

El trabajo en equipo, una competencia a potenciar en la Facultad de Ciencias Ambientales, Universidad de Alcalá

Teamwork, a competence to be promoted at the Faculty of Environmental Sciences, University of Alcalá

Asunción Saldaña López^{(1)*}; Silvia Martínez Perez⁽²⁾; M. Pilar Castro Díez⁽¹⁾; Guadalupe Ramos Caicedo⁽³⁾; Luis F. Rebollo Ferreiro⁽²⁾; Francisco J. Salas Rey⁽²⁾; M. Jesús Salado García⁽²⁾; M. del Val Sandín Vázquez⁽⁴⁾; Rosa Vicente Lapuente⁽²⁾

Recibido: 5-4-2013

Aceptado: 22-5-2013

Resumen

El Grupo de Innovación Docente en Ciencias Ambientales analizó la competencia «trabajo en equipo» en la Facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad de Alcalá. Para ello realizó una encuesta al profesorado de la Licenciatura y del Grado, para obtener información sobre el tipo de actividades que los docentes llevaron a cabo relacionadas con esta competencia. Se recibieron encuestas sobre 28 asignaturas, 17 de asignaturas del Grado y 11 de la Licenciatura. En el 88% de las asignaturas del Grado de las que se tuvo información se realizó alguna actividad de trabajo en equipo, porcentaje que ascendió al 91% en la Licenciatura. El 71% de los profesores de Grado encuestados y el 64% de los de la Licenciatura consideraron que los estudiantes no saben desarrollar adecuadamente esta competencia. El 65% de los profesores del Grado y el 74% de los de la Licenciatura opinan que la adquisición de conocimientos utilizando este método con respecto a la clase magistral es mejor.

Palabras clave:

Trabajo en equipo, Grado, Licenciatura, Ciencias Ambientales, Competencia genérica

Abstract

The «Environmental Sciences Teaching Innovation Group» analyzed the teamwork competence of the Faculty of Environmental Sciences of the University of Alcalá. Thus, a survey among lecturers was carried out to obtain information regarding the activities they implemented to promote this competence. 28 questionnaires were received, 17 from the from Degree in Environmental Sciences and 11 from the from *Licenciatura* (five-year studies) subjects. Teamwork was used in 88% of the Degree subjects from which we obtained information, whereas this percentage rose to 91% in *Licenciatura* studies. 71% of the surveyed lecturers of the Degree and 64% of *Licenciatura* studies believe that students do not use teamwork adequately. 65% of the lecturers of the Degree and 74% of *Licenciatura* studies consider that learning with this method is better than standard lecturing.

Keywords:

Teamwork, Degree, *Licenciatura*, Environmental Sciences, Generic skill

Universidad de Alcalá: (1) Departamento de Ciencias de la Vida; (2) Departamento de Geografía y Geología; (3) Departamento de Química Analítica, Química Física e Ingeniería Química; (4) Departamento de Cirugía y Ciencias Médico-Sociales

* e-mail contacto: asuncion.saldana@uah.es

1. Introducción

Cada vez existe una mayor inquietud entre el profesorado de universidad por cuestiones relacionadas con la calidad de la docencia que imparten. Esto se debe a que, en general, están más preocupados por cómo abordarla en las condiciones actuales y a que también les supone dedicar más tiempo que antes si quieren sentirse satisfechos con su tarea. En el momento actual, la mejora de la docencia en la universidad es en buena parte, aunque no exclusivamente, responsabilidad de los docentes. Entre otras cosas, esto se debe a que un aprendizaje de calidad no se entiende hoy como una simple acumulación de conocimientos, por muy bien que estos hayan sido explicados por el docente e integrados por el estudiante. Un aprendizaje de calidad debe entenderse en la actual sociedad cambiante de la información y del aprendizaje a lo largo de la vida (*Life-Long Learning*) como un aprendizaje rico en conocimientos y además en habilidades, actitudes y valores que permitan la movilización de lo aprendido para abordar y resolver satisfactoriamente situaciones reales relacionadas con el propio aprender, con la comprensión crítica y la creación específica de cada ámbito del conocimiento y, obviamente, con la posible futura actividad profesional (Martínez, 2010).

Desde la década de los años ochenta existe una necesidad de actualizar el sistema de cualificaciones profesionales en todos los niveles de la actividad laboral. El conjunto de competencias reconocidas por diferentes agentes sociales (trabajadores, administración educativa, sindicatos, etc.) como propias de un trabajador constituyen un perfil profesional. Por tanto, el concepto de competencia, tanto en su vertiente académica como profesional, se ha convertido en un elemento esencial en las nuevas políticas de empleo y formación (Gil, Álvarez, García y Romero, 2004). De ahí que el actual proceso de reforma educativa pretenda formar a los estudiantes en determinadas competencias, como son la capacidad de análisis y síntesis, la planificación y gestión del tiempo, la capacidad crítica, la creatividad, la toma de decisiones o el trabajo en equipo, entre otras, y conocimientos más allá de lo puramente técnico-científico (Benito y Cruz, 2005). Así pues, en este momento, los profesores tenemos la oportunidad de seleccionar aquellas competencias profesionales que vamos a enseñar en nuestras asignaturas. Sin embargo, la oferta universitaria actual se ha dedicado principalmente a fomentar las competencias específicas, técnicas o especializadas, dejando las competencias genéricas en un segundo plano.

