



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TRABAJO EN EQUIPO EN LA UNIVERSIDAD

Competencias, procesos grupales y efectividad

MÁSTER EN AUTOLIDERAZGO Y CONDUCCIÓN DE GRUPOS
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Autor: *Pol Lladó Carulla*
Tutor: *Arón Alma Beardo*
Curso académico: 2020-2021

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo de fin de máster es poder ofrecer una alternativa metodológica al entrenamiento y la adquisición de las competencias de trabajo en equipo de los estudiantes universitarios a través de una intervención grupal.

Se presentan en primer lugar los resultados de una revisión literaria respecto los sistemas de evaluación y las prácticas académicas utilizadas en la actualidad, que apuntan a una creciente necesidad formativa en las competencias de trabajo en equipo y a un mayor acompañamiento en la transición de los estudiantes al mundo profesional.

Como respuesta a este hecho, se expone un marco teórico que permite conceptualizar a los equipos de trabajo desde una perspectiva de procesos, desarrollo grupal y efectividad, que da lugar a la creación de un modelo propio de competencias para el trabajo en equipo.

Este modelo es llevado a la práctica a través de dos intervenciones grupales de carácter experiencial, la primera, en formato online, aplicada en el contexto académico de los estudiantes universitarios, y la segunda, de formato presencial, se realiza con diferentes profesionales interesados en este campo de formación.

Los resultados obtenidos permiten dar visibilidad al proyecto y suficiente capacidad para ser replicable a otros entornos educativos, profesionales u organizacionales.

ÍNDICE

Introducción	3
Justificación	9
Antecedentes y estado del arte	11
El trabajo en equipo: una necesidad emergente	11
Renovación pedagógica en la universidad (EEES)	12
La adquisición de la competencia de trabajo en equipo	12
Experiencias de evaluación	13
Implementación de metodologías para la adquisición de la competencia de trabajo en equipo en la universidad	14
Algunas conclusiones como punto de partida	16
Encuadre teórico	19
<i>Parte I: el equipo</i>	20
<i>Parte II: el trabajo en equipo</i>	21
Trabajar en grupo y trabajar en equipo	22
Los modelos IPO/IMOI	23
El modelo UB de trabajo en equipo	26
<i>Parte III: recursos, antecedentes y condicionantes del equipo</i>	27
<u>(I) Características individuales</u>	27
<u>(II) Características de los equipos</u>	29
Estructura grupal	29
La composición del equipo	29
El sistema social: posiciones y estatus	30
Los roles	30
Clasificación de los roles	31
Problemas asociados al desempeño del rol	32
Normas grupales	33
Estructura comunicativa	34
Cultura de grupo	34
Clima	34
El diseño del equipo	35
Liderazgo formal y liderazgo compartido	35
Las tareas del equipo	35
Los objetivos del equipo	36
<u>(III) el contexto organizacional</u>	37
<i>Parte IV: procesos de equipo</i>	38
Comunicación	38
Confianza	39
Conflicto	40
Cohesión	42
Cooperación	42
Madurez del equipo	43
El cambio como proceso de grupo	43
Memoria transactiva	44
Toma de decisiones grupal	44
Coordinación	45

Aprendizaje de equipo	45
Procesos emocionales	46
Identidad de equipo	46
Potencia del equipo y eficacia colectiva	46
Compromiso con el equipo	47
La perspectiva temporal de los procesos de equipo	47
<i>Parte V: los resultados del equipo</i>	48
<i>Parte V: modelo integrativo de trabajo en equipo</i>	49
<i>Parte VII: el desarrollo y evolución del grupo</i>	52
Aspectos clave en el desarrollo grupal	53
Aprendizaje y desarrollo de equipo	54
Aprendizaje y desarrollo de equipo	55
<i>Parte VIII: la efectividad en los equipos de trabajo</i>	55
Enfoques centrados en el equipo	55
Enfoques centrados en los miembros del equipo	57
<i>Parte IX: las competencias para el trabajo en equipo</i>	58
<i>Parte X: modelo de competencias para el trabajo en equipo</i>	59
Competencia de equipo	60
Las competencias para el trabajo en equipo (técnicas y sociales)	61
Mapa de competencias para el trabajo en equipo	61
Competencias técnicas	62
Competencias sociales	63
Objetivos	65
Metodología	67
Visión global del proyecto	67
Criterios metodológicos	68
El enfoque metodológico	68
Técnicas grupales	68
Aprendizaje experiencial	69
El feedback como herramienta de aprendizaje	69
El papel del formador	70
Emociones e intervención grupal	70
El modelo de desarrollo grupal como marco de intervención	70
Diseño del proyecto	72
Planteamiento primero: programa de formación y entrenamiento de las competencias de trabajo en equipo en la universidad	72
Planteamiento segundo: Teaming Day	79
Muestra	84
Cronograma de la intervención	86
Instrumentos y fases de evaluación	86
Resultados	89
Intervención primera. Programa de formación y entrenamiento de las competencias para el trabajo en equipo (formato online)	89
Intervención segunda. Teaming day	90
Mapa de competencias para el trabajo en equipo	90
Cuestionario de efectividad del equipo (Modelo UB)	91
Valoración del programa formativo	92

Cuestionario de trabajo en equipo	96
Discusión de los resultados	
Intervención primera: programa de formación y entrenamiento de las competencias para el trabajo en equipo en la universidad	99
Intervención segunda: Teaming day	99
Valoración del programa formativo	101
Cuestionario de trabajo en equipo	102
Consecución de los objetivos propuestos en el proyecto de TFM	103
Investigación – acción: evolución del proyecto y nuevos horizontes	104
Limitaciones del trabajo	107
Valoraciones y consideraciones	109
Referencias	111
Anexos	117

JUSTIFICACIÓN

Trabajar en equipo se ha convertido en una realidad cotidiana en nuestro contexto profesional. *Saber* trabajar en equipo es una demanda en auge en la actualidad. Las empresas buscan personas con buen dominio en este campo competencial.

Porque está más que demostrado que los equipos de trabajo no solo constituyen una red de apoyo para las personas en su entorno laboral, sino y sobre todo, constituyen la piedra angular sobre la que se articulan hoy en día las organizaciones.

Los equipos permiten conseguir mayores resultados que la suma de resultados de diferentes personas trabajando individualmente. También un mayor reporte financiero, mejora en la productividad y una mayor capacidad de adaptación en un contexto social globalizado caracterizado por una elevada incertidumbre y complejidad.

Pero, ¿Llegamos a las empresas suficientemente preparados para trabajar en equipo?

Vivimos en un mundo constantemente cambiante y en el que la educación superior tiene un importante peso en el desarrollo profesional. La universidad representa el camino a través del cual los estudiantes se forman y se especializan para dar el salto al mundo laboral de las empresas y organizaciones.

Porqué en la universidad está el talento, y posiblemente parte de la clave para el camino que nuestra sociedad necesita para poder dar respuesta a los diferentes retos económicos, sociales, sanitarios y ambientales que se han puesto en juego en la era de la globalización.

¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajar en equipo?

¿Qué competencias individuales se ponen en juego? ¿Cómo se adquieren?

¿Se aprenden en la universidad? ¿Cómo?

El presente Trabajo de fin de Máster se ha elaborado buscando y pudiendo ofrecer respuesta a las anteriores cuestiones. El proyecto que se expone a continuación aborda el fenómeno del *trabajo en equipo* desde una perspectiva científica contemporánea en el campo de la psicología social, de los grupos y los equipos de trabajo. Esta será la visión que acompañará en los diferentes retos.

Se plantea un modelo teórico-práctico que concibe las competencias de trabajo en equipo desde una óptica de los procesos grupales y teniendo en cuenta los aspectos clave que guían a los equipos de trabajo hacia su desarrollo y efectividad.

Y como no, poder dar respuesta y aplicabilidad a las necesidades detectadas, llevando a la práctica una alternativa metodológica para la adquisición de las competencias de trabajo en equipo a través de una intervención de carácter grupal, experiencial y participativa.

Buen viaje.

ANTECEDENTES Y ESTADO DEL ARTE

El trabajo en equipo: una necesidad emergente

Los cambios que han experimentado las organizaciones en los últimos tiempos han facilitado la aparición de una nueva forma de organizarse en el trabajo, dejando a tras el modelo que ponía el foco en el individuo para evolucionar hacia el modelo actual de trabajo en equipo.

Varios son los autores que coinciden en este planteamiento, cuyas aportaciones las encontramos por ejemplo en Salas et al. (2005), Kozlowsky e Ilgen (2006) y Rousseau et al. (2006), citados en Torrelles (2011) y Torrelles et al., (2015); Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares (2008); Ayestarán (2005 y 2010); Gil, Rico, Alcover y Tabernero, (2010); Ibarra y Rodríguez (2011); Alcover, Rico y Gil (2011); en Solé y Sayós (2012); Viles et al., (2011; 2013; 2015 y 2016); o el equipo de investigación del Dr. Navarro y sus colaboradores de la Universidad de Barcelona en varias de sus publicaciones (2008; 2011; 2015; 2016; 2017 y 2018, por ejemplo).

En síntesis, todos ellos apuntan en que en este cambio de paradigma, que destaca por una mayor complejidad en las organizaciones, se trabaja a partir de objetivos comunes en función de unos roles adquiridos y a través de la colaboración y la cooperación, conllevando a un aumento en la productividad, la calidad, la innovación y la satisfacción en el trabajo siendo finalmente el trabajo en equipo una ventaja competitiva para las organizaciones.

Cada vez más se puede afirmar que el trabajo en equipo es una pieza fundamental para el éxito de las organizaciones. Así por ejemplo, Torrelles (2011) y Torrelles, París, Betlem y Alsinet (2015) citan los estudios de Kayes et al. (2005) que encuentran que el 80% de las empresas de más de 100 trabajadores tienen alguna forma de trabajo en equipo y que el 91% de las empresas utilizaba en 1993 al formato en equipo para la resolución de problemas.

Como consecuencia, el mercado laboral pide profesionales que sepan adaptarse a situaciones diversas y que puedan colaborar con otros profesionales en equipos de carácter multidisciplinario (Solé y Sayós, 2012). La competencia de trabajo en equipo es una de las más demandadas en el mercado laboral, y de las que se necesita un mayor dominio, ya que en el contexto laboral actual es necesario trabajar en diferentes entornos y con personas de diferentes orígenes y formación (Durán-Aponte y Durán-García, 2012; citado en Viles, Zárraga-Rodríguez y Jaca, 2013).

Trabajar en equipo y dirigir equipos eficazmente son competencias que se pueden aprender. Como afirman Gil, Rico y Sánchez-Manzanares (2008), resulta fundamental incorporar estas experiencias formativas en el currículo académico de los futuros profesionales a fin de responder a las necesidades del mercado laboral y organizaciones actuales.

No es de extrañar entonces, que la competencia para el trabajo en equipo sea tan relevante hoy en día en entornos laborales como académicos (Navarro et al., 2017).

Pero ¿Cuánto saben los estudiantes universitarios sobre el trabajo en equipo?

En opinión de Viles, Zárraga-Rodríguez y Jaca (2013), a pesar de que durante la formación superior los estudiantes realizan diferentes trabajos en equipo, estas actividades por sí solas no garantizan la adquisición de las habilidades necesarias para trabajar eficientemente en equipo (citando a Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortes, 2010; Seat y Lord, 1999); los alumnos de muchas universidades no consiguen los resultados esperados ni en la evaluación del contenido del trabajo ni en la adquisición de la propia competencia (Viles et al. 2015).

De hecho, Mas, París y Torrelles (2016) constatan en sus investigaciones la teoría propuesta por Homan y Poel (1999) en como el trabajo en equipo es menos eficaz en entornos universitarios debido a que en dicho contexto no se realizan suficientes prácticas para poder enseñar a los estudiantes que es trabajar en equipo.

¿Existe entonces una paradoja entre el mundo académico y el organizacional?

Así lo corroboraron, por ejemplo, Barraycoa y Lasaga (2010), quienes resaltaron la diferencia que se otorga en la valoración de la competencia de trabajo en equipo des del ámbito académico (universitario) respecto el organizacional: para los estudiantes recién titulados esta competencia es la mejor valorada, mientras que la opinión generalizada en el mercado laboral es que se constata una cierta dificultad en la capacidad para trabajar en equipo de los recién graduados.

En su publicación, ambos autores mencionaban las investigaciones de carácter cualitativo y cuantitativo en que se analizó dicha competencia en distintas muestras de estudiantes universitarios y de trabajadores recién graduados en España (citando a Gómez Gras et. al., 2003, Pastor et. al. 2005, Informe Reflex, 2007 y Barraycoa y Lasaga, 2009).

Renovación pedagógica en la Universidad (EEES)

En el contexto de adaptación curricular al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 2003) se puso de manifiesto la necesidad de poder responder a la creciente demanda de una mejor cualificación de los estudiantes, a la vez que mejorar su capacidad de adaptación a la actual sociedad del conocimiento en un contexto de globalización. El diseño de las nuevas titulaciones de Grado se ha basado en ofrecer una formación generalista y especializada cuyo objetivo es favorecer la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante y acercarle de una forma más global a su realidad profesional (Universitat de Barcelona, 2008; Solé y Saiós, 2009).

Este nuevo enfoque ha dejado atrás el modelo de enseñanza tradicional, fundamentado principalmente en la adquisición de conocimientos para dar paso al modelo actual en el que, además, se requieren experiencias y competitividades, lo que ha promovido un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de una renovación pedagógica introduciendo en el aula un mayor número de metodologías activas y participativas (Gámez y Torres, 2012).

Tomamos como referencia, por ejemplo, el modelo de competencias transversales que propone la Universidad de Barcelona (2008), en que encontramos el compromiso ético, la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, el trabajo en equipo, la capacidad creativa y emprendedora, la sostenibilidad y la capacidad comunicativa. En este marco, se define la *Competencia Transversal de Trabajo en equipo*, como la capacidad de colaborar con otros y de contribuir a un proyecto común, y la capacidad de colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales.

La adquisición de la competencia de trabajo en equipo

Entre los diferentes planteamientos encontrados como modelos de adquisición de la competencia de trabajo en equipo en el contexto universitario, exponemos el ofrecido por Solé y Sayós (2009; 2012), por ser la propuesta teórica de referencia actual, ampliamente aceptada y llevada a la práctica y estudiada en diferentes investigaciones. También por ser el modelo utilizado por la Universidad de Barcelona en su estatuto y plan de desarrollo académico (2008) como base para enseñar y formar a los estudiantes en su desarrollo competencial.

Para ambas autoras, la adquisición de la competencia de trabajo en equipo hacia su pleno dominio hay que plantearla de manera progresiva hasta que el estudiante es capaz de trabajar de forma colaborativa. Los conocimientos que se adquieren durante el aprendizaje de la competencia son de tipo procedimental y actitudinal, acercándolo en la mayor medida posible a la futura realidad profesional.

Solé y Sayós (2009; 2012) proponen diferenciar tres niveles de adquisición competencial: un nivel inicial (grupos dirigidos) donde se espera que el estudiante participe activa y responsablemente en el trabajo en equipo mostrando una buena actitud hacia el grupo, un nivel intermedio (grupos guiados), donde se espera que el estudiante se implique en la consolidación y la cohesión del equipo, facilitando una buena comunicación entre los compañeros y que contribuya a la eficacia del equipo, y un nivel avanzado (grupos autónomos) donde se espera que el estudiante pueda coordinar o dirigir equipos de trabajo, promoviendo la integración de sus participantes y orientándolos hacia un rendimiento individual y grupal elevado.

Para Solé y Sayós (2009; 2012) la competencia de trabajo en equipo necesita disponer de un espacio de formación en el currículo universitario, incorporando en las distintas asignaturas actividades de trabajo colaborativo a lo largo de todo el grado universitario, teniendo en cuenta los tres niveles de adquisición competencial a medida que el estudiante va avanzando en su recorrido académico (por ejemplo, Nivel 1, semestres 1 y 2 del grado; Nivel 2, semestres 3 y 4; Nivel 3, semestres 5 y 6; visto en Solé y Sayós, 2012).

Finalmente resaltan la importancia de llevar a cabo un sistema de doble valoración, una que haga referencia a los aspectos puramente académicos, y otra que mida las habilidades de carácter social e interpersonal propias de dicha competencia, con una serie de indicadores y criterios para cada uno de los niveles de dominio de la competencia que se resumen en la Tabla 1 (ver anexos).

Experiencias de evaluación

Tanto Viles et al. (2011; 2013; 2015) como Navarro et al. (2017; 2018) apuntan en la necesidad de medir y evaluar las habilidades de los estudiantes en el trabajo en equipo, así como el grado de eficacia obtenido por el equipo, como punto de partida para conocer la realidad de este colectivo en dicha competencia y promover acciones de mejora para su desarrollo.

Viles et al. (2011) evaluaron la competencia de trabajo en equipo en alumnos del 1r curso académico (2009-2010) de diferentes grados de Ingeniería de la Escuela de Ingenieros de la Universidad de Navarra. Los datos de la investigación pusieron de manifiesto la existencia de conflictos en los grupos de trabajo de los estudiantes, dando lugar a grupos no cohesionados y relacionados a su vez, con la poca implicación de alguno de los miembros.

Las autoras de esta investigación destacaron que aproximadamente el 50% de los grupos tubo algún tipo de conflicto durante el proceso de trabajar en equipo y concluyeron que los alumnos cuando llegan a la universidad *no saben* trabajar en equipo y necesitan formación específica para ello.

En otro estudio, en que participaron 73 equipos de trabajo formados por alumnos del 1r y 2º curso del Grado de Ingeniería de Organización, se midió el nivel de competencia de trabajo en equipo de los estudiantes utilizando una herramienta diseñada específicamente para evaluar dicha competencia a través de un enfoque de modelo IMO (Inputs-Mediators-Outputs). Este enfoque asume una perspectiva de procesos de equipo y como los estudiantes los valoran

(positivamente o no) en sus experiencias de trabajo compartido. Los procesos considerados fueron la participación y toma de decisiones, la gestión de conflictos, la resolución de problemas, la comunicación interna y externa, la colaboración y el liderazgo.

Viles y colaboradores (2015), encontraron que los procesos de equipo mejor valorados fueron la participación y la toma de decisiones, la comunicación interna y el liderazgo, mientras que los valorados con las puntuaciones más bajas fueron la gestión de conflictos y la resolución de problemas.

En otro estudio, Ibarra y Rodríguez (2011) evaluaron el nivel de competencia percibida en el trabajo en equipo de una muestra de 2.556 estudiantes pertenecientes a diez universidades españolas. Para ello utilizaron la técnica del autoinforme en la que se tenían en cuenta los siguientes criterios para la valoración del trabajo en equipo: participación y colaboración activa del desarrollo del trabajo en equipo, integración y consenso de las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones, e impulso del trabajo y el bienestar del equipo.

Se destaca en esta investigación la percepción positiva que tienen los estudiantes universitarios de sí mismos sobre el nivel de competencia en el trabajo en equipo (positividad promedio de 4,6 sobre una máxima de 6 puntos), aunque esta valoración disminuía cuando la exigencia competencial aumentaba (mayor carga de trabajo, mayor necesidad de trabajar en equipo).

También Mas, París y Torrelles (2016) y Torrelles, París, Betlem y Alsinet (2015) evaluaron la competencia de trabajo en equipo en diferentes grados de ciencias sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universitat de Lleida utilizando una herramienta de evaluación 360° (Rúbrica RUTE). En sus resultados exponen como es necesario aún seguir potenciando el desarrollo de dicha competencia especialmente en las áreas de dominio de la actuación según los objetivos propuestos, la coordinación entre los miembros, la resolución de problemas y en el cumplimiento de las tareas asignadas, mientras que existe un buen dominio de la competencia en las áreas de integración e implicación de los participantes en el equipo.

Finalmente encontramos las investigaciones de Navarro y colaboradores (2017; 2018), quienes proponen medir la efectividad de los equipos de trabajo para la valoración de las competencias de trabajo en equipo en entornos de aprendizaje. Navarro et al. (2018) encontraron que, a medida que los estudiantes logran avanzar en su trayectoria académica mejora su capacidad para trabajar en equipo, ya que los equipos de estudiantes son más efectivos en los semestres finales que en los iniciales, en el desarrollo del equipo, el clima de aprendizaje y los resultados.

Implementación de metodologías para la adquisición de la competencia de trabajo en equipo en la universidad

Gámez y Torres (2012) en una intervención sistemática en un aula universitaria durante un semestre, encontraron que las técnicas de grupo ayudaron al alumnado a perder el miedo a enfrentarse a un grupo de personas, de facilitar la cohesión y un clima de confianza y cooperación, fortaleciendo lazos de compañerismo, tener un mayor aprecio hacia las opiniones de los demás, y un mayor compromiso con los objetivos de trabajo.

Por otro lado, Gámez y Torres (2012) proponen el uso de las técnicas de grupo como herramienta para la adquisición de destrezas y habilidades interpersonales y cognitivas que permitan la capacitación del alumnado en su desarrollo de la competencia de trabajo en equipo dotándole de recursos y aprendizajes para el exitoso manejo en diferentes situaciones grupales a lo largo de su experiencia académica y profesional.

Destacan también para este fin, el uso de metodologías activas participativas tales como el aprendizaje basado en problemas, el método del caso, el contrato de aprendizaje o la lección magistral participativa (citando a Ribes, 2008).

En esta misma línea se destaca la investigación realizada por González-Gil y colaboradores (2017) en que utilizaron el juego como técnica de aprendizaje en entornos universitarios para trabajar las competencias de trabajo en equipo y de liderazgo compartido, obteniendo como resultado un mayor desarrollo de las habilidades de planificación, distribución de roles y tareas, capacidad de toma de decisiones y de comunicación.

Finalmente encontramos a Collado y Fachelli (2019) quienes proponen que el desarrollo, la práctica y la adquisición de la competencia de trabajo en equipo en el entorno universitario gira en torno a tres ejes fundamentales, siendo estos la realización de un proyecto en grupo, la creación de espacios de trabajo en grupo dentro las horas lectivas de la asignatura y la autoevaluación de la competencia mediante un diario personal.

La siguiente tabla ofrece un resumen exhaustivo de las aportaciones clave encontradas en las investigaciones consultadas para este apartado.

Tabla 2. *Aportaciones clave de las investigaciones revisadas para los antecedentes del proyecto.*

Aportaciones clave	Autores
<p>Existe un incremento de complejidad en las organizaciones, que consolida el trabajo en equipo como la fórmula más utilizada en el diseño de los puestos de trabajo en la actualidad.</p> <p>El trabajo en equipo destaca por los objetivos comunes, roles específicos, colaboración y cooperación, mayor productividad, calidad, innovación y satisfacción, frutos de la necesidad organizativa y creciente complejidad.</p>	<p>Varios: Salas et al. (2005), Kozlowsky e Ilgen (2006), Rousseau et al. (2006), Alcover, Rico y Sánchez-Manzanares (2008); Ayestarán (2005; 2010), Torrelles (2011), Torrelles et al. (2015); Ibarra y Rodríguez (2011), Gil, Rico, Alcover y Tabernero, (2010), Alcover, Rico y Gil (2011); Viles et al., (2015 y 2016), Navarro et al. (2008, 2011, 2015, 2017, 2018).</p>
<p>El mercado laboral pide profesionales con capacidad para trabajar en equipo.</p> <p>La competencia de trabajo en equipo es una de las más demandadas en la actualidad.</p>	<p>Gil, Rico y Sánchez-Manzanares (2008), Solé y Sayós (2009; 2012), Durán-Aponte y Durán-García (2012), Viles, Zárraga-Rodríguez y Jaca (2013; 2015; 2016), Navarro et al. (2017; 2018).</p>
<p>El trabajo en equipo es uno de los pilares básicos en el desarrollo competencial en la educación superior.</p> <p>Aporta beneficios en la formación y el aprendizaje del estudiante, a la vez que lo prepara para su futuro profesional.</p>	<p>Solé y Sayós (2009; 2012), Navarro et al. (2017, 2018)</p>
<p>La adaptación curricular al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha facilitado un enfoque de enseñanza basado en el desarrollo competencial del estudiante, y ha promovido una renovación pedagógica en el aula con la aparición de metodologías activas y participativas, muchas de ellas basadas en los trabajos en grupo.</p>	<p>Solé y Sayós (2009; 2012), Gámez y Torres (2012).</p>
<p>Algunos autores destacan que a pesar de lo expuesto en los anteriores puntos, los estudiantes universitarios no consiguen los resultados esperados en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo.</p>	<p>Barraycoa y Lasaga (2010), Torrelles (2011), Torrelles et al. (2015); Viles, Zárraga-Rodríguez y Jaca (2013; 20115; 2016).</p>

Uno de los planteamientos más aceptados dentro del ámbito académico propone el aprendizaje y desarrollo de la competencia de trabajo en equipo a través de tres niveles de adquisición a lo largo de los diferentes cursos de Grado.

Solé y Sayós (2009; 2012)

Existen dos corrientes diferenciadas a la hora de investigar el desarrollo y adquisición de la competencia de trabajo en equipo en la educación superior: experiencias de evaluación e implementación.

Varios autores (ver a continuación)

La metodología más utilizada para la medición de la competencia de trabajo en equipo es a través de las evaluaciones 360° (intragrupo estudiantes). Su valoración es positiva por los estudiantes.

Viles et al. (2011; 2013; 2015), Viles, Jaca y Zárraga-Rodríguez (2016), Ibarra y Rodríguez (2011). Torrelles (2011), París, Mas y Torrelles (2016).

Otras técnicas encontradas son: autoinforme, cuestionarios de valoración y de satisfacción, cuaderno de bitácoras.

La resolución y gestión de conflictos es la dificultad encontrada más citada durante el trabajo en equipo en entornos universitarios.

Viles et al. (2011), Viles, Jaca y Zárraga-Rodríguez (2016), Viles et al. (2015), Mas, París y Torrelles (2016), Navarro et al. (2017; 2018).

Los procesos de equipo estudiados y con valoración positiva son: comunicación, liderazgo, toma de decisiones, implicación en el equipo, clima de aprendizaje y desarrollo de equipo.

Los que tienen peor valoración: gestión y resolución de conflictos y problemas, coordinación, seguimiento de las tareas, cumplimiento de objetivos.

Existen distintos planteamientos para la conceptualización de las competencias de trabajo en equipo en entornos universitarios. Destacan principalmente: el enfoque de procesos (modelos IMOI, modelo UB, modelos educativos) y el enfoque individual (Torrelles, 2011). Ambos serán expuestos en el apartado Teórico de este trabajo.

Viles et al. (2011), Viles, Jaca y Zárraga-Rodríguez (2016), Navarro (2017; 2018), Torrelles (2011), Mas, París y Torrelles (2016).

Las metodologías de implementación encontradas son: técnicas de grupo, proyectos en grupo, actividades en grupo, espacios de trabajo en horas lectivas, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, el contrato de aprendizaje o la lección magistral participativa.

Gámez y Torres (2012), Canto (2000), Ribes (2008), González-Gil y colaboradores, Collado y Fachelli (2019).

Las técnicas de grupo aportan mayores beneficios para el desarrollo competencial del estudiante, la consecución de objetivos y el mantenimiento del equipo en los estudios revisados. También para entrenar en el manejo de procesos específicos así como la estimulación del aprendizaje colaborativo.

Algunas conclusiones como punto de partida

Entre las investigaciones analizadas encontramos una disparidad enorme en las definiciones, propuestas y enfoques sobre lo que es el trabajo en equipo y cómo se adquiere esta competencia. Desde los enfoques de procesos de equipo hasta el enfoque individual, el uso de técnicas para la evaluación y la implementación de nuevas prácticas que estimulan su adquisición. Se asumen todas y cada una de las propuestas como necesarias a la vez que complementarias a la que se espera poder ofrecer en el presente trabajo.

Las organizaciones actuales solicitan profesionales con buena capacidad para trabajar en equipo. También la competencia para el trabajo en equipo es uno de los pilares formativos fundamentales en la educación superior actual. A pesar de ello, existe una paradoja entre el mundo académico y el organizacional: la realidad en la Universidad está alejada de la realidad profesional en cuanto al trabajo en equipo respecta. Algunos de los factores que pueden influir en esta diferencia, partiendo de la revisión bibliográfica realizada, hipotéticamente pueden resumirse como:

(I) El modelo de adquisición de la competencia de trabajo en equipo más aceptado actualmente asume que la adquisición debe ser escalonada y plantea en consecuencia diferentes niveles graduales que van desde el compartir tareas guiadas por un profesor hasta la organización del equipo autónomo. Pero, ¿Tiene que esperar el estudiante para experimentar y aprender sobre la cohesión del equipo (por ejemplo) a alcanzar el 2º nivel de adquisición que se da durante el 3º o 4º semestre del grado?

(II) Entre las investigaciones analizadas, las que se focalizan en la medición y la evaluación de la competencia de trabajo en equipo, ya sea desde un enfoque de procesos de equipo o desde uno individual, parten de la ciencia de la Psicología del trabajo y las organizaciones. Por el contrario, las que se focalizan en la definición del modelo de adquisición y su puesta en práctica a través de diferentes metodologías y técnicas, lo hacen desde las ciencias de la educación.

(III) Finalmente, en la mayoría de los estudios revisados se deja a un lado los aspectos de desarrollo de grupo y la atención a sus necesidades que se generan dentro de los grupos de trabajo creados.

(IV) El planteamiento, así como la implementación y la evaluación de las competencias para el trabajo en equipo se organiza en base a la realización de trabajos en grupo por parte de los estudiantes. Estos difieren entre sí en el contexto académico (Universidad, Grado, asignaturas), el objetivo y el contenido de los trabajos (proyectos, actividades puntuales, de reflexión, de construcción, etc) y en la composición de los grupos (tamaño, heterogeneidad, target estudiantes, edad, etc), por ejemplo.

Porque, como se verá a continuación, trabajar en grupo es diferente de trabajar en equipo. El trabajo en equipo necesita y adquiere de unas características especiales diferentes, que no siempre se consiguen y alcanzan en el planteamiento de los grupos de trabajo.

Por otro lado, los procesos psicosociales (p. ej., la cohesión, la confianza, el conflicto) tienen un peso fundamental en el desarrollo y funcionamiento del equipo. Se dan y emergen de forma natural (y guiada) en cualquier equipo. Por ello, el aprendizaje de las competencias de trabajo en equipo debe plantearse de forma integrada, no tanto escalonada, en todas y cada una de las experiencias que el aula ofrezca al estudiante. El alumno puede aprender a generar climas de confianza necesarios para el trabajo en equipo desde sus primeras experiencias trabajando en equipo. También a resolver conflictos, a organizarse, a clarificar y definir roles, a favorecer el desarrollo del equipo, etc. Y en hacerlo, adquirir nuevos retos de mayor complejidad e incertidumbre, y con mayor acercamiento a su futura realidad profesional.

Finalmente, se hace necesario incluir en dicho aprendizaje un enfoque que permita atender al desarrollo del propio grupo, a sus necesidades y a las de los participantes. Un planteamiento que guíe al alumno y lo oriente hacia la construcción de aprendizajes valiosos y realistas, y lo acerque cada vez más a la comprensión y conocimiento de sí mismo, en cómo se desenvuelve trabajando en equipo, en qué capacidades y dificultades tiene y en qué valor puede aportar él o ella a futuros equipos. Un planteamiento que aleje al alumno de la frustración, de la sobrecarga académica por exceso de trabajos en grupo e incluso de poder hacerse una idea “errónea” (negativa, desmotivante, poco realista) de lo que es y significa trabajar en equipo.

Este es el salto que el presente trabajo pretende dar voz y luz: plantear la adquisición de las competencias para el trabajo en equipo desde una óptica práctica y aplicada basada en la ciencia de la Psicología social, de los Grupos, y del trabajo en equipo en las organizaciones.

Un gran reto por delante, veamos a continuación.

ENCUADRE TEÓRICO

El siguiente apartado tiene como objetivo exponer los aspectos teóricos clave relacionados con el trabajo en equipo y la adquisición de sus competencias a través de una revisión exhaustiva de la temática con un enfoque conceptual propio de la psicología social, de los grupos, los equipos de trabajo y las organizaciones.

Este apartado se organiza en torno a nueve grandes bloques. Se inicia con el desarrollo del concepto de equipo y el de trabajo en equipo, comparándolo con el de trabajo en grupo, y con las aproximaciones científicas de los modelos IPO/IMOI y el Modelo UB de los equipos de trabajo. Asumiendo una perspectiva de equipo de *recursos-procesos-resultados*, seguidamente se exponen los recursos y condicionantes del equipo entre los que se encuentran las características individuales, las del propio equipo, así como el contexto organizacional. Entre las características del equipo se explora la estructura, el diseño, el tipo de liderazgo, las tareas y los objetivos. La parte central de este apartado está dedicada a los diferentes procesos entre los que se encuentran la comunicación, la confianza, la coordinación o el aprendizaje de equipo, por ejemplo. Finalmente, se hace una mención a los resultados, al proceso de desarrollo y madurez grupal y en especial al concepto de efectividad en los equipos de trabajo.

Los aspectos teóricos que se recogen en este apartado son utilizados para la propuesta de un modelo de elaboración propia que pretende conceptualizar el trabajo en equipo, así como las competencias para el trabajo en equipo, desde una óptica de estructura, procesos grupales y efectividad, para poder aplicarse posteriormente en el diseño de la intervención.

Siendo un apartado extenso y con una amplia variedad de conceptos, la siguiente figura (*infografía del marco teórico*) puede facilitar su comprensión.

