

La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios.

Georgina París Mañas¹, Oscar Mas Torelló¹, Cristina Torrelles Nadal²

¹Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

²Departament de Pedagogia i Psicologia. Universitat de Lleida.

georgina.paris@uab.cat oscar.mas@uab.cat ctorrelles@pip.udl.cat

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo evaluar la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios, para detectar sus potencialidades y debilidades. Para ello se ha contactado con 180 estudiantes procedentes de diferentes grados universitarios configurando así una muestra de carácter no probabilístico. El proceso metodológico de ésta investigación consiste en una autoevaluación y una coevaluación entre los miembros pertenecientes a un mismo equipo de trabajo y el instrumento de recogida de los datos es la Rúbrica RUTE-Rúbrica de Trabajo en Equipo. Esta evaluación multiactores 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 autoevalúa su competencia de trabajo en equipo, conocido éste como la autoevaluación. Los resultados muestran que los estudiantes universitarios destacan por su implicación en los logros del equipo, por la sensación de pertenencia dentro del equipo y su capacidad para anticiparse a los problemas y encontrar una solución de consenso. No obstante, otras dimensiones de la competencia como la coordinación entre todos los miembros, la flexibilidad, la adaptabilidad y la participación son elementos para mejorar.

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

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige que los estudiantes universitarios adquieran las competencias específicas de su profesión, y aquellas denominadas como transversales que son competencias comunes en las diferentes ocupaciones y que integran las aptitudes, los rasgos de personalidad, los valores, las habilidades sociales y personales, etc. Dichas competencias permiten la adaptación al mercado de trabajo, adaptación al cambio, autoliderazgo, reflexión, trabajo en equipo, etc.

La *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) y la *Universitat de Lleida* (UDL) son instituciones de educación superior que se han preocupado de garantizar una formación integral basada en competencias. De aquí que los programas de sus titulaciones potencien metodologías y actividades que propicien la adquisición de competencias transversales. Sin embargo, resulta complicado evaluar y recoger evidencias sobre dichas competencias, pues la ausencia de instrumentos validados, el exceso de alumnos por clase, y el tiempo son los principales obstáculos.

El presente artículo muestra el proceso de evaluación de la competencia de trabajo en equipo en 180 estudiantes universitarios de dos instituciones universitarias catalanas con el fin de hallar resultados significativos sobre cómo se desenvuelven los estudiantes universitarios frente al trabajo en equipo.

1.1. Nuevos requerimientos profesionales. Nueva organización en los sistemas educativos: competencias

La globalización de la economía ha creado un nuevo contexto, este pone de manifiesto que la competitividad de las organizaciones está basada en las competencias. Se genera de este modo, una nueva toma de conciencia, siendo la gestión de las competencias un factor clave del éxito, como también una estrategia esencial e inevitable para la supervivencia de las organizaciones. La reestructuración y la reorganización que han vivido las organizaciones en los últimos años han afectado tanto a la organización del trabajo como a las calificaciones y competencias que se les requieren a los trabajadores. No es una preocupación aislada de los organismos, sino que también se genera una nueva preocupación en el mundo académico. La transición existente pasa de una economía de bajas competencias a la actual, donde se tienen en cuenta unas elevadas calificaciones, que vienen determinadas por un aumento de complejidad científica y tecnológica de los procesos empleados para producir mercancías y servicios. A estos cambios se añade un tercero que empieza a imponerse en la actualidad. Este hace referencia al aumento de competencias transversales que se les exigen a los jóvenes que pretenden inserirse en el mercado laboral. Para poderse adaptar en este mundo cambiante, las universidades como instituciones responsables de la preparación de profesionales y de su profesionalización, tienen que dar respuesta a las necesidades del momento y, por tanto, no se pueden desvincular de la relación existente entre el mundo académico y el mundo laboral. Es por este motivo que se crea un nuevo entramado, el ya mencionado EEES, los ETCS, etc. como instrumento para responder a los cambios contextuales producidos por las grandes transformaciones estructurales de nuestro entorno (económicas, sociales, políticas y tecnológicas). Es éste el punto de inflexión donde se impone la formación basada en competencias en las universidades. El EEES ha supuesto realizar ciertas modificaciones en sus grados universitarios, estudios de postgrado, etc. buscando que el estudiante adquiera una serie de competencias, tanto específicas como transversales, que lo preparen para la vida personal y profesional (Méhaut, 1999; Planas, 2005; Brey *et al.*, 2009; Torrelles, 2011).