Una de las características y condiciones básicas de identidad del estudiante universitario es, justamente, la de persona que se halla en un periodo de formación, esto es, de aprendizaje. Y una preocupación básica para quienes desarrollan el trabajo formativo en

la universidad es la reconsideración constante de los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje. Puesto que el objetivo de la docencia es mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos y optimizar su formación, habría que hacer esfuerzos didácticos para adaptar la organización de los cursos y los métodos de enseñanza utilizados a los diferentes modos y estilos de aprendizaje de los alumnos y a sus diversos intereses y/u orientaciones profesionales, puesto que se trata de sujetos adultos (Zabalza, 2002).

La creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está motivando diversos cambios en las universidades europeas. Uno de ellos es la adopción de medidas encaminadas a reorganizar los sistemas educativos de las universidades para adaptarse a los nuevos modelos de formación, centrados en el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes. La reformulación de la Educación Superior Europea implica que la enseñanza que se imparte en la universidad sea adecuada para formar buenos profesionales, que deberán atender a las necesidades planteadas por la sociedad actual.

El EEES determina la importancia del aprendizaje por competencias. Entre ellas, las genéricas han sido definidas como los atributos que debe tener un graduado universitario con independencia de su titulación. En ellas se pueden recoger aspectos genéricos de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral.

Existen numerosas definiciones de la competencia «trabajo en equipo». Torrelles (2011), tras un estudio detallado de las definiciones más utilizadas, propone: «la competencia de trabajo en equipo supone 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. Esta definición engloba cuatro dimensiones, la identidad, la comunicación, la ejecución y la regulación» (p. 209). Aunque no todos los autores consideran las mismas dimensiones, sí coinciden en que se trata de una competencia multidimensional, que engloba el desarrollo de diversas aptitudes y habilidades. Entre ellas están la de fijar objetivos grupales, la capacidad de integración, la comunicación interpersonal, la empatía, la potenciación del conocimiento grupal, la planificación y coordinación de tareas, la resolución de conflictos, la responsabilidad y compromiso, la toma de decisiones y la gestión del tiempo. De forma más específica, se relaciona con habilidades como el reconocimiento de roles, reconocimiento de liderazgo y respeto al equipo (Steven y Campion, 1994; Aguado, Arranz y Valera, 2010; Barrycoea y Lasaga, 2010).

El trabajo en equipo es una competencia clave en la sociedad actual y de las más destacadas y demandadas por los empleadores (Barraycoa y Lasaga, 2010; Aguado, Arranz y Valera, 2010; Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela, 2011). Este hecho no es ajeno a la Universidad que, en el marco del EEES, incluye la habilidad para trabajar en equipo como una de las competencias críticas de los diferentes títulos universitarios (González y Wagenaar, 2003). Y si el trabajo en equipo es una competencia clave en la sociedad actual, lo es de manera más evidente en el campo de las ciencias ambientales, donde la multidisciplinariedad en los procesos y tareas a realizar precisan de la colaboración y cooperación de especialistas en diversos ámbitos, de cara a obtener unos resultados de calidad. De hecho, el libro blanco del Título de Grado en Ciencias Ambientales (ANECA, 2004) incluye el trabajo en equipo entre las competencias transversales o genéricas de un graduado en Ciencias Ambientales. Sin embargo, como señalan Chen, Donahue y Klimoski (2004), hay un vacío en la formación de las mismas ya que en las instituciones educativas no existen programas específicos para desarrollar esta competencia. Teniendo en cuenta esta motivación, de los diversos enfoques posibles, el Grupo de Innovación Docente *Aplicación de métodos de innovación docente en Ciencias Ambientales* se planteó analizar el desarrollo de esta competencia desde el punto de vista de los profesores, en los dos títulos impartidos durante el curso 2010/2011 (Licenciatura y Grado en Ciencias Ambientales) en la Facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad de Alcalá. En la Licenciatura, ya en proceso de extinción, se impartieron catorce asignaturas troncales y obligatorias y trece asignaturas optativas correspondientes a los dos últimos cursos (cuarto y quinto); en el caso del Grado, en proceso de implantación, se impartieron un total de 23 asignaturas básicas y obligatorias en los tres primeros cursos.

2. Material y métodos

A principios del curso académico 2010/2011 se envió por correo electrónico una encuesta al profesorado de los cursos activos tanto de la Licenciatura como del Grado, de la Facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad de Alcalá (107 profesores). En ella se les invitaba a valorar el resultado de sus experiencias en relación al trabajo en equipo. Se dio un plazo de quince días para su cumplimentación.

