



Revista iberoamericana de educación superior

ISSN: 2007-2872

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación;
Universia

Hebles, Melany; Yániz-Álvarez-de-Eulate, Concepción

Variables asociadas al rendimiento exitoso de los equipos de trabajo del
curso Gestión de Equipos. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes
Revista iberoamericana de educación superior, vol. XI, núm. 30, 2020, pp. 22-40

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universia

DOI: 10.22201/iisue.20072872e.2020.30.586

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299166155002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Variables asociadas al rendimiento exitoso de los equipos de trabajo del curso Gestión de Equipos. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes

Melany Hebles y Concepción Yániz-Álvarez-de-Eulate

RESUMEN

En esta investigación caracterizamos las variables asociadas con la efectividad de los equipos de trabajo de una muestra de estudiantes universitarios chilenos. Como estrategia metodológica se utilizó un estudio cualitativo basado en el análisis de las variables asociadas al modelo de rendimiento “entrada-proceso-salida”, en contextos del desarrollo de nuevos productos, para el cual se entrevistaron a equipos de estudiantes. Los resultados del análisis indican que aspectos tales como la composición del equipo, el liderazgo especialmente compartido, la claridad de objetivos, entre otros, afectan la eficacia y la eficiencia del trabajo en equipo como también los aprendizajes obtenidos tanto a nivel individual como en equipo.

Palabras clave: trabajo en equipo, educación superior, gestión de equipos, competencias, efectividad, procesos, Chile.

Melany Hebles

Chilena. Doctora en Educación, Universidad de Deusto, España. Profesora asistente del Departamento de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Temas de investigación: competencia trabajo en equipo, competencia emprendedora, psicología organizacional y educación superior.

mhebles@ucsc.cl

Concepción Yániz-Álvarez-de-Eulate

Española. Doctora en Ciencias de la Educación (Intervención psicopedagógica), Universidad de Deusto, España. Investigadora del equipo eDukaR y profesora titular de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Temas de investigación: competencia para aprender, formación para la mejora del aprendizaje, educación superior.

cyaniz@deusto.es

Variáveis associadas ao rendimento exitoso das equipes de trabalho do curso Gestão de Equipes. Um estudo sobre a perspectiva dos estudantes

RESUMO

Nesta pesquisa caracterizamos as variáveis associadas com a efetividade das equipes de trabalho de um grupo de estudantes universitários chilenos. Como estratégia metodológica utilizou-se um estudo qualitativo baseado na análise das variáveis associadas ao modelo de rendimento “entrada-processo-saída” em contextos do desenvolvimento de novos produtos, para o qual se entrevistaram a equipes de estudantes. Os resultados da análise indicam que aspectos tais como a composição da equipe, a liderança especialmente compartilhada, a claridade de objetivos, entre outros, afeta a eficácia e a eficiência do trabalho em equipe como também as aprendizagens obtidas tanto a nível individual como em equipe.

Palavras chave: trabalho em equipe, educação superior, gestão de equipes, competências, efetividade, processos, Chile.

Variables associated with the successful performance of work teams for the team management class. A study from the perspective of the students

ABSTRACT

In this research we characterize the variables associated with the effectiveness of the work teams of a sample of Chilean university students. As a methodological strategy, we used a qualitative study based on the analysis of the variables associated with the "input-process-output" performance model in contexts of the development of new products, for which we interviewed teams of students. The results of the analysis indicate that aspects such as team composition, especially shared leadership, clarity of objectives, among others, affect the effectiveness and efficiency of teamwork as well as the learning obtained both individually and in teams.

Key words: teamwork, higher education, team management, competencies, effectiveness, processes, Chile.

Recepción: 29/01/17. **Aprobación:** 25/02/19.



Introducción

En la educación de las escuelas de negocios se ha enfatizado el papel del trabajo en equipo en la formación del futuro directivo. La importancia de esta competencia es ampliamente reconocida tanto por empleadores y profesionales, como por los formadores (Christoffersen, 2011; Strom y Strom, 2011).

En el ámbito de la empresa, la intensificación del trabajo en equipo que posibilita la innovación y una mejor toma de decisiones, responde a las exigencias de las organizaciones (Abas, 2016) y contribuye a la ventaja competitiva (Schaffer *et al.*, 2008). En consecuencia, los ejecutivos han intentado identificar cuáles son las variables que pueden aumentar la probabilidad de éxito de los equipos, y se ha impulsado el desarrollo de programas formativos para enseñar a trabajar en equipo, sobre todo en las organizaciones más innovadoras en políticas de personal (Pérez *et al.*, 2007) y en aquellas que por su propia naturaleza necesitan equipos eficientes y dinámicos, como en el caso de las organizaciones intensivas en conocimiento (Chih-Hsun *et al.*, 2016), donde frecuentemente se tienen que gestionar equipos que integran una gran diversidad de conocimientos, a la vez que tienen que afrontar tareas de gran complejidad (Edmondson y Harvey, 2018).

En el ámbito universitario, los equipos de trabajo han formado parte del proceso de enseñanza, bien sea como parte de la metodología de aprendizaje (Van den Bossche *et al.*, 2006; Volkov y Volkov, 2015; Moraga y Soto, 2016), como meta del aprendizaje vinculada a la adquisición de la competencia para trabajar en equipo (*competencia trabajo en equipo*) (Bravo *et al.*, 2016) o con un enfoque integral (Betta, 2016; Figl, 2010; Jewels y Albon, 2007; Pappas *et al.*, 2018; Warhuus *et al.*, 2017) en el que el trabajo en equipo es tanto un recurso o medio como una finalidad. En este marco se ha generado mucho interés por conocer qué influye en el rendimiento de los equipos y qué eficacia tienen diferentes metodologías sobre la formación de la competencia trabajo en equipo para desarrollar

iniciativas formativas basadas en cómo aprenden los equipos y sus miembros (Iborra y Dasí, 2009).

La investigación sobre el tema, en gran medida, se ha centrado en el mercado, las características del producto y la estrategia de la empresa (Sivasubramaniam *et al.*, 2012). Se necesitan estudios que permitan mejorar los programas de formación, para potenciar la transferencia y funcionalidad de la competencia para trabajar en equipo (Salas y Fiore, 2012) y el uso de estrategias orientadas al desarrollo de aspectos como la flexibilidad y adaptación, y así como la incorporación de metodologías que favorecen un aprendizaje basado en la experiencia y mejoran la transferencia de dicha competencia a diversos contextos y tareas (Ellis *et al.*, 2005), suscitando el interés por conocer qué habilidades deben ser formadas y validar estrategias adecuadas para ello.

Trabajar en equipo consiste en trabajar colaborativamente hacia una visión común. Para ello, no sólo se requiere coordinar distintos puntos de vistas, sino también intenciones y acciones diferentes (Cater y Jones, 2014). Los programas de formación universitaria pueden ser un contexto ideal para este aprendizaje, ya que los entornos colaborativos desarrollados en las aulas involucran la cooperación, el compromiso, la flexibilidad, la confianza, el respeto mutuo y la resolución de problemas en grupo; no obstante, la formación ha prestado más atención a los resultados que a los procesos y habilidades que los estudiantes necesitan para trabajar en equipo (Jackson, 2015).

Por otro lado, a la formación inicial universitaria se le pide en la actualidad una formación práctica, vinculada a perfiles a los que se dirige, que prepare profesionales capaces de afrontar las situaciones presentes y futuras (Yániz, 2015). La formación para el trabajo en equipo debería tener protagonismo en las universidades y escuelas de negocio, que a través de la incorporación de programas formativos en estos temas otorgan además ventajas para participar en procesos de selección y para la incorporación al

mundo laboral (Pérez *et al.*, 2007). El amplio uso de equipos de aprendizaje y de la referencia a la *competencia trabajo en equipo* sugiere que las universidades reconocen la importancia de ésta y que las escuelas de negocio (Bravo *et al.*, 2016) son conscientes de la relevancia que el trabajo en equipo tiene para la formación del futuro directivo (Cater y Jones, 2014; Christoffersen, 2011; Iborra y Dasí, 2009).

En ocasiones, universidades y empresas tienen dificultades para compartir qué habilidades, actitudes y conocimientos relacionados con el trabajo en equipo deben desarrollarse en los currículos universitarios (Chen *et al.*, 2004). Relacionar la formación con la efectividad de los equipos de trabajo proporciona puntos de encuentro.