El establecimiento del EEES ha provocado un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, dando más importancia a la práctica profesional y, como consecuencia, al proceso y a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Los estudiantes universitarios deben formarse tanto en competencias específicas propias de su titulación/profesión, como en competencias genéricas o transversales. Gracias al cambio sufrido en la educación superior universitaria, las competencias transversales, ahora sí son tratadas como cualquier otra competencia. Es decir, el estudiante universitario se enfrenta a procesos de aprendizaje que le permiten trabajar, aprender y evaluar sus competencias transversales -trabajo en equipo, negociación y toma de decisiones, comunicación, etc. En palabras de Echeverría (2008) al futuro profesional no sólo se le pide saber y saber hacer, sino también saber estar y en el fondo saber ser. No es suficiente con “saber” y “saber hacer” para afrontar los requerimientos laborales de una profesión, también hay que introducir buenas dosis de “saber ser” y “saber estar” a las actividades desarrolladas a lo largo de la vida. En pocas palabras, se buscan profesionales, que también sean capaces de comunicar, negociar, ser autónomos, tomar decisiones, trabajar en equipo, empatizar, entre otras.

Sin embargo, entre las múltiples competencias transversales hay una muy demandada por el mercado de trabajo, la competencia de trabajo en equipo (Viles *et al.*, 2012; Torrelles *et al.*, 2011 y 2015; Sáiz y Gómez, 2011; Gámez y Torres, 2013; Ruíz-Corbella y De Rivas Manzano, 2015). Debido al aumento de equipos en las organizaciones desde los años ochenta, y a su aplicabilidad en diferentes ámbitos, el trabajo en equipo se ha convertido en una de las competencias genéricas más demandadas. El incremento de investigaciones y de intervenciones sobre los equipos ha permitido mejorar tanto los procesos de gestión como los procesos de adquisición de la competencia de trabajo en equipo.

1.2. El trabajo en equipo y la competencia de trabajo en equipo

Desde los años ochenta (Hollenbeck *et al.*, 2004) ha ido aumentando la presencia de equipos en las organizaciones y no fue hasta mediados de los noventa que se impusieron como forma de trabajo en la gran mayoría de las organizaciones (Park *et al.*, 2005), incluso Kayes *et al.*, (2005) afirmó que en las empresas de más de 100 trabajadores, más del 80% utiliza alguna forma de trabajo en equipo.

Por eso, no es de extrañar que los equipos empiecen a ser la principal forma de trabajo, la cual puede generar más beneficios en las organizaciones que un simple trabajador actuando individualmente (Ellis *et al.*, 2005; Hollenbeck *et al.* 2004; Rousseau *et al.*, 2006). Las numerosas investigaciones realizadas hasta el momento nos demuestran que existen múltiples beneficios asociados al trabajo en equipo en las organizaciones (Torrelles *et al.*, 2015); hablamos de mayor compromiso (Gibson y Kirkman, 1999), de eficiencia y calidad (Gibson y Kirkman, 1999; Guzzo y Dickson, 1996; Tannenbaum *et al.*, 1996; Yukl, 2010) y mayor satisfacción en el trabajo (Gibson y Kirkman, 1999). Los equipos son considerados como entidades complejas, dinámicas y adaptables, integradas en un sistema multinivel (individuo, equipo y organización). Para poder realizar los diferentes procesos o llevar a cabo las diferentes tareas, se precisa de la colaboración y cooperación de varios miembros, estimulando de este modo la participación y la comunicación entre ellos y generando una mejora y un incremento de la calidad (Cohen y Bailey, 1997; Ellis *et al.* 2005; Park *et al.*, 2005).