La encuesta constaba de 18 preguntas referentes al número y tipo de actividades, tamaño de los equipos de trabajo, horas de dedicación, evaluación de las tareas encomendadas a los equipos de trabajo, así como las ventajas e inconvenientes de este tipo de iniciativa (Anexo I).

Las respuestas recibidas fueron analizadas, teniendo en cuenta el tipo de estudios –Grado o Licenciatura– y el curso en el que se impartía cada asignatura.

3. Resultados y discusión

El 32% de los profesores a los que se envió la encuesta la cumplimentó. En total, se recibieron encuestas sobre 28 asignaturas, de las cuales 17 corresponden al Grado y 11 a la Licenciatura (Tabla 1). En el 88% de las asignaturas del Grado de las que se obtuvo información se realizó alguna actividad de trabajo en equipo, porcentaje que ascendió al 91% en la Licenciatura. En ambos casos, resultó una media de dos actividades realizadas en equipo por asignatura.

Entre las tareas propuestas por los profesores que requerían trabajo en equipo, la mayor parte correspondieron a «Prácticas» (prácticas de gabinete, de campo y/o elaboración de informe de prácticas) (31% del total de actividades propuestas en la Facultad) y «Resolución de ejercicios/problemas en equipo» (25%), seguidas de la «Búsqueda bibliográfica» (elaboración de una revisión bibliográfica con posterior entrega de un trabajo escrito y una exposición oral [16%]) (Figura 1).

El tamaño de los grupos varió en función del tipo de actividad a realizar, aunque la relación entre las dos variables no resultó estadísticamente significativa (Chi-cuadrado = 22,63; $p= 0,2053$). Así, por ejemplo, se observa que la «Resolución de ejercicios/problemas en equipo», las «Prácticas» y la «Búsqueda bibliográfica» y su elaboración posterior se propusieron en la mayor parte de los casos a grupos de 3-4 alumnos (Figura 2). Este tipo de actividades están encaminadas a la adquisición de competencias transversales relevantes como son fomentar el razonamiento crítico, capacitar para la toma de decisiones por consenso o adquirir un compromiso por parte de todos los implicados, entre otras. No obstante, desde nuestro punto de vista, habría que tener en cuenta el exceso de carga de trabajo que supondrían tanto para el alumno como para el profesor si se realizasen individualmente.

En cuanto a las horas de dedicación a estas actividades por parte de los alumnos, tanto dentro como fuera de clase, la Figura 3 muestra que la mayoría de los profesores del Grado (36% de las actividades que aparecen en las encuestas respondidas) emplearon un número diferente de horas a las alternativas propuestas en el cuestionario para realizar las actividades (categoría «Otros», Anexo I). En esos casos, la mayoría de los profesores dedicaron entre 9 y 15 horas, pero incluso se llegó a las 22 horas cuando se incluía un

Asignatura	Tipo estudios	Curso	Tipo
<ul style="list-style-type: none"> Química 	Grado	Curso Cero	Optativa
<ul style="list-style-type: none"> Física Microbiología Población, Territorio y Medioambiente Química Tecnologías de la Información Geográfica 		Primero	Básica
<ul style="list-style-type: none"> Administración y Legislación Ambiental Ecología Edafología Fundamentos de Botánica y Zoología Técnicas Aplicadas al Trabajo de Campo Toxicología Ambiental y Salud Pública 		Segundo	Obligatoria
<ul style="list-style-type: none"> Gestión y Conservación de Recursos Naturales Hidrología e Hidrogeología Meteorología, Climatología y Contaminación Atmosférica Ordenación del Territorio: Medio Físico y Medio Humano (Medio Físico) Ordenación del Territorio: Medio Físico y Medio Humano (Medio Humano) 		Tercero	
<ul style="list-style-type: none"> Ecología Aplicada Limnología 		Licencia-tura	Tercero
	Optativa		
<ul style="list-style-type: none"> Meteorología y Climatología Principios Básicos de Ordenación del Territorio Contaminación atmosférica Recursos Naturales y Ordenación del Territorio 	Cuarto		Troncal
<ul style="list-style-type: none"> Procesos de Tratamiento de Residuos Industriales Recursos Marinos 			Optativa
<ul style="list-style-type: none"> Toxicología Ambiental y Salud Pública 	Quinto		Troncal
<ul style="list-style-type: none"> Educación Ambiental Gestión y Conservación de Espacios Protegidos 			Optativa

Figura 1: Asignaturas impartidas durante el curso 2010/2011 con información sobre las actividades de trabajo en equipo realizadas

