

El trabajo en equipo: dominio competencial en diferentes grados de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat de Lleida

UT. Revista de Ciències de l'Educació

2016 núm. 1. Pag. 55-66

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.1.978>

Oscar Mas Torelló^a, Georgina París Mañas^b y Cristina Torrelles Nadal^c

Rebut: 12/06/2016 Acceptat: 21/06/2016

Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar dimensiones de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios, para detectar sus debilidades y potencialidades. Se ha contado con una muestra de 245 estudiantes procedentes de diferentes grados. En ésta investigación la metodología empleada consiste en una autoevaluación y una coevaluación entre los miembros pertenecientes a un mismo equipo de trabajo, utilizando como instrumento para la recogida de datos la rúbrica RUTE (Rúbrica de Trabajo en Equipo). Esta evaluación multiactores tiene una doble finalidad: por un lado, se evalúa al sujeto a partir de la información proporcionada por los compañeros del equipo (coevaluación) y, paralelamente, es el propio sujeto quien evalúa su competencia de trabajo en equipo (autoevaluación). Los resultados muestran que los estudiantes universitarios aun tienen mucho margen para seguir desarrollando la competencia de trabajo en equipo, debiendo prestar especial atención a la "*actuación de los partipantes según los objetivos*" y a "*el cumplimiento de las tareas asignadas a cada miembro*". Una medida para remediar este déficit de dominio es potenciar su presencia, preparación y evaluación en la formación inicial de los graduados.

Palabras Claves: Trabajo en equipo, Competencia, Coevaluación, Autoevaluación.

Teamwork: competencies proficiency in different degrees at the Universitat Autònoma de Barcelona and the Universitat de Lleida

Abstract

The purpose of this study was to evaluate some elements of teamwork's competence of the university students, to identify their weaknesses and potentials. The sample consisted of 245 students from different grades. In this study, the methodology consists of a self-evaluation and peer evaluation among members belonging to the same team; data were collected with the instrument Rubric RUTE (Teamwork's Rubric). This evaluation multi-actors has a double dimension: first, it evaluates the subject from the information provided by teammates (coevaluation) and, in parallel, is the own subject who evaluates his/her competence of teamwork (self-evaluation). The results show that university students still have much room to further develop the competence of teamwork and should pay special attention to the "performance of partipantes according to the objectives" and to "the fulfillment of the tasks assigned to each member." A strategy to improve this deficit domain is strengthening its presence, preparation and evaluation in the initial training of graduates.

^a Universitat Autònoma de Barcelona

^b Universitat Autònoma de Barcelona

^c Universitat de Lleida

Keywords: teamwork, competence, coevaluation, self-evaluation

1. Introducción

La presente investigación pretende evaluar la competencia de trabajo en equipo de 245 estudiantes universitarios de dos instituciones universitarias catalanas, la *Universitat Autònoma de Barcelona* y la *Universitat de Lleida*, con el fin de hallar resultados significativos sobre cómo se desenvuelven los estudiantes universitarios frente al trabajo en equipo. Con el fin de estudiar la adquisición de esta competencia transversal en la educación superior se ha impulsado desde hace varios años una línea de investigación centrada en este ámbito. Ambas universidades han iniciado una experiencia de formación, capacitación y evaluación de la competencia de trabajo en equipo entre sus estudiantes de los Grados de Educación Primaria, Psicología, Educación Social, y Pedagogía. La implementación de dicha innovación docente ha permitido recoger datos que alumbran potencialidades y dificultades de los estudiantes universitarios cuando se enfrentan al trabajo cooperativo (París, Mas, & Torrelles, 2016; Torrelles, Paris, Sabrià, & Alsinet, 2015).

El incremento del conocimiento científico y epistemológico sobre la competencia de trabajo en equipo (Gámez-Montalvo, & Torres-Martín, 2012; Sáiz, & Gómez, 2011; Ruíz-Corbella, & De Rivas Manzano, 2015; Torrelles, et. al., 2011; Torrelles, et al., 2015; Viles, Jaca, Campos, Serrano, & Santos, 2012), ha permitido realizar ciertas modificaciones en los grados universitarios, estudios de postgrado, etc. buscando que el estudiante adquiera una serie de competencias, tanto específicas como transversales, que lo preparen mejor para la vida personal y profesional (Brey, Innerarity, & Mayos, 2009; Méhaut, 1999; Planas, 2005; Torrelles, 2011). Este nuevo enfoque impulsa la aparición de metodologías de enseñanza-aprendizaje donde prevalece una formación cada vez más práctica (*"learning by doing"*) y cercana a la experiencia profesional. Los cambios experimentados en educación superior exponen al estudiante universitario frente a tesituras preprofesionales donde debe movilizar competencias transversales como el trabajo en equipo, negociación y toma de decisiones, comunicación, etc.

