



<Artículo de investigación>

La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario

Ana Antonia Collado Sevilla¹ , Sandra Fachelli² 

Enviado: 28/08/2018. Aceptado: 19/11/2018. Publicado en prensa: 12/02/2019. Publicado: 01/07/2019

//Resumen

INTRODUCCIÓN: Este artículo muestra una experiencia de innovación docente sobre la competencia transversal de trabajo en equipo aplicada en la asignatura de Sociología del Grado de Gestión y Administración Pública, de la Universidad de Barcelona.

MÉTODO: El desarrollo, la práctica y la adquisición de la competencia transversal gira sobre tres ejes fundamentales: la realización de una investigación en equipo, la creación de espacios de trabajo en grupo dentro de las horas lectivas de la asignatura y la autoevaluación de la adquisición de la competencia mediante la elaboración de un diario individual diseñado para este fin.

RESULTADOS: Los resultados muestran la idoneidad del diario personal como herramienta de autoevaluación mediante la reflexión del propio recorrido individual y colectivo de lo que implica trabajar en equipo; y también, la importancia del rol de acompañamiento y de guía del profesorado en la adquisición de la competencia en las clases prácticas.

DISCUSIÓN: Se expone el contexto de adquisición de la competencia de trabajo en equipo para adquirir los resultados de aprendizaje esperados en el primer nivel de dominio de la competencia en grupos dirigidos.

//Palabras clave

Trabajo en equipo; Autoevaluación; Diario de campo; Competencias transversales; Condiciones de aprendizaje.

//Datos de las autoras

¹ Departamento de Sociología, Profesora titular de escuela universitaria, Universitat de Barcelona, España. GRC Copolis, Benestar, Comunitat i Control Social, UB. Autora para la correspondencia: antoniacollado@ub.edu

² Departamento de Sociología, Profesora ayudante doctora, Universidad Pablo Olavide, España. Grup de Recerca en Educació i Treball, GRET, UAB.

//Referencia recomendada

Collado-Sevilla, A. A., y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–21. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>

© 2019 Ana Antonia Collado Sevilla *et al.* Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

//Títol

La competència de treball en equip: una experiència d'implementació i avaluació en un context universitari

//Resum

INTRODUCCIÓ: Aquest article mostra una experiència d'innovació docent sobre la competència transversal de treball en equip aplicada a l'assignatura de Sociologia del grau de Gestió i Administració Pública, de la Universitat de Barcelona.

MÈTODE: El desenvolupament, la pràctica i l'adquisició de la competència transversal gira sobre tres eixos fonamentals: la realització d'una investigació en equip, la creació d'espais de treball en equip dintre de les hores lectives de l'assignatura, i l'avaluació de l'adquisició de la competència mitjançant l'elaboració d'un diari individual dissenyat per a aquesta finalitat.

RESULTATS: Els resultats mostren la idoneïtat del diari individual com a eina d'autoavaluació a través de la reflexió del propi recorregut individual i col·lectiu respecte al que implica treballar en equip; i també la importància del rol del professorat d'acompanyament i guia en l'adquisició de la competència en les classes pràctiques.

DISCUSSIÓ: S'exposa el context d'aplicació de la competència de treball en equip per aconseguir els resultats d'aprenentatge esperats en el primer domini de la competència en grups dirigits.

//Paraules clau

Treball en equip; Autoavaluació; Diari de camp; Competències transversals; Condicions d'aprenentatge.

//Title

Implementing and evaluating teamwork skills in a university context

//Abstract

INTRODUCTION: This article describes a teaching innovation project to implement and evaluate key teamwork skills in students taking sociology classes in the University of Barcelona's Bachelor's Degree in Public Management and Administration.

METHOD: The project helped the students acquire, develop and put into practice these key skills in three fundamental areas of activity: conducting research as part of a team, following up in-class opportunities for teamwork, and self-assessing skills acquisition by writing an individual field diary.

RESULTS: The field diary proved to be a suitable self-assessment tool that allowed the students to reflect on what teamwork meant both for individuals and for groups as a whole. The class teacher also played an important role in accompanying and guiding students in the skills acquisition process.

DISCUSSION: The article considers the context in which the teamwork skills were promoted to achieve the expected learning results at the first level of skills acquisition in directed groups.

//Keywords

Teamwork; Self-assessment; Field diary, Key skills; Learning conditions.

1. Introducción

En el contexto educativo universitario actual ya no se cuestionan las ventajas de implementar actividades de trabajo en equipo en las aulas con el objetivo de que el alumnado practique y adquiera dicha competencia. Sin embargo, la multiplicidad de aspectos que comprende la asunción de la misma deriva en diferentes enfoques de comprensión, tanto en el vocablo utilizado para hacer mención a la competencia, como en los factores claves definitorios, como puede observarse haciendo una revisión de la literatura. En primer lugar, la acción de lo que podríamos entender por “trabajar juntos” es definida como trabajo en equipo (Barkley, Cross y Major, 2007; Gavilán y Alario, 2010; Johnson, Johnson y Holubec, 2004; Prieto, 2007; Solé, Casanellas, Collado, Pérez-Moneo y Sayós, 2015c; Torrego y Negro, 2012; Torrelles *et al.*, 2011), dando lugar a una discusión más allá de sus significados semánticos para adentrarse en las diferencias prácticas de lo que implica el logro de unas metas de forma interactiva entre un grupo de individuos. Los elementos principales que pueden caracterizar dichas diferencias hacen referencia a los roles que tanto el profesorado como el alumnado asumen en el proceso de aprendizaje en grupo mediante la realización de tareas participativas. De esta manera, podría establecerse una gradación que va del trabajo en equipo al trabajo colaborativo. En el caso del alumnado, iría desde una distribución diferenciada y poco interactiva de tareas y funciones entre los miembros del grupo, a desarrollar de forma autónoma tareas más sofisticadas. Por parte del profesorado, de tener un rol más tradicional de posesión y transmisión del saber, a un rol de guía, acompañante y participante en la construcción de conocimientos (Barkley *et al.*, 2007; Solé, 2013).

En segundo lugar, las dimensiones que definen el trabajo en equipo, según Torrelles (2011), son la “identidad, la comunicación, la ejecución y la regulación”, explícitas en su definición de la competencia como

la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo. (p. 209)

Por otro lado, Torrelles *et al.* (2011) realizan una revisión de la literatura donde analizan las propiedades más representativas de la competencia de trabajo en equipo destacando los elementos que enfatiza cada autor. Así, Baker, Day y Salas (2006) se inclinan por resaltar liderazgo, supervisión, apoyo, adaptación, compartir mapas mentales, comunicación, orientación colectiva y confianza mutua; Leggat (2007) destaca habilidades tales como liderazgo, capacidad de influencia y negociación; Chakraborti, Boonyasai, Wright y Kern (2008) subrayan liderazgo, supervisión-*feedback*, apoyo, adaptación, orientación del equipo, confianza, comunicación y compartir mapas mentales; Cortez, Nussbaum, Woywood y Aravena (2009) se inclinan por orientación del equipo, liderazgo, supervisión, *feedback*, apoyo, coordinación y comunicación; Fernández, Kozlowski, Shapiro y Salas (2008) por liderazgo, pensamiento de equipo y comunicación dentro del grupo; Lerner, Magrane y Friedman (2009) rescatan supervisión de la actuación, *feedback*, comunicación dentro del equipo y apoyo; Weaver *et al.* (2010) se inclinan por la confianza mutua, la eficacia colectiva, la comunicación dentro del equipo, el liderazgo, la supervisión mutua, el apoyo, la gestión de los conflictos, el análisis de la misión y compartir modelos mentales precisos.