Modelos de efectividad de los equipos de trabajo

La literatura reciente sobre trabajo en equipo ha apoyado la idea de que para mejorar el rendimiento de un equipo, es necesario comprender los procesos de equipo, que involucran habilidades interpersonales, técnicas de resolución de conflictos y de toma de decisiones, además de atender a la tarea final y al número de productos desarrollados por el equipo (Cater y Jones, 2014). Para el contexto de este estudio es relevante comprender la dinámica de las distintas variables que influyen en el trabajo en equipo y aseguran su efectividad (Viles Diez *et al.*, 2013), y analizar por qué algunos equipos son más eficientes que otros (Ilgen *et al.*, 2005; O'Neill y Salas, 2018).

Ha existido una amplia investigación sobre el funcionamiento de los equipos y su eficiencia en contextos organizacionales (Bravo *et al.*, 2016), enfocada a las competencias como resolución de conflictos, comunicación, planificación y coordinación de la tarea, entre otras, a los procesos y actividades, y a sus efectos sobre diferentes resultados de rendimiento (O'Neilly Salas, 2018), como el modelo entrada-proceso-salida (IPO, por sus siglas en inglés) (Rico *et al.*, 2010), o el IMO (Mathieu *et al.*, 2008; Ilgen *et al.*,

2005) que incorpora el carácter cíclico de los procesos de retroalimentación que ocurren en los equipos, de forma que los resultados se convierten en nuevas entradas (Kozlowski e Ilgen, 2006).

Sivasubramiam *et al.* (2012) realizaron un exhaustivo análisis de estudios en los que se aplicaba el modelo IPO al trabajo en equipo para desarrollar nuevos productos o proyectos. Dado que el presente estudio se refiere al trabajo en equipo de los estudiantes de una asignatura en la que deben desarrollar un proyecto de emprendimiento e innovación social en un semestre académico, esta referencia resulta especialmente interesante. Se destacan ocho variables cuya influencia en el desarrollo de proyectos en equipo es notable:

Permanencia del equipo o número de meses que las personas han trabajado juntas como equipo es un factor relevante tanto para el desarrollo de modelos mentales compartidos como para la coordinación. Cuanto más tiempo pasan juntos los miembros de un equipo el conocimiento compartido sobre las habilidades que posee cada uno para el trabajo es más preciso, lo que facilita la coordinación de acciones (Lewis *et al.*, 2007).

Diversidad funcional o número de funciones diferentes representadas en el equipo. Con la diversidad de perspectivas aumenta la probabilidad de salidas creativas en el equipo.

Habilidades del equipo o inteligencia y experiencias presentes son consideradas un buen predictor para la rapidez con la que el producto es aceptado en el mercado. La capacidad cognitiva de los miembros del equipo es particularmente valioso para los equipos que trabajan en una tarea intelectual sostenida en el tiempo, asociada a la toma de decisiones (Mathieu *et al.*, 2008).

Liderazgo de equipos que afecta a cómo funcionan los equipos. Se describe como el grado de carisma del líder, su carácter transformacional y el uso de un estilo facilitador y comunicativo. Este estilo de liderazgo promueve una mayor motivación en el equipo para



trabajar por un objetivo común. Las investigaciones se centran en cómo las acciones del líder facilitan u obstaculizan el rendimiento y en este sentido se han observado distintas variaciones de su efecto. Este efecto puede medirse por factores como el diseño del equipo, el nivel de autonomía o la estabilidad del entorno en el que se realiza la tarea (Rico *et al.*, 2010). El líder puede ser impuesto o elegido y en ocasiones el rol del líder rota entre sus miembros (Jaca *et al.*, 2012).

Comunicación interna o frecuencia y apertura con la que los miembros intercambian información, lo que promueve mayor cohesión, claridad de funciones en el equipo y una comprensión compartida de los objetivos del proyecto.

Comunicación externa o grado de comunicación con personas fuera del equipo como clientes o personas clave, que mejora sustancialmente la eficacia.

Claridad de objetivos entendida como el nivel de consenso que existe dentro del equipo sobre la meta, lo que contribuye a mejorar la motivación, en particular cuando los objetivos son desafiantes y específicos.

Durante el proceso de trabajo en equipo aparecen los *estados emergentes*, que varían en el tiempo dependiendo de los factores de entrada, proceso y salida (Jaca *et al.*, 2012). La *cohesión*, la *motivación* y la *identidad del equipo* son algunos de estos estados (Mitropoulos y Memarian, 2012). Los estudios revelan que el rendimiento del equipo se ve positivamente afectado también por la confianza y el apoyo recíproco entre los miembros del equipo. Todos estos elementos crean un contexto social necesario para la cooperación.

Respecto a los *resultados*, la literatura se fija en la eficacia o posibilidad de éxito del proyecto, eficiencia o ajuste a los recursos y tiempo disponible, y velocidad de mercado o tiempo que tarda el equipo en llevar el producto al mercado (Keller, 2006).

El modelo IPO en la formación para trabajar en equipo

Las revisiones recientes sobre la importancia del trabajo en equipo, sobre los factores y características del

trabajo en equipo actual, cambiante, flexible y complejo (O'Neill Salas, 2018), y sobre su efectividad (Edmondson y Harvey, 2018; O'Neill McLarnon, 2018), llevan a considerar el interés de desarrollar competencia para trabajar en equipo desde la formación inicial.

Una de las estrategias que favorece el acercamiento de la formación al medio para el que forma, en este caso al mundo de la empresa en la formación de los futuros directivos y empleados, y que se base en la experiencia, consiste en articular dicha formación a partir de los modelos que explican el funcionamiento empresarial.

Viles Diez *et al.* (2013), proponen una adaptación del modelo IPO al contexto académico y a la formación de la *competencia trabajo en equipo*. Los factores de entrada, que permiten el funcionamiento del equipo y el desarrollo de competencias en los alumnos, se establecen para el grado (objetivos y normas generales, coordinación, clima de participación, sistemas de formación disponible y recursos), asignatura (entorno del equipo, rol del coordinador o profesor, información disponible, composición del equipo y criterios de evaluación y reconocimiento) y equipo (normas internas, roles y tareas). Los mediadores se vinculan a funciones e interacciones que surgen durante el trabajo, los procesos operativos, participación, gestión de conflictos, solución de problemas, comunicación interna y externa, colaboración y liderazgo, y los estados emergentes como motivaciones, relaciones entre los miembros y reacciones afectivas. Estos últimos representan el carácter dinámico del proceso de trabajo en equipo, cuya estabilidad está determinada por la capacidad de aprendizaje del equipo y también de sus motivaciones y confianza (Kozlowski e Ilgen, 2006). Los elementos de salida se pueden describir para la asignatura, para el equipo y para el estudiante.

Con la intención de establecer este vínculo entre el funcionamiento de los equipos en las organizaciones de trabajo y el aprendizaje vinculado a la experiencia

en la universidad, se diseñó la asignatura “Gestión de equipos” cuya finalidad es aprender a trabajar en equipo sobre proyectos reales. Se cursa durante un semestre en las carreras de Ingeniería comercial y Contador auditor de una facultad de Administración de Empresas. En la asignatura se emplea una metodología de aprendizaje experiencial basada en competencias; se organiza la clase en equipos y cada uno de ellos debe diseñar y llevar a cabo un proyecto de emprendimiento e innovación social.

La presente investigación se ha llevado a cabo con el objetivo de caracterizar las variables asociadas con la efectividad de los equipos de trabajo universitario. Estas variables constituyen un referente riguroso para describir la competencia para trabajar en equipo, a partir del cual se pueden diseñar instrumentos de medida para su evaluación, y planes de formación adecuados para su adquisición. Por lo tanto, en la medida en que con esta investigación se aporta conocimiento para favorecer una formación vinculada a la práctica profesional, se contribuye al ámbito de las organizaciones y al de la educación superior.

Metodología

Para caracterizar las variables asociadas con la efectividad de los equipos de trabajo de una muestra de estudiantes universitarios, se realizó un estudio cualitativo exploratorio de caso, recogiendo información por medio de entrevistas en profundidad a estudiantes de la asignatura “Gestión de equipos” impartida durante el quinto semestre en las carreras de Ingeniería Comercial y Contador Auditor, cuyos resultados fueron contrastados con las observaciones del desempeño de los equipos llevadas a cabo por los docentes y el análisis documental de los informes de proyecto entregado por los estudiantes.

