

# LA TORTUOSA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: ¿UN SISTEMA DE COMPETENCIAS?

**María Jesús Alonso Seoane**

*Doctora en Sociología.*

*Profesora Contratada Doctora. Universidade da Coruña*

Este trabajo has sido seleccionado para su publicación por: doña María Jesús ÁLAVA REYES, don Alfonso HERNÁNDEZ MEDEL, don Manuel PORRÚA GARCÍA, don Íñigo SAGARDOY DE SIMÓN y don Juan Francisco SAN ANDRÉS GARCÍA.

---

## EXTRACTO

Tras años hablando de calidad en educación superior, podemos afirmar que la brecha entre calidad total y lo que se ha estado implantando hasta el momento es enorme. El desajuste por mutua ignorancia entre sistema de competencias y universidad descrito por CARABAÑA está alcanzando dimensiones imprevisibles para los actores implicados. La Agencia Europea de Calidad en Educación Superior (ENQA) establece que la calidad de las instituciones de educación superior consta de dos partes: por un lado, de forma interna, mediante la implantación de un sistema interno de garantía de calidad, por otro, de forma externa, mediante acreditaciones que realizan las agencias de calidad universitaria. No obstante, las universidades han estado replicando el modelo de la Agencia Española de Calidad Universitaria (ANECA), proporcionando así indicadores aislados, sin poner las bases para un sistema interno de gestión que garantice la calidad total. Se analizan aspectos concretos del funcionamiento que impiden el éxito de esta replicación, pues implantar internamente el sistema externo de acreditación no supe a un sistema interno. La solución pasa por implantar sistemas de gestión basados en competencias, cambio que alcanzaría no solo a lo puramente técnico, sino a la cultura organizacional.

**Palabras clave:** gestión de conocimiento, calidad, gestión por competencias, educación superior y recursos humanos.

---

*Fecha de entrada: 03-05-2016 / Fecha de aceptación: 12-07-2016*

## THE TORTUOUS KNOWLEDGE MANAGEMENT IN THE SPANISH UNIVERSITY: A COMPETENCES SYSTEM?

María Jesús Alonso Seoane

---

### ABSTRACT

After years of discussion about management quality in high education, it can be stated that the gap between total quality and what has been implemented so far is enormous. This mismatch produced by mutual ignorance between competences system and university, as described by CARABAÑA, is reaching unpredictable dimensions for the actors involved. The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) has established that this kind of quality consists of two parts: on the one hand, an internal part, conducted by the implementation of a quality assurance system, on the other hand, an external part, carried out by accreditations issued by university quality agencies. However, universities have been replicating the model of the National Agency for Quality Assessment and Accreditation in Spain (ANECA) thereby providing isolated indicators without establishing the bases for an internal management system that ensures total quality. Specific aspects of operation that prevent the success of this replication are analyzed, as implementing the external system of accreditation internally does not replace an internal system. The solution lies in the implementation of competence-based management systems. This change would not only extend to the technical one but it would also reach the organizational culture.

**Keywords:** knowledge management, quality, competences management, higher education and human resources.

---

---

## Sumario

1. Introducción
  - 1.1. Contextualización: evolución de las necesidades del mercado
  - 1.2. Gestión del conocimiento
  - 1.3. El paso del mercado laboral a la educación
2. Planteamiento del problema
3. Algunos puntos básicos antes de comenzar: diferenciar las partes interna y externa
  - 3.1. El sistema interno de gestión que tiende a la excelencia: dirección y gestión por competencias
    - 3.1.1. Fases de implantación de un sistema de competencias
  - 3.2. El sistema externo de certificación de calidad total que lleva a la excelencia: Modelo europeo EFQM
4. Metodología
5. Detalle de la recogida de información en la fase 1
  - 5.1. Recogida de evidencias
    - 5.1.1. El problema de las traducciones
  - 5.2. Análisis del trabajo de campo en la UDC. Resultado de las entrevistas y grupo de discusión
    - 5.2.1. Elaboración del instrumento de medición: perfiles competenciales
    - 5.2.2. Ejemplo de operativización de competencias para un mando intermedio
6. Propuesta de aplicación del perfil a la función de formación
  - 6.1. Opciones de puntuación
  - 6.2. Programación informática
7. Conclusiones

### Bibliografía

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN: EVOLUCIÓN DE LAS NECESIDADES DEL MERCADO

El origen de la gestión por competencias está en el tránsito de una economía dominada por la oferta a otra dominada por la demanda. Desde la segunda fase de la Revolución Industrial, la productividad aumentó, diversificando y abaratando los productos, adaptándolos al gusto del consumidor. En el mundo globalizado de hoy resulta imposible que las empresas compitan únicamente por precio. Motivo por el cual a partir de los años ochenta comienza a ponerse de moda la distinción por la calidad.

### 1.2. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Desde los años sesenta se venía hablando de la necesidad de dar mayor importancia a los recursos intangibles en las empresas, sobre todo en países como Japón (pionero en aplicar conocimiento en organizaciones empresariales), pero no sería hasta entrados los años noventa cuando empezó a popularizarse el término en Europa. En esta época, la empresa se decanta por la gestión de las personas como elemento esencial de la estrategia competitiva, pues los trabajadores aportan ya no solo el trabajo, sino las ideas, procesos de mejoras y, lo más importante, el conocimiento y fidelización de los clientes. Los países europeos comienzan a tomarse este valor como elemento clave cuando en 1994 se publicó un estudio sobre gestión de conocimiento en las empresas europeas. La Comunidad Europea ofreció un sustancioso fondo económico para los proyectos relacionados con el *knowledge management* a través del programa ESPRIT en 1995. En esta década Peter DUCKER (1993) advirtió que «el conocimiento está reemplazando al capital como recurso básico en la sociedad y la economía de mercado organiza la actividad económica alrededor de la información». Según él, los trabajadores del conocimiento deben considerarse un activo fijo de la empresa y, como tal, deben cuidarse en lugar de controlarse. Los directivos deben crear un ambiente en el que los trabajadores puedan desarrollar su creatividad y ambos deben ser evaluados por la calidad de su trabajo.

### 1.3. EL PASO DEL MERCADO LABORAL A LA EDUCACIÓN

En cuanto a la llegada del término competencias al mundo educativo, el planteamiento puede rastrearse en Estados Unidos hasta los años veinte, cuando un movimiento llamado de la

«eficiencia social» defendió que los empleadores dijeran precisamente lo que necesitaban y que las escuelas se lo dieran, como en cualquier buena cadena de aprovisionamiento. La idea básica consiste en definir los empleos operativamente en términos de comportamientos, en seleccionar a los empleados por el mismo procedimiento y en organizar la formación de modo que asegure su logro (HYLAND, 1995). Su entidad actual proviene de cuando el Departamento de Educación de Estados Unidos financió, en 1968, diversos diseños para la formación de maestros bajo la condición de que especificaran las «competencias o conductas» a aprender (CARABAÑA, 2011). Un problema, en nuestro caso, es que la mayoría de empresas, especialmente pymes, no disponen de análisis de puestos de trabajos que recojan las cualidades requeridas en términos de competencias ni, en ocasiones, de objetivos. En realidad, la evaluación de competencias forma parte de un sistema estratégico e integral de las empresas y asume tanto la parte competencial requerida en el trabajador como la parte organizacional: *core competencies*, que suponen la misión, valores y motivación de la empresa. Esto es un tema novedoso no solo en educación, sino en la pyme española (ALONSO SEOANE, 2012). La Unión Europea está optando por este sistema tanto en el mundo empresarial como académico; «ya bajo las siglas CBET (*competency based education and training*)» el término hizo cierta fortuna en la formación profesional en Estados Unidos y luego en el Reino Unido, allá por la época de Margaret Thatcher, habiendo sido incorporada a otros sistemas anglófonos como Australia y Nueva Zelanda (CARABAÑA, 2011).

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El camino a la excelencia pasa por cambiar el sistema de gestión por objetivos (GpO) por uno de gestión basado en competencias (GpC), donde la estrategia esté orientada a cualquier mejora detectada como necesaria. Esto incluye la cultura organizacional. El mejor sistema para gestionar el conocimiento organizacional hacia esta meta es el sistema por competencias (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2005; ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, 2006; PEREDA Y BERROCAL, 2005; ALLES, 2000). Por otra parte, el sistema óptimo para medir su calidad es el modelo EFQM, usado por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA en sus siglas en inglés), marco de referencia para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

Los estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establecen claramente que la calidad de las titulaciones y, en consecuencia, de las instituciones de educación superior, se realizan en dos partes:

- a) Por un lado, internamente, con base en la implantación de un sistema interno de garantía de calidad.
- b) Por otro, externamente, en base a las evaluaciones que realizan las agencias de calidad universitaria, cuya misión es certificar la validez de las anteriores (acreditación).