La mejora de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios, que además de tener sentido por si misma, obtiene su valor estratégico en la necesidad de impulsar nuevas modalidades de trabajo mucho más competitivas, productivas y que reporten mayor beneficio para las organizaciones.

Diferentes estudios (Cohen, & Bailey 1997; Ellis, et al. 2005; Gibson, & Kirkman, 1999; Guzzo, & Dickson, 1996; Hollenbeck, DeRue, & Guzzo, 2004; Ilgen, Hollenbeck, Johnson, & Jundt, 2005; Kayes, Kayes, & Kolb, 2005; Kozlowski, & Ilgen, 2006; Park, Henkin, & Egley, 2005; Rousseau, Aubé, & Savoie, 2006; Tannenbaum, Salas, & Cannon-Bowers, 1996; Torrelles, et al., 2015; y Yukl, 2010); han puesto de relieve los múltiples beneficios por los que ha ido aumentando la presencia de equipos en las organizaciones, éstos son: mayor compromiso, mayor satisfacción en el trabajo, compartir éxitos y fracasos, incremento de la calidad, entre otras.

En esta línea, la universidad apuesta por un enfoque competencial en la formación inicial de sus estudiantes como vía para la formación y cualificación profesional. Varios autores refiriéndose a la adquisición de la competencia de trabajo en equipo (Gámez-Montalvo, & Torres-Martín, 2012; Ruíz-Corbella, & De Rivas Manzano, 2015; Sáiz, & Gómez, 2011; Torrelles, et. al., 2011; Torrelles, et al., 2015; Viles, et al., 2012; ;) hacen hincapié en la acción/actuación para resolver de forma más productiva y orientada a la solución de problemas situaciones propias de la profesión. De ahí, que las universidades ofrezcan contextos particulares y propios de las profesiones para las cuales cualifican, que permitan al estudiante movilizar todos sus recursos personales, y combinando conocimientos, habilidades y actitudes, en situaciones complejas para responder a las demandas que son encomendadas a un grupo de trabajo.

Cuando una competencia recibe exclusivamente un tratamiento académico pueden acabar "virtualizándose", pues ésta puede desconectarse de la realidad y del entorno de acción donde se activa

y se adquiere. Por ende, Baker et. al. (2005); Cannon-Bowers, Dyer (1984); Guzzo, & Shea (1992); Lerner et. al. (2009); Motsching-Pitrik, & Figl (2008); Salas, Burke, & Cannon-Bowers (2000); Tannenbaum, Salas, & Volpe (1995); y Weaver et. al. (2010), se refirien a la competencia de trabajo en equipo como el repertorio de habilidades requeridas y comportamientos necesarios para realizar las tareas de manera eficaz, y las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven un funcionamiento más eficaz del equipo como conjunto.

Algunas experiencias (Burdett, 2003; Fenwick, 2002; Lemos, 1999; O'Neil, Chung, & Brown, 1997; París, Torrelles, & Mas, 2016; Salomon, & Globerson, 1989; Sancho Saiz, et al., 2009; Springer, Stanne, & Donovan, 1999; Viles, et al., 2012; Volet, 2001; Volet, & Mansfield, 2006;) centradas en la evaluación de la competencia de trabajo en equipo de estudiantes universitarios de diferentes ámbitos, áreas de conocimiento, universidades y contextos, destacan que los estudiantes cumplen y se implican con los objetivos, tareas y logros del equipo. No obstante, presentan dificultades con su capacidad adaptativa perjudicando notablemente el clima de trabajo.

Otras contribuciones como la realizada por Baloche (1994) ha demostrado que los estudiantes universitarios cuando trabajan en equipos logran un promedio de calificaciones superior en comparación con las obtenidas en situaciones de trabajo individual.

Las universidades se enfrentan al reto de proporcionar una educación de alta calidad integrando modelos formativos cooperativos porque estos representan una estrategia de aprendizaje eficaz, ya que ofrece oportunidades a los estudiantes para negociar y reflexionar sobre su propio aprendizaje (Fraser & Deane, 1997).