Descripción de la asignatura

La metodología de la asignatura incluye como ejes principales el trabajo de roles, la autocorrección y la implementación de un proyecto (RAI). A

continuación, se presenta una breve descripción de éstas:

Roles de equipo: los equipos identifican los roles naturales presentes en cada equipo según la teoría de Belbin (1993), a través de una autoevaluación individual y la evaluación conjunta sobre cada miembro del equipo. Cuando el equipo ya ha comenzado a trabajar se realiza una actividad llamada “capacitación cruzada” que consiste en que cada miembro del equipo realiza una tarea puntual desde el rol de uno de sus compañeros durante 30 días. Esta actividad incluye la visita al compañero en su contexto cotidiano (casa, trabajo, universidad) para aprender más de él y de su forma de trabajar. La actividad termina con una entrevista donde el profesor recoge la experiencia de cada equipo.

Autocorrección: basados en lo que Salas *et al.* (2009) llaman retroalimentación intraequipo, se da información acerca del rendimiento individual y de equipo, antes, durante o después de un episodio de desempeño. Los miembros del equipo comprometen un círculo de *prebrief*, desempeño y *debrief*. Los *prebrief* y *debrief* son sesiones de autocorrección que se llevan a cabo en una sala de espejos diseñada para este fin. En estas sesiones los equipos se corrigen y al mismo tiempo al otro lado del espejo otro equipo del mismo curso los evalúa en su corrección (coevaluación interequipo). Otra instancia importante para la autocorrección es la coevaluación intraequipo en la cual, mediante una pauta con indicadores de rendimiento individual, cada compañero evalúa la contribución de cada uno de los miembros del equipo.

Implementación: consiste en el desarrollo e implementación de un proyecto de emprendimiento e innovación social que deben desarrollar equipos conformados por entre cuatro y seis estudiantes. El proyecto debe tener como características: *impacto social*, es decir, enfocarse a resolver una problemática social; ser *innovador*, lo que implica que las soluciones encontradas y propuestas por el equipo deben ser creativas y aportar un *valor añadido* a la sociedad,



y permanecer en el tiempo, es decir, una vez finalizada la asignatura el proyecto debe generar sus propios recursos que le permitan sostenerse en el tiempo. Para la realización de este proyecto social los equipos aprenden a autogestionarse a través de la aplicación de los conceptos y modelos teóricos del trabajo en equipo que se les enseña en clases, y el monitoreo del rendimiento que obtienen en las “clínicas de equipo”, instancias formales en las que se supervisan las reuniones que establecen los equipos para planificar o realizar aspectos concretos de su proyecto, lo que les permite ir realizando constantemente autocorrección de su desempeño.

Participantes

Para seleccionar a los participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico, intencional, razonado de variación máxima. Se entrevistaron a 36 estudiantes que conformaban los seis equipos que obtuvieron el mejor desempeño en el desarrollo de sus proyectos, es decir, obtuvieron mejor valoración en impacto social, innovación y permanencia en el tiempo. La selección de equipos con el mejor rendimiento en estos tres criterios permite valorar el trabajo en equipo eficaz y eficiente de los equipos en relación con el modelo de efectividad y poder caracterizar así las variables asociadas a dicha efectividad. Del total de la muestra, el 67% eran estudiantes de Ingeniería comercial y el 33% de Contador auditor.

Instrumentos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas. Para esto se dispuso de un guión con los temas que se trataron a lo largo de la entrevista, no obstante, existió cierta libertad en el orden en el que se preguntó, lo que permitió generar las intervenciones que se estimaron convenientes dentro de la conversación. La pauta de entrevista contempló las siguientes temáticas: factores de entrada, factores de proceso como comunicación interna, externa y claridad de objetivos, estados emergentes, resultados y obstaculizadores.

Análisis

El contenido se organizó en siete categorías *composición del equipo, liderazgo, claridad de objetivos, estados emergentes, comunicación, resultados y obstaculizadores*.

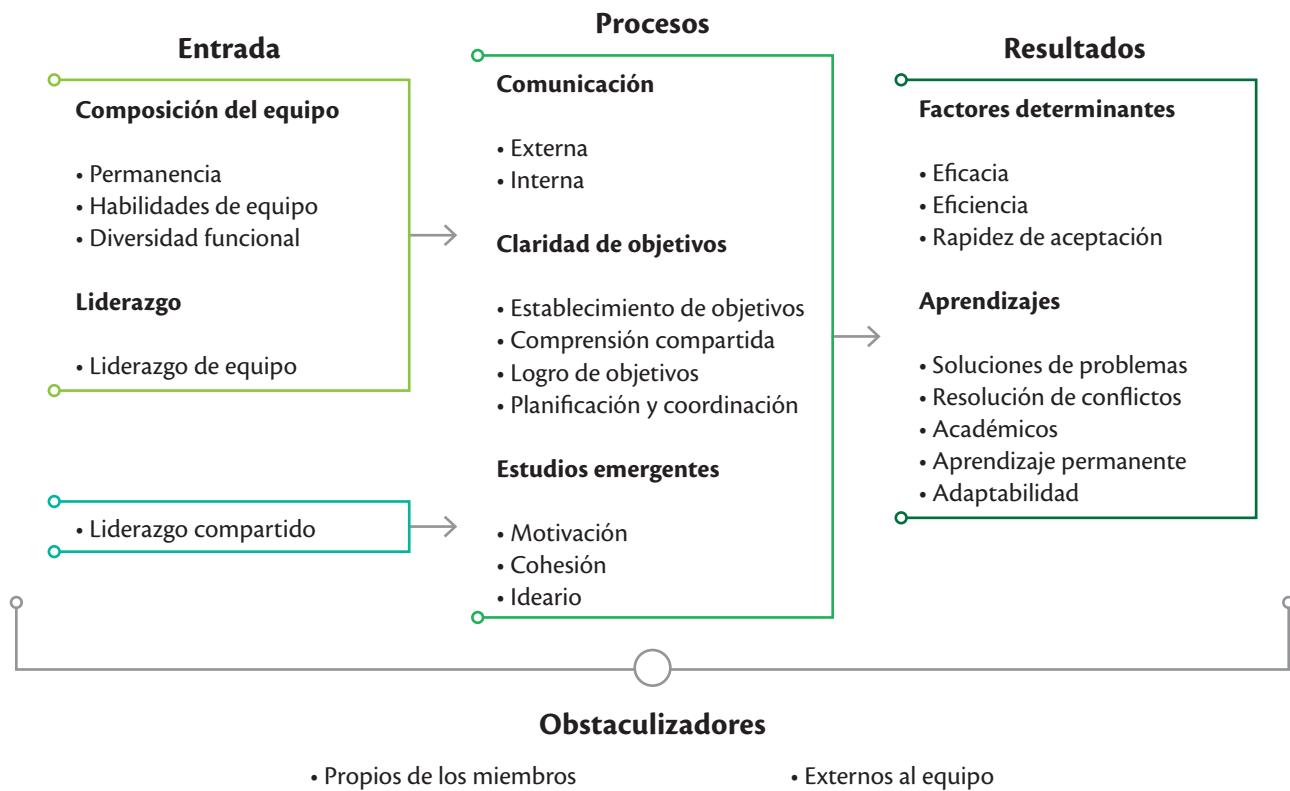
Se realizó un análisis deductivo/inductivo. En primer lugar, se realizó una codificación abierta. Con esta primera codificación se realizó una matriz de análisis de la cual se tomaron los fragmentos relevantes del discurso para así poder identificar los elementos comunes. En razón de lo anterior, se realizó un análisis deductivo en el cual las respuestas fueron agrupándose de acuerdo con las diferentes dimensiones asociadas al rendimiento exitoso del trabajo en equipo IPO que fue consultado en la entrevista. Posteriormente, se elaboró el *árbol de categorías*, organizando la información obtenida de acuerdo con categorías emergentes mediante un análisis inductivo. Se incluyeron estrategias para mejorar la fiabilidad de los datos del proceso de la obtención de los resultados (Vallejo y Finol de Franco, 2010). El proceso de generación de códigos fue sometido a triangulación del investigador; el árbol de categorías fue contrastado por dos investigadores externos, expertos en trabajo en equipo. Las categorías resultantes de la codificación también fueron sometidas a triangulación con datos obtenidos de los profesores del programa para validarlas.