En la carrera de Gestión y Administración Pública (GAP), desde su nacimiento como grado en el curso 2009-2010, se ha planificado la puesta en práctica de la competencia transversal de trabajo en equipo como uno de los objetivos en diferentes asignaturas, (siendo Sociología una de ellas), bajo el impulso del grupo de

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

innovación docente consolidado GIDC-GAP, de la Universidad de Barcelona. Este grupo ha desarrollado diferentes acciones con el fin de fomentar la introducción y el despliegue de la competencia en GAP en los siguientes ámbitos:

- La planificación: definición de la competencia, redacción de un protocolo dirigido al profesorado para la puesta en práctica y evaluación del trabajo en equipo (Solé *et al.*, 2015c), redacción de un protocolo dirigido al alumnado para adquirir la competencia, e identificación de las asignaturas en las que se implementarán actividades de trabajo en equipo (Solé, Casanellas, Collado, Pérez-Moneo y Sayós, 2015b).
- El desarrollo: contacto y coordinación con el profesorado de las asignaturas implicadas, creación de un protocolo definiendo qué se entiende por buena práctica docente de trabajo en equipo, elaboración de fichas de identificación, recogida y seguimiento de buenas prácticas docentes y creación de un banco de estas prácticas (Solé, Collado y Palau, 2015).
- La evaluación: elaboración de rúbricas de evaluación de la competencia para el profesorado (Solé, Casanellas, Collado, Pérez-Moneo y Sayós, 2015a) y diseño de un instrumento de valoración del funcionamiento del equipo para el alumnado (cuestionario).

Siguiendo la definición del grupo GIDC-GAP, el trabajo en equipo se entiende como “la capacidad de integrarse en un grupo, interdisciplinario o no, y de colaborar de forma activa en el mismo para conseguir objetivos comunes. [...] donde la efectividad del colectivo tendrá que ser superior a la de cada individuo” (Solé *et al.* 2015b, p. 2). Ahora bien, saber trabajar de forma colaborativa requiere de un proceso. Su aprendizaje no es natural e improvisado. Por este motivo, se han definido tres niveles de adquisición de la competencia a partir de las siguientes variables: intervención del docente, autonomía del alumnado, complejidad de la actividad e implicación en la evaluación de la competencia. De esta forma, alcanzar el dominio de la competencia se convierte en un recorrido progresivo durante la carrera. El punto de partida, en el primer curso, es un contexto donde el docente tiene un papel relevante en la definición, orientación y seguimiento de las actividades a realizar, que serán de una complejidad relativamente baja, y donde se lleva a cabo una evaluación individual del proceso. Pasando por un punto intermedio, el objetivo final, en asignaturas de tercero y cuarto de carrera, es que los estudiantes sean capaces de desarrollar actividades complejas de forma autónoma y de realizar una coevaluación tanto de la asunción de la competencia como de los resultados de las actividades, con el acompañamiento del profesorado. Siguiendo este proceso, los resultados de aprendizaje esperados, así como, una propuesta de posibles evidencias de evaluación para cada nivel de desarrollo de la competencia, elaborados por el GIDC-GAP, se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Niveles de desarrollo de la competencia de trabajo en equipo

Nivel	Resultados de aprendizaje	Evidencias para la evaluación
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colaborar en el diseño de un planteamiento básico de trabajo (cronológico) y participar en la discusión de la estrategia de funcionamiento. 2. Responsabilizarse de la realización de las tareas individuales y del cumplimiento de los plazos. 3. Aceptar que los objetivos comunes son prioritarios. 	<ul style="list-style-type: none"> – Explicitar, individualmente, la comprensión de la tarea a realizar y la planificación del trabajo, así como, las modificaciones en su aportación a partir de las intervenciones del resto de miembros. – Informe colectivo que explique el proceso de negociación grupal, en el

(Continúa en la siguiente página)

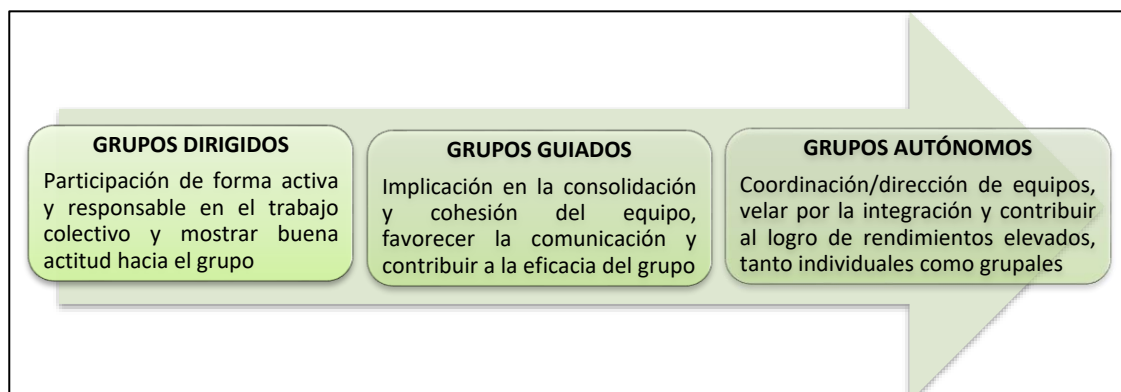
A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

Nivel	Resultados de aprendizaje	Evidencias para la evaluación
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Fomentar la confianza y la cordialidad en la comunicación, así como, la expresión del desacuerdo sin tensiones. 5. Valorar la aportación individual de cada miembro del grupo de trabajo. 6. Asumir el resultado del trabajo colectivo como propio. 	<p>cual se plasmen las incidencias y las soluciones que se han adoptado.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cuestionario de evaluación individual del proceso de trabajo en grupo.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar los objetivos del grupo y diseñar un plan de trabajo realista y realizable. 2. Distribuir las tareas y las responsabilidades, identificando correctamente las individuales y las colectivas. 3. Intercambiar información, compartir recursos personales, aportar ideas y modificar propuestas de trabajo para fomentar la eficacia del grupo. 4. Utilizar adecuadamente las habilidades comunicativas y participativas, identificando quién aporta qué respecto del objetivo grupal. 5. Asumir la tarea individual como imprescindible para lograr el resultado colectivo, que tiene que poder ser defendido por cada uno de los componentes del equipo. 6. Realizar una evaluación ajustada del proceso de trabajo y de los resultados conseguidos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Informe colectivo en el cual se plasme la comprensión del grupo del trabajo a realizar y la planificación que se ha adoptado para llevarlo a cabo. – “Diario de campo” donde, individualmente, los miembros del grupo relaten las vivencias en el seno del grupo y las aportaciones que han ido realizando al trabajo conjunto. – Informe colectivo que explique la fase de revisión de los trabajos individuales y el proceso de negociación que se ha producido en el interior del equipo en el momento de la puesta en común de las tareas individuales. – Cuestionario de evaluación individual del proceso de trabajo en grupo.
3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar adecuadamente las habilidades colaborativas, entre ellas, el liderazgo compartido y rotatorio. 2. Contribuir al reparto equilibrado de las actividades, asegurando la integración de los miembros y su orientación hacia un rendimiento más elevado. 3. Estimular y agradecer las aportaciones de los otros, estimulando un clima interno de trabajo positivo y la cohesión del equipo. 4. Negociar y resolver los problemas que surjan. 5. Evaluar la efectividad del equipo, identificando los factores que han contribuido a la misma. 6. Presentar los resultados del trabajo realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexión colectiva continuada sobre: <ul style="list-style-type: none"> • La tarea (definición, objetivos...) • La organización (reparto de funciones y responsabilidades, programación...) • La negociación (conflictos, conocimientos adquiridos, resultados a los que se ha llegado...). – Autoevaluación individual sobre la aportación y la participación en el grupo. – Coevaluación del proceso y de los resultados.

Fuente: Solé *et al.* (2015c, pp. 7–8).

Esta gradación del desarrollo y logro de la competencia en tres fases nos lleva a hablar de grupos dirigidos, guiados o autónomos, donde para cada uno de ellos, los objetivos de aprendizaje a alcanzar por sus miembros son los mostrados en la figura 1.

Figura 1. Evolución de los objetivos de aprendizaje

Fuente: Solé *et al.* (2015c, p. 7).