Si observamos la relación entre los procedimientos del sistema de garantía de calidad y las directrices Fides-Audit para la evaluación de centros, puede apreciarse cómo la ANECA transmi-

te a las universidades cuáles serán los requisitos que se van a evaluar. Esto resulta adecuado para las acreditaciones externas, pero no implica un cambio interno de sistema. El problema es que las universidades han llamado «sistema de calidad interna» a esa replicación descendente de requisitos. Dicho de otro modo, se ha producido una transmisión de evaluación externa (la de las agencias) sin haber iniciado un proceso interno de evaluación que base un nuevo sistema de gestión, ni cambios en la cultura organizativa, haciendo converger, de este modo, las dos partes de la calidad universitaria: externa e interna, en una sola. El haber comenzado acreditando, en lugar de implantando sistemas internos de calidad, ha hecho que el proceso sea tan complicado como confuso. Las universidades llevan más de un lustro copiando un modelo mal traducido por la ANECA. La ENQA ha requerido reiteradamente a la ANECA el diseño de su propio sistema interno de garantía de calidad. En 2012, la ENQA indicó a la ANECA que «dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior se observa una tendencia hacia fórmulas que incorporan la garantía interna de calidad, cimentadas en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de las agencias de evaluación. De ahí la preocupación de las directrices europeas por reforzar la autonomía universitaria e implantar sistemas eficaces de garantía interna de calidad, que luego serán objeto de evaluación, revisión o auditoría por las agencias de evaluación. Este control externo, que culmina con la acreditación, permitiría consolidar el control interno desarrollado por la propia universidad»<sup>1</sup>.

El párrafo no deja lugar a duda de que se trata de sistemas de garantía de calidad diferentes, no uno réplica del otro. También resulta claro que las unidades sobre las que se establecen los análisis y comparativas, es decir, aquellas que deberán diseñar sistemas internos de calidad, son las universidades, no los centros aislados ni una suma de ellos.

Un sistema de calidad total, basado en competencias, debe cumplir dos requisitos básicos:

1. Ser integral, en el sentido de afectar a todos los procesos y funciones.
2. Ser global, es decir, aplicado a toda la institución, no a unidades por separado o a partes de la plantilla.

La ANECA, en cambio, ha optado por la replicación de sistemas externos de certificación, tal como puede deducirse del siguiente párrafo:

«Para muchas instituciones universitarias, la introducción de Sistemas de Garantía Interna de Calidad en sus títulos no supone una novedad. Así, desde 1996 las universidades españolas han evaluado la calidad de sus titulaciones incorporado mejoras en las mismas, a través del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, del II Plan de Calidad de las Universidades, del Programa de Evaluación Institucional de ANECA, o de aquellos otros programas similares desarrollados por agencias au-

---

<sup>1</sup> [www.aneca.es](http://www.aneca.es)

tonómicas tales como ACSUG, AGAE o AQU. Por otra parte, desde el año 2005, las propuestas de los programas oficiales de posgrado también han sido objeto de evaluación para verificar la valía de los diseños presentados antes de que se impartan dichos títulos. Además de las titulaciones, las universidades han iniciado la evaluación de la calidad de sus *servicios* desde finales de los noventa apoyándose en enfoques centrados en la gestión de la calidad o en la excelencia organizacional».

La ANECA parecer dar validez a la idea de que la calidad es un sumatorio incoexo de partes; obviando totalmente la necesidad del cambio organizativo e integral de la institución.

Un sistema interno de calidad que se base en la GpC (único capaz de sentar las bases de una organización excelente) debe contar con un diseño interno e integral, algo que ha de hacerse aumentado el rol estratégico de la dirección de recursos humanos (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2005). Generalmente, las universidades no cuentan con departamentos de recursos humanos, estando sus funciones divididas en varias vicerectorías: Profesorado, Calidad, Investigación, etc. Las funciones más elementales de recursos humanos se limitan a administrar secciones de lo que, en la etapa anterior a los años ochenta, se llamaba administración de personal. Es decir, gestionar las nóminas, altas y bajas de Seguridad Social. La función de selección se reparte entre mandos medios de centros y departamentos, excepto su planificación, que suele recaer, al menos en el caso del profesorado, en la vicerrectoría de profesorado. La función de promoción de los profesores se distribuye entre los vicerrectorados de profesorado e investigación; y así sucesivamente. Al no existir departamentos de recursos humanos, tampoco existen análisis de puestos de trabajo: documentos que recojan sus funciones, responsabilidades, relaciones entre los puestos, etc. Todo parece indicar que se asume la idea de que empresas e instituciones públicas tienen carta blanca para la ineficacia. Cuando WEBER defendía el sistema burocrático, lo hacía pensando justo en lo contrario. La burocracia debía ser eficiente debido a la primacía de la Ley y las normas sobre criterios personales; así como el hecho de que cada puesto conocía sus funciones y responsabilidades. En teoría, no debería haber justificación para identificar burocracia con lentitud e ineficacia. Pero la gestión de recursos humanos tiene un perfil tan bajo en la institución universitaria que se tardarían años en cubrir lagunas de las décadas precedentes. Parece que la ANECA haya resuelto resolver la carencia de elementos básicos para la gestión de personas expandiendo los datos del modelo de acreditación que le es requerido por parte de la ENQA, como si ello pudiese conformar el necesario cambio de paradigma que implica pasar a un sistema de GpC. Por su parte, las universidades lo han suplido abusando del término competencia, que ha pasado a ser sinónimo de objetivo, función, saber de los alumnos, competitividad (en el sentido económico) y potestad de un determinado poder (en el sentido foucaultiano).

La ANECA se ha limitado a pedir a las universidades la recogida de indicadores cuantitativos que ella misma ha de entregar a la agencia europea a modo de resultados. Obviando la parte de facilitadores aconsejada por el modelo EFQM, que ha inspirado procesos de acreditación. Las universidades, a su vez, no parecen haber entendido la necesidad del sistema de garantía interno, limitándose a llevar a cabo los deberes que les piden. Siendo así que la agencia gallega ya habla simplemente de sistemas de garantía de calidad, (SGC) perdiendo la «i» de interna a la par que de integral, mensaje que la ENQA no encuentra el modo de hacer llegar a la agencia española.

En la evaluación de la ENQA a la ANECA de 2012, publicada en su web<sup>2</sup>, se destacan importantes áreas de mejora para el funcionamiento de la agencia española. De los criterios incumplidos por la ANECA es especialmente relevante el 7: procedimiento de rendición de cuentas, donde puede leerse «Existe falta de enfoque de gestión de la calidad que se extienda a través de la Agencia como conjunto y sirva para informar a la dirección estratégica». La recomendación que se hace al respecto es «que deje de ser un intercambio de información entre la Agencia y un enfoque más amplio, pasando a ser más estructurado e integrador para su gestión interna de calidad». Quizá la ENQA tendría más éxito si explicase que el modelo de competencias no consiste en cambios metodológicos dentro del aula. Gestionar competencias supone un cambio de paradigma a fin de orientar la toma de decisiones hacia la excelencia.

En Audit se indica que «el desarrollo de un Sistema de Garantía Interna de Calidad requeriría de una sistematización y estructuración de los sistemas de *garantía interna* ya existentes en las universidades y que contemplen la planificación de la oferta formativa, la evaluación y revisión de su desarrollo, así como la toma de decisiones para la mejora de la formación». La afirmación de que hay sistemas de garantía interna «ya existentes», permite inferir:

- a) Una confusión entre sistema de garantía interna y su acreditación.
- b) Que la ANECA se autopercebe con un papel notarial, más que evaluatorio.

Si las universidades diseñasen sistemas de calidad propios, basados en competencias, y los aplicasen a la totalidad de la plantilla, podría cumplirse con el indicador número 1 del modelo EFQM: facilitadores. Cuando la ENQA indica que el sistema sea eficiente se refiere a que debería resultar orientativo y barato una vez implantado, algo que hace posible el sistema de GpC. Mientras que la acreditación externa (siguiendo el modelo EFQM) debería evaluar estos sistemas internos en términos tanto de facilitadores como de resultados.

Por otra parte, parece descabellado pedir a cada centro unas políticas propias de recursos humanos que no se piden a la propia institución universitaria. Así por ejemplo, en el punto 1.3 de la acreditación, cómo el centro garantiza y mejora la calidad de su personal académico, puede leerse:

«Contar con medios para recoger y analizar información relativa a las competencias y a los resultados actuales de su personal académico, con vistas al acceso, formación, evaluación del desempeño, promoción y reconocimiento.

1.3.3. Definir la sistemática que le permite controlar, revisar periódicamente y mejorar de forma continua su política y actuaciones relacionadas con su personal académico.

1.3.4. Determinar los procedimientos con los que cuenta para regular y garantizar los procesos de toma de decisiones relacionados con el acceso, evaluación, promoción,

<sup>2</sup> <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Evaluacion-externa/Evaluacion-externa-de-ANECA-2012>.



formación y reconocimiento. Aunque es muy claro que el punto se refiere a la plantilla, en ocasiones las universidades lo aplican a acceso, evaluación, promoción, formación y reconocimiento de alumnos.

1.3.5. Identificar el modo en que los grupos de interés (en especial profesores y personal de apoyo a la docencia) participan en la definición de la política de personal y en su desarrollo».

Cabe preguntarse si profesores de una misma universidad podrán promocionar por antigüedad en unos centros, mientras en otros lo hacen por mérito y en otros por aptitud. Y así sucesivamente con cada una de las funciones de recursos humanos, ya que el punto 1.3.4 hace referencia a todas ellas en cada centro. ¿Pueden imaginarse una gran empresa con una política distinta de promociones, selección o retribución para cada sucursal? Pues este es el consejo que aparece en las guías Audit. A lo largo de artículo se explicará el motivo por el que deberían cambiarse tan exóticas propuestas con nulas posibilidades de llevar a la excelencia a una organización. Siendo además contradictorias entre sí ya que, por una parte, se dice que la universidad ha de reestructurar las plantillas a fin de racionalizar puestos con objeto de obtener mayor ahorro presupuestario, mientras que por otra se duplicarían funciones. Cabría explicar si la formación de personal sería descentralizada, por centros, al tiempo que se mantiene la general. Lejos de definir claramente la estrategia de una universidad, esta parece más confusa a medida que avanza el tiempo, al tender una estrategia hacia un lado (racionalidad económica) y al contrario (multiplicidad de recursos) al mismo tiempo.