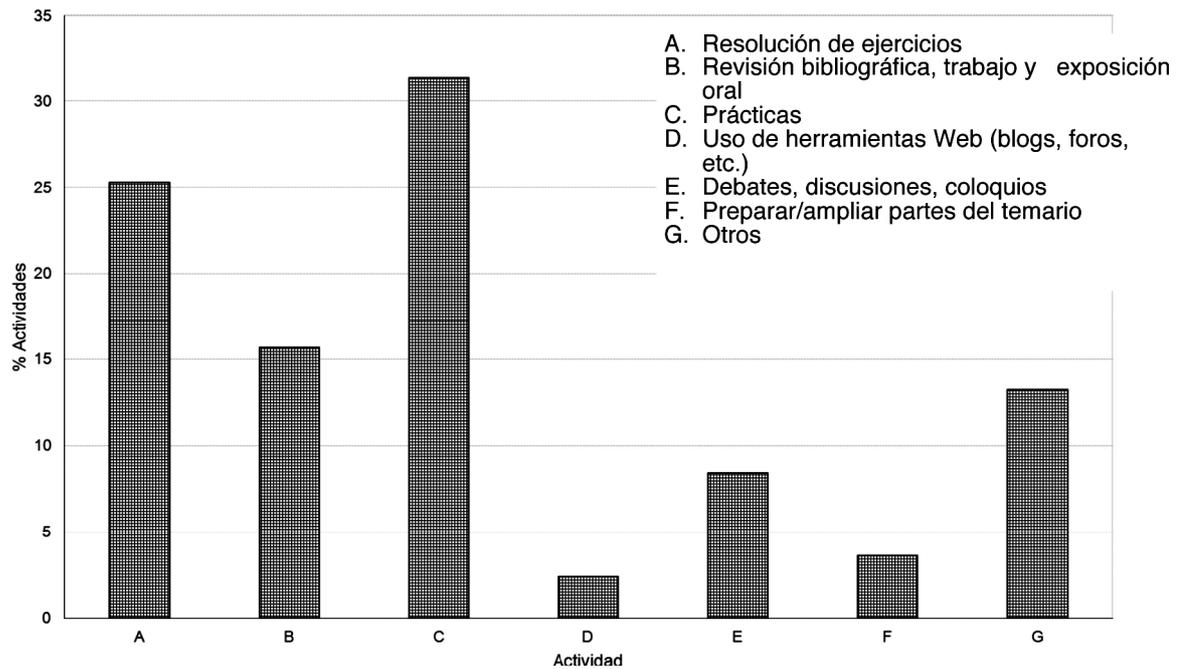


Figura 1: Tipología de actividades en equipo realizadas por los docentes encuestados en el Grado y la Licenciatura en Ciencias Ambientales.

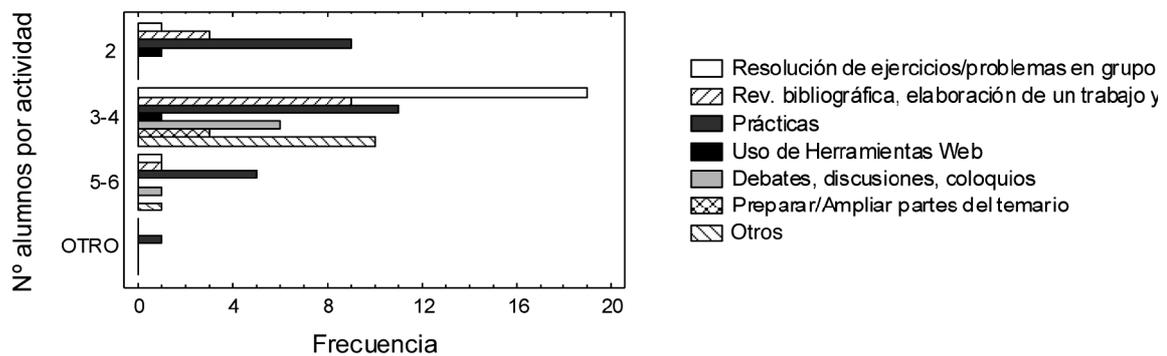


Figura 2: Tamaño de los equipos y tipo de actividad propuesta.

reconocimiento de campo. Asimismo, para el 20% de las actividades propuestas en el Grado se invirtió menos de una hora y entre 5 y 6 horas para otro 20%. En el caso de la Licenciatura, el 22% de las actividades se realizó en menos de una hora, 1 a 2 horas o bien en más de 6 horas. Por otro lado, los profesores estimaron que los estudiantes del Grado empleaban más de 9 horas fuera de clase en 15 de las 56 actividades que propusieron en sus asignaturas, probablemente cuando la actividad implicaba la entrega de un trabajo final (por ejemplo, redacción de un trabajo científico o la entrega de un informe de prácticas). Asimismo, los profesores de la Licenciatura estimaron que el 33% de las actividades

requería menos de 3 horas fuera del aula para su finalización y que un 30% requería entre 3 y 6 horas. Es importante reseñar que el 30% de los profesores del Grado no contestó a esta pregunta, lo que puede ser indicativo de la dificultad que encuentra el docente para aquilatar el número de horas que los estudiantes necesitan dedicar fuera del aula a la realización de una actividad propuesta (Figura 4), aspecto por otro lado importante en el EEES de Bolonia, como lo atestigua su inclusión en la propia definición de ECTS.