Sin embargo, existen corrientes que recogen las tensiones y retos que supone trabajar en equipo siendo estudiante universitario. Gatfield (1999) apunta que las principales preocupaciones de los estudiantes son: cómo evaluará el profesor la tarea en grupo, cómo discriminará el profesor a aquellos estudiantes que no se implican en las tareas, etc. Homan & Poel (1999) suscriben que el trabajo en equipo dentro de la universidad ha demostrado ser mucho menos eficaz de lo que debería ser. Y subraya que, para conseguir estudiantes eficaces en la competencia de trabajo en equipo, primero hay que enseñarles cómo hacerlo. Además, éste estilo de aprendizaje nada convencional requiere de estudiantes activos, capaces de realizar actividades cognitivas y sociales diferentes y que a menudo resultan ser más complejas. Por este motivo, no es de extrañar que los estudiantes no siempre den la bienvenida a este tipo de experiencia (Bosworth & Hamilton, 1994).

Evaluar la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios permite a las instituciones de educación superior determinar dónde se hayan las dificultades y los nuevos retos a resolver (Schon, 1983). Esta última consideración es el *laissez motiver* de nuestro estudio. Analizar la competencia de trabajo en equipo en la acción profesional a través de la mirada evaluativa de uno mismo y de los compañeros con los que se comparte la tarea profesional.

2. Metodología

La metodología coincide con la presentada por París, Torrelles & Mas (2016:89) ya que este artículo muestra nuevos resultados del mismo estudio, fruto de la reciente incorporación a nuestro programa estadístico de datos provenientes de nuevos alumnos del curso académico 2015-16.

El estudio aplica una evaluación multiactores para analizar la adquisición y desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de una muestra de estudiantes de los Grados de Educación Social (GES), Educación Primaria (GEP), Pedagogía (GPE) y Psicología (GPS) de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida.

La evaluación multiactores permite evaluar la competencia de trabajo en equipo de un estudiante con la ayuda de diferentes informantes, siendo estos informantes los compañeros directos del estudiante

(Dalessio, 1998; Lévy-Leboyer, 2000). Es importante utilizar como mínimo tres perspectivas o miradas, la del propio alumno y la evaluación de dos compañeros con los que el estudiante activa y moviliza la competencia de trabajo en equipo. Esta evaluación tiene una doble aplicación: por un lado, se evalúa al sujeto a partir de la información proporcionada por los compañeros del equipo, este proceso es conocido como coevaluación; y, por otro lado, es el propio sujeto quien se evalúa su propia competencia de trabajo en equipo, conocido esto como autoevaluación (Maylett, & Riboldi, 2007; Wood, Hassell, Whitehouse, Bullock, & Wall, 2006; Torrelles, et al., 2015; París, et al., 2015).

Para el presente estudio, se configuró una muestra no probabilística de 245 estudiantes (consultar la tabla 1), configurados en grupos de 3 miembros cada uno, salvo las excepciones obligadas por el número de alumnos asistentes a la sesión. Estos grupos de creación natural desarrollaron actividades y tareas conjuntas planteadas en el seno de las diferentes asignaturas para desarrollar la competencia de trabajo en equipo.

Grado <i>Educación Social</i> (GES)	Grado <i>Pedagogía</i> (GPE)	Grado <i>Educación Primaria</i> (GEP)	Grado <i>Psicología</i> (GPS)
<i>n: 40</i>	<i>n: 55</i>	<i>n: 70</i>	<i>n: 80</i>
<i>n: 245</i>			

Tabla 1: Muestra del estudio

Para poder evaluar la competencia de trabajo en equipo se escogió una de las actividades desarrolladas durante el curso académico. La actividad escogida fue la técnica del Puzle. Esta actividad se replicó en las diferentes titulaciones de las dos universidades participantes en el estudio. Seguidamente, se presenta el procedimiento de dicha actividad que tuvo una duración de 5 horas aproximadamente. En primer lugar, se crearon grupos naturales de tres miembros. El tiempo estimado para este proceso fue de 15 minutos. En segundo lugar, se pidió a los estudiantes que se autoevaluaran sobre la competencia de trabajo en equipo. El tiempo estimado para este proceso fue de 10 minutos. Seguidamente, a cada uno de estos grupos se les asignó tres lecturas (lectura A, lectura B y lectura C) de una temática determinada; cada uno de los integrantes del grupo, durante un tiempo predeterminado, preparó y estudió individualmente su lectura. El tiempo estimado para este proceso fue de 1 hora. Tras la lectura individual, se crearon 3 grupos de expertos. Cada grupo integraba a aquellos miembros que habían leído la misma lectura (grupo de expertos de la lectura A, grupo de expertos de la lectura B, y grupo de expertos de la lectura C). Al haber trabajado el mismo contenido pudieron compartir información, ver diferentes perspectivas, resolver dudas, consolidar el conocimiento, y acordar aquellos elementos relevantes de su lectura. El tiempo estimado para este proceso fue de 1 hora. Una vez terminado los grupos de discusión entre los expertos de la misma lectura cada estudiante volvió al grupo de origen de los tres miembros. Ahora, cada integrante debía explicar al resto de los compañeros (responsables del resto de lecturas) el contenido que él había trabajado. El tiempo estimado para este proceso fue de 1 hora. Por último, un miembro de cada grupo, seleccionado aleatoriamente, realizó una pequeña prueba evaluativa para comprobar si había adquirido los conocimientos sobre las tres lecturas trabajadas. La calificación que obtuvo ese miembro del grupo fue compartida por todo el grupo. El tiempo estimado para este proceso fue de 1 hora. Para concluir la actividad se evaluó la competencia de trabajo en equipo. En este caso, los estudiantes volvieron a autoevaluarse la competencia de trabajo en equipo y, además, se realizó una coevaluación por parte de los dos compañeros con los que se había compartido la actividad. El tiempo estimado para este proceso fue de 35 minutos.