La presentación del proceso de análisis del *árbol de categorías* se hizo aludiendo a la dimensión y categoría más inclusiva, para pormenorizarlos en la narración del análisis.

Resultados

A continuación, se describen los contenidos de las categorías y subcategorías identificadas (ver figura 1), ilustrando algunos pasajes a través de viñetas extraídas textualmente de las entrevistas, las cuales son identificadas por un número romano que identifica al participante del que se extrajo la viñeta y por un número arábigo que indica el párrafo de la entrevista del que se extrajo la información.

Figura 1. Categorías y subcategorías identificadas basadas en el modelo IPO
Sivasubramaniam et al. (2012)



Composición del equipo

Las subcategorías identificadas fueron permanencia, habilidades del equipo y diversidad funcional.

Permanencia

El tiempo que el equipo lleva funcionando como tal, es relevante para el trabajo en equipo, porque puede ser un factor determinante del resultado del desarrollo de un producto “personalmente del grupo que me designaron yo sigo con dos de ellos” (*I,13*). Además, entre los factores que pueden generar un conflicto, se encuentra que los miembros de un equipo se conozcan poco, lo que puede producir cierta indiferencia de algunos compañeros en el comienzo del trabajo en equipo, que se presente discordancia con alguno de ellos en particular respecto a un

tema, o que opiniones diversas puedan no ser bien recibidas.

Habilidades del equipo

Un equipo está compuesto por personas diferentes con distintas experiencias y habilidades, que pueden determinar el comportamiento del equipo. Es importante que el equipo sepa qué habilidades y conocimientos tiene cada miembro, en qué áreas pueden hacer mejores aportaciones y tener un mejor desempeño. Cuanta más claridad tengan sobre sus habilidades, más beneficios pueden obtener para el resultado del equipo “Siempre lo hacemos con lo mejor que hace una persona [...] y se combina con Ricardo que es más creativo” (*I,15*).

La personalidad que tengan los miembros también caracteriza al equipo. En algunas ocasiones



ciertas características individuales perjudican el correcto desarrollo del trabajo, como los prejuicios y personalidades muy distintas que promueven el conflicto, “Para mí igual fue un desafío, sobre todo el tema de conocer nuevas personalidades” (III, 16).

Diversidad funcional

Dentro del equipo es indudable que existan roles que deben desempeñar cada uno de los integrantes, que pueden estar identificados explícitamente o tener un conocimiento implícito de ellos, ya que los roles son distribuidos, definidos y coordinados por el equipo “lo primero que hacemos es repartir los roles, qué persona hace cada cosa” (I, 3).

La posibilidad que se da en la asignatura de realizar actividades de intercambio de roles permite asumir diferentes roles durante el transcurso del trabajo, por opciones personales o por factores externos que implican alguna adaptación, “y en el trasfondo del trabajo los roles igual se van interrelacionando” (I, 11). Se genera un intercambio de los roles, que permite que el equipo siga funcionando a pesar de que alguno de sus miembros se ausente por algún motivo, “yo al final me ausenté 15 días” (IV, 39).

Para poder llevar a cabo un proyecto, los estudiantes señalan que es importante asignar tareas a cada integrante del equipo. Para distribuirlas se consideran las habilidades de cada uno de los integrantes, “Nos dividimos según nuestras habilidades” (IV, 2) “nos dividimos las cosas en pareja, por ejemplo, dos se encargan de esta área” (VI, 60).

También se considera importante que la carga de tareas sea equitativa, esto implica una repartición igualitaria de las actividades, con el fin de que todos los integrantes trabajen más menos en la misma cuantía, “yo creo que en sí fueron tareas repartidas, pero totalmente, nadie hizo más que el otro en las tareas” (II, 8).

Esta distribución implica asumir un compromiso de cumplir con la tarea asignada, que finalmente se relaciona con hacerse cargo de la responsabilidad

adquirida dentro del equipo, “como si por ejemplo nos dieron una tarea no podemos llegar sin la tarea” (II, 85).

Para comenzar un proyecto en equipo, la diversidad de perspectivas que generan los distintos roles representados en el equipo facilita que los integrantes presenten diversas ideas, independiente de la dificultad que consideren que tienen éstas. Contar con una lista de ideas preconcebidas, permite decidir cuál de estas contribuirá de mejor manera al desarrollo de los objetivos propuestos y pueda ser más fácil de realizar “lo ideal era que cada integrante aportara con una idea” (III, 3). Una de las estrategias usadas por los equipos al comienzo de la asignatura es la lluvia de ideas que permite posteriormente darle estructura a alguna de ellas, “y empezamos a estructurar algo” (I, 15).

Otra forma de ir generando ideas es presentar al equipo ideas que se estaban trabajando previamente en otros proyectos y que requieren ser retomadas para dar continuidad a esos trabajos. En ocasiones estas ideas previas se han trabajado en otras asignaturas y pueden generar un beneficio para el equipo, “usar proyectos que habíamos visto en otros ramos y adecuarlos a éste” (III, 8).

Liderazgo

Las subcategorías identificadas fueron *liderazgo de equipo* y *liderazgo distribuido*.

Liderazgo de equipo

La mayoría de los entrevistados considera que el liderazgo de equipo implica la existencia de líderes innatos dentro de un equipo, sin embargo, algunos indican que quien adopta el rol de líder puede hacerlo tanto por iniciativa propia como por designación de sus propios compañeros. En ambos casos la permanencia como líderes puede variar en el transcurso del tiempo, “el líder como que va cambiando, como que no hay un líder” (II, 62).

La actuación de este líder se percibe a veces de manera positiva, generando buenos resultados

dentro del equipo, y en otras ocasiones, de manera negativa o indiferente, “eso pasaba también por Natalia porque lógicamente si ella te está diciendo a cada rato, juntémonos, oye tenemos que hacer esto, eso también motiva” (*VI, 46*).

Liderazgo distribuido

Los estudiantes plantean que hay “ausencia de liderazgo” cuando todos se consideran de la misma manera en las funciones de liderazgo, es decir, no existe un solo líder definido que genere una autoridad sobre el resto. Además, hay quienes manifiestan que se sienten incómodos con el rol de líder asumido por un solo miembro, por lo que prefieren que el equipo funcione sin este rol establecido formalmente, “ese rol no me acomodaba mucho” (*VI, 38*).

Claridad de objetivos

Las subcategorías identificadas fueron *establecimiento de objetivos, comprensión compartida, logro de objetivos, y planificación y coordinación*.

Establecimiento de objetivos

En este contexto de estudio, el producto es el proyecto social. Los estudiantes plantean que, para obtener buenos resultados, es necesario estudiar de manera adecuada cuáles son las necesidades que se quieren satisfacer, “Era algo que se necesitaba y con urgencia” (*VI, 24*). De esta manera se obtiene claridad sobre el área específica del proyecto, la factibilidad de llevarlo a cabo, el impacto social que pueda generar el proyecto a realizar, “Nos damos cuenta que igual se está generando un impacto dentro de esa escuela” (*I, 79*), y la posibilidad de que éste permanezca en el tiempo, “Yo creo que si se implementa en otra escuela igual funcionaría” (*I, 79*), “Esto es a largo plazo” (*I, 70*).

Después de estudiar las necesidades se establecen los objetivos. Al tratarse de un contexto de aprendizaje, los objetivos pueden ser modificados durante el transcurso del desarrollo de un proyecto

por diferentes motivos: objetivos muy ambiciosos, lo que dificulte su cumplimiento; escasa información necesaria para el desarrollo del proyecto; cambio en las necesidades a cubrir dentro del proyecto o cambio del mercado objetivo al que va dirigido. Es importante destacar también que la posibilidad de ir modificando los objetivos del proyecto permite al equipo contribuir de mejor manera a la elaboración de un proyecto que genere beneficios sociales a diversos grupos de personas, por lo tanto, la flexibilidad debe ser una condición establecida al comienzo de la asignatura.

Por lo tanto, el objetivo o el resultado esperado originalmente, no necesariamente será el definitivo, ya que a medida que se avanza en el desarrollo del proyecto, se visualizan nuevas ideas o dificultades que afectan el resultado, por lo que es necesario que exista flexibilidad y adaptación “si elegimos esto va a significar que cambiamos un poco el tema del trabajo” (*I, 107*), “entonces se empiezan a generar cambios dentro del trabajo” (*I, 15*).