Hackman (1987), en su modelo nos define este sistema como el proceso de trabajo en equipo (INPUT-PROCES-OUTPUT). El modelo define los elementos necesarios para llevar a cabo un buen trabajo en equipo y el proceso que se lleva a cabo, dando lugar a aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento que se dan en un equipo teniendo en cuenta el factor tiempo (Cohen y Bailey, 1997; Gil *et al.*, 2008; González Romá, 2008; Ilgen *et al.*, 2005; Kozlowski y Ilgen, 2006; Rousseau *et al.*, 2008). Los equipos no surgen de manera natural, sino que es una manera de trabajar, un sistema. Existen en contextos determinados, se desarrollan a partir de la actuación recíproca de cada uno de sus miembros dentro de un entorno y un tiempo, y se adaptan a las demandas circunstanciales más relevantes (Kozlowski y Ilgen, 2006).

Trabajar en equipo no es una tarea fácil, requiere de ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse a situaciones concretas en un contexto determinado y poder hacer frente a situaciones diversas de manera eficaz, autónoma y flexible. Si un individuo no ha recibido la formación adecuada, le será más difícil adquirir/incrementar/modificar las habilidades y actitudes necesarias para poder trabajar de manera cooperativa y colaborativa con otras personas, probablemente, tendrá ciertas dificultades en el momento de trabajar en organismos que funcionen de este modo, o que partan de este sistema. Es un sistema que requiere de los esfuerzos de cada uno de los individuos para poder mantener el equipo unido, crear la sinergia e interacción que los caracterizan, y no todo el mundo está preparado para poder entrar a formar parte de uno de ellos (Torrelles, 2011).

Como ya hemos comentado anteriormente, entre las competencias que más relevancia y demanda tienen en el ámbito, se puede encontrar la competencia de trabajo en equipo, debido a su incremento de protagonismo en las organizaciones. Lo que se busca son trabajadores que posean este conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, ya que les permitirá trabajar de una manera más efectiva.

Cuando hablamos de trabajo en equipo se puede analizar, por un lado, desde una vertiente de liderazgo, esta es mucho más compleja ya que aparte de saber dominar los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para trabajar en equipo, también, se debe tener las competencias para poder dirigirlos y liderarlos. Y por otro lado, desde la vertiente de participación dentro de un equipo, donde se pueden considerar dos puntos: (a) la participación del equipo como un todo, y por consiguiente poder analizar la eficacia del equipo, y (b) la participación individual, en donde la atención recae sobre cada uno de los individuos, y se puede analizar si éste sabe o no trabajar en equipo (Torrelles, 2011); aunque son pocos los autores que se centran exclusivamente en la visión individual dentro del equipo (Baker *et al.*, 2005;

Cannon-Bowers *et al.*, 1995; O'Neil *et al.*, 1997; Rousseau *et al.*, 2006; Stevens y Campion, 1994; Torrelles *et al.*, 2015; Torrelles *et al.*, 2011; Torrelles, 2011).

La competencia de trabajo en equipo, no es tan sólo tener los conocimientos de trabajar en equipo, sino que supone muchas más implicaciones. Como toda competencia requiere de una transferencia que resulta de vital importancia poder movilizar el conjunto de conocimientos que se han ido logrando a lo largo del tiempo para poderlos poner en práctica. Por este motivo la competencia de trabajo en equipo implica adquirir unos conocimientos, unas habilidades y unos comportamientos específicos. El concepto de competencia de trabajo en equipo es relativamente nuevo. Hay una minoría de autores que han definido el término (Baker *et al.*, 2005; Cannon-Bowers *et al.*, 1995; Dyer, 1984; Guzzo y Shea, 1992; Salas *et al.*, 2000). Según Torrelles (2011, pp. 209) “*Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten colaborar con otras personas en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando información, distribuyendo tareas, asumiendo responsabilidades, resolviendo las dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.*”

La evaluación de las competencias no se puede basar en la mera evaluación tradicional. Para realizar una correcta evaluación esta debe implicar siempre una resolución de problemas reales o simulados para comprobar si la persona ha adquirido el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes y las sabe aplicar en cada una de las nuevas situaciones planteadas. Como consecuencia, exige otro tipo de evaluación, mucho más dinámica, situando la acción en el contexto y por lo tanto incluyendo el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar.

2. Método

En este estudio se pretende evaluar la adquisición y desarrollo de la competencia de trabajo en equipo de los estudiantes 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*.