La herramienta elegida para la evaluación de la mencionada competencia es una adaptación de la *Rúbrica RUTE - Rúbrica de Teamwork-* (Torrelles, 2011:292-294), pudiendo consultar las dimensiones completas en París, Torrelles, & Mas, 2015:90. Se trata de una herramienta de evaluación diseñada para determinar el nivel adquirido sobre la competencia de "trabajo en equipo" de un sujeto. Esta herramienta

se configura en 27 dimensiones (categorías que cubren la definición de la competencia) descompuesta cada una de ellas en 4 indicadores, que intentan evidenciar una graduación de resultados relacionados con la adquisición de cada dimensión de la competencia. Sin embargo, en la presente investigación sólo se han tomado en consideración 6 de las 27 dimensiones. Las dimensiones analizadas en este estudio fueron: (1) "*actuación de los partipantes según los objetivos*", (2) "*integración de los participantes en el equipo*", (8) " *implicación de los participantes en el equipo*", (15) "*la participación de los miembros*", (16) "*el cumplimiento de las tareas asignadas a cada miembro*" y, por último, (19) "*la coordinación del equipo*". Por las lógicas limitaciones de espacio que existen en un texto de estas características, se han tomado en consideración únicamente aquellas dimensiones que aportaban datos de mayor significatividad y sus respectivos indicadores.

3. Anàlisi de los resultados

A continuación, en la tabla 2, se presentan los resultados obtenidos en el estudio mencionado anteriormente: (a) resultados pertenecientes a las dimensiones indicadas en el apartado anterior, (b) de los indicadores pertenecientes a cada una de las dimensiones; aunque únicamente se analizarán los datos considerados más significativos. Para la obtención de estos resultados se ha realizado un tratamiento estadístico descriptivo con el programa Excel.

DIMENSIONES / Indicadores	Grado Educación Social (GES)			Grado Pedagogía (GPE)			Grado Educación Primaria (GEP)			Grado Psicología (GPS)		
	AutoEv Inicial	AutoEv Final	Coev.	AutoEv Inicial	AutoEv Final	Coev.	AutoEv Inicial	AutoEv Final	Coev.	AutoEv Inicial	AutoEv Final	Coev.
1. ACTUACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS												
Orienta su actuación de acuerdo con los objetivos, pero no crea sinergias dentro del equipo.	10,3	0	3,6	3,5	2,2	9,9	19,1	19,1	11,7	3,6	10,5	8,2
Actúa siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos.	33	76,2	72,6	38,6	37,8	58	50	1,5	66,6	40	40,4	61,3
Orienta su actuación según los objetivos, creando sinergias dentro del equipo.	56,4	23,8	23,8	56,1	60	30,9	30,9	58,8	21,1	56,4	49,1	26,7
Orienta su actuación sin considerar los objetivos del equipo	0	0	0	1,8	0	1,2	0	20,6	0,7	0	0	3,8
2. INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO												
Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo.	69	93	91,7	76,8	84,8	84	66,2	77,9	80,9	78,1	66,7	61,3
Se siente integrado en el equipo pero sus compañeros no lo consideran miembro de éste.	0	0	1,2	0	2,2	0	0	2,9	1,5	1,8	0	8,2
No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	0	0	0	3,6	0	0	0	2,9	0,7	3,7	1,7	2,1
Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	31	7	7,1	19,6	13	16	33,8	16,2	16,9	16,4	31,6	28,4
8. IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO												
Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	51,3	37,2	34,5	48,2	45,7	44,4	44,1	47,1	40,7	49	36,9	36,2
Desarrolla su tarea, apoya y promueve la actividad del resto del equipo.	46,2	62,8	65,5	50	52,2	54,3	52,9	52,9	57,8	41,8	47,4	40,7
Realiza sus tareas en el seno del equipo sin apoyar las del equipo.	2,6	0	0	1,8	2,2	1,2	2,9	0	0,7	9,2	15,7	20,2

	Grado Educación Social (GES)			Grado Pedagogía (GPE)			Grado Educación Primaria (GEP)			Grado Psicología (GPS)		
	0	0	0	0	0	0	0	0	0,7	0	0	2,9
No participa en las tareas del equipo.												
15. PARTICIPACIÓN												
Hace aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones.	5,1	0	0	7,1	4,3	2,5	4,4	4,4	3	35,7	5,2	19,3
Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	35,9	52,4	63,1	35,7	54,3	55,6	36,8	63,2	74,1	30,36	29,9	45,7
No hace aportaciones a la toma de decisiones	0	0	0	1,8	0	0	0	2,9	0,7	0	0	3,7
Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	59	47,6	36,9	55,4	41,3	42	58,8	29,4	22,2	66,07	64,9	31,3
17. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS												
Realiza las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario.	38,5	41,9	25	32,1	47,8	42	45,6	42,6	40,7	45,5	50,8	25,5
Realiza las tareas siguiendo el plan establecido	25,6	2,3	3,6	14,3	8,7	12,3	7,3	7,4	8,1	12,7	7	40,3
Necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.	35,9	0	1,2	0	0	0	1,5	0	2,2	0	0	1,6
Realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.	0	55,8	70,2	53,6	43,5	45,7	45,6	50	48,9	41,8	42,2	32,6
19. COORDINACIÓN CON EL EQUIPO												
Se coordina con los demás por iniciativa propia.	48,6	23,3	16,7	33,9	43,5	34,6	41,2	36,8	29,6	40,0	50,9	25,1
Realiza las tareas independientemente del resto del equipo	2,6	0	2,3	0	2,2	2,5	1,5	4,4	0,7	1,82	0	6,6
Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.	46,2	74,4	78,6	62,5	54,3	58	55,8	57,4	67,4	50,9	47,4	56,4
Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	2,6	2,3	2,4	3,6	0,0	4,9	1,5	1,4	2,3	7,3	1,7	11,9

Tabla 2: Resultados obtenidos (resultados expresados en %).

En la dimensión **actuación según los objetivos** (1) si nos fijamos en la coevaluación en los grados GES, GPE, GEP y GPS el indicador con mayor puntuación es "actúa siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos" con un 72,6%, 58%, 66,6% y 61,30% respectivamente de alumnos de cada una de las titulaciones, que lo han considerado como el que describe mejor la percepción que ellos tienen del dominio de esta dimensión competencial por parte de sus compañeros.

En la dimensión **integración de los participantes en el equipo** (2), el indicador con mayor puntuación es "se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo". En GES, GPE y GEP, la primera autoevaluación (antes de la actividad) da un resultado elevado (69%, 76,8% y 66,2% respectivamente) y después de realizarse dicha actividad los valores de esta autoevaluación aumentan considerablemente (93%, 84,8% y 77,9% respectivamente) igualándose aproximadamente a los valores de la coevaluación.

En el GPS, en esta dimensión, el indicador con mayor porcentaje de respuestas coincide con el del resto de titulaciones y la autoevaluación inicial adquiere un valor también alto (78%), aunque contrariamente a lo que ocurría en los otros tres grados, en la autoevaluación final y coevaluación estos valores disminuyen hasta un 64,9% y un 61,3% respectivamente.

En la dimensión **implicación en el equipo** (8), después de realizar la actividad, en todos los grados estudiados, tanto en la autoevaluación final como en la coevaluación el indicador con mayor puntuación es "*desarrolla su tarea, apoya y promueve la actividad del resto del equipo*", seguido más o menos próximamente (según la titulación observada) de "*desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo*".

Cabe destacar que en el indicador con mayor puntuación es "*desarrolla su tarea, apoya y promueve la actividad del resto del equipo*", se produce un aumento (en todos los grados, excepto en GEP que se mantiene igual) en la autoevaluación final individual en comparación con la autovaloración realizada antes de desarrollar la actividad en el aula; siendo estos valores finales similares a los obtenidos con la coevaluación.

En la dimensión **participación** (15) antes de realizar la actividad, en la autoevaluación individual inicial en los grados GES, GPE y GEP, el indicador apuntado mayoritariamente por la muestra es "*aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución*", con un 59%, 55,4% y 58,8% respectivamente. Pero una vez finalizada la actividad, tanto en la autoevaluación final como en la coevaluación, el indicador con mayor puntuación es "*sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución*", por lo que se aprecia que el alumno disminuye su autopercepción de dominio de esta dimensión competencial, ya que no se comprendería que después de haber realizado la actividad programada el alumno disminuyera realmente el dominio competencial de la dimensión mencionada.

En esta misma dimensión, pero haciendo únicamente referencia al GPS, se puede observar que el porcentaje de alumnos que escogen el indicador "*aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución*", es en la autoevaluación inicial un 66,07% y en la autoevaluación final un 64,9%, por lo que no se explica ningún aumento competencial o de la autopercepción del dominio por parte del alumno. En cambio, en la coevaluación de los compañeros, el porcentaje de selección de este indicador baja hasta un 31,3%, siendo el indicador más seleccionado "*sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución*" con un 45,7%; por lo que se hace explícita la diferencia entre el dominio competencial de esta dimensión que considera que posee el propio alumno y el dominio inferior que le otorgan sus propios compañeros.

En la dimensión **cumplimiento de las tareas asignadas** (17), después de realizar la actividad, en GES y GEP, tanto en la autoevaluación final como en la coevaluación, el indicador con mayor puntuación es "*realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas*"; aunque en los ambos casos el indicador "*realiza las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario*" está próximo (más o menos según el caso) en cuanto a porcentaje de alumnos que lo seleccionan como identificador de su dominio competencial.

En el GPE, cabe destacar que en la autoevaluación efectuada antes de desarrollar la actividad, el indicador más seleccionado por los alumnos como descriptor de su dominio era “*realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas*” (53,6%), aunque con la autoevaluación final este porcentaje baja al 43,5% y aumenta el porcentaje del indicador “*realiza las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario*” hasta un 47,8% pasando este último a ser el más seleccionado como autovaloración final de dominio.

En la dimensión **coordinación con el equipo** (19), después de realizar la actividad, en GES, GPE y GEP, tanto en la autoevaluación final como en la coevaluación, el indicador con mayor puntuación es “*se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo*”, aunque en GES y GEP se partía de autoevaluaciones inferiores, por lo que parece que la autopercepción de dominio aumenta con la actividad realizada y en el caso de GPE se partía de una autoevaluación mayor, por lo que parece que la autopercepción de dominio de esa dimensión competencial disminuye con la práctica llevada a cabo.

En el GPS, cabe destacar que en la autoevaluación efectuada antes de desarrollar la actividad, el indicador más seleccionado por los alumnos como descriptor de su dominio fue “*se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo*” (50,9%), aunque con la autoevaluación final este porcentaje baja al 47,4% y aumenta el porcentaje del indicador “*se coordina con los demás por iniciativa propia*” hasta un 50,9%, pasando este último a ser el más seleccionado como autovaloración final de dominio.

La coevaluación efectuada al finalizar la actividad de aula desarrollada en GES, GEP y GPS, alcanza un valor mayor que la autoevaluación tanto inicial como final, siempre considerando como indicador que mejor describe el dominio competencial de los compañeros “*se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo*” (con un 78,6%, 67,4% y un 56,4% respectivamente en cada una de las titulaciones mencionadas).

4. Conclusiones

No podemos presentar unas conclusiones válidas para las cuatro titulaciones participantes en la muestra (Grados de Educación Social, Educación Primaria, Pedagogía y Psicología) ya que, a parte de los resultados presentados en el punto anterior, cada una de ellas tiene sus particularidades. Pero los resultados del estudio realizado muestran que un gran número de los estudiantes universitarios participantes en la muestra no tienen desarrollada plenamente la competencia de trabajo en equipo; aunque bien es cierto, que se vislumbra una adquisición (entendemos que progresiva y gradual) de algunas de las dimensiones competenciales aquí presentadas, pero aun hay margen de mejora.

Dentro de este marco de referencia comentado, si queremos arriesgarnos a hacer un ejercicio de identificar que dimensiones competenciales de las presentadas tienen mayor margen de mejora, podríamos referirnos a la “*actuación de los participantes según los objetivos*” (1) y a “*el cumplimiento de las tareas asignadas a cada miembro*” (16).

Con estos resultados se puede corroborar la teoría presentada por Homan & Poel (1999) en que el trabajo en equipo es menos eficaz en entornos universitarios, y la causa es porque no se hacen suficientes prácticas para poder enseñarles que es trabajar en equipo (Torrelles et al., 2015). Otra de los aspectos a considerar es la tipología de los estudiantes, en la cual un trabajo de esta índole requiere de personas más activas, autónomas y con las habilidades suficientes como para poder trabajar con otras personas y que, muchas veces, son bastante complejas favoreciendo la reticencia de muchos estudiantes. Es por ello que es tan importante prepararlos y formarlos, permitiendo que los niveles de reticencia disminuyan y que, poco a poco, estos estudiantes puedan comprender mejor los entresijos del trabajo en equipo y que también puedan adquirir las actitudes y las habilidades necesarias para mejorar su participación en él.

Como medida para remediar este déficit de dominio de una competencia clave en la mayoría de ámbitos laborales actuales y por ello también debería serlo en la mayoría de estudios universitarios, consideramos que resulta necesario incluirla como uno de los elementos nucleares en la formación inicial de los graduados universitarios, en el diseño curricular por competencias de todos los grados. Aunque también somos conscientes de que no basta con su inclusión en el mapa curricular correspondiente, si no que debe propiciarse que en asignaturas concretas del plan de estudios se incluyan estrategias metodológicas, se organicen momentos explícitos de acción y reflexión, se planifique su evaluación, etc. para que todo ello ayude a mejorar el nivel de adquisición/dominio de dicha competencia de trabajo en equipo.

5. Referencias

- Baker, D.P., Hovarth, L., Campion, M., Offerman, L., & Salas, E. (2005). Le cadre conceptual du travail d'équipe de l'EIACA. En T.S. Murray, Y. Clermont, and M. Binkley, Editors *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, 89 – 552.
- Balache, L. (1994) Breaking down the walls: Integrating creative questioning and cooperative learning into the social studies. *The Social Studies* 85, 25-31. doi: 10.1080/00377996.1994.10118776
- Bosworth, K. and Hamilton, S.J. (Eds.) (1994). *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques*. USA: Jossey-Bass Inc.
- Brey, A., Innerarity, D., Mayos, G. (2009). *La Societat de la Ignorància i altres assaigs*. Barcelona: libros-infonomia.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: University students' perceptions. *International Education Journal*, 4(3), 177–191.
- Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, S.I., Salas, E., & Volpe, C.E. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. In: Guzzo R, Salas E, eds. *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass; 330–380.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290. doi: 10.1177/014920639702300303
- Dalelessio, A.T. (1998). *Using multisource feedback for employee development and personnel decisions: Practice and methods for performance management*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dyer, D. J. (1984), Team research and team training: a state-of-the-art review, in F. A. Muckler (ed.), *Human Factors Review* (Santa Monica: Human Factors Society), 285-323
- Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel psychology*, 58, 641-672. Doi: 10.1111/j.1744-6570.2005.00617.x
- Fenwick, T. J. (2002). Problem-based learning, group process and the mid-career professional: Implications for graduate education. *Higher Education: Research & Development*, 21 (1), 5–21. Doi: 10.1080/07294360220124620
- Fraser, S. & Dean, E. (1997) Why open learning? *Australian Universities Review*, 1, 25-31.
- Gámez-Montalvo, M.J., & Torres-Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, 14 – 25.
- Gatfield, T. (1999) Examining student satisfaction with group projects and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24, (4), 365-378. Doi: 10.1080/0260293990240401

- Gibson, C. B., & Kirkman, B. L. (1999). *Our past, present and future in teams: the role of human resource professional in managing team performance. Envolving Practices in human resources management.* Jossey-Bass. San Francisco, CA. 90-117
- Guzzo, R.A., & Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338. Doi: 10.1146/annurev.psych.47.1.307
- Guzzo, R.A., & Shea, G.P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In Dunnette, M.D., Hought, L.M. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychologi*, 3, 269-313).
- Hollenbeck JR, DeRue DS, & Guzzo R. (2004). Bridging the gap between I/O research and HR practice: Improving team composition, team training and team task design. *Human Resource Management*, 43, 353–366. Doi: 10.1002/hrm.20029
- Homan, R.M. & Poel, C.J. (1999). Developing interactive group skills through cooperative learning. *Cooperative Learning - JALT Applied Materials*
- Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., & Jundt, D. (2005). Teams in Organizations: From Input- Process Output Models to IMOI models. *Annual Review Psycholog*, 56, 517-543. Doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070250
- Kayes, A. B., Kayes D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36 (3), 330-354. doi: 10.1177/1046878105279012
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the efectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 7(3), 77-124. doi: 10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 471–485. [doi: 10.1016/S0883-0355\(99\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00016-6)
- Lerner, S.; Magrane, D.; & Friedman, E. (2009). Teaching Teamwork in Medical Education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76:318-329. doi: 10.1002/msj.20129
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360º*. Barcelona: Gestión 2000.Marks M.A., Sabella M.J., Burke C.S., & Zaccaro S.J. (2002). The impactof cross training on team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 87, 3-13.
- Maylett, T., & Riboldi, J. (2007). Using 360º o Feedback to Predict Performance. *T AND D*, 61(9), 48.
- Méhaut, P. (1999). Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos. *Revista Europea de Formación Profesional*, 18, pp. 3-8.
- Motschnig-Pitrik, R., & Figl, K. (2008) Researching the Development of Team Competencies in Computer Science Courses. *Proceedings of the ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, Saratoga.
- O'Neil, H. F., Jr., Chung, G. K. W. K., & Brown, R. (1997). Use of networked simulations as a context to measure team competencies. In H. F. O'Neil, Jr.(Ed.), *Workforce readiness: Competencies and assessment*, 411-452. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- París, G.; Torrelles, C., & Mas, O. (2016). La evaluación de la competencia "trabajo en equipo" de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 86-97. doi:10.1344/RIDU2016.8.10
- Park, S., Henkin, A. B., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230510615233>
- Planas, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, 338, 125-144.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570. doi: 10.1177/1046496406293125

Ruiz-Corbella, M., & de Rivas Manzano, R. (2015). Los valores vinculados a la competencia del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje. Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 759-780.

Sáiz, M. I., & Gómez, G. R. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(4), 73-85.

Salas, E., Burke, C.S., & Cannon-Bowers, J.A. (2000). Teamwork: Emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2 (4), 339-356. DOI: 10.1111/1468-2370.00046

Salomon, G. & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 89–99. doi: 10.1016/0883-0355(89)90018-9

Sancho Saiz, J.; Barandiarán Landín, M.C.; Apodaca Urquijo, P.M.; Lobato Fraile, C.S.; San José Álvarez, M-J.; & Zubimendi Herranz, J.L. (2009). La formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el aprendizaje cooperativo. *IX-JAC (Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo) y II-JID (Jornada sobre Innovación Docente)*, 9 al 10 de julio de 2009, Almeria.

Schon, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books

Springer, L., Stanne, M., & Donovan, S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (1), 21–51. doi: 10.3102/00346543069001021

Tannenbaum, S. I., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1996). Promoting team effectiveness. *Handbook of work group psychology*, NJ, 503-529.

Torrelles Nadal, C., Coiduras Rodríguez, J. L., Isus, S., Carrera, X., París Mañas, G., & Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 15, (3), 329-344.

Torrelles Nadal, C., París Mañas, G., Sabrià Bernadó, B., & Alsinet, C. (2015). Assessing teamwork competence. *Psicothema*, vol. 27(4), 354-361. doi: 10.7334/psicothema2014.284.

Torrelles, C. (2011). Una d'avaluació de la competència de treball en equip. Tesis doctoral (trabajo inédito).

Viles, E., Jaca, C., Campos, J., Serrano, N., & Santos, J. (2012). Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en los grados de ingeniería. *Dirección y Organización*, 46, 67-75.

Volet, S. & Mansfield, C. (2006). Group work at university: significance of personal goals in the regulation strategies of students with positive and negative appraisals. *Higher Education Research & Development*, Vol. 25, n. 4, 341–356. Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/cher20>. DOI: 10.1080/07294360600947301

Volet, S. E. (2001). Significance of cultural and motivational variables on students' appraisals of group work. In F. Salili, C. Y. Chiu & Y. Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (309–334). New York: Plenum

Weaver, S.; Rosen, M. Salas, E.; Baum, K.; et King, H. (2010). Integrating the Science of Team Training: Guidelines for Continuing Education. *Journal Of Continuing Education in the Health Professions*, 30(4):208-220. DOI: 10.1002/chp.20085

Wood, L., Hassell, A., Whitehouse, A., Bullock, A., & Wall, D. (2006). A literature review of multi-source feedback systems within and without health services, leading to 10 tips for their successful design. *Medical teacher*, 28(7), 185-191. DOI: 10.1080/01421590600834286

Yukl, G. (2010) *Leadership in Organizations*. 7th edn. Pearson Education, London.