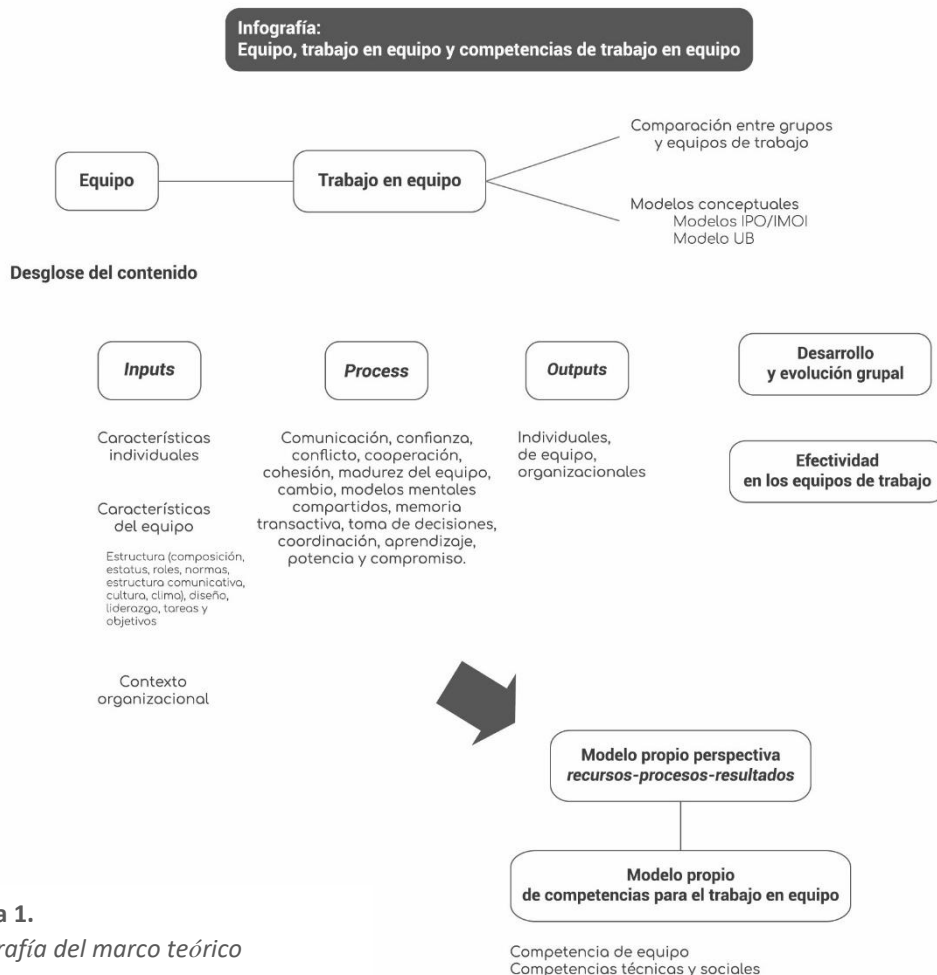


Figura 1.
Infografía del marco teórico

Parte I: El equipo

Como escriben González, Silva y Marín (2009), la etimología de la palabra equipo, del escandinavo “*skip*” (barco) o del francés “*equipage*” (tripulación), viene a referirse a un conjunto de personas que está bien organizado para realizar la compleja tarea de la navegación.

Estos autores proponen una definición general operativa de equipo aplicable a múltiples contextos. Para ellos, un equipo es un grupo (sistema social complejo), con un número no demasiado amplio de personas, y un objetivo, tarea y propósito comunes. Poseen, en conjunto, las competencias necesarias para realizar tareas de forma interdependiente, donde las competencias de cada individuo son complementarias. Cada individuo desempeña roles específicos y es responsable de su actividad. Tienen un líder externo o interno, y disponen de autonomía y mecanismos para obtener y utilizar recursos. Todos los miembros son responsables, como equipo, de la tarea completa. Finalmente, para conseguir sus objetivos y promover el mantenimiento del equipo, los miembros de un equipo deben cooperar, la competición la realiza el equipo en su conjunto.

Los equipos han de ser entendidos como sistemas que se hallan a su vez dentro de un sistema mayor que es la organización (Kozlowski y Klein, 2000; citado en Navarro, 2017). Son grupos formales reconocidos dentro de la organización, con quien comparten, a la vez les asigna, objetivos y metas (Kozlowski y Bell, 2003; Ilgen, Hollenbeck, Johnson y Jundt, 2005; citado en Meneeses y Navarro, 2015), y que gestionan sus relaciones a través de las fronteras organizativas (Cohen y Bailey, 1997; citado en Raes et al., 2015).

Para Shifflett et al., 1982 (citado en González, Silva y Cornejo, 1996) las actividades que desarrollan los equipos cumplen con cinco tipos de funciones:

- *Funciones de orientación.* Implican el intercambio de información en relación con los recursos y limitaciones de los miembros, la tarea y las metas/misión del equipo y con las características y limitaciones ambientales, así como las asignaciones de prioridad entre las tareas.
- *Funciones de distribución de recursos.* Que implican el ajuste de los recursos de los miembros a los requerimientos de la tarea y el balanceo de cargas.
- *Funciones de tiempo.* Implica la secuenciación de la actividad general (del equipo) y de la actividad con orientación individual.
- *Funciones de coordinación de respuesta.* Implican la secuencia de la respuesta, así como la coordinación del tiempo y la posición de las diferentes respuestas.
- *Funciones motivacionales.* Que implican el desarrollo y la generación de aceptación de normas para el desempeño del equipo, el establecimiento de la relación desempeño-recompensa a nivel de equipo, el refuerzo de la orientación de la tarea, el balanceo de la orientación del equipo respecto la competición individual y la resolución de los conflictos.

Por otro lado, las propiedades esenciales que definen a un equipo se basan en su configuración como grupo. Estas propiedades grupales que tienen todos los equipos permiten reconocerles como únicos y diferenciables de los demás.

Así por ejemplo, Cornejo (1987; citado en Aiger, 2013) describe al grupo como un conjunto más o menos amplio y diferenciado de personas que mantienen entre sí un conjunto más o menos amplio y diferenciado de relaciones sociales entre sus miembros, en unos entornos

espaciotemporales determinados, dando lugar a estructuras sociales que tienen ciertas propiedades emergentes, en virtud de las acciones recíprocas que se producen entre sus miembros. El grupo tiene una cierta estructura (roles, normas, posiciones) que permite estabilizar las relaciones para funcionar de manera ordenada y predeciblemente. En el grupo, sus miembros tienen unas metas, intereses y/u objetivos comunes, se perciben a sí mismos como miembros de ese grupo, y pueden además diferenciarse de otros grupos (basado en Munné, 1971; Marín, 2003; Poole y Hollingshead, 2004; citado en González, Silva y Marín, 2009).

Un grupo requiere un proceso continuado de desarrollo en su formación y madurez. En él se va produciendo una integración social que incluye la integración ambiental, cognitiva, afectiva y conductual, momento en el que se considera que un grupo está formado (Munné, 1990; citado en González, Silva y Marín, 2009).

Finalmente, en el grupo se articulan en el mismo espacio-tiempo diferentes subsistemas que se interrelacionan en sus interacciones intra-interpersonales e intra-intergrupales (González, 1997; González y Cornejo, 1993; González, Barrull y Marteles, 2000; González et al., 1998; Palacin 2004; Palacin y Aiger, 2006; citado y adaptado de Aiger, 2013). Por lo tanto, dentro de un mismo grupo encontramos diferentes niveles de relación, las que cada miembro tiene consigo mismo/a, con el resto de sus compañeros y con el propio grupo u otros grupos, y diferentes tipos de relaciones (interpersonales, de subgrupos, etc).

Un equipo es un grupo, pero no todos los grupos son igualmente equipos. La Tabla 3 (ver anexos) expone la comparación entre ambas entidades, basado en Cameron y Green (2004).

A modo de resumen, se concluye este apartado con la propuesta de Ayestarán (2010), quien expone que la existencia de los equipos es necesaria cuando se cumplen las siguientes características: (I) Hay dos o más personas; (II) Que tienen un objetivo común; (III) Que han sido formados como equipo para realizar tareas importantes para una organización; (IV) Como miembros del equipo tienen una estructura diferenciada de roles, actividades y responsabilidades, pero un alto nivel de interdependencia respecto las tareas, las decisiones que se adoptan y a los resultados que se obtienen; (V) Los miembros del equipo desarrollan un alto grado de complementariedad en la construcción de ideas, sentimientos y proyectos compartidos; y (VI) Los equipos están anidados en un sistema organizacional, con conexiones más o menos fuertes con elementos del entorno organizacional.

Parte II: El trabajo en equipo

Para Torrelles (2011; Torrelles et al., 2011), el trabajo en equipo se agrupa en siete características principales: la planificación del equipo, la coordinación-cooperación, la comunicación, el procedimiento de seguimiento y feedback, la resolución de conflictos y de problemas colaborativos, y los ajustamientos del equipo (revisión bibliográfica de las aportaciones hechas por Stevens et al., 1994; Cannon-Bowers et al., 1995; Baker et al., 2005, 2006; Rousseau et al., 2006; Leggat, 2007; Chakraborti et al., 2008; Cortez et al., 2008; Fernandez et al., 2008; Lerner et al., 2008; Humphrey et al., 2010; Weaber et al., 2010).

Para Rodríguez-Cueto (2008), basándose en Aritzeta y Ayestarán (2003) y Ayestarán (2005), el trabajo en equipo representa un modelo de participación que se asienta sobre una base de confianza interpersonal, de comunicación fluida, de sinceridad, de apoyo mutuo y de respeto por

las personas, que supera las formas rígidas y jerarquizadas de la organización vertical y tradicional.

Solé y Sayós (2009; 2012) destacan que trabajar en equipo no es únicamente “trabajar juntos”, sino que implica una definición clara de los objetivos a conseguir, la distribución de funciones, habilidades comunicativas, ganas de participar y comprometerse i de asumir responsabilidades, así como un mínimo grado de conocimiento individual y la capacidad de evaluar el propio trabajo y el del grupo.

En síntesis, entender el trabajo en equipo requiere de una enorme complejidad conceptual. Existen multitud de enfoques teóricos, prácticos y líneas de investigación. Los siguientes apartados pretenden ser una guía para el abordaje de este fenómeno. En ellos el lector encontrará primeramente una breve comparación entre los conceptos de *grupo* y *equipo de trabajo* pudiendo clarificar la controversia existente entre ambos enfoques y en su aplicación en el ámbito de la educación superior. Seguidamente, se ofrece una exposición de dos de las perspectivas teóricas con mayor reconocimiento en la actualidad (los modelos IPO/IMOI y el modelo UB), que servirán de marco de referencia para el diseño y elaboración de la presente intervención.

Trabajar en grupo y trabajar en equipo

Hay trabajos que se realizan en grupo, pero no pueden ser considerados como trabajos realizados en equipo. Un equipo se construye a través de unos procesos que permiten a sus miembros adquirir una serie de competencias (un saber hacer y un saber estar) y, además, ir asumiendo gradualmente la responsabilidad de cuanto acontece dentro del equipo (Ayestarán, 2005).

No todos los equipos pueden considerarse auténticos equipos, aunque en la práctica la denominación *equipo de trabajo* se confunde y es asumida de forma natural como realidad en la mayoría de los entornos organizativos y educativos sin llegar a precisar en su definición.

De hecho, como señalan Valle y Davis (1996; citado en González, Silva y Marín, 2009), muchos de los problemas para comprender el trabajo en equipo surgen de usar el término de una forma demasiado genérica.

Así pues, cabe diferenciar entre *grupos de trabajo* y *equipos de trabajo*, como dos realidades distintas a la hora de abordar esta cuestión (Ayestarán, 2005; Rodríguez-Cueto, 2008), teniendo en cuenta que además pueden coexistir dentro de una organización:

El grupo de trabajo

Se construye en torno a una persona, el líder formal, que reúne tres tipos de poder reconocido por los miembros del grupo, el institucional, el de experto, y el de referencia. El líder formal dirige y es a la vez especialista en el trabajo que realiza el grupo, y se encarga de la distribución y asignación de las tareas, funciones y responsabilidades entre los miembros del grupo. Los miembros del grupo de trabajo tienen una relación de dependencia con el líder. La potencia del grupo (su capacidad para alcanzar los objetivos propuestos) equivale a la potencia que tiene la persona más capacitada del grupo (su líder). La eficacia de estos grupos depende de la tarea asignada al grupo y de la capacidad que tenga la persona que ejerce el liderazgo para recoger las aportaciones de los miembros del grupo y realizar una buena síntesis en sus aportaciones. La eficacia de los grupos de trabajo se mide exclusivamente por la calidad o cantidad de trabajo realizado (Ayestarán, 2005).

Los miembros del grupo de trabajo suelen tener una labor y formación similar, están próximos físicamente y con un elevado grado de independencia respecto el trabajo de sus compañeros.

Cada uno realiza su trabajo de forma autónoma y responde frente a él individualmente. La complementariedad entre ellos es baja y cada uno puede tener una manera particular de funcionar (organizar el trabajo, atender a las demandas del entorno, etc). En el grupo de trabajo no tiene por qué existir un elevado nivel de cohesión y se estructura por diferentes niveles jerárquicos (Aritzeta, 2005, citado en Rodríguez-Cueto, 2008).

El equipo de trabajo

Se construye en la cooperación entre personas diferentes, que consiguen un alto grado de desarrollo en sus competencias y una complementariedad que refuerza la sinergia del equipo. A medida que aumenta la complejidad de la tarea, se hace más necesario un liderazgo compartido y una metodología que permita a los miembros del grupo participar activamente en la búsqueda de soluciones creativas. Ello implica pasar de una dinámica de grupo a una dinámica de equipo (Ayestarán, 2005).

En el equipo de trabajo es el equipo como conjunto el que responde del trabajo realizado. Los miembros que lo componen pueden o no tener una formación similar, pero cada miembro domina una faceta determinada y realiza una parte concreta del proyecto. Existe una elevada complementariedad entre ellos ya que se hace necesario la coordinación, lo que exige establecer unos estándares comunes de actuación (rapidez de respuesta, eficacia, precisión, dedicación, etc) (Aritzeta, 2005, citado en Rodríguez-Cueto, 2008).

En el equipo de trabajo es fundamental la cohesión y hay una estrecha colaboración entre sus miembros. Las jerarquías dentro del equipo suelen diluirse. Existe la figura de jefe de equipo (líder formal) con una serie de colaboradores que funcionan dentro del equipo en pie de igualdad aunque sus categorías y especialidades laborales pueden ser muy diferentes. La eficacia del equipo de trabajo depende del desarrollo de los miembros y de la sinergia que consigue desarrollar el equipo (Aritzeta, 2005, citado en Rodríguez-Cueto, 2008).

La Tabla 4 de los anexos presenta un resumen de las características que distinguen un grupo de un equipo de trabajo, basado en Johnson y Johnson (1994; adaptado de González, Silva y Marín, 2009; González, Silva y Cornejo, 1996).

En conclusión, parece ser que el trabajo en grupo suele ser la forma más habitual de aprender a trabajar en equipo en el contexto educativo universitario. Siguiendo lo anterior, puede afirmarse que el rol del profesor corresponde al del líder formal, el experto en la materia y al que los alumnos presentan sus resultados. También evalúa la calidad de su trabajo, el feedback suele ser unidireccional (del profesor al alumno; no viceversa, “ni” entre alumnos), y las recompensas suelen ser individuales.

En los trabajos en grupo los estudiantes suelen organizarse repartiendo sus tareas, con lo que la existencia de interdependencia entre sus objetivos, tareas y relaciones es bastante baja. En pocas ocasiones se atiende al proceso de desarrollo del equipo, aunque si a algunos aspectos de los procesos grupales (conflicto, cohesión).

Los modelos IPO/IMOI

Los modelos IPO (entradas, procesos, resultados, del inglés *inputs, process, outputs*) e IMOI (entradas, mediadores, resultados, nuevas entradas) proponen que en todos los equipos existen entradas (composición, tamaño equipo, tipo de tareas) que generan ciertos procesos psicosociales (madurez equipo, clima, cohesión) que actúan como mediadores en los resultados que el equipo obtiene (productividad, mantenimiento del equipo, satisfacción). Estos resultados, a la vez, retroalimentan las entradas y procesos previos (Navarro, et al. 2018).

Estos modelos se sustentan en tres grandes supuestos, la productividad, ya que los equipos están orientados al logro de un objetivo, en la evaluación, dado que los resultados de los equipos varían en cantidad y en calidad y ello permite evaluar la productividad del equipo, y en la interacción entre los factores internos y externos del equipo que modulan su productividad (Ayestarán, 2010).

Son múltiples los autores que han investigado y aportado conocimiento en esta área. A continuación, se detalla las aportaciones de algunos de ellos en la literatura consultada sobre los modelos IPO-IMOI (González, 1999; Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008; Rico, Alcover, Taberner, 2010; Ayestarán, 2010; Gil y Alcover, 2010; Viles, Zárraga-Rodríguez y Jaca, 2013, 2016; Navarro, 2017; Navarro et al., 2017, 2018)

McGrath (1964) propone el modelo Input-Proces-Output (IPO), de naturaleza lineal, en el que la composición, la estructura y los procesos del equipo forman parte de los antecedentes clave de la eficacia del equipo. El modelo señala también como los factores organizacionales y situacionales influyen en la estructura del equipo como un todo, afectando las variables Input, Process y Output.

Los *Inputs* representan el conjunto de recursos internos del equipo (composición, estructura, diseño de la tarea), así como los externos (sistema de recompensas, cultura de la organización). Son los factores previos o de entrada que influyen y/o condicionan el funcionamiento de un equipo. Como recursos, se consideran a tres niveles (de los miembros, del equipo y de la organización) que pueden contribuir positivamente a la eficacia del equipo como en su limitación. Los *Procesos* consisten en un conjunto de mecanismos psicosociales que permiten a los miembros del equipo combinar los recursos disponibles para realizar el trabajo asignado superando las posibles limitaciones. A través de los procesos, los miembros del equipo convierten los Inputs en Outputs. Ejemplo de ello son la comunicación, la coordinación, la toma de decisiones, etc. Finalmente, los *Outputs*, son los resultados alcanzados por el equipo, que en un prisma multidimensional incluyen el rendimiento objetivamente evaluado (productividad), el mantenimiento del equipo (viabilidad), la satisfacción de sus miembros y la innovación. Del mismo modo que los Inputs, podemos considerarlos a nivel de miembros, de equipo y de organización.

Entre las críticas al modelo IPO, y que han propiciado en la conceptualización de nuevos paradigmas en la eficacia de los equipos se destacan la concepción estática y lineal, de un solo ciclo, que no tiene en cuenta los aspectos temporales y de retroalimentación en el desarrollo y el aprendizaje del equipo.

Siguiendo esta argumentación Ilgen et al. (2005) proponen el modelo IMOI (Input-Mediator-Output-Input) destacando el carácter cíclico de los procesos de retroalimentación, de manera que los Outputs del equipo representan nuevos Inputs para sus actuaciones posteriores, su desarrollo y aprendizajes.

En el enfoque IMOI (Kazlowski e Ilgen, 2006), los mediadores se definen como el conjunto de mecanismos psicosociales que permiten a los miembros del equipo combinar los recursos disponibles para realizar el trabajo asignado, superando las dificultades derivadas de la coordinación y la motivación de los integrantes.

Mathieu et al. (2008) diferencian dos tipos de mediadores, los estados emergentes (p.ej, aprendizaje del equipo, clima, confianza, motivación), de carácter dinámico y variable en función del contexto, y los procesos operativos, que hacen referencia a las acciones que los miembros del equipo realizan (p.ej, resolución de problemas, comunicación interna, gestión de conflictos,...).

El modelo IMOI deja más claro que el trabajo en equipo supone un aprendizaje grupal que conduce a una mayor confianza en el equipo, una mejor coordinación de las actividades individuales y una mayor integración de las ideas que aportan las diferentes personas del equipo. Este modelo es más dinámico y ayuda a comprender que la cooperación es un aprendizaje grupal, donde se establecen nuevas relaciones afectivas y cognitivas que permiten a personas diferentes construir proyectos compartidos (Ayestarán, 2010).

Ya sean como mediadores, estados emergentes u operacionales, los procesos de equipo son el principal foco de atención de las investigaciones centradas en la eficacia de los equipos de trabajo, por su influencia directa en los resultados y la dinámica del equipo y por ser el eje central en su actividad, aprendizaje y desarrollo grupal.

En conclusión, ambos tipos de modelo (IPO-IMOI) resaltan la importancia de los procesos de equipo como transformadores, factores que convierten los recursos del equipo (Inputs) en resultados (Outputs) para la organización (o proyecto), el equipo y sus miembros.

Un ejemplo ilustrativo de la aplicación de los modelos IPO/IMOI lo encontramos en Viles et al. (2016), basado en Mathieu et al. (2008) y Hollenbeck et al. (2015). Se representa en la Figura 2. También un ejemplo aplicado en el ámbito docente, como propuesta para entender a los equipos de trabajo en el contexto académico (ver Figura 3, basado en Viles et al. 2013; 2016).

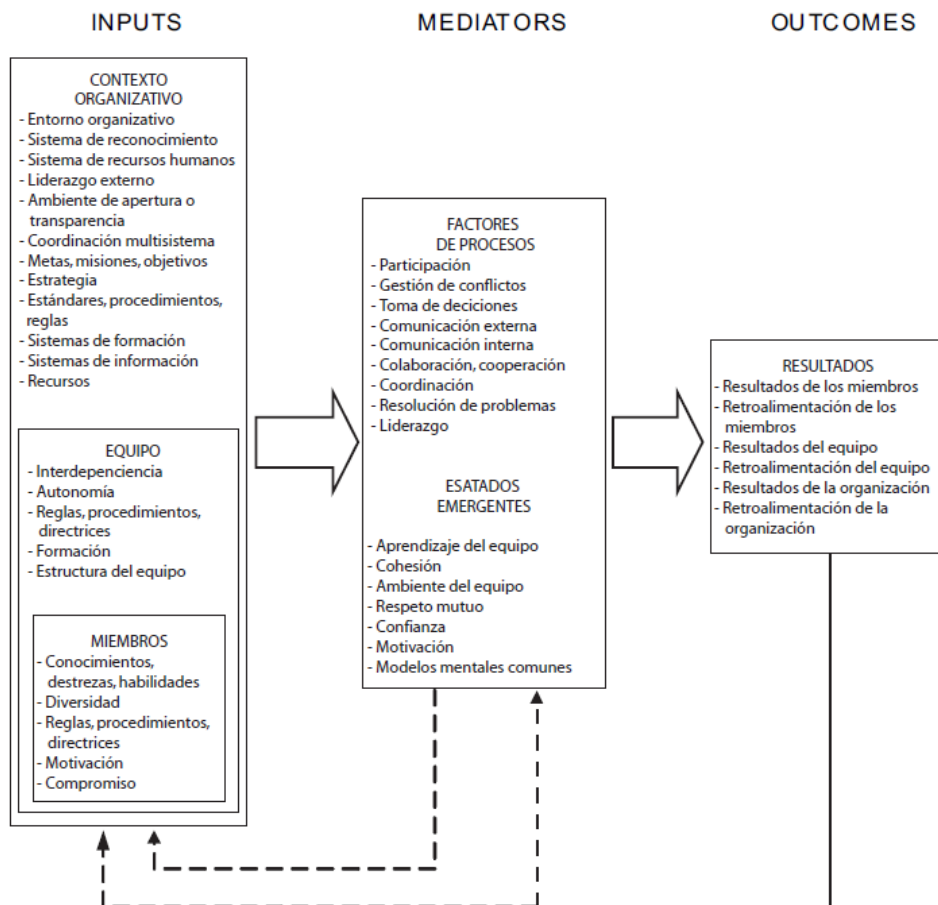


Figura 2. Ejemplo aplicación modelos IPO/IMOI (Viles et al., 2016; basado en Mathieu et al., 2008 y Hollenbeck et al., 2015)

El modelo UB de trabajo en equipo

Para Navarro et al. (2011) y Meneses y Navarro (2015), la concepción del trabajo en equipo pasa por considerar la simultaneidad de tres aspectos clave que se retroalimentan entre sí: las tareas, los procesos y los resultados (ver Figura 3).

Las tareas se definen según su nivel de incertidumbre e interdependencia, los procesos según su nivel de desarrollo grupal, potencia, identificación con el grupo y liderazgo, y los resultados, según la consecución de objetivos, el mantenimiento y la satisfacción de necesidades.

Esta forma de entender a los equipos de trabajo, también llamada enfoque sociotécnico, enfatiza por igual a los elementos técnicos (relativos a la tarea) como los sociales (procesos psicosociales), y tiene en cuenta a ambos elementos a la hora de considerar los resultados y la efectividad de un equipo. Este aspecto es clave a la hora de diseñar y/o intervenir en los equipos de trabajo ya que permite indistintamente iniciar y promover acciones desde las tareas o los procesos, o en los dos a la vez.

Para el modelo UB, un equipo está funcionando como un auténtico equipo cuando las tareas que desempeña son altamente interdependientes e inciertas, tiene un elevado nivel de desarrollo grupal, potencia de equipo e identidad y consigue cumplir con los tres tipos de resultado propuestos.

El modelo UB surge como necesidad integrativa y simplificadora en la visión del trabajo en equipo, entendiéndolo como un mecanismo adaptativo necesario en la actualidad para afrontar la adversidad y la incertidumbre crecientes, tan características de las organizaciones y contextos actuales.

La Figura 4 representa gráficamente el Modelo UB de trabajo en equipo (Navarro et al., 2011; Meneses y Navarro, 2015). También en la Figura 5 (anexos) se observa un ejemplo de su aplicabilidad en el ámbito educativo para los equipos de trabajo académicos (Navarro et al., 2017; 2018).

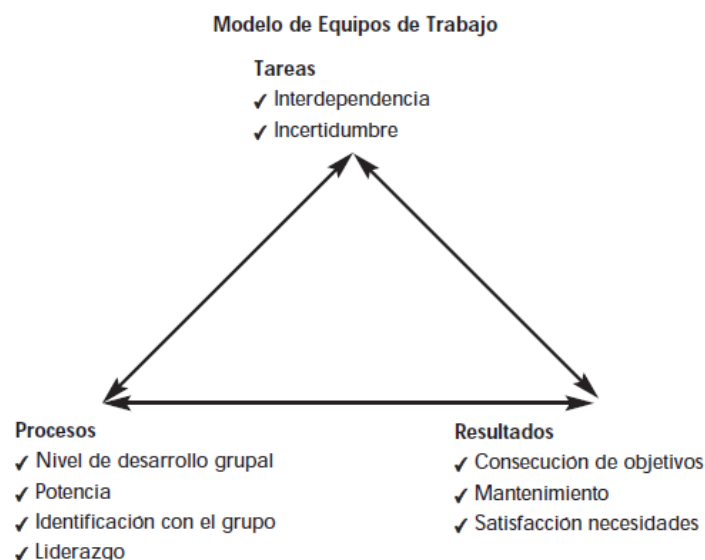


Figura 4. Modelo UB de efectividad en los equipos de trabajo (Navarro et al., 2011; 2015).

Parte III: Recursos, antecedentes y condicionantes del equipo

Se resumen a continuación los diferentes inputs de los equipos teniendo en cuenta: (I) las características de los miembros; (II) las características del equipo; y (III) el contexto organizacional.

Entre las características individuales se mencionan las de personalidad y los estilos de comunicación grupal, las de carácter afectivo, cognitivo y comportamental (motivaciones, esquemas mentales o competencias individuales), la historia de vida y el bienestar psicosocial. Por otro lado, en cuanto a las características de del equipo encontraremos aquellas que tienen que ver con la estructura y el diseño del equipo, el tipo de liderazgo (formal y/o compartido), las tareas que desarrolla el equipo y sus objetivos. Finalmente se hace referencia al contexto organizacional como el entorno más global en el que tienen lugar los equipos de trabajo.

Los tres tipos de propiedades (individuales, de equipo, organizacionales) serán consideradas como factores explicativos, determinantes y condicionales en el funcionamiento y el desarrollo de los equipos de trabajo.

(I) Características individuales

Se encuentran en primer lugar las *características de personalidad*, citando por ejemplo a Shaw (1976; citado en Gil y Alcover, 1998), quien distingue entre personas autoritarias, con comportamientos autocráticos y exigentes frente los demás miembros del grupo, de las personas con orientación positiva hacia los demás, que impulsan la interacción y la cohesión en el grupo, las personas con sensibilidad social, cuyo comportamiento tiende a ser aceptado por los miembros de un grupo, y las personas ascendentes, con comportamientos dominantes y autoafirmativos dentro del grupo.

También los *estilos de comportamiento y comunicación grupal* (Palacin y Aiger, 2014), según la orientación de la persona hacia la tarea, con un estilo comunicativo cognitivo, o hacia la relación, con un estilo comunicativo emocional, y su predisposición hacia la valoración (sensación) o hacia la acción (intuición). De ambas combinaciones surgen cuatro estilos diferentes: el global, el socializador, el fiable y el analítico. Una visión detallada de los mismos puede encontrarse en el anexo (Tabla 5).

Por otro lado, las *características motivacionales* que, aun siendo individuales, están condicionadas por el entorno laboral y profesional y del propio contexto de la organización. Para Quijano (2008) la motivación laboral puede entenderse según el grado de autoeficacia, equidad percibidas, la conciencia y responsabilidad hacia los resultados, el significado personal, el grado de instrumentalidad y la activación de las necesidades profesionales de afiliación, reconocimiento, seguridad, etc.

Entre ellas podemos distinguir entre las expectativas, intereses y aspiraciones laborales, profesionales y de equipo, las necesidades y objetivos personales, y los valores y actitudes (citado y adaptado de Silva y Quijano, 1999 en González, 1999). Otros puntos de vista serían los de Maslow (1957) o Shutz (1992), que relacionan directamente los aspectos motivacionales con la satisfacción de ciertas necesidades personales. Para Maslow (citado en Shutz, 1992), estas son las fisiológicas, las de seguridad, sociales y de afiliación, las de reconocimiento y las de autorrealización. Shutz (1992) en cambio, hace referencia específicamente a las necesidades sociales que cualquier persona necesita poder resolver en su pertenencia dentro de un grupo. Estas son la

inclusión (sentirse o no parte de él), el control (explicado por la necesidad de poder y logro dentro del grupo), y el afecto (la necesidad de proximidad y vinculación con los miembros del grupo). Como señalan Piqueras y Arolas (2019), las características motivacionales tienen un peso importante en el compromiso que adquieren los miembros del equipo consigo mismos, sus compañeros, el propio equipo y la organización.

Los *esquemas mentales* (Vera, 2010; en Martínez et al., 2010) son importantes por el peso que tienen a la hora de facilitar o inhibir la construcción de los esquemas compartidos por el equipo y en el modo en que condicionan algunos de sus procesos como el grado de confianza, la comunicación, la coordinación o la cooperación, influyendo directamente en el resultado y en su desarrollo.

Los esquemas mentales son la forma en que la información es internamente organizada y representada en la memoria. Incluyen elementos situacionales, sensoriales, fisiológicos, emocionales y conductuales junto con el significado que tienen para la persona. Los esquemas mentales determinan la forma en que vemos las cosas, es decir, influyen de modo fundamental en la información que la persona atiende, percibe y almacena, y en las interpretaciones y que hace en un momento dado. Los esquemas mentales inciden directamente sobre el bienestar, la autopercepción, la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima que uno tiene sobre sí mismo (citado en Badós y García-Grau, 2014).

Las *aptitudes, destrezas, conocimientos y habilidades* forman parte de las competencias y su nivel de adquisición que una persona tiene. Por competencia podemos entender la capacidad para movilizar diversos recursos cognitivos, afectivos y comportamentales para hacer frente a un cierto tipo de situación. Es decir, de ser capaz de transferir lo aprendido en otros contextos y de tener autonomía en su ejecución (Perrenoud, 2000; citado en Torrelles et al., 2011).

Entre el tipo de competencias, se distinguen entre las transversales o las específicas, encontrando ejemplo de las primeras en el compromiso ético, la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, el trabajo en equipo o la capacidad creativa y emprendedora (modelo UB de competencias transversales, citado en Solé y Saiós, 2009). En cuanto a las competencias específicas, se refiere a las de la propia profesión y/o del puesto de trabajo, necesarias para su funcionamiento y ejecución.

La *historia de vida* se refiere a todos aquellos aprendizajes que una persona ha construido a lo largo del tiempo a través de diferentes experiencias (familiares, educativas, laborales, personales) dando lugar a una composición característica de su *Background* personal (identidad, marca personal, experiencia de vida, madurez, grado de especialización).

Finalmente encontramos el *bienestar psicosocial* que incluye aquellas variables del entorno físico y psicosocial de la persona que tienen que ver con su bienestar personal. Para Martínez-Taboada y Palacin (1999), el bienestar psicosocial tiene en cuenta la satisfacción con la vida en general, el apoyo social (amigos, familia), las actividades lúdicas, la capacidad de control personal y social, la estima personal, y el nivel de aspiración y de equidad (citado en González MP., 1999).

(II) Características de los equipos

Al hablar de las características de un equipo se hace referencia a la estructura y el diseño del equipo, por un lado, y al tipo de liderazgo, las tareas y los objetivos del equipo, por otro.

De la estructura forman parte aquellas propiedades grupales que definen al equipo por el mero hecho de ser un grupo. Se consideran propiedades estructurales porque tienen una cierta estabilidad temporal, dan forma al grupo y permiten organizar su funcionamiento interno.

Por otro lado, el diseño del equipo parte de un propósito, de una necesidad o interés, con un objetivo a cumplir dentro de un contexto (normalmente organizacional). Los equipos se diseñan teniendo en cuenta factores estructurales como el tamaño, la composición, los roles, las normas o las jerarquías, pensando en el propósito u objetivo que deberán cumplir. También teniendo en cuenta factores externos que pueden condicionar su desempeño y efectividad (nivel de temporalidad, autonomía o virtualidad).

Estructura grupal

Por estructura grupal se entiende la pauta de relaciones existente entre los miembros del grupo que le otorgan ciertas condiciones de constancia en un sistema en un equilibrio “cuasi estacionario” de redes interdependientes con regularidades pautadas de reciprocidad e interacción (adaptado de Vendrell y Ayer, 1999; en González, 1999). La estructura del grupo influye en las relaciones e interacciones que se dan entre sus miembros, y designa su vida afectiva e intelectual como un tejido organizado dentro de una totalidad y no como la suma de sus partes (Pérez, 2004). La estructura tiene un carácter funcional dentro del grupo en la reducción de los conflictos, el establecimiento de expectativas y la organización de sus actividades. Una vez establecida, la estructura tiende a su mantenimiento, pues los intentos de reestructuración son fuentes crecientes de desconfianza (Levine y Moreland, 1998; citado en Muici et al., 2012).

La estructura juega un papel importante de cara al desempeño o la ejecución del equipo y en las interacciones que ocurren dentro de sí (González, Silva y Cornejo, 1996).

Se consideran elementos de la estructura grupal (a) la composición y el tamaño del grupo, (b) el estatus, (c) los roles, (d) las redes de comunicación, (e) las normas del grupo, (f) el clima, y (g) la cultura y los valores del grupo.