En este artículo se expone la experiencia aplicada con grupos dirigidos con la intención de alcanzar los resultados de aprendizaje (RA) definidos en el primer nivel de desarrollo de la competencia de trabajo en equipo¹: participación en el diseño de la actividad y en la dinámica de funcionamiento (RA1), responsabilización de las tareas propias y del cumplimiento de los plazos (RA2), priorización de los objetivos comunes (RA3), aportar confianza y cordialidad en la comunicación entre los miembros (RA4), valorar las aportaciones de los demás (RA5) y asumir el trabajo colectivo como propio (RA6).

Los objetivos generales de esta experiencia docente son: en primer lugar, lograr que el alumnado adquiera el dominio de la competencia de trabajo en equipo en su primer nivel de desarrollo mediante la realización de una investigación sociológica en grupo; en segundo lugar, evaluar la competencia de trabajo en equipo mediante la realización de un diario individual y, en tercer lugar, valorar la idoneidad del diario como herramienta de autoevaluación por parte del alumnado y de evaluación del grado de adquisición de dicha competencia por parte del profesorado.

2. Desarrollo de la experiencia: proceso de aprendizaje y aplicación de conocimientos

La puesta en práctica de la experiencia docente aquí presentada se llevó a cabo en el primer semestre del curso académico 2014-2015, en la asignatura de Sociología, de primer curso, grupo de tarde, del Grado de GAP de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Esta asignatura es una materia de formación básica, obligatoria, de 6 créditos, que cuenta con 50 horas presenciales, distribuidas en cuatro horas semanales.

La planificación de la asignatura para el desarrollo, la práctica y la adquisición de la competencia transversal de trabajo en equipo por parte del alumnado giró sobre tres ejes fundamentales. El primero, y como punto de partida, el tipo de actividad a realizar: una investigación sociológica en grupo, de carácter cuantitativo, con el siguiente objetivo: conocer las expectativas, la motivación y la satisfacción con la carrera realizada de los estudiantes de primer curso de GAP. Así, los propios estudiantes de la asignatura son los protagonistas o población de estudio de la cual se pretende obtener información. Para ello, se diseña un

¹ En este artículo se consideran como sinónimos los términos de trabajo en equipo y trabajo en grupo.

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

cuestionario como instrumento de obtención de información que será administrado a todos los estudiantes de primer curso (censo). Estos se convierten, pues, en investigadores y sujetos investigados.

El segundo, se desarrolló en torno a la creación de espacios de trabajo en equipo dentro de las horas lectivas de la asignatura. De este modo, se destinó una de las dos sesiones semanales de la materia (de dos horas) a clases prácticas, donde los grupos de trabajo iban construyendo su propia investigación sociológica intragrupos e intergrupos con el acompañamiento y la orientación de las docentes.

Por último, el tercer eje, se orienta a la evaluación de la competencia. Con este fin, se diseñó un instrumento de recogida de información que posibilitara la obtención de evidencias de los aprendizajes dentro de un equipo de trabajo: la realización de un diario individual. Este se concibe como una herramienta que permita al profesorado contar con pruebas para la evaluación de la competencia; y al alumnado llevar a cabo una autorreflexión y seguimiento de su propio proceso de aprendizaje y de asunción de esta. El diario recoge la experiencia personal vivida como miembro de un equipo (valoración del trabajo personal, autorreflexión de los puntos fuertes y débiles del grupo, aspectos a mejorar, ventajas y desventajas de trabajar en equipo, utilidad en el propio proceso de aprendizaje, etc.) ligada a cada uno de los aspectos formales inherentes al desarrollo de este tipo de trabajo (formación del grupo, planificación del trabajo, desarrollo y reflexión final).

El punto de partida: organización de la investigación y de los equipos

La propuesta de las docentes de producir una investigación sociológica sobre el tema mencionado proviene del trabajo realizado por un grupo de alumnos del curso anterior 2013-14 que investigó la misma cuestión. Se trata del grupo "Illuminati" que entrevistó a 39 alumnos (los compañeros de curso). Ellos detectaron algo muy importante: el 56% de los entrevistados entraba en GAP como itinerario de paso hacia otras carreras deseadas². Así, este resultado despertó interés y se tomó la decisión de seguir investigando.

Por tanto, para la primera clase se invitó al equipo de trabajo del curso anterior para que presentaran su investigación ya finalizada. Esta sesión permitió unos primeros aprendizajes relacionados tanto con el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, como con el alcance del trabajo de investigación a desarrollar por el nuevo alumnado, derivados del intercambio de informaciones producidas en el debate posterior entre el grupo de alumnos de segundo curso y los recién llegados.

A continuación, una vez formados los equipos (diez), se propuso a cada uno de ellos la elección del área de estudio a desarrollar en el trabajo de investigación entre expectativas, motivación o satisfacción con los estudios en curso, agregando un apartado de características sociodemográficas de la población estudiada, variables muy relevantes y presentes en toda investigación sociológica. Todos los temas quedaron cubiertos por al menos dos equipos. Estas decisiones y estrategias previas que tomar para el futuro desarrollo de la investigación sirvieron al alumnado para poner en práctica

² Fue un trabajo importante, extendiéndose más allá de los requerimientos solicitados en la asignatura, pues los estudiantes elaboraron el cuestionario y, sin supervisión de la docente, lo aplicaron a sus compañeros. Acaecido este hecho, el interés fue acompañado por la docente indicándoles cómo podrían explotar los datos. Los alumnos explotaron los datos y realizaron un buen trabajo, por lo que, se les sugirió realizar una publicación docente que se materializó varios meses después, previo proceso de corrección y reelaboración de algunos apartados y que quedó plasmada en Cabezas, Giner, Méndez, Podlesnyk y Sansa (2014).

la colaboración en el diseño de un planteamiento básico de trabajo y la participación en la discusión de la estrategia de funcionamiento del equipo, como primer resultado de aprendizaje de la competencia a alcanzar (RA1).

En las clases teóricas se explicó la construcción de la investigación sociológica recorriendo cada una de sus etapas: planteamiento del estudio, objetivos, discusión del marco teórico, hipótesis, dimensionalización, metodología, diseño de la encuesta por cuestionario, planificación de la administración de esta, recogida de la información y análisis.

Planteado el tema de conocer las expectativas, la motivación y la satisfacción con la carrera realizada, los estudiantes poco a poco van asumiendo su parte de investigadores a la vez que el proceso de elaboración del modelo de análisis les hace reflexionar sobre su segundo rol, el de sujetos entrevistados. Así, piensan las dimensiones, las categorías y los indicadores de la futura encuesta a partir de su propio papel, convirtiéndose en investigadores y sujetos investigados simultáneamente. Con el tema ya definido, a medida que se avanza sobre los conceptos teóricos, y de forma paralela, se genera un espacio de trabajo práctico para que el alumnado aplique dichos conceptos.

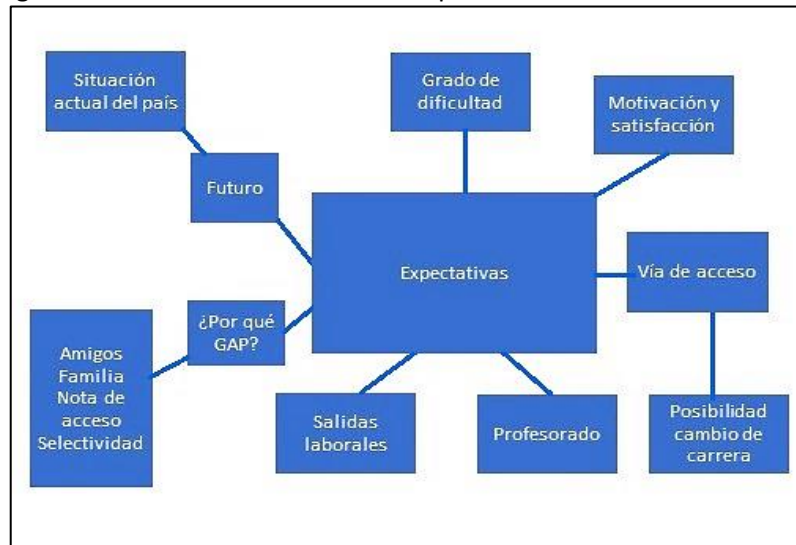
Creación de espacios de trabajo en equipo en el aula

El segundo eje vertebrador de la experiencia fue la creación de espacios de trabajo en equipo dentro de las horas lectivas de la asignatura. Las clases prácticas se convirtieron en un laboratorio de experimentación con una doble vertiente: el aprendizaje de los contenidos teóricos de la Sociología al tener que aplicarlos en la construcción de una investigación sociológica; y para el aprendizaje de trabajar colaborativamente tanto en el seno de cada equipo en particular como entre el conjunto de equipos formados. Estas sesiones facilitaron la adquisición y práctica de las habilidades que reporta la competencia del trabajo en equipo, tales como: el intercambio de conocimientos, ideas y opiniones, el debate, el respeto y la valoración de las intervenciones de los demás compañeros (RA4), la responsabilización de las tareas propias (RA2), etc. En definitiva, aprender a colaborar conjuntamente para lograr un proyecto común, poniendo de relieve la toma de conciencia de aceptar que los objetivos comunes son prioritarios (RA3).