Comprensión compartida

Es necesario que exista una comprensión compartida acerca de los objetivos del proyecto, lo que se relaciona a su vez con la claridad con la que se hayan formulado, “Entonces aquí en este caso nosotros sabíamos cuáles eran nuestros objetivos” (*III, 3*); y sobre las tareas individuales implicadas en los objetivos, cuya claridad influirá notablemente en la realización.

Promover el conocimiento y entendimiento compartido del objetivo general del proyecto representa una ventaja para el equipo, frente a otros equipos que no lo consideran. Saber a dónde se quiere llegar y qué se quiere lograr, permite un mejor resultado del producto final, “Era importante que cada integrante tuviera la información suficiente de lo que se estaba realizando y de lo que queríamos lograr con los objetivos que teníamos planteados” (*III, 3*).



Logro de objetivos

Según los estudiantes entrevistados, la mejor manera de poder lograr los objetivos propuestos es visualizando el objetivo ya cumplido. De esta manera identifican que, para cumplir con lo establecido, necesitan recursos con los que muchas veces no cuentan, por lo que se realizan diversas actividades con el fin de reunirlos, “Realizamos rifas” (*V, 31*), “Vendemos papeles” (*V, 31*). En el mismo sentido, las expectativas de éxito que tengan los estudiantes respecto al logro de su proyecto son un factor determinante en la sinergia que se puede lograr, “Siempre trabajamos todos juntos enfocados hacia el mismo fin” (*III, 2*), en la cantidad de errores que se generarán desde el inicio hasta el final del proyecto y en la calidad del trabajo final, debido a que se generan metas más desafiantes que impulsan a realizar un mejor trabajo.

Planificación y coordinación

La coordinación es relevante para poder fijar reuniones de trabajo que permitan desarrollar el proyecto de manera adecuada, “nos juntamos si tenemos que hacer algo para cierta fecha, tratamos de designar una fecha para reunirnos” (*I, 31*).

Los estudiantes señalan que los factores que destacan a la hora de planificar una reunión, no es sólo acordarla, sino coordinarse para concretarla. Además, consideran que debe existir cierta frecuencia de éstas, “nos juntamos bastante porque los fines de semana no nos vemos, en el sentido de trabajo” (*II, 59*).

Los entrevistados suelen llevar a cabo una planificación de las distintas actividades que conlleva el proyecto, y junto con esto, llevan un control de los avances y de lo que falta por hacer. Para esto destacan la importancia de fijar plazos para las tareas asignadas, que dé la posibilidad de evaluar si podrán ser cumplidas “Lo que hicimos la reunión pasada, lo que quedó pendiente y lo que nos falta por hacer” (*II, 55*).

Otro aspecto relevante respecto a los plazos es

optimizar los tiempos para realizar los trabajos de otras asignaturas que son comunes al equipo. Según los estudiantes, es necesario definir el tipo de actividad a realizar y revisar si son compatibles con otras actividades que también deben ser realizadas en los mismos plazos, “de repente estamos haciendo otro trabajo y sabemos que en la misma semana tenemos que entregar otra cosa, entonces aprovechamos las mismas instancias de complementar las dos cosas” (*I, 36*).

Estados emergentes

Las subcategorías identificadas fueron *motivación*, *cohesión* e *identidad*.

Motivación

Desde la percepción de los estudiantes existen dos fuentes principales de motivación. Aluden a la motivación interna del equipo que se origina en relación con el tipo de proyecto de equipo, en este caso caracterizado por su contribución a la sociedad; y a la motivación que ejercen los miembros del equipo, cuando un integrante adopta una posición de motivador hacia sus compañeros.

La motivación interna, es decir, la motivación que existe al interior del equipo, puede nacer desde cada uno de los integrantes, o del equipo en sí, “la motivación que tenga por lograr las cosas” (*IV, 65*). Lo que mueve a cada uno de los integrantes es un reconocimiento o valoración de sus logros, las capacidades demostradas y los aprendizajes alcanzados. Esto promueve una actitud proactiva en la ejecución del proyecto, pudiendo llevar a cabo cambios considerables que mejoran la calidad de los resultados finales, “el resto de las personas igual valora lo que uno es capaz de hacer” (*III, 16*). Para los entrevistados, es sumamente relevante el hecho de que el desempeño demostrado en las actividades y/o trabajos, sea valorado por sus pares o por el resto de las personas fuera del equipo. Este reconocimiento impulsa las ganas de ayudar a los demás, con lo que se puede obtener

incluso una mayor cohesión al interior del equipo y, posiblemente, un mejor desempeño dentro de éste.

Cohesión

La cohesión del equipo es descrita por los estudiantes como la calidad de la relación que existe entre los integrantes del equipo. El tipo de cohesión que presente el equipo se relaciona directamente con generar una buena “convivencia” dentro del equipo para que los conflictos sean resueltos de una mejor manera y exista menor frontalidad para abordarlos, “y ahí uno va viendo si tiene afinidad con el grupo” (*I, 13*). También es relevante el tipo de cohesión para la tarea, lo cual se expresa en el compromiso con la misma. El compromiso individual que tienen cada uno de los miembros del equipo con sus tareas, se va desarrollando durante el desempeño del equipo y contribuye al compromiso compartido, “y claro, el compromiso que tienen los demás también” (*I, 13*), “tratar de siempre entregar un poquito más” (*I, 16*).

Los equipos que presentan un mayor grado de compromiso siguen conectados al proyecto, independientemente de que ya hayan cumplido con los requerimientos de la asignatura. Se tiene claro que, en el desarrollo de un producto, no siempre se finaliza con la llegada de éste al mercado, sino que existe un proceso posterior que muchas veces debe ser guiado y supervisado de forma activa por parte de ellos “entonces en el jardín infantil no vamos a decir ya no nos vemos más, hay que seguir, porque los niños están súper entusiasmados con nosotros y el compromiso de seguir con ellos hasta que finalicen su primer semestre” (*I, 77*).

Identidad

El trabajo en equipo sostenido en el tiempo va generando lo que los entrevistados llaman la “identidad”, que se refiere a ciertas cualidades que están presentes en un equipo de manera predominante y lo diferencia del resto de los equipos “yo creo que ésa es la diferencia de repente que nosotros vemos con otros equipos, que somos súper autocríticos” (*I, 16*).

Comunicación

Las subcategorías identificadas fueron *comunicación interna* y *comunicación externa*.

Comunicación interna

Los estudiantes mencionan que evaluar la comunicación interna del equipo implica un mejor desempeño de éste. Para un mejor intercambio de información, es importante que existan variados canales de comunicación que permitan que ésta se realice de la manera más adecuada para cada equipo; también que se implemente un registro de comunicación donde queden formalizados los acuerdos respecto al proyecto, que el intercambio de información sea claro y fluido y que contribuya al entendimiento compartido de la información. También se resalta la importancia actual del rol que cumplen las redes sociales que facilitan la inmediatez de la comunicación, “tenemos varios medios, tenemos un grupo en whatsapp, tenemos un grupo en facebook, los números de cada uno, correos” (*II, 53*).

La asignatura provee de herramientas de evaluación que permiten analizar las características individuales de los miembros del equipo, lo que contribuye a mejorar la comunicación de éstos. Este análisis ofrece una base para reflexionar sobre sus propias actitudes frente a los demás, lo que identifican como un aspecto que mejora indudablemente la comunicación del equipo, esto se ve reflejado en los buenos resultados que se obtienen a partir de ello, “y ya después empezamos a conversar y cada uno se expresaba y decíamos todo lo que sentíamos” (*V, 13*). La capacidad de crítica constructiva es una cualidad que orienta al equipo a un crecimiento permanente, tanto para los integrantes individualmente como para el equipo en sí, lo que puede llevar a una mejor organización y a un mejor resultado esperado.

Dentro de un equipo se generan diversos tipos de comunicación; verbal, no verbal, presencial y no presencial. Los estudiantes describen que es importante poder responder de manera adecuada a estas



formas de comunicación, lo que puede establecer una diferencia entre comprender y no comprender lo que pretenden expresar cada uno de los miembros del equipo. En relación con lo anterior, existen personas que poseen mejores habilidades de comunicación que otros, por lo que se les hace más fácil expresar lo que quieren decir o lo que sienten, y a su vez van tratando de generar instancias de confianza que les permitan, a quienes poseen dificultad de comunicación, poder expresarse de manera más fluida y clara, con el fin de mejorar la comunicación al interior del equipo para que el resultado del producto no se vea afectado. Esto facilita la mutua supervisión del desempeño que contempla desarrollar retroalimentación interna “y como que siempre nos reunimos para retroalimentarnos y ver qué se puede mejorar de lo que se planteó” (*I*, 34) y de esta manera visualizar los resultados esperados, “nosotros tratamos de imaginarnos el producto ya final” (*I*, 11).

Otro aspecto importante relacionado con la comunicación interna es la toma de decisiones dentro del equipo, junto con la dificultad que esto representa para los integrantes y la necesidad de que se provoque diálogo y se discutan los temas. La discusión generada a partir de diferentes perspectivas es la que permite generar diversas interpretaciones, lo cual representa una de las ventajas del trabajo en equipo, “y empezar a tomar decisiones fue difícil” (*I*, 107), “quienes somos cohesionadores tenemos visiones totalmente distintas sobre cómo interpretar el proyecto” (*I*, 85).

Comunicación externa

La comunicación externa también facilita la realización del proyecto y frecuentemente se da en acciones decisivas para llevarlo a cabo. Se puede dar entre distintos equipos o entre un equipo y distintas unidades u organizaciones fuera de él. Según los estudiantes entrevistados, se genera mejor comunicación con pares que no pertenecían a la misma institución, mencionando que en equipos de la misma asignatura existía

una permanente comparación y rivalidad debido al carácter competitivo que presenta la asignatura, lo que impedía que se lograra una comunicación fluida y positiva en ese contexto, “yo consulté a compañeros de otra universidad” (*I*, 56).

Para el correcto desarrollo del proyecto, los estudiantes consideran que es necesario mantener contacto con entidades y tener claridad sobre cuáles serán las actividades que tienen que desarrollar con ellas “claro, como dice el proyecto teníamos contacto con municipalidades y todo ese tipo de cosas” (*I*, 60). Dentro de la comunicación externa necesaria para el desarrollo del proyecto, destacan la necesidad de intercambio de información con estas entidades y la capacidad de ir seleccionando la información relevante, “También investigar, saber con quién hay que hablar, tener buenos datos, o qué persona nos podría ayudar” (*II*, 46), “el otro que me vaya a ayudar a investigar, pero las cosas que realmente sirven, o sea empezar a hacer un filtro” (*IV*, 3).

También se menciona la importancia de generar buenas relaciones con autoridades dentro y fuera de la universidad, ya sea con profesores, jefes de carrera, o entes municipales que contribuyan al proceso de implementación del proyecto. Esto favorece que se promueva una adecuada retroalimentación que beneficie el resultado final del proyecto, “nuestro jefe de carrera estuvo 100% ayudándonos” (*VI*, 6).

En general los estudiantes agregan que es importante estar permanentemente realizando una evaluación al desarrollo del proyecto, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores responsables.

Resultados

Las subcategorías identificadas fueron *factores determinantes* y *aprendizajes*.

Factores determinantes

Respecto a los resultados esperados, se mencionan como factores determinantes: la eficacia, que tiene

que ver con la implementación completa del proyecto, la rapidez con la que es aceptado en el medio social y permite asegurar su permanencia en el tiempo y la eficiencia, asociada a cumplir con los presupuestos y tiempos establecidos de una asignatura semestral, “No había instancias de tiempo libre o tiempo ocioso” (*VI, 14*). Debido al gran impacto que lograron los estudiantes con sus proyectos sociales y a la confianza que tienen en la permanencia de éste en el medio social, manifiestan la intención de promoverlos a través de distintos medios de comunicación como emisoras de radio y televisión, ya sea local o nacional. Esta socialización tiene como objetivo que distintas personas que puedan verse beneficiadas con la implementación de proyectos de este tipo puedan conocerlos, “nuestro proyecto no lo hemos presentado aún, pero lo vamos a presentar en televisión o algo así” (*I, 70*).

Aprendizaje

Uno de los aprendizajes que los miembros de los equipos más mencionan en las entrevistas, son los obtenidos a través de la experiencia adquirida en variados escenarios, tanto académicos como laborales. Un aprendizaje importante es la capacidad de resolución de problemas, asociados a la calidad del trabajo, que se van presentando a medida que se avanza en el proyecto, “entonces tratamos de no cometer los mismos errores” (*I, 22*), “cosa de ir superándonos porque si pensamos que todo está bien nos relajamos” (*I, 125*).

La posibilidad de poner en práctica lo que se ha aprendido durante el transcurso del tiempo que se lleva trabajando como un equipo, permite que los participantes sean capaces de ceder frente a ciertas circunstancias y poder llegar a acuerdos a pesar de que tengan distintos enfoques frente a diversas situaciones, lo que promueve finalmente la capacidad de autocrítica y las habilidades de superación del equipo, “y al final llegamos a un consenso, gracias a eso hemos podido solucionar nuestros problemas” (*I, 125*).

Si bien los miembros de los equipos entrevistados

manifestaron que muchas veces tuvieron conflictos, éstos pudieron ser solucionados gracias a los aprendizajes adquiridos durante el trabajo en equipo, como la organización que lograron obtener durante el desarrollo del proyecto, la confianza obtenida al pasar mayor cantidad de tiempo trabajando por un mismo fin y los comportamientos de apoyo entregados entre ellos en situaciones complicadas, “algunos estábamos haciendo práctica y en ese mes la ayuda y el apoyo de César con Paula fue lo mejor” (*VI, 8*). Los estudiantes mencionan la relevancia de desarrollar habilidades para resolver conflictos, mediante la separación de los afectos, ya que, aunque se integren a un equipo con personas con las cuales mantienen un fuerte vínculo, no siempre se trabajará con el mismo equipo. Así, estas habilidades se pueden poner en práctica en cualquier otro equipo con el que se trabaje bajo condiciones similares.

Los estudiantes entrevistados, si bien mayoritariamente hablan de los resultados obtenidos como equipo, también resaltan algunos resultados que ellos han obtenido individualmente gracias al trabajo en equipo, como la experiencia académica y laboral, “he mejorado la calidad de los trabajos y de los informes” (*II, 103*), la capacidad de aprendizaje permanente, la adaptación al cambio y la capacidad de autocrítica, “yo hago una autocrítica como líder, que a veces soy un poco mandona” (*IV, 63*).

Obstaculizadores

Se identificaron dificultades *propias de los miembros* y *externas*.

Propios de los miembros

Independiente del resultado que se obtenga en el desarrollo del proyecto, siempre estarán presente obstaculizadores que dificultan el cumplimiento de lo planificado, por lo que es importante tener claridad de cuáles son estos aspectos para poder identificarlos y manejarlos de la mejor forma posible. Entre estos obstaculizadores destacan los siguientes: 1) La falta



de tiempo, ya que es muy difícil coordinar reuniones entre estudiantes que tienen horarios distintos, compromisos laborales, o integrantes que son madres o padres, “tenemos dos madres en el equipo que obviamente priorizan a sus hijos” (*II*, 72); 2) El cansancio asociado a la carga académica de cada uno es un obstaculizador común a la mayoría de los equipos. El cansancio, tanto corporal como mental, incide en el desempeño que los estudiantes presentan en el desarrollo de sus trabajos, ya que las instancias que tienen de tiempo libre se hacen cada vez menores y la falta de descanso adecuado afecta en el desarrollo de sus habilidades y comprensión de las ideas que se van planteando en el camino.

El hecho de trabajar en equipo asocia a personas con distintas personalidades y opiniones, lo que muchas veces genera un obstáculo en la comunicación y no permiten que ésta se desarrolle de la manera más adecuada, afectando así a la confianza y a la coordinación, produciendo muchas veces climas de negatividad al interior del equipo o falta de motivación, “nadie se encargaba de ordenar el informe, que tuviera la misma letra” (*II*, 105), “estábamos muy cerrados y negativos” (*V* 82).