La composición del equipo

Se refiere a los atributos de los miembros del equipo y cómo estos se combinan para formar equipos. Se destacan dos aspectos fundamentales, el tamaño (cantidad de personas que forman el equipo) y las características de los miembros (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008; Rico, Alcover, Tabernero, 2010).

Conforme aumenta el tamaño de un equipo, aumenta la cantidad de recursos disponibles, pero también las necesidades de coordinación, y es más probable que aparezcan fenómenos de difusión de responsabilidad o que los miembros se desempeñen con menor esfuerzo (freeriding y holgazanería social). A mayor tamaño, el rendimiento individual suele ser más bajo, y los miembros perciben un menor soporte, ayuda y asistencia por parte de otros miembros, lo que se conoce como pérdida relacional (Navarro, 2017).

Cuando la interdependencia requerida para realizar bien la tarea es alta y el ambiente externo inestable, es más efectivo trabajar en equipos pequeños. Wheelan (2009), propone que los equipos formados por entre 3 y 6 miembros son más productivos y sus equipos se desarrollan más que en los formados entre 7 y 10, y por más de 11 respectivamente (Wheelan, 2009; Rico, Alcover, Tabernero, 2010).

En cuanto a las características de los miembros, el tema central hace referencia a la diversidad en la composición del equipo, en cómo es de heterogéneo u homogéneo un equipo. Los equipos diversos obtienen mayor desempeño en especial cuando la tarea que tienen entre manos aprovecha la diversidad en conocimientos y competencias de los miembros, como es el caso de las tareas creativas, de innovación, de toma de decisiones y solución de problemas (Navarro, 2017). Lo relevante no es la distribución o el promedio de características individuales en un equipo, sino como dichas variables se alinean e interactúan entre sí (Rico, Alcover, Tabernero, 2010). La diversidad también plantea obstáculos para el desempeño, como el aumento de tiempo necesario para integrar los conocimientos y puntos de vista diferentes, y problemas de identidad y mal desempeño derivados de la formación de subgrupos enfrentados dentro del equipo (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008).

Para Varney (1989; citado en González, Silva y Cornejo, 1996) los principales factores de composición de un equipo que pueden afectar positiva o negativamente en los procesos de desarrollo del grupo y en su desempeño son la edad, las destrezas y habilidades individuales, las destrezas de equipo, la actitud, y el estilo de los miembros. Los equipos más efectivos están compuestos por miembros con diferentes estilos que incrementan la posibilidad de conseguir las metas propuestas.

El sistema social: posiciones y estatus

La posición que una persona ocupa en un grupo viene referida por la caracterización global de sus diferencias vinculadas a ciertas características, atributos, funciones y roles que son evaluadas por los miembros del grupo en cuanto al prestigio, la importancia o el valor que posee para ese grupo. Esta evaluación es designada como estatus. La posición con mayor estatus dentro de un grupo la ocupa el líder (Shaw, 1986; citado en Vendrell y Ayer, 1999; en González, 1999).

La estructura grupal cristaliza como resultado de la diferenciación de las posiciones que los miembros del grupo ocupan dentro de él y de su estabilidad a lo largo del tiempo (Cartwright y Zander 1968; citado en Muici et al., 2012), ordenadas jerárquicamente y a las que se otorga un valor diferente, formando en consecuencia el sistema social o de estatus (Vendrell y Ayer, 1999; en González, 1999).

En los equipos de trabajo, la creación de las expectativas de desempeño (sobre atributos, funciones, roles) influye directamente en la aparición de ciertas desigualdades en la interacción a favor de aquellos miembros que se espera que contribuirán y serán más representativos para el grupo, ofreciendo mayores oportunidades para la participación y la contribución en las metas del grupo, en que se evalúen más positivamente sus contribuciones, en que ejerzan más influencia y en que acepten menos la influencia de los otros (Berger, Conner y Fisek, 1974; Ridgeway, 1984, 2001; citado en Gaviria, 2012; en Huici et al., 2012).

Los roles

Son los papeles o las funciones que le corresponde desempeñar a un individuo dentro de un determinado grupo. Forman parte del rol el conjunto de expectativas que comparten los miembros de un grupo en torno a la conducta de una persona que ocupa una posición dada en el mismo (rol esperado), que en la práctica (rol ejercido), forman parte de él el conjunto de conductas que una persona exhibe de modo característico dentro de un grupo (rol percibido). El rol está compuesto por dos dimensiones fundamentales, la dimensión situacional y la personal (Vendrell y Ayer en González, 1999).

Para Aritzeta y Ayestarán, (2003), la expectativa es un constructo cognitivo que prescribe, anticipa y predice el comportamiento. Por ello, el concepto de rol sitúa a la persona en un contexto social determinado y en una estructura social y grupal concreta. Esto hace que la interacción interpersonal se realice dentro de una estructura grupal y organizacional, lo que introduce la necesidad de un aprendizaje específico de ciertas habilidades para cada contexto social

Clasificación de los roles

Una clasificación genérica de los roles distingue entre los roles formales y los informales, siendo los primeros, los que están asociados a posiciones claramente definidas en un equipo u organización (p.ej. supervisor, psicólogo en una clínica), y los roles informales, con un elevado peso subjetivo (p.ej. novato o veterano) (Roda, en Gil y Alcover, 1998).

Benne y Sheats (1948) propusieron una clasificación triple de los roles según su funcionalidad dentro del grupo: roles de tarea, roles socioemocionales y roles individuales.

A la categorización dicotómica tradicional, Yukl (1990; citado en Yukl, 2008) introduce la concepción del cambio. Para este autor, existe una tercera vía de acciones relacionadas con el fomento o facilitación del cambio en los equipos. Yukl (2008) describe tres tipos de conductas (roles ejercidos) observables en un equipo: las conductas orientadas hacia la tarea, relacionadas con la consecución eficiente y fiable de la tarea; las conductas orientadas a las relaciones (socioemocionales), relacionadas con la mejora de la confianza mutua, la cooperación o hacia los resultados de satisfacción e identificación con el equipo; y las conductas orientadas hacia el cambio, relacionadas con la comprensión del entorno, la innovación adaptativa y la implementación de cambios importantes en las estrategias, los productos y los procesos.

La Tabla 6 (ver anexo) recoge algunos de los ejemplos citados por Yukl (2008) para cada una de las tipologías mencionadas.

También Belbin (1981), inspirado en el modelo de Benne y Sheats (1948), define los roles como un patrón característico de conducta que refleja la forma en que un miembro del equipo interacciona con otros miembros y en donde su desempeño sirve para facilitar el progreso del equipo como un todo. Partiendo de esta premisa, Belbin (1981) formula la teoría de los roles de equipo, en que destaca el concepto de rol como un potencial constante, accesible a los miembros del equipo que poseen determinadas características, en un reconocimiento de su diversidad, y que responde de forma flexible a las necesidades funcionales del equipo (Agazarian, 1989; citado en Artzeta y Ayestarán, 2003).

Entre las aportaciones de la teoría de roles de equipo de Belbin (1981; citado en Artzeta y Ayestarán, 2003) se destaca la flexibilización de la estructura grupal. Su modelo otorga a los individuos una mayor responsabilidad en la definición y evaluación del rol, de tal modo que cada individuo, teniendo en cuenta las características que posee y teniendo en cuenta las necesidades del grupo, puede negociar su propio rol con el del resto de los miembros.

Por otro lado, el modelo de Belbin (1981; citado en Artzeta y Ayestarán, 2003) también reduce la jerarquización interna del grupo introduciendo un estilo de liderazgo compartido. Se entiende que cada miembro del equipo puede contribuir de una forma significativa en algún momento de la vida del grupo, influyendo en su desarrollo y en el conseguimiento de los objetivos.

La tipología de Roles de equipo de Belbin (1981; citado en Artzeta y Ayestarán, 2003) describe tres grandes perfiles de rol: los roles de acción, orientados a la práctica, a movilizar recursos, hacia la ejecución de la tarea; los roles sociales, orientados al mantenimiento y coordinación del

equipo y a la promoción de relaciones internas y externas; y los roles mentales, orientados a la teoría, la conceptualización de ideas y la evaluación del equipo. Cada uno de estos tres perfiles, incluye a tres tipologías de rol de equipo (Belbin, 1981; citado en Artzeta y Ayestarán, 2003; y Ayestarán, 2005 y 2010). La descripción completa del modelo se detalla en la Tabla 7 del anexo.

Problemas asociados al desempeño del rol

(I) La asignación de roles

En las organizaciones, la diferenciación de roles se impone por exigencias de racionalidad o división del trabajo, no solo como reflejo de las diferencias de estatus. La distribución de funciones, salvo acciones muy simples como tirar de una cuerda, es absolutamente necesaria porque así lo requiere la complejidad de la tarea (Hare, 1996; citado en Roda, en Gil y Alcover, 1998). No obstante, durante el proceso de asignación de roles, que establece quien debería desempeñar qué roles plantea ciertos problemas (Moreland y Levine, 1982; citado en Roda, en Gil y Alcover, 1998): (a) falta de conocimientos, capacidad o motivación para desempeñar el rol adjudicado; (b) falta de consistencia entre el nuevo rol y el que se desempeñaba anteriormente; (c) falta de consenso respecto a cómo debería desempeñarse un rol y quién es el miembro más apropiado para hacerlo; y (d) dificultades que plantea la transición de rol (desplazamiento de un rol a otro)

(II) Ambigüedad de rol

Se debe a la discrepancia entre la información de que dispone el ocupante de una posición y la información necesaria para un adecuado desempeño del rol. Suele ser una constante fuente de estrés en las organizaciones. La ambigüedad de rol tiene su origen en la creciente complejidad de las organizaciones, el ritmo acelerado de los cambios tecnológicos, así como en las prácticas de dirección que la fomentan.

Pueden diferenciarse dos tipos de ambigüedad de rol según tenga que ver con la ambigüedad de la tarea o la ambigüedad emocional, relacionada con preocupaciones por los demás (por ejemplo, la incertidumbre respecto a la evaluación realizada por otros) y por las consecuencias de sus acciones en el logro de las metas personales.

La ambigüedad de rol se traduce en la dificultad que experimenta el miembro de un grupo de trabajar para precisar qué se espera de él, en la sensación de que trabaja de acuerdo con metas y objetivos poco claros y en su ignorancia respecto al procedimiento de evaluación utilizado en ascensos y promociones (Kahn et al., 1964; citado en Roda, en Gil y Alcover, 1998).

(III) Conflicto de roles

Moreland y Levine (1982; citado en Roda, en Gil y Alcover, 1998) distinguen entre el conflicto inter-rol y el conflicto intra-rol. El conflicto inter-rol se refiere a aquellos casos en que las obligaciones asociadas a un rol son incompatibles con otras que también debe de realizar la persona como consecuencia de su desempeño de otros roles. Por ejemplo, ser director de la empresa a la vez que recepcionista. El conflicto intra-rol por su parte tiene que ver con el choque entre expectativas con distintos orígenes pero que se aplican a un mismo rol.

Los conflictos de rol están asociados a la experiencia de estar implicado en situaciones con exigencias conflictivas, de que existen demandas contrarias al criterio que tiene quien desempeña el rol sobre su propia ejecución y de hacer cosas que serán aceptadas por unas personas, pero no por otras.

Tanto la ambigüedad como el conflicto de rol producen en los miembros del equipo, deseos de abandonar, descenso del compromiso con la organización y menos implicación y satisfacción con

el trabajo, dando como consecuencia en el equipo un descenso de la productividad y a un aumento de tensión entre los trabajadores (Foryth, 1990; Abramis, 1994; Fisher y Gitelson; 1983; Jackson y Schuler, 1985; citado en Roda, en Gil y Alcover, 1998).

(IV) Tensión del rol

Backman y Secord (1966; citado en Roda, en Gil y Alcover, 1998) la describen como la incomodidad o inquietud experimentada por los individuos cuando tratan de cumplir con las expectativas del rol, cuyo origen puede encontrarse en: incompatibilidades entre capacidades o características de personalidad y expectativas de rol; las características del sistema, que llevan a que la persona se encuentre sometida a expectativas conflictivas o en competencia; exigencias que se plantean al cambiar de una posición a otra cuyas demandas son opuestas a la anterior; o las recompensas inadecuadas a cambio del desempeño del rol.

(V) Complementariedad de roles

Todo equipo de trabajo requiere de varios roles diferentes y complementarios para poder realizar su trabajo. Un equipo en el que todos los miembros aportan soluciones creativas, pero nadie se preocupa de su implementación, es muy probable que no se produzcan avances significativos. Por otro lado, los roles requeridos por el grupo varían de acuerdo con la etapa en que el grupo se encuentre y con la tarea a realizar, por ejemplo, el inicio y el final de un trabajo demandan roles diferentes.

En general, un grupo funcionará mejor en la medida en que exista flexibilidad en el desempeño de los roles, tanto en el sentido de que una misma persona pueda cambiar y realizar distintos roles, como en el hecho de que un mismo rol pueda ser desempeñado en distintas ocasiones por diferentes personas. También un mismo rol puede tener simultáneamente efectos diferentes sobre los distintos aspectos del grupo. Todos los roles que un equipo necesita para la realización de la tarea son importantes. A veces se da importancia solamente al rol de coordinador y se devalúan las intervenciones de los demás. Un mismo rol puede ayudar o estorbar al equipo, todo depende de si se utiliza en el momento adecuado. Hablar cuando hay que escuchar, obstaculiza tanto como, guardar silencio cuando es el momento de opinar o hacer alguna pregunta son impedimentos importantes para el avance del equipo (adaptado de Palacin, 2015).

Para Ayestarán (2010) la complementariedad de roles se consigue a través del entrenamiento y aprendizaje de equipo. Para ello es necesario determinar la composición del equipo en función de sus roles, promover actividades de descubrimiento guiado, clarificar los roles a cada uno de los miembros a través del feedback interpersonal y reconocer sus fortalezas y áreas de mejora.

Normas grupales

Basado en González (1999) y Gil y Alcover (1998) las normas son las reglas estándares de comportamiento aceptable que comparten todos los miembros de un grupo, y prescriben lo que se debe y lo que no se debe hacer en determinadas circunstancias y consecuentemente se relacionan con las expectativas acerca de las conductas que se dan dentro del grupo. El mantenimiento de las normas exige un esfuerzo por parte del grupo, que puede dar a la existencia de subgrupos por las discrepancias con la conformidad. Entre las funciones de las normas se destacan: sirven de marco de referencia a través del cual la realidad es interpretada (cognitiva); permiten coordinar las actividades entre los miembros, organizarse, compartir y repartir costes inherentes a la pertenencia y regular los contactos con el entorno (funcional); reducen la inseguridad en el comportamiento, disminuyen el miedo de los miembros y atenúan los conflictos (emocional); definen la identidad social con mayor distintividad.

Estructura comunicativa

Basado en González (1999) y Sánchez (2014), hace referencia al entramado de redes de comunicación existentes dentro del equipo, tanto formales como informales, que dan lugar a una estructura comunicativa concreta dentro del grupo y que posibilita, dificulta, facilita o inhibe la transmisión de la información. La estructura comunicativa puede ser más o menos centralizada o descentralizada, en gran medida ello depende de la estructura y el diseño del propio equipo. Parte de la efectividad del equipo se debe al tipo de estructura comunicativa (p. ej., lineal frente circular).

La estructura comunicativa hace referencia también a los medios utilizados para transmitir la información, ya sean orales, escritos o virtuales. También a la efectividad del propio proceso comunicativo, por ejemplo en la claridad de los mensajes, la existencia o no de canales de retroalimentación, o la cantidad y calidad de la información transmitida. Finalmente tiene en cuenta también a las normas que regulan el propio proceso de comunicación dentro del equipo y en su contexto organizacional, por ejemplo sobre lo que se puede decir y lo que no, o en cómo decirlo, la aceptación o no de la expresión de sentimientos dentro del equipo, o el uso partidista de la información.

Cultura de grupo

La cultura del grupo se entiende como un conjunto de normas colectivas que tienen influencia en los comportamientos de las personas, en el clima del grupo, en el rendimiento y consecución de resultados, y especialmente en la visión que los miembros del grupo tienen sobre él y sus posibilidades de alcanzar sus objetivos. La cultura se manifiesta en la forma de pensar, sentir y actuar característica de los miembros del grupo. Es un fenómeno vivo, compartido, a través del cual las personas crean y recrean conjuntamente los mundos en los que viven, construyendo formas colectivas de pensamiento que guían sus acciones y les proporcionan un marco interpretativo común de sus experiencias (González, Silva y Marin, 2009).

Clima

Se refiere a las percepciones comunes que comparten los miembros de un grupo sobre diferentes dimensiones del propio grupo en un momento y contexto social determinado, como los objetivos, la participación, la orientación a la tarea o el apoyo. En la creación del clima influyen las normas, las actitudes y expectativas percibidas por los miembros del equipo (Pirola-Merlo et al., 2002; citado en Rico, Alcover, Tabernero, 2010). El clima podría definirse como el ambiente en el que se encuentra inmerso el grupo y se relaciona con diferentes indicadores de eficacia, como el rendimiento, el bienestar y la cohesión (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008).

En la literatura científica existen numerosas categorías o dimensiones específicas del clima. Así por ejemplo, encontramos el clima de seguridad psicológica (Edmonson, 1999), relacionado con la confianza y la facilidad por asumir riesgos dentro del grupo; o el clima para la innovación (Anderson & West, 1998; citado en Brodbeck & Maier, 2001), que específicamente se relaciona con la capacidad creativa del grupo; o el clima de aprendizaje (Brodbeck, Guillaume y Winkler, 2010) que media en los procesos de aprendizaje (individual y equipo) y que tiene en cuenta por ejemplo el apoyo al aprendizaje, el nivel de democratización o el intercambio abierto entre otros factores.

El diseño del equipo

Para Gil, Rico y Sánchez-Manzanarez (2008), el diseño del equipo implica la combinación adecuada de las competencias de los miembros, considerando tanto el grado de diversidad, como la integración requerida para realizar eficazmente las tareas.

Entre los aspectos del diseño que condicionan el funcionamiento y el éxito de los equipos encontramos la autonomía del equipo, es decir, el grado en que un equipo tiene capacidad para tomar decisiones sobre diferentes aspectos de su trabajo; la estabilidad y variabilidad del equipo, según los cambios que pueda tener en su composición y duración; el grado de virtualidad del equipo; el tipo de liderazgo, en su grado de formalidad o compartido; y el tipo de equipo, pudiendo encontrar a equipos de consejo e implicación, de producción y servicio, de proyecto y desarrollo, o de acción y negociación, clasificación propuesta por Sundstorm, DeMeuse y Futrell (1990; citado en González, Silva y Marín, 2009).

Liderazgo formal y liderazgo compartido

En el liderazgo externo o formal, el líder del equipo corresponde a una figura externa al equipo, responsable de su rendimiento, que genera sus líneas de acción básica, coordina su actividad y lo vincula a otras unidades organizacionales. En esta perspectiva, el papel del líder es fundamental en las diferentes fases de actuación del equipo, tanto en aspectos técnicos como sociales y de manejo del cambio. Así, destacará su participación antes de la tarea, para planificar y organizar su actividad, durante la realización de la tarea, para supervisar su desempeño, y después de la tarea, para evaluar, retroalimentar y compensar su rendimiento. Además, el líder podrá establecer una visión compartida alineada con los objetivos del equipo, crear un clima apropiado de apoyo mutuo, desarrollar la cohesión grupal o promover el entrenamiento del equipo, y pudiendo actuar como el motor central para emprender las transformaciones necesarias en el equipo y la organización (Rico, Alcover, Taberner, 2010).

El liderazgo compartido, por su parte, emerge como una propiedad del equipo, resultante de la distribución de las funciones de liderazgo entre múltiples miembros del equipo, en vez de estar concentradas en un único líder formal (Carson, Tesluk y Marrone, 2007; citado en Rico, Alcover, Taberner, 2010). Para Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanárez (2011) el objetivo de este tipo de liderazgo pasa por aprovechar y optimizar las diferencias existentes entre los miembros del equipo para que puedan convertirse conjunta y complementariamente como un valor añadido. El liderazgo compartido se define como el proceso dinámico e interactivo entre los miembros de un equipo cuyo objetivo es dirigirse unos a otros para lograr las metas del equipo, de la organización o de ambos (Pearce y Conger, 2003; citado en Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanárez, 2011) y puede adoptar múltiples formas (rol de líder según etapas y actividades, según responsabilidades compartidas, influencia lateral entre miembros del equipo, por ejemplo). En todos los casos los miembros del grupo comparten responsabilidades de liderazgo sin negar la posibilidad de que este liderazgo compartido coexista con cierto grado de liderazgo vertical (Gil, Alcover, Rico y Sánchez-Manzanárez, 2011).

Las tareas del equipo

La tarea es un elemento inseparable del trabajo en equipo, ya que remite al trabajo que ha de hacerse para alcanzar un determinado objetivo común. Las tareas indicarán como han de combinarse las competencias y esfuerzos individuales, a la vez que moderarán la relación entre los procesos y el desempeño del equipo (Navarro, 2017). Como tarea entendemos pues, a los

requerimientos sobre los comportamientos que los miembros de un equipo han de tener para lograr sus objetivos (Navarro, et al., 2008; Navarro, 2017).

Gil, Rico y Sánchez-Manzanarez (2008), destacan además la importancia de que las características de las tareas deben resultar interesantes y motivadoras para los miembros del equipo, con retroalimentación regular y fiable para su desempeño. Las tareas deben alinearse con el objetivo del equipo y de la organización, de forma que su diseño promueva los esfuerzos centrados en la tarea.

A la hora de describir y analizar las tareas grupales existen dos formas de abordar la temática, la aproximación tipológica y la dimensional (Navarro et al., 2008).

De entre las aproximaciones tipológicas se destaca a Steiner (1972), que clasifica las tareas grupales en tres grandes tipos ya sean divisibles o unitarias, maximizadoras u optimizadoras, y de procesos permitidos o de procesos prescritos. Las tareas de procesos permitidos se clasifican a la vez según sean disyuntivas, conjuntivas, aditivas o discrecionales, en función de cómo los miembros del equipo contribuyen con sus aportaciones individuales al resultado final del equipo (citado en Gil y Alcover, 1998). La Tabla 8 del anexo resume esta clasificación.

Por otro lado McGrath (1984), clasifica las tareas de grupo según cuatro procesos básicos: producir, elegir, negociar o ejecutar. Se resumen en la Tabla 9 del anexo.

En el enfoque dimensional se destaca la propuesta de Navarro et al. (2008) que tiene en cuenta las dimensiones de incertidumbre e interdependencia. Ambos aspectos determinan el grado en que las tareas necesitan ser realizadas en grupo e implican que los miembros tengan que desarrollar comportamientos coordinados para afrontarlas con éxito (Navarro et al., 2008; 2011).

La incertidumbre de las tareas hace referencia a la existencia de conexiones poco claras entre lo que el grupo ha de hacer (el trabajo) y el resultado que conseguirá de dicho trabajo (resultados) (Navarro et al., 2008). El grado de incertidumbre que tienen las tareas depende de su claridad o ambigüedad, su diversidad o uniformidad, su novedad o familiaridad, y de su incompatibilidad. Una descripción del modelo de incertidumbre de las tareas de grupo (MITAG; Navarro et al., 2008) puede consultarse en el anexo (ver Tabla 10).

La interdependencia de las tareas se refiere a la dirección del flujo de trabajo que hace que los miembros de un equipo tengan que interactuar en menor o mayor grado unos con otros para lograr realizar la tarea con éxito (Navarro et al., 2011). La interdependencia de tareas actúa como moderador entre algunos procesos del equipo y su efectividad, especialmente en la cohesión, la eficacia colectiva y el liderazgo compartido (Navarro, 2017).

Saavedra et al. (1993) y Van de Ven y Ferry (1980), proponen cuatro tipos de interdependencia de tareas, según sea agrupada, secuencial, recíproca o máxima o de red (citados en Navarro et al., 2011; Navarro, 2017) cuyas características se recogen en la Tabla 11 y se representan en la Figura 6 del anexo.

No todos los trabajos requieren ser realizados o abordados en grupo. Para Navarro et al. (2011) y Meneses y Navarro (2015) el trabajo en equipo, para ser realizado *auténticamente como equipo*, depende en gran medida del diseño de las tareas.

Cuando las tareas tienen unos niveles de incertidumbres medios o altos, el trabajo en equipo se hace necesario ya que es en el grupo donde se dispone de los recursos para afrontar tareas diversas, ambiguas, nuevas e incompatibles. Por contra, no se requiere de trabajo en equipo para realizar tareas claras, repetitivas, poco diversas y compatibles entre sí (escasamente inciertas). Por otro lado, el trabajo en equipo tiene realmente sentido cuando las tareas a realizar

tienen una interdependencia alta, cuando necesita ser abordado desde una perspectiva grupal, en interacciones repetidas y simultáneas entre los miembros del equipo, que de forma conjunta diagnostican, resuelven problemas y colaboran en la realización completa de la tarea.

Los objetivos del equipo

Un equipo necesita objetivos para funcionar. De hecho, tal y como afirma Pérez (2004), los objetivos son el motor del grupo, le permiten iniciar el camino hacia un punto determinado, elaborar estrategias de funcionamiento y modificar el rumbo cuando se aleja de la meta fijada. Un grupo no puede funcionar sin objetivos ya que pierde su sentido y su duración es muy limitada. Para esta autora, existen básicamente dos tipos de objetivos grupales, los relacionados con la tarea y los relacionados con el mantenimiento de la vida afectiva del grupo.

La participación y elaboración conjunta de los objetivos aumenta la productividad grupal y la satisfacción de los miembros (Pérez, 2004; véase por ejemplo el marco participativo de meta de Pearson, 1978; citado en González, Silva y Cornejo, 1996; y Pérez, 2004)

Las metas impuestas no siempre son aceptadas por el equipo, y contrariamente, cuando existe un compromiso compartido para alcanzar una meta su rendimiento es mejor (González, Silva y Cornejo, 1996).

De igual modo que en el caso de las tareas de grupo, existe también la interdependencia de objetivos o metas que determinan el grado en que los miembros de un equipo deben de interactuar entre si y coordinarse para alcanzar sus resultados (Navarro, 2017).

Para Zander (1980; citado en González, Silva y Cornejo, 1996), en un contexto de equipo pueden darse cuatro tipos de metas:

- a) La del individuo como tal
- b) La del individuo en relación con el equipo
- c) La del equipo en relación con cada uno de sus miembros
- d) La del equipo considerado como un todo

Este autor propone la existencia de una relación positiva entre las metas y la ejecución de la tarea cuando estas son específicas y desafiantes. Además, cuando existe acuerdo entre las metas individuales y colectivas se facilita la ejecución del equipo.

(III) El Contexto organizacional

El contexto organizacional limita a los equipos con la selección de los miembros, las condiciones físicas del trabajo o la incertidumbre ambiental, influyendo además en la membrecía del equipo, en la tarea y sus características, en los límites temporales de la misma, los procedimientos operativos, recursos, patrones de comunicación intra e intergrupal, así como en la distribución del poder y la autoridad (Silva y Quijano en González, 1999).

Los contextos organizacionales condicionan el tipo de relaciones sociales que pueden darse dentro de los equipos que se caracterizan por ser más segmentadas y menos inclusivas en su naturaleza, una mayor importancia de la tarea frente la relación personal, y la influencia sobre las atribuciones, el agrado y la evaluación dependientes de las competencias específicas y relevantes de los individuo. Finalmente, la apertura, confianza, etc., que caracterizan las relaciones sociales en el trabajo están moderadas por el estatus y poder de los roles en el grupo (Peiró y Prieto, 1996; citado en González, 1999).

Dentro de las organizaciones existen los grupos formales y los informales, los primeros diseñados como equipos para cumplir una finalidad específica, los segundos emergen de forma natural como parte del proceso de interacción que se da en cualquier contexto social. Estos últimos tienen un peso importante en el bienestar psicosocial de las personas que forman parte de la organización, a la vez que permiten regular diferentes procesos que se dan en los grupos formales, así como en el conjunto de la organización (González, 1999).

La influencia del contexto de la organización en los equipos de trabajo la podemos resumir en tres grandes ejes: la estrategia, el diseño y la cultura de la organización (Rico, Alcover y Tabernero, 2010). Una descripción de cada uno de ellos puede verse en la Tabla 12 del anexo.

Parte IV: Procesos de equipo

Los procesos de equipo se generan como consecuencia de las interacciones repetidas entre los miembros del equipo, por lo que se consideran de índole psicosocial. Dichos procesos influyen significativamente en el desempeño y la efectividad del equipo, ya que determinan las acciones de los miembros (cognitivas, verbales, comportamentales) que convierten las entradas (composición del equipo -habilidades, competencias-, normas de funcionamiento, etc.) en resultados (productividad, efectividad del equipo, etc.) (adaptado de Navarro, 2017).

Kozlowski y Bell (2003) y Kozlowski e Ilgen (2006) clasifican los procesos de equipo según su naturaleza como cognitivos, afectivos y comportamentales (citado y adaptado de Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008; Rico, Alcover, Tabernero, 2010; Navarro, 2017):

- *Procesos cognitivos*: integran los marcos de referencia y las creencias compartidas que ayudan a los miembros de un equipo a anticiparse y coordinar eficazmente sus acciones.
- *Procesos motivacionales y afectivos*: muestran como las motivaciones, sentimientos y emociones de los miembros se combinan a nivel de equipo creando un estado colectivo que influye sobre sus acciones y resultados.
- *Procesos comportamentales*: orientados a la acción y a la conducta grupal, incluyen a la comunicación, coordinación y cooperación.

En las siguientes paginas se hace una breve descripción de cada uno de los procesos atendiendo especialmente en aquellos aspectos que por su relevancia determinan el funcionamiento, el desarrollo y la efectividad de los equipos de trabajo.

Los procesos que se describen son: la comunicación, confianza, conflicto, cohesión, cooperación, madurez del equipo, cambio, modelos mentales compartidos, memoria transactiva, toma de decisiones en grupo, coordinación, aprendizaje de equipo, procesos emocionales, identidad de equipo, potencia de equipo y eficacia colectiva, y compromiso con el equipo.

Comunicación

Es uno de los procesos básicos en el equipo por cuanto permite el intercambio de información entre sus miembros (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008) y la vía fundamental para que se produzcan los procesos de cooperación y coordinación (Navarro, 2017).

La comunicación es la columna vertebral del funcionamiento grupal (Newcomb, 1953; 1956; citado en Aiger, 2013). Es la esencia de la actividad grupal organizada (formal o informal) y el proceso fundamental del que se derivan las demás funciones del grupo (Bavelas, 1948; citado

en Aiger, 2013). El estado óptimo del proceso de comunicación se obtiene a través del feedback, como uno de los mecanismos de regulación y homeostasis grupal (Aiger, 2013).

El trabajo en equipo exige de una comunicación abierta entre todos los miembros, esencial para poder coordinar las distintas actuaciones individuales. Es el medio básico para que un equipo funcione y permite que los miembros se sientan libres a la hora de expresar opiniones, pensamientos y sentimientos. En este contexto, la capacidad de escuchar se considera tan importante como la de hablar (Rodríguez-Cueto, 2008). La existencia de barreras de comunicación dificulta la eficacia en el intercambio de información (Sánchez, 2014; ver Tabla 13 del anexo).

Finalmente, se puede hablar de comunicación efectiva (basado en varios autores, González, Silva y Cornejo, 1996; Rodríguez-Cueto, 2008; Ayestarán, 2014; Palacin y Aiger, 2006; Sánchez, 2014) como aquella en que existe claridad en el mensaje, es abierta, participativa y respetuosa, se basa en el principio de asertividad, y tiene un componente empático que permite una mayor comprensión no solo del mensaje sino del contexto relacional emisor-receptor.

La comunicación afectiva permite la expresión de sentimientos, lo que también regula las tensiones dentro del grupo. En ella se comparte la información, pero en una dosis suficiente que no llega a crear ambigüedad y/o excesivo ruido. Existe una escucha atenta y un proceso de retroalimentación (feedback). Es sincera y honesta, lo que facilita la existencia de confianza en el proceso. En este tipo de comunicación, se regula en un equilibrio dinámico entre el dar y el pedir (información, orientación, opinión, sugerencias) que facilita la armonía en el proceso y la regulación en la distribución de la estructura del grupo (p. ej., en las diferencias de poder).

La comunicación efectiva es un proceso que se puede entrenar a diferentes niveles (intrapersonal, interpersonal e intragrupal).

Confianza

Se define como la propensión de una persona a ser vulnerable a las acciones de otra, basada en la expectativa de que dicha parte llevará a cabo acciones relevantes para quien confía, con independencia de su habilidad para controlar las acciones de la persona confiada (Mayer, Davis y Schoorman, 1995; citado en Rico, Alcover, Tabernero, 2010).

Realizar tareas colectivas (como la cooperación, coordinación y aprendizaje) requiere asumir un riesgo interpersonal elevado, interdependencia mutua y adaptación continua a las acciones y necesidades de los demás. En consecuencia, para desarrollar la confianza se necesita de interacciones recurrentes y el intercambio de información que darán lugar a discusiones abiertas y mayor intercambio de conocimiento (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008).

Confiando, las relaciones sirven como base esencial para un clima de seguridad participativa que estimula el comportamiento de aprendizaje interactivo (Edmonson, 1999), permitiendo a los miembros de un equipo poder expresar sus opiniones y sentimientos, utilizar a los demás y al equipo como recursos y apoyarse mutuamente (Brodbeck, Guillaume y Winkler, 2010).

La confianza es el proceso con el cual se inicia el desarrollo del grupo (Palacin y Aiger, 2006; 2018). Facilita la apertura de los miembros a la experiencia grupal, su inclusión y sentido de pertenencia. Con ella se generan los primeros acuerdos que permiten construir una estructura de organización y funcionamiento que da estabilidad al grupo. La pérdida de confianza implica un menor grado de compromiso grupal y se traduce en un aumento de la desconfianza que da lugar al conflicto.

Es más probable que la falta de confianza constituya un problema en los equipos recién creados, en los equipos en los que los miembros cambian con frecuencia, en los equipos con miembros que tienen una diversidad cultural y en los equipos con miembros que son emocionalmente inmaduros (Barrick, Stewart, Neubert y Mount, 1998; Watson, Kumar y Michaelsen, 1993; citado en Yukl, 2008).