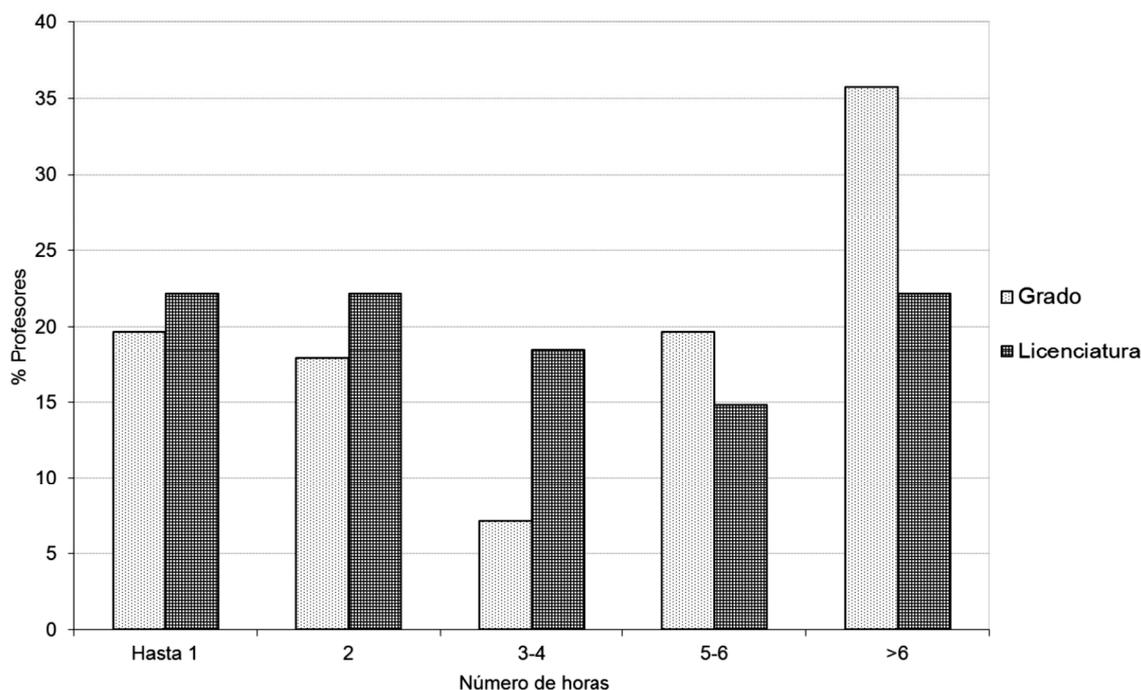


Figura 3: Número de horas de clase que dedican los profesores por actividad realizada.

Por otro lado, el 71% de los profesores de Grado encuestados y el 64% de los de la Licenciatura consideraron que los estudiantes no trabajan en equipo adecuadamente. De hecho, un significativo número de los encuestados consideró que una desventaja de este tipo de actividades es que, frecuentemente, los estudiantes se reparten las tareas, siendo el resultado final la suma de las partes sin que se produzca el pertinente trabajo de imbricación de las mismas (Tabla 2). Preguntados entonces por si dedican tiempo para explicar cómo realizar actividades en equipo de forma apropiada, el 42% afirmó que dedica algo de tiempo, mientras que el 58% restante no lo hizo. En cualquier caso, el 76% de los profesores consideró que los estudiantes deberían ser formados para el desarrollo de este tipo de actividad mediante talleres o seminarios organizados por la Universidad (el 16% lo incluiría dentro de sus asignaturas). Por otro lado, el 65% de los profesores del Grado y el 74% de los de la Licenciatura opinaron que la adquisición de conocimientos utilizando

