
TRAS LA BONDAD COMPETENCIAL: LIDERAZGO Y TRABAJO EN EQUIPO, DOS COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

ALEXIS J. BAÑÓN-GOMIS¹, LUIS CORTÉS-MESEGUER², NATALIA LAJARA-CAMILLERÍ³, MARTA PÉREZ-DE LOS COBOS⁴

1Dpto. de Organización de Empresas. Universitat Politècnica de València (SPAIN)

2Dpto. de Construcciones Arquitectónicas. Universitat Politècnica de València (SPAIN)

3Dpto. de Economía y Ciencias Sociales. CEGEA. Universitat Politècnica de València (SPAIN)

4Dpto. de Expresión Gráfica Arquitectónica. Universitat Politècnica de València (SPAIN)

albaogo@upvnet.upv.es, luicorme@csa.upv.es, nalade@cegea.upv.es, mperezdeloscobos@ega.upv.es

Resumen.

La presente crisis ha evidenciado el afloramiento del *dark leadership* (o liderazgo oscuro) constituido por un conjunto de tres constructos, a decir, maquiavelismo, psicopatía y narcisismo. El resurgimiento de este liderazgo y forma de entender el trabajo abre una necesaria reflexión al ámbito docente universitario. Este tipo de comportamientos, ¿nacen o se hacen? Si se hacen, ¿dónde comienzan? ¿Dónde deben evitarse? ¿Cuál es la misión de la universidad? ¿Sólo formar al profesional o también a la persona? ¿Acaso debe la universidad incorporar y evaluar comportamientos éticos?

Palabras clave: Evaluación de competencias, EEES, Dimensiones competenciales UPV, Trabajo en equipo, Liderazgo

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La presente ponencia es consecuencia de un proyecto de innovación y mejora educativa con título “Desarrollo de metodologías de adquisición y evaluación de la competencia trabajo en equipo y liderazgo”, formado por un grupo de profesores de distintas disciplinas de la *Universitat Politècnica de València* (UPV).

Este proyecto pretende contribuir a responder a la demanda realizada desde el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) donde se emplaza a las universidades a ajustarse y adaptarse a las requerimientos actuales de la sociedad. La atención a esta demanda genera la necesidad de conjugar el aprendizaje por competencias con la promoción de cambios en las asignaturas. Consiste en alinear

la oferta docente e investigadora de la universidad con las necesidades sociales y del mercado laboral.

El EEES parece sugerir que la formación capacite para poder afrontar lo que se denomina “vida real”. Se trata de una realidad diaria que, entre otros, debe contemplar problemas éticos extrapolables a cualquier entorno: falta de tiempo, imposibilidad de hacer lo que se considera moralmente correcto, etc. [1]. En ese sentido deben enmarcarse las competencias ya que son las que proporcionar un entendimiento claro del trabajo y del contexto del mismo. Con ellas, es posible determinar no sólo lo que hay que hacer sino, también, cómo hay que hacerlo.

En este trabajo se pretende proporcionar antecedentes suficientes que sirvan de base para establecer y/o complementar rúbricas omni-abarcales de la competencia de “trabajo en equipo y liderazgo”. Este ejercicio se hará desde la fundamentación proporcionada por la distinción clásica griega de la acción y de dos áreas de conocimiento: la gestión (*management*) y la ética. Por una parte, se contemplará el punto de vista profesional centrado en las consecuencias externas del hacer, es decir, en la *poiasas*. Por otro, se evaluará conjuntamente la conformación de la persona, la *praxis*, que estudia la acción en referencia a las consecuencias que tiene en el sujeto actuante. Para evaluar la dimensión de la *hipótesis* –centrada en una perspectiva técnico-económica- se tomarán herramientas propias del área del *management* y respecto a la *praxis* –que analiza la bonanza o maldad de la acción- el área de referencia será la ética.

2. LA INCLUSIÓN DE LA ÉTICA COMO DIMENSIÓN ESENCIAL DE LAS COMPETENCIAS

Esta aproximación que distingue la acción entre hacer –*poiasas*- y hacerse –*praxis*- nos lleva a considerar las competencias como una “combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describe el nivel o grado en que una persona es capaz de realizarlas” [2]. Así, los elementos esenciales competenciales son conocer y comprender –*knowing and understanding*-, saber actuar –*knowing how to act*– y saber cómo ser –*knowing how to be*- [3]. Es en este último elemento, el saber cómo ser y serlo, es donde se aprecia la necesidad de la ética, aquella disciplina que da sentido a la acción no sólo en vertiente del hacer –*poiasas*- sino, también, del hacerse –*praxis*-. Se trata del área de conocimiento que estudia la acción de la persona en cuanto buena o mala, desde su perspectiva cualitativa.