Conflicto

El conflicto en el grupo aparece cuando existen tensiones y desacuerdos entre los miembros, como proceso natural dentro de un contexto de relaciones interpersonales en el que existe diversidad entre los miembros, divergencia en las expectativas, valores o creencias, etc. (Navarro, 2017).

Para Fernández-Ríos (1999; en Morales y Yubero, 1999) el elemento fundamental que define el conflicto es la existencia de una incompatibilidad subjetiva de metas, valores, posiciones, medios, estrategias o tácticas entre dos o más personas (o grupos) que muestran conductas internas o externas incompatibles con el fin de prevenir, obstruir, interferir, perjudicar o de algún modo hacer menos probable o menos efectiva la acción de uno a través de la de otro, que implican el ejercicio del poder de uno sobre otro en un ambiente de ausencia, libre interpretación o transgresión de las normas. Como consecuencia, el conflicto produce una elevada tensión emocional.

Se pueden distinguir tres tipos de conflicto, el de tarea, de relación o de proceso, según el foco de los desacuerdos. Los tres tipos de conflicto es frecuente que se produzcan al mismo tiempo (Navarro, 2017). Para Redorta (2013), la tipología del conflicto es más amplia que la tradicional, y describe hasta 12 tipologías diferenciadas de conflicto (ver Tabla 14).

Existen efectos positivos y negativos del conflicto que dependen en gran medida de otros procesos como la confianza y la potencia del equipo (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008). El conflicto tiene un impacto significativo en el desempeño del equipo, especialmente en su viabilidad, en la confianza entre los miembros, en la satisfacción y el compromiso con el equipo, en la calidad de las decisiones, en la productividad o en la innovación (Navarro 2017).

La tabla 15 del anexo resume los factores positivos y negativos derivados del conflicto propuestos por Fernández-Ríos (en Morales y Yubero, 1999)

El conflicto es necesario para el desarrollo del grupo (Palacin y Aiger, 2006; 2018). Por otro lado un nivel de conflicto excesivamente elevado provoca la presencia de resultados negativos como la dispersión, reducción de la capacidad de percepción y de evaluar la información correctamente. También un nivel de conflicto excesivamente bajo provoca resultados negativos como la actitud de estancamiento, inactividad, evitación. No existe el sentido de urgencia ni la necesidad de actuar asertivamente. Ambos extremos obstaculizan el desempeño. Es necesario promover un nivel óptimo de conflicto suficiente como para impedir el estancamiento, estimular la creatividad, permitir la liberación de tensiones y promover el cambio. No puede ser tan intenso como para alterar la coordinación de las actividades dentro del grupo (Walton, 1969; citado en Munde y Dorado, 1999, en Morales y Yubero, 1999).

Existen diferentes estilos de gestión del conflicto que resultan de la combinación de 2 dimensiones básicas (Thomas, 1992), el deseo por satisfacer los propios intereses frente el deseo por satisfacer los intereses de la otra parte. Los estilos resultantes muestran la regularidad de las intenciones estratégicas de las personas, que pueden tratar de a) integrar ambos intereses; b)

servir a los intereses del otro; c) dominar; d) evitar; e) comprometerse (Ragim y Bonoma; 1979; citado en Munduate y Dorado, 1999, en Morales y Yubero, 1999).

La Tabla 16 del anexo describe cada uno de los estilos así como la estrategia más utilizada para abordar el conflicto.

La evolución del conflicto transita entre dos posturas fundamentales, la competición y la cooperación. La competición lleva a un incremento de tensión e intensidad hasta un punto de máxima incertidumbre. La capacidad para llegar a acuerdos, la comunicación y la cohesión juegan un papel importante en su resolución. Las diferentes etapas por las que atraviesa el conflicto se resumen en (Forsyth, 2006; citado en Martínez, 2010): desacuerdo, momento en que los miembros del grupo toman consciencia de que hay una discrepancia; confrontación, primer choque de posturas. Hostilidad abierta, coaliciones que ejercen presión; escalada, expansión secuencial de la amplitud o intensidad del conflicto. Marcada por la desconfianza y el ánimo de competición; máxima tensión y punto muerto, es el momento clave para el cambio. Existe una elevada incertidumbre para ambas partes que implica cruzar o no ciertos límites, desgaste personal y para el equipo, los recursos cada vez son más limitados porque se han utilizado para la competición o no se ha prestado atención en mantener una sostenibilidad (personal, para el proyecto o el equipo); Desescalada, representa todo lo contrario y da inicio a la cooperación; y estancamiento, en que los actores llegan a un punto donde ya no se encuentran interesados en seguir el conflicto y se muestran cansados. El conflicto tiende a reducirse, pero no por ello se soluciona. Necesita una parte activa de todos los implicados.

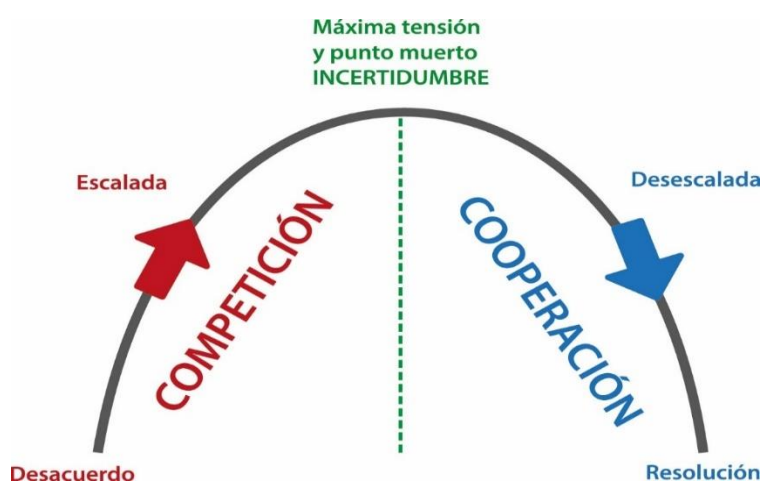


Figura 7. La evolución del conflicto (Forsyth, 2006; citado en Martínez, 2010)

La aparición de conflictos es inevitable y en consecuencia el equipo debe de aprender a manejarlos. Para Palacin (2015), en este proceso es necesario que los miembros del equipo puedan participar activamente en la definición de objetivos, la distribución y coordinación de tareas, la toma de decisiones, la resolución de los conflictos, la evaluación de los rendimientos, la gestión de los recursos del grupo y en las ganancias y pérdidas del grupo

A nivel individual, las condiciones psicológicas necesarias para el manejo de conflictos pasan por asumir y compartir la responsabilidad, un reconocimiento de las diferencias, una mayor tolerancia frente a las diferencias, una actitud de respeto, el descentramiento de uno mismo, mayor flexibilidad mental y conciencia de las propias limitaciones, una valoración realista del yo, un equilibrio entre el yo real y el yo ideal y una elevada conciencia de interdependencia de destino (Palacin, 2015).

Finalmente, la resolución del conflicto pasa por abordar dos cuestiones fundamentales: fijarse en el problema o fijarse en la solución. La Tabla 17 (anexo) recoge algunas de las estrategias citadas en diferentes autores (p. ej., Redorta, 2013; Palacin, 2015; y Morales y Yubero, 1999). También se cita a Edmonson (2007), quien propone tres prácticas fundamentales para la gestión de los conflictos: gestionarse a uno mismo, gestionar las conversaciones y gestionar las relaciones (ver Tabla 18 para un detalle de las propuestas).

Cohesión

Se define como el compromiso de los miembros de un equipo entre sí o con la tarea a realizar (Rico, Alcover, Tabernero, 2010), y como la tendencia o el deseo de los miembros de un equipo de estar unidos para conseguir las metas comunes.

Se relaciona más fuertemente con las conductas de los miembros que con los resultados del equipo, excepto en tareas que requieren elevada interdependencia y coordinación (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008) o cuando la eficiencia es una meta importante para la organización (Navarro, 2017).

Para Mullen y Cooper (1994; citado en Navarro, 2011), la cohesión es un constructo multidimensional compuesto por la atracción interpersonal o vínculo entre los miembros del equipo, el compromiso con la tarea del equipo, y el orgullo del equipo o vínculo con el propio colectivo (más allá del vínculo interpersonal). En la relación con el desempeño existen ciertos mediadores tales como el tipo de tarea (nivel de interdependencia), el tamaño del grupo, el contexto o la antigüedad del equipo (Castaño et al., 2013; citado en Navarro, 2017).

La cohesión juega un papel fundamental en el desarrollo del equipo pues le acerca a su madurez. Es el proceso que emerge después del conflicto y que ayuda al grupo a recuperar su unidad y organización interna (Palacin y Aiger, 2006; 2018). Mayor cohesión no siempre es sinónimo de mayor madurez, pues ello depende de otros procesos como la cooperación y el compromiso de los miembros con el equipo.

Cooperación

Consiste en la contribución voluntaria por parte de los miembros de un equipo para realizar tareas interdependientes (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008), en la suma de los esfuerzos individuales en la realización de las tareas cuando requieren trabajar en equipo. La cooperación modera la relación entre procesos y desempeño en el equipo, especialmente cuando el equipo cuenta con miembros cooperativos (Wagner, 1995; citado en Navarro, 2017).

La cooperación es necesaria para la supervivencia del grupo (González, 1998; citado en Aiger, 2013) y es un proceso clave para el desarrollo del equipo (Palacin y Aiger, 2006; 2018). La cooperación permite orientarse hacia el objetivo común (propósito o proyecto) a la vez que predispone a los miembros del equipo a dirigir sus conductas hacia el mantenimiento del equipo. La cooperación es lo opuesto a la competición.

Es más probable que se logre la cooperación cuando los miembros se identifican con el equipo, valoran su pertenencia al mismo, y tienen una motivación intrínseca para respaldarlo. La cooperación también se ve facilitada por un alto grado de confianza mutua. Incluso un equipo con talento y bien organizado puede fracasar en la realización de su misión salvo que haya un alto grado de cooperación y de confianza mutua entre sus miembros (Yukl, 2008).

Madurez del equipo

El desarrollo del grupo es un proceso de evolución caracterizado por distintas etapas que el grupo atraviesa hasta alcanzar su madurez óptima (ver p.ej., el modelo de Palacin y Aiger, 2006;

2018). También se define como un constructo, el de *Nivel de Desarrollo Grupal (NDG)*, que permite distinguir grupos y equipos altamente desarrollados de los meros agregados sociales, es decir, al grado en que un grupo se comporta como tal (Navarro et al., 2015).

Para Navarro et al. (2011; 2015) y Navarro y Meneses (2018) las características centrales que lo definen son el grado de interrelación entre los miembros, la identificación con el grupo, el grado de coordinación, el valor atribuido a la forma de abordar la tarea y la orientación hacia metas grupales.

El NDG es un constructo caracterizado por elementos sociales en los que no se incluye la tarea. La tarea define a los equipos de trabajo, pero no es un elemento esencial para su desarrollo (Navarro et al., 2015).

Se considera a un grupo altamente desarrollado aquel en el que los miembros están en constante interacción, donde existe un elevado sentido de pertenencia y donde el comportamiento se coordina para lograr objetivos a los que todos los miembros dirigen su atención y que son vistos positivamente tanto por el grupo como por personas externas a él, en contraposición a un grupo poco desarrollado donde habría muy poca interacción entre los miembros, sin sentido de pertenencia, mínima coordinación y sin compartir objetivos comunes que no serían considerados de manera positiva (Navarro et al., 2015).

Finalmente, Navarro et al. (2015) encontraron que el NDG es un buen predictor del absentismo, el orden y la higiene en el trabajo cuando aparece en un bajo grado, y del rendimiento y la efectividad del equipo cuando es elevado.

El cambio como proceso de grupo

El cambio en el equipo puede ser debido a desencadenantes o eventos internos y/o externos del equipo. Para Peiró (2004) existen dos tipos de cambio, los sobrevenidos y los pretendidos. Para Ayestarán (2005), el cambio se regula a través de tres tipos de fuerzas fundamentales en el equipo:

- La fuerza innovadora, la que promueve y estimula el cambio: personas creativas, exploradoras de recursos e impulsoras
- La fuerza adaptativa, la que asienta, reduce o inhibe el cambio: personas cohesionadoras, implementadoras y finalizadoras
- Los puentes de unión, que regulan la energía entre la innovación y la adaptación: personas coordinadoras y evaluadoras

El proceso de cambio acontece en tres etapas, descongelar, cambiar y volver a congelar (Lewin, 1951; citado en Yukl, 2008). Una descripción de cada una de ellas puede encontrarse en la Tabla 19 del anexo.

Por otro lado, Connor (1995; citado en Yukl, 2008) describe las distintas razones por las que la gente se opone a los cambios y que no son mutuamente excluyentes. Un resumen de ello puede encontrarse en la Tabla 20 del anexo.

Para que un cambio sea una realidad es necesario que una mayoría lo apoye. Si la gente no cree en el cambio, y no se compromete a él, probablemente no habrá cambio (Peiró, 2004). La Figura 8 (anexos) expone visualmente el modelo de posicionamiento frente al cambio de Peiró (2004), detallado en la tabla 21.

Modelos mentales compartidos

Son representaciones cognitivas más o menos compartidas por los miembros del equipo que se constituyen como una organización compleja sobre la comprensión del equipo. Su contenido

está relacionado con el conocimiento que tienen los miembros del equipo sobre los recursos, herramientas, procedimientos, etc., que ha de utilizar el equipo, el conocimiento sobre las tareas a realizar, los objetivos a conseguir y el desempeño del equipo, el conocimiento respecto los miembros que forman parte del equipo (habilidades, competencias, roles, etc.), y el conocimiento sobre el funcionamiento del equipo en cuanto a las interacciones entre sus miembros, los canales de comunicación, la interdependencia de los roles, etc (Cannon-Bowers, Salas y Converse, 1993; Mathieu et al., 2005; Lim & Klein, 2006; citado en y adaptado de Navarro, 2017).

Los modelos mentales compartidos permiten a los miembros del equipo anticipar las acciones de los compañeros, coordinarse eficientemente para ejecutar sus tareas (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008), y son claros predictores del rendimiento del equipo (Lim & Klein, 2006; citado en Navarro, 2017), de tal modo que compartir un modelo mental sobre qué hacer y cómo hacerlo incide en los resultados finales obtenidos (Navarro, 2017).

Memoria transactiva

Consiste en un sistema colectivo de memorias individuales en la que el equipo codifica, almacena y recupera para su uso los conocimientos que tienen cada uno de los miembros del equipo (Navarro, 2017), sobre los conocimientos y las habilidades que aportan los diferentes miembros, así como el conocimiento que éstos poseen sobre cómo se distribuyen dichos conocimientos y habilidades entre ellos, es decir, quién sabe qué en el equipo (Rico, Alcover, Tabernero, 2010). La memoria transactiva se desarrolla a medida que los miembros del equipo aprenden cuáles son las experiencias, preferencias, intereses y habilidades de los demás compañeros (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008).

Cuanto mayor es el conocimiento compartido en relación con las habilidades, competencias y desempeño de cada uno de los compañeros del equipo, así como las estrategias para acceder, compartir y usar dicho conocimiento, mayor es la efectividad del equipo en su rendimiento y viabilidad (Rico, Alcover, Tabernero, 2010), la satisfacción de los miembros con el trabajo realizado por sus compañeros (Sánchez-Manzanares et al., 2006; citado en Navarro, 2017) y menor es la redundancia en el esfuerzo del equipo (solapamiento de roles, tareas), facilitando la especialización de los miembros en los conocimientos que manejan (Hollingshead, 1998; citado en Navarro, 2017).

Toma de decisiones grupal

Existen diferentes formas para la toma de decisiones en grupo. Silva y Quijano (1999; en González et al., 1999) las resumen en: decisión tomada por la autoridad, decisión tomada por un experto, promedio de las opiniones de los miembros una vez oído el grupo, decisión por la autoridad después de la discusión, decisión por mayoría, decisión por minoría, y consenso.

El consenso es el método más positivo y especialmente útil para decisiones importantes y complejas. La decisión es más creativa y de calidad, facilita el compromiso y utiliza recursos de todo el grupo. Por el contrario, no es aconsejable cuando el tiempo apremia (requiere dedicar el tiempo que sea preciso), supone un gasto elevado de energía psicológica y alto nivel de destrezas de los miembros.

Entre las variables que influyen en la toma de decisiones grupal encontramos el tiempo disponible para tomar la decisión, la complejidad del contexto y grado de priorización, las consecuencias para la actividad grupal de la decisión tomada, el grado de compromiso e implicación con la decisión, el grado de participación en la toma, la cantidad de información y recursos disponibles (incertidumbre), el grado de acuerdo o el nivel de representatividad.

La mayor parte de decisiones grupales las encontramos dentro del contexto de los equipos de trabajo en las reuniones de equipo. A pesar de su contenido, el aspecto más relevante para el proceso de toma de decisiones es la negociación, es decir, la capacidad para llegar a acuerdos, a través del intercambio (de información, de posturas, de opiniones, de recursos, de posiciones, et.) con suficiente aceptación y compromiso.

Coordinación

Hace Referencia a las estrategias y patrones de conducta que los miembros de un equipo usan para combinar, sincronizar y ajustar temporalmente sus esfuerzos y comportamientos para lograr una meta común (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008), y en todas aquellas actividades que el equipo necesita realizar para manejar la interdependencia en los flujos de trabajo dentro del equipo (Kozlowski y Bell, 2003; citado en Navarro, 2017).

La coordinación es la vía para alinear e integrar los desempeños individuales en un desempeño y ejecución colectiva, siendo clave en la efectividad del equipo (Navarro, 2017).

Existen dos tipos de coordinación, la explícita, a través de la cual los miembros planifican y se comunican intencionalmente con el fin de integrar sus acciones, y la coordinación implícita, que ocurre cuando los miembros del equipo anticipan las acciones y necesidades de los compañeros y las demandas de la tarea, y en función de ello ajustan su propia conducta, sin necesidad de planificación o comunicación entre sí (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008).

Aprendizaje de equipo

Representa un proceso continuo de reflexión y acción mediante el cual los equipos adquieren, comparten, combinan y aplican conocimiento (Edmonson, 1999; citado en Rico, Alcover, Taberner, 2010) sobre la organización, el propio equipo, la tarea que realizan los miembros o sobre sí mismos. Los equipos que aprenden colectivamente son más eficaces (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008).

El aprendizaje de equipo es un proceso de construcción colectiva de conocimiento que puede beneficiar a sus miembros, a sí mismo como sistema y otros equipos diferentes e incluso la organización (Kasl et al., 1997; citado en Bresó et al., 2008). El aprendizaje de equipo es un aprendizaje grupal que no excluye al aprendizaje individual. De hecho, una parte importante del aprendizaje grupal exige un trabajo individual de análisis y comprensión de la propia experiencia vivida en el grupo (Ayestarán, 2010).

Los comportamientos de aprendizaje en equipo conducen a la construcción de una cognición mutuamente compartida y a una mayor eficacia del equipo (Raes et al., 2015).

Para Edmonson (1999), el aprendizaje de equipo tiene que ver con aquellas actividades que realizan los miembros del equipo a través de las cuales obtiene y procesa datos que le permiten adaptarse y mejorar. Se considera como un proceso continuo de reflexión y acción, caracterizado por hacer preguntas, buscar retroalimentación, experimentar, reflexionar sobre los resultados, y discutir errores o resultados inesperados. En este proceso juega un papel importante el clima de seguridad psicológica ya que permite a los miembros del equipo, por ejemplo, asumir mayores riesgos interpersonales.

Para Bresó et al. (2008) el aprendizaje en equipo se agrupa en cuatro tipo de acciones, la búsqueda de mejora continua, la promoción del diálogo y comunicación abierta, el aprendizaje colaborativo, y el liderazgo estratégico y proactivo que promueve el desarrollo de equipos.

El aprendizaje de equipo se relaciona directamente con su madurez. El equipo necesita reforzar las formas cooperativas de interacción a la vez que reducir las formas competitivas para alcanzar un correcto desarrollo y mayor eficacia (Ayestarán, 2010).

Procesos emocionales

Los miembros de un equipo pueden desarrollar de forma colectiva estados de ánimo, emociones y sentimientos comunes, a través de la interacción y experiencia compartida. Los procesos emocionales se diferencian entre sí según su especificidad, duración y objetivo (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008).

El origen de los fenómenos emocionales es siempre individual, es decir, lo que se siente lo siente cada persona individualmente. Las personas vivimos diferentes experiencias y estados emocionales en función de cómo nos hacen sentir los demás y de lo que sentimos por los demás, que se traducen en acciones y comportamientos concretos. Tienen por tanto un componente relacional muy elevado. También un componente situacional y de contexto que incluye la relación espacio-temporal. Ejemplo de ello lo encontramos en la esperanza (vinculada al futuro) o en la decepción (vinculada al pasado). Se puede hablar de un mapa de las emociones pues la cantidad y combinación de fenómenos afectivos posibles y existentes es muy extensa.

La complejidad de los procesos emocionales dentro de un grupo es bastante elevada ya que implican una conexión con lo intrapersonal, lo interpersonal, lo intragrupal y lo intergrupalo. Los procesos emocionales tienen un peso importante como condicionantes de los demás procesos de grupo y en el desarrollo del propio grupo. Ejemplo de ello lo encontramos en la capacidad del equipo para regular sus conflictos en los que la tensión emocional está presente, o el sentimiento compartido de equipo que se genera con la identidad. La expresión y regulación emocional juegan un papel importante en este aspecto.

Este apartado (basado en Bloch, 2008; Bisquerra, 2008; y Aiger, 2013) se desarrolla con mayor profundidad en la sección de metodología del presente documento, en que se tienen en cuenta los procesos emocionales durante la intervención grupal. Entre ellos encontramos la empatía, el contagio emocional, el sentimiento de equipo o la comunicación emocional, por ejemplo.

Identidad de equipo

Se describe como el grado en que una persona se define a sí misma como miembro de un equipo particular (Rico, Alcover, Tabernero, 2010), y en cómo ha incorporado en su propia identidad la pertenencia a dicho grupo (Navarro et al., 2017). Se genera a través de la percepción que el miembro tiene del vínculo con el equipo, en cómo se identifica a sí mismo como miembro (proceso de categorización social), la conciencia de la evaluación que recibe dicho grupo y del orgullo derivado por dicha pertenencia (Navarro et al., 2017).

La identidad del equipo orienta a sus miembros hacia el conjunto del grupo, limitando comportamientos improductivos y generando un mayor número de conductas cooperativas que los miembros con menores niveles de identificación con su equipo (Eckel y Grossman, 2004; citado en Rico, Alcover, Tabernero, 2010).

Potencia del equipo y eficacia colectiva

La primera se refiere a la creencia compartida relativa a la capacidad del equipo para ser efectivo y de afrontar con éxito cualquier tipo de tarea o situación, mientras que la segunda concierne dicha creencia (de efectividad y éxito) aplicada a tareas y contextos particulares (Kozlowski e

Ilgen, 2006; Shea y Guzzo, 1987; citado en Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008; y en Rico, Alcover, Tabernero, 2010). Tanto la potencia del equipo como la eficacia colectiva son cogniciones grupales que determinan el nivel de motivación grupal en la realización de una tarea (Navarro, et al., 2011).

Cuando los miembros de un equipo comparten la creencia de que el equipo es eficaz, están dispuestos a esforzarse por trabajar duro en equipo y alcanzar la meta común, en lugar de orientarse a metas personales (Gil, Rico, Sánchez-Manzanares, 2008). En este contexto, existe una sensación de fuerza colectiva que produce confianza en la capacidad del equipo para hacer frente a los obstáculos a la vez que poder materializar la visión que tienen. Ello favorece también en la aparición de oportunidades de desarrollo de los miembros del equipo y el aprendizaje de nuevas habilidades (Rodríguez-Cueto, 2008).

La potencia se relaciona positivamente con el desarrollo del grupo, la interdependencia de las tareas, los resultados obtenidos, y con la identificación con el grupo (Meneses y Navarro, 2015).

Compromiso con el equipo

El compromiso refleja un sentimiento de pertenencia que no se da al principio del equipo, sino que se va construyendo durante el funcionamiento del equipo (Ilgen et al., 2005; citado en Ayestarán, 2010), e incluye otros procesos psicosociales como la cohesión, la integración social, la satisfacción con el equipo y la implicación en los objetivos del equipo. El compromiso se relaciona positivamente con la efectividad del equipo, especialmente cuando la interdependencia de las tareas es elevada, y permite al equipo gestionar los conflictos interpersonales de forma constructiva cuando aparecen (Ayestarán, 2010).

Lenccioni (2008) por su parte destaca las consecuencias que tiene el compromiso en el funcionamiento del equipo, que se recogen en la Tabla 22 (anexos).

La perspectiva temporal de los procesos de equipo

La realización completa de una tarea (y de un proyecto) desde su primera planificación hasta su finalización es llevada a cabo por un equipo de trabajo a través de lo que se conoce como episodios de desempeño, en los que se identifican fases o momentos de transición y de acción, que se van intercalando en el tiempo y con una duración variada. En las fases de acción los equipos están dedicados a la consecución de los objetivos, mientras que en las fases de transición el foco de los equipos está en tareas de planificación o de evaluación necesarias para guiar las fases de acción.

Este modelo, propuesto por Marks et al. (2001; citado en Marks et al., 2001; citado en Vera, 2010, en Martínez, 2010; Navarro, 2017), identifica tres tipos de proceso de equipo que permiten ordenar y secuenciar las diferentes actividades a realizar a fin de lograr alcanzar los objetivos que el equipo tiene, y de actuar en cada una de las fases. Así, se distinguen entre los procesos de transición, de acción e interpersonales.

Los *procesos de transición*, que permiten al equipo preparar el escenario para la acción futura, se centran en la generación de estrategias, la formulación de la misión, la planificación y la especificación de metas. Los *procesos de acción*, por su parte, están focalizados en la coordinación, los comportamientos de ayuda y reparto de la carga de trabajo, y en el monitoreo del progreso, de sistemas y del propio equipo. Finalmente, los *procesos interpersonales* tienen que ver con las actividades relacionadas con la gestión de conflictos, la motivación y la seguridad, el cuidado de la confianza, y la gestión emocional (citado y adaptado de Rico, Alcover, Tabernero, 2010; Navarro, 2017). Si bien los procesos de transición y acción se muestran como desencadenantes

cíclicos unos de otros a lo largo del tiempo, los procesos interpersonales están presentes como actividad continua y en desarrollo en todo momento (Marks et al., 2001; citado en Vera, 2010, en Martínez, 2010).

La Tabla 23 detalla las características de los diferentes procesos de equipo en el modelo temporal de los procesos de equipo de Marks et al. (2001).

Parte V: Los resultados del equipo

Los resultados alcanzados por el equipo se consideran desde una perspectiva multidimensional y multinivel que incluyen los resultados individuales, los de equipo y los organizacionales (Mathieu et al., 2008; citado en Rico, Alcover, Taberner, 2010).

La eficacia puede analizarse en términos de resultado de trabajo, como el rendimiento objetivamente evaluable, pero también incluye a aquellos elementos que ayudan a mantener el desempeño del equipo a lo largo del tiempo, como la satisfacción de sus miembros o la viabilidad del equipo, y la innovación (Rico, Alcover, Taberner, 2010)

Siguiendo una óptica de equipo basada en los modelos IPO/IMOI, los resultados tienen que ver con el manejo de diferentes recursos a través de una serie de procesos, en los que finalmente vuelven a ser nuevamente una fuente de recursos. Por lo tanto, los resultados no pueden considerarse como una entidad estática, sino como la evaluación o valoración de los procesos del equipo en un momento dado.

También se encuentra representada esta idea en el concepto de ciclo de calidad, un proceso de mejora continua en que conduce al equipo a su máxima eficiencia, rendimiento y excelencia. Un ejemplo de ello lo encontramos en Scholtes (1991) y Winter (2000) (citado en Ayestarán, 2005) quienes proponen un ciclo de calidad con cuatro etapas de mejora continua: la planificación, que implica identificar el problema, identificar las causas y planificar la solución más adecuada; realizar lo que se ha planificado; comprobar los resultados; y mejorar la planificación a partir de los resultados obtenidos.

Por otro lado, existen tres criterios para evaluar los resultados y efectividad de los equipos de trabajo, propuestos por Hackman (1987): los resultados productivos en relación con las tareas encargadas, el mantenimiento del grupo o capacidad para seguir trabajando juntos, y la satisfacción de las necesidades de los miembros. Un bajo nivel en algunos de los criterios indica que el equipo no es tan efectivo como pudiera (citado en Navarro et al., 2011).

Finalmente, hay que considerar que los resultados pueden ser tanto positivos como negativos, para las personas, el equipo y la organización. La Tabla 24 (anexo) resume los diferentes posibles resultados observables en los tres niveles mencionados.

Parte VI: Modelo integrativo de trabajo en equipo

Para el presente trabajo se ha elaborado un modelo propio de conceptualización del trabajo en equipo que recoge e integra algunas de las diferentes aportaciones anteriormente explicadas. Las premisas en que se describe el modelo son las siguientes:

- El equipo actúa como un sistema de procesamiento que permite transformar los recursos (internos/externos) en resultados a través de los procesos de equipo (en base a los modelos IPO/IMOI)
- Se distinguen tres tipos de procesos (basado en Marks et al.; citado en Vera, 2010, en Martínez, 2010; Rico, Alcover, Tabernero, 2010; Navarro, 2017): los de transición, los de acción y los grupales.
- En los procesos de transición encontramos aquellas acciones previas a la acción, también características por actividades de reflexión y valoración. Incorporamos aquí las funciones de orientación y de distribución de recursos (González, Silva y Cornejo, 1996).
- En los procesos de acción encontramos aquellas actividades que guían al equipo hacia el logro de sus objetivos. Incorporamos aquí las funciones de tiempo y de coordinación y respuesta (González, Silva y Cornejo, 1996).
- Se propone cambiar el concepto de procesos interpersonales (del modelo de Marks et al.) por el de *procesos grupales*, que incluyen tanto a los de origen interpersonal como intragrupal e intergrupala. Los procesos grupales generan el contexto para los procesos de transición y acción, pues forman parte de la definición de cualquier equipo. Incorporamos aquí las funciones afectivas y motivacionales (González, Silva y Cornejo, 1996).
- Se añade la comunicación como un proceso articulador de todos los anteriores, pero diferenciado (basado en Aiger, 2013)
- Se propone que el trabajo en equipo está enmarcado dentro de un contexto más amplio, el organizacional, que le da sentido y razón de ser.

La Figura 9 de la siguiente página (*El trabajo en equipo a través de los procesos de equipo*) recoge las aportaciones descritas, a la vez que permite la comprensión visual del modelo. Una descripción detallada del modelo, a la vez que integradora de los diferentes aspectos anteriormente expuestos, la podemos encontrar en la figura 10.

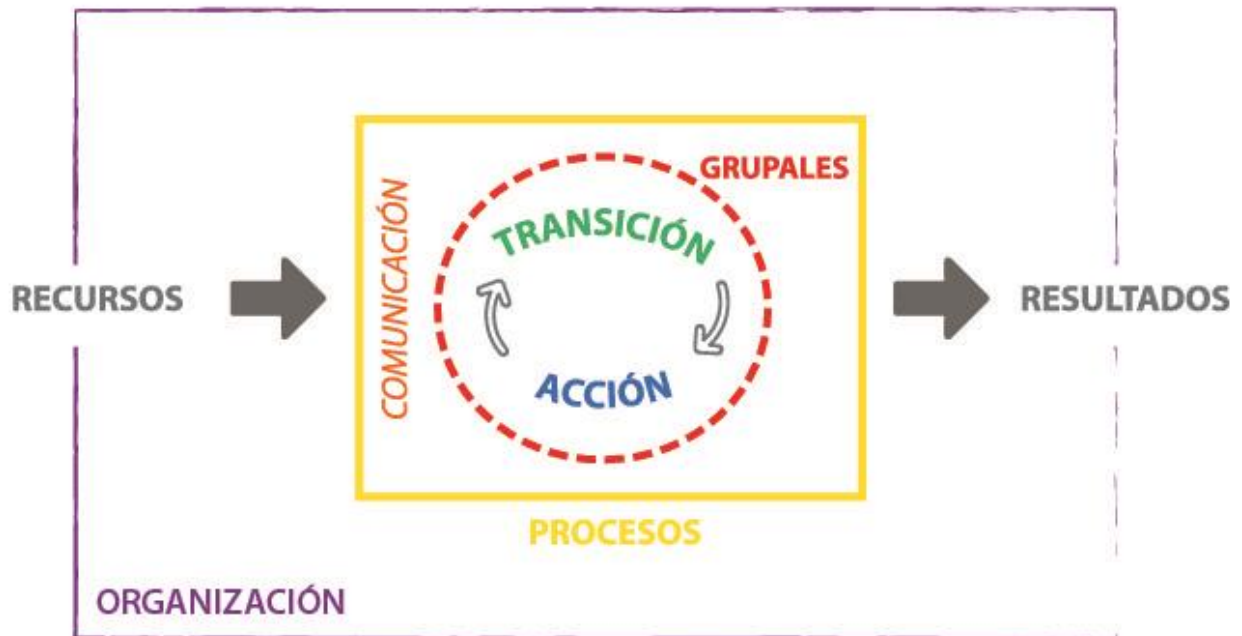


Figura 9. El trabajo en equipo a través de los procesos de equipo.

Esta visión entiende al equipo como un sistema que permite transformar los recursos en resultados a través de ciertos procesos, dentro del contexto de la organización. Esta perspectiva está basada en los modelos IPO/IMOI de los equipos de trabajo.

En el núcleo de los procesos de equipo se encuentran los relacionados con la tarea y las actividades que el equipo realiza durante los diferentes episodios de desempeño (procesos de transición y de acción), y que están integrados dentro de un contexto más amplio de naturaleza psicosocial fruto de la interacción repetida entre los miembros, el de los procesos grupales (basado y adaptado de Marks et al.). La comunicación (siendo aun un proceso grupal) es la que articula, posibilita y permite al equipo operar en los demás procesos, motivo por el cual se expone de forma diferenciada.