A medida que se avanza en el contenido de la asignatura, se solicita que los equipos vayan exponiendo sintéticamente cada una de las etapas de investigación, entre las cuales destacamos, la estructuración del modelo de análisis. Este, en términos teóricos se traduce en un conjunto de proposiciones relacionales que aluden a conceptos e hipótesis articulados de forma lógica. Su estructuración conlleva la explicitación de forma simultánea o interrelacionada de los objetivos, de la dinámica proyectada y de la perspectiva metodológica de investigación en la que se inscribe (López-Roldán y Fachelli, 2015). Se presentan a continuación algunos esbozos elaborados por distintos grupos:

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

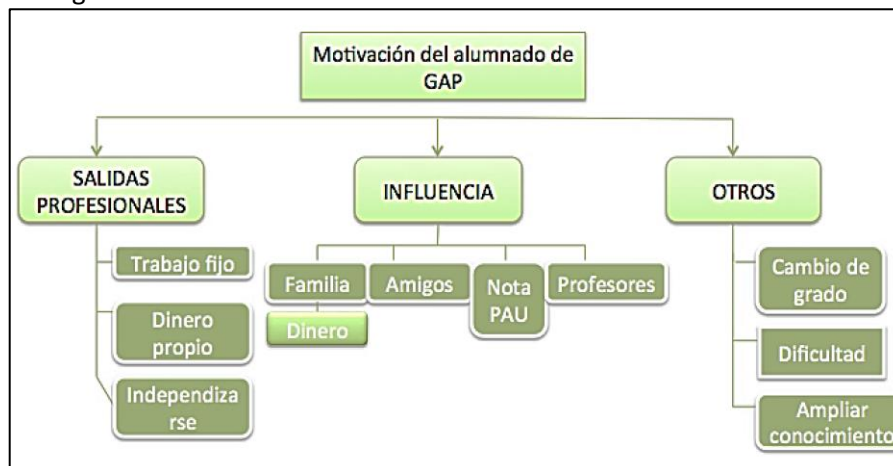
Figura 2. Modelo de Análisis sobre Expectativas del alumnado de GAP



Fuente: Grupo Los Chulos.

El modelo de análisis les permite formular las hipótesis y establecer las conexiones entre ámbitos que son diferentes, deben pensar qué variables sintetizarían estas relaciones y realizar un esfuerzo de reducción para un planteamiento claro del tema.

Figura 3. Modelo de Análisis sobre Motivación del alumnado de GAP

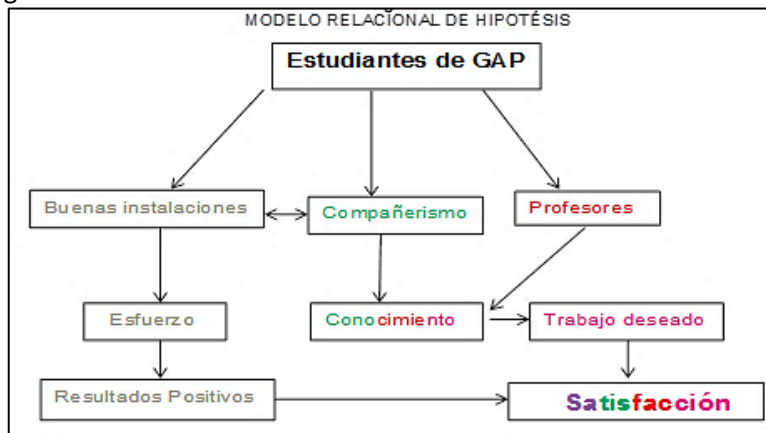


Fuente: Grupo Gaperas Motivadas.

El planteamiento claro del tema debía traducirse en hipótesis que involucraran una serie de variables que los estudiantes debían trabajar para poder llegar al objetivo final de contrastar o no las hipótesis planteadas.

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

Figura 4. Modelo de Análisis sobre Satisfacción del alumnado de GAP



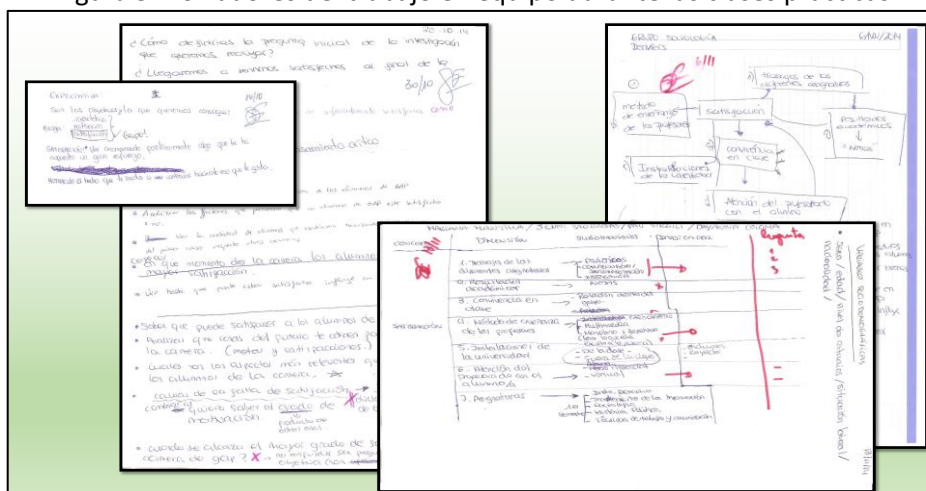
Fuente: Grupo Buenas Satisfacciones.

Finalizado este proceso, cada grupo trabaja en la dimensionalización, que es costosa, lleva tiempo y muchas correcciones, pues, como exponen López-Roldán y Fachelli (2015),

Cada concepto unidimensional o cada dimensión de un concepto multidimensional se puede expresar a través de diferentes categorías o posiciones que expresan la variabilidad inherente al concepto, los indicadores son los referentes empíricos de cada una de esas posiciones, cada indicador es una posición de la dimensión. A partir de cada uno de los indicadores construiremos ítems o sentencias que nos indicarán cómo elaborar, por ejemplo, las preguntas del cuestionario de una encuesta. (p. 31)

Esta complejidad se traduce en múltiples reelaboraciones, solicitando en la entrega final del trabajo todos los borradores de las clases prácticas con el fin de documentar y reflexionar sobre la evolución durante el curso (figura 5). Para llegar a construir esos modelos de análisis ha sido necesario que entre los miembros del grupo se haya fomentado la confianza, la cordialidad y la resolución de los desacuerdos (RA4), así como, la valoración de las aportaciones individuales (RA5).

Figura 5. Borradores del trabajo en equipo durante las clases prácticas



Fuente: Grupo Denkers.

El trabajo de conceptualización, por tanto, es un proceso de reflexión grupal guiado por el profesorado que cristaliza en una propuesta de observación de campo materializada en un proceso

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

de dimensionalización. Finalmente, se plasman los indicadores definidos en preguntas de un cuestionario, avanzando concretamente en el instrumento de recogida de datos que posteriormente se convertirá en una encuesta.