Si la ANECA pretende zanjar el asunto añadiendo que «todo ello se hará de acuerdo a las directrices generales de las universidades y las agencias» se equivoca, pues vuelve a alejarse de la necesaria política estratégica de recursos humanos en la que «cada universidad debe ser responsable y autónoma»; como reclama la ENQA. Igual el nudo gordiano radica en explicar el sinsentido de tomar la autonomía como reparto de poder con objeto de tener a todos contentos, comprometiendo la calidad organizativa. No debemos confundir estrategia descentralizada con delegación en la toma de decisiones, algo existente en empresas de producción industrial desde los años sesenta a través de los círculos de calidad (caso japonés), que mantienen sistemas integrales de calidad y políticas integrales de recursos humanos con participación directa de todos los empleados; cumpliendo así el facilitador número 1 en el modelo EFQM: liderazgo (aspecto no evaluado por la ANECA).

Al revisar los informes de calidad universitaria disponibles se aprecia una tendencia a lo descriptivo y cuantitativo: número de titulaciones evaluadas, de profesores presentados a evaluación con Docencia, etc. pero nada sobre la evolución de los problemas, el cambio en las políticas, la distribución del poder, la toma de decisiones o los nuevos sistemas de gestión.

### 3. ALGUNOS PUNTOS BÁSICOS ANTES DE COMENZAR: DIFERENCIAR LAS PARTES INTERNA Y EXTERNA

A fin de no contribuir a la confusión existente sobre el sentido polisémico de la palabra «competencia», haré un breve resumen de ambas partes (interna y externa) del sistema de calidad.

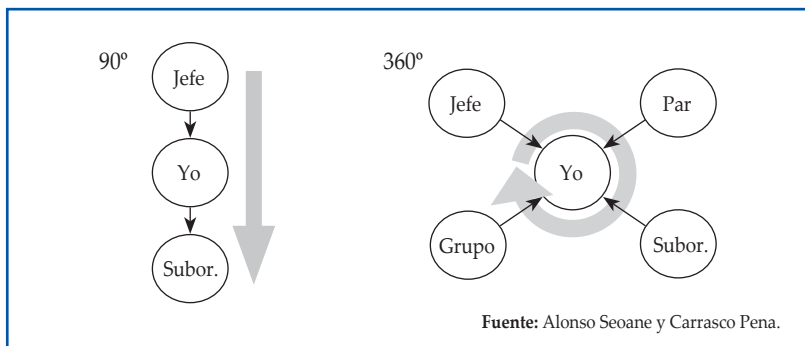
### 3.1. EL SISTEMA INTERNO DE GESTIÓN QUE TIENDE A LA EXCELENCIA: DIRECCIÓN Y GESTIÓN POR COMPETENCIAS

«La gestión del conocimiento facilita y asegura la puesta en marcha del modelo de competencias mediante sus procesos de captura, modelización y distribución de los saberes en los planes de formación por empleado y puesto de trabajo con la planificación estratégica» (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2005). El sistema de GpC, a diferencia del de GpO, no tiene límites. Por ese motivo tiende a la excelencia, pues un objetivo queda obsoleto en el momento en que es alcanzado. En cambio, el sistema de GpC es una tendencia, un proceso, un modo de hacer que va en una dirección. Más que pasos determinados a cumplir, se basa en la creación de un ambiente que propicia el conocimiento y la innovación como bases de apoyo a la toma de decisiones, al tiempo que recoge continuamente la experiencia organizativa mediante datos reales que se ponen a disposición de la organización.

El elemento central de la GpC es la evaluación del mérito personalizada, orientativa y basada en perfiles competenciales de la totalidad de los puestos, donde debería funcionar con evaluaciones a 360° (CARBALLO, 2006). A partir de esa evaluación, la herramienta puede ser empleada en cada función de recursos humanos: selección, evaluación, promociones, formación, salarios y diseño de puestos. Hasta el momento, su éxito en la universidad se ha visto limitado por varios motivos:

Por una parte, la GpC no solo trata de actuar sobre las capacidades de las personas, también intenta lograr un contexto adecuado (organización del trabajo, distribución de poder, etc.), de manera que las capacidades personales se transformen en decisiones organizativas adecuadas. La aplicación de evaluaciones de 360° es la principal asignatura pendiente de las universidades españolas (CARBALLO, 2006).

Las evaluaciones pueden clasificarse en de 90°, 180° o 360°. Los métodos a 90° son típicos de estructuras jerarquizadas (de superiores jerárquicos a subordinados). Organizaciones menos rígidas emplean sistemas a 180°, 270° en los que entran en juego más miembros, hasta llegar al sistema 360°, donde miembros de la organización realizan autoevaluaciones, evaluaciones al mismo nivel, descendentes y ascendentes.



En la institución universitaria solo se evalúa al profesorado, no incluyéndose al resto de la plantilla: PAS (personal de administración y servicios) o puestos de mando, por haber sido elegidos estos últimos en un proceso democrático, mezclando, de este modo, sistemas económicos y políticos. Algunos consideran que la evaluación de los mandos es la «elección al cargo», aspecto que queda al margen de la lógica de cualquier sistema de excelencia, ya sea en las dimensiones de gestión o de acreditación. Es importante insistir en que el sistema de competencias no está diseñado para usarse de forma aislada y solo puede dar resultados positivos desde una perspectiva estratégica e integral. No parece buena práctica la presuposición de que los mandos sean excelentes por naturaleza, o que el proceso democrático les reste la oportunidad de mejorar en sus puestos.

### 3.1.1. Fases de implantación de un sistema de competencias

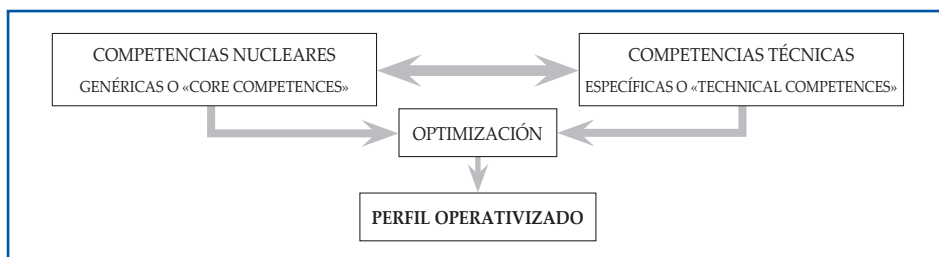
A. Todos los autores coinciden en comenzar el proceso de implantación con un análisis de la situación actual. Para ello se recogen evidencias de lo que funcionó o no en la etapa anterior.

Para llevar a cabo este análisis son imprescindibles métodos de investigación cualitativos, que no son impartidos en los planes de estudios de Económicas, ADE o Empresariales, los cuales frecuentemente analizan la situación de la empresa basándose exclusivamente en datos cuantitativos: balances, mercados, contabilidad. Nada que ver con los análisis de clima laboral mediante grupos de discusión, entrevistas en profundidad, o análisis de contenidos de documentación: análisis del discurso, semántico, semiótico, etc.

B. El segundo paso será definir la visión de futuro. ¿Qué tipo de institución queremos ser? De ahí saldrán las competencias *core* o nucleares, que traducen la visión y valores de la empresa. Por su importancia, estas deben formar parte de todos los perfiles. La importancia del punto uno radica en que las competencias *core* no pueden ser incluidas en los perfiles hasta que no se detecten los problemas que ha habido en el pasado y que limitan la creación de las mejores ideas a disposición de la organización.

C. Elaboración de los perfiles competenciales, que aúnan las competencias nucleares (que están en la organización) con las técnicas (que están en las personas). Del mismo modo que las competencias *core* provienen de la reflexión del tipo de empresa a la que queremos orientarnos, las competencias técnicas provienen de los análisis de puestos.

#### Esquema de componentes básicos de los perfiles de competencias

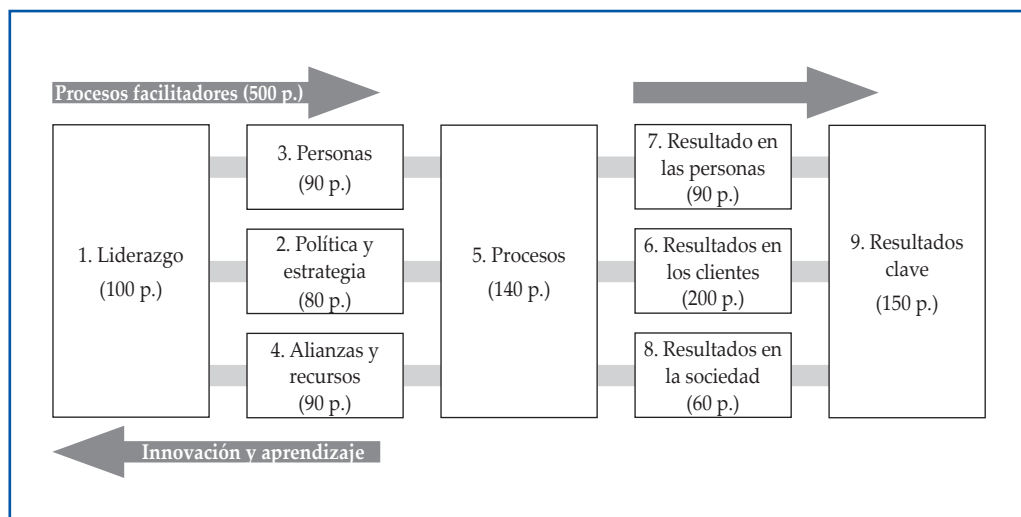


### 3.2. EL SISTEMA EXTERNO DE CERTIFICACIÓN DE CALIDAD TOTAL QUE LLEVA A LA EXCELENCIA: MODELO EUROPEO EFQM

Si el sistema de gestión que tiende a la excelencia es el de competencias, el que lo acredita externamente es el modelo de calidad EFQM. Dicho modelo se basa en la verificación de nueve puntos que aparecen repartidos en dos bloques: El primero, facilitadores, constituido por cinco puntos. Estos criterios tratan sobre lo que la organización hace y cómo. Analiza la capacidad de los dirigentes, la identidad corporativa, la planificación estratégica, la gestión de los recursos humanos y materiales, la gestión de las alianzas y colaboraciones y el sistema de gestión de la organización. Se trata de un sistema basado en procesos, no en objetivos. La comprobación de los procesos está justamente en el punto medio (5), entre los facilitadores y los resultados, siendo definido como sigue: «Cómo diseña, mejora y gestiona la organización sus procesos para apoyar la política y estrategia y, para satisfacer plenamente, generando cada vez mayor valor, a sus clientes y otros grupos de interés» (MORENO ALEGRO, 2007). El modelo no determina qué tipo de sistema interno de gestión ha de aplicarse; no obstante, son muchos los autores que han visto en el sistema de GpC un modelo óptimo (ALLÉS, 2005; ÁLVAREZ, 2006; FERNÁNDEZ, 2005). «La experiencia en su aplicación nos ha demostrado que su procedencia del sistema empresarial no es hándicap para su adaptación a cualquier tipo de organizaciones. Esto se debe a que la filosofía del modelo y los principios fundamentales que caracterizan su pensamiento y por tanto el comportamiento de aquellas organizaciones que lo aplican son aplicables a organizaciones de todo tipo, independientemente de su sector, actividad o tamaño» (MORENO ALEGRO, 2007).

El segundo bloque estaría formado por resultados medidos a través de indicadores.

Esquema del modelo EFQM



«El Modelo EFQM se fundamenta en el axioma de que los resultados excelentes en el rendimiento General de una Organización, en sus Usuarios, en las Personas y en la Sociedad en la que actúa, se logran mediante un Liderazgo que dirija e impulse la Política y la Estrategia, y que se hará realidad a través de las Personas, las Alianzas, los Recursos y los Procesos» (MORENO ALEGRO, 2007). Pero la implantación del sistema en la universidad española ha sido idéntica al de las grandes empresas, en el sentido de que también han querido obtener los resultados sin pasar por los facilitadores. EFQM se caracteriza por:

- Ser un modelo de gestión de calidad total.
- Ser muy amplio y profundo y orientado a la excelencia.
- Ser un marco de gestión, que no un sistema de gestión, válido para cualquier tipo de organización.
- Permitir evaluar el desempeño de toda la organización en el camino hacia la excelencia.
- Servir como herramienta orientativa de autoevaluación. No confundir con un sistema interno de gestión integral de calidad, pues la autoevaluación recoge las incidencias con las cuales elaborar luego los perfiles, que serían el elemento clave de la gestión.
- Promueve intensamente la participación de todas las personas de la organización en el proceso de implantación y de mejora continua.
- Es compatible con otras normas, modelos, herramientas, etc.

#### 4. METODOLOGÍA

Se efectuará un análisis crítico de la implantación de los «programas de calidad universitaria» mediante el estudio de un caso: Universidade da Coruña (UDC), que podría representar a cualquier otra, pues, como suele ocurrir, sigue normas de la ANECA. El estudio de un caso nos permite contextualizarlo y efectuar una recogida de evidencias iniciales mediante trabajo de campo. Para ello se partirá de una metodología teórica: revisión bibliográfica y documental, y empírica de tipo cualitativo:

- Entrevistas en profundidad a vicedecanos de Calidad de cuatro centros.
- Un grupo de discusión sobre el sistema de competencias y su evaluación, compuesto por doce PDI (personal docente e investigador) en total paridad de género y pertenecientes a distintos centros de la UDC: Arquitectura, Filología, Ciencias, Ingeniería, Enfermería, Podología, Matemáticas, Informática, Economía y Empresa, más un coordinador de títulos. Por razones de confidencialidad no se revelará el origen de los centros donde se llevaron a cabo las entrevistas en profundidad;

aunque sí podemos decir que son complementarios con los centros citados. De esta forma, se ha tomado en consideración un amplio abanico del sector de PDI.

Partiendo de los indicadores sobre los principales errores de implantación, obtenidos mediante informantes clave, dispondremos de base para efectuar una propuesta de aplicación en un campo concreto de recursos humanos: formación.

## 5. DETALLE DE LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN EN LA FASE 1

### 5.1. RECOGIDA DE EVIDENCIAS

El modelo EFQM aconseja comenzar con una detección preliminar de las áreas susceptibles de mejora. Ahora bien, pueden darse dos supuestos a la hora de implantar un sistema de competencias: que se trate de una empresa (en sentido amplio: pública o privada, institución, ONG, etc.) nueva o de una antigua.

- a) En caso de que la empresa fuese nueva, simplemente tendríamos que centrar la atención en el tipo de organización que queremos ser. A este fin marcaríamos las *core* competencias o competencias nucleares enraizadas en el plan estratégico. De la visión y valores saldrían las competencias *core*, que formarían parte de los perfiles de todos los puestos, expandiendo la filosofía de la institución y traducéndola en mediciones concretas para cada puesto.
- b) Cuando se trata de una organización antigua, la fase inicial ha de considerar los problemas a fin de solventarlos, también mediante competencias nucleares que, por su importancia, se replican en cada puesto, siendo evaluadas en todos ellos, aunque se operativicen de modo distinto en cada uno. Una empresa con historia no debería actuar como una de nueva creación, pues esto le haría perder una retroalimentación valiosísima. Nos centraremos en esta situación por ser la que corresponde al estudio de caso. La mayoría de universidades españolas cuentan con décadas de vida, algunas con siglos.

Puesto que el sistema de competencias es un orientador continuo de qué aspectos deben mejorarse, se hace imprescindible describir el contexto que queremos superar. La información es recogida por especialistas de recursos humanos con conocimiento de técnicas cualitativas, que posibilitan recoger información de calidad en menos tiempo y con mayor detalle.

En el caso de organizaciones burocráticas donde se recogen actas, como las universidades, estas son valiosísimas y deberían formar parte de la detección inicial de evidencias. En este caso, podría sustituirse la entrevista de incidentes críticos por un análisis de contenido, susceptible de remontarse a muchos años atrás. Esto permite ver problemas enquistados desde hace tiempo y los

paradigmas de legitimación de aquello que dificulte los facilitadores a la innovación y el clima idóneo para la creación de conocimiento y su puesta a disposición de la institución, dado que «el conocimiento individual no garantiza el conocimiento organizativo» (DUCKER, 1978).

En el caso de la universidad este tipo de información está dado y el investigador solo debe recogerlo y analizar su contenido. Estos indicios podrían encontrarse en las actas de juntas de centros y departamentos, servicio de prevención de riesgos laborales, actas del claustro y, sobre todo, en las quejas al valedor universitario, en las cuales constan quejas de todos los colectivos (alumnos, PDI, PAS) describiendo el contexto, la visión de cada parte, quiénes intervinieron en el conflicto, cómo se solucionó, etc.

La información procedente de un análisis de contenido tiene dos ventajas sobre cualquier tipo de entrevista:

- a) Reducir la posible distorsión de otras técnicas cualitativas o la imposibilidad de que salga a la luz aquello por lo que no se preguntó específicamente (sesgos de diseño).
- b) Aportar un análisis longitudinal que una entrevista recogería con dificultad, pudiendo incluso poner los datos en contexto, relacionándolos con el tipo de liderazgo, cambios organizativos, etc. Ninguna otra técnica ofrece tanta información contextualizada.

Una vez analizada esta información contaríamos con los indicios de qué debe mejorarse, siendo este un punto esencial, puesto que gestionar conocimiento significa identificar problemas a fin de resolverlos.

### 5.1.1. El problema de las traducciones

Las universidades han traducido el lenguaje de recursos humanos de modo deficiente en la mayoría de ocasiones en que usaron su terminología. Por ejemplo, en el programa Docencia se llama evidencias a las pruebas aportadas por el profesor de que lo que dice es cierto. No siendo experta en el mundo jurídico, diría que existe diferencia entre evidencias y pruebas. Cuando un profesor entrega un certificado de haber acudido a un congreso, eso es una prueba, pues lo que hace es probar su participación en el mismo. Las evidencias no deben aparecer en la fase de evaluación a la plantilla, como ocurre con el actual sistema de acreditación docente (Docencia). Es posible que lo que Docencia ha llamado evidencias se refiera a indicadores de competencias, es decir, aquello que indica que una competencia está presente en una persona. Las evidencias, por contra, forman parte de la fase I. Puede ser evidencia un acta de un centro que, junto a informaciones obtenidas por entrevistas, «parecen evidenciar» que han existido una serie de problemas en el pasado de los que deberían partir las evaluaciones iniciales en su fase de prueba. Los indicadores, en cambio, formarían parte de la herramienta de evaluación: el perfil competencial del puesto. Serían necesarios perfiles para los puestos de docente, bibliotecario, administrativo, con-

serje, decano, vicerrector, apoyo al investigador, director de departamento, etc. hasta recoger las competencias necesarias de todos los puestos. Someter al puesto docente a evaluaciones distintas solo puede contribuir a un aumento de burocracia desmotivador, haciendo el proceso costoso e ineficiente. Pero no puede mejorar la toma de decisiones por dos motivos:

- a) La imposibilidad de sustituir informaciones provenientes de los demás puestos, limitando con ello el conocimiento organizativo.
- b) La imposibilidad de producir mejoras en el resto de puestos (no docentes).

La razón de que se recojan evidencias en la fase 1 es su aporte a la elaboración del sistema de evaluación: el perfil de competencias. Las evidencias no tienen otra finalidad que incluir las competencias nucleares en la elaboración de los perfiles para corregir las actitudes que supongan barreras al estilo organizativo. Una vez elaborados los perfiles, la evaluación no debería continuar recogiendo evidencias permanentemente (como ha entendido Docentia). Desde el punto de vista científico, un experimento en el que un instrumento de medida está siendo usado y diseñado al mismo tiempo carece de validez, pues confundiría los datos. Esto es lo que llevan haciendo agencias de calidad y universidades desde hace años, probablemente por no diferenciar entre dos sistemas de gestión tan diferentes como el de objetivos y el de competencias. Tanto es así que, en los primeros años, los planes de estudios han puesto como competencias lo que anteriormente aparecía como objetivos. Hoy continúan existiendo graves errores de traducción. Por ejemplo, las competencias nucleares aparecen adjudicadas a los alumnos, que no forman parte de la plantilla, en cambio no se aplican a ningún puesto. Posiblemente alguien haya visto la definición de competencia nuclear como «cuestiones básicas de ámbito generalizado» y de ahí lo hayan traducido al currículum del alumno, como «saber leer» o «saber escribir», siendo ambos, objetivos con los que se supone que cualquier alumno llega a la Universidad.

En un sistema adecuadamente implantado, las competencias nucleares provienen de lo que antiguamente se llamaba en lenguaje organizacional: filosofía de la empresa, y que hoy se corresponde con su visión y valores.

## 5.2. ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO EN LA UDC. RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN

A continuación se resumirán los aspectos más importantes surgidos en las entrevistas y el grupo de discusión llevado a cabo en la UDC en 2014-15.

Cabe destacar que las preguntas de entrevistas y grupo de discusión no estaban estructuradas, no limitando, así, las opciones de respuesta. Los temas han surgido de la dinámica de la conversación. El moderador se limitó a facilitar el ambiente y la participación. Los informantes se han centrado en los aspectos que, subjetivamente, consideraron relevantes. Pero a fin de clarificar el resultado procedemos a enumerar los bloques más repetidos o a los que se destinó más



espacio. Así pues, los temas surgidos fueron: adaptación al EEES, falta de apoyo, participación y reconocimiento, exigencia y aumento de burocratización.

En resumen, los principales errores detectados serían:

- Falta de reconocimiento del profesorado.
- Elevada burocratización organizativa.
- Nivel de exigencia exagerado, especialmente en relación con el apoyo recibido.
- Sensación de impotencia derivada del peso que recae sobre los profesores (mejorar docencia, elevar investigación, contribuir a la financiación institucional mediante la investigación, alumnos cada vez más exigentes y menos corresponsables).
- Sensación de injusticia y de falta de participación (tratamiento desigual).
- Percepción de excesiva exigencia sobre su gestión por parte de los mandos medios.
- Falta de cultura participativa (democracia representativa, no participativa).
- Retención de ideas por falta de reconocimiento de su autoría.

A mayores, también es de interés incluir como indicador la investigación sobre *mobbing* en las universidades gallegas llevada a cabo en la Universidade da Santiago de Compostela en 2005 (LÓPEZ-CABARCOS, PICÓN-PRADO y VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ, 2008) que contó con una muestra de 2.500 participantes. El resultado mostró que la UDC duplicaba la tasa de las universidades de Santiago o de Vigo. El *mobbing* repercute tanto en la salud de plantilla y organización como en la retención del talento. Para dar cuenta de su importancia en la cultura y el clima laboral, véase el cuadro con las atribuciones que hicieron los encuestados sobre lo que consideraron las principales causas de este comportamiento. Es digno de destacar que el 44,4% cree que se debe a la organización de su centro, el 33,33 lo atribuye a que sus resultados sean superiores a la media, y el 14,81 que piensa que nadie es bien tratado en su institución o, en igual porcentaje, por conflictos del pasado mal solucionados. Aspectos importantes en una organización que tienda a la excelencia y que, a día de hoy, no forman parte de evaluación alguna.

#### Atribuciones más comunes que hacen los encuestados de las actitudes y conductas hostiles

Atribución	% de menciones
Por un ambiente malsano en el centro .....	44,44
Porque les molesta mi comportamiento .....	44,44
Por organización del centro .....	40,74
Porque mis resultados son superiores a la media	33,33
Porque querrían desembarazarse de mí .....	33,33
	.../...

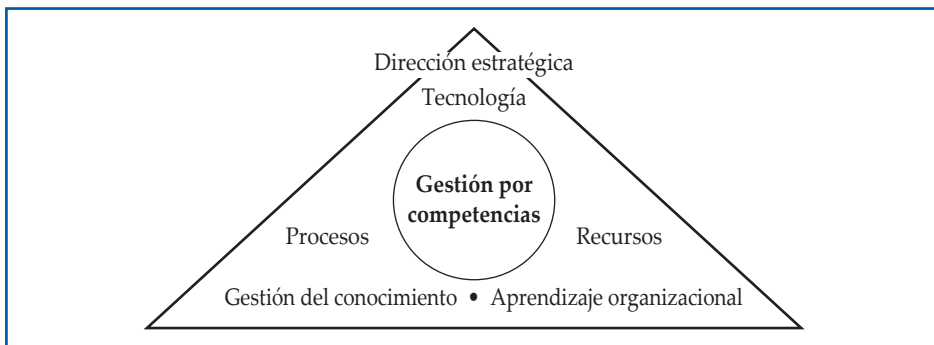
Atribución	% de menciones
.../...	
Por envidia .....	25,93
Porque quieren mi puesto .....	22,22
Porque aquí nadie es bien tratado .....	14,81
Por viejos conflictos mal solucionados .....	14,81

Fuente: López-Cabarcos; Picón-Prado y Vázquez-Rodríguez (2008).

### 5.2.1. Elaboración del instrumento de medición: perfiles competenciales

Las competencias pueden mejorar siempre. Para ello hay que conocer, para cada uno de los ocupantes de un puesto, en qué aspectos hay margen de mejora. Por tanto, deberían efectuarse evaluaciones con periodicidad anual. En términos nutricionales, menor información recogida supone menor cantidad de nutrientes alimentando al organismo. Aunque las aplicaciones de la evaluación por competencias son numerosas para basar decisiones de recursos humanos, su principal ventaja radica en contribuir al cambio de cultura organizacional de modo directo. Esto solo es posible cuando las competencias nucleares forman parte del perfil competencial de cada puesto, expandiendo y recordando así la propia cultura, difundiendo qué clase de institución queremos ser. La GpC se ubica en el corazón de una dirección estratégica que tienda a la excelencia; así como en la gestión del conocimiento organizacional.

#### Lugar de la gestión por competencias en una organización que gestiona el conocimiento



Los perfiles aúnan, por una parte, las competencias técnicas, derivadas del análisis de puestos, con las nucleares, que están en el corazón de la empresa. Por su importancia, las competencias *core* (o nucleares) aparecen en todos los puestos, aunque su operativización se relaciona con las funciones de cada puesto concreto. Por ejemplo, si una compañía tiene la honestidad como un pilar de referencia, puede formar parte de los perfiles de dos modos:

- a) Incluyendo esta competencia en cada puesto de la organización y operativizándola de forma distinta y adaptada al puesto.
- b) Formando parte de los indicadores de otras competencias a la hora de hacerlas operativas.

En ambos casos podría ser competencia nuclear o técnica, dependiendo de cómo decida la organización resolver los problemas. Por ejemplo, si en los valores de la empresa se indicó que es una empresa transparente, la honestidad debería aparecer como una competencia *core* y formar parte del perfil de cada puesto. De otro modo, más que un medio de cambio de cultura organizacional se quedaría en una simple declaración de intenciones. En la mejor gestión de personas, como en la mejor pedagogía, las evaluaciones son vistas como el mejor recurso de aprendizaje, pues solo se aprende lo que se evalúa. Si, por el contrario, entendemos que la honestidad solo es importante en algunos puestos, sería diseñada como competencia técnica. Es decir, propia de un puesto concreto por su relación con el éxito en ese puesto particular, en cuyo caso aparecería solo en aquellos puestos en los que fuese requerida.

Sigamos con la «honestidad». Cuando aparece como competencia específica en cada puesto, los indicadores deberán relacionarse directamente con el objeto y funciones del mismo. Así, por ejemplo, en el perfil de un contable, los indicadores de honestidad; es decir, lo que indica si el ocupante del puesto tiene esa competencia serían: no falsear las cuentas, mostrar transparencia en las mismas, etc. En el perfil de un profesor, la competencia estaría relacionada con: corregir los exámenes con ecuanimidad, no mostrar favoritismos, dar las mismas oportunidades a todos los alumnos, etc., mientras que en un alumno, los indicadores harían referencia a actitudes como no copiarse en los exámenes, no entregar trabajos bajados de internet o citar adecuadamente la bibliografía. Vemos que los indicadores pueden replicarse, aunque se miden por actitudes ajustadas a cada puesto. Es en la operativización donde los valores son incluidos a modo de indicadores, concretando visión y valores (intangibles) en aspectos medibles.

Los manuales de GpC indican que en ellas se unen objetivos (el qué) y estrategia (el cómo), a diferencia de lo que ocurre en el sistema de objetivos que se limita a pedir un resultado.

En la traducción del sistema de GpC a las universidades se han cometido graves errores de difícil justificación:

1. Al no disponer de un análisis previo de puestos de trabajo, las universidades han colocado su visión y valores de modo totalmente aislado, dejándolas fuera del proceso de evaluación. Según los principios de gestión del conocimiento esto resta capacidad de aprendizaje a la organización, ya que es de sus errores de dónde esta aprende.
2. Al no haber realizado una recogida y análisis inicial de evidencias, es imposible traducir los valores culturales de la organización mediante los perfiles competenciales, disminuyendo con ello la solución de problemas.

3. Al no haberse aplicado como sistema integral de calidad total, ni como sistema estratégico de recursos humanos, se ha evitado la evaluación de todos los puestos, cuando el sistema solo puede resultar efectivo abarcando su totalidad con evaluaciones de 360º grados. Es decir, cada puesto ha de evaluarse por aquellos con los que tiene una relación funcional.
4. Al haber mezclado sistemas de competencias y de objetivos, la adaptación al EEES llevada a cabo en estos años es poco útil. Tomemos como ejemplo la evaluación al profesorado por parte de los alumnos, basada en escalas numéricas. Las escalas de evaluación son apropiadas para los sistemas de objetivos, ya que tratan de cuantificar la desviación de los mismos. Las evaluaciones de alumnos a profesores son válidas en la medida en que se cubren con rapidez. Pero resultan inválidas en los demás aspectos:
  - No son fiables debido al tamaño muestral, pues el uso de técnicas estadísticas requiere una muestra suficientemente amplia. La participación del alumnado, en ocasiones, no alcanza el 5%. Por otro lado, no son frecuentes clases con más de 100 alumnos. De este modo, el método solo resultaría válido en caso de alcanzar el 100% de encuestas de alumnado, y eso, en clases que superasen los 100 alumnos. Por contra, Docentia calcula porcentajes sobre muestras de 20 alumnos o incluso menos. Puesto que carece de validez, no entraré ya en los errores de diseño en cuanto a que funcione como elemento orientador.
  - Al basarse en escalas, en lugar de en listas de verificación, no existen indicadores de competencias, algo que invalidaría el sistema desde los dos ángulos tratados hasta el momento: resultar orientativo y expandir la cultura institucional por la organización.

En resumen, el instrumento de medida no cumple los requisitos metodológicos básicos.

La propia ANECA recomienda ampliar el número de profesores evaluados, la participación de los alumnos y la simplificación de los procesos, entre otras sugerencias. No obstante, no se refiere al coste que supone el programa por evaluación, al breve número de profesores que es posible evaluar y a la baja calidad de la información proporcionada por los resultados del programa. En conclusión, supone un verdadero dispendio económico<sup>3</sup> para la cantidad de personal<sup>4</sup> evaluado y

<sup>3</sup> Entre los años 2012 y 2013 la Agencia gallega se gastó 46.141,26 euros solo en evaluar la calidad docente con el programa Docentia (al margen de evaluaciones para acreditación). El programa no supera el 15% de profesorado evaluado cada cinco años en la CCAA; muy lejos del 100% de la totalidad de plantilla (PDI, PAS y mandos) que sería deseable.

<sup>4</sup> El porcentaje de plantilla de profesorado evaluado es bajísimo. En la UDC, que parece haber apostado por este programa se evalúan un total de 263 profesores en la II y la III convocatoria (la plantilla es de 1.600) y en la USC en el

la calidad de información que proporciona. Un *feedback* muy lento pues, a razón de un 15% de profesorado evaluado por quinquenio se tardarían 20 años en evaluar solo a la plantilla de profesorado, y la situación habría cambiado para entonces. La ENQA insiste en subrayar la necesidad de que los sistemas sean ágiles y que resulten rentables. Esperar 20 años para orientar mejoras es demasiado tiempo y, como nos han relatado nuestros informantes, el camino es desmotivador y frustrante debido al aumento de burocratización del proceso. Cualquier empresa que tome decisiones con base en una recogida ágil de su conocimiento organizativo (IBM, Inditex, etc.) debe su ventaja competitiva a la rapidez con la que son capaces de recoger esa retroalimentación. Pero Docentia no se ha concebido como una evaluación que proporcione un *feedback* esencial para el desarrollo de los recursos humanos, sino como una forma de acreditación externa aislada de las decisiones estratégicas internas.

Todas las universidades dicen tender a la excelencia, pero ninguna explica cómo pretende llegar a ella. No sabemos qué clase de designio divino traerá la tan manida excelencia cuando la propia Agencia Nacional de Calidad se reveló incapaz de diseñar, hasta ahora, un sistema integral de calidad para su propio funcionamiento (según resultados de evaluación de la ENQA 2012) y, lo que es peor, las universidades insisten en copiar su método.

## 5.2.2. Ejemplo de operativización de competencias para un mando intermedio

Podríamos comenzar la elaboración de perfiles traduciendo la misión, visión y valores de la web de la UDC y serían prácticamente idénticos que los de otra universidad. Pero no estamos en una empresa de nueva creación y, en la práctica, no hay organizaciones idénticas. Por eso, los perfiles nunca deberían copiarse de los de otra institución, por similar que fuesen sus aspiraciones, ya que cada una cuenta con «memoria» organizativa y problemáticas singulares. Por tanto, basaré los perfiles en las evidencias detectadas en el trabajo de campo. Partiendo de problemas concretos y la aspiración de futuro de la institución, operativizaré algunas competencias que contribuyan a solucionar los problemas detectados. La elaboración completa de perfiles sería demasiado extensa para la dimensión de este trabajo. Asimismo, efectuaré una propuesta de puntuación y mostraré una opción de aplicación de las evaluaciones a una función concreta de recursos humanos: la formación continua. De este modo, intentaremos orientar la actuación de los mandos intermedios, responsables de algunos de los problemas revelados en el trabajo de campo, con algunas de las siguientes competencias nucleares.

---

tercer programa se evalúan 56 profesores, que supone menos del 3% de la plantilla de profesorado. La estimación de inversión de ACSUG con este programa solo en 2013 ha sido de más de 142 euros por profesor evaluado. El programa es, por tanto, completamente inválido para ser aplicado de modo general a toda la plantilla, pues sería un gasto inasumible. De haber contado con un programa integral de calidad total, basado en la evaluación de competencias con evaluaciones de 360°, una vez implantado, toda la plantilla podría ser evaluada al 100%, (profesorado, PDI y mandos) y lo mejor, a un costo 0 y con resultados de evaluación orientativos. El error, nuevamente, está en la no distinción entre los propósitos que debe cumplir la Calidad externa y la interna.

Competencias nucleares:

- Ecuanimidad.
- Liderazgo.
- Empatía.
- Espíritu innovador.

El perfil completo incluiría otras competencias como: trabajo colaborativo, trabajo en equipo, adaptación internacional, desarrollo personal, comunicación, multiculturalidad; o cuestiones técnicas: conocimiento organizativo, capacidad de planificación y organización, capacidad investigadora, conocimiento pedagógico, etc.

Competencia: Ecuanimidad	Definición: Imparcialidad de juicio
<b>Indicadores</b>	<b>puntos</b>
Trata a todos con igualdad y respeto .....	+ 0,25
No muestra favoritismos .....	+ 0,25
Da oportunidades por igual, anteponiendo el interés general al particular .....	+ 0,25
No establece discriminación por razón de afinidad, género, raza, etc. ....	+ 0,25
<b>En contraposición a</b>	<b>puntos</b>
Da trato preferente a quienes le caen bien .....	- 0,25
Es desigual en el trato con las personas que considera diferentes .....	- 0,25
Antepone sus preferencias personales al bien común .....	- 0,25
Discrimina por cuestiones personales o injustificadas .....	- 0,25

Competencia: Liderazgo	Definición: Capacidad de dirigir grupos de personas de modo inspirador, consiguiendo que se esfuercen de buen grado en la consecución de objetivos comunes
<b>Indicadores</b>	<b>puntos</b>
Practica con el ejemplo. Da lo mejor de sí mismo .....	+ 0,25
Escucha a todos, pide su participación y la alienta .....	+ 0,25
Comparte información relevante e intenta ayudar al desarrollo de las personas a su cargo .....	+ 0,25
	.../...