Figura 10. El trabajo en equipo a través de los procesos de equipo (versión detallada)

RECURSOS		PROCESOS		RESULTADOS						
Individual	Características de personalidad Esquemas mentales: supuestos y creencias Estilos de comportamiento, comunicación e interacción grupal Características motivacionales: expectativas, intereses y aspiraciones, necesidades y objetivos personales, valores y actitudes Competencias (específicas y genéricas): aptitudes, destrezas, conocimientos y habilidades Competencia trabajo en equipo Background personal y profesional: identidad, marca personal, experiencia de vida y madurez. Grado de especialización Bienestar psicosocial: satisfacción vital, apoyo, control personal, autoestima	Comunicación	Procesos grupales (interpersonales, intragrupales e intergrupales)		Individual	Nivel de desempeño Bienestar y salud laboral: calidad de vida laboral, estrés, activación y burnout, equilibrio vida-trabajo, absentismo. Aprendizajes adquiridos y grado de desarrollo profesional Aspectos motivacionales: logros, satisfacción y motivación, identificación i compromiso. Actitudes.				
			<i>Funciones afectivas y motivacionales</i> Construcción de la confianza Integración en el equipo y seguridad psicológica Procesos emocionales Conocimiento mutuo, complementariedad y gestión de la diversidad Conflicto: gestión y resolución Cohesión grupal Cooperación y orientación colectiva Sinergia grupal e interdependencia Compromiso y motivación Grupalidad y nivel de desarrollo grupal Aprendizaje de equipo Potencia y eficacia colectiva Identidad de equipo Gestión y manejo del cambio Liderazgo Cultura de equipo (historia, valores) Procesos intergrupales: competición, cooperación, ...							
Equipo	Estructura del equipo (formal e informal) Composición y diversidad Tamaño del equipo Posición, estatus y liderazgo Roles Normas, cultura y valores Estructura comunicativa Clima Diseño del equipo Grado de autonomía Grado de estabilidad y variabilidad Grado de virtualidad Tipo de liderazgo Tareas y objetivos	Comunicación	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Procesos de Transición</th> <th style="width: 50%;">Procesos de Acción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <i>Funciones de orientación</i> <i>Funciones de distribución de recursos</i> Análisis de la misión y propósito (objetivo común) Definición objetivos y metas Formulación y planificación de la estrategia (planes de acción) Definición funciones de equipo (tareas y roles) Resolución de problemas Adaptación a las demandas internas/externas Toma de decisiones, negociación y acuerdos Normas y funcionamiento interno Evaluar y valorar resultados (productividad, desempeño, calidad, cantidad, satisfacción, mantenimiento equipo, consecución objetivos, efectividad) Creatividad e innovación </td> <td> <i>Funciones de tiempo</i> <i>Funciones de coordinación y respuesta</i> Ejecución tareas y roles Implementación y ejecución de planes de acción Seguimiento: Monitorizar el progreso hacia las metas Coordinación de acciones, colaboración y conductas de apoyo-respaldo Reparto de la carga de trabajo Seguimiento: medir resultados Búsqueda interna/externa de recursos Establecer relaciones con el exterior Creatividad e innovación </td> </tr> </tbody> </table>		Procesos de Transición	Procesos de Acción	<i>Funciones de orientación</i> <i>Funciones de distribución de recursos</i> Análisis de la misión y propósito (objetivo común) Definición objetivos y metas Formulación y planificación de la estrategia (planes de acción) Definición funciones de equipo (tareas y roles) Resolución de problemas Adaptación a las demandas internas/externas Toma de decisiones, negociación y acuerdos Normas y funcionamiento interno Evaluar y valorar resultados (productividad, desempeño, calidad, cantidad, satisfacción, mantenimiento equipo, consecución objetivos, efectividad) Creatividad e innovación	<i>Funciones de tiempo</i> <i>Funciones de coordinación y respuesta</i> Ejecución tareas y roles Implementación y ejecución de planes de acción Seguimiento: Monitorizar el progreso hacia las metas Coordinación de acciones, colaboración y conductas de apoyo-respaldo Reparto de la carga de trabajo Seguimiento: medir resultados Búsqueda interna/externa de recursos Establecer relaciones con el exterior Creatividad e innovación	Equipo	Producción y rendimiento Calidad de los resultados Grado de efectividad Grado de funcionalidad / disfuncionalidad Mantenimiento y viabilidad Calidad de las relaciones Nivel de desarrollo y autonomía Nivel de alineación interna Clima de equipo y ambiente de trabajo Innovación y Desarrollo Adaptación al cambio
			Procesos de Transición	Procesos de Acción						
<i>Funciones de orientación</i> <i>Funciones de distribución de recursos</i> Análisis de la misión y propósito (objetivo común) Definición objetivos y metas Formulación y planificación de la estrategia (planes de acción) Definición funciones de equipo (tareas y roles) Resolución de problemas Adaptación a las demandas internas/externas Toma de decisiones, negociación y acuerdos Normas y funcionamiento interno Evaluar y valorar resultados (productividad, desempeño, calidad, cantidad, satisfacción, mantenimiento equipo, consecución objetivos, efectividad) Creatividad e innovación	<i>Funciones de tiempo</i> <i>Funciones de coordinación y respuesta</i> Ejecución tareas y roles Implementación y ejecución de planes de acción Seguimiento: Monitorizar el progreso hacia las metas Coordinación de acciones, colaboración y conductas de apoyo-respaldo Reparto de la carga de trabajo Seguimiento: medir resultados Búsqueda interna/externa de recursos Establecer relaciones con el exterior Creatividad e innovación									
Organización	Contexto organizacional Estrategia organización Diseño organización Cultura y clima organización	Comunicación	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Procesos de Transición</th> <th style="width: 50%;">Procesos de Acción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <i>Funciones de orientación</i> <i>Funciones de distribución de recursos</i> Análisis de la misión y propósito (objetivo común) Definición objetivos y metas Formulación y planificación de la estrategia (planes de acción) Definición funciones de equipo (tareas y roles) Resolución de problemas Adaptación a las demandas internas/externas Toma de decisiones, negociación y acuerdos Normas y funcionamiento interno Evaluar y valorar resultados (productividad, desempeño, calidad, cantidad, satisfacción, mantenimiento equipo, consecución objetivos, efectividad) Creatividad e innovación </td> <td> <i>Funciones de tiempo</i> <i>Funciones de coordinación y respuesta</i> Ejecución tareas y roles Implementación y ejecución de planes de acción Seguimiento: Monitorizar el progreso hacia las metas Coordinación de acciones, colaboración y conductas de apoyo-respaldo Reparto de la carga de trabajo Seguimiento: medir resultados Búsqueda interna/externa de recursos Establecer relaciones con el exterior Creatividad e innovación </td> </tr> </tbody> </table>	Procesos de Transición	Procesos de Acción	<i>Funciones de orientación</i> <i>Funciones de distribución de recursos</i> Análisis de la misión y propósito (objetivo común) Definición objetivos y metas Formulación y planificación de la estrategia (planes de acción) Definición funciones de equipo (tareas y roles) Resolución de problemas Adaptación a las demandas internas/externas Toma de decisiones, negociación y acuerdos Normas y funcionamiento interno Evaluar y valorar resultados (productividad, desempeño, calidad, cantidad, satisfacción, mantenimiento equipo, consecución objetivos, efectividad) Creatividad e innovación	<i>Funciones de tiempo</i> <i>Funciones de coordinación y respuesta</i> Ejecución tareas y roles Implementación y ejecución de planes de acción Seguimiento: Monitorizar el progreso hacia las metas Coordinación de acciones, colaboración y conductas de apoyo-respaldo Reparto de la carga de trabajo Seguimiento: medir resultados Búsqueda interna/externa de recursos Establecer relaciones con el exterior Creatividad e innovación	Organización	Balance económico Compromiso organizacional Valoración por parte del empleado Efectividad organizativa: criterios económicos, sociales y ambientales	
				Procesos de Transición	Procesos de Acción					
<i>Funciones de orientación</i> <i>Funciones de distribución de recursos</i> Análisis de la misión y propósito (objetivo común) Definición objetivos y metas Formulación y planificación de la estrategia (planes de acción) Definición funciones de equipo (tareas y roles) Resolución de problemas Adaptación a las demandas internas/externas Toma de decisiones, negociación y acuerdos Normas y funcionamiento interno Evaluar y valorar resultados (productividad, desempeño, calidad, cantidad, satisfacción, mantenimiento equipo, consecución objetivos, efectividad) Creatividad e innovación	<i>Funciones de tiempo</i> <i>Funciones de coordinación y respuesta</i> Ejecución tareas y roles Implementación y ejecución de planes de acción Seguimiento: Monitorizar el progreso hacia las metas Coordinación de acciones, colaboración y conductas de apoyo-respaldo Reparto de la carga de trabajo Seguimiento: medir resultados Búsqueda interna/externa de recursos Establecer relaciones con el exterior Creatividad e innovación									

Parte VII: El desarrollo y evolución del grupo

El marco utilizado para definir el proceso de desarrollo y evolución grupal es el ofrecido por Palacin y Aiger (2006; 2018), una propuesta que integra los modelos lineales e integradores tradicionales de desarrollo grupal de Tuckman (1965), Wheelan (1996; 2003; 2009; 2013) y Worchel (1992; 1996). Una representación gráfica del mismo se encuentra en la figura 10.

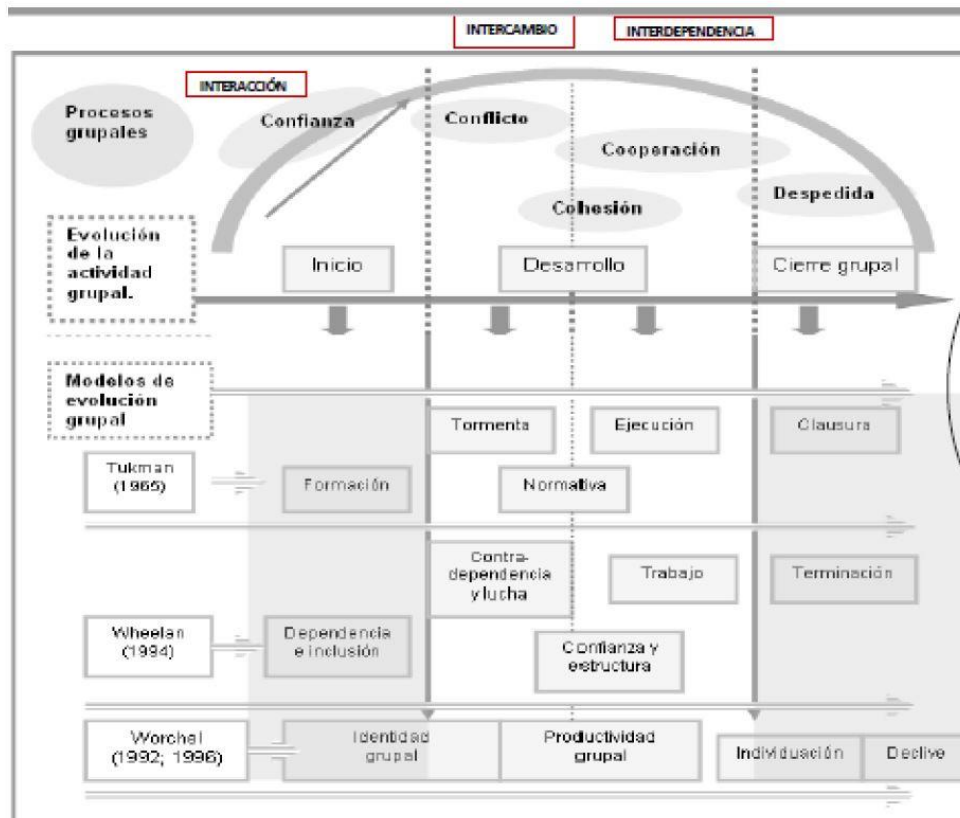


Figura 10. El modelo de desarrollo grupal de Palacin y Aiger (2006; 2018).

Los modelos de desarrollo grupal tienden a compartir concepciones similares de lo que constituye un estado más desarrollado. Cuanto más desarrollado es un grupo, (a) mayor es la consciencia que tiene de sí mismo. El grupo puede hablar consigo mismo de sí mismo (Bennis y Shepard, 1956); (b) la conducta emocional reactiva disminuye y la conducta racional dirigida a objetivos aumenta (Bion, 1961); (c) el grupo está en las mejores condiciones para actualizar su potencial (Lacoursiere, 1980); y (d), un grupo más desarrollado tiene un mayor sentido de identidad y mayor apertura para modificarla (Srivastva, Obert, Neilsen, 1977). (citado en Bushe y Coetzer, 2007).

En todos los modelos de desarrollo grupal hay una secuencia general de procesos a través de los que los grupos evolucionan y que se desarrollan desde una perspectiva temporal en tres grandes etapas relacionales, el inicio, el desarrollo y el cierre. Dichos procesos son la confianza, el conflicto, la cohesión y la despedida (Palacin y Aiger, 2006; 2018).

El desarrollo óptimo del grupo depende de su capacidad para resolver sus necesidades grupales, que se regulan y manifiestan a través de la cooperación y el conflicto, y se concretan a través de las acciones que implican la distribución y especialización de las tareas y los roles (Aiger, 2013).

Los grupos, según la etapa de desarrollo grupal en la que se encuentran, focalizan su comunicación en un nivel de actividad grupal (temático, funcional, cognitivo y emocional; ver Tabla 25 para su descripción) u otro y logran madurez a medida que continúan trabajando juntos a través de acciones que promueven la interacción, el intercambio y la interdependencia (Palacin y Aiger, 2006), en lugar de simplemente pasar por las diferentes etapas de actividad (Wheelan, 2003; 2009). Ello implica que el desarrollo grupal es de carácter dinámico y continuo.

Finalmente ha que tener en cuenta que los grupos pueden desarrollarse, retroceder o detenerse; y pueden comportarse en forma saludable y madura o patológica y destructiva (Navarro, et al. 2016), y en consecuencia, no todos los grupos alcanzan su madurez (Wheelan 2005; citado en Raes et al., 2016).

En la Tabla 26 del anexo puede consultarse una explicación en detalle de cada una de las etapas del desarrollo grupal planteadas en el modelo integrador de Palacin y Aiger (2006; 2018) y de los diferentes autores en los que se basa.

Aspectos clave en el desarrollo grupal

El tiempo en el grupo

Un factor importante para que se produzca la etapa de trabajo o producción es la consciencia del tiempo, y la capacidad para trabajar en un marco de tiempo limitado. En los grupos desarrollados, una parte significativa del tiempo se usa para el mantenimiento del grupo o la regulación de los problemas interpersonales y grupales que van surgiendo (Wheelan y Hochberger, 1996).

Por otro lado, el tiempo que un grupo pasa junto es importante para su desarrollo y su eficacia. De ello depende que el grupo disponga de suficiente tiempo para establecer conversaciones relacionadas con la dependencia y la, para posteriormente poder focalizarlo productivamente hacia conversaciones de trabajo (Wheelan, Davidson y Tilin, 2003).

Productividad del grupo

Los grupos que funcionan en las etapas superiores de desarrollo son más productivos. Algunos grupos permanecen estancados o retrocediendo en etapas anteriores. En estos casos, la producción y la eficiencia de los equipos es menor (citado en Wheelan, 2009).

La atención a la estructura y los roles del grupo promueven significativamente su capacidad para trabajar eficaz y productivamente (Wheelan y Hochberger, 1996).

Tamaño del grupo

El tamaño del equipo es un factor importante para el desarrollo y la productividad. Los equipos pequeños, de 3 a 6 personas, tienen muchas más posibilidades de alcanzar etapas superiores de desarrollo que los grupos más numerosos, y en consecuencia lograr mayores tasas de efectividad (Wheelan, 2009).

Sobre el conflicto

El conflicto se describe como esencial para el desarrollo de la cohesión (Coser, 1965; Deutsch, 1971) y como una forma de delimitar áreas de valores comunes (Theodorson, 1962). La tensión producida por el conflicto brinda la oportunidad de aclarar límites psicológicos (Lewin, 1936), con un potencial para

crear más estabilidad en el grupo a través del establecimiento de valores compartidos y normas (Wheelan y Hochberger, 1996). Los grupos que evitan esta etapa pueden seguir siendo dependientes, con un entorno incierto e incapaces de lograr una auténtica colaboración, acción unitaria o trabajo productivo (citados en Wheelan y Hochberger, 1996).

Si se manejan adecuadamente los conflictos aumenta la confianza y el compromiso con el grupo, la cohesión y la cooperación. La comunicación se hace más abierta y orientada a la tarea; comienzan a establecerse valores y normas compartidas. (Navarro et al, 2016).

Algunos grupos dejan de desarrollarse en la etapa de conflicto ya que el estrés y el propio conflicto consume la mayoría d energía del grupo. Otros, están tan abrumados por el propio conflicto y el estrés que retroceden y vuelven a una etapa anterior, a su dependencia del liderazgo formal. (Bushe y Coetzer (2007).

El cierre del grupo

No todos los grupos finalizan en la misma etapa de desarrollo. Es más, los grupos pueden disolverse en cualquier momento de su historia, estén en la etapa y proceso que estén.

La forma en que se disuelve el grupo, o como los miembros lo abandonan y a sus relaciones, es importante para la manera en que dichos miembros se convertirán en nuevos miembros de futuros grupos y en su forma de actuar en ellos. Es decir, las experiencias grupales se almacenan en la memoria y se transfieren a los siguientes grupos. Conflictos por resolver, conversaciones pendientes, roles o patrones adquiridos de la forma de comportarse en el grupo disfuncionales, expectativas confusas a cerca del funcionamiento de los grupos, etc... Por ello acompañar al grupo, en la medida de lo posible, en un cierre saludable es importante.

El cierre del grupo implica valorar y evaluar los resultados conseguidos, tanto a nivel de tarea (cumplimiento objetivos, rendimiento) como a nivel de grupo (mantenimiento) o individual (satisfacción necesidades).

Aprendizaje y desarrollo de equipo

Raes et al. (2015) proponen que el equipo, a medida que se desarrolla, también desarrolla una forma diferenciada de aprender y de generar aprendizaje. Su modelo se basa en Wheelan (2005; 2009) y Dechant et al. (1993), teniendo en cuenta aportaciones de otros autores (por ejemplo De Dreu y Weingart, 2003; Kasl et al., 1997; Hanpanich,2003; Welch 2004; Wu, Yeh y Huang, 2007; Hogan & Tudge, 1999; Van den Bossche et al., 2006)

Para Raes et al. (2015) el desarrollo del equipo pasa por un proceso de aprendizaje de equipo que se inicia a nivel individual durante la primera fase de desarrollo de Wheelan (2005; 2009), dependencia e inclusión, hasta alcanzar una forma de aprendizaje colectiva, sinérgica y continua, observable en la cuarta etapa del modelo, trabajo y producción, a través de cuatro etapas: *aprendizaje fragmentado, aprendizaje agrupado, aprendizaje sinérgico y aprendizaje continuo*.

Una descripción más en detalle de cada una de las etapas puede consultarse en el anexo (Tabla 27)

Este modelo es de especial interés en el presente trabajo ya que aporta una perspectiva orientativa a cerca de la relación existente entre el aprendizaje individual y el aprendizaje de equipo, que se utilizará posteriormente como base metodológica para la intervención.

Entrenar al equipo en su desarrollo

Por otro lado, Bushe y Coetzer (2007) proponen un modelo de desarrollo de equipo donde el equipo evoluciona y alcanza su máximo desarrollo y eficacia a través de dos etapas, la de membrecía, y la de competencia. A grandes rasgos el desarrollo del equipo depende de la gestión que se haga en relación con las expectativas que los miembros y el grupo tiene, centradas en un principio en la forma de ver y entender el grupo (*etapa de membrecía*), y en la capacidad del grupo para ser eficaz y obtener resultados (*etapa de competencia*). Su modelo tiene en cuenta aportaciones de otros autores ya conocidos (Bales, 1951; Bennis y Shepard, 1956; MacKanzie, 1994; Moreland y Levine, 1982; Slater, 1996; entre otros) y se focaliza en los equipos de alto rendimiento integrados dentro del contexto organizacional. El modelo ha podido ser validado a través de la puesta en práctica en equipos reales (p. ej., ver Bushe y Coetzer, 2007).

Puede verse una descripción en detalle de cada una de las etapas en el anexo (Tabla 28)

En este contexto de trabajo de fin de Máster se utilizará este modelo como marco de referencia para el planteamiento metodológico de la intervención, teniendo en cuenta especialmente su enfoque en la formación y entrenamiento de los equipos de trabajo.

Finalmente, en la Tabla 29 se observa la integración de los modelos de aprendizaje y entrenamiento de equipo con el modelo de desarrollo y evolución grupal de Palacin y Aiger (2006; 2018).

Tabla 29. Integración de los modelos de desarrollo grupal.

	Inicio	Desarrollo			Cierre
Palacin y Aiger (2006; 2018)	Confianza	Conflicto	Cohesión – Cooperación		Despedida
	Interacción	Intercambio		Interdependencia	
Tuckman (1965)	Formación	Tormenta	Normación	Ejecución	Clausura
Wheelan (1996; 2003; 2005; 2009)	Dependencia e inclusión	Conradependencia y lucha	Confianza y estructura	Trabajo	Terminación
Worchel (1992; 1996)	Identidad grupal		Productividad grupal	Individuación	Declive
Raes et al. (2015)	Aprendizaje fragmentado	Aprendizaje agrupado	Aprendizaje sinérgico	Aprendizaje continuo	
Bushe y Coetzer (2007)	Membrecía			Competencia	

Parte VIII: La efectividad en los equipos de trabajo

En el abordaje de este apartado encontraremos diferentes perspectivas teóricas respecto la efectividad de los equipos de trabajo. A grandes rasgos se han diferenciado entre los enfoques de equipo y los enfoques de miembros de equipo.

Enfoques centrados en el equipo

Para González, Silva y Cornejo (1996) un grupo es efectivo cuando tiene sus propios mecanismos de desarrollo y cambio para corregir sus errores y facilitar la ejecución de la tarea y la consecución de sus metas; desarrolla unos procesos internos que le permiten mantenerse como grupo, de modo que las

relaciones sociales sean lo suficientemente atractivas como para motivar a los miembros a mantenerse como grupo y a desarrollar una actividad común; y todos los miembros se esfuerzan por conseguir las metas del grupo mediante la integración de sus habilidades para resolver problemas y dificultades y su contribución personal.

En la Tabla 30 del anexo se encuentran las diferencias entre los equipos efectivos y los no efectivos propuestas por Johnson y Johnson (1988; citado en González, Silva y Cornejo, 1996).

Otra comparación la encontramos en Glaser y Glaser (1992; citado en Cameron y Green, 2004), quienes consideran que los elementos que contribuyen a la efectividad o ineficacia de un equipo son la misión del equipo, la planificación y el establecimiento de objetivos, los roles de equipo, los procesos operativos del equipo, las relaciones interpersonales del equipo, y las relaciones entre equipos. La Tabla 31 resume las circunstancias en que cada uno de estos cinco elementos contribuye positivamente a la efectividad del equipo, o por lo contrario le llevan a ser más ineficaz.

Para Wheelan (2005; 2013), los equipos efectivos son aquellos que han conseguido desarrollarse y en consecuencia se encuentran en la cuarta etapa de su modelo (trabajo/producción) y se caracterizan por: (a) los miembros tienen claro y están de acuerdo con los objetivos del equipo; (b) las tareas son apropiadas para el equipo frente a las soluciones individuales; (c) los miembros tienen claro y aceptan sus roles; (d) las asignaciones de roles coinciden con las habilidades de los miembros; (e) el estilo de liderazgo coincide con el nivel de desarrollo del equipo; (f) una estructura de comunicación abierta permite que todos los miembros participen; (g) el equipo recibe, da y utiliza el feedback sobre su efectividad y productividad; (h) el equipo dedica tiempo a definir y discutir los problemas que debe resolver o las decisiones que debe tomar; (i) los miembros también dedican tiempo a planificar cómo resolverán los problemas y tomarán decisiones; (j) se tolera la desviación relacionada con la tarea; (k) las normas del equipo fomentan el alto rendimiento, la calidad, el éxito y la innovación; (l) los subgrupos son integrados en el equipo como un todo; (m) el equipo contiene el menor número de miembros necesarios para alcanzar sus objetivos; (n) los miembros del equipo tienen suficiente tiempo juntos para desarrollar una unidad de trabajo madura y lograr los objetivos del equipo; (o) el equipo está altamente cohesionado y cooperativo; y (p) los periodos de conflicto son frecuentes pero breves, el grupo tiene formas efectivas de afrontarlos.

Para Navarro y colaboradores (2011; 2015; 2018) la efectividad de los equipos de trabajo tiene un componente multidimensional. En primer lugar, se considera que un equipo es efectivo cuando es capaz de alcanzar tres tipos de objetivos (basado en Hackman, 1987): aquellos para los que se diseñó, ser sostenible en el tiempo, y satisfacer las necesidades de sus miembros. Otro determinante de la efectividad de los equipos lo constituyen una serie de procesos de naturaleza psicosocial que surgen en la interacción entre sus miembros, siendo fuertemente determinantes la potencia, la identidad, el liderazgo y la madurez de un equipo.

Finalmente, el tipo de tareas actúan de moderador en la relación procesos – efectividad de los equipos, especialmente cuando los equipos trabajan con tareas de elevada interdependencia.

Este enfoque forma parte del Modelo UB expuesto anteriormente.

Para Ayestarán (2010), la eficiencia del equipo depende de tres grandes dimensiones que actúan como mediador, siendo estas el compromiso, la adaptación al entorno y el aprendizaje grupal. Para que exista eficiencia, el equipo debe de haber desarrollado un buen nivel de sinergia o capacidad de cooperación.

Por otro lado, las consecuencias de la disfuncionalidad (opuesta a la efectividad) pueden observarse en los resultados del equipo (Rodríguez-Cueto, 2008) cuando: surgen acciones dentro del equipo contradictorias; dichas acciones no consiguen llevar de una forma lógica hacia los objetivos; el sentimiento de los miembros del equipo hacia el mismo es de resentimiento o resignación; se da una pasividad hacia los objetivos propuestos para el conjunto; y/o aparece un deseo de abandonar el equipo por otro de más favorable, por ejemplo.

Finalmente, Lencioni (2003) identifica en su obra los cinco obstáculos (disfunciones) que un equipo debe afrontar para poder llegar a ser eficaz: ausencia de confianza, evitación del conflicto, falta de compromiso, evitación de responsabilidades, y la falta de atención a los resultados

Enfoques centrados en los miembros del equipo

Wheelan (2013) propone que la efectividad de los equipos está ligada a los comportamientos de efectividad que los miembros realizan en el equipo. Esta perspectiva se conoce como *effective team members*. Algunos de los comportamientos clave que menciona la autora son: no culpar a otros de los problemas del grupo, fomentar el proceso de aclaración de objetivos, roles y tareas, fomentar la adopción de una estructura comunicativa abierta donde se escuchen las opiniones, comentarios y feedbacks de todos los miembros, promover una proporción adecuada entre las comunicaciones de tarea y las de apoyo, promover el uso de procedimientos eficientes para la resolución de problemas y la toma de decisiones, fomentar el establecimiento de normas que apoyen la productividad, la innovación y la libertad de expresión, promover la cohesión y la cooperación, interactuar con otras personas fuera del grupo de manera que se promueva la integración y la cooperación del grupo dentro de un contexto organizacional más amplio, y apoyar los esfuerzos del líder para facilitar el logro de las metas grupales. Una lectura en mayor profundidad puede hacerse en La Tabla 32 del anexo.

Por otro lado, para González, Silva y Cornejo (1996), la efectividad del grupo depende de las actitudes de los miembros ya su disposición para trabajar como equipo, el uso que hagan de la experiencia adquirida de sus relaciones en los procesos de grupo y el apoyo que reciban en y desde la organización. Así, siguiendo a Johnson y Jonson (1994; citado en González, Silva y Cornejo, 1996), dentro del grupo pueden observarse tres tipos de actitudes para el trabajo en equipo, la *cooperación*, en la que existe una interdependencia positiva entre los miembros cuyas interacciones destacan por ser promotoras y proactivas; la *competición*, en la que existe una interdependencia negativa cuya interacción se fundamenta en la oposición; y el *individualismo*. En este caso no existe la interdependencia ya que la interacción suele ser baja o nula, existe poca o nula comunicación y un interés nulo por la tarea y el proyecto del equipo, pero elevado para conseguir resultados individuales (méritos, ganar poder dentro de la organización).

Finalmente, siguiendo a González, Silva y Cornejo (1996), cuando un equipo se vuelve disfuncional pueden observarse en él distintos tipos de roles cuyas actitudes son negativas para el funcionamiento del equipo. Estos roles también promueven la ineffectividad dentro del equipo y pueden consultarse en la Tabla 33 del anexo.

Parte IX: Las competencias para el trabajo en equipo

A nivel genérico el concepto de competencias se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, y que le permiten la realización exitosa de una actividad en sus tareas y funciones (Rodríguez-Cueto, 2008).

No hay que confundir las competencias con el desempeño, ya que este depende de otros factores como la motivación, la tarea a realizar, la coordinación, la presión y el estrés, etc. (Margerison, 2001; citado en González, Silva y Marín, 2009).

Para González, Silva y Marín (2009) las competencias pueden definirse según tres tipos de dominio, el *saber*, conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, el *saber hacer*, las habilidades, comportamientos y destrezas, y el *saber ser*, las actitudes y disposiciones.

En el presente trabajo se utilizarán los términos *Saber*, *Hacer* y *Ser* como elementos clave tanto definitorios como configuracionales de las competencias.

Pocos son los autores que han investigado el campo del trabajo en equipo desde una perspectiva individual. De entre ellos citaremos a Torrelles (2011), Torrelles et al. (2011) y Torrelles et al. (2015), quienes parten de una revisión bibliográfica de las últimas cuatro décadas de teorías, estudios e investigaciones sobre el trabajo en equipo y propone un modelo de competencia de trabajo en equipo que ha servido de guía e inspiración para la elaboración del presente trabajo.

Para esta autora la competencia de trabajo en equipo se define como:

“la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo”.

Esta definición implica que para trabajar en equipo es necesario disponer de un repertorio de habilidades y comportamientos para realizar tareas (*grupales*) de manera eficaz, así como de actitudes apropiadas que promueven un funcionamiento más eficiente del equipo como conjunto (Mas, París y Torrelles, 2016). Porqué trabajar en equipo requiere de los esfuerzos de cada uno de los miembros del equipo para alcanzar un objetivo común, mantenerlo unido y crear nuevas sinergias (Torrelles, 2011). Asimismo, cuando no se dispone de un cierto grado de competencia individual se puede obstaculizar en el equipo (y en la organización) la consecución de los objetivos y en el mantenimiento del equipo. Por ello, es necesario que todos y cada uno de los miembros de un equipo dispongan de un cierto nivel de dominio y habilidad competencial (Torrelles, 2011, 2015).

La competencia de trabajo en equipo es un constructo multidimensional (Beaudin y Cohen (1996; 1993; citado en Torrelles, 2011), que se caracteriza por la planificación del equipo, la coordinación-cooperación, la comunicación, el procedimiento de seguimiento y feedback, la resolución de conflictos y de problemas colaborativos, y los ajustamientos del equipo (Torrelles 2011). Estas son las aportaciones destacadas y comunes en varias de las investigaciones que la autora encontró en su revisión. Un resumen en detalle puede verse en la Tabla 34 del anexo.

Finalmente, el modelo de Torrelles (2011; Torrelles et al., 2011; 2015) que parte de las características definitorias del trabajo en equipo mencionadas, categoriza la competencia de trabajo en equipo en cuatro dimensiones: la identidad, la comunicación, la ejecución y la regulación.

La definición de cada una de ellas así como la caracterización en diferentes indicadores y elementos competenciales puede verse en la Tabla 35 del anexo.

Otra perspectiva es la que ofrecen González, Silva y Marín (2009), que resulta de especial interés por su simplicidad a la vez que adecuación al marco teórico elaborado en el presente trabajo.

Para estos autores, los dos tipos de competencias más importantes que deben funcionar simultáneamente en cualquier equipo son las competencias técnicas y las competencias sociales:

- *La competencia técnica.* Son todos aquellos conocimientos, destrezas y habilidades que capacita a un miembro de un equipo para realizar las acciones que le correspondan. Incluye la capacidad de autogestionarse, coordinar bien las acciones, planificar y utilizar métodos de trabajo y disponer de autonomía.
- *La competencia social.* Es la capacidad que cada miembro tiene para relacionarse con los demás miembros del equipo, con otros grupos e individuos, y para colaborar en el desarrollo del mismo equipo. Ello implica saber manejar los conflictos, afrontarlos de manera que sea útil para el equipo, desarrollar una comunicación fluida, tener habilidad para tomar decisiones y solucionar problemas, cooperar y colaborar, facilitando el desarrollo del grupo.

En síntesis, para González, Silva y Marín (2009) la competencia de trabajo en equipo es una competencia profesional que requiere del dominio de conocimientos, habilidades y actitudes técnicas que se integran dentro del marco grupal de equipo y organización, que por ende implican un dominio de todo lo social. Además, puede darse el caso de que los miembros de un equipo trabajen bien individualmente y sean competentes en los aspectos técnicos y en las destrezas de las tareas, pero no lo hagan bien o no saquen todo el provecho posible de sus competencias sociales, al trabajar en equipo. En estos casos, las relaciones interpersonales y grupales no son lo suficientemente buenas para lograrlo (González, Silva y Marín, 2009).

Finalmente, cabe considerar que no sólo son las competencias técnicas, es decir, el conocimiento, destrezas y habilidades de los miembros del equipo para realizar la tarea, las que tienen incidencia en el desempeño y efectividad de los equipos de trabajo. Deben poseer competencia social, es decir, habilidades sociales y de manejo de los aspectos emocionales y afectivos de los individuos en una situación grupal. Así, cuando los miembros del equipo conjugan positivamente competencias técnicas y sociales posibilitan un mayor rendimiento, satisfacción y motivación (González, Silva y Marín, 2009).

Esta forma de entender las competencias de trabajo en equipo pone el énfasis en el desarrollo competencial de los aspectos sociales de los miembros de un equipo, porque, como ya se ha visto anteriormente, los procesos psicosociales son justamente los que marcan el éxito del propio equipo: poder alcanzar los objetivos propuestos, su efectividad y mantenimiento, su desarrollo, su capacidad para superar adversidades, etc.

En consecuencia, el presente trabajo presenta un modelo de las competencias para el trabajo en equipo de elaboración propia basado en la propuesta de González, Silva y Marín (2009) e inspirado en la metodología de Torrelles (2011; Torrelles et al., 2011; 2015), que se expone a continuación.

Parte X: Modelo de competencias para el trabajo en equipo

El modelo de competencias que se propone a continuación se fundamenta en los conocimientos teóricos abordados en los anteriores apartados.

Este modelo parte de dos aspectos clave que permiten entender los equipos de trabajo: la efectividad y los procesos de equipo.

En primer lugar, es importante incorporar la efectividad no solo en la visión de equipo sino también en la visión competencial que requiere el trabajo en equipo, pues los conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego deberían de estar encaminados a orientar a las personas hacia una comprensión realista del fenómeno de los equipos y no hacia otras direcciones, como por ejemplo el “trabajo en grupo”. Hablar de efectividad significa poder concebir a los equipos como auténticos equipos. Por otro lado, como se ha visto, los procesos son los principales reguladores del funcionamiento de los equipos. Sus actividades, su viabilidad, sus logros y fracasos dependen esencialmente de la capacidad del equipo y de los miembros que lo componen para regularse y manejar los diferentes procesos. Justamente es en estos procesos en los que (y durante) se ponen en juego las competencias para trabajar en equipo.

Se propone que la competencia de trabajo en equipo está compuesta por una dimensión más generalista del término a la que se ha llamado *competencia de equipo*, y por varias dimensiones específicas, de carácter técnico y social, lo que permite también hablar de este fenómeno como *competencias para el trabajo en equipo*.

Competencia de equipo

Hace referencia de una forma más amplia a lo que significa trabajar en equipo. Cuando comúnmente se afirma o pregunta “¿esta persona sabe trabajar en equipo?”, se está refiriendo justamente a su capacidad general para manejarse en un contexto de equipo, asumir una perspectiva colectiva o de grupo en sus acciones o tener una predisposición hacia el equipo, y no solamente hacia sí misma, por ejemplo. La *competencia de equipo* parte de la perspectiva de efectividad en los equipos de trabajo entendida desde un enfoque de equipo y de miembros de equipo efectivos (par una revisión más detallada del término, consultar en los apartados anteriores).

En la siguiente Tabla (36) se concretan las tres grandes ramas definitorias (el saber, el hacer, el ser) de la *competencia de equipo*.

Tabla 36. *Competencia de equipo*

(*) y (**) Términos acuñados por la Dra M. Palacin y por el Dr. J. Navarro respectivamente (referentes teóricos del presente trabajo) durante los seminarios del Máster en Autoliderazgo y Conducción de Grupos de la UB.

Saber	Hacer	Ser
Conocimiento que una persona tiene sobre el fenómeno de los equipos y el trabajo en equipo, lo que le permite asumir una perspectiva de grupo y de efectividad colectiva dentro de un contexto más amplio que es el de la organización.	Habilidades, destrezas y comportamientos orientados al trabajo en equipo efectivo. Implica la capacidad para <i>hacer equipo</i> y para hacer funcionar al equipo.	Actitudes y predisposición para trabajar en equipo. Puede observarse por ejemplo una actitud de cooperación, de competición o individualista. Implica ser un buen jugador de equipo (**) y saber estar en el equipo.
Conocimiento sobre uno mismo, sobre la propia capacidad y valía para manejarse dentro de los contextos de equipo. Implica reconocer las fortalezas y debilidades propias, o las creencias y significados que se atribuyen a los equipos y al trabajo en equipo.		
Mindset de equipo (mentalidad). Implica la capacidad para pensar “en” y “en el” equipo (*).		

Las competencias para el trabajo en equipo (técnicas y sociales).

Hacen referencia de una forma más concreta a los conocimientos, habilidades y actitudes que específicamente se ponen en juego a la hora de trabajar en equipo. Se asume la perspectiva teórica de González, Silva y Marín (2009) que las dividen dos grandes dimensiones, la técnica y la social.

Su origen parte de los procesos de equipo siguiendo el modelo elaborado anteriormente, de tal modo que en la conceptualización y definición de las competencias técnicas encontraremos a los procesos de transición y de acción, dimensión vinculada a la tarea del equipo y a las funciones de orientación, de distribución de recursos, de tiempo, de coordinación y respuesta; mientras que en las competencias sociales encontraremos a los procesos grupales (y la comunicación), dimensión vinculada al mantenimiento del equipo y a las funciones afectivas y motivacionales.

Las siguientes figuras (11 y 12) permiten ejemplificar y visualizar el origen de la conceptualización de las competencias técnicas y sociales.

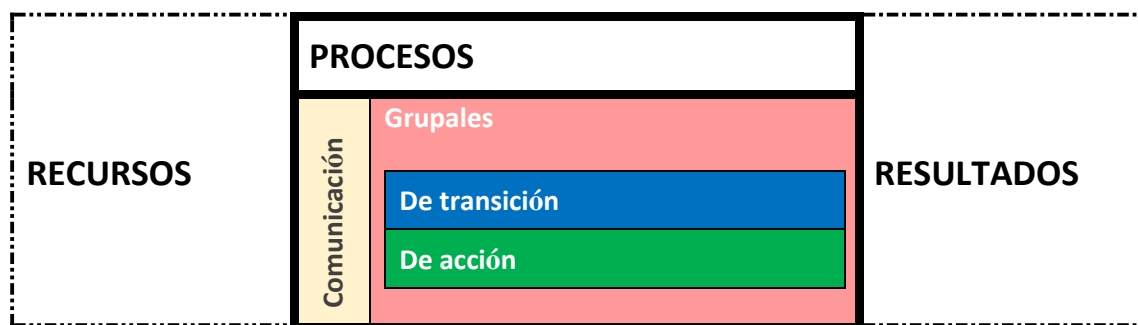


Figura 12. Modelo de trabajo en equipo (elaboración propia). Los procesos de equipo permiten convertir los recursos en resultados. Se observan cuatro tipo de procesos fundamentales: procesos de transición y acción, relacionados con la tarea del equipo; procesos grupales, que ocurren como contexto de los anteriores (interpersonales, intragrupales, intergrupales); la comunicación es el eje que articula los demás procesos.



Figura 13. Modelo competencial de trabajo en equipo, basado en los procesos de equipo (elaboración propia). Las competencias técnicas se relacionan con la capacidad para manejar(se) en los procesos de transición y acción; las competencias sociales, con los procesos grupales y la comunicación.

Mapa de competencias para el trabajo en equipo

Se ha construido un mapa de competencias para el trabajo en equipo con un total de once competencias específicas, agrupadas según la dimensión técnica o social y al tipo de proceso de equipo al que pertenecen:

Competencias técnicas: asunción de roles, estrategia y planificación, organización del equipo, mejora continua, orientación a resultados, trabajo compartido, explotación de recursos (internos y externos), manejo del cambio.

Competencias sociales: orientación colectiva, resolución y manejo de conflictos, mantenimiento del equipo, relación con otros grupos y competencia comunicativa.

Se ha procurado por reducir al máximo el número de competencias agrupando bajo el mismo paraguas a conceptos relacionados entre sí para facilitar una mayor clarificación y simplicidad del modelo. La Tabla 37 expone de una forma esquemática el mapa de competencias para el trabajo en equipo elaborado para el presente trabajo. A continuación, una breve definición de cada una de ellas.

COMPETENCIAS TÉCNICAS

Cuyo origen está en los procesos de transición

Asunción de roles. Conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego durante el proceso de asunción de roles en un equipo y que tiene que ver con la capacidad para contribuir a la asignación de los roles dentro del equipo y al propio rol, reconocer la existencia de los roles formales (de diseño) y los roles de equipo, y poder desarrollar roles funcionales dentro del equipo, así como gestionar las dificultades que se pueden producir en relación con el propio rol o la negociación de roles con el resto de los miembros del equipo (ambigüedad del rol, conflicto de roles o tensión de rol). Finalmente, incluye el poder reconocer la propia especialización del rol (o roles) y la complementariedad con el resto de los roles existentes en el equipo.

Estrategia y planificación. Implica la capacidad para contribuir en el análisis y el propósito del equipo y participar activamente en la definición de objetivos y metas individuales y especialmente en las grupales. También incluye la planificación así como la previsión de recursos y la gestión del tiempo.

Mejora continua. Capacidad para participar en el ciclo de calidad y de mejora continua del equipo lo que implica poner el foco en evaluar y medir los resultados, analizar y proponer alternativas de mejora o valorar los riesgos.

Organización del equipo. Tiene que ver con la capacidad para contribuir en la definición de las funciones del equipo y en el diseño (con perspectiva grupal) y la distribución de las diferentes tareas. También en regular las normas de funcionamiento interno, y la toma de decisiones y las reuniones de equipo, en especial la capacidad para contribuir al consenso.

Competencias técnicas cuyo origen está en los procesos de acción

Orientación a resultados. Capacidad relacionada con el cumplimiento de objetivos y de las tareas asignadas y alcanzar diferentes tipos de resultados (individuales, de equipo, de proyecto y de organización). Tiene que ver también con la capacidad para realizar seguimiento, es decir, de monitorizar el progreso hacia las metas.

Trabajo compartido. Implica los procesos de coordinación, el reparto de la carga de trabajo y las conductas de apoyo-respaldo.

Explotación de recursos (internos y externos). Tiene que ver con el uso adecuado y sostenible de los recursos internos del equipo y la capacidad para resolver problemas. También con la búsqueda externa de recursos (p.ej. establecer relaciones con otros agentes).

Manejo del cambio. Tiene que ver con la capacidad para gestionarse en entornos de elevada incertidumbre y complejidad. También con la adaptabilidad, el análisis de amenazas y oportunidades, el sentido de urgencia y poder encontrar diferentes puntos de vista y alternativas en el seno del equipo. Implica poder asumir una actitud emprendedora. Se relaciona con la creatividad e innovación. Finalmente implica reconocer las posturas frente al cambio, en especial las resistencias.

COMPETENCIAS SOCIALES

Cuyo origen está en los procesos grupales (interpersonales, intra e intergrupales)

Orientación colectiva. Es la capacidad relacionada con la cooperación, la orientación hacia el objetivo común y el compromiso con el equipo. También con la potencia del equipo y la eficacia colectiva, los modelos mentales compartidos y la memoria transactiva. Esta competencia implica el aprendizaje de equipo, que tiene en cuenta también el aprendizaje adquirido individualmente y el compartido con el resto de los miembros del equipo (p. ej. aprender con y de los demás compañeros nuevas habilidades). Finalmente se relaciona con el proceso de madurez del equipo, en el grado en que se facilita el desarrollo del grupo y con la creación de una cultura de grupo (forma de funcionar, valores compartidos).

Resolución y manejo de conflictos. Se relaciona con la capacidad para abordar positivamente los conflictos que implica reconocer el tipo de conflicto, entender las funciones del conflicto y reconocer los diferentes estilos de afrontamiento. También tiene que ver con la actitud frente el conflicto (competición / cooperación) y las diferentes estrategias utilizadas (fijarse en el problema – fijarse en la solución), la gestión de uno mismo (condiciones psicológicas de afrontamiento) y de las relaciones. Finalmente tiene un especial interés en la capacidad de dar funcionalidad o disfuncionalidad al equipo a través de las dinámicas que se generan en el conflicto (posturas, alianzas, coaliciones) y en la gestión de las emociones durante este proceso.

Mantenimiento del equipo. Tiene que ver con la capacidad de colaborar y contribuir positivamente en el mantenimiento del equipo, que implica el facilitar un clima de confianza y de seguridad psicológica para la participación y asunción de riesgos, la gestión de la diversidad (p. ej. cultural o de roles de equipo), la madurez del equipo en los aspectos de interacción, identificación y coordinación, con la cohesión e identidad del equipo, y con el manejo afectivo y de los procesos emocionales que se dan dentro del equipo. También con la distribución de poder dentro del equipo (estatus) y con la facilitación de un liderazgo compartido en el equipo.

Relación con otros grupos. Tiene que ver con la capacidad de relacionarse con otros grupos, individualmente y como miembro de un equipo concreto (o representación de). En trazar puentes de colaboración, cooperación o competición intergrupales.

Competencia comunicativa. Es la competencia más transversal de todas, ya que como se ha comentado anteriormente la comunicación articula el resto de los procesos de equipo. Se incluye dentro de las competencias sociales ya que su origen por definición es social.

Implica la capacidad para escuchar, para negociar y llegar a acuerdos, para promover el feedback interno (dar o recibir; a/de los compañeros; a/del equipo), la comunicación efectiva (empática, sincera, clara, asertiva, abierta, participativa, respetuosa, no manipulativa o estratégica) y facilitar el intercambio de información, opiniones y sugerencias dentro del equipo. También con la expresión de sentimientos relacionados con el equipo y sus actividades, el compartir información (que permita al equipo desarrollar sus actividades de forma óptima y eficaz), interactuar con el equipo y sus miembros en los diferentes niveles de comunicación posibles, promover una comunicación bidireccional (comprensión, entendimiento y equidad) dentro del equipo y facilitar la libertad de expresión. Finalmente se incluye aquí también la capacidad para promover una estructura comunicativa eficaz y adecuada a las necesidades del equipo.

Tabla 37. Mapa de competencias para el trabajo en equipo (elaboración propia)

COMPETENCIA DE EQUIPO

Visión genérica vinculada a la efectividad de los equipos

COMPETENCIAS TÉCNICAS

*Dimensión vinculada a la tarea del equipo
Procesos de transición y de acción*

Competencias de transición

Asunción de roles
Estrategia y planificación
Organización del equipo
Mejora continua

Competencias de acción

Orientación a resultados
Trabajo compartido
Explotación de recursos (internos y externos)
Manejo del cambio

COMPETENCIAS SOCIALES

*Dimensión vinculada al mantenimiento y la socio-afectividad del equipo
Procesos interpersonales, intragrupal e intergrupales y de comunicación*

Competencias grupales

Orientación colectiva
Resolución y manejo de conflictos
Mantenimiento del equipo
Relación con otros grupos

Competencias de comunicación

Competencia comunicativa

OBJETIVOS

El presente Trabajo de fin de Máster persigue alcanzar los siguientes objetivos y subobjetivos:

(I) Investigar la realidad actual sobre la adquisición de las competencias de trabajo en equipo en la universidad y como estas se transfieren desde el contexto académico al contexto profesional

- Se propone realizar una revisión bibliográfica actualizada de la situación en nuestro país
- Se propone realizar una investigación preliminar, exploratoria y de contraste para obtener información directamente de campo, relacionada con el trabajo en equipo y la adquisición de sus competencias

(II) Diseñar un modelo propio de intervención basado en el conocimiento actual sobre el trabajo en equipo y el entrenamiento de sus competencias

- Se propone realizar una revisión teórico-práctica para enmarcar el proyecto desde una perspectiva competencial (individual) y de efectividad en los equipos de trabajo (grupal)
- Adquirir conocimiento teórico-práctico de dominio específico y especializado actualizado en este campo de investigación, desde una óptica general de la psicología social, de los grupos y los equipos de trabajo

(III) Implementar el modelo, llevarlo a la práctica a través de una intervención grupal específica en el ámbito universitario, ponerlo a prueba y elaborar conclusiones para su validación

- Se propone realizar un programa de formación y entrenamiento en las competencias para el trabajo en equipo de los estudiantes universitarios

(IV) Dar a conocer el proyecto y darle viabilidad a largo plazo, es decir, con capacidad para poder ser replicable y escalable a otros grupos de estudiantes, entornos académicos e incluso para profesionales y empresas.

- Se propone desarrollar el proyecto como el prototipo de un producto, en el que poder experimentar, contrastar hipótesis, adaptar a la realidad según la demanda y el contexto del momento y cumplir con los criterios de visibilidad y viabilidad

METODOLOGIA

Visión global del proyecto

La intervención que se presenta está diseñada para acompañar a los participantes en un programa formativo de adquisición y entrenamiento de sus competencias para el trabajo equipo.

Se asume que para aprender a trabajar en equipo se necesita disponer de un contexto de equipo basado en la efectividad, atendiendo especialmente al desarrollo del equipo, y en el que poner en práctica las propias competencias individuales.

En consecuencia, se plantea dejar atrás la idea que la adquisición de las competencias para el trabajo en equipo se consigue a través de la práctica en los grupos de trabajo (o trabajos en grupo), dando lugar a un planteamiento donde el equipo es el centro del aprendizaje en el que emergen diferentes procesos y que evoluciona a lo largo del tiempo.

En este sentido, el alumno, a medida que el equipo se desarrolla, va adquiriendo un mayor conocimiento, poniendo a prueba sus habilidades, descubriéndose en diferentes formas de actuar y construyendo una visión más amplia de lo que significa trabajar en equipo, y en definitiva, va adquiriendo un grado más elevado de su *competencia de equipo* que implica aprender a trabajar en un equipo maduro, que funcione y sea efectivo, y desarrollar los propios recursos para contribuir a ello.

También, y en paralelo, va desarrollando destrezas específicas que se ponen en juego a la hora de gestionar los diferentes procesos relacionados con la tarea o con el proyecto (procesos de transición o de acción) o con el manejo de las relaciones interpersonales, intra e intergrupales (procesos grupales), adquiriendo mayor destreza en sus competencias técnicas y sociales.

Los hitos de aprendizaje que se pretenden conseguir con la presente intervención se describen en la Tabla 38 del anexo. Los aspectos clave en los que se fundamenta son:

(I) Entrenar las competencias para el trabajo en equipo a través de los procesos grupales

Implica facilitar la emergencia de los procesos que están relacionados con las diferentes competencias de manera que el alumno pueda poner a prueba sus destrezas de forma concreta y específica. Esto es, posibilitar la oportunidad de entrenar por ejemplo la *orientación colectiva* durante una actividad cuyo diseño promueva los procesos de cooperación, la potencia de equipo o el compromiso hacia el equipo; o la *estrategia y planificación*, mediante una actividad que requiera de analizar una nueva situación, proponer objetivos y distribuirse las tareas, por ejemplo. O de ambas a la vez, siendo de hecho la opción más cercana a la realidad, pues durante una misma actividad pueden ponerse de manifiesto diferentes procesos de equipo, requiriendo la habilidad de diferentes competencias, aunque unas primen por encima de las otras en ese momento.

Para ello se hace necesario crear contextos, escenarios y experiencias únicas y diferenciales de proceso de equipo, a la vez que guiar al alumno y al grupo hacia el desarrollo y el manejo en dicho proceso. En la Tabla 39 (ver anexo) se resumen los diferentes procesos de equipo relacionados con cada una de las competencias.

(II) Entrenar el desarrollo del equipo hacia la efectividad

Este planteamiento propone realizar actividades de desarrollo de equipo en las que se fomente el aprendizaje de equipo y su madurez a través de la reflexión, la elaboración de hipótesis y planes de acción y la valoración de la experiencia de equipo compartida durante el programa.

Los aspectos clave que se tienen en cuenta son las tareas del equipo, los procesos de identidad, madurez y potencia, y los resultados del equipo (basado en el Modelo UB).

La Tabla 40 del anexo resume algunas de las reflexiones que se proponen durante las diferentes actividades, orientadas a guiar al equipo en su desarrollo y desde una perspectiva de efectividad.

Criterios metodológicos

Se asume un enfoque basado en la formación y entrenamiento de equipos, a través del aprendizaje experiencial y el uso de técnicas grupales.

El enfoque metodológico

La formación y el entrenamiento de equipos de trabajo se fundamenta en las propuestas de Tannenbaum, Beard y Salas, y Swezey y Salas (1992; citado en Vera, 2010 en Martínez, 2010), cuyo objetivo es orientar a los equipos hacia su efectividad y desarrollo a través de acciones en diferentes aspectos clave de índole psicosocial. La formación de equipos está dirigida a generar vínculos de confianza, a promover la cooperación, la identidad y la cohesión dentro de un equipo, partiendo del supuesto original que se trata de la creación del equipo (con elevada probabilidad los miembros no se conocen entre sí, o no han coincidido juntos todavía en un contexto de equipo). Mientras que el entrenamiento de equipos se basa en la premisa que ya existe un equipo de trabajo más o menos consolidado que tiene necesidades específicas de mejora, normalmente orientadas a mejorar su eficacia y funcionamiento interno. Ejemplo de ello sería entrenar la coordinación, en la resolución de conflictos, la madurez del equipo o específicamente en los roles de equipo.

Ambas orientaciones facilitan por un lado aprendizajes a nivel de equipo, pero también individual, como por ejemplo la mejora de las propias competencias para trabajar en equipo.

Técnicas grupales

Nuñez y Loscertales, (1997) describen las técnicas grupales como situaciones puntuales en las que se plantea al grupo, de forma estructurada, un problema a resolver o una actividad a realizar en la que se marcan unos límites y condiciones, ciertas posibilidades de acción y unos recursos concretos previamente determinados y conocidos.

Por otro lado hay que considerar también, como afirman Gil y Alcover (2004), que el grupo constituye en sí mismo una técnica, pues los grupos pueden utilizarse como instrumentos para alcanzar diferentes objetivos. En este sentido, el grupo se utiliza y sirve como herramienta de formación para el alumnado, especialmente en la adquisición de nuevas competencias y actitudes de carácter más social.

Las técnicas grupales permiten desarrollar cuatro tipos de objetivos (Nuñez y Loscertales, 1997): (a) conocer mejor a uno mismo y a los demás, especialmente en las conductas que se refieren a la relación interpersonal; (b) conocer la dinámica y el funcionamiento de los grupos humanos; (c) desarrollar la eficacia de las actividades grupales; y (d) lograr la madurez del grupo y de sus miembros, así como las posibilidades de satisfacción

En la presente intervención, también se utiliza el juego como técnica grupal, siendo (Nuñez y Loscertales, 1997) un instrumento de descubrimiento, explicación y evaluación de las actividades y dificultades emocionales, estímulo de la creatividad y un buen recurso motivador. El juego permite experimentar, a probar nuevas formas de ser y hacer. También facilita la comunicación, libera la expresión de emociones, aumenta la participación individual y ayuda a la consolidación del grupo, disminuyendo la rigidez y creando una atmósfera favorable.

El uso de las técnicas grupales dependerá de los objetivos y finalidades que se persigan conseguir en cada momento de la intervención, lo que permite dotar a las técnicas grupales de una gran versatilidad en función también del contexto grupal al que vayan a utilizarse. La Tabla 41 (ver anexo) recoge algunos de los aspectos para tener en cuenta en el diseño de la intervención y el uso de técnicas grupales (basado en diferentes autores; Nuñez y Loscertales, 1997; Gil y Alcover, 2004; Ayestarán, 2010; Marín y Garrido, 2011; entre otros).

Aprendizaje experiencial

Se propone el aprendizaje experiencial como herramienta de entrenamiento siguiendo el modelo de Kolb (1976; citado en Gómez-Pawelek, 2001), quien concibe el aprendizaje como el proceso por el cual se construye el conocimiento mediante la reflexión y el dar sentido a las experiencias vividas.

Esta visión entiende el aprendizaje desde dos grandes abordajes, por un lado el pensamiento y la experimentación, y por el otro, desde lo concreto y/o lo abstracto. Así, para este autor el aprendizaje sigue un ciclo de cuatro etapas que van desde la experimentación concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El aprendizaje puede iniciarse desde cualquiera de las etapas, siguiendo siempre el ciclo propuesto en ambas direcciones posibles, que a grandes rasgos permiten:

- Explorar, descubrir el entorno, experimentar, buscar recursos en el exterior. Aprender desde la acción, experimentando activamente para aprender (experimentación activa)
- Experimentar desde lo concreto, desde los aspectos tangibles de la experiencia. Ensayo y error (Experiencia concreta)
- Procesar la experiencia vivida, observándola. Se otorga sentido a la experiencia observándola y reflexionando sobre ella, es decir sobre la conexión entre las acciones y sus resultados (Observación reflexiva)
- Elaborar nuevos conceptos, teorías e ideas que orientan a la acción a través del pensamiento, el análisis y el razonamiento (Conceptualización abstracta)

Seguendo este planteamiento el diseño del programa de formación y entrenamiento permitirá al alumno: (a) explorar sus límites, experimentar haciendo, descubrir y descubrirse en un entorno nuevo pero a la vez seguro; (b) poner a prueba sus creencias e ideas a través de la experimentación; (c) poder reflexionar sobre lo vivido y construir un nuevo marco (guiado) para futuras acciones.

La Tabla 42 resume los diferentes aspectos que se tienen en cuenta en el diseño del programa (intra e inter-sesión) siguiendo el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1976; citado en Gómez-Pawelek, 2001).

El feedback como herramienta de aprendizaje

Como se ha visto anteriormente, son varios los autores que enfatizan el proceso de feedback como aspecto esencial en el aprendizaje y el desarrollo de las propias habilidades y competencias así como para la madurez del grupo (González, Silva y Marin, 1996; Wheelan, 2009; 2013; Aiger 2013; Ayestarán 2010).

El feedback es un aspecto importante que se utilizará durante la intervención planteada como herramienta de aprendizaje. Esto es, fomentar el feedback interpersonal de los participantes durante la aplicación de las técnicas grupales y actividades, el feedback intragrupal como herramienta para el desarrollo del propio equipo, y el feedback externo (formador) como herramienta de apoyo en todo el proceso.

El papel del formador

Siguiendo a Nuñez y Loscertales (1997), entre las acciones que debe realizar el coordinador de grupos encontramos: coordinar las actividades del grupo, planificar y definir las modalidades de trabajo, estructurar las técnicas en función de los objetivos, asesorar el trabajo y dar informaciones, actuar como responsable y portavoz, determinar la estructura del grupo y sus relaciones, intervenir en casos de conflictos personales, recibir la agresividad del grupo, y convertirse en fuente de valores y normas.

El coordinador del grupo actúa como un modelo de referencia para el grupo y sus miembros, un modelo que permite guiar y orientar sus comportamientos, actitudes y los procesos de cambio y aprendizaje. Siguiendo a Loscertales (1987; citado en Nuñez y Loscertales, 1997), encontramos que: (a) el coordinador del grupo ofrece al grupo un sistema de valores propio que coinciden con los apetecidos por el grupo de tal modo que le sirven de guía y referencia para la acción; (b) demuestra al grupo y a sus miembros aceptación, afecto y confianza; (c) elige y dirige a sus colaboradores, delegando adecuadamente atribuciones y funciones; (d) tiene capacidad para tomar decisiones y establecer objetivos juntamente con el grupo, motivándolo adecuadamente; y (e) ofrece el apoyo necesario en momentos de inestabilidad o tensión.

Finalmente, y como punto importante en este apartado, el coordinador de grupos debe actuar desde una postura de actitud no directiva (Nuñez y Loscertales, 1997), desde la orientación, facilitación y acompañamiento de los procesos que acontecen en el grupo.

Emociones e intervención grupal

Como es conocido, las emociones juegan un papel importante durante los procesos y las actividades que acontecen en la vida de los grupos. Como catalizadores de procesos, medidores del clima grupal e incluso condicionantes del aprendizaje, por ejemplo.

Sin querer profundizar en las diferentes perspectivas y conocimientos relativos al campo de las emociones, en la Tabla 43 (anexo) se describen brevemente aquellos aspectos más relevantes para el comportamiento grupal (basado en varios autores, p.ej., Bloch, 2008; Bisquerra, 2008; Aiger, 2013; Palacin 2016), así como los aspectos clave para tener en cuenta durante las intervenciones grupales.

El modelo de desarrollo grupal como marco de intervención

El modelo de desarrollo grupal planteado por Palacin y Aiger (2006; 2018) ofrece un marco conceptual que permite describir y comprender de una forma clara y sencilla cuáles son las diferentes etapas y procesos por los que transita un grupo durante su existencia.

Se empleará este modelo como marco de referencia para la intervención y para el diseño del propio programa formativo. El modelo permite acotar las acciones formativas a la vez que guiar el entrenamiento del equipo y de las competencias para el trabajo en equipo dentro del contexto evolutivo propio de cualquier grupo a través de los procesos grupales clave. También se incorpora la perspectiva de los niveles de actividad grupal (Munné, 1985), siendo estos el temático, funcional, cognitivo y emocional, como guía para la intervención.

Este formato permite diseñar tanto el programa completo, desde una óptica inter-sesión, como cada una de las sesiones por separado (nivel intra-sesión).

A continuación se exponen dos ejemplos de aplicación del modelo de Palacin y Aiger (2006; 2018) para el diseño inter e intra-sesión de un programa como el aquí planteado:

Diseño inter-sesión: Intervención con 5 sesiones

S1	S2	S3	S4	S5
Inicio	Desarrollo			Cierre
Confianza	Conflicto	Cohesión – Cooperación		Despedida
<i>Temático y funcional</i>	<i>Cognitivo y emocional</i>			<i>Temático y cognitivo</i>
Interacción		Intercambio	Interdependencia	
Acciones N1	Acciones N2	Acciones N3	Acciones N4	Acciones N5

Diseño intra-sesión

Inicio	Desarrollo		Cierre
Confianza	Conflicto	Cohesión – Cooperación	Despedida
<i>Temático y funcional</i>	<i>Cognitivo y emocional</i>		<i>Temático y cognitivo</i>
Interacción		Intercambio	Interdependencia
Acciones N1	Acciones N2 Acciones N3 Acciones N4		Acciones N5

Figura 14. Aplicaciones del modelo de Palacin y Aiger (2006; 2018) al diseño intra-sesión en un programa de intervención grupal

Por otro lado, la Tabla 44 (ver anexo) recoge de una forma sintetizada todos los procesos que acontecen durante una intervención grupal, desde una óptica evolutiva, teniendo en cuenta las diferentes etapas que atraviesa un equipo y los aspectos relacionados con su actividad, las relaciones intrapersonales, interpersonales e intragrupal, el proceso comunicativo, la relación con la tarea y/o el proyecto, la relación con el liderazgo o la conducción y los diferentes fenómenos afectivos y emocionales que con mayor probabilidad pueden ocurrir.

El esquema planteado puede utilizarse como guía para el diseño de futuras intervenciones grupales y de equipo.

Finalmente, hay que tener en cuenta que a pesar de predecir un orden natural de aparición durante el desarrollo del grupo, los procesos grupales pueden darse en cualquier momento.

Ello exige de una cierta flexibilidad para adaptarse a las necesidades del grupo y a las de los participantes: (a) tener siempre un as en la manga, visualizar alternativas posibles; (b) dejar espacio entre actividad y actividad para poder airear, los procesos grupales requieren tiempo para darse, consolidarse y aprender de ellos; (c) aprovechar las técnicas para focalizarse en aspectos o necesidades clave del momento, es decir, moldear y adaptar las actividades y técnicas a las situaciones dadas; y (d) No perder la visión del proyecto, en sus objetivos generales macro y de intrasesión. Guiarse por el propósito y adaptarlo a las necesidades reales del grupo y los participantes

Diseño del proyecto

El marco en el que se ha desarrollado el presente Trabajo de Fin de Máster ha estado condicionado por el contexto social, económico, educativo y laboral derivado de la crisis sanitaria conocida como pandemia por Covid-19. Ello ha implicado (entre otros aspectos), una reducción de la actividad social y de la movilidad que ha tenido como consecuencia un elevado número de restricciones, cambios estructurales y mayor incertidumbre.

Esta situación ha afectado de pleno el contexto académico de las universidades españolas: clases en formato online, reducción del contacto con los compañeros, menor posibilidad de realizar actividades prácticas, e incluso las prácticas en empresa, por ejemplo. El curso académico se ha desarrollado a través de diferentes cambios progresivos a medida que la situación sanitaria mejoraba, pero completamente impredecibles (a medio o largo plazo) en cuanto a la recuperación de la “normalidad” y la cantidad de restricciones de movimiento y actividad social disponible.

En consecuencia, el diseño de este proyecto se ha realizado con un planteamiento de adaptación continua a las posibilidades “reales” de las que se disponía para su implementación dentro del contexto académico de las universidades. También, y como se verá en el apartado de resultados, el resultado obtenido durante la (primera) implementación hizo reconsiderar el abordaje general del proyecto, queriendo priorizar en todo momento la posibilidad real de llevarlo a la práctica, de contrastarlo y ponerlo a prueba y de poder dar luz (a la vez que sentido) a todo el trabajo realizado.

A continuación se exponen los dos planteamientos utilizados, el primero en formato online, el segundo presencial. Ambos comparten el mismo objetivo y contenido de fondo (entrenar las competencias para el trabajo de equipo y la efectividad de los equipos) pero con un formato y estructura completamente diferentes.

Planteamiento primero

Nombre del proyecto. Grupis. Org. Programa de formación y entrenamiento de las competencias para el trabajo en equipo en la universidad

Objetivos. Ofrecer una formación y entrenamiento de las competencias de trabajo en equipo a los estudiantes universitarios de los últimos cursos de grado con el fin de poder acompañarlos en su transición a la vida profesional (desde el contexto académico al organizacional), desde una perspectiva de la psicología social, de los grupos y los equipos de trabajo en las organizaciones, a través de los procesos grupales, el desarrollo de equipos y la efectividad.

Destinatarios. Estudiantes de 3º y 4º curso de grado de la Universidad. Mínimo 4 personas, máximo 15.

Formato. Online, mediante la aplicación tecnológica ZOOM.

Duración y temporalidad. Seis sesiones distribuidas en dos semanas consecutivas y repartidas entre los lunes, martes y miércoles de cada una de las semanas. Concretamente los días 12, 13 y 14, 19, 20 y 21 de abril de 2021. Horario de 17:00h a 20:00h. Cada sesión tiene una duración de 3 horas. Todas las sesiones tienen un descanso de 15 minutos. El tiempo total del programa es de 18 horas.

Estructura del programa. Siguiendo a Kolb (1976; citado en Gómez-Pawelek, 2001), el programa ofrece espacios y momentos de aprendizaje diferenciados bajo el mismo marco de aprendizaje experiencial.

Esto es, durante las diferentes sesiones encontraremos: (a) actividades colaborativas, juegos, retos; (b) Espacios en los que experimentar y poner a prueba diferentes procesos de equipo y las propias competencias para el trabajo en equipo, de una forma genérica y específica (Experimentación activa y experiencia concreta); y (c) actividades de reflexión, de diálogo abierto y compartir opiniones. También espacios de feedback interpersonal e intragrupal y explicaciones teóricas vinculadas al proceso experimentado.

El formato de las actividades se desarrolla a partir de la combinación de diferentes tipos de grupo y subgrupos de trabajo (parejas, grupos de 3 o 4 personas, grupo entero), facilitando de este modo la interacción, el intercambio y la interdependencia entre los participantes.