A partir de esta etapa el profesorado comienza a perseguir el RA6: asumir el resultado del trabajo colectivo como propio. Como más de un equipo investigó el mismo tema, las aportaciones de cada equipo tienen que integrarse en una sola propuesta: el diseño de un cuestionario único. Se propone, entonces, una sesión práctica donde las docentes explican la consigna de integración de las temáticas para volcarlas en una pauta de preguntas única, procediendo a una revisión de las preguntas entre equipos con el mismo tema. Se hacen comentarios unos a otros y surgen algunos inconvenientes. Comienza así un arduo proceso de negociación entre los participantes que se enfrentan al hecho de tener que acordar una guía común. Es un proceso que necesita tiempo para que puedan asimilar la integración de los trabajos y una presencia importante por parte de las docentes. Aquí se practican los resultados de aprendizaje de la competencia de priorizar los objetivos comunes (RA3) y fomentar la confianza y la cordialidad en la comunicación, así como, la expresión del desacuerdo sin tensiones (RA4).

Superada esta etapa, se consensua una guía común de preguntas que permite obtener información de la población de estudio sobre expectativas, motivación y satisfacción con los estudios de Gestión y Administración Pública: un cuestionario fruto del consenso (figura 6). En este proceso, los estudiantes viven y toman conciencia del RA6: asumir el resultado del trabajo colectivo como propio; en este caso, no solo dentro del propio equipo sino, también, entre los demás equipos.

Figura 6. Estructura final de la encuesta por bloque temático



Fuente: Todos los grupos más las docentes.

Pulido el cuestionario por las docentes, la siguiente fase consistió en la aplicación de la encuesta (autoadministrada online) al universo de estudio, formado por el conjunto de alumnos de primer curso de GAP, un total de 105 alumnos de evaluación continuada (59 del grupo de tarde y 46 del de mañana). El nivel de participación fue muy alto, obteniendo respuesta del 95% del universo. Una vez realizadas las encuestas, el profesorado depuró las bases en Excel y empalmó los distintos bloques que se habían completado por separado. Terminada esta tarea se publicó la base de datos en el campus virtual de la asignatura y se preparó un sencillo instructivo para que el estudiantado pudiera procesar tanto variables cualitativas como cuantitativas. Tras este recorrido, la última etapa del

proceso de investigación, a la vez que, del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, fue la exposición oral de los resultados obtenidos en la encuesta por parte de cada uno de los equipos al resto de compañeros al finalizar el período lectivo.

Modelo de análisis de la motivación, las expectativas y la satisfacción del alumnado de GAP y resultados de la encuesta

Los tres nudos temáticos abordados exploran: las “Expectativas” de continuar cursando el grado y la posibilidad de finalizar los estudios de GAP; las “Motivaciones” que llevaron a los estudiantes a elegir el grado, el interés que tiene la carrera, si les motivan los profesores y las asignaturas que cursan; y la “Satisfacción” respecto a los compañeros, el profesorado y ellos mismos, vinculada a la organización de los estudios. De forma sintetizada se presenta en la figura 7 el modelo que da cuenta de los conceptos estudiados y los hallazgos más relevantes obtenidos por el alumnado.

A la hora de examinar las “Expectativas” observamos de vital importancia prestar atención a dos dimensiones. La primera, hace hincapié en la idea de continuar o no cursando GAP y evaluar cuáles son los motivos de su decisión. Así, el principal motivo por el que no quieren continuar cursando GAP es porque no era su primera opción al elegir carrera (7,3), siendo la creencia de no obtener el trabajo deseado la segunda. Mientras que los motivos principales para continuar son las expectativas de obtener un buen salario (6,1) y las salidas laborales (6,1). La segunda dimensión indaga en sus expectativas una vez terminen el grado, siendo la más valorada la continuidad con la carrera académica cursando estudios de máster (6,5)³.

Respecto al análisis de las “Motivaciones” prestamos atención a cuatro niveles. En el primero, los alumnos valoran las situaciones que influyeron en la selección del grado de GAP. En el siguiente nivel se observa el interés, luego la motivación provocada por el profesorado y, finalmente, por las asignaturas. Así, a la hora de elegir GAP como carrera se destacan: no haber podido ingresar en la carrera que tenían de primera opción (6,4) y, estrechamente vinculado a ello, la posibilidad de cambiar de carrera (5,6). El interés en el propio grado se valora con 6 puntos y también sus salidas laborales. Sienten la presión del precio de la matrícula toda vez que valoran en 5,4 la influencia del precio en la decisión de continuar los estudios. Por último, están más motivados con el contenido de las asignaturas (6,4) que con el profesorado (5,7).

Finalmente, sobre la “Satisfacción”, existe un ambiente satisfactorio y un buen clima de compañerismo que les permite atender, aprender y comunicarse, generando al mismo tiempo una red reducida de compañeros con la que establecer una comunicación más estrecha. Cabe resaltar, en primer lugar, una valoración global del profesorado de aprobado (6,4) siendo la comunicación con el alumnado el aspecto más valorado con un 6,6. Con respecto a la satisfacción del alumnado a la hora de organizar sus estudios, se sienten más satisfechos con el hecho de cumplir los plazos de entrega de los trabajos (7,9) y contribuir a que en clase haya un clima que permita atender y aprender (7,7). Sin embargo, el nivel de satisfacción disminuye, sobre todo, en haber dedicado

³ Las puntuaciones están valoradas en una escala de 0 (la más baja) a 10 (la más alta).

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

menos tiempo a los estudios del que necesitaba (5,5) y en la tendencia a dejar las tareas para los últimos días (5,7).

3. Evaluación de la competencia

Un elemento ineludible de la puesta en práctica en el aula de la competencia de trabajo en equipo es la evaluación del grado de adquisición de esta. Se trata de evaluar las destrezas y habilidades que el alumnado ha adquirido sobre la propia competencia. En la experiencia docente que presentamos, el instrumento utilizado ha sido la elaboración individual de un diario de campo con la intención de que cada alumno pudiera ir reflejando su propio recorrido de aprendizaje de lo que supone trabajar de forma colaborativa. Con este fin, se creó una herramienta específica en el campus virtual para que cada alumno fuera cumplimentando el diario a su ritmo, y que permaneció abierta durante todo el curso, pero dividida en cuatro etapas relacionadas con el desarrollo del trabajo de investigación (Anexo 1).

Figura 7. Modelo de análisis EMS del grado de Gestión y Administración Pública y resultados obtenidos

Encuesta EMS (Expectativas, Motivación y Satisfacción) de GAP											
EXPECTATIVAS				MOTIVACIÓN				SATISFACCIÓN			
Continuación Estudios SI = 67,7% NO = 31,2%	NO	Motivos	Porque no es la carrera que quería en primera opción	7,3	Elección de Estudios	Salidas laborales de la carrera		4,7	Compañeros [6,6]	Hay un buen clima de compañerismo entre todo el grupo	7,0
			Porque no me gusta la carrera	5,6		Interés propio		4,8		En la clase hay un clima que permite atender y aprender	6,3
			Porque tiene muy pocas salidas laborales	4,5		Influencia familiar		2,9		Me siento integrado en el grupo (toda la clase)	6,6
			Porque no me permitirá obtener el trabajo que deseo	6,3		Influencia de mis anteriores profesores		1,7		Me comunico principalmente con un grupo reducido de compañeros	6,4
			Porque no me permitirá obtener el salario que deseo	4,1		Es una carrera fácil		3,6		Explicación de la materia	6,4
	SI	NO		Porque me gusta la carrera		5,9	No pude ingresar en la carrera de primera preferencia		6,4	Profesorado [6,4]	Fomenta la participación del Alumnado en clase
				Por las salidas laborales	6,1	Por la posibilidad de cambiar de carrera		5,6	Acceso y atención en las tutorías		6,4
				Porque me permitirá obtener el trabajo que deseo	5,7	Interés [5,9]	En el propio grado de GAP		6,0	Comunicación con el alumnado	6,6
		SI		Porque me permitirá ascender en el trabajo que ya tengo	2,3		Salidas laborales	Trabajo fijo en la administración	5,9	Distribuyo mi tiempo para estudiar de forma adecuada	6,3
				Porque me permitirá obtener un salario adecuado	6,1			Situación futura de nivel salarial elevado	6,4	Tengo tendencia a dejarme las tareas para los últimos días	5,7
				Porque me permitirá encontrar trabajo en poco tiempo	5,3		¿En qué medida el precio de la matrícula influye en tu decisión de seguir?		5,4	He dedicado menos tiempo a los estudios del que necesitaba	5,5
									He cumplido con los plazos de entrega de los trabajos	7,9	
Finalización estudios [5,2]	Trabajar como gestor y continuar con estudios relacionados con la carrera		4,8	Profesorado		5,7	Satisfacción Personal (Organización Estudios) [6,6]	He contribuido a que en la clase haya un clima para atender y aprender	7,7		
	Trabajar y continuar estudiando otra carrera diferente		5,8	Asignaturas		6,4		He consultado bibliografía recomendada de las asignaturas	6,3		
	Solo trabajar		4,1								
	Seguir cursando estudios de máster		6,5								
Seguir cursando estudios de doctorado		4,7									

