

# Efectividad del *feedback* 360° para desarrollar competencias en estudiantes universitarios

*Luis Iván Mayor Silva*

*Universidad Complutense de Madrid, España*  
*limayors@ucm.es*

## Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar la efectividad del *feedback* 360° para el desarrollo de la competencia transversal comunicación. La metodología de trabajo se desarrolló a través de un estudio de caso para su aplicación en los alumnos de primer curso de Grado de Enfermería de la Universidad Complutense de Madrid. Los resultados indicaron que un 58,62% de los alumnos percibió una mejora de su desempeño y un 77,77% en el desempeño de sus compañeros. Los datos avalan su efectividad como instrumento para el desarrollo de la competencia comunicación y para mejorar la capacidad de autoevaluar su desempeño.

**Palabras clave:** *Feedback* 360°, Evaluación de competencias, Evaluación con Rúbrica, Desarrollo de competencias.

## 360-Degree *Feedback* Effectiveness to Develop Competences in College Students

### Abstract

The aim of the research was to analyze the effectiveness of the 360-Degree feedback in the development of cross-media competence. The methodology was developed through a case study applied to the first year students of Nursing School at the Complutense University of Ma-

drid. The results indicated that 58.62% of students noticed an improvement in their performance and 77.77% of them, in the performance of their classmates. These data support its effectiveness as an instrument to develop communication skills and to improve the ability to self-assess their performance.

**Keywords:** 360-Degree *feedback*, Competences assessment, Rubric assessment, Competences development.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una de los aspectos más difíciles de abordar en el actual contexto universitario es la correcta evaluación y desarrollo de competencias en los alumnos. Cada día surgen diferentes métodos para la evaluación de las mismas. Las evidencias recogidas por diversos trabajos nos hacen concluir que todavía no queda claro que dichos instrumentos realmente evalúen las competencias y menos que sirvan para desarrollarlas. Entre los instrumentos más conocidos para la evaluación y desarrollo de competencia tenemos el Balanceo de competencias, los blogs, los cuestionarios de evaluación, el diario reflexivo, la evaluación 360°, los incidentes críticos, prácticas en contextos profesionales, aprendizaje experiencial, *role playing*, gametización y los proyectos multidisciplinares entre otros. Muchos de estos instrumentos, a pesar de su coste en tiempo y esfuerzo tanto por parte de los alumnos como de los docentes debido a su sofisticada metodología de implantación, están centrados en evaluar las impresiones de los alumnos o de los profesores, o muchos de ellos no presentan un *feedback* que realmente ayude al estudiante a identificar en qué situación competencial se encuentra y menos cómo debe mejorar.

Para optimizar el proceso de evaluación y desarrollo de competencias elegimos dos herramientas que por sus características particulares pueden conseguir evaluar y desarrollar una competencia y pueden resultar fáciles de aplicar: la evaluación 360° y las rúbricas. El presente trabajo expone y analiza los resultados obtenidos en la creación y aplicación de un instrumento de evaluación y desarrollo proveniente de la fusión de ambas herramientas.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

### **2.1. ¿Qué es el *feedback* 360°?**

Es un proceso que permite a la persona recopilar *feedback* de su desempeño en competencias concretas por parte de aquéllos con los que trabaja y compararlo con su propia percepción (Mayor y Rodríguez, 2014). El *feedback* 360° ha sido concebida como una técnica de evaluación realizada, normalmente, por personas anónimas sobre las competencias de otra persona que actúa como participante (Bizquerra, *et al.*; Capelli, 2008). Esta técnica empezó a implantarse en los años 80 para evaluar las competencias de los directivos (Bizquerra *et al.*, 2006) y se ha convertido en una de las técnicas más difundidas para evaluar las competencias profesionales en las empresas.

Dentro de los entornos puramente empresariales, se ha tomado como una técnica que permite un *feedback* positivo entre superiores, compañeros y clientes, y cuyo objetivo principal ha sido desarrollar las habilidades o puntos fuertes y las posibilidades de mejora de los aspectos débiles (Olabairreta y Da Silva, 1998). A veces también se emplea aliñada en políticas de retribución variable o planes de carrera (Mayor y Rodríguez, 2014).

En los contextos educativos son cada vez más numerosos los docentes que tratan de evaluar las competencias de sus alumnos por medio de técnicas donde haya una participación activa de los evaluadores con los evaluados. Sánchez, *et al.* (2009) aplicaron la evaluación 360° en una muestra de 91 alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid.

Bizquerra *et al.* (2006) han evaluado la educación emocional por medio de esta técnica utilizando al menos siete personas para evaluar a un participante: tres profesores, tres alumnos y el propio evaluado, a través de la autoevaluación de las competencias que el participante hace de sí mismo. Los autores concluyeron que la evaluación 360° es una técnica útil y apropiada para evaluar aspectos relativos a la educación emocional.