El programa formativo se divide en dos grandes bloques. La primera parte está orientada en fomentar la creación del equipo, a la vez que en explorar, descubrir y experimentar con las propias competencias para el trabajo en equipo. Coincide con este diseño la etapa de evolución de equipo denominada *membrecía* (Bushe y Coetzer, 2007), justamente por el hecho de que pone el foco en la formación y la creación del equipo, y la de *aprendizaje fragmentado y agrupado* (Dechant et al., 1993; en Raes et al., 2015), que pone el foco durante este primer momento en el aprendizaje individual frente al grupal (descubrirse a uno mismo en el equipo y sus propias habilidades para trabajar en él).

Las actividades de este primer bloque tendrán un peso mayor en el descubrimiento de las propias competencias para el trabajo en equipo frente al desarrollo del mismo, hecho por el cual la valoración y el feedback pondrán el foco en lo individual (sobre las competencias).

La segunda parte del programa está orientada a fomentar el entrenamiento y el desarrollo del equipo, a la vez que en entrenar y mejorar las propias competencias para el trabajo en equipo. El diseño coincide con la etapa de *competencia de equipo* (Bushe y Coetzer, 2007), caracterizada por su foco en la búsqueda de una fórmula y manera de trabajar y relacionarse del equipo que le oriente hacia una mayor efectividad, y por la de *aprendizaje sinérgico y continuo* (Dechant et al., 1993; en Raes et al., 2015), que pone el foco en el aprendizaje desarrollado por y para el equipo frente al individual.

Las actividades de este bloque tendrán una importancia mayor en el desarrollo del equipo que en la propia competencia para el trabajo en equipo, hecho por el cual la valoración y el feedback pondrán el foco en lo grupal (el desarrollo del equipo).

La Tabla 45 expone la estructura del programa de intervención, que como puede observarse, la distribución de las sesiones se corresponde con cada uno de los dos bloques, así como el hecho de plantear el diseño del programa en semanas alternas.

Tabla 45. Estructura del programa de intervención

Semana 1			Semana 2		
12/04	13/04	14/04	19/04	20/04	21/04
SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6
INICIO		DESARROLLO		CIERRE	
Confianza		Conflicto	Cohesión-Cooperación		Despedida
Parte I <i>Creación de equipo</i> <i>Exploración, experimentación y puesta en práctica de las propias competencias para el trabajo en equipo.</i> <i>Membrecía</i> (Bushe y Coetzer, 2007) <i>Aprendizaje fragmentado y agrupado</i> (Dechant et al., 1993; en Raes et al., 2015)			Parte II <i>Entrenamiento y desarrollo del equipo.</i> <i>Entrenamiento y mejora de las competencias individuales.</i> <i>Competencia de equipo</i> (Bushe y Coetzer, 2007) <i>Aprendizaje sinérgico y continuo</i> (Dechant et al., 1993; en Raes et al., 2015).		

Contenido del programa

El contenido del programa se divide en tres grandes bloques:

(I) Actividades y técnicas grupales orientadas a promover los procesos psicosociales clave que tienen lugar durante el trabajo en equipo (de transición, de acción, grupales), y que permiten poner en práctica las diferentes competencias para el trabajo en equipo (técnicas y sociales).

La descripción concreta de algunas de las actividades puede consultarse en el apartado de los anexos (Ejemplo 1, actividad “atrapados en la mina”).

La estructura de las actividades se organiza en torno a: dar instrucciones y plantear el reto. Resolver y clarificar dudas. Tiempo de acción en el que los participantes ejecutan la actividad, en diferentes formatos de grupo (grande, pequeños). Cierre de la actividad en espacio de grupo grande. Se comparten conclusiones, reflexiones y aprendizajes de la actividad. Ello sigue el planteamiento teórico-práctico recogido a lo largo de este documento.

(II) Píldoras formativas de contenido teórico breve y sintetizado respecto a aspectos clave que tienen lugar durante el trabajo en equipo:

1. Claves de comunicación y feedback. Se dan indicaciones orientativas sobre la comunicación efectiva y el proceso comunicativo (claridad, respeto, distorsiones comunicativas, ...) así como la importancia para el desarrollo y el uso efectivo del feedback interpersonal e intragrupal.
2. Procesos de equipo y competencias para el trabajo en equipo. Se expone el modelo utilizado para entender el funcionamiento de los equipos de trabajo (modelo de recursos-procesos-resultados) así como un marco conceptual para las competencias del trabajo en equipo.
3. Resolución y manejo de conflictos. Se exponen los tipos de conflicto, el proceso del conflicto, los beneficios y estrategias de afrontamiento.
4. Roles de equipo: complementariedad y diversidad. Modelo basado en Belbin (1996; citado en Aritzeta y Ayestarán, 2003; Ayestarán, 2010)
5. Toma de decisiones en grupo. Se exponen diferentes técnicas que van desde la decisión del líder, la votación por mayoría o el consenso.
6. ¿Somos un auténtico equipo? Se expone el modelo UB de efectividad en los equipos de trabajo (Navarro et al., 2011; 2017) y su uso práctico, y se abordan otras cuestiones clave para la funcionalidad en el trabajo en equipo.
7. Equipos en las organizaciones: el viaje al mundo profesional. Apartado dedicado especialmente a la resolución de dudas, expectativas profesionales, a llevar a la práctica lo aprendido durante el programa, etc; exponiendo los aspectos clave de los equipos de trabajo en su contexto organizacional.

La temática concreta utilizada en algunas de las píldoras puede consultarse en el apartado de los anexos (Ejemplo 2, píldora formativa “el conflicto en los equipos de trabajo”).

(III) Actividades de valoración y feedback. Se crea un contexto óptimo para compartir ideas, expresar opiniones y sentimientos sobre lo vivido y experimentado durante las actividades y técnicas grupales. Es un momento también para el intercambio guiado, para aprender a dar y recibir feedback constructivo que facilite y favorezca el desarrollo de las propias competencias y del equipo. Se utiliza el grupo como técnica, atendiendo a sus propias necesidades de desarrollo, tanto las grupales como las individuales.

Se utilizan dos modalidades, el feedback directo y el indirecto. En el feedback directo el intercambio es cara a cara dentro del espacio grupal. A través del diálogo y la comunicación abierta, lo que facilita

la espontaneidad, el poder clarificar, preguntar e interactuar con los diferentes interlocutores. También construir una forma de comunicarse efectiva.

El feedback indirecto, por su parte, se da a través de herramientas estructuradas de valoración 360º, diseñadas operativamente en torno a modelos teóricos concretos, que permiten medir, identificar y detectar diferentes fortalezas y áreas de mejora. Es un feedback más estructurado y concreto, en el que se construye un marco preliminar que guía el contenido del feedback. Los resultados obtenidos también se comparten seguidamente para poder ser abordados mediante el feedback directo.

En este proyecto se ha utilizado el cuestionario de elaboración propia para medir las diferentes competencias para el trabajo en equipo, y el cuestionario de efectividad de equipos basado en el modelo UB (Navarro et al., 2011; Meneses y Navarro, 2015). Ambos se recogen en el anexo (Tablas 57 y 58).

Diseño de las sesiones

En el anexo del presente trabajo se expone la estructura planteada para cada una de las seis sesiones del programa en las que se incluyen los objetivos (de programa, individuales y grupales), las temáticas clave que se abordan durante la sesión y una breve descripción de las diferentes actividades propuestas (Tablas 46-51)

Todas las sesiones empiezan con un recibimiento abierto, acogiendo a los participantes y recogiendo sus valoraciones. Como están, cómo vienen al programa hoy, cómo están respecto la sesión anterior, qué les gustaría conseguir hoy, qué dificultades han tenido, qué les gustaría cambiar, etc. Este breve ejercicio permite actuar a modo de calentamiento, detectar necesidades específicas y en su caso, reorientar las actividades y/o la sesión. Al final de cada sesión se entrega a los participantes parte del contenido teórico desarrollado.

A pesar de tener una estructura predefinida el diseño de las sesiones es dinámico, en tiempo, en contenido y sobre todo en proceso. Se procurará orientar el grupo hacia el proceso grupal necesario para su desarrollo óptimo, para favorecer la participación, la inclusión, el compromiso y la colaboración. También proporcionarle recursos para favorecer su mantenimiento y estabilidad.

La primera sesión recaba de un especial interés. En ella se pone a prueba el programa, su viabilidad y continuidad, y en especial el compromiso de los participantes. Es necesario poder encontrar y favorecer un equilibrio óptimo, y aceptable por los participantes, entre la expectativa de novedad (ilusión, motivación, interés por la temática) y la realidad del contexto que genera una cierta tensión, incertidumbre y mayor ansiedad. Por lo tanto, favorecer una expectativa de recompensa positiva, de satisfacción y de sentido que tenga un significado especial para el alumno.

También esta primera sesión es clave para el desarrollo del grupo, es su punto de partida, y en la que se consolidará una cierta estructura grupal a partir de la cuál funcionará (roles, normas, organización interna, estructura comunicativa, clima, etc.).

Las siguientes páginas recogen un esquema de la visión general del programa (Tabla 52) así como la visión detallada y específica para cada una de las seis sesiones planteadas. También se expone en la Tabla 53 la relación existente entre las actividades propuestas y el tipo competencial que se pretende adquirir con ellas.

Recursos materiales utilizados

DOP (Desarrollo Operativo del Programa): una guía práctica en la que visualmente se recoge la cronología del programa y cada una de las sesiones, en aquellos aspectos clave para su implementación (duración, horario, temáticas, recursos).

Dosieres de contenido teórico. Se envían a los alumnos una vez terminada cada sesión. Recogen los aspectos clave utilizados, como por ejemplo las píldoras formativas.

Ordenador portátil, conexión a internet, cámara y micrófono, de uso individual (participantes y formador)

Recursos online que facilitan la aplicación de las técnicas y actividades grupales. Algunos de los utilizados pueden consultarse en mural.co o en el Jamboard de Google.

Versión premium de la aplicación Zoom.

Recursos materiales convencionales: bolígrafos, hojas de papel, libreta para tomar apuntes o post-it.

Tabla 52. Visión general del programa		SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	
		INICIO		DESARROLLO			CIERRE	
		Confianza		Conflicto	Cohesión-Cooperación			Despedida
		INTERACCIÓN		INTERCAMBIO			INTERDEPENDENCIA	
		Temático y funcional		Cognitivo y emocional			Temático y cognitivo	
INICIO	Confianza	Presentación del proyecto y del formador y Presentaciones GG	Actividad de Trabajo en equipo II Navegando en alta mar GG, GP	Actividad de Trabajo en equipo III Retos de empresa GG, GP, PJ	Actividad de trabajo en equipo IV La mina GG, GP	PILDORA FORMATIVA La efectividad a examen y el modelo UB (Navarro et al., 2011; 2017) GG	PILDORA FORMATIVA Equipos en las organizaciones: un viaje al mundo profesional GG	
	Conflicto	Actividad de interacción y conocimiento mutuo GG, GP, PJ	PILDORA FORMATIVA GG Procesos de equipo y competencias para el trabajo en equipo GG	PILDORA FORMATIVA GG Del conflicto grupal a la acción colectiva GG	PILDORA FORMATIVA GG Toma de decisiones en grupo GG, GP	Devolución resultados cuestionario efectividad GG		
DESARROLLO	Cohesión - Cooperación						Feedback 360º: la competencia para el trabajo en equipo GG, GP, PJ	Actividad desarrollo de equipo I Roles de equipo GG, GP
		Actividad de Trabajo en equipo I La aventura de trabajar en equipo GG, GP	PILDORA FORMATIVA GG Claves de comunicación y feedback GG	PILDORA FORMATIVA GG Complementariedad y diversidad (roles) GG	Feedback 360º: cuestionario de efectividad en los equipos de trabajo (Modelo UB)	Cierre del programa Aprendizajes individuales Aprendizajes de equipo Despedida GG, GP, PJ, I		
CIERRE	Despedida	Actividad cierre sesión GG	Actividad cierre sesión GG	Actividad cierre sesión GG	Actividad cierre sesión GG		Actividad cierre sesión GG	
* GG, GP y PJ: grupo grande, grupo pequeño y parejas.		Parte I Creación de equipo Exploración, experimentación y puesta en práctica de las propias competencias para el trabajo en equipo.			Parte II Entrenamiento y desarrollo del equipo. Entrenamiento y mejora de las propias competencias.			

Tabla 53. Actividades propuestas y relación con la adquisición de competencias de trabajo en equipo. Intervención primera.

Actividades	Competencias técnicas	Competencias sociales
Actividad de Trabajo en equipo I <i>La aventura de trabajar en equipo</i>	Asunción de roles Estrategia y planificación Organización del equipo	Orientación colectiva Competencia comunicativa
Actividad de Trabajo en equipo II <i>Navegando en alta mar</i>	Asunción de roles Orientación a resultados Trabajo compartido Manejo del cambio	Orientación colectiva Resolución y manejo de conflictos Mantenimiento del equipo Competencia comunicativa Relación con otros grupos
PILDORA FORMATIVA <i>Procesos de equipo y competencias para el trabajo en equipo</i> Feedback 360°: la competencia para el trabajo en equipo	Construcción mapa competencial individual	
PILDORA FORMATIVA <i>Claves de comunicación y feedback</i>		Competencia comunicativa
Actividad de Trabajo en equipo III <i>Retos de empresa</i>		Orientación colectiva Mantenimiento del equipo
PILDORA FORMATIVA <i>Del conflicto grupal a la acción colectiva</i>	Manejo del cambio	Resolución y manejo de conflictos
Actividad desarrollo de equipo I <i>Roles de equipo</i>	Asunción de roles	
PILDORA FORMATIVA <i>Complementariedad y diversidad (roles)</i>	Asunción de roles	Orientación colectiva Mantenimiento del equipo Competencia comunicativa
Actividad de trabajo en equipo IV <i>La mina</i>	Estrategia y planificación Organización del equipo Orientación a resultados Trabajo compartido Explotación de recursos	Orientación colectiva Mantenimiento del equipo Competencia comunicativa
Actividad de desarrollo de equipo II <i>Madurez de equipo</i>	Asunción de roles Organización del equipo Explotación de recursos	Resolución y manejo de conflictos Orientación colectiva Mantenimiento del equipo Competencia comunicativa Relación con otros grupos
Actividad construir un equipo efectivo	Explotación de recursos Orientación a resultados Manejo del cambio Mejora continua	Orientación colectiva Mantenimiento del equipo Competencia comunicativa

Planteamiento segundo

Nombre del proyecto. Teaming Day

Objetivos. Ofrecer una formación y entrenamiento de las competencias para el trabajo en equipo en un contexto de desarrollo y efectividad de los equipos. Se asume una visión más amplia y genérica que en el anterior formato, en tanto que pone el foco en facilitar el descubrimiento de las propias competencias para el trabajo en equipo, aportar una nueva metodología para el trabajo en equipo, y actuar como punto de partida para futuras acciones formativas.

La propia estructura y el diseño de la jornada está pensado para guiar a los participantes hacia un viaje, un nuevo descubrimiento respecto lo que significa y es el trabajo en equipo en las organizaciones.

Destinatarios. Estudiantes universitarios de los últimos cursos de grado y profesionales interesados en conocer nuevas metodologías para el trabajo en equipo y mejorar sus propias competencias en ello
Mínimo 4 personas, máximo 15.

Formato. Presencial indoor, siguiendo todas las normativas y recomendaciones preventivas para el Covid-19. En Igualada, en el “Espai vida”, un centro de Yoga y de actividades de ámbito formativo cedido para el programa. “Espai vida” cuenta con varias salas polivalentes, baños y recepción, distribuidas en una superficie de unos 200m² con diversas salidas al exterior y luminosidad.

Duración y temporalidad. Una única sesión intensiva, el sábado 29 de mayo de 2021.
Horario de 09:30h a 17:00h. En total 8 horas de actividad con dos grandes descansos marcados de 30 y 15 minutos y una hora para la comida.

Estructura y contenido del programa

El planteamiento general que se ha utilizado es el mismo que en el anterior programa, dividirlo en dos grandes bloques, el primero centrado en las competencias para el trabajo en equipo, el segundo en la efectividad de los equipos de trabajo. De igual modo, el contenido se divide en tres grandes bloques: (a) actividades y técnicas grupales orientadas a promover los procesos psicosociales clave que tienen lugar durante el trabajo en equipo, a la vez que facilitar espacios de exploración y puesta en práctica de las competencias para el trabajo en equipo (ver Tabla 54); (b) Píldoras formativas de contenido teórico breve y sintetizado respecto a aspectos clave que tienen lugar durante el trabajo en equipo; y (c) actividades de valoración y feedback.

Diseño del programa

En las Tablas 55 y 56 se expone esquemáticamente el diseño global de la jornada de Teaming Day, cuya estructura se enmarca dentro del modelo de evolución grupal propuesto por Palacin y Aiger (2006; 2018). Como puede verse también, la primera parte de la jornada está orientada en el descubrimiento de las propias competencias para el trabajo en equipo, a la vez que se va alcanzando la membresía del equipo, mientras que la segunda parte pone el foco en el desarrollo y crecimiento del equipo.

La jornada se inicia con un recibimiento de los participantes en un contexto festivo y acogedor. El espacio físico se dispone específicamente para ello (abierto, con luz, decorado). Los primeros momentos son claves para ilusionar e impresionar a los participantes y captar su atención. También para exponer de una forma clara cuales son los orígenes del proyecto, los objetivos de la jornada, que se puede encontrar en ella, etc., es decir, poder resolver las preguntas clave de *Qué y Para qué*.

Una de las cuestiones básicas que se han tenido en cuenta durante el diseño del programa es su dinamismo práctico y participativo. Esto es, alejar al participante de la típica conferencia de power point o seminario, para acercarle en un contexto de desarrollo y experimentación.

Para ello se plantea la jornada como una inmersión vivencial dentro del mundo del trabajo en equipo, a través precisamente de compartir, experimentar y vivenciar diferentes procesos que se ponen en juego durante el trabajo en equipo.

Y no de cualquier equipo, sino de procurar transmitir la filosofía de los equipos efectivos, los equipos que funcionan, y por lo tanto tienen en cuenta tanto a las personas, los proyectos, el propio equipo como la organización. Equipos que fluyen y desarrollan procesos de crecimiento y desarrollo, en los que se puede reconocer en parte su diversidad, identidad, potencia y autenticidad.

En este contexto, el ejercicio práctico y experiencial está continuamente ligado con el teórico y/o reflexivo. Se plantea una mayor interacción con los participantes, entre ellos y el formador. Y construir de forma activa y compartida nuevos aprendizajes a través del feedback interpersonal e intragrupal, resolviendo dudas, aportando información, etc., de una forma más próxima y personalizada.

Finalmente, hay que tener en cuenta que esta es una jornada intensiva, no un programa completo de formación y entrenamiento. Por ende, los aspectos del diseño se han seleccionado en función de: (a) el impacto en los participantes, en cuanto a novedad, descubrimiento, sorpresa; (b) la innovación metodológica. Poder aportar un valor único y diferente respecto otras ofertas del mercado (de consultoría tradicional o de formato seminarios, por ejemplo); (c) la capacidad de generar aprendizaje experiencial. Elementos sencillos, de fácil aplicación, de fácil llevar a la práctica; (d) los aspectos clave que se ponen en juego durante el trabajo en equipo y que son fáciles de entender, de aprender y manejar; y (e) mantener una visión genérica y a la vez suficientemente interesante en los participantes como para repetir y seguir formándose en futuras ocasiones

Recursos materiales utilizados

Materiales para la expresión escrita: bolígrafos, post-its, cartulinas, hojas de papel, rotuladores, pizarra

Materiales específicos para las actividades: objetos varios, LEGO, antifaces, cintas de pintor, cuerdas

Materiales para la decoración

Espacio físico (sala): sillas, cojines, mesa de trabajo

Proyector

DOP del programa

Tabla 48. Actividades Teaming Day

Actividades	Explicación
<i>Transportar vacunas</i>	Actividad cooperativa, de acción y movimiento. Se pone a prueba la capacidad de los participantes para organizarse, coordinarse y lograr así el objetivo propuesto, conseguir transportar con los ojos vendados una cierta cantidad de “vacunas” hacia un destino seleccionado.
<i>Atrapados en la mina</i>	Actividad de toma de decisiones, de llegar a consenso y asumir ciertos riesgos. Los participantes deben de encontrar una (de las miles posibles) solución al problema planteado, sobrevivir al encierro en una mina a 40m de profundidad y con diversos elementos para poder escapar. Hay más incertidumbre y la presión del tiempo es clave a la hora de tomar las decisiones.
<i>Prototyping & LEGO</i>	Actividad de construcción compartida, centrada en dar forma (simbólicamente) al propio equipo. Se exploran sus fortalezas, la distribución de funciones, su potencia y capacidad para trabajar. También se desarrolla la asunción de roles, es decir, el lugar que ocupa cada miembro en el grupo y qué valor diferencial le puede aportar.
<i>Feedback 360º: la competencia de trabajo en equipo</i>	Actividad de feedback interpersonal. Se expone primero el modelo de trabajo en equipo basado en los procesos de equipo así como aquellas características que definen las diferentes competencias para el trabajo en equipo (p. ej, planificación y organización para las competencias técnicas o comunicación, confianza y colaboración para las competencias sociales). Es una actividad muy dinámica y participativa, guiada por el formador, y en la que cada participante termina construyendo su propio mapa de competencias para el trabajo en equipo a través del feedback de sus compañeros.
<i>Círculo de café</i>	Actividad de entre tiempo, después de la comida. Se articula a través de conversaciones más o menos espontáneas (no estructuradas) sobre el trabajo en equipo en las empresas y las experiencias profesionales de los participantes. El objetivo es poder conectar la realidad profesional con la formativa, con lo experimentado durante la jornada.
<i>Navegando en alta mar</i>	Actividad de desarrollo en equipo. Se propone un reto al equipo que tiene diferentes niveles de complejidad e incertidumbre. Durante la actividad, en el equipo ocurren diferentes situaciones que le ponen a prueba. Es una actividad muy participativa, planteada a través de un juego con un tablero y diferentes objetos con los que interactuar.
<i>Modelo UB y desarrollo de equipos</i>	Se expone brevemente el modelo UB de efectividad en los equipos de trabajo, focalizándose en especial en aquellos aspectos clave que se han podido experimentar durante el programa formativo (los resultados, las tareas con enfoque grupal y los procesos de madurez, identidad y potencia de equipo). El modelo se utiliza como guía para plantear reflexiones, reconocer fortalezas para el propio equipo y posibles áreas de mejora y desarrollo.
<i>Cierre Teaming Day</i>	Se pone el foco en diferentes aspectos del cierre: la disolución del equipo, el cierre del programa, los aprendizajes individuales y la despedida. Es un momento especial para valorar la experiencia vivida, recoger feedbacks de mejora y cualificar al programa. También para compartir algunos feedbacks interpersonales entre los participantes y poner el foco en el futuro: qué se llevan de su experiencia, cómo la podrán aplicar en otros contextos y hacia dónde quieren llegar. Se entrega un diploma de participación y hace foto grupal Días más tarde se les envía un cuestionario de valoración del programa

Tabla 55. Cronograma Teaming Day

TEAMING DAY				
INICIO		DESARROLLO		CIERRE
Confianza	Conflicto	Cohesión-Cooperación		Despedida
INTERACCIÓN	INTERCAMBIO		INTERDEPENDENCIA	
<i>Temático y funcional</i>	<i>Cognitivo y emocional</i>		<i>Temático y cognitivo</i>	
Introducción & presentación	ACT 1: transportar vacunas	Feedback 360° + teoría procesos y competencia de trabajo en equipo	Teoría Modelo UB: Tareas, Resultados y Desarrollo	CIERRE TEAMING DAY
ACT0: Quien es quien (presentaciones)	ACT 2: atrapados en la mina		Navegando en alta mar	
		ACT 3: prototyping & Lego	Poner en práctica el modelo UB: desarrollar & hacer crecer al equipo	
			Circulo del café	
Parte I <i>Creación de equipo</i> <i>Exploración, experimentación y puesta en práctica de las propias competencias para el trabajo en equipo.</i>			Parte II <i>Entrenamiento y desarrollo del equipo.</i> <i>Entrenamiento y mejora de las propias competencias.</i>	

Tabla 56. Relación entre las actividades propuestas y la adquisición de competencias específicas, técnicas y sociales. Visión cronograma Intervención segunda.

TEAMING DAY				
INICIO		DESARROLLO		CIERRE
Confianza		Conflicto	Cohesión-Cooperación	
INTERACCIÓN		INTERCAMBIO		INTERDEPENDENCIA
Temático y funcional		Cognitivo y emocional		Temático y cognitivo
Introducción & presentación	ACT 1: transportar vacunas <i>Asunción de roles, estrategia y planificación, organización del equipo, trabajo compartido, explotación de recursos.</i> <i>Orientación colectiva, competencia comunicativa.</i>	Feedback 360° + teoría procesos y competencia de trabajo en equipo <i>Mapa competencial individual completo</i>		Teoría Modelo UB: Tareas, Resultados y Desarrollo
ACT0: Quien es quien (presentaciones)	ACT 2: atrapados en la mina <i>Organización del equipo, orientación a resultados, trabajo compartido, explotación de recursos, manejo del cambio.</i> <i>Orientación colectiva, resolución y manejo de conflictos, mantenimiento del equipo, competencia comunicativa</i>	Navegando en alta mar <i>Asunción de roles, estrategia y planificación, organización del equipo, orientación a resultados, trabajo compartido, explotación de recursos, manejo del cambio.</i> <i>Orientación colectiva, resolución y manejo de conflictos, mantenimiento del equipo, competencia comunicativa, relación con otros grupos.</i>		CIERRE TEAMING DAY
		ACT 3: prototyping & Lego <i>Asunción de roles, organización del equipo, explotación de recursos.</i> <i>Orientación colectiva, resolución y manejo de conflictos, mantenimiento del equipo, competencia comunicativa</i>	Poner en práctica el modelo UB: desarrollar & hacer crecer al equipo <i>Mejora continua, orientación a resultados, explotación de recursos, manejo del cambio.</i> <i>Orientación colectiva, mantenimiento del equipo, competencia comunicativa</i>	
			Circulo del café	
Parte I <i>Creación de equipo</i> <i>Exploración, experimentación y puesta en práctica de las propias competencias para el trabajo en equipo.</i>			Parte II <i>Entrenamiento y desarrollo del equipo.</i> <i>Entrenamiento y mejora de las propias competencias.</i>	

Muestra

El diseño inicial de este proyecto estaba pensado para poder ser implementado en el ámbito académico, ofreciendo a los estudiantes universitarios matriculados en los últimos cursos de grado una formación gratuita complementaria a la curricular, específica y especializada en el entrenamiento de sus propias competencias para el trabajo en equipo, acercándoles de una forma experiencial al contexto organizacional de los equipos de trabajo.

El planteamiento original fue el de un programa piloto, un prototipo con un número limitado de participantes y en el que poder controlar y medir diferentes variables y resultados (la adecuación a las necesidades de los estudiantes, la capacidad formativa, la innovación metodológica y la posibilidad de escalar el proyecto en un futuro).

Para este propósito se acotó la muestra original entre un mínimo de 4 y un máximo de 15 estudiantes de 3º y 4º curso de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona, a la que pertenece el Máster del presente trabajo. Los participantes podrían participar en el programa en un horario complementario al habitual, después de terminar sus clases. Se puso el foco en poder reclutar a estudiantes con un proyecto académico bastante consolidado, con una cierta claridad respecto su orientación profesional, que ya hubieran tenido alguna experiencia anterior trabajando en equipo o en grupos de trabajo, y se encontrasen en las últimas etapas del proceso formativo, lo que acercaba sus intereses y expectativas a la transición al contexto laboral.

Las posibilidades reales que ofrecía el contexto epidemiológico del momento obligaron a adecuar el programa formativo a un formato online. También condicionaron el proceso de recogida de la muestra. Las estrategias de captación de los participantes fueron:

- Comunicación a través de contactos clave (compañeros del Máster, exalumnos de la Facultad)
- Publicación de la oferta formativa en la red social de Facebook con la creación de una página específica para el proyecto
- Publicación a través de una página web (<https://www.grupis.org/>)
- Publicación a través de la plataforma del campus virtual de diferentes asignaturas del grado

La captación duró aproximadamente cuatro semanas en las que se incluyó el festivo de semana santa. Las opciones que mejor resultado dieron fueron la publicación a través del campus virtual, especialmente por la colaboración ofrecida por los profesores implicados en hacer divulgación del proyecto entre sus alumnos, y la página web, que sirvió también como apoyo informativo del programa formativo, a la vez que posibilitaba una mayor visibilidad al proyecto.

Se apuntaron al programa formativo online 11 personas, aunque lo iniciaron finalmente 4. Las características de la muestra utilizada fueron:

- Estudiantes del grado de Psicología de la Universidad de Barcelona que cursaban las asignaturas de psicología de los grupos (troncal) o técnicas de grupos (optativas)
- La inscripción al programa era voluntaria. Los estudiantes no recibían ninguna recompensa a cambio.
- Todas las participantes eran mujeres, de entre 23 y 34 años de edad
- Todos ellos estaban matriculados de como mínimo una asignatura en el 3º o 4º curso de grado
- Todas habían tenido algún tipo de experiencia en el trabajo en equipo dentro del contexto organizacional
- Todas compaginaban los estudios con algún tipo de trabajo (fines de semana, temporal, a horas contadas)

La composición de la muestra fue muy heterogénea y de tamaño reducido y en consecuencia se adecuaron las actividades del programa formativo teniendo en cuenta ambos aspectos.

En el apartado de resultados se explica cuál fue el desenlace de este primer grupo de intervención, en el que finalmente fue posible realizar únicamente la primera etapa del programa formativo.

El cualquier caso, como se ha comentado en otros apartados, el propósito fundamental de este trabajo de máster fue poderlo llevar a la práctica.

Pocas semanas después de la primera intervención, el contexto epidemiológico mejoró notablemente, lo que ofreció la oportunidad de replantear la implementación del proyecto en un formato presencial. No obstante, no pudo ser posible realizarse en la Facultad de Psicología de la UB (las restricciones gubernamentales mejoraban pero no las que planteaba la universidad), lo que hizo explorar alternativas en otras direcciones.

Una de ellas fue considerar la posibilidad de llevar a la práctica el proyecto en un espacio cedido por una entidad local ubicada en Igualada. En este municipio se encuentran las facultades de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) y de la Universidad de Lleida (UDL) de diferentes grados de ingeniería y enfermería respectivamente.

También se planteó poder acotar la muestra a un público más amplio con el objetivo de poder cumplir con los criterios de mínima viabilidad del programa. Se consideró que el contenido del proyecto podría ser de interés a diferentes profesionales que quisieran entrenar sus competencias a la vez que descubrir nuevas metodologías para el trabajo en equipo. Como se explicó en el anterior apartado, el diseño de esta versión fue estructuralmente diferente a la primera.

Las estrategias de captación de participantes fueron:

- Comunicación a través de contactos clave (compañeros del Máster, exalumnos de la Facultad, colegas profesionales)
- Publicitación a través de la página web, acondicionada para el nuevo formato del programa (<https://www.grupis.org/>; ver en el anexo *Ejemplo 3*)
- Publicación de la oferta formativa en la red social de Instagram (@grupis.teamwork; ver en el anexo *Ejemplo 4*).
- Publicitación a través de carteles publicitarios colgados en puntos de interés (biblioteca municipal, centros cívicos, ayuntamiento, pasillos de las facultades mencionadas)

La captación duró aproximadamente tres semanas. Las opciones que mejores resultados dieron fueron la comunicación a través de contactos clave y la publicación de la oferta formativa a través de Instagram. En el apartado resultados se expondrá más en detalle otros beneficios que han aportado al proyecto el uso de redes sociales y la página web.

Las características de la muestra fueron:

- Profesionales de diferentes sectores (educación, rrhh, informática), con entre 7 y 10 años de experiencia
- Ninguno de ellos estaba estudiando en el momento de la intervención, pero todos ellos tenían algún tipo de formación universitaria
- Fueron una mujer y tres hombres, de entre 35 y 38 años de edad
- Todos ellos habían tenido varias experiencias de trabajo en equipo en el contexto organizacional
- Se cobraron 12€ por la inscripción

El tamaño de la muestra fue igualmente reducido, pero con mayor homogeneidad. Todos los inscritos participaron en el programa.

Cronograma de la intervención

Cronológicamente la intervención se divide en 5 grandes etapas, la exploración, el diseño, la implementación, la validación y la redacción, que en la práctica se han llevado a cabo en diferentes momentos del proyecto. El contenido de cada una de las etapas se resume en la siguiente gráfica, a la que se han añadido las tutorías realizadas. También a continuación se ofrece una visión global del cronograma de la intervención.

EXPLORACIÓN	DISEÑO	IMPLEMENTACIÓN	VALIDACIÓN	REDACCIÓN TFM
Búsqueda bibliográfica. Antecedentes	Definir campo de actuación	Ejecutar el programa	Obtener datos objetivos (Medir)	Cuerpo del trabajo
Búsqueda bibliográfica. Marco teórico	Consolidar marco Teórico	Recursos disponibles (online, presencial)	Trabajar los datos (Resultados)	Redacción de contenidos asociados al proyecto (página web, redes sociales, herramientas de intervención, etc..)
Busqueda de tendencias (mercado, empresas)	Elaboración de modelos		Sacar conclusiones	
Opinión de terceros	Estrategia intervención		Aprendizajes y puntos de mejora	
Detectar necesidades	Estructura programa (contenido, apartados, planificación)		Revisar TFM	
Difusión proyecto	Diseño de la captación			
Captación de participantes	Pulir la intervención had-hoc			

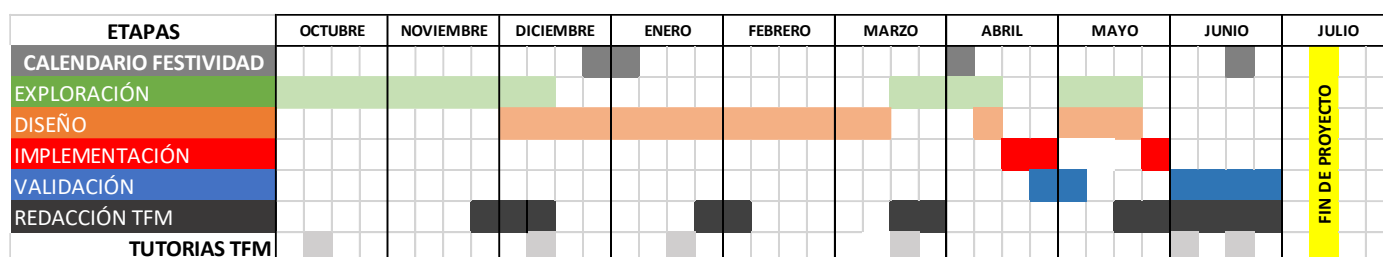


Figura 15. Cronograma del proyecto

Instrumentos y fases de evaluación

Los instrumentos utilizados han sido: (I) el cuestionario de trabajo en equipo (elaboración propia); (II) el cuestionario de competencias para el trabajo en equipo (elaboración propia); (III) el cuestionario efectividad equipos de trabajo (Navarro et al., 2011); y (IV) el cuestionario de evaluación del programa formativo (elaboración propia)

(I) Cuestionario de competencias para el trabajo en equipo.