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la encuesta EMS de GAP.

La configuración del diario comprende tres elementos. En primer lugar, los aspectos básicos y formales del funcionamiento como equipo de trabajo, distribuidos en cuatro fases: la formación del equipo, la planificación del trabajo, el desarrollo de la actividad y la reflexión final del proceso. En segundo lugar, los interrogantes propuestos (indicadores) que permitirán recoger la práctica y el aprendizaje del desarrollo de la competencia para cada una de las fases mencionadas. Y, en tercer lugar, los resultados de aprendizaje esperados en el primer nivel de dominio de la competencia. Se pide al alumnado que, en cada fase, sus respuestas se enlacen con su rol en dichos aprendizajes: planificación y desarrollo del trabajo en equipo, responsabilización de las tareas individuales y cumplimiento de fechas, aceptación de la prioridad de los

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

objetivos comunes, promoción de la confianza, la comunicación y la expresión de las disidencias sin tensiones, valoración de las aportaciones individuales y asunción del trabajo colectivo como propio.

El número de diarios cumplimentados fue de 105 correspondiéndose con la totalidad del alumnado de evaluación continuada. La metodología utilizada para el análisis de los diarios de campo es de carácter cualitativo mediante la técnica del análisis de contenido a través de una revisión minuciosa de cada uno de los diarios individuales, organizando y clasificando por categorías la información manifestada por el alumnado.

A continuación, se expone una síntesis de los resultados de las aportaciones individuales a los diarios, para cada una de las cuatro fases sobre la dinámica de trabajo de los equipos.

Fase 1: Formación del equipo: El diario recoge información sobre la manera de constituirlo, el número de miembros que lo componen, las características de estos y la disponibilidad de tiempo. La mayoría de los grupos se formaron de manera voluntaria con 5 o 6 personas, resultando un total de 10 grupos (alumnos de evaluación continuada). Hay que mencionar que el tamaño de los equipos y la composición mixta entre chicos y chicas fue determinado por las docentes con la intención de enriquecer las aportaciones de cada miembro a través de su heterogeneidad. Los principales resultados obtenidos sobre la formación del equipo son los siguientes:

- La mayoría de los equipos se han conformado en clase sin conocerse, pero si hay amigos o conocidos prefieren formar equipo con ellos. WhatsApp destaca por ser otro medio a la hora de encontrar grupo sin conocer a nadie.
- La pauta general seguida al iniciar la búsqueda de compañeros de equipo es que primero se unen personas del mismo sexo, añadiendo posteriormente el sexo opuesto por exigencia del trabajo. La gran mayoría de grupos son mixtos considerando la edad y el sexo, pero en menor grado teniendo en cuenta la nacionalidad.
- La disponibilidad de tiempo del alumnado está vinculada y gira alrededor de su horario de clase. Una amplia mayoría muestra disponibilidad los fines de semana.

Fase 2: Planificación del trabajo en equipo: Los interrogantes que se plantean en esta etapa hacen mención a los primeros quehaceres de un equipo al iniciar una actividad de aprendizaje, en este caso, desarrollar una investigación sociológica. Así, se solicita al alumnado que explique cuáles son los objetivos fijados como grupo, cómo se han distribuido las tareas, cómo han planificado las reuniones, las obligaciones, los tipos de encuentros y cuántos, cómo ha sido la asistencia a las reuniones, cuáles han sido las vías de comunicación entre los miembros, los tiempos de dedicación a la planificación y si acordaron inicialmente unas normas de funcionamiento del grupo. Los interrogantes sobre la planificación del trabajo han dado las siguientes respuestas:

- Entre los principales objetivos propios y de equipo destacan: ampliar el conocimiento de la temática investigada, aprender del trabajo conjunto y realizar un buen trabajo unido a la obtención de una calificación de excelente.
- La mayoría percibe un reparto equitativo de las tareas. Algunos prefieren hacerlo todos juntos. Una proporción pequeña manifiesta que unos miembros trabajan más que otros.

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

- La mayor parte de los grupos acuerda las reuniones con antelación. Todos los equipos realizan reuniones presenciales, la mayoría combinadas también con las virtuales (WhatsApp, Facebook); pero en ningún caso se planifica el trabajo exclusivamente en reuniones virtuales.
- La comunicación y las reuniones son continuas, gracias a las reuniones virtuales, las cuales son más numerosas y refuerzan las presenciales.
- La asistencia y participación a las reuniones se valora de muy buena o buena por la mayoría del alumnado. Son pocos los que manifiesta la situación contraria.
- Sobre la redacción de las normas de funcionamiento del equipo, muchos no ven necesario acordar unas normas previas. En la mayoría de los equipos que redactan normas, estas giran en torno al reparto equitativo del trabajo.
- La tecnología y las redes sociales (Whatsapp, Facebook...) son los medios de comunicación preferidos y más usados para la planificación del trabajo en equipo.
- En cuanto al tiempo dedicado a la planificación, la mayoría considera que es difícil de medir o cree que depende de la percepción de cada uno. Entre las personas que cuantifican el tiempo declaran haber destinado un par de horas a la planificación de las tareas.

Fase 3: Desarrollo del trabajo: Esta etapa es la más extensa y refleja los mecanismos de funcionamiento del equipo al realizar el trabajo de investigación. El diario recoge información sobre la distribución de las tareas entre los miembros en la redacción del documento y la exposición oral, la planificación de los encuentros, tipo, número y participación en los mismos, seguimiento del trabajo y cumplimiento de las fechas de entrega. Las reflexiones sobre el desarrollo del trabajo han dado lugar a las siguientes respuestas:

- El reparto de las tareas en el desarrollo del trabajo sigue siendo, principalmente, equitativo.
- A medida que se avanza en el desarrollo del trabajo y a más “volumen e importancia”, se incrementan las reuniones presenciales y menos las virtuales. Estas últimas son un refuerzo.
- Al avanzar en el trabajo e incrementarse la dedicación, aumenta la preocupación por la equidad en las tareas.
- La responsabilidad sobre el seguimiento del trabajo se distribuye más o menos por igual entre los que manifiestan que todos los miembros del grupo lo han llevado a cabo y los que consideran que solo lo han hecho una o dos personas.
- El cumplimiento con las fechas de entrega establecidas es la pauta general de todos los estudiantes. Al hilo de esta pauta expresan que el trabajo en equipo fomenta el control, la calidad y los tiempos de entrega; en definitiva, la presión del grupo.
- Las respuestas respecto a la organización de la redacción del trabajo final se distribuyen, en primer lugar, en la realización conjunta de todos los miembros y, en segundo lugar, en la realización por separado de cada miembro y la unión de todas ellas.

