



## La competencia de trabajo en equipo en la Universidad y su evaluación mediante rúbricas

Paula Solano Pizarro<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Profesora del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo. E-mail: [solanopaula@uniovi.es](mailto:solanopaula@uniovi.es)

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



## Resumen

*El trabajo en equipo es una competencia general y transversal en la educación superior, presente en la mayoría de las memorias de verificación de los grados de la Universidad de Oviedo y considerada fundamental en las mismas. Sin embargo, existen pocas experiencias centradas en la formación y capacitación de los alumnos de educación superior referidas a las competencias y habilidades implicadas en el trabajo en equipo, así como su evaluación. Este trabajo presenta una propuesta de innovación metodológica docente centrada en el desarrollo de competencias que capaciten a los estudiantes universitarios para trabajar en equipo, así como su valoración personal a través de rúbricas que analizan su consecución. Para ello se ha elaborado un programa de intervención que se ha pasado a una muestra de 177 estudiantes procedentes de los primeros cursos (1º y 2º) de diferentes grados (Psicología y Logopedia). Para conocer la utilidad de dicho programa se ha evaluado su utilidad percibida a través de una metodología pretest – posttest, con autoevaluación y co-evaluación de los estudiantes a través de autoinforme, y rúbrica como instrumento más adecuado de evaluación formativa y continuada. Los resultados indican la utilidad de este tipo de diseños de intervención y la necesidad de la formación explícita en competencias a través de innovaciones docentes. Resulta imprescindible que instruyamos a los alumnos en aquellas competencias fundamentales para su formación a través de programas de intervención específicamente diseñados para ello, así como evaluar dicha capacitación a través de instrumentos de evaluación formativa como las rúbricas.*

## Palabras clave

Educación Superior, trabajo en equipo, rúbricas, autoevaluación, coevaluación.

## Introducción

En los últimos años, la Universidad en nuestro país se ha visto obligada a asumir nuevos retos y cambios, lo que ha definido un nuevo contexto y generado un importante proceso de reestructuración. Esto es debido a muy diversos factores, entre los que cabe destacar la adaptación de los estudios a necesidades empresariales y a la necesidad de converger con otros miembros de la Unión Europea, ajustando la planificación al Espacio Europeo de Educación Superior, mediante un “proceso de convergencia” que implicó una serie de cambios importantísimos en el escenario universitario.

Uno de estos cambios fundamentales se refiere a la transformación de las prácticas metodológicas desde procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la transmisión de conocimientos hacia otros centrados en el desarrollo de competencias profesionales. Con este fin, se ha puesto en marcha un sistema educativo común europeo con una formación basada en competencias, tanto específicas como genéricas, que definen la dimensión social, ética y cívica de los perfiles profesionales. Entre estas competencias se encuentran las competencias transversales, las cuales deben estar estrechamente ligadas a las demandas sociales y laborales del mercado actual (Tejada & Ruíz, 2016; Tourón & Martín, 2019).

Dentro de estas competencias transversales destaca el trabajo en equipo, cuyo objetivo principal está relacionado con el desarrollo en los alumnos universitarios de la capacidad de trabajar de forma colaborativa, cooperativa y efectiva junto a otras personas para la consecución de objetivos comunes, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de aquellas. Como señala De Miguel (2006), esta competencia se ha convertido en un elemento central en la formación de los universitarios ya que el trabajo en equipo favorece la formación del conocimiento colectivo, así como la resolución de problemas complejos e interdisciplinarios.

Debido a su importancia, el trabajo en equipo es una competencia presente en la mayoría de las memorias de verificación, y fundamental, como se reconoce en la mayor parte de los planes de estudio de los grados de la Universidad de Oviedo. Sin embargo, existen pocas experiencias centradas en la formación y capacitación de los alumnos en las competencias y habilidades implicadas en el trabajo en equipo, así como en su evaluación.

A través de una revisión bibliográfica sobre la formación y desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en alumnos universitarios se puede constatar la escasez de trabajos sobre el tema. No obstante, sí se pueden mencionar algunos estudios donde se evalúa, como es el caso de las investigaciones de Mas et al. (2016). En este trabajo, a partir de muestra de 245 estudiantes procedentes de distintos grados, se utiliza una metodología de evaluación y coevaluación para valorar la competencia de trabajo en equipo. Otros estudios se centran, sin embargo, en la implementación de esta competencia, como ocurre en el caso de la investigación llevada a cabo por Collado y Fachelli (2019) en la Universidad de Barcelona, con la utilización de un diario individual como instrumento de evaluación.