Para dar respuesta a dicho objetivo se aplica una evaluación multiactores. La evaluación multiactores permite evaluar la competencia de trabajo en equipo de un estudiante con la ayuda de diferentes informantes. Estos informantes son compañeros directos del estudiante (Dalessio, 1998; Levy-Leboyer, 2000). Es importante utilizar como mínimo de 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 autoevalúa su competencia de trabajo en equipo, conocido este como la autoevaluación (Maylett y Riboldi, 2007; Wood *et al.*, 2006; Torrelles *et al.*, 2015).

Para el presente estudio, se configuró una muestra no probabilística de 180 estudiantes (consultar la tabla 1). Estos estudiantes acabaron configurando 60 grupos de tres miembros cada uno. 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.

Universitat Autònoma de Barcelona		Universitat de Lleida	
Grado Educación Primaria	Grado Educación Social	Grado Psicología	
2º	2º	3º	4º
N:70	N:40	N:37	N:33
N:110		N:70	
N: 180			

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 Puzzle. 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:

1. En primer lugar, se crearon grupos naturales de tres miembros. El tiempo estimado para este proceso fue de 15 minutos.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. 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 el contenido que él había trabajado. El tiempo estimado para este proceso fue de 1 hora.
6. 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.
7. 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). 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 graduados en una escala de 1 (menor dominio/adquisición) a 4 (mayor dominio/adquisición), que intentan evidenciar una graduación de resultados relacionados con la adquisición de cada dimensión de la competencia. A continuación, se presentan las dimensiones de la *Rúbrica RUTE*:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1. Actuación según los objetivos | 14. Análisis de la información para la toma de decisiones |
| 2. Integración en el equipo | 15. Participación |
| 3. Adopción | 16. Consenso |
| 4. Ejercicio | 17. Cumplimiento de las tareas asignadas |
| 5. Propuestas para la adaptación | 18. Participación en la resolución de contingencias |
| 6. Adaptación a la actividad | 19. Coordinación con el equipo |
| 7. Condiciones de trabajo | 20. Autoseguimiento de tareas |
| 8. Implicación en el equipo | 21. Detección de conflictos |
| 9. Búsqueda externa de información | 22. Propuestas alternativas |
| 10. Transmisión de información | 23. Resolución del conflicto |
| 11. Identificación de tareas | 24. Utilización de estrategias |
| 12. Distribución de tareas | 25. Logro de acuerdos |
| 13. Previsión de recursos necesarios | 26. Propuestas de mejora |
| | 27. Implementación de los procesos de mejora |

3. Resultados y discusión

Para el análisis estadístico descriptivo de los datos se utilizó el programa Excel. Seguidamente, se presentan los resultados hallados.

En la dimensión “*Actuación según los objetivos*” el 44% de los estudiantes de la UAB y el 66.6% de los de la UDL consideran en su autoevaluación inicial que actúan dentro de un equipo de trabajo siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos. Éstos resultados coinciden con las valoraciones atribuidas por los compañeros del grupo y por ellos mismos en la coevaluación y en su autoevaluación post actividad. En relación a la dimensión “*integración en el equipo*”, se presentan los datos en la Tabla 2, los estudiantes de ambas universidades se sienten integrados en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueven la cohesión en el equipo.

INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO	UAB			UDL		
	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.
Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo.	67%	83,80%	85,40%	72,46%	72,46%	68,12%

Autoev. Inicial: Autoevaluación antes de la actividad puzzle
Autoev. Final: Autoevaluación después de la actividad puzzle
Coeva.: Evaluación de los dos compañeros

Tabla 2: Resultados de la dimensión “Integración en el Equipo”

Cuando se analiza la capacidad del estudiante por “*adoptar un rol que se adapte a las necesidades del equipo*” y que además sea capaz de ofrecer al mismo todas sus potencialidades y puntos fuertes, el 46.80% de los estudiantes de la UAB y el 42.03% de los UDL se autoevalúan capaces al inicio de una tarea. Su autoevaluación y la coevaluación tras la actividad presentan una leve diferencia de un 2%, lo que no resulta significativo. Por consiguiente, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes se adaptan en función de las demandas del equipo.