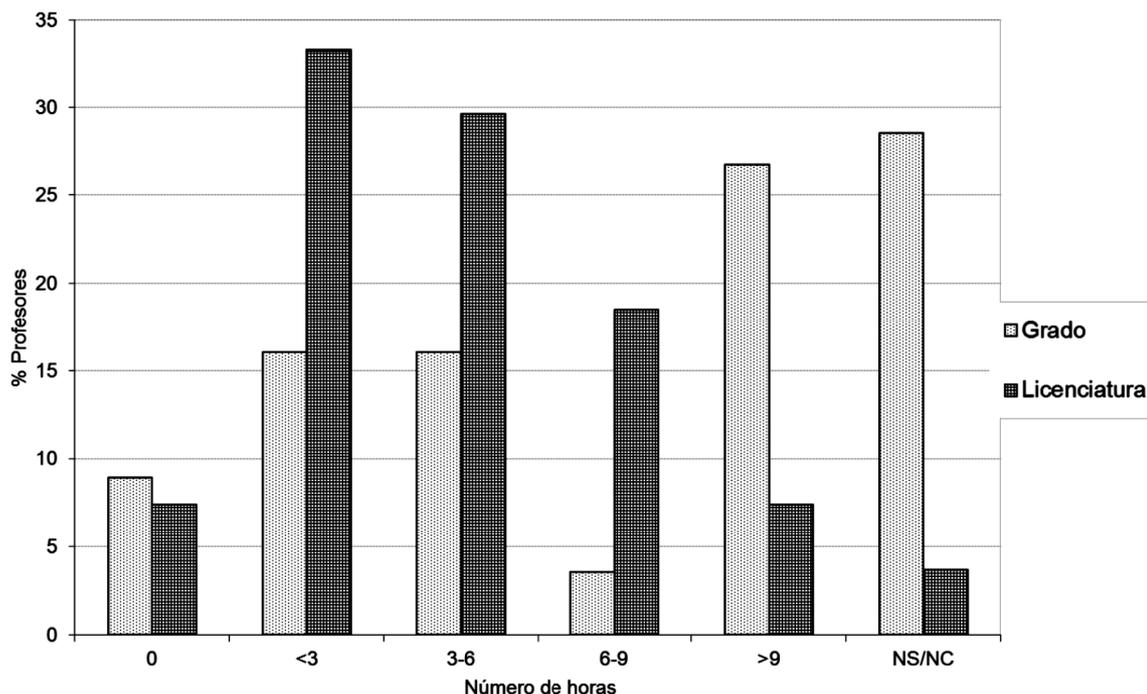


Figura 4: Número de horas estimadas por los profesores que dedican los alumnos fuera de clase por actividad realizada.

este método con respecto a la clase magistral es mejor. Finalmente, en lo que respecta a la adquisición de competencias, el 84% de los profesores consideró que este tipo de actividades proporciona mejores resultados que la clase magistral.

En cuanto a los procedimientos de evaluación de las actividades en equipo realizadas por los alumnos, el método más empleado por los profesores fue la elaboración de un trabajo escrito y su presentación oral a sus compañeros (el 40% de los encuestados), mientras que el 20% de los profesores que respondieron a la encuesta, tanto de Grado como de Licenciatura, evaluó estas actividades no solo a través de un trabajo escrito y la correspondiente presentación, sino además por medio de un examen o prueba escrita (Figura 5).

Por último, planteada a los encuestados una pregunta sobre cuáles eran las ventajas y los inconvenientes derivados del empleo del trabajo en equipo, los resultados muestran que las ventajas más evidentes son la adquisición y mejora de conocimientos y aptitudes así como la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Las principales desventajas tienen que ver con el tiempo invertido por el profesor, tanto para preparar como para

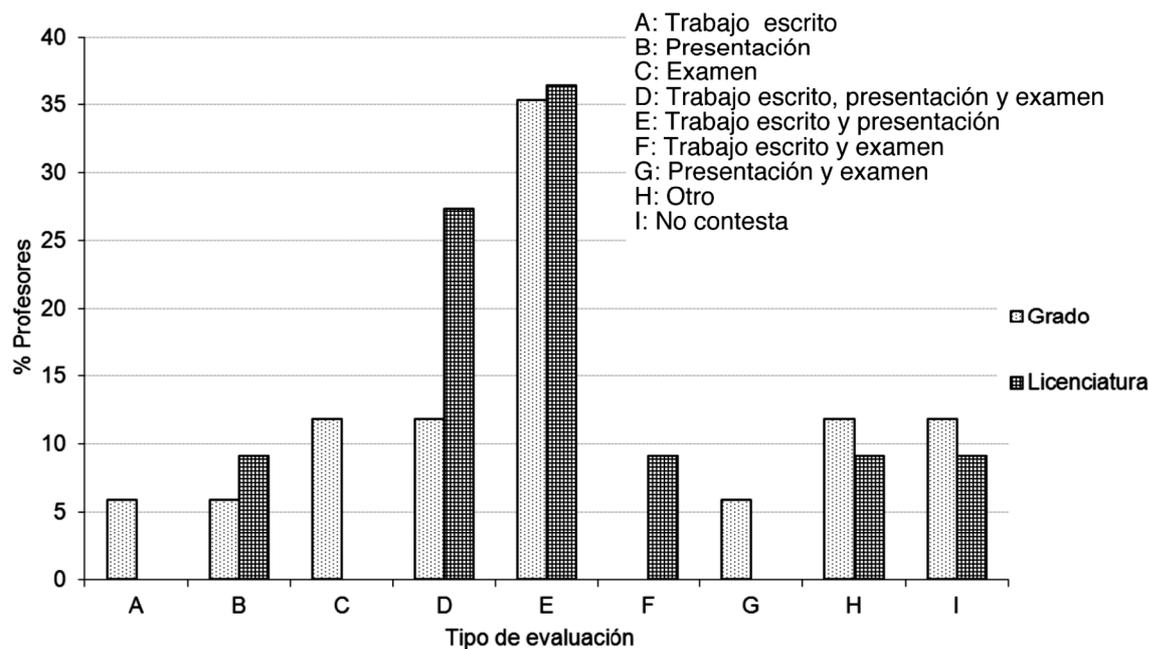


Figura 5: Métodos de evaluación de las actividades en equipo.

