenario, la administración de las personas en las organizaciones ha debido transformarse; dejando atrás a la ‘Oficina de Personal’ para convertirse en parte fundamental de la estrategia organizacional y del ejercicio de las diferentes profesiones, en el ejercicio de un rol inherentemente crítico respecto de las prácticas que alcanzan. (PASQUARÉ et. al, 2013).

2.3. La noción de competencias en el espacio de la enseñanza-aprendizaje

En el ámbito de la administración, el concepto de competencias fue introducido en la bibliografía científica a mediados de los años ‘90. Fueron Prahalad

y Hamel (1995) quienes afirman que el portfolio de capacidades es lo que diferencia el desarrollo de las organizaciones.

Ruas (2005) enmarca con convicción que la construcción de la noción de competencias viene a responder a la limitación de la noción de calificación y las diferencia en relación al entorno: mercados caracterizados por inestabilidad económica, baja previsibilidad, altas demandas.

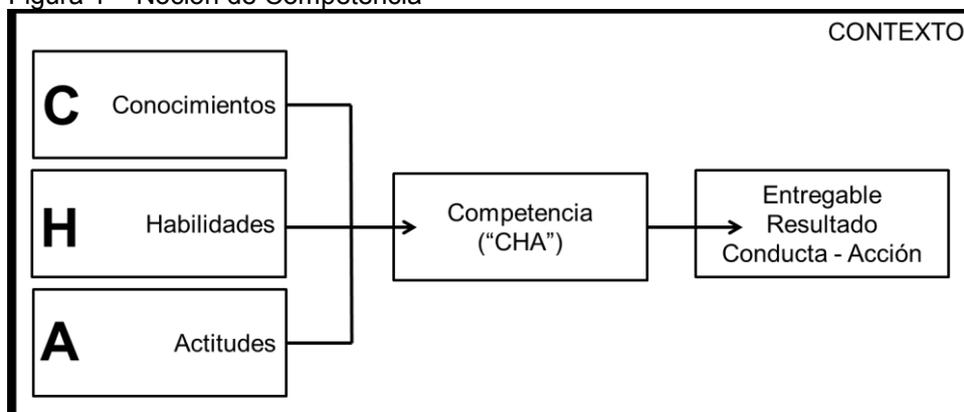
Con la afirmación de fondo “lo único constante es el cambio” se contextualiza el concepto de evento, no desde una mirada insólita o negativa, sino como la normalidad en los sistemas internos y en las actividades de una organización.

Si bien la bibliografía aún da cuenta la necesidad de avanzar en el entendimiento de la noción de competencias, se encuentra recurrencia en que, como muestra la Figura 1, se construye basado en tres dimensiones: conocimiento (información, saber sobre el qué y saber sobre el porqué) habilidades (técnicas, capacidad, saber cómo) y actitud (motivación, disponibilidad de la voluntad) en un contexto determinado.

Con el foco puesto en la acción y en los resultados, la noción de competencias se aproxima más a la capacidad de movilizar adecuadamente recursos ya desarrollados, poniendo el énfasis en la disponibilidad de la situación específica a ser enfrentada.

Estos aspectos le dan a la noción de competencias características intrínsecas de flexibilidad y adaptabilidad y a la vez actúa como punto de referencia para el desarrollo de acciones.

Figura 1 – Noción de Competencia



Adaptado de Ruas (2005)

Existen amplios desarrollos en investigación respecto de las reflexiones que merece la necesidad de dinamizar y conectar 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 y el Modelo de la Triple Hélice son ejemplos de avances significativos en esta dirección.

Para el Proyecto Tunning, 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.

Aristimuño, Gonzalez y Luján (2000) estudian los cambios que se han realizado en instituciones de educación superior. Afirman 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.

Mastache (2007) explica 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 Universidad de Buenos Aires, 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, ya que el aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante formas de saber y de saber hacer contextualizadas.

Para Tobón (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 cognoscitivas y meta-cognitivas.

Esta consensuada línea de trabajo tarda en llegar al aula. Un estudio realizado por Álvarez Pérez, González y Aguilar (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.