Otra dimensión es la de “*Ejercicio*”, en ésta se mide la capacidad del estudiante universitario para coordinarse con el equipo. Resulta significativo destacar que el 70.6% de los estudiantes de la UAB y el 57.97% de la UDL se autoevalúan muy positivamente al inicio de la tarea. Sin embargo, cuando estos son evaluados por sus compañeros y por ellos mismos una vez finalizada la actividad en equipo sólo el 38.7% UAB y el 42% UDL se puntuarían con la misma cualificación. Y en el caso la evaluación emitida por los compañeros únicamente el 27% de los estudiantes de la UAB mantendrían la misma cualificación. Es decir, existe diferencia notoria entre el punto de vista autoevaluativo y el coevaluativo en relación a la coordinación entre los miembros del equipo.

La dimensión “*propuesta para la adaptación*” permite comprobar si los estudiantes identifican las necesidades de adecuación del equipo, si sugieren propuestas de cambio y, si además, éstos escogen las más apropiadas. Los resultados obtenidos muestran que existe diferencia entre la propia percepción y la percepción de los otros miembros. Consultar los datos en la Tabla 3. Los resultados muestran que los estudiantes al inicio de una actividad en grupo creen que son capaces de identificar necesidades de adecuación del equipo y que además, sugieren propuestas de cambio. Sin embargo, tras el ejercicio en equipo, tanto los compañeros como ellos mismos en su autoevaluación, consideran que no identifican ni proponen alternativas óptimas para la adaptación en el equipo de todos los miembros.

PROPUESTA PARA LA ADAPTACIÓN	UAB			UDL		
	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.
Identifica necesidades de adecuación y sugiere propuestas de cambio.	62,40%	47,70%	41,10%	57,97%	42,03%	41,30%

Autoev. Inicial: Autoevaluación antes de la actividad puzle
Autoev. Final: Autoevaluación después de la actividad puzle
Coeva.: Evaluación de los dos compañeros

Tabla 3: Resultados de la dimensión “Propuesta para la Adaptación”

La realidad anteriormente descrita vuelve a replicarse con la siguiente dimensión “*adaptación a la actividad*” que busca analizar si los miembros del equipo tras detectar adaptaciones pertinentes a las necesidades del equipo son capaces de aplicarlas. Nuevamente los datos difieren entre la percepción de los estudiantes de ambas universidades y la de sus compañeros. El 56.9% de los estudiantes de la UAB y el 55% de los de la UDL creen que se adaptan a la realidad y a las necesidades del equipo; mientras que los compañeros consideran que sólo el 37% en la UAB y 40% en la UDL de éstos realmente se muestran flexibles y abiertos a las necesidades del propio equipo.

Algo parecido sucede con la dimensión “*condiciones de trabajo*”. La visión del propio estudiante (53% UAB y 38% UDL) es superior a la de los compañeros (30% UAB y 34% UDL). Los datos explicarían que la percepción del estudiante sobre su capacidad para generar condiciones favorables para el equipo no correlaciona con la realidad.

Analizando la dimensión de “*implicación en el equipo*” se observa en la Tabla 4 coincidencias entre las autoevaluaciones y las coevaluaciones. Por consiguiente, podemos afirmar que los estudiantes se implican en el desarrollo de las actividades del equipo y por la consecución de las mismas.

IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	UAB			UDL		
	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.
Desarrolla su tarea, apoya y promueve la actividad del resto del equipo.	49,50%	56,80%	60,70%	56,52%	52,17%	57,97%

Autoev. Inicial: Autoevaluación antes de la actividad puzle
Autoev. Final: Autoevaluación después de la actividad puzle
Coeva.: Evaluación de los dos compañeros

Tabla 4: Resultados de la dimensión “Implicación en el Equipo”

En las dimensiones “*búsqueda externa de información*” y “*trasmisión de la información*”, donde se pretende que el estudiante aporte información contrastada, relevante y comparta sus estrategias de búsqueda con sus compañeros, se observa una leve dispersión entre las autoevaluaciones y las coevaluaciones. Consultar la siguiente Tabla 5.