explicar las actividades, y con las dificultades relacionadas con la evaluación, tanto de las actividades como de los alumnos individualmente (Tabla 2). Es relevante que un 24% del profesorado opinó que es más fácil evaluar a los alumnos mediante la realización de este tipo de actividades y lo considera, por tanto, una ventaja; por el contrario, un 32% de los profesores tiene dificultades para evaluar las actividades y un 28% encuentra dificultades a la hora de evaluar correctamente a los estudiantes individualmente y, por tanto, lo consideran una desventaja.

Ventajas	% de profesores	Inconvenientes	% de profesores
Adquisición y mejora de conocimientos y aptitudes	56	Inversión de tiempo por el profesor para preparar/explicar las actividades	36
Adquisición de competencias por parte de los estudiantes	52	Dificultad para evaluar las actividades	32
Fomenta una mayor implicación por parte del alumnado	44	Dificultad para evaluar individualmente al alumnado	28
Mayor facilidad para evaluar a los alumnos	24	Dificultad para desarrollar las actividades para el alumnado	16
Los alumnos aprenden a aplicar los conocimientos teóricos adquiridos	24	Escasa utilidad para alumnos poco motivados con la tarea	12
Los alumnos tienen mayor autonomía	16	Los alumnos no trabajan de forma equitativa (reparto de tareas)	8
Facilita el mejor desarrollo de las actividades	12	Falta de recursos para el óptimo desarrollo de las actividades	8
Actividad esencial para su formación	8	No se consigue tratar todos los contenidos de la materia	4

Figura 6: Ventajas e inconvenientes encontrados por los profesores que realizan actividades de trabajo en equipo.

Tomando en consideración estos resultados se pueden proponer algunas medidas para mejorar los resultados obtenidos en las actividades realizadas en equipo:

- Dedicar un tiempo para formar a los estudiantes en la aplicación de esta competencia. Esta labor podría ser organizada por la propia Universidad y aplicarla de forma transversal en el primer curso del Grado.
- Aplicar metodologías que obliguen a los alumnos a asumir su responsabilidad compartida dentro del equipo (por ejemplo, el puzle de Aronson) así como una evaluación cruzada entre los miembros. Además, para que la motivación y el compromiso de los individuos sea una constante en el trabajo de sus equipos, debe existir un poderoso sentido del valor del trabajo que realizan (West, 2003).

- Planificar bien el tiempo que se dedica a este tipo de actividades y a otras formas de adquirir conocimiento (como clases magistrales), para evitar que el trabajo en equipo no entre en conflicto con la finalización del temario de la asignatura.
- Utilizar estas metodologías para adquisición de conocimientos complementarios de la asignatura, con el fin de asegurar que los conocimientos considerados fundamentales son efectivamente incorporados por los alumnos.
- De cara a la evaluación de la asignatura, combinar la evaluación de trabajos en equipo con la evaluación de otros ejercicios que se realicen de forma individual, de manera que cada alumno tenga una evaluación individual y otra colectiva. El uso de rúbricas podría ser de utilidad en esta tarea (Barberá, Estellés, Dema y Devece, 2011).

4. Conclusiones

La mayor parte de los profesores de la Facultad de Ciencias Ambientales que contestó la encuesta realizó actividades que promueven el trabajo en equipo y valoraron positivamente la adquisición de conocimientos y competencias mediante este tipo de actividades, a la vez que consideraron que fomentan una mayor implicación de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de los profesores considera que los alumnos no saben trabajar en equipo de forma satisfactoria. En general, los alumnos se limitan a repartirse las diversas partes del trabajo, realizarlas de manera individual y, finalmente, agregar las distintas aportaciones, sin ni siquiera revisar el trabajo final. De esta manera no se desarrollan las principales aptitudes y habilidades que conllevan un verdadero trabajo en equipo (liderazgo, organización, compromiso con los compañeros, etc.). Esta visión es la apuntada por los empleadores, que consideran deficitaria la capacidad de trabajar en equipo de los jóvenes titulados. Por ello, un campo abierto para la innovación docente es profundizar en las metodologías que consigan realizar el trabajo en equipo de una manera eficaz en el aula, para que realmente se consiga un aprendizaje significativo por parte del alumnado y no se convierta en una simple suma de partes inconexas. Dotar de valor al trabajo realizado (tanto a nivel conceptual como a nivel de valoración) podría contribuir a ese fin.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido subvencionado por el Proyecto de Innovación Docente UAH/EV426, concedido por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente de la Universidad de Alcalá.