También se encuentran estudios centrados en aspectos descriptivos, por ejemplo, sobre las concepciones de los alumnos universitarios sobre el trabajo en equipo. Es el caso de la investigación de Fombona et al. (2016) llevada a cabo con 83 alumnos del Grado de Maestro

de Educación Primaria, en el que se busca conocer las concepciones de los estudiantes (como futuros docentes) sobre el trabajo colaborativo.

Por último, pueden mencionarse otras investigaciones que tratan de comprobar si trabajar en equipo tiene efectos en otras variables, ya sea de forma aislada o en combinación con otros factores: por ejemplo, en el rendimiento de los alumnos, la mejora de los procesos de aprendizaje o los estilos de aprendizaje, entre otros. Así, se puede señalar el estudio llevado a cabo por Lerís et al. (2017) con 61 estudiantes del Grado en Ingeniería Eléctrica de la Universidad de Zaragoza, en el que relaciona el trabajo en equipo con los estilos de aprendizaje. Específicamente, investigan la relación entre los estilos y la formación de equipos de trabajo, así como su repercusión en la obtención de mejores resultados de aprendizaje.

A pesar de la existencia de investigación sobre la competencia de trabajo en equipo en alumnos universitarios, no se han encontrado experiencias en las que se trabaje de forma explícita la capacitación y formación de los alumnos en dicha competencia, así como sus componentes.

Un aspecto fundamental relacionado con la formación y adquisición de las competencias y sus componentes es su evaluación o ponderación, es decir, cómo se valora que los alumnos hayan adquirido dicha competencia. En este sentido, como señalan París et al. (2016) la evaluación de competencias no puede basarse en una mera evaluación tradicional, sino que para conocer si los alumnos han adquirido esta competencia es necesario enfrentarles con situaciones en las que tengan que ponerla en marcha. Esta evaluación debe servir también para hacerles conscientes del nivel de adquisición que tienen, así como de cuáles son sus puntos débiles y fuertes, fomentando la auto-evaluación y co-evaluación en aras de conseguir una adecuada preparación para el aprendizaje a lo largo de la vida, para lo cual se necesita una evaluación dinámica y auténtica.

A partir de una revisión de la literatura se puede observar que diferentes autores señalan las rúbricas como un instrumento idóneo para esta evaluación de las competencias, pues permiten diseccionar las tareas complejas que la conforman en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa, así como delimitar la calidad de la ejecución en una tarea específica (Alsina, 2013; Rodríguez-Gallego, 2014; Sabariego, 2015). Además, permiten que los estudiantes se evalúen a sí mismos y también la ejecución de sus propios compañeros.

Resumiendo, se puede afirmar que el trabajo en equipo es una competencia transversal fundamental en la formación de los estudiantes, tanto a lo largo de la carrera como de cara a su inserción laboral, la cual implica la capacitación en una serie de habilidades que no se aprenden de forma espontánea y que deben ser trabajadas intencionalmente. Sin embargo, no existen muchos estudios centrados en dicha capacitación, ya que como señalan distintos autores “no se hacen suficientes prácticas para poder enseñarles qué es trabajar en equipo” (París et al., 2016, p.63). Además, la consecución de esta competencia debe ser evaluada a través de instrumentos como la rúbrica, que permitan una evaluación auténtica y alternativa de los aprendizajes a partir de actividades relevantes que permitan conocer el uso competencial del conocimiento.

Por ello, este trabajo se centra en la capacitación de los estudiantes y en las competencias necesarias para trabajar en equipo, tratando de introducir en las aulas una innovación en la metodología docente, con la finalidad de que los docentes enseñen de forma explícita las habilidades cognitivas y sociales de orden superior implicadas en la competencia de trabajo equipo. Para lograrlo, se ha elaborado e implementado un programa de intervención centrado en la capacitación de los alumnos en habilidades y competencias cooperativas para el trabajo en equipo, utilizando para comprobar el grado de adquisición de dichas estrategias y competencias (y con ello la utilidad y efectividad del programa) un instrumento de evaluación como es la rúbrica. Además, se ha tratado de conocer la percepción de los estudiantes sobre su propia competencia (autoevaluación), pero también la percepción de sus compañeros (co-evaluación).

Los objetivos de este trabajo se refieren, de forma general, a la consecución de una serie de beneficios tanto para el estudiante, centrados en la mejora de sus competencias de trabajo cooperativo, como para los docentes, aportándoles una herramienta para ayudar a sus alumnos a aprender a trabajar en equipo y valorar de forma adecuada esa capacidad.

*De forma específica*, los objetivos de este trabajo han sido:

- Desarrollar las competencias cooperativas básicas y habilidades necesarias para saber trabajar en equipo a través de la enseñanza explícita mediante un programa de intervención.
- Diseñar herramientas para una evaluación formativa e integral, que permitan conocer la progresión y consecución de dichas competencias a través de la autoevaluación y del uso de rúbricas.

## Métodos

Para lograr los objetivos propuestos, se ha desarrollado un proyecto de innovación docente durante un año académico con estudiantes de primero y segundo curso de los Grados de Logopedia y Psicología de la Universidad de Oviedo.

En dicho proyecto se han desarrollado una serie de actividades organizadas y secuenciadas en un plan de trabajo que constaba de diferentes momentos y contenidos.

En un primer momento, se elaboraron los instrumentos necesarios para llevar a cabo los objetivos:

- Por un lado, se elaboró un programa de intervención centrado en el desarrollo de las competencias cooperativas básicas y habilidades necesarias para saber trabajar en equipo a través de la enseñanza explícita de contenidos y habilidades relacionadas.
- Por otro lado, se elaboraron dos instrumentos de evaluación: el primero sobre la propia percepción de los alumnos de su capacidad de trabajar en equipo (Escala de Autoevaluación de la competencia de trabajo en equipo) y el segundo, una rúbrica como herramienta de evaluación formativa e integral de la progresión y consecución de dichas competencias a través de la auto y la co-evaluación.

Además, se diseñó el procedimiento general que se aplicaría, así como su temporalización (las sesiones de evaluación inicial, intervención y evaluación final).

En un segundo momento, se puso en marcha el procedimiento: se llevó a cabo una primera sesión de evaluación inicial, posteriormente las sesiones de intervención y, finalmente una sesión evaluación final. Todas estas sesiones se llevaron a cabo durante las horas de prácticas de aula (PA) de las diferentes asignaturas de los alumnos.

Por último, en un tercer momento, se llevó a cabo el análisis de los resultados obtenidos, así como la evaluación general del proyecto.

### **Participantes**

Participaron en este estudio un total 177 estudiantes (muestra no probabilística) y cuatro docentes en sus respectivas asignaturas. Se tuvieron en cuenta asignaturas y titulaciones que tanto por su carácter práctico como por los contenidos trabajados, hicieran posible desarrollar distintas metodologías en el aula, entre ellas el trabajo colaborativo. También se comprobó que en ambas titulaciones (Grado en Psicología y Grado en Logopedia) apareciera la competencia trabajo en equipo en sus memorias de verificación.

Respecto a la muestra de alumnos, estaba compuesta por 35 hombres (21%) y 134 mujeres (79%). De esos alumnos, el 86% cursaba el primer curso del Grado ( $N = 147$ ) y el 14% estaba en el segundo curso ( $N = 23$ ). El 67% eran alumnos de la titulación de Grado en Psicología y el 33% eran alumnos del Grado de Logopedia.

### **Instrumentos**

Como se ha señalado, para la realización de este trabajo se ha diseñado un programa de intervención, cuya utilidad y efectividad se valoró a través de dos instrumentos elaborados *ad hoc*.

Respecto al programa de intervención, este se centra en la enseñanza explícita de contenidos y competencias necesarias para poder trabajar en equipo a través de metodologías activas y participativas, y técnicas de trabajo cooperativo.

Los contenidos trabajados se centran en las siguientes temáticas:

- 1) Qué es un equipo y qué es el trabajo en equipo, así como sus características.
- 2)Cuál es el clima social ideal en un equipo y qué competencias personales e interpersonales se deben poner en marcha para tratar de conseguirlo.
- 3) Distintas competencias y habilidades personales e interpersonales para trabajar en equipo.
- 4) Cómo establecer normas básicas de actuación en un equipo.

En las sesiones de trabajo se explicita cada uno de los contenidos, así como sus componentes a través de técnicas de aprendizaje activo y cooperativo.

Respecto a la evaluación se han elaborado dos instrumentos. En primer lugar, un Cuestionario de Autoevaluación de la competencia de trabajo en equipo que se utiliza como pretest y postest para conocer cómo se perciben los alumnos. Tiene una perspectiva de

autoinforme, es decir, cada sujeto debe responder a los ítems pensando en su propio desempeño, situándolo en una escala de respuesta tipo *Likert* con cinco opciones. Es un cuestionario elaborado *ad hoc* con 18 ítems que mide tres dimensiones relacionadas con algunas de las competencias necesarias para trabajar en equipo: (1) Clima social del grupo, que se refiere al grado de preocupación por crear un buen clima en el equipo de trabajo; (2) Planificación del trabajo en el grupo, que tiene que ver con el grado de implicación en la planificación y desarrollo del trabajo en equipo, y (3) Competencias y habilidades personales para trabajar en equipo, que trata de valorar las habilidades y competencias personales para dicho trabajo. Tiene una escala de respuesta tipo *Likert* con cinco opciones de respuesta, que van de 1 - Nunca o casi nunca me ocurre esto cuando voy a realizar un trabajo en equipo hasta 5 - Siempre o casi siempre me ocurre esto cuando voy a realizar un trabajo en equipo.