	UAB			UDL		
	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.
BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN						
Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.	58,9%	68,50%	79,50%	47,83%	36,23%	47,10%
TRASMISIÓN DE LA INFORMACIÓN						
Proporciona a petición de sus compañeros o por iniciativa propia información relevante	71,60%	75,70%	81,70%	60,87%	42,03%	51,45%

Autoev. Inicial: Autoevaluación antes de la actividad puzzle

Autoev. Final: Autoevaluación después de la actividad puzzle

Coeva.: Evaluación de los dos compañeros

Tabla 5: Resultados de la dimensión “Búsqueda externa de información” y “Trasmisión de la información”

En relación a la “*identificación de las tareas*”, “*distribución de las tareas*” y “*cumplimiento de tareas asignadas*” en el equipo de trabajo, también, existe poca diferencia entre las autoevaluaciones y las coevaluaciones queriendo esto significar que los estudiantes identifican correctamente las tareas que debe desarrollar el equipo y, además, las distribuye y las ejecuta correctamente. Consultar Tabla 6.

	UAB			UDL		
	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.
IDENTIFICACIÓN DE TAREAS						
Identifica las tareas y propone estrategias para poderlas realizar.	66,10%	73,90%	74,40%	43,48%	39,13%	41,30%
DISTRIBUCIÓN DE TAREAS						
Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere otros integrantes que pueden desarrollarlas.	52,30%	73%	77,60%	57,97%	59,42%	52,90%
CUMPLIMIENTO DE TAREAS ASIGNADAS						
Realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.	41,30%	53,20%	57,10%	44,93%	42,03%	44,20%

Autoev. Inicial: Autoevaluación antes de la actividad puzzle

Autoev. Final: Autoevaluación después de la actividad puzzle

Coeva.: Evaluación de los dos compañeros

Tabla 6: Resultados de la dimensión “Identificación de las tareas”, “Distribución de las tareas” y “Cumplimiento de tareas asignadas”

Estudiando en profundidad las dimensiones relacionadas con “*análisis de la información para la toma de decisiones*”, la “*participación*” y el “*consenso*” dentro del equipo; los datos muestran que cuando los estudiantes deben analizar las variables del entorno y las consecuencias de la toma de su decisión tienden a autoevaluarse mejor antes de dicho proceso (el 55% de la UAB y 73% de la UDL se autoevalúan muy positivamente) que una vez desarrollado el mismo (sólo el 50% de los estudiantes de la UAB y el 28.9% de la UDL se autoevalúan muy positivamente). Por otro lado, las coevaluaciones de los compañeros son más positivas que las autoevaluaciones finales del propio estudiante.

En cuanto a la dimensión “participación” existe discrepancia entre las autoevaluaciones (59.6% UAB y 63% UDL) y las coevaluaciones (27.9% UAB y 52.9% UDL). Significando esto que los estudiantes piensan que sus aportaciones son pertinentes para el equipo. No obstante, dicho criterio no es compartido por el resto de los compañeros.

En relación a la dimensión “consenso”, el 44% estudiantes de la UAB y el 56% de la UDL creen que sus argumentos favorecen el consenso del grupo. Y estos datos se refrendan con las coevaluaciones de los compañeros (57% UAB y 58% UDL).

Los datos de las dimensiones relacionadas con resolución de conflictos “participación en la resolución de contingencias”, “detección de conflictos”, “propuestas alternativas” y “resolución del conflicto” muestran que los estudiantes en su autoevaluación inicial se sienten más capaces de anticiparse y detectar problemas y buscar soluciones que tras haberse enfrentado al problema. Estos mismos resultados correlacionan con las coevaluaciones; es decir, los compañeros consideran que la mayoría de los miembros del equipo son capaces de enfrentarse a conflictos y hallar una solución (ver Tabla 7).

	UAB			UDL		
	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.
ANTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS						
Actúa ante las contingencias surgidas e impulsa la participación de los integrantes del equipo ante ellas.	32,10%	48,60%	46,60%	42,03%	57,83%	51,30%
DETECCIÓN DE CONFLICTOS						
Identifica por sí mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos	47,70%	60,40%	62,10%	58,12%	60,09%	67,83%
PROPUESTAS ALTERNATIVAS						
Plantea y selecciona en base a criterios objetivos alternativas válidas para resolver el conflicto.	40,40%	63,10%	70,30%	43,48%	56,52%	50,58%
RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO						
Resuelve el conflicto eficientemente, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.	56,00%	75,70%	59,80%	47,97%	57,97%	63,48%