También muchas veces el ambiente competitivo interequipo de la asignatura puede afectar al comportamiento del equipo. Las relaciones interpersonales que se establecen con el medio externo al equipo pueden generar conflictos que suelen perjudicar el desarrollo y resultado del proyecto de un equipo determinado, ya que al existir ciertas rivalidades, competencia e indiferencia frente a otros equipos que quieren alcanzar fines similares, se coarta la comunicación y las buenas relaciones entre compañeros de las mismas asignaturas, “creo que hay un ambiente de envidia en la universidad y muy competitivo entre los grupos de trabajo” (*IV*, 56).

Externos

Existen dificultades que provienen del exterior, que no son impulsadas por integrantes del propio

equipo, sino que dependen de factores cuya resolución está fuera del alcance de sus miembros, como por ejemplo la falta de respuesta de empresas que son fundamentales para la implementación o desarrollo del proyecto. También, la demora en respuestas a requerimientos hechos por los estudiantes a diversas organizaciones afecta en la tardanza de la puesta en marcha de los distintos pasos que conlleva el desarrollo de un proyecto, lo cual es difícil de manejar por los integrantes de los equipos entrevistados, “ninguna (empresa) respondía” (*VI*, 6), “se demoraban en darnos las respuestas de la pantalla” (*VI*, 76).

Los recursos económicos son fundamentales para poder desarrollar de manera óptima el proyecto. Para los estudiantes representa un obstáculo recurrente la falta de estos recursos, ya sea para implementar el proyecto o para trabajar en el desarrollo de éste, “nosotros los estudiantes contamos con menos dinero para estar cargando el teléfono y poder hacer las llamadas importantes” (*VI*, 12).

Discusión y conclusiones

En este estudio se ha aplicado un modelo de análisis de la efectividad de los equipos de trabajo, modelo IPO en contextos de desarrollo de nuevos productos, a un caso de formación universitaria para desarrollar la competencia de trabajar en equipo de estudiantes de Ingeniería comercial y Contador auditor. Esta aplicación intensifica el carácter competencial del programa estudiado y contribuye a acercar la mirada de los formadores y de las organizaciones sobre dicha formación.

Se han descrito variables que determinan el desempeño exitoso de los equipos de trabajo de los estudiantes y los resultados permiten destacar habilidades que pueden ser aprendidas por los estudiantes en un ambiente de trabajo en equipo.

Se identifican como factores de entrada la composición y el liderazgo de equipo. El establecimiento de estos factores es de vital importancia para el correcto desarrollo de la competencia trabajo en equipo (Viles

Diez *et al.*, 2013). Los roles y tareas asociadas son factores de composición del equipo, ya que el equipo comienza con una distribución de roles y funciones, no obstante, se ha encontrado que estas variables describen cómo interactúan los equipos, es decir, durante el transcurso del desarrollo del proyecto, los equipos incluyen comportamientos compensatorios de intercambio de funciones y redistribución de cargas laborales, para adaptarse a los cambios originados por la tarea. La posibilidad de adaptación que esto propone ayuda intencionalmente a los estudiantes a cooperar y colaborar (Betta, 2016). La formación, por tanto, debería poner énfasis en el trabajo de los roles. Diversos trabajos muestran cómo los resultados basados en el desempeño de rol pueden ser utilizados satisfactoriamente para medir el rendimiento individual y compararlo entre distintos equipos (Chen, 2005).

Si bien se observa la presencia de un liderazgo con cierto carácter vertical, asumido por alguno de los miembros del equipo, las condiciones de autogestión y flexibilidad que promueve la asignatura posibilita que emerja un liderazgo compartido. Esta dimensión se relaciona más con las actividades o responsabilidades asumidas por los miembros del equipo en distintas circunstancias para el logro del objetivo, que con uno permanente asociado a características personales o definiciones previas hechas por el equipo o impuestas al mismo (Gil *et al.*, 2011). Este liderazgo compartido, requiere para su formación durante la enseñanza universitaria la existencia de una orientación al desarrollo de la autonomía de los equipos que se forman en los cursos, es decir, posibilitar la libertad del equipo para definir quiénes serán sus integrantes, cuáles serán los plazos y recursos con los cuales trabajarán (Kirkman y Mathieu, 2005).

La claridad de objetivos se valora como fundamental para cumplir con los resultados de eficiencia y eficacia desde el comienzo del funcionamiento del equipo. Es un aspecto que los estudiantes van desarrollando en el transcurso del trabajo en equipo,

y se destaca la necesidad de adaptar o cambiar los objetivos propios del equipo, según la factibilidad y dificultades que se van presentando en el desarrollo del proyecto. Esto da más argumentos a la idea de que se debe fortalecer la autonomía en los equipos de trabajo en la formación universitaria. Los estudios concluyen que la autonomía es una característica básica del diseño de la tarea de los equipos que modula los efectos de otras variables de entrada y procesos sobre la eficacia grupal (Rico *et al.*, 2010). La comprensión compartida de los objetivos también se identifica como relevante para obtener buenos resultados en el equipo y la literatura plantea que ésta puede aumentar y desarrollarse a través del aprendizaje basado en equipos (Betta, 2016).

La comunicación ha sido identificada como una variable que afecta el rendimiento del equipo y como un aspecto transversal relacionado con otras conductas del equipo que aseguran su efectividad. La comunicación mejora la capacidad de los equipos para autoevaluarse y permite la supervisión del rendimiento mutuo, lo que entrega insumos importantes para el desarrollo de la retroalimentación intraequipo y para la retroalimentación externa al equipo. Esto cobra sentido en el *curriculum* por competencias que caracteriza al curso Gestión de equipos, ya que la asignatura provee de diferentes agentes de evaluación, como coevaluación y autoevaluación, que permiten al equipo generar una autorretroalimentación y enfatizar la retroalimentación por parte del profesor.

El aprendizaje permanente que resulta del análisis de los errores cometidos por los mismos integrantes, es posible gracias a una formación con énfasis en la adaptabilidad y la retroalimentación (Moraga y Soto, 2016), que según la literatura de trabajo en equipo es componente esencial de la orientación al aprendizaje de los equipos (Salas *et al.*, 2009) y permite contribuir con la transferencia del entrenamiento de las competencias de trabajo en equipo genéricas a diversos contextos, ya que estrategias de enseñanzas



orientadas al desarrollo de las habilidades de flexibilidad se traduce en un aprendizaje basado en la experiencia y en los errores (Ellis *et al.*, 2005).

En cuanto a los resultados, destaca la calidad de la innovación del proyecto social, entendida como la eficacia y la eficiencia, en términos de cumplir con los tiempos y presupuestos, coincidiendo con los modelos de rendimiento (Sivasubramaniam *et al.*, 2012). El estudio también considera como resultados los aprendizajes obtenidos por cada estudiante y por los equipos. Respecto a los de equipo, se entiende como un resultado el desempeño que se relaciona con la mejora de los procesos, con el aprendizaje y el rendimiento cognitivo (Rico *et al.*, 2010). Nuevamente cobra sentido la inclusión de la retroalimentación constante dentro de la formación del trabajo en equipo, ya que se evalúa la mejora de

procesos midiendo la búsqueda de retroalimentación, la discusión de los errores o la experimentación (Kirkman *et al.*, 2006).