Competencia: <b>Liderazgo</b>	Definición: <b>Capacidad de dirigir grupos de personas de modo inspirador, consiguiendo que se esfuercen de buen grado en la consecución de objetivos comunes</b>
<b>Indicadores</b>	<b>puntos</b>
.../...	
Anima hacia metas comunes haciendo ver su importancia y reconociendo las aportaciones de los demás .....	+ 0,25
<b>En contraposición a</b>	<b>puntos</b>
Presume de saberlo todo, no escucha ni se interesa por otras opiniones .....	- 0,25
Considera que la información es poder y la reparte de modo desigual .....	- 0,25
Se ve a sí mismo como «el jefe», ordena y manda sin considerar opiniones ajenas	- 0,25
No es receptivo ni dialogante y desalienta la participación de opiniones divergentes .....	- 0,25

Competencia: <b>Empatía</b>	Definición: <b>Capacidad de identificarse con los demás comprendiendo sus sentimientos</b>
<b>Indicadores</b>	<b>puntos</b>
Muestra interés por los demás con independencia de quién se trate .....	+ 0,25
Es flexible e intenta comprender los motivos de los demás .....	+ 0,25
Se muestra tolerante y asertivo .....	+ 0,25
Reconoce los derechos de los demás y los protege .....	+ 0,25
<b>En contraposición a</b>	<b>puntos</b>
No muestra interés por los demás .....	- 0,25
Es ególatra y egocéntrico .....	- 0,25
Cree que sus problemas son mayores, así como sus derechos .....	- 0,25
Su individualismo desmotiva a los demás .....	- 0,25

Competencia: <b>Carácter innovador</b>	Definición: <b>Capacidad para crear soluciones o métodos con originalidad, o para aplicar modificaciones de mejora</b>
<b>Indicadores</b>	<b>puntos</b>
Es capaz de ver con rapidez los aspectos relevantes de un problema, analizarlos y encontrar nuevos enfoques .....	+ 0,25
.../...	

Competencia: <b>Carácter innovador</b>	Definición: <b>Capacidad para crear soluciones o métodos con originalidad, o para aplicar modificaciones de mejora</b>
<b>Indicadores</b>	<b>puntos</b>
.../...	
Se siente cómodo con los cambios .....	+ 0,25
Ve los problemas como oportunidades de mejora .....	+ 0,25
Se muestra original y resolutivo, adaptándose a las circunstancias .....	+ 0,25
<b>En contraposición a</b>	<b>puntos</b>
Necesita que le digan cómo hacer las cosas .....	- 0,25
Se siente incómodo con los cambios, aunque supongan mejoras .....	- 0,25
Es cumplidor y apegado a las normas e incapaz de saltárselas .....	- 0,25
Evita los desafíos que supone cualquier novedad, le gusta ir a lo seguro .....	- 0,25

## 6. PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL PERFIL A LA FUNCIÓN DE FORMACIÓN

### 6.1. OPCIONES DE PUNTUACIÓN

Cada perfil debe contar con una descripción de las competencias y unos indicadores de que estas están presentes en la persona. En realidad las competencias pueden evaluarse sin puntuarlas y el perfil seguiría resultando orientativo sobre los aspectos que debería mejorar un trabajador; así como útil para expandir la filosofía de la compañía y suponer un correctivo de los problemas detectados en la fase de recogida de indicios. Pero la puntuación de las competencias se hace necesaria cuando pensamos en ciertas aplicaciones como, por ejemplo, servir de base a las promociones, criterios de selección, establecimiento de primas y, en general, cualquier función que dependa de las evaluaciones personales.

La puntuación cuenta con múltiples opciones de llevarse a cabo. Es posible ponderar cada competencia con puntuaciones similares, o con diferentes valores en función de su importancia y objeto, o bien para reforzar la idea de que ciertos comportamientos son especialmente requeridos. En el ejemplo mostrado en el punto anterior solo se ha operativizado cada competencia con 4 indicadores positivos y 4 negativos, puntuándolos por igual, con 0,25 puntos hasta un máximo de 1 punto por competencia en caso de que se muestren todos los indicadores positivos. Incrementar el número de indicadores hace más orientativa la evaluación. Para ello solo habría que repartir homogéneamente las puntuaciones. Por ejemplo, con 10 indicadores a razón de 0,10 puntos por indicador hasta un total de 1 punto. O bien, puede hacerse de modo desigual, valorando



el doble una competencia que otra. Siguiendo el ejemplo anterior: podría ser Empatía (1 punto a razón de 0,25 por indicador) y liderazgo (2 puntos a razón de 0,50). Otra opción es considerar solo los puntos positivos, o bien restar negativos sobre positivos. Hay tantas opciones como nos dicte la experiencia que resulte más orientativo y corrector. Lo que sí es importante es mantener el mismo número de indicadores en todas las competencias a fin de facilitar la posterior programación informática.

Las evaluaciones deberían ser de 360° (CARBALLO, 2006) y llevar dirección ascendente. No se trata de que toda la plantilla esté evaluando a todos los demás, sino a aquellos con quienes se tiene una relación funcional frecuente. Determinar quién evaluará a quién, a fin de mejorar la toma de decisiones, es un dato de programación importante que debe provenir de los análisis de puestos.

Considerando qué problemas arrastramos (evidencias), hacia dónde nos encaminamos (visión) y cómo vemos nuestro papel en el mundo (valores), y una vez decidida la puntuación de los indicadores competenciales, pasaremos a explicar cómo funcionarían los perfiles. Este ejemplo concreto será empleado en la toma de decisiones sobre la inversión formativa de la plantilla para el próximo curso académico.

## 6.2. PROGRAMACIÓN INFORMÁTICA

### 1. Comenzaríamos por coger el organigrama y decidir qué puestos evaluarían a otros.

El Rector sería evaluado por los vicerrectores, su secretaria, sus adjuntos y el gerente, sin diferenciar en modo alguno de dónde proviene cada evaluación. Solo recibiría el resultado final.

Asimismo, cada uno de los vicerrectores sería evaluado por sus secretarios, adjuntos, y si tienen relación funcional entre ellos se evaluarían unos a otros. Por ejemplo, profesorado y calidad podrían evaluarse mutuamente, ya que comparten algunas funciones. A su vez, el vicerrector de profesorado sería evaluado por todos los directores y secretarios de departamento, que es con quienes tiene una relación funcional frecuente (plan de organización docente, plazas y promociones). El vicerrector de Calidad lo sería por parte de los vicedecanos de calidad de cada centro y por los miembros del CUFIE (Oficina de formación permanente), con quienes tenga relación. El de Relaciones Internacionales lo sería por la Oficina de Relaciones Internacionales. El de Investigación por la Oficina de Apoyo a la Investigación (OTRI) y los directores de equipos de investigación.

Los directores y secretarios de departamento serán evaluados por los miembros del mismo. Decanos y vicedecanos, por las juntas del centro o personal de la facultad. Y así, sucesivamente, hasta llegar al profesorado, que debería ser evaluado por los alumnos en cuanto a actitudes y competencias didácticas, comunicación, planificación y otros temas docentes. Aptitudes como investigación podrían remitirse directamente al programa mediante su gestión curricular. De este modo, cada uno evaluaría a aquellos con quien existe relación funcional.

2. Se elaborarían los perfiles de cada puesto basándonos en las evidencias detectadas y en las funciones y responsabilidades de los análisis de puestos. Luego se harían operativos y se puntuarían tal como se ha descrito. En la operativización debería evitarse el uso de escalas de puntuación, escalas nominales y rúbricas, basando el perfil en listas de verificación que recojan, en frases claras, los comportamientos que la organización considera deseables en ese puesto, de modo que se obtengan resultados individuales y orientativos de las actitudes y aptitudes que se pretenda en reforzar.

3. Tras la elaboración de los perfiles, su informatización posibilitaría que la evaluación fuese tan sencilla para el usuario como cubrir una quiniela. Solo se precisa indicar el número de ítems que pueden elegirse de entre los indicadores de competencias: «marque dos opciones», «tantas opciones como considere necesario», etc. Criterio que, en principio, se mantendría en niveles similares para facilitar la programación y el análisis de evaluación, sin menoscabo de posibles ajustes posteriores capaces de afinar el instrumento. El dato de quién evalúa a quién proviene del apartado de APT (análisis de puestos): relaciones funcionales del puesto.

El programa debería disgregar la información en función del objeto al que responda. El resultado global de las evaluaciones solo resultaría accesible para el propio evaluado y para el departamento de recursos humanos. En caso de no existir este departamento, como suele ocurrir en las organizaciones burocráticas, cada información iría al lugar pertinente en función de su uso, por ejemplo:

Los perfiles genéricos irían a los departamentos cuando se emplean para un proceso de selección. Si se empleasen para primas salariales, irían a la sección de nóminas. Las preguntas tendientes a detectar las áreas de excelencia y las de mejora en un puesto irán al área de formación, pero nunca de forma personalizada, por departamentos o centros, puesto que esta sección no necesita esos datos. Como el objeto del área de formación es contribuir a elevar el resultado de cada puesto, la información relevante para esta sección es conocer cómo emplear mejor el presupuesto, verificando si ha habido progresos en las evaluaciones de cada sector con respecto a años anteriores. Entonces, ¿cómo debería llegarle la información a esta área?

Las preguntas correspondientes a detectar las áreas de mejora deberían aparecer disgregadas en grupos. Las respuestas incluirían áreas de mejora didáctica, compromiso con la organización, habilidad investigadora, internacionalización, etc. Agrupando los resultados de mejora, es decir, las competencias peor valoradas, en tres grupos: PDI, PAS y mandos. De este modo, Formación podría decidir, anualmente, en qué cursos deberían invertir para cada uno de estos colectivos en función de los resultados reales de cada sector. En este momento, las evaluaciones van por un lado y la planificación de los cursos por otro.

En función de los resultados por sectores de plantilla, el CUFIE podría tomar decisiones de formación, como poner más cursos de idiomas si el resultado más destacado del profesorado fuese la escasa internacionalización; o invertir más en las áreas de mejora didácticas, si se refieren a docencia; de apoyo a investigación, etc. Asimismo, podrían decidir si los mandos necesitan apoyo en temas de liderazgo, planificación, inteligencia emocional o cualquier otro. Afinando más, puede formarse al PAS de tercer ciclo en portugués, dado que la mayoría de alumnos extranjeros

de ese nivel (en la UDC) provienen de Portugal. De este modo, se racionalizan las decisiones haciendo que la misma inversión resulte más rentable al estar mejor orientada. Se basarían en datos reales, recogidos con agilidad, economía, frecuencia suficiente y, lo más importante, relacionados con las necesidades detectadas.

La programación informática haría esto posible con el resto de funciones, enviando cada dato pertinente al lugar al que corresponda. Así, siempre sabríamos qué mejorar, qué perfiles de candidatos buscamos a la hora de seleccionar, qué perfil de mandos primamos cuando exista una promoción o una selección al cargo correspondiente, en qué cursos invertir más o menos, etc., al tiempo que se mide de modo objetivo la contribución de cada persona y puede reconocerse internamente. Una vez implantado, podremos decir que la universidad cuenta con un sistema interno de garantía de calidad que podrá ser acreditado en función del grado de acierto que esté consiguiendo.

## 7. CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se ha descrito la situación de la universidad española mediante un análisis de caso. Replicar las medidas de acreditación externas dentro de las universidades resulta caro y permite la evaluación de una parte muy pequeña de la plantilla universitaria. Además, recoge datos descontextualizados que no resultan explicativos. Por otra parte, resulta burocrático y desesperante para quienes se someten a este tipo de evaluación y no proporcionan información nueva ni relevante al evaluado. Para que la evaluación sea útil, debe estar asentada en datos reales y orientar al conjunto de la organización, recogiendo el conocimiento implícito y volviéndolo tácito (NONAKA y TAKEUCHI, 1995). El principal problema a la hora de gestionar el conocimiento es que no puede gestionarse lo que no se conoce. No puede medirse lo intangible, ni puede forzarse el proceso de creación. Pero esto no implica que sí se puedan poner las bases para que las instituciones sean más creativas e innovadoras, gestionando los recursos humanos en el sentido que conocemos que da mejores frutos: organizaciones planas, liderazgos participativos y abiertos, independencia y apoyo a los ocupantes de los puestos, etc. Para hacer esto de modo ágil, la información ha de fluir con velocidad por toda la organización. No puede decirse que la evaluación quinquenal a un 10% de plantilla, y en un solo puesto, cumpla estos criterios.

La innovación se mueve en el mundo de la parábola, crea un lenguaje nuevo a medida que se van inventando cosas, requiere de compromiso institucional y de confianza en los compañeros, los mandos y en la propia institución. Las organizaciones invierten con gusto en informatizar al máximo cualquier gestión en un vano intento de influir en el conocimiento organizativo. Pero la informatización solo puede archivar y mover datos más rápidamente. No los pone en contexto, los analiza o los convierte en conocimiento, personal ni organizativo. Gestionar conocimiento pasa por una gestión ágil de sus recursos humanos, dándoles el mayor apoyo posible para hacer bien su trabajo, animando su participación en cualquier proceso, poniendo las bases para que el conocimiento pueda crecer y desarrollarse y que impregne la cultura organizativa. Gestionar el conocimiento es ponerlo a disposición de la institución para tomar siempre las mejores decisio-

nes. Para ello es imprescindible contar con elementos internos de garantía de calidad, elementos propios y adaptados a las particularidades de cada cultura organizacional. Si se pudiese conseguir copiando los sistemas que diseñan otras instituciones, o agencias de calidad externas, la ENQA no se vería obligada a recordar con frecuencia a la ANECA la importancia de la contextualización de los datos. Una organización que crea conocimiento, como es una universidad, no debería obviar los problemas pasados y todo lo que nos ha traído a la situación actual.

Retrasar la puesta en marcha de diseños propios y adaptados de gestión integral de recursos humanos que contribuyan a esa recogida ágil de información y análisis resulta imperativo; y no parece buen punto de partida traducir «centro» por facultad, o «sistemas de acreditación» por sistemas de garantía de calidad interna. Las unidades de análisis de una gestión integral son las universidades, no los centros. Seguir esperando a que llegue una institución superior a decirnos qué deberes tendremos que hacer en el futuro solo contribuye a perder un tiempo precioso que podría ser irrecuperable. Comenzar a implantar sistemas integrales de GpC en la universidad, como unidad organizativa, y reforzar la imagen corporativa de la institución son requisitos inapelables sin los que seguiremos dispendiando dinero que podría estar siendo invertido en las acciones de mejora detectadas. Es hora de pasar las competencias a su lugar de origen: los sistemas de gestión y dirección de recursos humanos.

## Bibliografía

- ACSUGA; ANECA [2013]: *DOCENTIA. Informe de evaluación externa de la implantación del diseño de evaluación de la actividad docente*, Universidade da Coruña (3.<sup>er</sup> seguimiento).
- ALLES, M. [2009]: *Construyendo talento*, Barcelona: Granica.
- [2005]: *Gestión por competencias*, Barcelona: Granica.
- ALONSO SEOANE, M. J. [2012]: «Competencias en una materia de Recursos Humanos. Operativización y medidas», *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 5, núm. 4, págs. 191-208.
- ALONSO SEOANE, M. J. y CARRASCO PENA, P. [2015]: «Dirección por competencias: Estudio práctico de caso en la Armada española. Una propuesta de evaluación». *RTSS.CEF*, núm. 388, págs. 199-242.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, J. C. [2006]: *Dirección por implicación*, Madrid: Pirámide.
- ANECA [2007]: *Programa AUDIT. Directrices, definición y Documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria*, Documento 2.
- [2007]: *Programa AUDIT. Herramientas para el diagnóstico en la implantación de sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria*, Documento 3.
- BERMÚDEZ, M. P. y CASTRO, A. (comps.) [2007]: *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la investigación (IV Foro)*, Fundación empresa Universidad de Granada.
- CARABAÑA MORALES, J. [2011]: «Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia», *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm 1, págs. 15-31.
- CARBALLO, R. [2006]: *Innovación y gestión del conocimiento*, Madrid: Díaz de Santos.
- DUCKER, P. [1993]: *Post-capitalist society*, Nueva York: Harper Collins Publishers.
- ENQA [2015]: *Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. [2005]: «La innovación como factor de calidad en las Organizaciones educativas», *Educación XXI*, 8, págs. 67-86
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, J. [2005]: *Gestión por Competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*, Madrid: Prentice Hall, Pearsons SA.
- GARCÍA RUIZ, R.; GUERRA LIAÑO, S.; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. y ÁLVAREZ ARREGUI, E. [2010]: «Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la Docencia», *Educación XXI*, 13.2. págs. 163-184
- HYLAND, T. [1995]: «Behaviorism and the Meaning of Competence», en P. Hodkinson y M. Isett (eds.), *The challenge of Competence*, London: Cassell, págs. 44-57.

LARRAURI, J. O.; MARÚM ESPINOSA, E.; ROSARIO MUÑOZ, V. M. y PÉREZ LECHOSA, D. [2012]: «Los académicos frente a la Gestión de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior. Percepción y valoración», *Revista de Avaliação da Educação Superior*, vol. 17, núm. 3.

LEVY-LEBOYER, C. [2009]: *La gestión des compétences*, 9.ª ed., París: Editions d'Organization.

— [2003]: *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo medirlas, cómo desarrollarlas*, Madrid: Gestión 2000.

LÓPEZ-CABARCOS; PICÓN-PRADO y VÁZQUEZ-RODRÍGUEZ [2008]: «Estudio del acoso psicológico en la universidad pública de Galicia», *Revista de Psicología y del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 24, núm. 1, Madrid.

MARTÍNEZ MEDIANO, C.; RIOPÉREZ LOSADA, N. [2005]: «El Modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los Centros educativos», *Educación XXI*, 8, págs. 35-65.

MC CLELLAND, D. [1978]: «Testing for competence rather than intelligence», *American Psychologist*, 28, págs. 1-14.

MORENO ALEGO, J. [2007]: «Guía para la aplicación del Modelo EFQM de Excelencia», *Cuaderno de Gestión 2*, Fundación Un Sol Món, Caixa Catalunya.

NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. [1995]: *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, Nueva York: Oxford University Press.

PÉREZ ESPARRELLS, C. [2004]: «La educación universitaria en España: El vínculo entre financiación y calidad», *Revista de Educación*, núm. 335, págs. 305-316.

PÉREZ JUSTE, R. [2005]: «Calidad de la Educación, calidad en la Educación. Hacia su necesaria integración», *Educación XXI*, 8, págs. 11-33

RUIZ CARRASCOSA, J. [2005]: «La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad», *Educación XXI*, 8, págs. 87-102

TEJADA FERNÁNDEZ, J. [2012]: «La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de Educación Superior: marco y estrategia», *Educación XXI*, 15.2, págs. 17-40.