Autoev. Inicial: Autoevaluación antes de la actividad puzzle

Autoev. Final: Autoevaluación después de la actividad puzzle

Coeva.: Evaluación de los dos compañeros

Tabla 7: Resultados de la dimensión “Participación en la resolución de contingencias”, “Detección de conflictos”, “Propuestas alternativas” y “Resolución del conflicto”

Por último, se analizan los resultados respectivos a las dimensiones “logro de acuerdos”, “propuestas de mejora” y “implementación de los procesos de mejora”. Se observa que los estudiantes de ambas instituciones se autoevalúan peor que sus compañeros en cuanto a su nivel de proactividad para la consecución de un acuerdo y en la formulación de propuestas para mejorar el bien común del equipo (consultar Tabla 8).

	UAB			UDL		
	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.	Autoev. inicial	Autoev. final	Coeva.
LOGRO DE ACUERDOS						
Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.	18,30%	44,10%	47,00%	44,93%	60,87%	53,48%
PROPUESTAS DE MEJORA						
Formula propuestas de mejora viables y diseña estrategias para implementarlas.	34,90%	59,50%	59,80%	52,17%	56,23%	64,20%
IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA						
Participa en la implementación de las estrategias de mejora e impulsa la participación del equipo.	55%	74,80%	80,80%	56,52%	65,22%	68,55%

Autoev. Inicial: Autoevaluación antes de la actividad puzzle
Autoev. Final: Autoevaluación después de la actividad puzzle
Coeva.: Evaluación de los dos compañeros

Tabla 8: Resultados de la dimensión “Logro de acuerdos”, “Propuestas de mejora” y “Implementación de los procesos de mejora”

4. Conclusiones

El presente estudio muestra que los estudiantes universitarios en cuanto a la competencia de trabajo en equipo destacan en implicación con los objetivos, tareas y logros del equipo. Además, se sienten integrados, pertinentes y aceptados por el resto del equipo. La mayoría de los estudiantes cumple con sus obligaciones dentro del equipo y así es percibido por los compañeros. Y frente a un problema los estudiantes universitarios son capaces de detectarlo, anticiparse y encontrar una solución de consenso.

Sin embargo, éstos presentan dificultades en relación a la coordinación entre todos los miembros. Hay obstáculos para que emerjan roles naturales dentro del equipo como el rol de liderazgo, el creativo, el investigador, el cohesionador, el finalizador, etc. Suelen ser inflexibles e incluso poco adaptativos al entorno del equipo. Tampoco proponen alternativas ni contribuyen a generar condiciones favorables para mejorar la adaptabilidad y el clima de trabajo. Y les resulta complicado tomar decisiones y mantener una participación activa dentro del equipo de trabajo.

El estudio puede concluir que los estudiantes universitarios no tienen adquirida la competencia de trabajo en equipo en toda su globalidad; si bien es cierto, que se atisba la adquisición de algunas dimensiones de la competencia. Pero resulta necesario considerar la formación como una alternativa para ayudar a mejorar el nivel de adquisición de la competencia de trabajo en equipo.

Referencias

- [1] Baker, D.P., Hovarth, L., Campion, M., Offerman, L., Salas, E. (2005) Le cadre conceptuel du travail d'équipe de l'EIACA. En: Murray, T.S., Clermont, Y., Binkley, M. (Eds.) *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, pp. 89-552.
- [2] Brey, A., Innerarity, D., Mayos, G. (2009) *La Societat de la Ignorància i altres assaigs*. Libros-infonomia, Barcelona.