En segundo lugar, una rúbrica para la auto y co-evaluación diseñada para que cada alumno valore a través de su autopercepción su nivel de adquisición de la competencia de trabajo en equipo así como la de sus compañeros (auto y co-evaluación), en relación con los trabajos realizados conjuntamente para las asignaturas. Para su elaboración, y a partir de la definición de la competencia de trabajo en equipo, se determinaron unos niveles de dominio (resultados de aprendizaje que se debe adquirir y que cubren la definición de la competencia) que constituyen 3 dimensiones y cada dimensión se define en unos indicadores (concreciones del resultado de aprendizaje que define ese nivel de dominio). Por último, unos descriptores graduados en una escala de 1 (menor dominio/adquisición) a 4 (mayor dominio/adquisición), que definen el comportamiento del estudiante con respecto al indicador que se evalúa. Así, cada uno de los indicadores consta de 4 descriptores que el alumno puede utilizar para valorar el desarrollo de la capacidad descrita en el indicador: (1) no alcanzado, (2) En desarrollo, (3) Bien/adecuado, y (4) Excelente/ejemplar.

La rúbrica elaborada consta de 12 ítems de respuesta agrupados en 3 dimensiones, cada uno de los cuales consta de sus correspondientes indicadores:

- Dimensión de planificación, con tres indicadores: por ejemplo “Colabora en la planificación y distribución de tareas y de responsabilidades, identificando correctamente las individuales y las colectivas”.
- Dimensión de responsabilidad, con cuatro indicadores: por ejemplo “Acude y participa activamente en las reuniones del equipo”.
- Dimensión de implicación e integración en el grupo (clima social), con cinco indicadores: por ejemplo “Fomenta la confianza y la cordialidad en la comunicación, así como la expresión de desacuerdos sin tensiones”

### **Procedimientos**

Como se ha señalado, el procedimiento general llevado a cabo consta de tres momentos.

Un momento inicial, en el cual, y en una sesión de trabajo, se lleva a cabo la *evaluación inicial*, implementándose la Escala de Autoevaluación de la competencia de trabajo en equipo.

Un segundo momento, en el que se desarrolla la *intervención*, a través de varias sesiones de trabajo. En ellas se ejecuta el programa a través de una metodología basada en técnicas de aprendizaje cooperativo (Iglesias et al., 2017), que está centrada en la enseñanza explícita de conocimientos, habilidades y destrezas personales e interpersonales para el trabajo en equipo. En todas las asignaturas se les pidió a los docentes que realizaran las actividades en las clases prácticas de sus asignaturas (PA), de forma que para implementar el proyecto se necesitaban tres/cuatro sesiones de PA. En ellas, se desarrollaban los contenidos señalados a través de dinámicas de grupo, todo ello con el fin de trabajar las habilidades y competencias que se debían favorecer para trabajar en equipo de forma eficaz y eficiente. Posteriormente se animaba a los alumnos a ponerlas en marcha en los trabajos en grupo que se realizaban habitualmente en las asignaturas, elaborando los equipos y aplicando unas normas de actuación consensuadas.

Por último, se lleva a cabo una sesión de *evaluación final*. En ella, y una vez realizados los trabajos en equipo de la asignatura, el docente les facilita la rúbrica con la que deben autoevaluar su desempeño en el trabajo en equipo realizado y evaluar a sus compañeros de equipo (co-evaluación), además de cubrir la Escala de Autoevaluación utilizada en la evaluación inicial.

A partir de los datos obtenidos se realizó un análisis en función del instrumento, utilizando un tratamiento estadístico descriptivo de los datos con el programa SPSS v.24.

## Resultados

### Resultados de la Escala de Autoevaluación de la competencia trabajo en equipo

En relación con el primer instrumento, la Escala de Autoevaluación de la competencia de trabajo en equipo, y con el fin de resumir los resultados obtenidos, se presentan la media y desviación típica para cada uno de los ítems de la escala clasificados en dimensiones.

Respecto a la primera dimensión de la escala "*clima social del grupo*" (Tabla 1), en todos los ítems del pre-test la media se sitúa por encima del punto medio (3). En el post-test, en todos los ítems se encuentra una media mayor que en el pre-test, excepto en el ítem 3 que se mantiene igual.

**Tabla 1.** Media y desviación típica en el pretest y posttest para cada uno de los ítems de la dimensión "clima social del grupo".

Dimensión "clima social"	Pre-test		Post-test		DM (Post-test – pre-test)
	M	DT	M	DT	
Ítem 2	3.97	0.83	4.16	0.65	.19
Ítem 3	4.01	1.03	4.01	1.10	.00
Ítem 6	3.86	0.86	4.09	0.68	.23
Ítem 7	4.17	0.91	4.35	0.65	.18
Ítem 15	3.03	1.01	3.36	1.05	.33
Ítem 17	3.46	0.88	3.85	0.80	.39



En relación con la segunda dimensión “planificación del trabajo” (Tabla 2), se observa en el pre-test una puntuación media superior al punto medio de la escala, excepto en el ítem 4, que es ligeramente inferior (2.90). Además, la media se incrementa en el post-test en todos los ítems, por lo que puede afirmarse que la intervención ha afectado todos ellos de forma satisfactoria.

**Tabla 2.** Media y desviación típica en el pretest y postes para cada uno de los ítems de la dimensión “planificación del trabajo”.

Dimensión “planificación del trabajo”	Pre-test		Post-test		DM (Post-test – pre-test)
	M	DT	M	DT	
Ítem 4	2.90	1.16	3.73	1.09	.83
Ítem 5	3.59	0.88	3.95	0.69	.36
Ítem 8	3.47	1.17	4.09	0.93	.62
Ítem 9	3.78	0.95	4.10	0.77	.32
Ítem 10	3.62	1.17	3.87	0.92	.25
Ítem 16	3.89	0.91	4.24	0.72	.35

Por último, en la tercera dimensión “competencias y habilidades personales” (Tabla 3) se observa una valoración personal muy positiva en todos los ítems en el pre-test, detectándose además en todos los ítems un aumento de la media en el momento posterior a la intervención (los sujetos se perciben mejor). Solo existe una excepción en el ítem 11, que se mantiene igual.

**Tabla 3.** Media y desviación típica en el pretest y postes para cada uno de los ítems de la dimensión “competencias y habilidades personales”.

Dimensión “competencias habilidades personales”	Pre-test		Post-test		DM (Post-test – pre-test)
	M	DT	M	DT	
Ítem 1	4.06	0.88	4.21	0.74	.15
Ítem 11	4.51	0.73	4.51	0.73	.00
Ítem 12	4.37	0.89	4.52	0.61	.15
Ítem 13	4.35	0.74	4.60	0.60	.25
Ítem 14	3.95	0.93	4.19	0.83	.24
Ítem 18	3.95	0.89	4.33	0.69	.38

En general, se observa una autopercepción elevada de las competencias de trabajo en equipo en el momento inicial, ya que en la mayoría de los ítems se obtiene una puntuación media de 3 o más, lo que indica que los alumnos tienen en general una percepción positiva de su competencia de trabajo en equipo ya antes de comenzar la intervención. Aun así, comparando los momentos previos a la intervención (pretest) y posteriores (postest), se observa que en la mayoría de los ítems hay una media más alta a favor del post-test, lo que puede interpretarse como un incremento de la percepción de los estudiantes en lo relativo a la mejora en las competencias descritas, lo cual los hace considerarse como más capaces.

### **Resultados de la rúbrica de autoevaluación y co-evaluación**

En relación con el segundo instrumento de evaluación, la rúbrica de autoevaluación y coevaluación, se muestran los resultados a través de tablas de porcentaje de respuesta, tanto en lo referente a la autoevaluación como a la coevaluación, para cada uno de los doce

indicadores propuestos (organizados en las tres dimensiones que la constituyen). Este instrumento se implementó a los alumnos una vez que habían llevado a cabo el programa de intervención y habían hecho los trabajos en equipo que se solicitaban en las asignaturas. Así, se les pedía que evaluaran cómo consideraban que habían trabajado, tanto ellos mismos (autoevaluación) como el resto de sus compañeros de equipo (co-evaluación).

De este modo, la rúbrica consta de tres dimensiones, definidas cada una de ellas en una serie de indicadores que se deben valorar en relación con los descriptores (1 - No alcanzado, 2 - En desarrollo, 3 - Bien/adequado, y 4 - Excelente).

En la primera dimensión, de planificación, se encuentran tres indicadores (Tabla 4). Respecto a la autoevaluación del primero de ellos, el 95% de los alumnos considera que lleva a cabo la competencia descrita de forma adecuada (64%) o excelente (31%). Estos datos no son muy dispares con la co-evaluación, de la cual se extrae que el 26% considera que sus compañeros llevan a cabo esta actividad de forma excelente, mientras que el 57% la califica como buena o adecuada. Tanto la auto como la co-evaluación ponen de manifiesto la alta competencia que perciben en este indicador.

Respecto al segundo indicador, también se observa una tendencia similar: el 92% de los sujetos se autoevalúan entre el “adequado” (58%) y el “excelente” (34%), mientras que en la co-evaluación se observa que este dato baja al 84% (60% adecuado y 24% excelente), con un 13% que lo sitúa en un nivel “en desarrollo”.

Por último, en relación al tercer indicador, el 90% de los estudiantes se autoevalúan con puntuaciones de “adequado” (59%) y “excelente” (31%), frente a un 77% en la co-evaluación, apareciendo un 22% de alumnos que consideran que el resto de sus compañeros tienen esta capacidad “en desarrollo”.

**Tabla 4.** Valoraciones de autoevaluación y co-evaluación en relación con los ítems de la dimensión “Planificación”.

	Descriptores							
	1. No alcanzado		2. En desarrollo		3. Bien/Adequad		4. Excelente	
	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.
Indicador 1	0%	2%	5%	14%	64%	57%	31%	26%
Indicador 2	0%	2%	7%	13%	58%	60%	34%	24%
Indicador 3	0%	1%	8%	22%	59%	53%	31%	24%

En lo referente a la segunda dimensión, de “Responsabilidad”, en general se observa una tendencia igual o similar que en el caso anterior. Esta dimensión consta de cuatro indicadores (Tabla 5). En el indicador 4 se observa que el 90% de los sujetos se sitúan entre el “adequado” (38%) y el “excelente” (58%), frente a un 85% en la puntuación de co-evaluación.

En el indicador 5 se encuentra una puntuación muy similar entre la auto y la co-evaluación, con el 95% y el 90% respectivamente en las puntuaciones relativas al desempeño “adequado” y “excelente”.

En el indicador 6 se puede observar mayor variabilidad. Así en la autoevaluación el 93% de los alumnos se puntúa como “adequado” o “excelente”, mientras que en la co-evaluación este porcentaje se sitúa en el 87%.

Y en el indicador 7 se observan unos datos muy similares tanto en la autoevaluación como en la co-evaluación, con una mayor variabilidad en todos ellos, pero con unas puntuaciones muy similares entre lo que los sujetos observan en sí mismos y en los demás miembros del equipo.

**Tabla 5.** Valoraciones de autoevaluación y co-evaluación en relación con los ítems de la dimensión “Responsabilidad”.

	Descriptor							
	1. No alcanzado		2. En desarrollo		3. Bien/Adecuad		4. Excelente	
	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.
Indicador 4	1%	3%	3%	12%	38%	43%	58%	42%
Indicador 5	0%	2%	3%	7%	49%	50%	46%	40%
Indicador 6	1%	0%	6%	12%	48%	56%	45%	31%
Indicador 7	2%	2%	14%	11%	61%	64%	22%	22%

Por último, respecto a la dimensión de implicación e integración en el grupo (clima social), se diferencian cinco indicadores (Tabla 6).

Respecto al primero, el indicador 8, en la autoevaluación el 91% de los alumnos se sitúa entre el adecuado (46%) y el excelente (45%), mientras que en la co-evaluación el 86% se sitúa en valores positivos (adecuado: 55% y excelente: 39%), con un 12% en desarrollo.

Respecto al indicador 9, en la autoevaluación el 94% de los alumnos se sitúa entre el valor adecuado (55%) y el excelente (39%), reduciéndose este porcentaje hasta el 86% en la co-evaluación (adecuado: 61% y excelente: 25%).

En relación con el indicador 10, el 91% de los alumnos considera según la autoevaluación que su desempeño es adecuado (57%) o excelente (34%), si bien un porcentaje menor (del 80%) considera que sus compañeros de equipo (co-evaluación) han tenido un desempeño menor (adecuado: 51% y excelente: 29%).

Respecto al indicador 11, en la autoevaluación el 87% de los alumnos considera que su desempeño ha sido entre bueno (49%) o excelente (38%), observándose una tendencia semejante (83%) en la co-evaluación, con un 60% de valoración adecuada y un 23% excelente.

Y finalmente, en el indicador 12, se aprecia que el 56% de los alumnos valora su desempeño como adecuado y el 35% como excelente” (91% de la muestra), siendo la valoración de sus compañeros de equipo algo más negativa (un 55% la valora adecuadamente y un 26% de forma excelente).

**Tabla 6.** Valoraciones de autoevaluación y co-evaluación en relación con los ítems de la dimensión “Implicación e integración en el grupo” (clima social).

	Descriptor							
	1. No alcanzado		2. En desarrollo		3. Bien/Adecuad		4. Excelente	
	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.	Autoev.	Coev.
Indicador 8	0%	2%	8%	12%	46%	54%	45%	32%
Indicador 9	0%	2%	5%	12%	55%	61%	39%	25%
Indicador 10	0%	1%	7%	18%	57%	51%	34%	29%
Indicador 11	0%	2%	12%	14%	49%	60%	38%	23%
Indicador 12	0%	1%	8%	17%	56%	55%	35%	26%

En suma, se puede apreciar que existe una tendencia general en la cual todos los ítems tienen *autoevaluaciones muy positivas*. Así, más del 50% de los alumnos consideran que tiene la competencia bien o adecuadamente desarrollada en la mayoría de los ítems y más del 20% describe que su desempeño es excelente. Esto contrasta con los datos obtenidos en la co-evaluación que, como era esperable, es menor. No obstante, llama la atención el pequeño valor de la diferencia, lo que implica que un tanto por cierto elevado de los sujetos valora que sus compañeros tienen bien o adecuadamente desarrollada las competencias valoradas.

### Discusión y conclusiones

En este trabajo se he presentado una experiencia de innovación docente centrada en la capacitación a través de enseñanza explícita sobre la competencia de trabajo en equipo, que ha sido aplicada en las varias asignaturas de 1º y 2º curso de los grados de Psicología y Logopedia.

En general se puede considerar que los objetivos planteados se han logrado satisfactoriamente. Por un lado, se han diseñado las herramientas planteadas para el programa de intervención centrado en la capacitación de la competencia de trabajo en equipo, herramientas que permiten la evaluación formativa e integral de la progresión y consecución de las competencias de trabajo en equipo, tanto a través de la auto-evaluación como de la co-evaluación.

Por otro lado, los resultados de la investigación indican que hay un aumento positivo de la percepción de la competencia de trabajo en equipo. Así, aunque los alumnos se autoevalúan desde el primer momento como bastante competentes, al finalizar el programa de intervención se observa que se consideran más capaces de realizar las tareas implicadas en dicha competencia. Además, en relación con la rúbrica, también se observa una autoevaluación muy positiva, y la coevaluación indica que un gran porcentaje de los estudiantes considera que sus compañeros tienen adecuadamente adquiridas las competencias en equipo, en algunos casos con un cierto grado de excelencia.

Por todo ello, puede afirmarse que, en cierta medida, se han desarrollado las competencias cooperativas básicas y las habilidades necesarias para saber trabajar en equipo y se se puede concluir que los estudiantes universitarios participantes en este estudio han desarrollado la competencia de trabajo en equipo. No obstante, aunque se vislumbra una cierta adquisición (que es en todo caso gradual y progresiva) aún queda margen de mejora.

Esto evidencia que la intervención explícita y específicamente centrada en la mejora de la competencia de trabajo en equipo es efectiva, corroborando lo que se ha sugerido en algunos estudios que señalan como una de las posibles causas de que los alumnos sean poco eficaces en el trabajo en equipo es la escasez de formación y de prácticas suficientes para su enseñanza (Mas et al., 2016). Como señalan Tejada y Ruiz (2016), sin lugar a duda, el cambio de paradigma provocado por el nuevo modelo de formación superior basado en competencias conlleva nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación de dicha formación y no puede olvidarse la enseñanza explícita de las habilidades que posibilitan el desempeño de las competencias

Por otro lado, es fundamental utilizar formas de evaluación acordes con los contenidos y, en este sentido, el uso de rúbricas se convierte en una excelente forma de valorar la adquisición de competencias (Rodríguez-Gallego, 2014). Un aspecto fundamental de este proyecto es la incorporación de la rúbrica tanto en la autoevaluación como, y sobre todo, en la co-evaluación.

El uso de la rúbrica como medio para evaluar la propia actuación y la actuación de los compañeros de grupo es una metodología utilizada en otros estudios sobre la adquisición de competencias (Mas et al., 2016) si bien no se ha encontrado ningún estudio en el que esta metodología basada en autoevaluación y co-evaluación se utilice en combinación con un programa de intervención. Como punto a mejorar, sería interesante y necesario profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos a través de la co-evaluación como medio de comparación de la percepción de la propia actuación de los estudiantes con la opinión de sus compañeros. Y, por último, sería relevante continuar investigando en la estructura de los programas de intervención en competencias, así como en la incorporación en ellos de las metodologías más apropiadas.

## Referencias

- Alsina, J. (Ed.) (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuaderno de docencia universitaria*, 26. ICE (UB) y Ediciones Octaedro. [https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/09/rubricas\\_evaluacion\\_competencias.pdf](https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/09/rubricas_evaluacion_competencias.pdf)
- Collado-Sevilla, A. A., & 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. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>
- De Miguel, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Editorial Alianza.
- Fombona, J., Iglesias, M. J., & Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: Una competencia profesional para los futuros docentes. *Educação & Sociedade*, 37(135), 519-538. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>
- Iglesias, J., González, L. F., & Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje Cooperativo: Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Editorial Pirámide.
- Lerís, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P., & Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1267-1284. <https://doi.org/10.5209/RCED.51722>
- Mas, O., París, G., & Torrelles, C. (2016) El trabajo en equipo: Dominio competencial en diferentes grados de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat de Lleida. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 55-66. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.1.978>
- París, G., Torrelles, C., & Mas, O. (2016). La evaluación de la competencia "trabajo en equipo" de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 86-97. <https://doi.org/10.1344/RIDU2016.8.10>
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela abierta*, 17, 117-134. <https://doi.org/10.29257/10.29257/EA17.2014.08>

- Sabariago, M. (2015). La evaluación de competencias transversales a través de las rúbricas. *Revista D'innovació Educativa*, 14, 50-58. <https://10.7203/attic.14.4176>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tourón, J., y Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la Universidad hoy. Una guía práctica para profesores*. UNIR Editorial.

## A competência do trabalho em equipe na Universidade e sua avaliação por meio de rubricas

### Resumo

*O trabalho em equipa é uma competência geral e transversal no ensino superior presente na maioria dos relatórios de verificação dos cursos da Universidade de Oviedo, e neles considerada fundamental. No entanto, são poucas as experiências voltadas para a formação e formação de estudantes do ensino superior nas competências e habilidades envolvidas no trabalho em equipe, bem como na sua avaliação. Este trabalho apresenta uma proposta de inovação metodológica de ensino voltada para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos universitários trabalhar em equipe, bem como sua avaliação pessoal por meio de rubricas sobre sua realização. Para tal, contamos com uma amostra de 177 alunos dos primeiros anos (1º e 2º) de diferentes licenciaturas (Psicologia e Fonoaudiologia) com quem trabalhamos num programa de formação de competências para o trabalho em equipa. Para conhecer a utilidade deste programa, a sua utilidade percebida foi avaliada através de uma metodologia pré-teste – pós-teste, com autoavaliação e co-avaliação dos alunos através de autorrelato e rubrica como o instrumento mais adequado de avaliação formativa e contínua. Os resultados indicam a utilidade desse tipo de desenho de intervenção e a necessidade de treinamento explícito em competências por meio de inovações pedagógicas. É essencial que treinemos os alunos nessas habilidades fundamentais para sua formação por meio de programas de intervenção especificamente projetados para isso, bem como avaliemos essa formação por meio de instrumentos de avaliação formativa, como rubricas.*

### Palavras-chave

Ensino superior, trabalho em equipe, competências, treinamento, rubricas, autoavaliação, coavaliação.

## Teamwork competence at University and its evaluation through rubrics

### Abstract

*Teamwork is a general and transversal competence in higher education, present in most of the verification reports of the degrees of the University of Oviedo, and considered fundamental in them. However, there are few experiences focused on the education and training of higher education students in the competencies and skills involved in teamwork, as well as their evaluation. This work presents a proposal for teaching methodological innovation focused on the development of competencies that enable university students to work as a team, as well as their personal assessment through rubrics on their achievement. To do this, there has been a sample of 177 students from the first years (1st and 2nd) of different degrees (Psychology and Speech Therapy) with whom we have worked on a skills training program for teamwork. In order to know the usefulness of this program, its perceived usefulness has been evaluated through a pretest – posttest methodology, with self-evaluation and co-evaluation of the students through self-report and rubric as the most appropriate instrument of formative and continuous evaluation. The results indicate the usefulness of this type of intervention design and the need for explicit training in competencies through teaching innovations. It is essential that we train students in those fundamental skills for their training through intervention programs specifically designed for this, as well as evaluate said training through formative assessment instruments such as rubrics.*

### Keywords

Higher education, teamwork, competencies, training, rubrics, self-assessment, co-assessment.

Received: 15.01.2022

Revision received: 11.02.2022

Accepted: 15.02.2022