Es importante entender que la competencia ética no es estática sino dinámica puesto que su formación se genera en el contexto social. Por eso, se trata de una competencia que precisa de la creación de “arenas” capaz de generar una competencia ética colectiva para garantizar la sostenibilidad de un lugar de trabajo o de una profesión. Para eso se precisa tener un entendimiento claro no sólo de lo que se tiene que hacer

sino también del contexto en el que se tiene que hacer [4]. Pero, lo que es más importante, la ética es la que proporciona el sentido de la acción en la medida que da luz sobre los motivos de la acción, al ‘para qué’ y el ‘para quién’ se hacen las cosas. En ese sentido, la respuesta es siempre la misma: por, con y para personas.

Ese elemento contextual configura la competencia ética como “la capacidad de una persona, que se enfrenta a un problema moral, para pensar y actuar de una manera que no está limitado por las fijaciones morales o reacciones automáticas” [5]. No basta con saber ética, la ética es acción, se tiene y debe aplicar. Eso implica que la formación teórica de conocimientos éticos no es suficiente puesto que dicho entendimiento ético-teórico no implica, necesariamente, tener competencia ética. Es importante entender que “uno puede ser al mismo tiempo un excelente intérprete cognitivo (. . .) siendo a la vez muy pobre en el comportamiento ético” [6].

En definitiva, conseguir competencia ética en el trabajo consiste en entenderse a uno mismo como responsable de sus acciones siendo necesario conseguir la capacidad de integrar la percepción, la reflexión y la acción [7]. Esa capacidad integrada y ejercida regularmente hace que se pueda actuar moralmente de forma habitual generando hábitos buenos, virtudes, que son los que incide en la conformación de una personalidad con una dimensión moral.

Los aportes de dicha dimensión puede agruparse en cuatro categorías: **autonomía** – autoconocimiento; autorregulación- **diálogo** -capacidad para el diálogo; empatía; perspectiva social-, **comportamiento social** -habilidades sociales; habilidades interpersonales; capacidad para transformar el entorno-; **juicio moral** -comprensión crítica; razonamiento moral-[8]. La cuestión es, ¿debe esta dimensión incorporarse en las competencias genéricas que se enseñan en la universidad?

A la vista de lo dicho anteriormente, parece que sí. Sin embargo, es necesario apoyar esta respuesta con lo mucho que se ha dicho sobre las razones de proporcionar formación moral en la universidad. Se podría englobar lo dicho mayoritariamente en dos argumentos: los que provienen de demandas éticas y los que lo hacen de requerimientos estratégicos [9]. En ese sentido, las primeras responden a exigencias sociales que van desde la búsqueda de la felicidad [10], pasando por el entendimiento de la moral como parte de la educación [11] o la búsqueda de la dimensión humana moral [12]. Por su parte, los requerimientos estratégicos pretenden responder a problemas de naturaleza global –reducir las diferencias o entender el contexto-; los fines inherentes profesionales –conocer los medios y fines, reconocer fines internos profesionales-; y las demandas del presente mercado laboral –bien común, capital social, confianza-[13]. Parece que los requerimientos estratégicos son los argumentos que mejor se alinean con lo establecido por el EEES.

Partiendo, pues, de la necesidad de incluir la ética en el conjunto de competencias genéricas en las que debe incidir la universidad, este trabajo pretende hacerlo en

relación con otra competencia genérica, la competencia de “trabajo en equipo y liderazgo”.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA “TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO” INTEGRANDO LA DIMENSIÓN ÉTICA.

Es obvio que la competencia de “trabajo en equipo y liderazgo” es necesaria para cualquier actividad puesto que, independientemente de que se trabaje o no en una organización, el liderazgo, entendido en su sentido clásico como *auctoritas* -saber socialmente reconocido [14]- es indispensable. Quizás no lo sea tanto la necesidad de incluir la ética en dicha competencia.

Sin embargo, conviene antes repasar las premisas del aprendizaje ético. Por una parte, arranca del respeto de la libertad e individualidad de las personas. Puede tomar como escenario de mínimos la Declaración Universal de Derechos Humanos y como escenario de máximos un entendimiento antropológico de la persona. Sea una u otra, se trata de referencias que sirven de base racional para realizar el análisis crítico de la realidad e iniciar el proceso de construcción o reconstrucción de esos valores sobre los que se basan. Por otra parte, se sirve del diálogo como instrumento, esto le conforma con una orientación claramente dinámica, ya que, su propia naturaleza está basada en el proceso de construcción del conocimiento en sí. Todo lo dicho le dota de un entendimiento de la resolución de los conflictos de acuerdo con parámetros de racionalidad y comunicación [15]. Estas premisas nos permiten mostrar las contribuciones de la incorporación de la dimensión ética, ver tabla I.