Percíbese la urgencia de continuar revitalizando las prácticas docentes en la educación superior. Los avances y acuerdos académicos en términos de las nuevas demandas del entorno educativo de la educación superior, llaman al docente a crear propuestas metodológicas creativas, que ponga al alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje, mismo cuando en el espacio del aula asisten más de 50 alumnos. ¿Es posible instrumentar concretamente un método en el aula que considere semejantes desafíos?

OBJETIVOS

Para aportar desde una experiencia práctica que propone articular un sistema de competencias para evaluar a los alumnos como un ejemplo de cambio en las prácticas del aula de la educación superior, este artículo se propone:

- Generar una herramienta e implementarla en el aula, a los fines de pensar en la educación superior a través de un abordaje andragógico y creativo en la universidad;
- Explorar los resultados del despliegue del mismo, incluyendo la propia participación de los alumnos en la evaluación de su implementación y
- Permitir la reflexión sobre las implicancias de este tipo de propuestas.

CASO ALUMNOS UNS 2013

En línea con los objetivos propuestos, se describe a continuación el caso, mostrando primeramente las características del instrumento generado, luego la metodología utilizada para su administración y, por último, los resultados de la valoración de los alumnos respecto de la misma.

GENERACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL INSTRUMENTO

A lo largo de más de 5 años de experimentación sobre esta propuesta, se construye de manera articulada junto a alumnos y profesores dos instrumentos que permiten la implementación de la metodología: una rúbrica y un formulario para evaluar el desempeño de los alumnos a través de competencias en 360 grados (°).

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).

Diversos autores (ARISTIMUÑO; GONZALEZ; LUJÁN, 2000; OLIVEROS, 2006; ÁLVAREZ PÉREZ; GONZÁLEZ Y AGUILAR, 2009) enuncian recurrencia respecto de las competencias que los alumnos en educación superior debieran poder desarrollar. Se enuncian como acuerdos: saber comunicar, planificar,

negociar, organizar el tiempo y los recursos, tomar decisiones, saber adaptarse a nuevas situaciones, resolver problemas.

En esta línea, la rúbrica del caso 2013 incluyó 6 competencias, que se clasifican entre aquellas que referencian los aspectos curriculares (el “qué” de la materia) y aquellas que referencian las habilidades relacionales de los alumnos (el “cómo” de la exposición de los datos). A su vez, cada competencia se expresa en 5 niveles de desarrollo que va desde el 1 (menor) al 5 (mayor). Para cada competencia y nivel, se resumen comportamientos observables que reflejan cada nivel de desarrollo en términos de conducta.

Estos indicadores de comportamiento (entregables) incluyen, por ejemplo, la capacidad de organizarse en equipo para presentar información de manera ordenada, sintetizada y consistente con la realidad; argumentar y contextualizar, diferenciar opiniones de informaciones; desplegar recursos expositivos para sostener la atención e interés de una audiencia, etc. Se buscó redactar para cada competencia y nivel, comportamientos observables, que puedan ser valorados en función de conductas concretas, visibles.

Tanto la definición de cada competencia como los indicadores de comportamiento por cada nivel, se consolidan de manera funcional y sintética en un documento denominado “Rúbrica de Competencias”, representado en la Figura 2.

El formato reducido en una sola hoja A4, sirve para facilitar la impresión y consulta al momento de utilizarse.

Para cada competencia se identifica un nivel de desarrollo mínimo esperado de cumplimiento, en función del perfil del graduado y el año en el que se está aplicando la metodología. Es decir, según Zabala y Arnau (2008) se define cuál es el indicador de logro esperado.