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

- El trabajo final es leído por la mayor parte de los miembros del grupo o, por lo menos, una gran parte.
- Se manifiesta una cierta competencia intragrupo, ya que una proporción elevada de alumnos habla de lo que hace “de más” o “mejor”, pero nunca, al contrario.
- La preparación de las exposiciones orales se organiza, sobre todo, de manera individual: se dividen las partes y se las “aprenden” por separado. En pocas ocasiones se declara organizarlo conjuntamente e, incluso, realizar un ensayo común. Argumentan que la confianza de conocer el trabajo realizado fomenta que cada alumno prepare y exponga su parte trabajada.
- La cuantificación de los tiempos dedicados a las tareas ligadas al desarrollo del trabajo es difícil. Afirman que es subjetivo y hablan del “tiempo necesario”.

Fase 4: Reflexión final: Por último, una vez entregado el trabajo de investigación, se pide a los estudiantes que efectúen una valoración y evaluación sobre el trabajo en equipo para el logro de una meta común, considerando los aspectos siguientes: realización de la reflexión conjunta, cumplimiento de los objetivos del equipo, fortalezas y aspectos a mejorar, ventajas y desventajas de trabajar en equipo, satisfacción con los compañeros de grupo, y calificación al grupo e individual. Las valoraciones finales sobre la experiencia de trabajo en equipo son:

- Llevar a cabo una reunión presencial o virtual para reflexionar sobre el proceso y el trabajo desarrollado está presente en dos tercios de las respuestas.
- El cumplimiento de los objetivos del grupo y alcanzar los resultados esperados es la respuesta de la mayor parte del alumnado.
- Las grandes fortalezas del propio equipo de trabajo a destacar por todos los grupos son la comunicación y el compañerismo. Esta última se ve reforzada por características como: comunicación, confianza, amistad, ayuda, trato fácil, etc.
- Las debilidades propias del equipo resaltadas por la gran mayoría de estos se relacionan con las habilidades organizativas y la dificultad en la resolución de los desacuerdos.
- La gran ventaja de trabajar en equipo destacada por el alumnado es la capacidad de poder acceder y tratar distintos puntos de vista y opiniones, así como, en segundo término, la posibilidad de repartir las tareas.
- Entre las desventajas de trabajar en equipo destacan: los desacuerdos, la mala repartición del trabajo y la disponibilidad grupal.
- Más de la mitad del alumnado declara que repetiría la experiencia con el mismo equipo de trabajo. La mayor parte de los que “no repetirían” grupo, esgrimen algunas de las debilidades indicadas anteriormente.
- La autoevaluación sobre la carga de trabajo propia en relación con la del resto de compañeros es percibida por la mitad de estos como equivalente entre todos los miembros. Un tercio del



A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

alumnado percibe que ha trabajado más que otros miembros de su equipo, pero con relación a que los otros no han trabajado lo suficiente. El tercio restante no responde a este ítem.

- La autocalificación a las aportaciones personales al trabajo desarrollado en equipo es de notable o excelente. Esta nota es siempre igual o mayor que la que otorgan al equipo.

4. Conclusiones

La experiencia de innovación docente sobre la competencia transversal de trabajo en equipo que hemos presentado la aplicamos en la asignatura de Sociología en el grado de Gestión y Administración Pública en el curso lectivo 2014-2015 y tiene su origen en la experiencia del trabajo de equipo de un grupo de alumnos del curso anterior.

Consideramos que los objetivos de esta experiencia docente de que el alumnado practique y adquiera los aspectos instrumentales y actitudinales de la competencia de trabajo en equipo en su primer nivel de desarrollo, así como, la autoevaluación de la misma, se han logrado satisfactoriamente mediante los tres ejes vertebradores de dicha experiencia. El primero, el desarrollo de una investigación sociológica y, sobre todo, la etapa de diseño de la encuesta por cuestionario permitió ir recorriendo los distintos resultados de aprendizaje (RA) de la competencia de “trabajar en equipo”. El propio diseño del cuestionario, tanto en términos intelectuales como de práctica de la competencia, generó grandes desafíos, poniendo de manifiesto la dificultad de aceptar las aportaciones de los demás compañeros, las correcciones y las nuevas reelaboraciones. Pero, fue sucediendo que esa resistencia poco a poco fue cediendo y los estudiantes fueron adquiriendo una disposición a la discusión sin tensiones de los conceptos y su reelaboración. El poner en común lo realizado y negociar cuáles de las dimensiones e indicadores se seleccionaban para plasmar en el instrumento de recolección de información fue, emocionalmente, el período más difícil. Esta situación quedó superada cuando se adquirió conciencia de la importancia del proceso una vez que vieron el producto final (la encuesta) construido. En esos instantes el alumnado concibió la importancia de asumir el trabajo colectivo como propio.

Un momento relevante para el alumnado del proceso de investigación fue la exposición oral y pública de los trabajos de investigación de cada equipo. El hecho de que los mismos alumnos hayan realizado toda la cadena de producción e, incluso, procesado los datos, les generó una implicación especial y una satisfacción particular con los resultados obtenidos. Por un lado, al conocer las respuestas de todo el alumnado de primer curso de GAP sobre la motivación, las expectativas y la satisfacción con el grado, dado que cada equipo había investigado solo uno de esos aspectos. Y, por otro lado, al tomar conciencia de que dichos resultados fueron fruto del trabajo colectivo, tanto de cada grupo por separado como del de todos los grupos.

El segundo eje vertebrador, la creación de espacios de trabajo en equipo insertos en las horas lectivas facilitó una doble tarea: por un lado, la de poner en práctica los conceptos teóricos impartidos en la asignatura y, por otro, permitir un escenario para que el alumnado pudiera desarrollar la competencia de trabajo en equipo. El rol de las docentes en estas sesiones ha sido, principalmente, el de guía, acompañante y facilitador no solo en la aplicación de los contenidos teóricos de la asignatura, sino también en el proceso de aprendizaje grupal de los estudiantes. Cabe destacar, el papel privilegiado de las docentes en estas sesiones prácticas como observadoras de las formas de interacción, comunicación y participación de cada

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

alumno, pudiendo, de esta forma intervenir, moderar y animar al alumnado en la implicación del trabajo en equipo.

El tercer eje, la evaluación del nivel de logro de la capacidad de trabajar en equipo se ha plasmado en una autoevaluación por parte del alumnado manifestando en el diario de campo sus visiones de la experiencia, de las cuales se destacan las siguientes:

- Las dificultades o facilidades de formar equipos de trabajo que sean heterogéneos según la edad y el sexo sin conocerse previamente.
- El interés general de establecer como objetivos de grupo aprender a trabajar de forma colaborativa al mismo tiempo que realizar un buen trabajo.
- Las formas de comunicación entre los miembros del equipo, entre las que destacan el uso de las TIC.
- La importancia del reparto equitativo de las tareas, de la responsabilidad del seguimiento del trabajo y del resultado final, mostrando preocupación cuando ese contexto no se estaba produciendo.
- La manifestación de que la comunicación, el compañerismo y la confianza entre los miembros son las principales fortalezas del equipo. Mientras que, las dificultades de organización y de resolución de las disidencias son las debilidades básicas del equipo.
- La autocalificación de notable o de excelente a las contribuciones individuales al desarrollo de la actividad grupal.

En conjunto, las docentes realizan un balance positivo del uso del diario como instrumento para evaluar la aplicación y asunción de la competencia de trabajo en equipo. Se destaca su utilidad, tanto para el alumnado como para el profesorado. Entre los primeros porque les permite tomar conciencia del significado, las características, las dificultades y las fortalezas del proceso de construcción conjunta de un proyecto o resultado común. Es un ejercicio de reflexión sobre su papel en el seno de un equipo de trabajo, así como del rol de los demás participantes. Para el profesorado porque le posibilita descubrir los mecanismos y entresijos de la organización grupal dando lugar, también, a una reflexión sobre su función en la orientación y seguimiento de los equipos de trabajo y mejorar futuras planificaciones de la competencia en su actividad docente.

Como cierre de esta experiencia, presentamos una síntesis de un equipo que resulta interesante a la vez que estimulante para el profesorado porque expresa en palabras del alumnado los objetivos fijados al principio de curso y va más allá de lo “planificado” como tarea docente (Grupo Milka con Oreo, “Motivación”):

En conclusió, el treball ens ha servit per analitzar la realitat que ens envolta i en la qual som els protagonistes. Per això, és un treball interessant ja que ens envolta a nosaltres, i no només pel fet de que siguem els que han desenvolupat el treball sinó, perquè també som els enquestats... Ens ha servit per conèixer moltíssimes coses més de les quals ja sabíem, i hem après a desenvolupar els temes des de zero, a fer recerques més profundes i complexes, però sobretot a aprendre a treballar en grup. Hem après que la motivació com a tal és un factor clau i essencial en tots els passos que donem en la vida, i

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

si més no, podria ser en relació a la carrera. La motivació, llavors, és l'estímul essencial per seguir cursant aquesta carrera, GAP, o qualsevol altra carrera. (p. 29)

<Referencias bibliográficas>

- Baker, D. P., Day, R., y Salas, E. (2006). Teamwork as an Essential Component of High-Reliability Organizations. *Health Services Research*, 41, 1576–1598. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00566.x>
- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Cabezas, B., Giner, A., Méndez, G., Podlesnyk, M., y Sansa, A. (2014). *Expectativas, motivación y satisfacción de los estudiantes de GAP*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53636/6/GRUPO2_SOC_TARDA.pdf
- Cortez, C., Nussbaum, M., Woywood, G., y Aravena, R. (2009). Learning to collaborate by collaborating: a face-to-face collaborative activity for measuring and learning basics about teamwork. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 126–142. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00298.x>
- Chakraborti, C., Boonyasai, R. T., Wright, S. M., y Kern, D. E. (2008). A systematic review of teamwork training interventions in medical student and resident education. *Journal of General Internal Medicine*, 23, 846–853. <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0600-6>
- Fernández, R., Kozlowski, S. W. J., Shapiro, M. J., y Salas, E. (2008). Toward a definition of teamwork in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 15, 1104–1112. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00250.x>
- Gavilán, P., y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Leggat, S. G. (2007). Effective healthcare teams require effective team members: defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research*, 7, 7–17. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-7-17>
- Lerner, S., Magrane, D., y Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76, 318–329. <https://doi.org/10.1002/msj.20129>
- López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). El proceso de investigación. Parte I. Capítulo II. *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Dipòsit Digital de Documents, UAB. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/129382>
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

- Solé, M. (2013). Treball en equip. En R. Sayós (coord.), *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament* (pp. 36–45). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro. Colección Quaderns de Docència Universitària 27. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/53669>
- Solé, M. (coord.), Casanellas, M., Collado, A., Pérez-Moneo, M., y Sayós, R. (2015a). *Rúbriques para la valoración del trabajo en equipo*. Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/63266>
- Solé, M. (coord.), Casanellas, M., Collado, A., Pérez-Moneo, M., y Sayós, R. (2015b). *Trabajo en equipo. Indicaciones dirigidas al alumnado para adquirir la competencia en el grado de Gestión y Administración Pública*. Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/63268>
- Solé, M. (coord.), Casanellas, M., Collado, A., Pérez-Moneo, M., y Sayós, R. (2015c). *Trabajo en equipo. Indicaciones para el desarrollo y evaluación de la competencia genérica en el grado de Gestión y Administración Pública*. Dipòsit Digital de la UB. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/63304>
- Solé, M., Collado, A., y Palau, A. (2015). Herramientas de trabajo colaborativo. Elaboración de un banco de buenas prácticas. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 169, 198–205. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.036>
- Torrego, J. C., y Negro, A. (coords). (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- Torrelles, C. (2011). *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., y Cella, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329–344. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL8.pdf>
- Weaver, S. J., Rosen, M. A., Díaz, D., Lazzara, E., Lyons, R., Salas, E., ... King, H. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 36, 133–142. [https://doi.org/10.1016/S1553-7250\(10\)36022-3](https://doi.org/10.1016/S1553-7250(10)36022-3)

<Organismos colaboradores>

Apoyado por REDICE-16: *Análisis de la situación de partida hacia el mundo laboral de los graduados de la Facultad de Derecho y transferencia de la experiencia a la Facultad de Economía y Empresa de la UB y a nivel internacional*. Cristian López colaboró en la investigación.

A. A. Collado Sevilla, S. Fachelli. *La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario*

Anexo A. Diario individual sobre la competencia de trabajo en equipo – Sociología – GAP – 2014/2015 – Prof. A. Collado, S. Fachelli

FASES	INDICADORES	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Formación del equipo de trabajo	¿Cómo se ha formado el equipo? ¿Cuántas personas lo forman? ¿Cuáles son las características del equipo (edades, género, etc.)? ¿Qué disponibilidad de tiempo tienes?	
	¿Cuáles son los objetivos del equipo? ¿Cuáles son tus objetivos personales? ¿Cómo habéis hecho la distribución de tareas? ¿Cuáles son tus tareas? ¿Habéis planificado previamente las reuniones y las tareas? ¿Cuántas reuniones habéis hecho para planificar el trabajo? ¿Reuniones presenciales/virtuales? ¿Cómo ha sido la asistencia y participación de los miembros en las reuniones? ¿Y las tuyas? ¿Habéis acordado las <i>Normas de funcionamiento del equipo</i> ? ¿Cuáles han sido las formas de comunicación del equipo? ¿Cuánto tiempo has dedicado a la planificación del trabajo?	
Desarrollo del trabajo	¿Cómo habéis hecho la distribución de las tareas y de la redacción? ¿Cuál es tu parte del trabajo? ¿Habéis planificado previamente las reuniones y las tareas? ¿Cuántas reuniones habéis hecho para desarrollar el trabajo? ¿Reuniones presenciales/virtuales? ¿Cómo ha sido la asistencia y participación de los miembros a las reuniones? ¿Y las tuyas? ¿Estáis haciendo el seguimiento del desarrollo del trabajo? ¿Quién se encarga? ¿Has cumplido con los plazos de entrega establecidos? ¿Cómo os habéis organizado para la redacción del documento final? ¿Te has leído todo el documento? ¿Cómo os habéis organizado para preparar la exposición? ¿Cuánto tiempo has dedicado a las tareas relacionadas con el desarrollo del trabajo?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar en la planificación y desarrollo del trabajo ✓ Responsabilizarse de la realización de las tareas individuales y del cumplimiento de las fechas de entrega ✓ Aceptar que los objetivos comunes son prioritarios ✓ Fomentar la confianza y la cordialidad en la comunicación, o poder expresar los desacuerdos sin tensiones
	¿Habéis realizado una reunión grupal (presencial/virtual) para reflexionar sobre el recorrido y los resultados finales del trabajo? ¿Has asistido y participado en la reunión? ¿Consideras que los objetivos del equipo se han conseguido? ¿Hay diferencia entre los resultados esperados y los obtenidos? ¿Cuáles han sido las fortalezas del equipo? ¿Cuáles han sido los puntos débiles del equipo? ¿Cuáles serían los aspectos que mejorar? ¿En qué medida consideras que el trabajo en equipo ha contribuido a tus conocimientos de los temas abordados en la asignatura? ¿Qué ventajas consideras que tiene el trabajo en equipo? ¿Qué desventajas consideras que tiene el trabajo en equipo? ¿Qué características rescatas del trabajo en equipo para tu crecimiento personal? ¿Volverías a realizar un trabajo con el mismo equipo? ¿Piensas que has trabajado con relación a los demás “mucho más”, “más”, “a la par”, “menos”, o “mucho menos”? ¿Qué calificación de 0 a 10 darías al trabajo grupal escrito que habéis entregado? ¿Qué calificación de 0 a 10 darías a tu aportación personal al trabajo realizado en equipo? ¿Y a los demás miembros?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorar la aportación individual de cada miembro del grupo de trabajo ✓ Asumir el resultado del trabajo colectivo como propio
Reflexión final		