Básicamente, las contribuciones de la inclusión de la dimensión ética en las competencias genéricas resaltaría la importancia de respetar la libertad e individualidad de las personas. Por otro lado, enriquecería el entendimiento de la acción mostrando que no se trata de un hecho aislado sino que debe entenderse y hacerse desde su dinamismo. A su vez, proporcionaría escenarios (de máximos y/o mínimos) de referencia para poder fundamentar cualquier proceso de racionalización, dialógico y de resolución de conflictos, ver la tabla I.

Tabla I.- Premisas y contribuciones de la inclusión de la dimensión ética en las competencias genéricas

PREMISA PRINCIPAL		Respeto de la libertad e individualidad de las personas
NATURALEZA	DINÁMICA	Su propia naturaleza está basada en el proceso de construcción del conocimiento en sí.
ESCENARIOS	MÍNIMOS	Declaración Universal de Derechos Humanos
	MÁXIMOS	Búsqueda a partir de un entendimiento antropológico de la persona.
ELEMENTOS DE APOYO	RACIONALIDAD	Sea de máximos o de mínimos, los escenarios sirven de referencia racional para realizar el análisis crítico de la realidad e iniciar el proceso de construcción o reconstrucción de esos valores sobre los que se basan.
	DIÁLOGO	El diálogo es el instrumento de transmisión
	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Entendimiento de la resolución de los conflictos de acuerdo con parámetros de racionalidad y comunicación

Fuente: Elaboración propia a partir de Boni y Lozano (2007)

Estas premisas y contribuciones deben relacionarse con la competencia de “trabajo en equipo y liderazgo”. A los efectos de esta ponencia, tomaremos la definición de Villa y Poblete [16] que consideran que es aquella que genera la integración y colaboración de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones, influyendo sobre las personas y/o grupos, anticipándose al futuro y contribuyendo al desarrollo personal y profesional. De esta definición pueden extraerse sus elementos esenciales: pensamiento analítico y sistemático, administración del tiempo de trabajo, participación en la toma de decisiones y en la gestión de objetivos y en los proyectos. Se trata de un entendimiento de esta competencia que no incluye explícitamente la consideración ética. Pero ¿qué pasaría si se incluyese explícitamente la dimensión ética?

La respuesta puede verse reflejada en la tabla II.

Tabla II.- Implicaciones de la inclusión explícita de la dimensión ética en la competencia de “trabajo en equipo y liderazgo”

Competencia de “trabajo en equipo y liderazgo”	
Sin la consideración explícita de la dimensión ética	Potenciales contribuciones de la dimensión ética
Pensamiento analítico	Partiendo de un entendimiento esencial de las personas que obliga a respetar su libertad e individualidad
Pensamiento sistemático	
Administración del tiempo de trabajo	Desde un proceso de construcción del conocimiento dinámico que parte de un entendimiento holístico y contextual
Participación en la toma de decisiones	Basado en la racionalidad y articulado a través del diálogo
Participación en la gestión de objetivos	
Participación en la gestión de proyectos	
Resolución de los conflictos de acuerdo con los parámetros racionales y comunicativos	

Fuente: Elaboración propia a partir de Villa y Poblete (2007) y Boni y Lozano (2007)

La Tabla II da luz sobre las consecuencias que tendría la inclusión explícita de la dimensión ética en la competencia de “trabajo en equipo y liderazgo”. En primer lugar, el pensamiento analítico y sistémico debería partir y tener como límites el respeto de la individualidad y libertad de las personas. Por su parte, la administración del tiempo no podría hacerse desde una orientación centrada en la tarea sino que se incluiría un proceso de construcción del conocimiento dinámico que parte de un entendimiento holístico y contextual. Eso conduciría a un entendimiento de la participación -ya sea en la toma de decisiones, la gestión de objetivos y/o la gestión de proyectos- fundamentado en la racionalidad y articulado en torno al diálogo. De esa manera, se facilita la generación de un entorno basado en la generación de criterios y tendente a eludir escenarios especulativos o fundados en opiniones. La consecución de semejantes entornos minimizan los conflictos. Ante la imposibilidad de eliminar los conflictos, al incorporar explícitamente la dimensión ética su resolución se realizaría de acuerdo con los parámetros de la racionalidad y la comunicación.

4 EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA “TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO”

La evaluación de esta competencia debe ser abordada con técnicas alternativas a las tradicionales debido a la imposibilidad de obtener evidencias directas del grado de implicación de cada uno de los alumnos en el desarrollo del trabajo en equipo, así

como las interacciones que se producen intra-grupo. La metodología por tanto se basa en la práctica de la autoevaluación y en la co-evaluación mediante rúbricas.

La rúbrica es una herramienta que facilita al mismo tiempo la orientación y la evaluación [17]. El docente no sólo especifica con antelación los criterios de evaluación sino que además establece niveles de consecución para cada uno de ellos. Existe un gradiente de calidad explícito que proporciona un entorno de evaluación de seguridad al alumno.

El uso de las rúbricas en la autoevaluación y en la co-evaluación consigue implicar a los alumnos y resulta un ejercicio de responsabilidad y auto-crítica que contribuye al crecimiento personal.

En la literatura existen numerosas rúbricas relativas al desempeño personal en trabajos en equipo, sin embargo destacamos la desarrollada por Chica [18] puesto que se basa en la contribución, la actitud, la responsabilidad, la asistencia y la actitud en la resolución de conflictos (ver tabla III). No obstante, el desarrollo de una rúbrica consensuada con los alumnos puede resultar motivador y potenciar la participación en la actividad.

Tabla III.- Rúbrica para evaluar el trabajo en equipo

Criterios	1- pobre	2- escaso	3-bueno	4- excelente
Contribución Participación	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos grupales	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo	Ofrece ideas para realizar el trabajo aunque pocas veces propone sugerencias de mejora. Se esfuerza por alcanzar los objetivos del grupo	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.
Actitud	Muy pocas veces escucha y comparte las ideas de sus compañeros. No ayuda a mantener la unidad en el grupo	A veces escucha las ideas de sus compañeros y acepta integrarlas. No le preocupa la unión en el grupo	Suele escuchar y compartir las ideas de sus compañeros pero no ofrece como integrarlas. Colabora en mantener la unión en el	Siempre escucha y comparte las ideas de sus compañeros e intenta integrarlas. Busca cómo mantener la unión en el grupo

			grupo	
Responsabilidad	Nunca entrega su trabajo a tiempo y el grupo debe modificar sus fechas o plazos	Muchas veces se retrasa en la entrega de su trabajo y el grupo tiene que modificar a veces sus fechas o plazos	En ocasiones se retrasa en la entrega de su trabajo, aunque el grupo no tiene que modificar a veces sus fechas o plazos	Siempre entrega su trabajo a tiempo y el grupo no tiene que modificar sus fechas o plazos.
Asistencia y puntualidad	Asistió como máximo al 60% de las reuniones y siempre llegó tarde	Asistió de un 61% a un 74% de las reuniones y no siempre fue puntual	Asistió de un 75% a un 90% de las reuniones y siempre fue puntual	Asistió siempre a las reuniones y fue puntual
Resolución de conflictos	En situaciones de conflicto o desacuerdo, no escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución.	En situaciones de conflicto o desacuerdo, pocas veces escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas para el consenso pero los acepta	En situaciones de conflicto o desacuerdo, casi siempre escucha otras opiniones o acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso pero los acepta	En situaciones de conflicto o desacuerdo, siempre escucha otras opiniones o acepta sugerencias. Siempre propone alternativas para el consenso pero los acepta

Fuente: Chica (2011).

5. CONCLUSIONES

El propósito de esta ponencia ha consistido en revisar el contenido de una competencia, “trabajo en equipo y liderazgo”, definida como “dimensión competencial” en la UPV y que se integrará también en la mayoría de los planes de estudio de las diversas titulaciones. Esta revisión se ha hecho desde el establecimiento de un diálogo profundo con las exigencias del EEES.

Oír las demandas del EEES implica estar atento a las presentes necesidades sociales y laborales. En ese sentido, si la labor de la universidad consiste en ofrecer una atención acorde con las demandas de la sociedad en general y la laboral en particular, la ética es su signatura pendiente.

A la vista de las circunstancias, este trabajo ha planteado la conveniencia y pertinencia de incluir explícitamente la ética en las dimensiones genéricas. Se trata de una propuesta encaminada a contribuir en la reversión de la desatención formativa que ha sufrido la ética en estos tiempos recientes. La propuesta ha consistido en revisar en las implicaciones de la incorporación de la dimensión competencial ética. Para ello, se ha profundizado en su contenido y alcance entendiendo que su naturaleza proporciona y da sentido al actuar. De esa manera, se ha tratado de reflejar las consecuencias de incluir la dimensión ética en una competencia. Así, se ha mostrado que con esta dimensión se va más allá del alcance directo que pueda tener la propia competencia contemplando también aquellos alcances indirectos o derivados.

Una vez fundamentada su inclusión en las competencias, se ha procedido a incorporar explícitamente la ética en una competencia genérica particular, el “trabajo en equipo y liderazgo”. Este ejercicio ha permitido comprobar de primera mano el tremendo enriquecimiento de hacerlo.

Gracias a la incorporación explícita de la dimensión ética en la competencia de “trabajo en equipo y liderazgo” se ha podido dar sentido al pensamiento analítico y sistémico de dicha competencia. Así, las personas y su esencialidad libre e individual se presentan como premisas de partida y de fin. Por otra parte, esta dimensión proporciona una dimensión de corte dinámico, de perspectiva holística y contextualizadora que ilumina en cuestiones como la administración del tiempo de trabajo. A su vez, su carácter racional y dialógico complementa y establece unos medios para la buena consecución de la participación en la toma de decisiones, la gestión de objetivos y/o la gestión de proyectos. Lo mismo se predica de la resolución de conflictos que, lejos de centrarse en la finalidad, también lo hace, gracias a la dimensión ética, en los medios empleados para hacerlo.

Finalmente, conscientes de la necesidad de evaluar la adquisición de las competencias, este trabajo ha incidido en la medición de dicha competencia. Se incluye una propuesta de rúbrica si bien el desarrollo de una rúbrica consensuada con los alumnos puede resultar motivador y potenciar la participación en la actividad.

Agradecimientos

Los autores del trabajo agradecen la ayuda prestada por los técnicos del ICE de la Universitat Politècnica de València (UPV). Este trabajo ha sido financiado por el Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación y la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural (ETSIAMN) a través de la convocatoria de ayudas para PIME 2013-2014 de la UPV, con el proyecto código B14/13.

REFERENCIAS

- [1] Sporrang, S.K., Arnetz, B., Hansson, M.G., Westerholm, P. y Höglund, A. T. (2007). Ethical Competence in Health Care Organizations, *Nursing Ethics*, 14 (6) pp. 825-837.
- [2] González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003) *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Universidad de Deusto: Deusto, p. 69.
- [3] Boni, A. y Lozano, J.F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education, *High Educ*, 54, pp. 819-831, p. 826.
- [4] Sporrang, et al. (2007)
- [5] Kavathatzopoulos, I. (2003). The use of information and communication technology in the training for ethical competence in business. *Journal of Business Ethics*, 48, pp. 43-51.
- [6] Rossouw, G.J. (2002). Three approaches to teaching business ethics. *Teaching Business Ethics*, 6, pp. 411-433, p. 423
- [7] Sporrang, et al. (2007) basado en Brytting T. (2001). Att vara som Gud? /moralisk kompetens i arbetslivet. (¿Ser como Dios? /competencia moral en el trabajo) Malmö: Liber (en sueco).
- [8] La agregación en cuatro categorías la propusieron Boni y Lozano (2007) a partir de las ocho dimensiones de la personalidad moral del estudiante de Martínez, M., Buxarrais, M. R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17-44.
- [9] Boni y Lozano (2007)
- [10] Aristóteles *Ética a Nicómaco*
- [11] Kant, I. (2003). [1803]. *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- [12] Ortega y Gasset, J. (1930). *La Misión de la Universidad. Obras Completas (Vol. IV)*. Madrid: Revista de Occidente.
- [13] Boni y Lozano (2007)
- [14] Domingo, Rafael (1997). "El binomio "auctoritas-potestas" en el derecho romano y moderno". *Persona y Derecho*, 37, pp. 183-195.
- [15] Boni y Lozano (2007)
- [16] Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ed Mensaje. Universidad de Deusto. Bilbao.
- [17] Wamba, A.M., Ruiz Aguaded, C., Climent, N. y Ferreras, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de los Práctica como instrumento de reflexión para los estudiantes de Educación Primaria. En A. Cid y col. (Coord.). *Buenas Prácticas en el Prácticum* (pp. 1251-1261). Poio (Pontevedra): AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria), U. de Vigo, y U. de Santiago de Compostela. (Actas del IX Simposium Internacional sobre prácticas. Prácticum y prácticas en empresas y en la formación universitaria).
- [18] Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela abierta*, 14, 67-81.