Finalmente, este estudio contribuye con la identificación de los obstaculizadores que afectan el desempeño de los equipos. Aspectos como la carga académica de los estudiantes, la falta de recursos y la demora en las respuestas recibidas por parte de las organizaciones o instituciones sociales con la que los equipos deben establecer vínculo, plantean como necesario comprender cómo se relaciona la formación del trabajo en equipo y el contexto organizacional en el cual está inserta esta formación. Revisiones recientes ponen de manifiesto el papel crítico que tiene el contexto de la organización en la eficacia de los equipos que permita apoyos que faciliten recursos y favorezca la coordinación institucional con la comunidad (Rico *et al.*, 2010). ■

Referencias

- Abas, M. C. (2016), “Graduates’ competence on employability skills and job performance”, *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, vol. 5, núm. 2.
- Betta, M. (2016), “Self and others in team-based learning: acquiring teamwork skills for business”, *Journal of Education for Business*, vol. 91, núm. 2, pp. 69-74.
- Belbin, R. M. (1993), “A reply to the belbin team-role self-perception inventory by furnham, steele and Pendleton”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 66, núm. 3, pp. 259-260.
- Bravo, R., L. Lucia-Palacios y M. J. Martin (2016), “Processes and outcomes in student teamwork. an empirical study in a marketing subject”, *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 302-320.
- Cater, M. y K. Y. Jones (2014), “Measuring perceptions of engagement in teamwork in youth development programs”, *Journal of Experiential Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 176-186 [DOI: 10.1177/1053825913503114].
- Chen, G. (2005), “Newcomer adaptation in teams: multilevel antecedents and outcomes”, *Academy of Management Journal*, vol. 48, núm. 1, pp. 101-116.
- Chen, G., L. Dnahue y R. Klimoski (2004), “Training undergraduates to work in organizational teams”, *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-40.
- Chih-Hsun, Ch., S. E. Jackson e Y. Jiang (2016), “Can knowledge-intensive teamwork be managed? Examining the roles of HRM systems, leadership, and tacit knowledge”, *Journal of Management*, vol. 42, núm. 2, pp. 524-525.
- Christoffersen, S. (2011), “Enhance teamwork outcomes through guanxi”, *American Journal of Business Education (Online)*, vol. 4, núm. 11, pp. 19.
- Edmondson, A. C. y J. F. Harvey (2018), “Cross-boundary teaming for innovation: Integrating research on teams and knowledge in organizations”, *Human Resource Management Review*, vol. 28, núm. 4, pp. 347-360 [http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.03.002].

- Ellis, A., B. Bell, R. Ployhart, J. Hollenbeck y D. Ilgen (2005), "An evaluation of generic teamwork skill training with action teams: Effects on cognitive and skill-based outcomes", *Personnel Psychology*, vol. 58, pp. 641-672.
- Figl, K. (2010), "A systematic review of developing team competencies in information systems education", *Journal of Information Systems Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 323-337.
- Gil, F., C. Alcover, R. Rico y M. Sánchez-Manzanares (2011), "Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo", *Papeles del Psicólogo*, vol. 32, núm. 1, pp. 38-47.
- Iborra, M. y A. Dasí (2009), "¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? el papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos", *@tic. Revista D'Innovació Educativa*, núm. 3, pp. 29-38.
- Ilgen, D. R., J. R. Hollenbeck, M. Johnson y D. Jundt (2005), "Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models", *Annual Review of Psychology*, vol. 56, pp. 517-543.
- Jaca, C., E. Viles, R. Mateo, J. Santos y M. Tanco (2012), "Equipos de mejora: aplicación del modelo de efectividad en equipos de mejora de empresas de la comunidad autónoma vasca", *Ideas*, vol. 16, pp. 17.
- Jackson, D. (2015), "Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice", *Studies in Higher Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 350-367.
- Jewels, T. y R. Albon (2007), "Supporting arguments for including the teaching of team competency principles in higher education", *International Journal of Information and Communication Technology Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 58-69 [DOI: 10.4018/jictc.2007010106].
- Keller, R. T. (2006), "Transformational leadership, initiating structure, and substitutes for leadership: a longitudinal study of research and development project team performance", *Journal of Applied Psychology*, vol. 91, núm. 1, pp. 202.
- Kirkman, B. L., B. Rosen, P. E. Tesluk y C. B. Gibson (2006), "Enhancing the transfer of computer-assisted training proficiency in geographically distributed teams", *Journal of Applied Psychology*, vol. 91, núm. 3, pp. 706.
- Kirkman, B. L. y J. E. Mathieu (2005), "The dimensions and antecedents of team virtuality", *Journal of Management*, vol. 31, núm. 5, pp. 700-718.
- Kozlowski, S. W. J. y D. R. Ilgen (2006), "Enhancing the effectiveness of work groups and teams", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 7, núm. 3, pp. 77-124 [DOI: 10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x].
- Lewis, K., M. Belliveau, B. Herndon y J. Keller (2007), "Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 103, núm. 2, pp. 159-178.
- Mathieu, J., M. T. Maynard, T. Rapp y L. Gilson (2008), "Team effectiveness 1997-2007: a review of recent advancements and a glimpse into the future", *Journal of Management*, vol. 34, núm. 3, pp. 410-476.
- Mitropoulos, P. y B. Memarian (2012), "Team processes and safety of workers: cognitive, affective, and behavioral processes of construction crews", *Journal of Construction Engineering & Management*, vol. 138, núm. 10, pp. 1181-1191 [DOI: 10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000527].
- Moraga, D. y J. Soto (2016), "TBL-Aprendizaje Basado en Equipos", *Estudios pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, pp. 437-447 [<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200025>].
- O'Neill, T. A. y M. J. McLarnon (2018), "Optimizing team conflict dynamics for high performance teamwork", *Human Resource Management Review*, vol. 28, núm. 4, pp. 378-394 [<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.06.002>].
- O'Neill, T. A. y E. Salas (2018), "Creating high performance teamwork in organizations", *Human Resource Management Review*, vol. 28, núm. 4, pp. 325-331 [<https://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.09.001>].
- Pappas, I. O., S. Mora, L. Jaccheri y P. Mikalef (2018, April), "Empowering social innovators through collaborative and experiential learning", en *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1080-1088).
- Pérez, M. P., N. Martín, V. Martín, J. Hernangómez y C. Martín (2007), "La formación para enseñar a trabajar



- en equipo: un análisis experimental”, *Revista de Empresa*, núm. 22, pp. 36-50.
- Rico, R., Carlos M. Alcover De La Hera y C. Tabernero (2010), “Efectividad de los equipos de trabajo, una revisión de la última década de investigación (1999-2009)”, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 26, núm. 1, pp. 47-71.
- Salas, E. y M. Fiore (2012), “Why work teams fail in organizations: Myths and advice”, en L. M. Shore, J. A. Coyle-Shapiro y L. E. Tetrisk (eds.), *The employee organization relationship applications for the 21st Century*, Londres, Routledge, pp. 532-554.
- Salas, E., M. A. Rosen, C. S. Burke y G. F. Goodwin (2009), “The wisdom of collectives in organizations: An update of the teamwork competencies”, en *Team effectiveness in complex organizations. Cross-disciplinary perspectives and approaches*, Taylor and Francis Group, pp. 39-79.
- Schaffer, S. P., K. Lei y L. R. Paulino (2008), “A framework for cross-disciplinary team learning and performance”, *Performance Improvement Quarterly*, vol. 21, núm. 3, pp. 7.
- Sivasubramaniam, N., J. Liebowitz y C. Lackman (2012), “Determinants of new product development team performance: A meta-analytic review”, *Journal of Product Innovation Management*, vol. 29, núm. 5, pp. 803–820 [DOI: 10.1111/j.1540-5885.2012.00940.x].
- Strom, P. S. y R. D. Strom (2011), “Teamwork skills assessment for cooperative learning”, *Educational Research and Evaluation*, vol. 17, núm. 4, pp. 233-251.

Vallejo, R. y M. Finol de Franco (2010), “La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas”, *Redhecs*, vol. 7, núm. 4, pp. 117-133 [<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/620>].

Van den Bossche, P., W. H. Gijselaers, M. Segers y P. A. Kirschner (2006), “Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors”, *Small Group Research*, vol. 37, núm. 5, pp. 490-521 [DOI: 10.1177/1046496406292938].

Viles Diez, E., M. Zárraga-Rodríguez y C. Jaca García (2013), “Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes”, *Intangible Capital*, vol. 9, núm. 1, pp. 281-304 [DOI: 10.3926/ic.399].

Volkov, A. y M. Volkov (2015), “Teamwork benefits in tertiary education: student perceptions that lead to best practice assessment design”, *Education+ Training*, 57(3), pp. 262-278.

Warhuus, J. P., L. Tanggaard, S. Robinson y S. M. Ernø (2017), “From I to We: collaboration in entrepreneurship education and learning?”, *Education+ Training*, 59(3), 234-249 [<https://doi.org/10.1108/ET-08-2015-0077>].

Yaniz, C. (2015), “Las competencias genéricas como finalidad educativa”, en L. Villardon-Gallego (coord.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo*, Madrid, Narcea, pp. 13-24.

Cómo citar este artículo:

Hebles, Melany y Concepción Yániz-Álvarez-de-Eulate (2020), “Variables asociadas al rendimiento exitoso de los equipos de trabajo del curso Gestión de Equipos. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XI, núm. 30, pp. 22-40, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.586> [Consulta: fecha de última consulta].