Referencias bibliográficas

- Aguado, D., Arranz, V. y Valera, A. (2010). Desarrollo de la competencia transversal trabajo en equipo mediante contenidos elearning: una ayuda para la inserción laboral. *Relada*, 4 (2), 104-111.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Ciencias Ambientales*. Madrid: ANECA.
- Barberá, T., Estellés, S., Dema, C. y Devece, C. (2011). Assessment tools for the evaluation of generic skills development in students of business management. *Proceedings of ICERI2011 Conference*, p. 965-972. Madrid.
- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, 111, 1-5.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Chen, G., Donahue, L.M. y Klimoski, R. J. (2004). Training undergraduates to work in organizational teams. *Academy of Management Learning and Education*, 3, 27-40.
- Gil, J., Alvarez, V., García, E. y Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS Universitaria.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Martínez, M. (2010). «Prólogo». En Parcerisa, A. (Coord.), *Ejes para la mejora docente en la universidad* (pp. 9-14). Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- Steven, M.J. y Champion, M.A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: implications for human resource management. *Journal of Management*, 20 (2), 503-530.
- 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, X., París, G. y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado (Revista de currículum y formación de profesorado)*, 15 (3), 329-344.
- West, M.A. (2003). *El trabajo eficaz en equipo 1+1= 3*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ANEXO I

ENCUESTA: ACTIVIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO (Rellénese una encuesta por asignatura)

Profesor/a:		Asignatura:			
Carácter:	Obligatorio	Optativo	Curso:	Titulación: Grado	Licenciatura

1. En la actualidad, ¿realizas alguna actividad basada en el trabajo en equipo de los alumnos?
SÍ NO

Si la respuesta ha sido afirmativa, contesta las preguntas 2 a 15. Si ha sido negativa, pasa a las preguntas 16 a 18.

2. ¿Cuántas actividades de este tipo organizas?
1 2 3 Otras (especificar):
3. ¿Crees que sería conveniente incluir alguna más?
SÍ NO
4. ¿En qué consiste/n la/s actividad/es?

1	
2	
3	
4	

5. ¿Cuál es el tamaño de los grupos de trabajo (nº de alumnos)?
Act. 1: 2 3-4 5-6 Otro (especificar):
Act. 2: 2 3-4 5-6 Otro (especificar):
Act. 3: 2 3-4 5-6 Otro (especificar):
Act. 4: 2 3-4 5-6 Otro (especificar):

6. ¿Cuánto tiempo de clase requiere la actividad?
Act. 1: 2 h 3-4 h 5-6 h Otro (especificar):
Act. 2: 2 h 3-4 h 5-6 h Otro (especificar):
Act. 3: 2 h 3-4 h 5-6 h Otro (especificar):
Act. 4: 2 h 3-4 h 5-6 h Otro (especificar):

7. ¿Y cuánto tiempo fuera de clase utiliza el alumno?
Act. 1: < 3 h 3-6 h 6-9 h Otro (especificar):
Act. 2: < 3 h 3-6 h 6-9 h Otro (especificar):
Act. 3: < 3 h 3-6 h 6-9 h Otro (especificar):
Act. 4: < 3 h 3-6 h 6-9 h Otro (especificar):

8. ¿Cómo evalúas la actividad?
 Trabajo escrito Presentación Examen Otros (especificar):
9. ¿Consideras que el alumno sabe cómo se realizan los trabajos en equipo?
 Sí NO
10. Si la respuesta ha sido negativa, ¿dedicas alguna sesión o parte de alguna para explicar cómo se trabaja en equipo?
 NO < 15 min 15-30 min > 30 min
11. ¿Crees que sería necesario formar al alumno en este tipo de actividades?
 Sí NO
12. En caso afirmativo, ¿qué fórmula consideras que sería más adecuada para conseguir ese objetivo?
 Taller / Materia transversal ofertada desde la Facultad/Universidad
 Actividad incluida en el programa de la asignatura
 Otras (especificar):
13. ¿Qué ventajas e inconvenientes te plantea en tu asignatura la realización de este tipo de actividades?

Ventajas	1	
	2	
	3	
Inconvenientes	1	
	2	
	3	

14. La adquisición de conocimientos utilizando este método con respecto a la clase magistral es:
 Peor Igual Mejor
15. La adquisición de competencias utilizando este método con respecto a la clase magistral es:
 Peor Igual Mejor
16. Si no realizas ninguna actividad basada en el trabajo en equipo, ¿crees que sería conveniente/ interesante incluir alguna?
 Sí NO

17. En caso afirmativo, ¿Por qué no realizas este tipo de actividad? (puede marcarse más de una opción)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Falta de tiempo en la asignatura | <input type="checkbox"/> Falta de tiempo del profesor |
| <input type="checkbox"/> Falta de formación del alumno | <input type="checkbox"/> Falta de formación del profesor |
| <input type="checkbox"/> Elevado número de alumnos | <input type="checkbox"/> Otros: |

18. En caso de que la asignatura que impartes sea de Licenciatura, ¿tienes previsto introducir alguna actividad de este tipo en el Grado?:

SÍ NO

Observaciones/Comentarios: