

Trabajo en equipo en el grado de Enfermería: Evaluación

Validación de un instrumento para su medición

MARIA PILAR SABATER MATEU: Profesora Titular (Actualmente Honorífica)¹

JORGE JUAN CURTO GARCÍA: Profesor Asociado¹

ELENA MAESTRE GONZÁLEZ: Profesora Colaboradora²

AMPARO DEL PINO GUTIÉRREZ: Profesora Colaboradora¹

MARÍA VICTORIA MORÍN FRAILE: Profesora Colaboradora¹

CARMEN TERRÉ RULL: Profesora Titular²

ISABEL SÁNCHEZ ZAPLANA: Profesora Titular²

MARIA TERESA LLUCH CANUT: Catedrática de Escuela Universitaria¹

CARMEN OLIVÉ FERRER: Profesora Titular²

ANDREA PARDO FERNÁNDEZ: Profesora Titular (Actualmente Honorífica)²

MONTSERRAT PUIG LLOBET: Profesora Agregada¹

¹. Departament d'Infermeria de Salut Pública, Salut Mental i Maternoinfantil.

². Departament d'Infermeria Fonamental i Medicoquirúrgica

Escola d'Infermeria. Facultat de Medicina i Ciències de la Salut. Universitat de Barcelona. Campus de Bellvitge. C/ Feixa Larga s/n. Pavelló de Govern 3ª planta. 08907 L'Hospitalet de Llobregat. Barcelona

Resumen

El cuestionario que se presenta ha sido desarrollado y validado por miembros del Grupo de Innovación Docente Consolidado (GIDC) Grup d'Infermeria Orientat a Tècniques Educatives Innovadores (GIOTEI) reconocido por el Programa de Millora i Innovació Docent (PMID) de la Universitat de Barcelona (UB).

El propósito del estudio es aportar la descripción y resultados de un proceso de validación del instrumento GIOTEI-UB, creado para medir la competencia transversal trabajo en equipo en la formación de grado de Enfermería. Las pruebas psicométricas que se presentan comportan una segunda ronda de validación. Se trata de un cuestionario integrado por 39 ítems distribuidos en seis dimensiones y subescalas que valoran la participación en el trabajo en equipo desde la percepción de los estudiantes, a partir de la realización de actividades y de las habilidades interpersonales. Ha sido suministrado a estudiantes de los cuatro cursos del grado de Enfermería en el curso académico 2015-2016, en modalidad online a través del campus virtual de la UB. Las

respuestas obtenidas son n=450 a través de la evaluación por pares y n=344 a través de autoevaluación. En general, los resultados muestran la validez y fiabilidad del cuestionario. Su aplicación ha mostrado el potencial evaluativo y también formativo del instrumento, plausible de ser contemplado para la docencia y la investigación en educación superior.

PALABRAS CLAVE: TRABAJO EN EQUIPO; EVALUACIÓN; CIENCIAS DE LA SALUD; EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA; ESTUDIOS DE VALIDACIÓN; EVALUACIÓN FORMATIVA; EVALUACIÓN POR PARES; AUTOEVALUACIÓN; ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

TEAMWORK IN THE NURSERY DEGREE: EVALUATION

Summary

The questionnaire presented was developed and validated by members of a Consolidated Teaching Innovation Group (GIDC) Grup d'Infermeria Orientat a Tècniques Educatives Innovadores (GIOTEI) recognized by the Millora i Innovació Docent Program (PMID) of the University of Barcelona (UB).

The purpose of the study is to provide description and results of a second round of a validation process of the GIOTEI instrument, created to measure the transversal competency of teamwork in nursing degree training. It is a questionnaire composed of 39 items distributed in six dimensions or subscales that evaluate the participation in teamwork based on the realization of activities and interpersonal skills. It has been provided to students of the four classes of the Nursing degree in the academic year 2015-2016, in online mode through the virtual campus of the University of Barcelona. The answers obtained were n=450 through peer evaluation and n=344 through self-evaluation. In general, the results show good validity and reliability of the questionnaire. The application has shown the evaluative and formative potential of the instrument, eligible for consideration for teaching and research in higher education.

KEYWORDS: TEAMWORK ASSESSMENT; HEALTH SCIENCES; EDUCATION; NURSING; VALIDATION STUDIES; FORMATIVE ASSESSMENT; EVALUATION IN PAIRS; SELF-EVALUATION; COLLEGE STUDENTS.

La investigación educativa indica que el trabajo en equipo mejora el rendimiento académico de los estudiantes



Introducción

El trabajo en equipo integra un apartado destacado del repertorio pedagógico de la educación superior. La investigación educativa indica que el trabajo en equipo mejora el rendimiento académico de los estudiantes, la calidad de las interacciones entre compañeros, la autoestima, la actitud hacia las actividades de aprendizaje, el soporte social y la retención académica del alumnado. Por otro lado, el trabajo en equipo es una poderosa herramienta para el desarrollo de habilidades para la ocupación laboral, como pueden ser la comunicación, la gestión de conflictos, la gestión del tiempo y la reflexión¹. En conjunto, el trabajo en equipo se relaciona con la metáfora de preparación de estudiantes para el «mundo real», dado que en ocasiones se considera a la universidad «alejada del mundo real»^{2,3}.

Así, en los años 90 se intensifica su investigación⁴ y a partir de la referida dualidad el trabajo en equipo se ha incorporado como parte integral de los estudios de gra-

do^{2,5}. En ese contexto, la competencia transversal trabajo en equipo figura entre las comunes establecidas por la UB para las titulaciones de grado a partir de la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010. Dicha competencia, en esta universidad se conceptualiza como «capacitat de col·laborar amb els altres i de contribuir en un projecte comú. Capacitat de col·laborar en equips multidisciplinaris i en equips multiculturals»⁶. No obstante, tanto el significado del término *trabajo en equipo* como su implementación siguen siendo motivo de controversia, así como el aprendizaje y la pedagogía relacionada², cuestiones que pueden haber incidido en el hecho de que las publicaciones sobre esta competencia sean todavía poco frecuentes⁷.

Por lo que respecta al ámbito asistencial sanitario, la evidencia da soporte a la necesidad de formación en el trabajo en equipo con el objeto de reducir errores evitables y costes de los cuidados de salud⁵. En el caso de Enfermería, según la American Association of Colleges

of Nursing (2008), a pesar de que los estudiantes son evaluados de forma general en la práctica clínica, se espera que los nuevos graduados puedan trabajar con habilidades como miembros de un equipo para promover unos cuidados seguros en el paciente⁷.

En conjunto se añaden problemas para el ámbito docente, debido a que la mayoría de instrumentos de medición del trabajo en equipo han sido desarrollados para profesionales en los contextos clínicos y no enfocados a estudiantes⁵. Además, se apunta que, a pesar de las medidas de autoinforme para el trabajo en grupo en la educación superior, pocos casos aportan propiedades psicométricas en relación a la elaboración de tareas y habilidades interpersonales¹. Desde esta concurrencia de factores, se indica que se necesitan instrumentos válidos y confiables para evaluar de forma objetiva el trabajo en equipo en los alumnos durante la formación de grado, así como informar a los estudiantes para promover habilidades y actitudes que ayuden a su potenciación⁸. Por todos estos motivos el GIDC GIOTEL-UB ha desarrollado una línea de investigación e innovación docente que integra tres proyectos sobre la competencia trabajo en equipo (a. Código 2010PID-UB/17: sobre exploración temática y contextual; b. Código 2011PID-UB/85: sobre desarrollo de instrumento y primera validación; c. Código 2014PID-UB/053 segunda validación y presentación de instrumento en nuestro centro), con la finalidad de obtener una herramienta capaz de ser implementada por su validez y fiabilidad en el grado de Enfermería u otros posibles contextos y disciplinas. Exponer los resultados de la segunda validación del instrumento (tercer proyecto Código 2014PID-UB/053), que integran la experiencia de los proyectos previos, constituye el objetivo del presente estudio.

Métodos

El contexto de investigación ha sido la Escola d'Infermeria, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut, del Campus de Bellvitge de la UB y, de forma específica, las asignaturas de los cuatro cursos del grado de Enfermería que utilizan el trabajo en equipo como estrategia formativa.

La presente investigación pretende comprobar la validez de constructo de las seis subescalas que integran el instrumento *cuestionario trabajo en equipo GIOTEL-UB* (tabla 1). Dicho instrumento se propone, desde la percepción del estudiante, valorar la participación y actuaciones en el trabajo en equipo de uno de sus compañeros de grupo o *evaluación por pares*, según atribuye Topping (1998)⁹. Esta modalidad es también nombrada *evaluación por iguales* o *evaluación entre compañeros* y es reconocida como una metodología participativa¹⁰. Adicionalmente, a los mismos estudiantes que han sido evaluados por un compañero se les pide también una evaluación propia (*autoevaluación*). Sobre la autoevalua-

ción, se argumenta que ayuda a los estudiantes a establecer metas y por tanto a aprender de sí mismos¹¹. El grupo se refiere a uno de los constituidos en una clase para realizar tareas o trabajos comunes durante el curso académico, según encargo del profesorado. Los atributos de eficacia o habilidades para trabajar en grupo han sido reconocidos mediante la colaboración, en el trabajo en grupo pequeño y en el equipo¹. Con este fin, se proporcionó un protocolo a los estudiantes para unificar aspectos de procedimiento y contenido. En el caso del profesorado, se explicaron también verbalmente y por escrito los aspectos que concernían al estudio.

El procedimiento de administración del cuestionario se hace a través de la plataforma de sistema Moodle del Aula Virtual de la UB. Se crea un formato online del instrumento (adaptado al formato «Cuestionario Moodle») de fácil utilización para los estudiantes, según requerimientos de cada uno de los cursos. El instrumento se presenta a través de cinco pantallas, donde se diferencian datos sociodemográficos y el contenido de las seis dimensiones de las que se compone el cuestionario. Por otro lado, el acceso es restrictivo y es necesario llenar la pantalla previa para pasar a la siguiente. Este proceso favorece la confidencialidad de las respuestas.

La ejecución de la evaluación por pares es recomendada por el docente. Es anónima, aunque ha sido asignada previamente y aleatoriamente por el profesorado entre miembros de un grupo, sin que el estudiante tenga conocimiento de ello hasta el momento de contestar el cuestionario. La autoevaluación es opcional. Durante la validación del instrumento, la puntuación obtenida por los estudiantes no incide en la nota final de la asignatura, aunque debería incidir en un futuro para incentivar y favorecer este tipo de formación. Los datos obtenidos se exportaron al formato Excel para poder ser procesados y analizados estadísticamente. El cuestionario de elaboración propia consta de 39 ítems agrupados en 6 subescalas integradas en las siguientes dimensiones:

- 1) Comunicación (13 ítems)
- 2) Colaboración (5 ítems)
- 3) Planificación y realización de tareas (6 ítems)
- 4) Gestión del tiempo (4 ítems)
- 5) Resolución de conflictos (6 ítems)
- 6) Consecución de objetivos del equipo de trabajo (5 ítems)

Los ítems que componen el cuestionario se redactaron según la experiencia docente del equipo investigador, formulando todas las preguntas en sentido positivo, medidas mediante escala de Likert con 4 posibles respuestas («No cumple», «A veces», «Muy frecuentemente» y «Casi siempre»). Para este análisis, se ha obtenido respuesta a 450 cuestionarios para la evaluación por pares (estudiantes que evalúan a componentes de su mismo grupo) y respuesta a 344 cuestionarios de autoevaluaciones (estudiantes que, tras evaluar a un compañero, se

evalúan a sí mismos), de forma que se cumple el criterio de que el número de sujetos participantes en esta prueba esté entre dos y diez veces el número de ítems¹².

Diseño de investigación.

Diseño transversal (transeccional) descriptivo: A los alumnos se les administró el cuestionario posteriormente a hacer el trabajo en equipo. A partir de los datos recogidos, se procedió a analizar su incidencia en el referido cuestionario. El diseño fue no experimental debido a que no se hizo una manipulación deliberada de las variables a analizar¹³.

Validez de contenido del cuestionario

Un panel de expertos, integrado por miembros del GIDC GIOTEI-UB vinculados al estudio, redactó y seleccionó los ítems del cuestionario. Posteriormente se buscó la validez de contenido para determinar «el grado en que el instrumento refleja un dominio específico del contenido que se mide»¹³. Este proceso fue fruto del proyecto titulado *Treball en equip, competència transversal en el grau d'Infermeria. Instruments d'avaluació* (Codi: 2011PID-UB/85), finalizado y entregado al PMID de la UB en noviembre de 2012. La validez de contenido del instrumento generado para evaluar la competencia transversal trabajo en equipo se hizo siguiendo el método propuesto por Fhering¹⁴. Con este fin, se buscó un nuevo grupo de expertos que no tuvieran relación con el estudio y se evaluó el grado de consenso en tres parámetros:

- Representatividad: ¿En qué medida el ítem que se plantea es representativo de la dimensión que evalúa?
- Comprensión: ¿En qué medida el ítem formulado se comprende bien?
- Aplicabilidad: ¿En qué medida el ítem planteado es aplicable?

La escala de evaluación de cada parámetro se estableció en 4 categorías:

1. Nada
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

Siguiendo el método de Fhering¹⁴, se transformaron las cifras de las categorías en valores de 0 a 1 de forma que: 1=0,25; 2=0,50; 3=0,75; y 4=1. De aquí se generaron unos valores que oscilaron entre 0=nulo acuerdo a 1=total acuerdo. Las categorías que se establecieron fueron las siguientes:

- <0.70 = nivel de consenso malo o bajo
- De 0.70 a 0.80 = nivel de consenso medio
- De 0.81 a 0.90= nivel de consenso bueno
- De 0.91 a 0.99= nivel de consenso muy bueno
- 1 = nivel de consenso óptimo

El grupo de expertos fue compuesto por un total de n=6 profesores, con representación de cada uno de los cuatro cursos que configuran el grado de Enferme-

ría. A continuación se detallan las conclusiones principales:

a) *Representatividad del cuestionario*: La representatividad del cuestionario fue muy buena (0.91) y la representatividad de los diferentes bloques del cuestionario fue entre buena y muy buena (con valores de 0.88 a 0.93). Hay 5 ítems (ítems 1, 13, 15, 21 y 25) que obtuvieron un nivel de consenso máximo en relación a su representatividad (valor 1). Un ítem obtuvo un nivel bajo de consenso en el nivel de representatividad (el ítem 5).

b) *Comprensión del cuestionario*: La comprensión del cuestionario fue buena (0.90) y la comprensión de los diferentes bloques del cuestionario fue entre buena y muy buena (con valores de 0.87 a 0.96). Hay 6 ítems (ítems 1, 3, 4, 13, 15 y 21) que obtuvieron un nivel de consenso óptimo en relación a su comprensión (valor 1). Un ítem obtuvo un nivel bajo de consenso en el nivel de comprensión (el ítem 5); tres ítems (12, 20 y 24) obtuvieron un nivel medio de consenso en su comprensión (entre 0.71 y 0.80).

c) *Aplicabilidad del cuestionario*: La aplicabilidad del cuestionario fue buena (0.90) y la aplicabilidad de los diferentes bloques del cuestionario fue entre buena y muy buena (con valores de 0.86 a 0.91). Hay 5 ítems (ítems 13, 15, 19, 21 y 25) que obtuvieron un nivel de consenso óptimo en relación a su aplicabilidad (valor 1), y dos ítems (5 y 8) que obtuvieron un nivel medio de consenso en su aplicabilidad (entre 0.71 y 0.80).

Consistencia interna del cuestionario.

Para determinar la consistencia interna u homogeneidad entre los ítems del cuestionario, se utiliza el alfa de Cronbach, cuyos valores varían entre 0 y 1. Se considera que cuando el valor es superior a 0.70 la consistencia interna es aceptable^{15,16}. El análisis se lleva a cabo en global, en cada subescala, y se extrae cada ítem del cuestionario para evaluar si el valor del alfa aumenta o disminuye en cada caso. A la vez, se calculan los coeficientes de correlación entre ítems (correlación de Spearman) y de cada ítem con el valor del cuestionario total corregido (extrayendo cada ítem, correlación de Pearson). Se establece el criterio de extraer del cuestionario aquel ítem con baja correlación con el cuestionario total corregido, cuando se obtuviera una correlación inferior a 0.300¹⁷.

Validez del constructo

Finalmente se analiza la validez de constructo, la cual se refiere «a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico»¹³ y se lleva a cabo con la técnica multivariante de Análisis Factorial. Se utilizan el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett, para verificar si el análisis factorial era un análisis apropiado:

– La medida de adecuación muestral KMO permite comparar la magnitud de los coeficientes de correla-

ción observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial, de forma que si se obtienen valores menores a 0.500 indicaría que el análisis factorial no es adecuado para analizar la muestra disponible.

– La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad y, si se rechaza dicha hipótesis ($p < 0.05$), existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial que es adecuado.

El análisis factorial se realiza a través del procedimiento de exploración de ejes principales (método iterativo), con rotación ortogonal mediante el procedimiento Varimax y el criterio de Kaiser. Se seleccionan aquellos factores para los que se obtuvo un autovalor mayor de 1, que se corresponde con los que explican el mayor porcentaje de la variabilidad total. Para que un ítem formara parte de un factor extraído, el valor obtenido por este ítem debería ser superior o igual a 0.40018 en la matriz de factor rotado.

Análisis de los resultados del cuestionario

De cara a obtener el valor final del cuestionario, se transforman los resultados obtenidos en cada ítem a valores de 0 a 10, de forma que 0 indicaba que «No cumplía» y 10 «que cumplía casi siempre». Los resultados del cuestionario se obtienen a través de la mediana aritmética del total de ítems según la siguiente clasificación:

- 16 ítems comunes a 1º, 2º, 3º y 4º curso: 1-5, 14-15, 19-22, 25, 29-31 y 35.
- 22 ítems comunes a 2º, 3º y 4º curso: 1-9, 14-16, 19-22, 25-26, 29-31 y 35-36.
- 29 ítems comunes a 3º y 4º curso: 1-7, 14-17, 19-23, 25-27, 29-33 y 35-37.
- 39 ítems únicamente contestados por alumnos de 4º curso: 1-39.

Los resultados del cuestionario (variable continua) se presentan con la mediana \pm desviación estándar o la mediana y el rango, mientras que las variables categóricas se describen con frecuencias y porcentajes. Se analizan por separado los resultados de cuestionarios contestados para la evaluación por pares (estudiantes que evalúan a componentes de su mismo grupo) y los cuestionarios contestados por estudiantes para autoevaluarse.

En la evaluación por pares, se analiza la posible asociación entre los resultados del cuestionario y los factores Curso académico, Horas de trabajo, Número de miembros del grupo y Cohesión del grupo. En la autoevaluación se analiza la posible asociación entre los resultados del cuestionario y los factores: Curso académico, Sexo, Edad, Vía de acceso a la universidad, Trabajo, Horas de trabajo en grupo, Número de trabajos en grupo, Número de miembros del grupo y Cohesión del grupo.

Previo al análisis estadístico, se evaluó la normalidad de las distribuciones de las variables continuas para determinar el test más adecuado. Para llevar a cabo compa-

raciones entre las categorías de las variables cualitativas se utilizó la prueba test de ANOVA (en el caso de variables continuas) o el t-test (para muestras independientes) en el caso de variables con distribución normal y, en caso contrario, se utilizaron las pruebas no paramétricas de Kruskal Wallis o el test U de Mann Whitney. Para analizar la asociación entre los resultados y las variables cuantitativas se utilizó el test de correlación lineal de Pearson.

Se pudo disponer de resultados de estudiantes que habían respondido al cuestionario como autoevaluación y que, a la vez, habían sido evaluados por un miembro de su propio grupo. Se presentan los resultados obtenidos al comparar dichos resultados autoevaluación *versus* evaluación por pares en los mismos estudiantes. Para analizar las posibles diferencias entre los resultados, se utiliza el t-test para muestras repetidas, en el caso de variables con distribución normal, y, en caso contrario, se utilizan las pruebas no paramétricas del test de Wilcoxon.

Todos los análisis estadísticos con p-valores ≤ 0.05 son considerados estadísticamente significativos. El proceso de resultados se llevó a cabo a través de la utilización del programa estadístico SPSS v22.0 (SPSS, IBM Company, Chicago, Illinois, USA).

Resultados

En relación con los datos sociodemográficos de la muestra, tanto en los evaluadores por pares como en la autoevaluación, la presencia de mujeres fue superior (86.2% y 87.2%, respectivamente), según se corresponde con esta presencia mayoritaria en los estudios de Enfermería¹⁹. En ambos tipos de evaluación (por pares y autoevaluación), la media de edad es de 22,1 años; la mayoría de estos estudiantes trabaja (59.8% y 59.9%) y el número de horas de trabajo estaría principalmente en torno a 1-9 horas (39.3% y 37.2%), seguido de entre 10-20 horas (22.3% y 22.5%) y más de 20 horas (19.1% y 18.4%). El acceso a la universidad ha sido de forma preferente vía Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) (72.9% y 71.5%) (tabla 2).

Los datos comparativos de los trabajos en grupo indican que la mayoría de estudiantes en evaluación por pares y en autoevaluación (60.7% y 51.2%, respectivamente) ha realizado entre 1 y 5 trabajos durante el curso. En la mayoría de casos los grupos de trabajo estaban compuestos por 5-6 miembros (56.7% y 49.4%, respectivamente).

En cuanto a la fiabilidad y consistencia interna del instrumento, en el caso de la *evaluación por pares*, en el análisis global de los ítems del cuestionario (valor 0-10) para los cuatro cursos, se obtuvo una mediana de puntuación que es superior a 8.8 en todos los casos. Por otra parte, los diferentes valores obtenidos para el Alfa de Cronbach, para los ítems comunes y para cada uno de los cuatro cursos, en todos los casos son superiores

COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO

INSTRUMENTO GIOTEI-UB PARA EVALUAR LA COMPETENCIA EN LOS ESTUDIANTES

No cumple A veces Muy frecuente-mente Casi siempre

(A) COMUNICACIÓN			a	b	c	d
Curso	Subcompetencia por curso	Subescalas				
1º	Se comunica de forma clara y efectiva. Escucha y respeta la opinión de los otros	1. Escucha y está atento a las diferentes intervenciones 2. Hace intervenciones respetuosas 3. No interrumpe 4. Se inicia en la utilización de un lenguaje profesional 5. Ofrece feedback o retroalimentación				
2º	Interpreta adecuadamente la opinión de los otros	6. Entiende el discurso de los otros 7. Contextualiza el discurso y los hechos (propio y de los otros)				
3º	Da soporte y ayuda emocional a los compañeros cuando la situación lo requiere	8. Identifica cuando hay tensiones en el grupo 9. Muestra empatía hacia sus compañeros				
4º	Favorece un clima de trabajo comunicativo y saludable donde se contemplan y se integran las aportaciones de todo el grupo o equipo	10. Sabe hacer críticas argumentadas 11. Sabe recibir críticas 12. Reformula de forma integrada las aportaciones de todo el grupo 13. Impulsa la claridad				
(B) COLABORACIÓN			a	b	c	d
1º	Colabora responsablemente en el desarrollo de los procesos de trabajo	14. Se implica, adaptándose a las necesidades del grupo y/o del trabajo 15. Hace el trabajo asignado				
2º	Aporta ideas útiles	16. Da alternativas para la evolución de la tareas				
3º	Aporta ideas que enriquecen el procedimiento de trabajo o planificación	17. Hace sugerencias adecuadas y resolutivas				
4º	Impulsa una tarea ordenada y bien secuenciada	18. Se interesa por el seguimiento del trabajo hasta su finalización				
(C) PLANIFICACIÓN Y REALIZACIÓN DE TAREAS			a	b	c	d
1º y 2º	Participa en la planificación de las tareas comunes y hace la parte que le pertenece	19. Participa en la elaboración de un cronograma de trabajo 20. Prevé estrategias para desarrollar la tarea 21. Asiste a las reuniones de grupo con su tarea realizada 22. Presenta bibliografía actualizada y relevante				
3º	Aporta ideas que enriquecen el procedimiento de trabajo o planificación	23. Aporta ideas creativas y significativas				
4º	Impulsa una planificación ordenada y bien secuenciada que es reconocida por los compañeros	24. Favorece una distribución ordenada y en los plazos de las tareas				

CUESTIONARIO O INSTRUMENTO VALIDADO

1

(E) RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		a	b	c	d
1º	Detecta e interpreta los conflictos y busca de manera adecuada alternativas de solución	29. Reconoce situaciones conflictivas	30. Identifica las causas del problema	31. Busca alternativas de resolución	
2º	Participa en la resolución del conflicto	32. Hace sugerencias coherentes delante de los conflictos			
3º	Busca y propone alternativas reconocidas por el grupo	33. Tiene una actitud empática			
4º	Impulsa estrategias para evitar conflictos en el grupo	34. Fomenta un entorno de trabajo positivo			
(F) CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS DEL EQUIPO DE TRABAJO		a	b	c	d
1º	Prioriza la consecución de los objetivos	35. Ordena por importancia los objetivos del equipo			
2º	Prioriza y promueve la consecución de objetivos	36. Da ideas y motiva para conseguir los objetivos del equipo			
3º	Prioriza y promueve la consecución de los objetivos, aportando el diseño de estrategias favorecedoras para su obtención	37. Identifica los recursos necesarios para la consecución de objetivos del equipo			
4º	Prioriza y promueve la consecución de los objetivos, aportando el diseño de estrategias favorecedoras para su obtención. Propone estrategias para evaluar su consecución	38. Demuestra criterio para evaluar los objetivos mínimos y óptimos para lograr el trabajo en equipo	39. Favorece la autocrítica grupal		

a 0.940 y muestran que la fiabilidad del cuestionario es alta. Por lo que respecta a la autoevaluación, en el análisis global de los ítems del cuestionario (valor 0-10) para los cuatro cursos, se obtuvo una mediana que es superior a 9 puntos. Por otro lado, los diferentes valores obtenidos para el Alfa de Cronbach, para los ítems comunes y para cada uno de los cuatro cursos, en todos los casos son superiores a 0.900 y muestran que la fiabilidad del cuestionario es alta. Los datos referentes a la fiabilidad del cuestionario (Alfa de Cronbach) en las dos modalidades evaluativas se presentan en la tabla 3.

Mediante el análisis de la correlación de cada ítem con el total de la escala corregida (coeficiente de homogeneidad corregido) se trató de identificar si había que excluir algún ítem del cuestionario, tanto para la modalidad de evaluación por pares como para la modalidad de autoevaluación. Ninguno de los 39 ítems presentó una correlación menor a <0.300. Es más, el hecho de extraer alguno de ellos no hubiera mejorado el Alfa de Cronbach a obtener con el resto de ítems, por lo que dicho análisis no nos indicó la necesidad de excluir ningún ítem por falta de consistencia interna de la escala original.

En relación con la validez del constructo, el análisis factorial se llevó a cabo en cada uno de los 4 grupos de ítems en el global de las respuestas (evaluación por pares y autoevaluaciones). En los 4 casos las pruebas de Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett indican que el modelo factorial es adecuado para el análisis de los datos. En cada uno de los casos se obtiene el coeficiente de KMO > 0.900 y el p-valor asociado a la prueba de esfericidad de Bartlett > 0.05. Después de comprobar que el análisis factorial era adecuado para el análisis, se optó por la extracción de factores mediante el análisis por exploración de ejes principales (método iterativo), con rotación ortogonal mediante el procedimiento Varimax y el criterio de Kaiser. Se seleccionaron aquellos factores para los que se obtuvo un autovalor mayor de 1, correspondiéndose con los que explican el mayor porcentaje de la variabilidad total. Para que un ítem formara parte de un factor extraído, el valor obtenido por dicho ítem deberá ser superior o igual a 0.4006 en la matriz de factor rotado. En el análisis de los 39 ítems (4º curso), se obtuvieron 4 factores con una varianza total explicada del 67.09 %.

En relación con los resultados del cuestionario, las evaluaciones de los estudiantes y su relación con los factores analizados, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación a los factores siguientes: *Curso* (que obtiene valores más altos en los cursos superiores) y *Nº de miembros de grupo* (que obtiene valores más altos en función del mayor nº de miembros), tanto en la evaluación por pares como en la autoevaluación (ítems cursos 1º- 4º, 2º- 4º, 3º- 4º). La excepción sería el 4º curso

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA DE EVALUADORES 2

	Evaluación por pares	Autoevaluación
n=	450	344
Mujeres	388 (86.2%)	300 (87.2%)
Hombres	62 (13,8%)	44 (12.8%)
Mediana de edad	22,1 (4,9)	22.1 (5.1)
Trabaja a la vez que estudia	269 (59.8%)	206 (59.9%)
No trabaja	180 (40.0%)	138 (40.1%)
Desconocido	1 (0.2%)	0 (0.0%)
Principalmente trabaja entre 1-9 horas	148 (39.3%)	119 (37.2%)
10-20 horas	84 (22.3%)	72 (22.5%)
Más de 20 horas	72 (19.1%)	59 (18.4%)
Desconocido	73 (19.4%)	70 (21.9%)
Acceso a la universidad por PAU	328 (72.9%)	246 (71.5%)
FP	96 (21.3%)	82 (23.8%)
Otras vías	24 (5.3%)	16 (4.7%)
Desconocido	73 (19.4%)	70 (21.9%)

ANÁLISIS DE FIABILIDAD: RESULTADOS GLOBALES DEL CUESTIONARIO Y ALFA DE CRONBACH PARA LOS ÍTEMS COMUNES A LOS CURSOS 1º A 4º

3

Evaluación por pares

Ítems cursos	Nº respuestas	Nº ítems	Mediana ± DE	Alfa de Cronbach, Nº ítems y Nº estudiantes
1º a 4º	450	16	8.86 ± 1.59	0.943 (n=16, N=443)
2º a 4º	382	22	8.88 ± 1.64	0.964 (n=22, N=377)
3º a 4º	304	29	9.03 ± 1.64	0.975 (n=29, N=299)
4º	170	39	9.57 ± 1.08	0.984 (n=39, N=167)

Autoevaluación

1º a 4º	344	16	9.04 ± 1.16	0.908 (n=16, N=341)
2º a 4º	280	22	9.14 ± 1.10	0.942 (n=22, N=276)
3º a 4º	203	29	9.42 ± 0.91	0.952 (n=29, N=199)
4º	164	39	9.54 ± 0.81	0.968 (n=39, N=160)

en el caso de la evaluación por pares para el factor *Nº de miembros del grupo*, según se indica posteriormente. También en ambos tipos de evaluación, se halló una correlación lineal positiva entre los resultados del cuestionario y la *Cohesión del grupo*, de modo que a mayor cohesión del grupo, los resultados del cuestionario fueron más altos (ítems cursos 1º-4º, 2º-4º, 3º-4º, 4º). En cuanto al factor *Horas de trabajo* en grupo, en el caso de la evaluación por pares, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los resultados del cuestionario en el 4º curso, en tanto que se obtuvieron valores inferiores para aquellos que trabajan en grupo menos de 20 h. En el caso de la autoevaluación, para este mismo factor *Horas de trabajo en grupo*, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los resultados de los ítems comunes para los diferentes cursos (1º-4º, 2º-4º, 3º-4º, 4º). En el análisis del factor *Sexo*, solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la autoevaluación de los ítems comunes a los cursos 3º-4º donde las mujeres presentaron valores superiores a los hombres ($p=0.044$). También se analizó la posible relación entre los resultados del cuestionario y el factor *Vía de acceso a la universidad*, sin que se hallaran resultados estadísticamente significativos (tablas 4, 5, 6).

Finalmente, se encontró una correlación lineal positiva estadísticamente significativa entre las autoevaluaciones versus las evaluaciones por pares en el conjunto de cursos analizados (1º-4º, 2º-4º). Por otro lado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los resultados entre las autoevaluaciones versus evaluaciones por pares en el conjunto de cursos analizados (1º-4º, 2º-4º, 3º-4º, 4º).

Discusión

El cuestionario GIOTEI-UB toma en consideración que las dimensiones que aporta están representadas en múltiples modelos incluidos por Rousseau, Aubé, Savoie²⁰ en su estudio de revisión, según constatación de nuestro grupo GIOTEI-UB aportada en comunicación a la Trobada de Professorat de Ciències de la Salut, celebrada en Barcelona en 2015²¹. Por otro lado, el mismo cuestionario encuentra resonancia en otras propuestas en el sentido de que integra las habilidades en la gestión de actividades y las habilidades interpersonales como modalidades esenciales del trabajo en equipo¹, que en nuestro caso se reconocen también como elementos primordiales en el perfil profesional de la enfermera. Igualmente, como sucede en la presente investigación, en otros estudios¹ se apuntan también dificultades para encontrar publicaciones que incluyan paralelismos con el cuestionario propio.

En relación con el efecto de los resultados obtenidos en la evaluación vinculada con el grupo de clase, algunos autores como Hillyard, Gillespie, Littig¹ señalan que las experiencias conflictivas en un grupo pueden te-

ner un impacto negativo en sus resultados inmediatos (p. ej., en la actitud de los estudiantes durante su participación). En cambio, los factores que contribuyen a que sea una experiencia positiva y exitosa, según Chapman y Van Auken¹ incluyen elementos que se relacionan con el individuo a más largo plazo (p. ej., la capacidad académica, la personalidad). También se indica que inciden otros aspectos del grupo (tamaño, diversidad...), la naturaleza de la actividad en común (p. ej., la interdependencia) y los procesos de facilitación (pertenencia al grupo de asignación, procesos de evaluación)¹. Estos aspectos no han tenido ningún tipo de valoración ni intervención experimental en el presente estudio, dado su carácter meramente instrumental para validar el cuestionario.

En cuanto a la modalidad evaluativa del instrumento, cabe contemplar que la evaluación competencial debería combinar modalidades como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación³. No obstante, estos procesos no están exentos de detractores; por ejemplo, en el caso de la evaluación por pares se indica que si el proceso es de naturaleza manual, es motivo de múltiples problemas que resultan difícilmente tratables en la medida en que aumenta el número de estudiantes involucrados⁹. En el contexto de la presente investigación, dado el elevado número de estudiantes en clases (75-85 alumnos) este aspecto fue previsto, por ello la opción de soporte informático empleada fue práctica y adecuada, acorde con este último estudio referenciado. Mediante esta misma modalidad informática, poder responder el cuestionario según conveniencia horaria ha evitado también reactividad en los alumnos al tener que evaluar a compañeros, posibilidad apuntada en estudios previos^{9,3}.

No obstante, aunque la evaluación por pares ha despertado un notable interés en la investigación educativa con el cambio de siglo, autores como Kollar y Fischer⁹ argumentan que se trata de un tipo de evaluación todavía en fase prematura, requiriendo su vinculación a las prácticas en las cuales se ejercita⁹. Por lo que respecta a la autoevaluación en relación con el trabajo en equipo, es una modalidad más presente para los profesionales y particularmente los de la salud, y menos presente en la modalidad enfocada a los estudiantes⁵. Además, en pocos casos se aportan sus propiedades psicométricas, según advierten Dunzer y McMartin¹. A pesar de la controversia, se indica que los dos tipos de evaluaciones son modalidades que permiten aprender habilidades útiles para la vida¹¹.

En cuanto al potencial evaluativo del instrumento, cabe tener en cuenta que la evaluación educativa se enfoca en objetivos formativos o sumativos¹⁰. Mientras que la evaluación sumativa pretende medir en el estudiante metas de aprendizaje pre-especificadas, la evaluación formativa aparece como más propia de entornos no tradicionales y acostumbra a ser combinada con otros

métodos evaluativos. En ella, el docente no es el único evaluador de los trabajos del discente. En conjunto, contempla la integración del estudiante como miembro activo del aprendizaje, destinado a recibir soporte y retroalimentación con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades y poder autorregular su propio progreso. Estos aspectos pueden ayudar al profesorado a adaptar su instrucción, de acuerdo con la evolución de la clase⁹. En este sentido, el presente estudio requiere particularmente de retroalimentación con el estudiante, dado que, según se ha anotado anteriormente, la evaluación en cualquiera de las dos modalidades empleadas (por pares y autoevaluación) ha sido el medio para poder alcanzar la validación del instrumento, objetivo del presente estudio.

Por otro lado, las buenas notas obtenidas por los estudiantes, principalmente puntuación entre 8-9 sobre 0-10 puntos, inducen a pensar que el hecho de conocer los elementos a evaluar contemplados por el docente, reforzados por un protocolo explicativo, han podido incidir en el hecho de que los estudiantes tomaran buena nota de las actuaciones mejor valoradas por el profesorado, aspectos reflejados también por otros autores¹. Paradójicamente, el proceso de validación que se describe garantizó el anonimato hasta el momento de la cumplimentación del cuestionario. Finalmente, cabe tener en cuenta que, al tratarse de una sección transversal, la puntuación no puede ser determinante, por lo que haría falta estudiar en profundidad el comportamiento de esta puntuación en futuras aplicaciones del cuestionario.

Limitaciones del estudio

La principal limitación del presente estudio resulta de la dificultad de poder contrastar sus resultados con los de otros instrumentos, sobre los cuales no hemos encontrado equivalencia para ser aplicados en estudiantes de enfermería y en educación superior.

También cabe resaltar la homogeneidad de los resultados obtenidos. Aparte del conocimiento previo que pudiera tener el estudiante (por causa de un protocolo para homogeneizar aclaraciones sobre contenidos), comentado anteriormente, consideramos que puede ser debido a que la escala Likert solo presentaba 4 valores posibles de respuesta. Por ello surge la necesidad de ampliar las categorías de la escala Likert o cambiarla por una escala cuantitativa 0-10 en busca de una mayor heterogeneidad de los resultados.

Otra limitación que podría advertirse es la falta de establecimiento de un proceso de retroalimentación continuada entre el profesorado y los estudiantes, dificultado por la prioridad de validar el instrumento y el diseño transversal seleccionado para el presente estudio.

Futura investigación

Podría ser útil contrastar los resultados de la aplicación

del cuestionario GIOTEL-UB en las clases teóricas con los de las prácticas asistenciales de los estudiantes, como contexto formativo integrador de su futuro profesional.

Igualmente, el cuestionario que se presenta podría implementarse en estudiantes de otras disciplinas (en particular de Ciencias de la Salud) y en contraste con resultados de estudiantes de enfermería, si fuera el caso, podría verse favorecida la mayor adaptación o estandarización de su formato.

Conclusiones

Se establecen las siguientes:

1. Se ha validado en segunda ronda el instrumento GIOTEL-UB para evaluar la Competencia Transversal Trabajo en Equipo en el grado de Enfermería. Las repuestas válidas obtenidas entre los cuatro cursos de grado de Enfermería fueron 794, distribuidas en 450 (56,7%) mediante Evaluación por pares y 344 (43,3%) mediante Autoevaluación.

2. Se establece que el instrumento confeccionado y validado puede ser útil para evaluar la competencia genérica o transversal trabajo en equipo, debido a que contempla situaciones comunes para este tipo de dinámica colaborativa. En cambio, a través de documentación revisada, se ha podido explorar que la competencia *específica* trabajo en equipo para el caso de enfermería debería contemplar características particulares de una determinada actividad, rol o desempeño a desarrollar en un momento dado (por ejemplo, la actuación delante de un paro cardíaco). No obstante, el cuestionario que se presenta en ningún caso sería contraproducente para cualquier actuación competencial transversal para el trabajo en equipo.

3. La experiencia de la aplicación del instrumento en estudiantes de educación superior orienta no solo su valor evaluativo, sino también formativo, dado que da a conocer y revaloriza para el estudiante aquello sobre lo que será evaluado (conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias, etc.) por parte del profesorado en la competencia trabajo en equipo.

Conflicto de intereses de la investigación

Ninguno.

Agradecimientos

Al Programa de Millora i Innovació Docent (PMID) de la Universitat de Barcelona, que nos brindó ayuda económica en el desarrollo de la línea de trabajo sobre la competencia trabajo en equipo.

**RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES RELACIONADOS
CON EL CONJUNTO DE FACTORES (EVALUACIÓN POR PARES)**

4

EVALUACIÓN POR PARES

ÍTEMS CURSOS 1º- 4º SEGÚN:	Obtención de diferencias estadísticamente significativas	Resultados
Curso	Sí, en función de los cursos, obteniendo valores más altos en los cursos superiores	p<0.001 ¹
Nº de miembros de grupo	Sí, en función del nº de miembros de grupo, obteniendo valores más altos en los grupos con un mayor número de miembros	p<0.001 ¹
Asociado con la cohesión del grupo	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.438, p<0.001 ²
	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.438, p<0.001 ²
ÍTEMS CURSOS 2º-4 º SEGÚN:		
Curso	Sí, en función de los cursos, obteniendo valores más altos en los cursos superiores	p<0.001 ¹
Nº de miembros de grupo	Sí, en función del número de miembros de grupo, obteniendo valores más altos en los grupos con un mayor número de miembros	p<0.001 ¹
Asociado con la cohesión del grupo	Sí, en función de los cursos, obteniendo valores más altos en los cursos superiores	p<0.001 ¹
	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.480, p<0.001 ²
ÍTEMS CURSOS 3º-4º SEGÚN:		
Curso	Sí, en función de los cursos, obteniendo valores más altos en los cursos superiores	p<0.001 ¹
Nº de miembros de grupo	Sí, en función del número de miembros de grupo, obteniendo valores más altos en los grupos con un mayor número de miembros	p<0.001 ¹
Asociado con la cohesión del grupo	Sí, se encontró una correlación lineal positiva indicando que a mayor cohesión del grupo los resultados del cuestionario eran más altos	Coefficiente=0.451, p<0.001 ²
	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.479, p<0.001 ²
ÍTEMS CURSOS 4º SEGÚN:		
Horas de trabajo en grupo	Sí, en función de las horas de trabajo en grupo muestran valores menores en aquellos que trabajan en grupo >20 horas	p=0.037 ¹
Asociado con la cohesión del grupo	Sí, se encontró una correlación lineal positiva indicando que a mayor cohesión del grupo los resultados del cuestionario eran más altos	Coefficiente=0.451, p<0.001 ²
	No se encuentran diferencias estadísticamente significativas	
ÍTEMS CURSOS 1º-4º SEGÚN:		
Horas de trabajo en grupo	No, en función de las horas de trabajo en grupo	p=0.636 ¹
ÍTEMS CURSOS 2º- 4º SEGÚN:		
Horas de trabajo en grupo	No, en función de las horas de trabajo en grupo	p=0.599 ¹
ÍTEMS CURSOS 3º-4º SEGÚN:		
Horas de trabajo en grupo	No, en función de las horas de trabajo en grupo	p=0.397 ¹
ÍTEMS CURSOS 4º SEGÚN:		
Nº de miembros de grupo	No, en función del nº de miembros del grupo	p=0.367 ¹

1: Test de Kruskal-Wallis; 2: Coeficiente de correlación lineal de Pearson.

AUTOEVALUACIÓN

ÍTEMS CURSOS 1º-4º SEGÚN:	Obtención de diferencias estadísticamente significativas	Resultados
Curso	Sí, en función de los cursos, obteniendo valores más altos en los cursos superiores	$p < 0.001^1$
Nº de miembros de grupo	Sí, en función del número de miembros del grupo, obteniendo valores más altos en los grupos con mayor número de miembros	$p < 0.001^1$
Asociado con la cohesión del grupo	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo, los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.444, $p < 0.001^2$
Nº de trabajos en grupo	Sí, en función del número de trabajos en grupo, obteniendo valores más altos en los estudiantes que habían realizado un mayor número de trabajos en grupo	$p < 0.001^1$
ÍTEMS CURSOS 2º-4º SEGÚN:		
Curso	Sí, en función de los cursos, obteniendo valores más altos en los cursos superiores	$p < 0.001^1$
Nº de miembros de grupo	Sí, en función del número de miembros de grupo, obteniendo valores más altos en los grupos con un mayor número de miembros	$p < 0.001^1$
Asociado con la cohesión del grupo	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo, los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.499 $p < 0.001^2$
Nº de trabajos en grupo	Sí, en función del nº de trabajos en grupo, obteniendo valores más altos en los estudiantes que habían realizado un mayor nº de trabajos en grupo	$p < 0.001^1$
ÍTEMS CURSOS 3º-4º SEGÚN:		
Curso	Sí, en función de los cursos, obteniendo valores más altos en los cursos superiores	$p < 0.001^1$
Nº de miembros de grupo	Sí, en función del número de miembros del grupo, obteniendo valores más altos en los grupos con un mayor número de miembros	$p < 0.001^1$
Asociado con la cohesión del grupo	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.480, $p < 0.001^2$
Según sexo	Sí, en función del sexo de los estudiantes, indicando que las mujeres se autoevaluaron de manera más alta que los hombres	$p = 0.044^3$
Nº de trabajos en grupo	Sí, en función del número de trabajos en grupo, obteniendo valores más altos en los estudiantes que habían realizado un mayor número de trabajos en grupo	$p < 0.001^1$
ÍTEMS CURSO 4º SEGÚN:		
Asociación con la cohesión del grupo	Sí, se encontró una correlación lineal positiva, indicando que a mayor cohesión del grupo, los resultados del cuestionario fueron más altos	Coefficiente=0.432, $p < 0.001^2$
Nº de trabajos en grupo	Sí, en función del número de trabajos en grupo, obteniendo valores más altos en los estudiantes que habían realizado un mayor número de trabajos en grupo	$p = 0.015^1$

1: Test de Kruskal-Wallis; 2: Coeficiente de correlación lineal de Pearson; 3: Prueba de Wilcoxon.

AUTOEVALUACIÓN

ÍTEMS CURSOS 1º-4º SEGÚN:	No se encuentran diferencias estadísticamente significativas	Resultados
Horas de trabajo en grupo	No, en función de las horas de trabajo en grupo	p=0.3851
Según sexo	No, en función del sexo de los estudiantes	p=0.1723
Asociado con la edad	No se encontró una correlación lineal positiva estadísticamente significativa, entre los resultados de la autoevaluación y la edad de los estudiantes	Coefficiente=0.137, p=0.3422
Vía de acceso PAU	No, en función del tipo de acceso a la universidad de los estudiantes	p=0.3573
Trabajo	No, en función de si los estudiantes trabajaban	p=0.3993
ÍTEMS CURSOS 2º-4º SEGÚN:		
Horas de trabajo en grupo	No, en función de las horas de trabajo en grupo	p=0.5171
Según sexo	No, en función del sexo de los estudiantes	p=0.1633
Asociado con la edad	No se encontró una correlación lineal positiva estadísticamente significativa, entre los resultados de la autoevaluación y la edad de los estudiantes	Coefficiente=0.336, p=0.2782
Vía de acceso PAU	No, en función del tipo de acceso a la universidad de los estudiantes	p=0.1673
Trabajo	No, en función de si los estudiantes trabajaban	p=0.8143
ÍTEMS CURSOS 3º- 4º SEGÚN:		
Horas de trabajo en grupo	No, en función de las horas de trabajo en grupo	p=0.1911
Asociado con la edad	No se encontró una correlación lineal positiva estadísticamente significativa, entre los resultados de la autoevaluación y la edad de los estudiantes	Coefficiente=0.164, p=0.2012
Vía de acceso PAU	No, en función del tipo de acceso a la universidad de los estudiantes	p=0.2023
Trabajo	No, en función de si los estudiantes trabajaban	p=0.4513
ÍTEMS CURSOS 4º SEGÚN:		
Horas de trabajo en grupo	No, en función de las horas de trabajo en grupo	p=0.3241
Nº de miembros de grup	No, en función del nº de miembros del grupo	p=0.0521
Según sexo	No, en función del sexo de los estudiantes	p=0.3153
Asociado con la edad	No se encontró una correlación lineal positiva estadísticamente significativa, entre los resultados de la autoevaluación y la edad de los estudiantes	Coefficiente=0.164, p=0.2012
Vía de acceso PAU	No, en función del tipo de acceso a la universidad de los estudiantes	p=0.5903
Trabajo	No, en función de si los estudiantes trabajaban	p=0.9733

1: Test de Kruskal-Wallis; 2: Coeficiente de correlación lineal de Pearson; 3: Prueba de Wilcoxon.

La evaluación competencial debería combinar modalidades como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación



Bibliografía

- Cumming J, Woodcock Ch, Cooley SJ, Holland MJG, Burns VE (2015) Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2015; 40(7): 988-1001.
- Sykes Ch, Moerman L, Gibbons B, Dean BA. Reviewing student teamwork: preparation for the 'real world' or bundles of situated social practices? *Studies in Continuing Education*. 2014; 36(3):290-303.
- Villarrol V, Bruna D. Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*. 2014; 13(1):23-4. [Internet]. DOI: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335. Recuperado el 15 de octubre de 2016 a partir de: <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/335/310>
- Humphrey SE, Aime F. Team Microdynamics: Toward an Organizing Approach to Teamwork. *The Academy of Management Annals*. 2014; 8(1):443-503.
- Gordon Ch J, Jorm C, Shulruf B, Weller J, Currie J, Lim R, Osomanski A. Development of a self-assessment teamwork tool for use by medical and nursing students. *BMC Med Educ*, 2016; 16(1): 218 [Internet]. Doi: 10.1186 / s12909-016-0743-9. Recuperado el 19 de octubre de 2016 a partir de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4995823/>
- Universitat de Barcelona. Competències transversals de la Universitat de Barcelona. Vicerectorat de Política Docent. [Barcelona]: Universitat de Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona; 2008. 6 p.
- Torrelles, C, Coiduras J, Isus S, Carrera FX, Paris G, Cela JM. Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado. Revista de curriculum y Formación de Profesorado*. 2011; 15(3):329-44.
- Smith S, Farra S, Ten Eyck R, Bashaw M. Development of an Instrument to Measure Nursing Student Teamwork Skills. *Clin Simul Nurs*. 2015; 11(12):507-12.
- M. Peer-assessment in higher education-twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2017; 42(2):226-51.
- Bautista Cerro-Ruiz M^a J, Murga Menoyo M^a A. La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. Estudio de caso. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (CITE). 21-23 de octubre de 2011. Universitat de Barcelona [Internet]. Recuperado el 20 de enero de 2017 a partir de: <https://www.researchgate.net/publication/274894143>
- Hanrahan S, Isaacs G. Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views Higher Education Research & Development. 2001; 20(1):53-70.
- Argimón Pallás JM, Jiménez Villa J. Métodos de investigación en clínica y epidemiología. 3^a ed. Madrid: Elsevier; 2004. 404p.
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, Baptista Lucio P. Metodología de la investigación. 5^a ed. México: McGraw-Hill Interamericana; 2010. 656p.
- Fhering R. Methods to validate nursing diagnoses. *Hearth and Lung*. 1987; 16 (6):625-29.
- Cronbach LJ. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 1951; 16(3):297-334.
- Chinn S, Burney P. On measuring repeatability of data from self-administered questionnaires. *Int J Epidemiol*. 1987; 16:121-7.
- Stewart AL, Ware JF. Measuring functioning and wellbeing. The medical outcome study approach. Durham: Duke University Press; 1992. 456p
- Nunally J. Psychometric theory. 2nd ed. New York: McGraw-Hill; 1978.
- Asociación de Directoras de Enfermería de Cataluña (ADEIC) Perfil y expectativas profesionales del estudiante de enfermería. *Rev Enferm*. 2009; 32(7-8):36-44.
- Rousseau V, Aubé C, Savoie A. Teamwork Behaviors: A Review and an Integration of Frameworks. *Small Group Research*. 2006; 37(5):540-70.
- Sabater M P, Morin V, del Pino A, Maestre E, Terré C, Busquets M, Curto JJ, Castillo S, Alcalá I, López Domènech E, González D. Competencia trabajo en equipo (CTE): modelo GIOTEL. Una representación gráfica. 8 Trobada de Professorat de Ciències de la Salut de la Universitat de Barcelona. 4,5,6 de febrero de 2015. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/69221/1/Morin.pdf>
- Deneckere S, Robyns N, Vanhaecht K, Martin Euwema M, Panella M, Lodewijckx C et al. Indicators for Follow-Up of Multidisciplinary Teamwork in Care Processes: Results of an International Expert Panel. *Eval. Health Prof*. 2011; 34(3):258-77.
- Drake R; Goldsmith G, Strachan R. A novel approach to teaching teamwork. *Teaching in Higher Education*. 2006; 11(1):33-46.
- Fiore SM. Interdisciplinarity as Teamwork. How the Science of Teams Can Inform Team Science. *Small Group Research*. 2008; 39 (3):251-77.
- Rasmussen TH, Jeppesen HJ. Teamwork and associated psychological factors: A review. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organizations*. 2006; 20(2):105-128.
- Organización Mundial de la Salud (2004). Alianza Mundial para la seguridad del paciente. [Internet]. Recuperado el 19 de octubre de 2016 a partir de: <https://www.who.int/patientsafety/es>