### **1.2. ¿Qué son las rúbricas?**

Una rúbrica es un recurso para la evaluación y calificación del aprendizaje, de los conocimientos o del desempeño de los estudiantes en una actividad concreta y que establece criterios y una escala de valoración para cada uno de ellos.

Una rúbrica fija los criterios en los que el profesor va a centrar su atención para evaluar la actividad y establece una escala de valoración que refleja los desempeños esperados para cada nivel (Gómez del Pulgar, 2011).

Los estudios sobre el uso de las rúbricas en la Educación Superior concluyen que pueden ser un instrumento válido para el fomento del aprendizaje y también muestran que los estudiantes realmente interiorizan los criterios de evaluación de una rúbrica, asumiéndolas como propias, y usándolas para su auto-evaluación (Panadero y Jonsson, 2013).

Las rúbricas incrementan la consistencia de las calificaciones (Andrade, 2005; Reddy, 2007; Reddy y Andrade, 2010). Diversas investigaciones concluyen que existe una relación entre el uso de rúbricas de evaluación y un mejor rendimiento académico (Martínez y Raposo, 2011), así como un mayor desarrollo del aprendizaje profundo en los estudiantes universitarios (Reddy y Andrade, 2010).

### **2.3. ¿Qué dificultades presenta el empleo del *feedback* 360°?**

La técnica del *feedback* 360° conlleva una serie de dificultades en su implantación, tales como:

- Creación de espacios paralelos en la comunicación donde el alumno puede hacer correr rumores sobre que este *feedback* cuenta en su nota final (Mayor y Rodríguez, 2014).
- Crea conflictos, sobre todo cuando el *feedback* recibido no se corresponde con el *feedback* esperado (Pérez y Silva, 2013).
- Los evaluadores tienden a emitir evaluaciones basadas en prejuicios y no en elementos tangibles y conductas observables, por lo que muchas veces se mide más la afinidad o la relación que la competencia (Mayor y Rodríguez, 2014).
- Si está alineada a algún tipo de nota o puntuación, a veces se crean alianzas entre evaluadores y evaluados sesgando con ello la evaluación (Mayor y Rodríguez, 2014).
- Evaluar a otro en su desempeño necesita algo de entrenamiento en la utilización de herramientas muy sencillas e intuitivas de usar (Pérez y Silva, 2013).

#### **2.4. ¿Qué dificultades tiene el empleo de las rúbricas?**

Las rúbricas también presentan variadas dificultades en su desarrollo y aplicación, tales como:

- Crear una rúbrica supone un enorme esfuerzo que no todos los docentes están dispuestos a realizar (Popham, 1997; Tierney y Simon, 2004; Kohn, 2006).
- Evaluar por medio de ellas conlleva emplear mucho tiempo para alcanzar, posiblemente, unos resultados similares en cuanto a la calificación de los alumnos.
- Si una rúbrica no está bien construida no será beneficiosa para el aprendizaje. Pueden fallar tanto los criterios seleccionados como los distintos niveles de la escala.
- Si los criterios de evaluación se ciñen a las tareas, no evaluarán la competencia general, sino la especificidad en un aspecto reducido de la misma.
- Si los criterios son excesivamente generales, será difícilmente evaluable en las tareas desarrolladas y la evaluación se prestará a la subjetividad del docente.
- Al alumno muchas veces le cuesta entender este sistema de evaluación porque no se obtiene el aspecto de desarrollo que se pretende.
- Los alumnos tienden a identificar los criterios de evaluación con la tarea misma, lo que constriñe la originalidad y el desarrollo personal de la tarea (Popham, 1997).
- El uso de las rúbricas promueve la estandarización tanto de los profesores como de los alumnos, estos últimos tenderán a no asumir riesgos y a pensar con menos profundidad y a perder interés en el aprendizaje en sí (Kohn, 2006).

Estas objeciones podrían no ser tales si, como en cualquier otro proceso de evaluación, los profesores estuvieran atentos, a la hora de elaborar las rúbricas, a los conceptos de validez y fiabilidad de la prueba de evaluación (Moskal y Leyden, 2000).

#### **2.5. La técnica DFR360° como propuesta de valor**

Para solventar todas estas dificultades los autores crearon un instrumento de Evaluación y Desarrollo de Competencias denominado en

una primera etapa Dinámica *Feedback* y *Feedforward* 360° (Mayor y Rodríguez, 2013) y una mejora de dicha herramienta denominada técnica DFR360° (Dinámica *Feedback* con Rúbrica 360°) en los seminarios de la asignatura de Psicología de primer curso de Grado de Enfermería. Esta última herramienta mejorada, a diferencia de su predecesora, permite tener una evaluación de la situación inicial de la que parte el alumno y da la oportunidad de tener una evolución en el desarrollo de las competencias trabajadas y analizar en una segunda evaluación el grado de desarrollo obtenido. Además, para evitar los problemas que tienen la mayoría de Rúbricas, se utilizó una adaptación de la herramienta ECOEnf (Gómez del Pulgar, 2011) que reúne todos los criterios de validez y fiabilidad.

Con el uso de la técnica DFR360° se esperaba:

- Evitar malentendidos en los roles que se ejecutan (evaluador y evaluado), puesto que el profesor observa el desarrollo de la actividad.
- Conseguir anonimato, debido a que los alumnos desconocen qué compañero les entregó el *feedback*, ya que este se entrega en sobre cerrado.
- Incorporar una estructura formativa más orientada al fomento de las competencias. En el desarrollo de la dinámica se explica la competencia y su importancia en la vida laboral y, además, existe un plan de acción para la incorporación de las mejoras en su futuro desempeño (Lévy-Leboyer, 2007).
- Conocer sus resultados al finalizar el ejercicio y, además, este *feedback*, al ser inmediato a la práctica realizada, permite precisar con mayor detalle los elementos exactos que se deben mejorar y evitar los sesgos y las confusiones del recuerdo (Muñoz y Fernández, 2011).
- Evitar la creación de espacios paralelos en la comunicación, ya que se advierte en la ejecución que no cuenta en la nota final, y el proceso se inicia y termina en la jornada de la dinámica.
- Evitar conflictos porque se explica que el *feedback* es un regalo que tienen al hacer este ejercicio y que no siempre tendrán la oportunidad de recibirlo, es decir, cambiamos la actitud negativa de *feedback* como crítica por *feedback* como oportunidad para mejorar (Mayor, Beneit, García y García, 2015).

- Evitar la tendencia a dar evaluaciones basadas en prejuicios y no en elementos tangibles y conductas observables; para ello se utilizó un instrumento contrastado que es la escala ECOEnf que posee una alta fiabilidad y validez como instrumento de evaluación de competencias (Gómez del Pulgar, 2011) y que reduce la subjetividad de los evaluadores. Además, se explica con ejemplos cómo se debe evaluar para que no haya lugar a equívocos.

### **3. METODOLOGÍA**

El diseño es un estudio de caso (Stake, 1998) en la efectividad de la aplicación de la técnica DFR360° para el desarrollo de la competencia comunicación en los estudiantes que cursaron los seminarios de la asignatura de Psicología de primer año de Grado de Enfermería de la Universidad Complutense de Madrid en el curso académico 2014 -2015. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue la adaptación de la escala ECOEnf (Gómez del Pulgar, 2011) de la competencia transversal comunicación. El rol del investigador fue de observador participante. La evaluación se realizó dos veces para comparar los resultados.

#### **3.1. Objetivo general de la técnica DFR360°**

Evaluar y desarrollar la competencia transversal comunicación en los estudiantes de primer curso de Grado de Enfermería.

##### *3.1.1. Objetivos específicos para los estudiantes*

- Reflexionar sobre el propio nivel de desempeño para mejorar la competencia transversal comunicación como estudiante de enfermería.
- Conocer la percepción de otros sobre el desempeño realizado por los estudiantes de enfermería a través del *feedback* de sus compañeros de trabajo.
- Eliminar la subjetividad de la evaluación de los estudiantes a través de la información proveniente de diferentes evaluadores.
- Medir la capacidad del plan de acción para desarrollar la competencia comunicación en los estudiantes de enfermería.

### 3.2. Población

La experiencia fue realizada con 261 estudiantes de la asignatura de Psicología de primer curso de Grado de Enfermería de la Universidad Complutense de Madrid, en el curso académico 2014-2015 durante la realización de los dos seminarios de la asignatura. Cada grupo de seminario era de 25 alumnos aproximadamente.

### 3.3. Secuencia de Puesta en Práctica de la técnica DFR360°

Esta práctica sigue una secuencia basada en el **Modelo AACT** siglas de Aprende, Aplica, Comparte y Transforma, aplicada ya en el modelo predecesor Dinámica *Feedback y Feedforward 360°* (Mayor y Rodríguez, 2014). La experiencia se realizó en dos fases, una inicial, correspondiente al primer seminario, donde los alumnos se autoevaluaron y obtuvieron un *feedback* sobre su desempeño en una dinámica de comunicación utilizando la escala ECOEnf y realizaron un plan de acción con el *feedback* recibido. En la fase final, correspondiente al segundo seminario, se aplicó una dinámica de comunicación parecida a la utilizada en la fase inicial y se repitió el proceso de evaluación sobre su desempeño para analizar si hubo mejora en su desempeño.

#### 3.3.1. Fase inicial

Se explicó a los alumnos la competencia transversal comunicación y su importancia para el desempeño del rol profesional. Se señalaron y especificaron cuáles son los tres niveles de desempeño con ejemplos para realizar una correcta evaluación según la escala ECOEnf.

Se dividió la clase en grupos de 5 alumnos. Se entregó a los alumnos una ficha con el primer caso a trabajar: *Elección del Jefe de Enfermería de nuestro Hospital*.

Antes de empezar la dinámica de discusión con los compañeros, cada participante evaluó el nivel de desempeño que consideraba que iba a obtener en la reunión rellenando la ficha de la rúbrica de Autoevaluación, Imagen 1. Esta variable es clave para que el estudiante reflexione sobre su capacidad de predecir su nivel de desempeño en la competencia a trabajar.



RESULTADOS	NIVEL		
	1	2	3
1. Expresa con claridad y precisión su punto de vista.			
2. Realiza la reunión siguiendo los protocolos establecidos en la clase de dirección de reuniones.			
3. Genera un estado emocional positivo en los miembros del equipo que facilita la consecución de los objetivos.			
4. Muestra interés y respeto por las opiniones de los compañeros.			
5. Se asegura de que los miembros del equipo han entendido la información que él da.			
6. Se relaciona con los compañeros aplicando correctamente las técnicas de comunicación verbal y no verbal y de relación interpersonal adaptándose a cada situación.			
7. Anima a los miembros del equipo a que compartan la información que pueda ser relevante para resolver la situación.			
8. Orienta a los miembros del equipo hacia la toma de decisiones más adecuada.			
9. Demuestra la capacidad de escucha activa con los miembros del equipo y da respuestas teniendo en cuenta los puntos de vista de sus compañeros.			
10. Establece actuaciones dirigidas a superar los factores que interfieren en la comunicación cuando suponen una limitación.			
11. Adapta su punto de vista para conseguir los objetivos grupales.			

**Imagen 1. Ficha de Autoevaluación**

Fuente: Elaboración propia.

Los miembros de cada equipo debían conseguir en 15 minutos una lista consensuada sobre los candidatos propuestos en el caso *Elección del jefe de enfermería de nuestro Hospital*. La premisa de esta fase era evitar el sistema de votaciones, ya que la lista debe ser conseguida por unanimidad y consenso en las opiniones. Una vez finalizado el tiempo el profesor eligió a un miembro de cada grupo para que ejerciera de portavoz del consenso que había conseguido su grupo.

Terminada la exposición de los portavoces, el profesor explicó la importancia de dar y recibir *feedback*. Con esta exposición se pretendió transmitir la idea de que el *feedback* es un regalo para que sus compañeros desempeñen mejor sus tareas. Para dar el *feedback* y consejos de mejora los alumnos rellenan la Ficha de Evaluación de los compañeros,

Imagen 2. Esta ficha debe ser anónima. Las fichas entregadas por los compañeros no son leídas hasta que todos han recibido sus fichas correspondientes. El profesor hizo especial hincapié en rellenar el área de consejos y comentarios dando opinión sobre lo que ayudaría a su compañero a tener un mejor desempeño y escribiendo los comentarios de lo que ha sido un desempeño excelente.

RESULTADOS	NIVEL			
	1	2	3	CONSEJOS
1. Expresa con claridad y precisión su punto de vista.				
2. Realiza la reunión siguiendo los protocolos establecidos en la clase de dirección de reuniones.				
3. Genera un estado emocional positivo en los miembros del equipo que facilita la consecución de los objetivos.				
4. Muestra interés y respeto por las opiniones de los compañeros.				
5. Se asegura de que los miembros del equipo han entendido la información que él da.				
6. Se relaciona con los compañeros aplicando correctamente las técnicas de comunicación verbal y no verbal y de relación interpersonal adaptándose a cada situación.				
7. Anima a los miembros del equipo a que compartan la información que pueda ser relevante para resolver la situación.				
8. Orienta a los miembros del equipo hacia la toma de decisiones más adecuada.				
9. Demuestra la capacidad de escucha activa con los miembros del equipo y da respuestas teniendo en cuenta los puntos de vista de sus compañeros.				
10. Establece actuaciones dirigidas a superar los factores que interfieren en la comunicación cuando suponen una limitación.				
11. Adapta su punto de vista para conseguir los objetivos grupales.				

### Imagen 2. Ficha de Evaluación de los compañeros

Fuente: Elaboración propia.

Una vez entregado cada *feedback* deviene una etapa de reflexión individual en la que cada alumno pasa por dos fases:

- Autoconocimiento:** El alumno realizó comparaciones entre sus expectativas de resultado, las puntuaciones que él se asignó al terminar el ejercicio y las otorgadas por sus compañeros. Esto ayuda a que los estudiantes sean más certeros en sus predicciones.
- Desarrollo:** con base en la reflexión y mejora del autoconocimiento, los alumnos fijan un objetivo de transformación personal.