Los niveles esperados no son iguales para cada competencia, lo que refuerza que la noción del desarrollo de las competencias no necesariamente se mueve linealmente en el sentido ascendente (como en la numeración 1 a 10, típica del sistema educativo tradicional), sino que se exige, para cada situación contextual, un

Competencia	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Comunicación	Elaborar con claridad la materia y complementarlo con una información que aporte valor. Incluir los contenidos a ser evaluados.	Presentar suficiente y bien desarrollado. Demostrar adecuación de contenidos. Utilizar lenguaje técnico apropiado. Demostrar en el cumplimiento del tiempo asignado, conocimiento propio para la preparación y de programas.	Material suficiente para cumplir con todos los requerimientos del tiempo asignado. Demostrar desde la preparación. Llegar puntualmente en la entrega del tiempo.	Material completo con algunos detalles que requieren revisión. No demostrar dominio del lenguaje técnico. Escalar el lenguaje en la preparación conceptual.	Material incompleto y con deficiencias importantes a nivel de la preparación conceptual. Escalar el lenguaje técnico.
Trabajo en equipo	Capacidad para recibir análisis, comentarios y sugerencias de los fundamentos, publicaciones e intercambios.	Aptitud para recibir los comentarios. Responder y justificar en forma clara, distinción opiniones de ideas.	Demuestra un adecuado manejo de comentarios. Con orientación de los fundamentos. Responde a las preguntas.	Aptitud de los comentarios. Muestra dominio. Fundamentos. Con orientación de los fundamentos.	Demuestra conocimientos. Responde. Escalar temas de debates relacionados. No estar preparados. Ajuste de fundamentos.
Argumentación	Complementar la información técnica con afirmaciones y análisis. Responder a las preguntas. Demostrar dominio de la materia y de la práctica.	Artículo técnico y práctico desde una perspectiva global. Sintetiza con gráficos, estadísticas, casos e intercambios.	En ocasiones articula el contenido técnico con la realidad. Fundamentos. Muestra a su vez la importancia de la audiencia, puede sintetizar.	Fundamentos en algunas ocasiones. Artículos de temas. Fundamentos. Muestra a su vez la importancia de la audiencia, puede sintetizar.	Aptitud de articulación. Responde. Muestra de comprensión. Muestra la importancia de la audiencia.
Presentación	Temas, organización, estructura, claridad.	Organización clara, gráfica, consistente de forma adecuada. Demuestra buena planificación.	Presentación ordenada. Consistencia entre los contenidos del trabajo.	Presentación planificada para una recepción. Material que requiere revisión y corrección.	Presentación desorganizada. Falta de coherencia en una exposición de los contenidos.
Interacción	Se complementa con el contenido de la materia. El material es de alta calidad y relevante. Se muestra dominio de la materia.	Se distribuyen referencias de forma adecuada. Se complementan en el desarrollo. Muestra dominio de la materia. Muestra a su vez la importancia de la audiencia.	Muestra apertura para el contenido. Fundamentos de la materia. Muestra a su vez la importancia de la audiencia y la coherencia de los contenidos.	Los miembros interactúan y se complementan en el desarrollo. Muestra a su vez la importancia de la audiencia y la coherencia de los contenidos.	Los miembros no se relacionan. No se muestra dominio de la materia. Muestra a su vez la importancia de la audiencia y la coherencia de los contenidos.
Atención	Temas, organización, estructura, claridad. Participación de la audiencia. Muestra dominio de la materia.	Se evidencia confianza, claridad y coherencia en la exposición. Se evidencia adecuación al lenguaje propio de la audiencia. Muestra a su vez la importancia de la audiencia.	Prográ el contenido con claridad. Se evidencia adecuación. Muestra a su vez la importancia de la audiencia y la coherencia de los contenidos.	Se evidencia en algunos momentos. Muestra a su vez la importancia de la audiencia y la coherencia de los contenidos.	Falta de preparación del contenido. Muestra a su vez la importancia de la audiencia y la coherencia de los contenidos. Se evidencia adecuación al lenguaje propio de la audiencia. Muestra a su vez la importancia de la audiencia y la coherencia de los contenidos.

Figura 2: Imagen representativa de la Rúbrica de Competencias

nivel esperado de desempeño diferente. Por ejemplo, alumnos del 1er año de la universidad requerirán un mínimo nivel 2 (dos) en HABILIDAD EXPOSITIVA y ARTICULACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA, aunque un mínimo nivel 3 (tres) cuando alcancen 4to año de la carrera y la competencia CONTENIDO se mantiene a lo largo de los 5 años de carrera en el nivel 3.