- [3] Cannon-Bowers, J., Tannenbaum, S.I., Salas, E., Volpe, C.E. (1995) Defining team competencies and establishing team training requirements. En: Guzzo, R., Salas, E. (Eds.) *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*, pp. 330-380. Jossey-Bass, San Francisco.
- [4] 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), pp. 239-290.
- [5] Dalessio, A.T. (1998) *Using multisource feedback for employee development and personnel decisions: Practice and methods for performance management*. CA: Jossey-Bass, San Francisco.
- [6] Dyer, D.J. (1984) Team research and team training: a state-of-the-art review. En: Muckler, F.A. (Ed.) *Human Factors Review*, pp. 285-323. Human Factors Society, Santa Monica.
- [7] Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P., Sarasola, L. (2008) Orientación profesional. UOC, Barcelona.
- [8] 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, pp. 641-672.
- [9] 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*, 4, pp. 14-25.
- [10] Gibson, C.B., Kirkman, B.L. (1999) Our past, present and future in teams: the role of human resource professional in managing team performance. En: Kraut, A.I., Korman, A.K. (Eds.) *Evolving practices in human resources management: Responses to a changing world of work*, pp. 90-117. Jossey-Bass, San Francisco.
- [11] Gil, F., Rico, R., Sánchez-Manzanares, M. (2008) Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, pp. 25-31.
- [12] González Romà, V. (2008) La innovación en los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, pp.32-40.
- [13] Guzzo, R.A., Dickson, M.W. (1996) Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 307-338.
- [14] Guzzo, R.A., Shea, G.P. (1992) Group performance and intergroup relations in organizations. En: Dunnette, M.D., Hought, L.M. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3, pp. 269-313.
- [15] Hackman, J.R. (1987) The design of work teams. En: Lorsch, J.W. (Ed.) *Handbook of Organizational Behavior*, pp. 315-342. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- [16] Hollenbeck, J.R., DeRue D.S., 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, pp. 353-366.
- [17] Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., Jundt, D. (2005) Teams in Organizations: From Input- Process Output Models to IMOI models. *Annual Review Psychology*, 56, pp.517-543.
- [18] Kayes, A.B., Kayes D.C., Kolb, D.A. (2005) Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36(3), pp. 330-354.
- [19] Kozlowski, S.W.J., Ilgen, D.R. (2006) Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 7(3), pp.77-124.
- [20] Lévy-Leboyer, C. (2000) *Feedback de 360°*. Gestión 2000, Barcelona.
- [21] Marks, M.A., Sabella, M.J., Burke, C.S., Zaccaro, S.J. (2002) The impact of cross training on team

- effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 87, pp. 3-13.
- [22] Maylett, T., Riboldi, J. (2007) Using 360° feedback to predict performance. *Training + Development*, 61(9), pp. 48-52.
- [23] Méhaut, P. (1999) Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos. *Revista Europea de Formación Profesional*, 18, pp. 3-8.
- [24] O'Neil, H.F., Jr., Chung, G.K.W.K., Brown, R. (1997) Use of networked simulations as a context to measure team competencies. En: H. F. O'Neil, Jr. (Ed.) *Workforce readiness: Competencies and assessment*, pp. 411-452. : Erlbaum, Mahwah, NJ.
- [25] Park, S., Henkin, A.B., Egley, R. (2005) Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), pp.462-479.
- [26] Planas, J. (2005) El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia*, Septiembre-Diciembre, 338, pp. 125-144.
- [27] Rousseau, V., Aubé, C., Savoie, A. (2006) Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), pp.540-570.
- [28] Rousseau, V., Aubé, C., Chiocchio, F., Boudrias, J., Morin, E.M. (2008) Social interactions at work and psychological health: The role of leader-member exchange and work group integration. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), pp.1755-1777.
- [29] Ruíz-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), pp.759-780.
- [30] 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), pp. 73-85.
- [31] Salas, E., Burke, C.S., Cannon-Bowers, J.A. (2000) Teamwork: Emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2(4), pp. 339-356.
- [32] Stevens, M.J., Champion, M.A. (1994) The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20, pp. 503-530.
- [33] Tannenbaum, S.I., Salas, E., Cannon-Bowers, J.A. (1996) Promoting team effectiveness. En: West, M.A. (Ed.) *Handbook of work group psychology*, pp. 503-529. John Wiley y Sons, Londres.
- [34] Torrelles, C. (2011) Eina d'avaluació de la competència de treball en equip. Tesis doctoral.
- [35] Torrelles, C., Coiduras, J.L., Isus, S., Carrera, X., París, G., Cela, J.M. (2011) Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), pp. 329-344.
- [36] Torrelles, C., París, G., Sabrià, B., Alsinet, C. (2015) Assessing teamwork competence. *Psicothema*, 27(4), pp. 354-361.
- [37] 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, pp. 67-75.
- [38] 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), pp. 185-191.
- [39] Yukl, G (2010) *Leadership in Organizations*. 7th edn. Pearson Education, London.