Para cumplir con esas dos fases se les facilitó a los alumnos la Ficha de Autoconocimiento, Imagen 3. Se siguió la siguiente secuencia para rellenarla:

1. Se volcaron los datos de sus puntuaciones iniciales en el apartado *Autoevaluación previa*.
2. Se rellenó el apartado de *Autoevaluación del desempeño conseguido* con la puntuación que los alumnos consideraron que califica mejor su puesta en escena en la dinámica.
3. Se volcaron las puntuaciones otorgadas por sus compañeros sacando la media aritmética de las mismas en el apartado *Evaluación del grupo*.
4. Se escribieron las recomendaciones que les dieron sus compañeros en el apartado *Aportes de valor*.
5. Se anotaron especialmente las discrepancias entre las percepciones de los demás y la autopercepción, además, subrayaron los aportes de valor que más útiles les parecieron.

Comportamiento	Autoevaluación previa	Autoevaluación del desempeño conseguido	Evaluación del grupo	Aportes de Valor
1. Expresa con claridad y precisión su punto de vista.				
2. Realiza la reunión siguiendo los protocolos establecidos en la clase de dirección de reuniones.				
3. Genera un estado emocional positivo en los miembros del equipo que facilita la consecución de los objetivos.				
4. Muestra interés y respeto por las opiniones de los compañeros.				
5. Se asegura de que los miembros del equipo han entendido la información que él da.				
6. Se relaciona con los compañeros aplicando correctamente las técnicas de comunicación verbal y no verbal y de relación interpersonal adaptándose a cada situación.				
7. Anima a los miembros del equipo a que compartan la información que pueda ser relevante para resolver la situación.				
8. Orienta a los miembros del equipo hacia la toma de decisiones más adecuada.				
9. Demuestra la capacidad de escucha activa con los miembros del equipo y da respuestas teniendo en cuenta los puntos de vista de sus compañeros.				
10. Establece actuaciones dirigidas a superar los factores que interfieren en la comunicación cuando suponen una limitación.				
11. Adapta su punto de vista para conseguir los objetivos grupales.				

**Imagen 3. Ficha de Autoconocimiento**

Fuente: Elaboración propia.

En esta fase el profesor describió la importancia de realizar un plan de acción de mejora personal, que debían escribir con las reflexiones dadas por sus compañeros y por ellos mismos. Para garantizar la calidad de los planes de acción pidió a un alumno de cada grupo que leyera el suyo. El profesor pudo en ese momento dar *feedback* y *feedforward* complementario. Por otra parte, exhortó a los demás alumnos a que el plan de acción fuera objeto de una tutoría.

### 2.3.2. Fase final: Fase de evaluación posplan de acción

La experiencia se repitió en un segundo seminario en el que se planteó un segundo caso: *Elección de un compañero de trabajo*, y se somete al alumno a una segunda evaluación para que el alumno compare la puntuación anterior con la nueva puntuación obtenida.

La secuencia de esta segunda fase de evaluación consta de 6 pasos:

1. Los alumnos repasan las puntuaciones anteriores en la Imagen 3, Ficha de Autoconocimiento y las vuelcan en la ficha de Evaluación Final descrita en la Imagen 4.
2. Los alumnos realizan la dinámica de debate con el segundo caso: *Elección del compañero de trabajo*.
3. Los alumnos registraron su *feedback* final del desempeño realizado en la nueva Ficha de Evaluación de los compañeros, Imagen 2.
4. Los alumnos volcaron los datos aportados en la Ficha de Evaluación Final (Imagen 4) para comparar el progreso obtenido con relación a la primera evaluación.
5. Con las recomendaciones finales se realiza un último plan de acción.
6. Los alumnos entregan al profesor la ficha de Evaluación final para analizar los resultados (Imagen 4).

## 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se organizaron evaluando el porcentaje de alumnos que mejoraron, mantuvieron o disminuyeron sus puntuaciones iniciales con relación a la evaluación final. Los criterios considerados fueron: autoevaluación previa, autoevaluación del desempeño conseguido y evaluación del grupo.

La Tabla 1 refleja la diferencia de porcentajes del progreso conseguido en la autoevaluación previa inicial y final.

Comportamiento	Autoevaluación Previa Inicial	Autoevaluación Previa Final	Autoevaluación del desempeño conseguido Inicial	Autoevaluación del desempeño conseguido Final	Evaluación del grupo Inicial	Evaluación del grupo Final	Aportes de Valor Inicial	Aportes de Valor Final
1. Expresa con claridad y precisión su punto de vista.								
2. Realiza la reunión siguiendo los protocolos establecidos en la clase de dirección de reuniones.								
3. Genera un estado emocional positivo en los miembros del equipo que facilita la consecución de los objetivos.								
4. Muestra interés y respeto por las opiniones de los compañeros.								
5. Se asegura de que los miembros del equipo han entendido la información que él da.								
6. Se relaciona con los compañeros aplicando correctamente las técnicas de comunicación verbal y no verbal y de relación interpersonal adaptándose a cada situación.								
7. Anima a los miembros del equipo a que compartan la información que pueda ser relevante para resolver la situación.								
8. Orienta a los miembros del equipo hacia la toma de decisiones más adecuada.								
9. Demuestra la capacidad de escucha activa con los miembros del equipo y da respuestas teniendo en cuenta los puntos de vista de sus compañeros.								
10. Establece actuaciones dirigidas a superar los factores que interfieren en la comunicación cuando suponen una limitación.								
11. Adapta su punto de vista para conseguir los objetivos grupales.								

**Imagen 4. Ficha de Evaluación**

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 1. Autoevaluación previa inicial y final**

Progresión en las Puntuaciones	n	%
Mejoraron	23	8,812260536
Mantuvieron	35	13,40996169
Disminuyeron	203	77,77777778
Total	261	100

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos muestran que en la segunda autoevaluación el 77,77% de alumnos disminuyó sus puntuaciones previas o predictivas frente al 8,81% que tendió a mejorarlas y el 13,40% que las mantuvo igual. Esta evolución demuestra una tendencia en los alumnos a ser más cautos en sus autoevaluaciones predictivas en el segundo ejercicio.

Los resultados obtenidos evidencian que el objetivo específico, Eliminar la subjetividad de la evaluación de los estudiantes a través de la información proveniente de diferentes evaluadores, fue conseguido en parte, dado que la autoevaluación inicial disminuyó para un 77,77% de

los estudiantes. Esta mayor cautela se puede deber al intento del alumno a ser más objetivo en su autoevaluación.

Por otra parte, en cuanto a los objetivos específicos, Reflexionar sobre el propio nivel de desempeño para mejorar la competencia transversal comunicación en el estudiante de enfermería y conocer la percepción sobre el desempeño realizado por los estudiantes de enfermería a través del *feedback* de sus compañeros de trabajo, se consideran también alcanzados mediante la propia metodología de la dinámica que otorga un tiempo para la reflexión y permite tener el *feedback* de los compañeros por escrito. Además la mayor cautela en las autoevaluaciones predictivas en la segunda evaluación es una prueba de la reflexión realizada.

La Tabla 2 refleja la diferencia de porcentajes del progreso conseguido en la autoevaluación de su desempeño en las puntuaciones iniciales y finales.

**Tabla 2. Autoevaluación del desempeño conseguido inicial y final**

Progresión en las Puntuaciones	N	%
Mejoraron	153	58,62068966
Mantuvieron	18	6,896551724
Disminuyeron	90	34,48275862
Total	261	100

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos muestran que en la segunda autoevaluación el 58,62% de alumnos percibió una mejora de su desempeño en la competencia comunicación, frente al 34,48% que percibió una disminución de su desempeño y el 6,85% que la mantuvo.

Los porcentajes obtenidos en parte nos muestran que el objetivo específico, Medir la capacidad del Plan de Acción para desarrollar la competencia comunicación en los estudiantes de enfermería, si bien es cierto que existe una mejora de la percepción, esta no se puede atribuir totalmente a dicho Plan de Acción, ya que existe la posibilidad de que el propio hecho de realizar la dinámica dos veces pueda provocar dicho efecto.

Por último, en cuanto al objetivo general, Evaluar y desarrollar la competencia transversal comunicación en los estudiantes de primer curso de Psicología de Grado de Enfermería, se observa una mejora signifi-

cativa tanto en la autoevaluación del desempeño conseguido por los alumnos como en la evaluación del grupo que se refleja en los porcentajes 58,67% y 77,77%, respectivamente.

La Tabla 3 refleja la diferencia de porcentajes del progreso conseguido en la evaluación del grupo inicial y final. Estos datos nos muestran que en la segunda evaluación el 77,77% de alumnos evaluadores percibe una mejora del desempeño de sus compañeros en la competencia comunicación, frente al 13,40% que observa una disminución y del 8,81% que considera que el desempeño se mantiene. Si bien los datos muestran la consecución del objetivo general, estos podrían explicarse por el potencial componente evaluativo que puede conllevar a que los evaluadores (compañeros de clase) sean más benévolo en sus evaluaciones finales.

**Tabla 3. Autoevaluación de la capacidad transforma**

Progresión en las Puntuaciones	N	%
Mejoraron	203	77,77777778
Mantuvieron	23	8,812260536
Disminuyeron	35	13,40996169
Total	261	100

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos se puede concluir que:

La aplicación del *feedback* 360° a través de la técnica DFR360° mejora la efectividad en el desempeño de la competencia comunicación. Sería interesante ver si estos resultados se pueden conseguir en el desarrollo de otras competencias transversales y específicas. La experiencia demuestra que es importante a la hora de la evaluación por pares con uso de rúbricas que esta herramienta no sea muy extensa. Evaluar muchas competencias a la vez, así como evaluar a muchos compañeros puede resultar algo difícil para los estudiantes.

Es destacable que en la segunda evaluación los alumnos, en un 77.77%, disminuyeron su puntuación previa, lo que puede deberse a que la técnica DFR360° provoca que los alumnos se vuelvan más cautos a la hora de hacer sus predicciones debido a los resultados obtenidos y al *feedback* recibido. Consideramos que este efecto también se puede deber a

su vez a los consejos de mejora, ya que estos pueden generar en los alumnos la sensación de una menor confianza en sus propias capacidades en el momento de aplicarlos en la segunda dinámica.

A pesar de que hay una tendencia coincidente en la mejora de la autoevaluación del desempeño y la evaluación obtenida por los compañeros, consideramos que dicha tendencia se puede deber a que los alumnos tienden a ser evaluadores más benévolos en la evaluación final para no generar mal clima en los compañeros. La aplicación de un cuestionario con preguntas de control podría medir el grado de sinceridad en sus respuestas y esclarecer si la tendencia es determinante.

La metodología de la técnica DFR360°, por su forma de implementación, permite generar una mayor sensación de progreso en los alumnos que una nota final al terminar una asignatura. La mayoría de puntuaciones o calificaciones que dan los docentes se otorgan a través de los trabajos o de la observación de las prácticas, y no permiten el replicar la experiencia para poder probar que se ha mejorado en la competencia. En esta metodología el alumno puede incorporar sus mejoras a un nuevo evento evaluativo para poder medir lo aprendido.

La aplicación del mismo instrumento de evaluación en el momento inicial y final aporta información de valioso interés ya que, por un lado, permite establecer el nivel de competencias del que parten los alumnos y, por otro, permite conocer las mejoras adquiridas durante los seminarios. De esta manera el docente puede extraer conclusiones para la identificación de estudiantes que pueden tener dificultades en el desarrollo de determinada competencia y se puedan crear tutorías, actividades y contenidos específicos para ellos.

Sin lugar a dudas el uso del *feedback* 360° a través de la técnica DFR360° abre nuevas puertas al desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios y crea una nueva cultura de *feedback* que ayuda no solo en el ámbito universitario sino en el futuro ámbito profesional, potenciando así profesionales con una autoestima profesional más sólida basada en el *feedback* recibido y que brindan a sus compañeros en un ambiente que genera un entorno de mejora constante.



## Referencias Bibliográficas

- ANDRADE, Heidi. 2005. Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. **College Teaching**. Vol.53. Nº 1: 27-30. Editorial Taylor & Francis, Ltd. Oxfordshire (Reino Unido).
- BIZQUERRA, Rafael; MARTÍNEZ, Francesc; OBIOLS, Meritxell y PÉREZ, Núria. 2006. Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 24. Nº 1: 187-203. Ed. Universitat de Barcelona. Barcelona (España).
- CAPPELLI, Peter. 2008. **Talento bajo demanda: Gestión del Talento en la Era de la Incertidumbre**. Boston: Harvard Business School Press. Massachusetts (Estados Unidos de América).
- GÓMEZ DEL PULGAR, Mercedes. 2011. **Evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: un Instrumento para el Grado en Enfermería [tesis doctoral]**. Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España). Disponible en <http://eprints.ucm.es/21343/1/T33395.pdf>. Consultado el 25.06.2015.
- KOHN, Alfie. 2006. La Verdad Acerca de los Deberes. Las Tareas Innecesarias Persisten por Causa de las Ideas Equivocadas Sobre el Aprendizaje. Da Capo Books, Massachusetts (Estados Unidos de América). Disponible en <http://www.alfiekohn.org/teaching/deberes.htm>. Consultado el 12.06.2015.
- LÉVY-LEBOYER, Claude. 2007. **Feedback de 360º**. Editorial Gestión 2000. Barcelona (España).
- MARTÍNEZ, María y RAPOSO, Manuela. 2011. “La evaluación del estudiante a través de la rúbrica”. **Los resúmenes de las ponencias de las Xornada de Innovación Educativa Vigo, 10 junio**: 1-7. Editorial de la universidad de Vigo. Vigo (España). Disponible en <http://xie2011.webs.uvigo.es/Vigo/XIE2011-077.pdf>. Consultado el 12.06.2015.
- MAYOR, Iván; BENEIT, Juan; GARCÍA, María del Carmen y GARCÍA, José. 2015. “Proyecto CRECE: desarrollo de las competencias profesionales y de la autoestima laboral en los estudiantes del máster en adicciones”. **Los resúmenes de las ponencias de las XII jornadas internacionales de innovación universitaria de la Universidad Europea el 20 y 21 de julio de 2015**. pp 446-451. Editorial de la Universidad Europea. Madrid (España). Disponible en <http://universidadeuropea.es/myfiles/page-posts/jiu/jiu2015/index.html>. Consultado el 12.06.2015.
- MAYOR, Iván y RODRIGUEZ, María. 2014. “Dinámica de feedback y feedforward 360º para la evaluación y desarrollo de la inteligencia emocional”. **Los resúmenes de las ponencias de las XI jornadas internacionales de innovación universitaria de la Universidad Europea el 7 y 8 de**

- julio de 2014. pp 478-485. Editorial de la Universidad Europea. Madrid (España). Disponible en [http://universidadeuropea.es/myfiles/page-posts/jiu/jiu2014/index.html?\\_ga=1.100241245.230324224.1442320651](http://universidadeuropea.es/myfiles/page-posts/jiu/jiu2014/index.html?_ga=1.100241245.230324224.1442320651). Consultado el 12.06.2015.
- MOSKAL, Barbara and LEYDENS, Jon. 2000. "Scoring rubric development: validity and reliability". **Practical Assessment, Research & Evaluation**. Vol. 7. N° 10. Disponible en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=10>. Consultado el 27.06.2015.
- MUÑOZ MAZÓN, Ana y FERNÁNDEZ, Juan. 2011. "Diseño, implantación y análisis de los resultados de un sistema de evaluación integral o 360 grados. Una propuesta alternativa en el proceso de evaluación de las competencias de trabajo en equipo". **Univest**. Girona (España): Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3754/226.pdf?sequence=1> Consultado el 12.06.2015.
- OLABAIRRETA, Juan y DA SILVA, Roland. 1998. "Feedback 360 grados, un estímulo para el cambio". **Capital Humano. Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos**. Vol. 11. N° 115: 76-77. Madrid (España).
- PANADERO, Ernesto y JONSSON, Anders. 2013. "The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review". **Educational Research Review**, Vol. 9. N° 0: 129-144. Elsevier. Oxford (Reino Unido). Disponible en [http://www.researchgate.net/publication/234169756\\_The\\_use\\_of\\_scoring\\_rubrics\\_for\\_formative\\_assessment\\_purposes\\_revisited\\_A\\_review](http://www.researchgate.net/publication/234169756_The_use_of_scoring_rubrics_for_formative_assessment_purposes_revisited_A_review). Consultado el 12.06.2015.
- PÉREZ, Johanna y SILVA, Eudisia. 2013. **Evaluación de desempeño 360 grados al personal de la carrera de Administración de empresas 2013**. pp 55-56. Universidad de Cuenca. Cuenca (Ecuador). Disponible en <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/3540/1/TESIS.pdf>. Consultado el 12.06.2015.
- POPHAM, W. James. 1997. What's wrong – and what's right – with rubrics? **Educational leadership**. Vol. 55. N° 2:72-75. ASCD. **Alexandría** (Estados Unidos de América). Disponible en <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct97/vol55/num02/What's-Wrong%E2%80%94and-What's-Right%E2%80%94with-Rubrics.aspx>. Consultado el 12.06.2015.
- REDDY, Malini. 2007. Rubrics and the enhancement of student learning. **Educate**, Vol 7. N° 1: 3-17. Londres (Reino Unido).
- REDDY, Malini y ANDRADE, Heidi. 2010. A review of rubric use in higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. Vol 35. N° 4: 435-448. Routledge:Taylor y Francis Group.Oxfordshire (Reino Unido).

- do). Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602930902862859>. Consultado el 12.06.2015.
- SÁNCHEZ, Carmen; ALONSO GARCÍA, Miguel; CALLES, Ana y MASEGOSA, Rosa. 2009. "Proyecto Descartes: desarrollo de la carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid". **La cuestión universitaria**. Vol. 5. Nº 0:46-58. Editorial Universidad Politécnica de Madrid. Madrid (España). Disponible en <http://www.researchgate.net/publication/28272234> Proyecto Descartes desarrollo de la carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid. Consultado el 11.06.2015.
- STAKE, Robert. 2007. **Investigación con estudio de casos**. Editorial Morata. Madrid (España).
- TIERNEY, Robin y SIMON, Marielle. 2004. What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. Vol. 9. Nº2. Cygnus Corporation, Inc. Maryland (Estados Unidos de América). Disponible en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>. Consultado el 12.06.2015.