De nuevo, el concepto de competencia viene de la mano con la necesidad de ser flexible, 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 también se estructuró para abarcar una hoja (A4) por la funcionalidad necesaria para su aplicación, como se representa en la Figura 3.

Se incluye en la parte superior del mismo un espacio para los datos de clasificación de quien está evaluando.

A la izquierda del formulario, se marca con una X (cruz) el tipo de evaluador que se es al momento de la observación por competencias (“Autoevaluación”, “Par” “Docente” y “Externos”).

Para cada competencia, se incluye un recuadro para valorar (del 1 al 5) en función de los comportamientos descritos en la rúbrica. El método permite 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, estaría incluyendo aspectos señalados en los niveles 2 y 3.

Asimismo, el formulario incluye un espacio para aclaraciones y observaciones cualitativas que facilita agregar los argumentos de dichas asignaciones.

Se incluye un espacio para anotar el horario de inicio y fin de la observación, siendo el tiempo una de las variables que se define como parámetro de evaluación.

Como se observa, la metodología no es simple, por eso es que se trabaja en conjunto con los alumnos desde el primer hasta el último día de clases.

El formulario 'EVALUACIÓN 360 USO AULICO' contiene los siguientes campos y secciones:

- Encabezado:** Nombre y Apellido, Institución, Carrera, y Materia.
- Identificación:** N.º de Legajo, CNEI, y Período.
- Profesores / Docentes:** Campo para el nombre del evaluado.
- ESCALA:** 1 a 5. Referencia: Ver Rúbrica.
- Sección de Evaluación:**
 - FECHA:** Campo para la fecha de la evaluación.
 - GRUPO / ORGANIZACIÓN:** Campo para el grupo o institución.
 - RESPECTO del QUÉ / RESPECTO del CÓMO:** Tabla con columnas para CONTENIDO, FUNDAMENTACIÓN, ARTICULACIÓN, PRESENTACIÓN, TRABAJO en EQUIPO, y HABILIDAD EXPOSITIVA.
 - TIPO de EVALUADOR:** Opciones: AUTOEVALUACIÓN, DOCENTE a CARGO, EXTERNO / INVITADO, PAR.
 - OBSERVACIONES:** Área para escribir comentarios.
 - PAR:** Campos para Hora de Inicio, Hora de Finalización, y Duración Total.

Figura 3: Imagen representativa del Formulario de Evaluación

ADMINISTRACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Stenberg (2006) asocia la implementación del impulso creativo como una decisión de generar un cambio. Ulrich (2006) entiende que es clave considerar las gestiones que colaboran con el cambio como un proceso y no como hechos esporádicos, es en esta línea que debe ser considerada la administración que se describe a continuación, como un continuo que integra la teoría con la práctica.

La aplicación 2013 se realizó en el segundo semestre de la Licenciatura en Administración de la Universidad Nacional del Sur, en la materia Gestión Humana en las Organizaciones. El alcance del instrumento abarcó a 66 alumnos organizados en 9 grupos de entre 6 y 8 personas. Como se muestra en la Figura 4, el grupo es en su mayoría de sexo femenino (68%).

Se presentan en la primera clase práctica las instrucciones para la implementación de la metodología 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: los grupos deben presentar un avance (exposición parcial) y las conclusiones finales (exposición integradora) de manera oral al aula.

Se explica que, más allá de los contenidos curriculares exigidos (exámenes parciales teóricos), se busca que los grupos comporten los indicadores de conducta que se detallan en la rúbrica. Es decir, en dos momentos de exposición por grupo (una exposición parcial y una exposición final integradora) se administra el formulario de evaluación, para evaluar a través del formulario en base a la observación de comportamientos, referenciándose a la rúbrica.

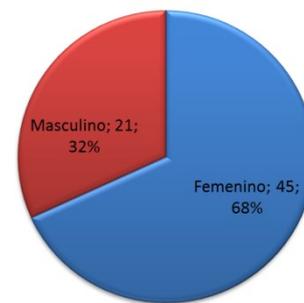


Figura 4: Distribución del alumnado alcanzado por sexo. Total 66 alumnos.

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 y se explica en detalle la forma de aplicación del instrumento.

En líneas generales, los alumnos recibieron el primer día de clase práctica las instrucciones de trabajo con esta metodología de manera naturalizada, es decir, no se presentaron dificultades a la hora de interpretar las reglas, comprender el uso del formulario y la rúbrica.

Los grupos mostraron compromiso y participación activa en las dos instancias de exposición y evaluación. Se mantuvo en el aula un clima de respeto, compañerismo y compromiso en pos de lograr los objetivos de la actividad propuesta.

En estas instancias, mientras los grupos exponen sus vivencias objeto del trabajo práctico, se completa el formulario de manera cuali y cuantitativa con los niveles de desempeño que se observan en concordancia con lo que se lee de la rúbrica. Vale repetir que diferentes actores participan de la valoración: 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 especialmente de las exposiciones-observaciones. La diversidad de evaluadores que califican el nivel comportado en las exposiciones define a esta aplicación como de 360°.

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

Se recolectan después de cada instancia todos los formularios para procesarlos con planillas 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.

Inherente a la nueva actividad, los docentes encargados del procesamiento de la información notaron la complejidad de la metodología a nivel operativo. Se

percibió el esfuerzo adicional para la carga de datos, análisis de la información y construcción de las 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, Gonzalez y Hernandez (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.

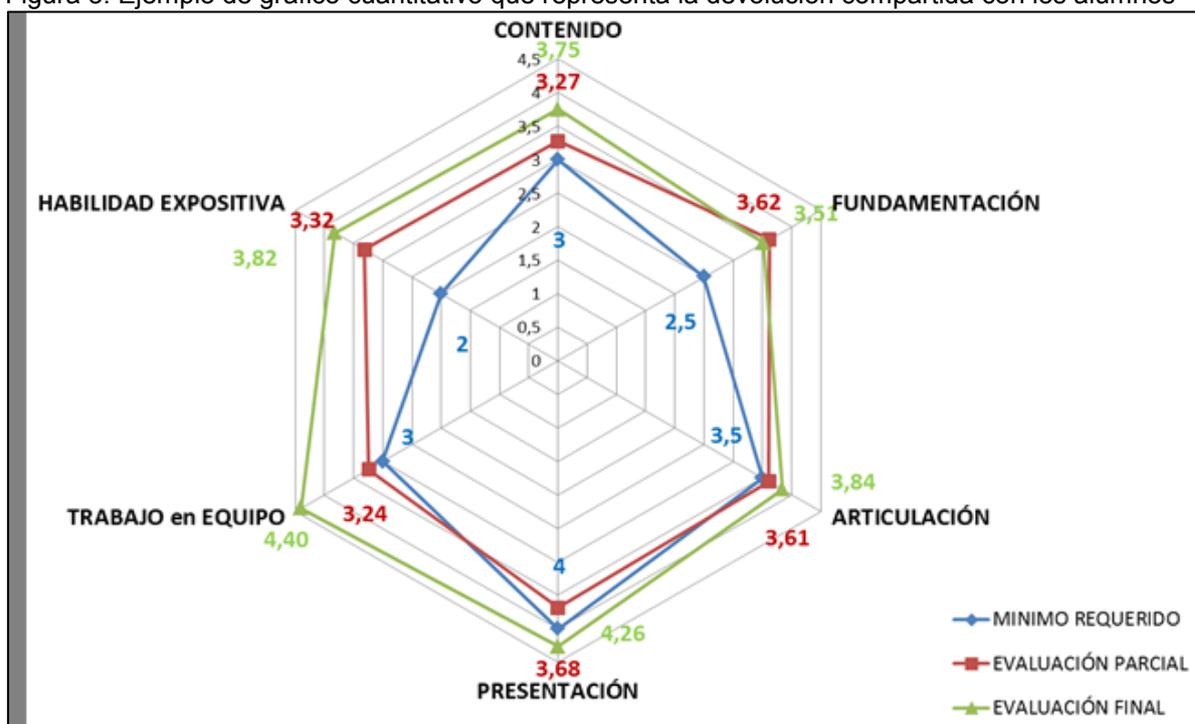
Con esta línea conceptual, se realiza una primera devolución cualitativa inmediatamente posterior a la exposición oral parcial. En esta devolución presencial docente, se refiere a los comportamientos observados en contraste con los indicadores de logro mínimos enunciados en la rúbrica. Asimismo, se van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

La última clase de la cursada se destina a hacer la devolución final de los resultados.

Primeramente se realiza una devolución cuantitativa general, en donde se muestran los resultados obtenidos por el grupo como un todo y se invita a la reflexión crítica. Se profundiza luego en una devolución final para cada grupo evaluado, haciendo hincapié en los cambios observados entre el primer y segundo momento de evaluación.

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.). Todas las devoluciones cuantitativas responden al análisis comparativo con los mínimos requeridos (y no con el análisis en términos absolutos), como se muestra en la Figura 5 que sigue:

Figura 5: Ejemplo de gráfico cuantitativo que representa la devolución compartida con los alumnos



Se comparte de manera digital e impresa con cada grupo un detalle cuali y cuantitativo de sus resultados. Se comparten sugerencias y observaciones por grupo, resultados de la Evaluación 360° por Competencias administrada en el aula.

En este sentido, Ruas (2005) explica que el nivel de competencia desempeñado depende directamente del resultado obtenido por la identificación y selección de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes movilizados en una situación particular. En el caso, la calificación recibida es un reflejo de las exposiciones orales de los alumnos en grupo, experiencias concretas que sirven como referencias para pensarse, reflexionar sobre su estado actual y orientar su comportamiento en la dirección que elijan tomar.

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 esperadas de comportamiento. En el caso y con la devolución, los grupos tienen un diagnóstico de su situación comportamental actual, su capacidad, validada por otros, de expresarse según el encuadre de los indicadores de desempeño definidos en la rúbrica.

Por otra parte, la metodología es, en sí misma, un ejercicio que moviliza la capacidad de adaptación de los alumnos a la propuesta y su capacidad para

resolver esta situación-problema, fortaleciendo valores que hacen a su formación integral.

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

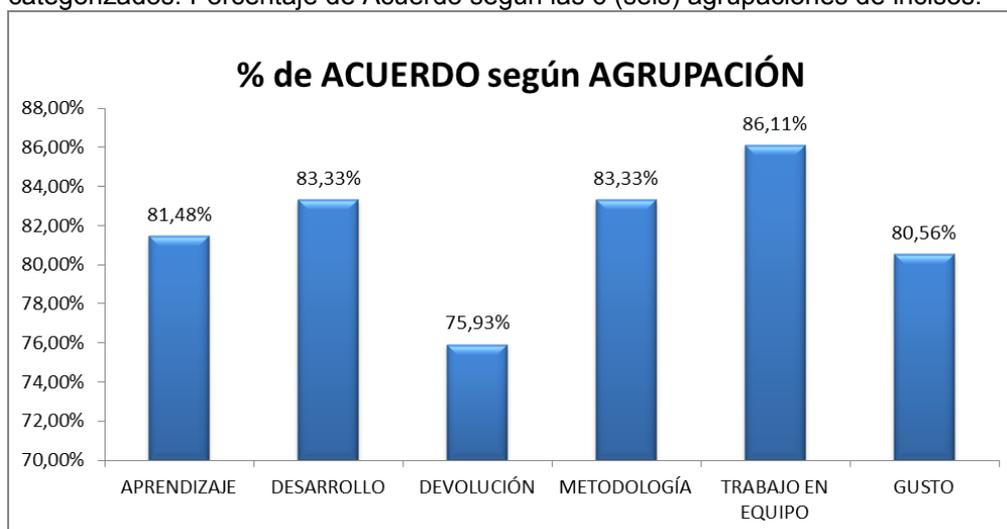
A modo de cierre, y para complementar las devoluciones orales presenciales que los alumnos con fluidez y naturalidad compartieron el último día, se administró un cuestionario de valoración, posterior a las devoluciones descriptas. Considérese que siendo el último día de cursada se superpone la fecha con exámenes finales y entregas, razón que los alumnos utilizan ese día para justificar el nivel de ausencia. Los 18 alumnos que contestaron son mayoría del sexo femenino (78%). El promedio de edad del alumnado que responde es de 22,5 años. El cuestionario solicita que se valore de manera comparativa la metodología 360° por competencias implementada con la evaluación tradicional.

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 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. Para un análisis sintetizado de las respuestas, se agrupan los incisos en 5 categorías: Aprendizaje, Trabajo en Equipo, Desarrollo, Metodología y Devolución. Se agrupa en una sexta categoría las respuestas referidas a si los alumnos gustan de esta propuesta y si gustarían que se incluya esta metodología de evaluación en todas las materias del grado (categoría Gusto).

Se observa en la Figura 7 que sigue, un alto nivel de acuerdo en la implementación de la metodología ya que todas las categorías se sostienen por encima del 75%.

Figura 6: Gráfico de los resultados de la evaluación de los alumnos sobre la metodología aplicada, categorizados. Porcentaje de Acuerdo según las 6 (seis) agrupaciones de incisos.



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.

A nivel inciso, los resultados muestran un alto nivel de acuerdo respecto de la metodología 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

A continuación, se muestran en la Tabla 1 el porcentaje (%) de nivel de acuerdo de cada inciso.

Se marca a modo ilustrativo con un color, el resultado de cada inciso, 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...

Tabla 1. Evaluación de los alumnos respecto de la metodología implementada.

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%

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. Los alumnos aprovecharon este espacio abierto para indicar aspectos genéricos que tienen que ver con la universidad, la materia y su gestión, más allá de referido a la metodología 360° administrada. En total, 11 (once) comentarios fueron excluidos por catalizar inquietudes no alusivas al propósito de este artículo. Se condensan los comentarios que hacen alusión a la propuesta evaluativa aplicada:

(1) 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.

(1) Es difícil evaluar compañeros. Aportó mucho.

(1) 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.

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

(1) 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.

CONSIDERACIONES FINALES DEL ANÁLISIS DEL CASO

El desarrollo de este caso propone condensar el trabajo de generación y administración de una metodología de evaluación 360° para el aula del nivel superior como una respuesta exploratoria al desafío de responder a las nuevas demandas del entorno educativo. Se comparte esta experiencia para aportar valor desde una práctica creativa, viabilizada a través de la noción de competencias.

Respecto de la generación y administración de los instrumentos, se confirma que fueron funcionales para la aplicación de la metodología novedosa, aunque se percibe cierta resistencia en el cambio. Ambos, docentes y alumnos notaron un aumento en el esfuerzo y tiempo dedicado para viabilizar la propuesta.

En este sentido, y para la gestión por parte de los docentes, es importante simplificar o automatizar la forma de procesamiento de datos para sostener su aplicabilidad en el tiempo, especialmente si se considera que el aula participaba a más de 60 alumnos.

A pesar de esta dificultad, los resultados demuestran eficiencia en cuanto a los objetivos que la propuesta persigue.

Es importante destacar que las competencias fueron construidas y adaptadas en función al contexto, los indicadores de logro predefinidos en función de la situación específica del aula y de la situación problema a resolver. El análisis comparativo entre el primer y el segundo momento de observación-entrega (y no el análisis de resultados absolutos) es el que adecúa a los conceptos teóricos del enfoque de competencias y que permite alinear la propuesta con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos como un proceso.

Respecto de la valoración de la metodología, los alumnos acuerdan en un 94,44% que la metodología 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 el método utilizado en el caso permite generar un espacio de articulación teórico-práctico focalizado en la mejora de competencias, haciendo foco en la conciencia del estado actual de las personas para dirigir su potencial desarrollo.

Los resultados revelan satisfacción en los alumnos, lo que favorece el compromiso, la comprensión y la significación del material curricular.

Asimismo, este enfoque facilita a los alumnos una herramienta que favorece el meta-aprendizaje, ya que el instrumento está basado en las metodologías 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 consistencia y confirmar el espectro que la aplicación permite, es decir, la metodología se puede utilizar potencialmente en diversas disciplinas y espacios de educación universitaria y terciaria. Se propone seguir implementando el método como parte de una Estrategia Educativa y, a partir de esa línea.

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.

Se refuerza constantemente que la devolución es una crítica constructiva que aporta a la identificación del estado actual de los niveles comportados, y viabiliza identificar con mayor claridad los caminos que pudieran ser encontrados para alcanzar los niveles esperados.

Conviene, además, aplicar a otras situaciones-problema, mejorar la rúbrica y el formulario como instrumentos, completar las competencias y, al mismo tiempo, testear el propio conocimiento sobre el alumno de educación superior actual y las posibilidades metodológicas que el docente puede desplegar.

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.

Álvarez Pérez, P. R. (2009). *La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo*. Paradigma.

Amabile, T. (1996). *Creativity and Innovation in Organizations*. Harvard Business School.

Aristimuño, A., González, M., & Luján, C. (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".

DCA. (s.f.). *Incumbencias Profesionales Ley N° 20488 y Perfil Profesional del Graduado*. Recuperado el 04 de Mayo de 2015, de Departamento de Ciencias de la Administración - UNS:
<http://www.cienciasdelaadministracion.uns.edu.ar/default.asp?pag=carlic>

González González, O. y. (2008). *Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente*. Revista Mexicana de Orientación Educativa.

Hansman, C. (2001). *Context-based adult learning*. New Directions for Adult and Continuing Education, n.89, 43-51.

James, K., & Damon, D. (2012). Chapter 2: *Organizations and Creativity: Trends in Research, Status of Education and Practice, Agenda for the Future*. En M. Mumford, *Handbook of Organizational Creativity* (págs. 17-38). Londres: Elsevier.

Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., & Hernández Jaime, J. (2011). *Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con con la Educación Basada en Competencias*. Revista de Investigación Educativa.

Knowles, M., Holton III, E., & Swanson, R. (2005). *A theory of adult learning: andragogy*. En *The adult learner*. (págs. 35-72). Elsevier.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

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.

Mumford, M. D., Hester, K., & Roblero, I. (2012). Chapter 3: *Methods in Creativity Research: Multiple Approaches, Multiple Levels*. En M. D. Mumford, *Handbook of Organizational Creativity* (págs. 39-65). Londres: Elsevier.

Oliveros Martin Varés, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*.

Pasquaré, C., Menichelli, F., Roumec, G., Moirano, R., & Piccinini, V. (2013). Sentido del Trabajo.

Prahalad, C., & Hamel, G. (1990). The core competence of corporation. *Harvard Business Review*, 79-93.

Ruas, R. (2005). Gestão por competências: Uma contribuição à estratégia das organizações. En R. Ruas, C. S. Antonello, L. H. Boff, & e. colaboradores, OS NOVOS HORIZONTES DA GESTÃO: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E COMPETÊNCIAS (págs. 1-25).

Rué, J. (2002). Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. . Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*,, Vol. 18, No. 1, 87–98.

Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación basada en Competencias. Talca, proyecto Mesesup.

Ulrich, D. (2006). Recursos Humanos Champions. Buenos Aires: Granica.

Universidad Nacional del Sur. (27 de Junio de 2012). UNS - Plan Estratégico UNS 2011 - 2016 - 2026. Recuperado el 29 de Abril de 2015, de http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/ver_contenidos.asp?cod_entidad=106&cod_contenido=193

Zabala, A., & Arnau, L. (2008). 11 Ideas Clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Artigo recebido em: 10/12/2015

Artigo aprovado em: 14/12/2015