Cuestionario hecho a medida para el programa formativo en el que se recogen diferentes ítems relacionados con los procesos de equipo y agrupados según el tipo de competencia al que pertenecen. Por ejemplo, la estrategia y planificación, la organización o la orientación hacia resultados, a la competencia técnica. Este es un cuestionario que se utiliza como herramienta de feedback 360^a para crear un mapa individual de competencias de trabajo en equipo basado en el contraste de las propias percepciones y las de los demás. Ello permite ampliar la experiencia de conocimiento y descubrir y descubrirse a través de los demás.

Se ha aplicado metodológicamente este tipo de técnica a través del cuestionario online durante el primer programa de intervención, y como técnica grupal durante la intervención presencial.

En el primer caso, los participantes tenían que puntuar en una escala tipo Likert el grado de identificación propio y el de sus compañeros en los ítems propuestos. En el segundo, se exponían visualmente todos los ítems y cada participante podía escoger aquellos más representativos de sí mismo y de sus compañeros con el objetivo de poder crear un mapa de competencias

basado en sus fortalezas y áreas de mejora. Un ejemplo del modelo de cuestionario puede verse en la Tabla 57 (anexo).

La elección de este tipo de herramientas como estrategias evaluativas se ha seguido teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes autores, especialmente en los que refieren en el campo de aplicación en el contexto educativo referenciados en el apartado de antecedentes.

Así por ejemplo encontramos a Ibarra y Rodríguez (2011) (citando a Falchikov, 2005), quienes recomiendan el uso de estrategias evaluativas de carácter participativo como la coevaluación, la evaluación entre iguales o la autoevaluación de los participantes, ya que facilitan a los estudiantes reflexionar sobre sus fortalezas y sus debilidades en una evaluación de forma crítica de su propia actividad como la de los demás.

También Torrelles (2011; Torrelles et al, 2011; 2015) propone la Rúbrica RUTE, una herramienta que permite medir los criterios y estándares por niveles mediante escalas que determinan el nivel de competencia de trabajo en equipo que ha adquirido cada participante en un equipo de trabajo, utilizando el método de coevaluación (evaluación 360°). Una muestra de esta herramienta puede encontrarse en el anexo (Tabla 35, *Modelo de la competencia de trabajo en equipo*), ya que se ha utilizado como inspiración y punto de partida para la elaboración del cuestionario de competencias para el trabajo en equipo, anteriormente descrito.

Otros autores que utilizan esta metodología son Viles, Jaca y Zárraga-Rodríguez (2013; 2015; 2016), con un cuestionario de elaboración propia basado en el modelo IPO/IMOI que las mismas autoras han desarrollado.

Finalmente, siguiendo a Torrelles (2015), hay que tener en cuenta que desde esta perspectiva de evaluación el grado de competencia de trabajo en equipo que la persona percibe sobre sí misma en contraposición a lo que sus compañeros perciben de ella, refiere únicamente a lo que esa persona ha sido capaz de (de)mostrar durante un cierto periodo de tiempo, en un contexto determinado (estructura del grupo, recursos disponibles, tipo de tarea y actividad, etc.) y durante un momento determinado (procesos grupales, momento vital, etc.) que condicionan su resultado.

En consecuencia, dicho resultado debe interpretarse como una representación de su propio dominio de la competencia y como una ventana de información que le ofrece nuevas oportunidades de aprendizaje.

(II) Cuestionario de efectividad de los equipos de trabajo (Navarro et al., 2011)

Este cuestionario se basa en el modelo UB de efectividad en los equipos de trabajo propuesto por los mismos autores. Se trata de un cuestionario tipo Likert (1 a 5) que es respondido individualmente por cada miembro del equipo y cuyos resultados se interpretan en conjunto como una representación del colectivo. Este cuestionario tiene unos criterios de fiabilidad y validez elevados y ha sido aplicado en multitud de entornos tanto organizacionales como académicos. Para este proyecto se han utilizado las escalas de nivel de desarrollo grupal, potencia, identificación con el equipo, relacionados con los procesos de equipo del modelo, y las escalas de consecución de objetivos, mantenimiento y satisfacción de necesidades, relacionadas con los resultados.

No se ha utilizado el cuestionario para medir los aspectos de incertidumbre e interdependencia de las tareas de equipo ya que ambas perspectivas han servido como modelaje para la intervención, es decir, eran variables controladas que no se podían poner a prueba durante la intervención. Tampoco la escala de liderazgo ya que el planteamiento utilizado ha sido el de un contexto

de liderazgo compartido, que no es medible con la herramienta utilizada. Un ejemplo de los ítems de este cuestionario se encuentra en el anexo (Tabla 58).

(III) Cuestionario de evaluación del programa formativo

Este cuestionario se ha basado en el modelo de evaluación formativa propuesto por Kirkpatrick (1952; citado en Vives, Hugas e Ilie-Cardoza, 2017), que tiene en cuenta cuatro niveles que permiten evaluar adecuadamente un programa formativo: (a) la reacción, es decir la satisfacción de los participantes; (b) el aprendizaje, es decir el conocimiento adquirido; (d) el comportamiento, es decir, en como el participante puede aplicar y transferir los aprendizajes adquiridos en su entorno profesional particular; y (e) los resultados, es decir el impacto que ha tenido la formación en los resultados de la organización.

En este caso se han utilizado los tres primeros criterios, ya que el cuarto no era posible aplicar. Por otro lado, se ha utilizado el cuestionario de evaluación como herramienta para validar el proyecto (prototipo), detectando sus áreas de mejora, fortalezas, aportaciones de valor clave, etc.

El cuestionario tuvo un formato online y sus ítems pueden consultarse en el apartado de anexos (Tabla 59).

(IV) Cuestionario de trabajo en equipo

Este cuestionario se diseñó como herramienta complementaria para recabar información cualitativa y cuantitativamente respecto la formación que recibían los estudiantes universitarios sobre sus competencias para el trabajo en equipo. El objetivo era poder contrastar la información publicada en las investigaciones revisadas a cerca del nivel de adquisición de las competencias, la metodología utilizada para ello y el grado de transmisión desde el contexto académico al profesional. También contrastar la opinión que tenían de ello los estudiantes, el profesorado y diferentes profesionales. El cuestionario recogía datos demográficos y respuestas abiertas y de valoración tipo Likert.

Se diseñaron tres versiones de respuesta en formato online según el criterio de grupo al que pertenecían los encuestados (estudiantes, profesores, profesionales). Un ejemplo de los ítems utilizados puede verse en la Tabla 60 del anexo.

RESULTADOS

Intervención primera. Programa de formación y entrenamiento de las competencias para el trabajo en equipo (formato online)

En este apartado se exponen los resultados del cuestionario utilizado para valorar las competencias de trabajo en equipo. El resultado es el promedio de las puntuaciones en la valoración de una escala de tipo Likert (del 0 al 5). Participaron de la actividad 2 estudiantes. En este caso se ha utilizado la herramienta para una valoración cualitativa y cuantitativa de las competencias para el trabajo en equipo.

Tabla 61. Resultados: valoración de las competencias de trabajo en equipo (intervención primera)

Competencias Trabajo en equipo	Autoevaluación	Heteroevaluación	Promedios
<i>Asunción de roles</i>	3,25	4	3.6
<i>Estrategia y planificación</i>	4	4,5	4.3
<i>Organización del equipo</i>	4	4	4.0
<i>Mejora continua</i>	3,25	3	3.1
<i>Orientación a resultados</i>	4	4,25	4.1
<i>Trabajo compartido</i>	4	3	3.5
<i>Explotación de recursos</i>	3	3	3.0
<i>Manejo del cambio</i>	3	4	3.5
Competencias Técnicas		Promedio C. Técnicas	3.6
<i>Orientación colectiva</i>	4	4,5	4.3
<i>Resolución y manejo de conflictos</i>	3	4	3.5
<i>Mantenimiento del equipo</i>	4	4	4.0
<i>Competencia comunicativa</i>	3,25	4	3.6
Competencias Sociales		Promedio C. Sociales	3.8

Intervención segunda. Teaming Day

(I) Mapa de competencias para el trabajo en equipo

Se exponen los resultados de los mapas competenciales de cada uno de los participantes del programa. En total 4 personas. En este caso se ha utilizado la herramienta del cuestionario para el trabajo en equipo como valoración únicamente cualitativa (reconocer las fortalezas -F-; y las áreas de mejora propias -AM-).

Tabla 62. Resultados: Mapa de competencias para el trabajo en equipo (intervención segunda)

Mapa competencias trabajo en equipo		Persona 1		Persona 2		Persona 3		Persona 4	
		<i>F</i>	<i>AM</i>	<i>F</i>	<i>AM</i>	<i>F</i>	<i>AM</i>	<i>F</i>	<i>AM</i>
Competencias Técnicas	<i>Asunción de roles</i>		X	X					X
	<i>Estrategia y planificación</i>	X							
	<i>Organización del equipo</i>	X		X		X			
	<i>Mejora continua</i>	X				X			
	<i>Orientación a resultados</i>	X			X	X			X
	<i>Trabajo compartido</i>		X	X		X		X	
	<i>Explotación de recursos</i>		X	X				X	
	<i>Manejo del cambio</i>				X	X		X	
Competencias Sociales	<i>Orientación colectiva</i>	X		X		X		X	
	<i>Resolución y manejo de conflictos</i>		X						
	<i>Mantenimiento del equipo</i>	X		X		X		X	
	<i>Competencia comunicativa</i>		X	X		X		X	

(II) Cuestionario efectividad equipo (Modelo UB)

Se exponen los resultados de valoración de la efectividad del grupo a partir del cuestionario de efectividad del equipo (Modelo UB). Los datos que se recogen son de carácter cualitativo, ya que el cuestionario se utilizó para identificar los elementos de fortaleza en el equipo y las posibles áreas de mejora.

Tabla 63. Resultados: Cuestionario efectividad equipo (Modelo UB; intervención segunda)

Valoración efectividad equipo		Elementos identifica- dos como fortalezas del equipo	Elementos identifica- dos como áreas de mejora
<i>Madurez</i>	<i>Cultura de grupo</i>		
	<i>Identificación con el grupo</i>	X	
	<i>Interrelación miembros</i>	X	
	<i>Orientación hacia objetivo común</i>	X	
	<i>Coordinación</i>		X
	<i>Cuidar el desarrollo</i>		
<i>Potencia</i>	<i>Confianza en el equipo</i>	X	
	<i>Eficacia colectiva</i>		X
	<i>Fuerza de grupo</i>		
	<i>Afrontar nuevos retos</i>	X	
	<i>Reconocimiento interno</i>	X	
<i>Identidad</i>	<i>Identidad equipo</i>	X	
	<i>Sentido de pertenencia</i>	X	
	<i>Inclusión</i>	X	
<i>Resultados</i>	<i>Consecución objetivos</i>	X	
	<i>Mantenimiento</i>		X
	<i>Satisfacción</i>	X	

(III) Valoración programa formativo

Respuestas recogidas por los participantes del Teaming Day, cuatro en total, emitidas durante las siguientes 48 horas de la formación mediante cuestionario online. Se valoran cuatro tipos de respuesta: conocimiento adquirido (aprendizajes), transferencia al entorno profesional (comportamientos), satisfacción participantes y validación del proyecto y programa de intervención. Se utiliza estrategia cualitativa y cuantitativa (según el caso).

Tabla 64. Resultados: Conocimiento adquirido (aprendizajes)

¿Qué crees que has aprendido durante este curso?	¿Qué nos puedes decir sobre el trabajo en equipo?	Y ¿Sobre las competencias para trabajar en equipo?
A conocer mejor tus fortalezas y debilidades a nivel individual y grupal	Que enriquece las fortalezas individuales y diluye las debilidades	Es importante creer en el equipo para poder formar parte del mismo
Les diferents capacitats de cada persona en el treball en equip.	És una eina indispensable	Cal conèixer-les i millorar en les que calguin
A conóceme un poco más y a tomar conciencia de que competencias destaco y cuales debería mejorar en el contexto del trabajo en equipo. Ver cómo me ven los demás. Conocer las diferentes competencias que se ponen en juego dentro de un equipo, el valor de cada una de ellas y el valor de la diferencia como algo que enriquece a al propio equipo y a los individuos que lo componen. Con la práctica de diferentes situaciones y su reflexión posterior ayuda a poder desarrollarse y poder transformar la forma en que actuamos normalmente.	Beneficia al grupo y también de forma individual. Nos ayuda a crecer, a trabajar mejor, a afrontar la incertidumbre, a llegar a objetivos conjuntos y individuales, a aumentar el potencial y aprendizaje mutuo. Esto repercute positivamente a las organizaciones, ya que se llega mejor a los objetivos, favorecer el ambiente de trabajo y la satisfacción de los trabajadores. Y cuando los trabajadores están satisfechos los clientes por lo general también. Por otra parte creo que el trabajo en equipo se debe entrenar. Creo que a veces usamos este concepto como si todo el mundo supiera trabajar en equipo por el simple hecho de trabajar con otras personas. Vale la pena revisar la forma con la que lo hacemos para poder mejorar. Formaciones como esta son útiles para poder hacerlo.	Hay muchas!! no creía que tantas jeje, he conocido 4 grupos de competencias, de ellas se puede dividir en dos tipos sociales (comunicación y liderazgo?) y técnicas (transición y acción). Como he dicho anteriormente creo que las competencias son y se deben entrenar, hace falta desarrollar todas los conocimientos y herramientas que se ponen en juego delante del desarrollo de una tarea en equipo. Tener un equipo con competencias distintas es de gran valor para hacer funcionar la "nave" como bien hicimos en la actividad. Somos como piezas que deben encajar para poder llegar a nuestros objetivos.
Mejorar actitudes y aptitudes en el trabajo en equipo, reflexionar sobre el rol dentro del equipo	Básico para un buen ambiente de trabajo, para un equipo productivo y para crecer	Desconocidas de forma directa, interesante estudiarlas o tenerlas en cuenta para la mejora del trabajo en equipo

Tabla 65. Resultados: Transferencia al entorno profesional (comportamientos)

¿Este programa formativo te ha sido útil?	¿Crees que puedes aplicar los aprendizajes adquiridos en otros entornos?	¿En cuáles?	¿En qué grado te comprometerías a ello?
8	9	Profesional y personal	8
9	9	En la feina, amics, i altres projectes	8
10	10	En las relaciones sociales, como amigos y familia. En el entorno laboral.	10
10	10	cualquier entorno de interacción y trabajo con terceras personas	8
μ	9,25		8,5

Tabla 66. Resultados: Validación metodología y proyecto (I)

Si tuvieras que describir nuestro trabajo en conjunto con una sola palabra, ¿Cuál sería?	¿Dónde crees que está el mayor valor de nuestros servicios?	¿Algo que no te esperabas y te hemos sorprendido?
Colaborativo	En el enfoque práctico de la metodología	Las actividades están muy bien pensadas, y hace que la jornada resulte dinámica
Interessant	És una bona activitat de Team Building	Molt dinàmic
Equipo	la toma de conciencia del equipo y sus competencias, ver el encaje de ellas.	El desarrollo de la sesión ha sido muy ameno y divertido. Ver i ser consciente de como actuamos en ciertas situaciones, la dinámica de la sesión te va llevando a ciertos puntos.
descubrimiento	hacer entender la base del trabajo en equipo y darle sentido y contenido sólido+fiabile. También realizar actividades prácticas que hagan ver al equipo que los conocimientos adquiridos les aportan mejoras (quick wins) que les hacen confiar en la sesión	la calidad del contenido y la base "científica" del mismo

Tabla 67. Resultados: Validación metodología y proyecto (II)

¿Cuáles han sido los puntos fuertes del programa?	¿En qué podemos mejorar?	¿Qué le sobra?	¿Qué le falta?	¿Qué precio le pondrías a Teaming Day?
Práctico, dinámico	Compactar horario (debería finalizar a la hora de comer)	Quizás y siguiendo la resupuesta anterior, le sobraría alguna actividad		Los costes y honorarios
El joc final	integrar el dinar amb alguna activitat	res	un dossier o informació per tenir al final amb el resum dels temes tractats	15
la dinámica de la sesión, el contenido, el acompañamiento de Pol	el descanso de la mañana un poco más largo.	nada	Nada, ha estado muy bien.	Depende del número de personas y el entorno donde lo hagas (trabajo, amigos, familia etc.). Creo que sería entre unos 25 - 30€ por persona.
La adaptación/especificidad y las reflexiones en cada una de las actividades	Lo vi adaptado al grupo, por lo tanto diría algo obvio que es adaptarlo a cada especificidad de cada grupo, para darle mas valor y encaje. (no era el objetivo de nuestro curso pero...)ofrecer continuidad/seguimiento	una encuesta más simple...normalmente nunca respondo a encuestas de más de 2 min :)	Algún descanso más y entregar documentación de soporte de los contenidos impartidos/aprendidos en el curso.	Depende del público objetivo, los contenidos, materiales, comidas, etc... al ser adaptable no es posible darle un precio. Adaptable al valor y si es particular/empresa

Tabla 68. Resultados: Satisfacción participantes (valoración)

	¿Hemos cumplido con tus expectativas?	¿Con qué probabilidad lo recomendarías?	Valoración global
	8	9	8
	9	8	9
	10	10	10
	10	10	9
μ	9,25	9,25	9

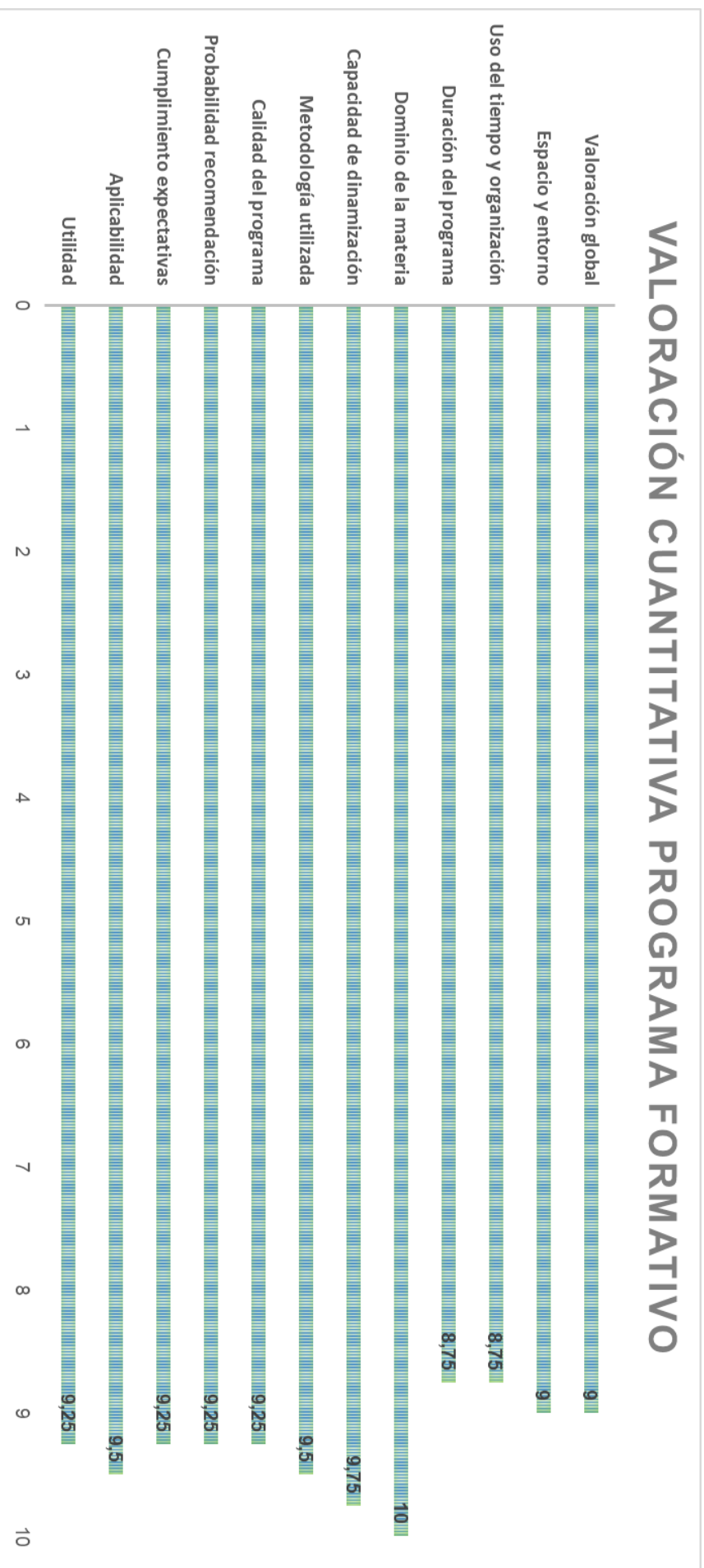


Figura 16. Resultados: Valoración cuantitativa del programa formativo

Cuestionario de trabajo en equipo

Se exponen a continuación los resultados cualitativos y cuantitativos del cuestionario de trabajo en equipo, utilizado como fuente complementaria de información para la orientación y el diseño del presente proyecto.

Han respondido el cuestionario un total de 5 personas, entre ellas un/a estudiante de la universidad, dos profesores de la universidad y dos profesionales.

(I) Datos cualitativos

Tabla 69. Resultados: Elementos que definen el trabajo en equipo (3)

<i>Estudiantes universidad</i>	Colaboración, cohesión y solidaridad
<i>Profesores universidad</i>	Confianza, respeto e interdependencia Consecución de objetivos, compromiso en la tarea y confianza
<i>Profesionales</i>	Confianza, reparto del trabajo, responsabilidad mutua Confianza, cohesión y interdependencia

Tabla 70. Resultados: Valoración del trabajo en equipo

	Lo (+) de trabajar en equipo	Lo (-) de trabajar en equipo
<i>Estudiantes universidad</i>	Confiar que el trabajo aportado por cada integrante dará un gran valor al resultado final	Ponerse de acuerdo
<i>Profesores universidad</i>	El camino que se construye Acometer desafíos	La variedad de sensibilidades Perder el tiempo
<i>Profesionales</i>	se consigue logros colectivos mayores Que siempre se llega más lejos. Una forma de optimizar el resultado ya que un grupo piensa más que una sola persona	No hay un 'peor' en el trabajo en equipo desde mi punto de vista; el problema suele ser que muchos equipos que se denominan como tales en realidad no los son Las tensiones que se generan muchas veces por falta de buena comunicación

Tabla 71. Resultados: Prácticas que ofrece la universidad para trabajar en equipo

<i>Estudiantes universidad</i>	Los trabajos en equipo! Aunque, según qué carrera. No nos enseñan a desarrollar la competencia como tal
<i>Profesores universidad</i>	Los trabajos en grupo, los grupos de prácticas En la asignatura de Psicología de Grupos se trabaja en las prácticas para que mejoren sus competencias. Desconozco si hay algún otro tipo de preparación o actividad que vaya orientada a esta finalidad. En el caso de los alumnos de tarde, los que conozco, hay mayor reticencia por la actividad laboral complementaria que realizan, y eso les complica la agenda.
<i>Profesionales</i>	me consta que realizan muchas actividades en grupo Los trabajos grupales

Tabla 72. Resultados: Cualidades en las que se ha recibido formación para el trabajo en equipo

<i>Estudiantes universidad</i>	Definición de objetivos y metas, Promover el conocimiento mutuo, Promover el feedback, la retroalimentación dentro del equipo, Promover la interdependencia entre los miembros, el equipo y las tareas, Definir una identidad de equipo, Liderazgo de equipo, Reparto de roles y especialización
<i>Profesores universidad</i>	Definición de objetivos y metas, Planificación y organización, Gestión del tiempo y priorización, Definición y reparto de las funciones de equipo, Diseño de tareas, asignación y reparto, Resolución de problemas, Toma de decisiones, negociación y acuerdos, Establecer normas de funcionamiento interno, Hacer seguimiento: monitorizar el progreso hacia las metas, Búsqueda interna/externa de recursos, Potenciar la eficacia colectiva, Reparto de la carga de trabajo Planificación y organización, Escuchar, negociar y llegar a acuerdos., Hacer seguimiento: monitorizar el progreso hacia las metas
<i>Profesionales</i>	Fomentar la confianza dentro del equipo, Definición de objetivos y metas, Promover el conocimiento mutuo, Promover la complementariedad, Planificación y organización, Escuchar, negociar y llegar a acuerdos., Promover el feedback, la retroalimentación dentro del equipo, Liderazgo de equipo, Definición y reparto de las funciones de equipo, Reparto de roles y especialización, Resolución de problemas, Toma de decisiones, negociación y acuerdos, Impulsar el compromiso y la motivación, Coordinarse y colaborar con otros equipos y grupos, Promover una comunicación efectiva, Favorecer el Intercambio de Información, las opiniones, sugerencias dentro del equipo, Evaluar y valorar resultados, Fomentar la creatividad e innovación, Búsqueda interna/externa de recursos, Promover la cohesión grupal, Potenciar la eficacia colectiva, Reparto de la carga de trabajo, Crear un clima de seguridad psicológica para la participación, Gestión y resolución de conflictos Desconozco las competencias que trabajan, hace mucho que estudié

(II) Datos cuantitativos

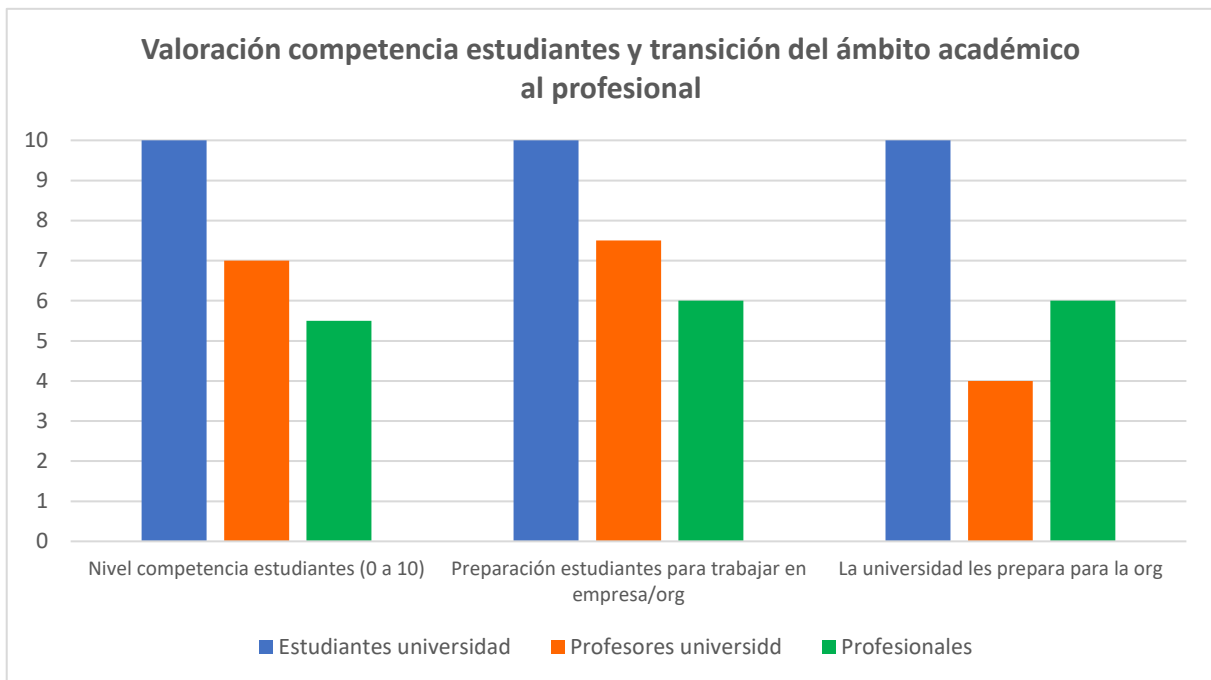


Figura 17. Resultados: valoración de la competencia en los estudiantes y su transición del ámbito académico al profesional

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Intervención primera: programa de formación y entrenamiento de las competencias para el trabajo en equipo en la universidad

El programa de intervención se inició con un grupo de cuatro personas, del total de once inscritas. El formato online, el ser una formación complementaria y gratuita, no reglada por la universidad (y en la que no se recibían compensaciones) y especialmente el hecho que todas las participantes trabajaban a la vez que estudiaban, condicionó fuertemente el compromiso y la viabilidad del proyecto.

Ello exigió adaptarse desde un primer momento a las necesidades del grupo creado, sobre todo en el horario y flexibilidad. Una de las participantes informó que por motivos laborales podría asistir únicamente a 2/4 partes del total de sesiones, una segunda informó que solo podría asistir a un 50% del total de horas diarias.

Se inició el programa asumiendo esta dificultad y se procuró por adaptarse a ella. Finalmente, durante el cierre de la última sesión se optó por cancelarlo ya que el número de personas era insuficiente y la intermitencia en la asistencia de los participantes hacía muy difícil de poder seguir adelante, manteniendo la calidad y la consecución de los objetivos propuestos.

El feedback obtenido por las participantes en el cierre de la formación (expresado en el momento o a posterior mediante correo electrónico) fue positivo, poniendo en valor no solo los aprendizajes adquiridos sino también la necesidad de ofrecer una formación específica en este campo y el tipo de metodología utilizada.

Durante el proceso de aprendizaje se utilizó el cuestionario de valoración de las competencias para el trabajo en equipo como herramienta de feedback 360°, en el que participaron dos estudiantes. En los resultados de la valoración cuantitativa puede extraerse una tendencia en puntuar más positivamente en la heteroevaluación que en la autoevaluación. Las competencias sociales tienen de promedio una valoración mayor que las técnicas. Las competencias mejor valoradas son la estrategia y planificación, y la orientación colectiva, mientras que la menos valorada es la competencia técnica de explotación de recursos.

Hay que destacar que los datos obtenidos mediante la co-evaluación se utilizaron como herramienta de aprendizaje para el entrenamiento de las competencias de trabajo en equipo de los participantes al programa, no como herramienta de investigación para este campo.

De nuevo, el tamaño reducido de la muestra impide sacar conclusiones más amplias acerca de qué o cuáles competencias para el trabajo en equipo se consideran más dificultosas, qué tendencia hay a la hora de valorar las competencias técnicas y sociales, o cuál es la mayor necesidad formativa competencial detectada en los estudiantes. Todos estos aspectos no forman parte de la línea de objetivos propuestos para la presente intervención, pero pueden considerarse para futuras investigaciones aprovechando la herramienta de valoración creada.

Intervención segunda: Teaming Day

Dado que el objetivo principal del presente proyecto era justamente poder llevar a la práctica y poder validar una nueva metodología para entrenar las competencias de trabajo en equipo, y atendiendo a los resultados obtenidos durante la primera intervención, se consideró valorar y llevar a la práctica una segunda versión del mismo proyecto.

La segunda intervención pudo realizarse con normalidad, desde su inicio hasta su final. Todos los participantes inscritos asistieron a la jornada en formato presencial y participaron activamente de ella. Se aplicaron todas las actividades propuestas en el diseño, que fue revisado y redefinido “ad hoc” para el Teaming Day. Este planteamiento tuvo en cuenta el tamaño y la composición del grupo (origen, edad, género, formación).

El número reducido de participantes posibilitó además poder “personalizar” la intervención, es decir, adaptarse mejor a las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos. Por el contrario, también exigió mayor adaptabilidad, especialmente en el desarrollo de las diferentes técnicas grupales que se fueron condicionando “in situ” a medida que se alcanzaban diferentes retos y/o se demandaba. Por ejemplo, algunas requerían de mayor/menor cantidad de material, mayor/menor tiempo de ejecución, de orientación, de desarrollo del proceso, etc.

Se creó especialmente un contexto de equipo, es decir, la mayor parte de las actividades estaba orientada a trabajar en equipo y se explicó a los participantes de la necesidad de contribuir en ellas bajo el funcionamiento como un equipo.

Se aplicaron dos tipos de herramienta de medición, ambas de carácter cualitativo, destinadas a facilitar a los participantes un mayor conocimiento sobre sí mismos en su dominio competencias para el trabajo en equipo (mapas de competencias), así como de los aspectos clave que se ponen en juego en la efectividad del trabajo en equipo (cuestionario Modelo UB adaptado).

En cuanto al mapa de competencias para el trabajo en equipo se destaca que la composición del grupo en el dominio competencial era bastante heterogénea. Ejemplo de ello se observa en que la competencia técnica de asunción de roles se valora como fortaleza únicamente en una persona, mientras que como área de mejora en dos. O únicamente en dos personas se reconoce como fortaleza la organización del equipo. Por el contrario, las competencias de orientación colectiva y mantenimiento del equipo fueron valoradas como fortalezas en todos los casos. Probablemente ello propició un mayor desarrollo del equipo, a la vez que la obtención de nuevos y diferentes puntos de vista en el intercambio de los feedback.

El mapa de competencias obtenido ayudó a orientar las actividades posteriores hacia una consolidación de las competencias reconocidas como fortalezas a la vez que ofrecer oportunidades de aprendizaje en las áreas de mejora detectadas. También en poder desarrollar aquellos aspectos considerados clave para el trabajo en equipo y que para el equipo creado pudieran ser una fuente de dificultad. Ejemplo de ello se observa en la competencia de asunción de roles, por los datos que se ha comentado, o en la competencia de resolución y manejo de conflictos, que obtuvo únicamente una valoración (como fortaleza) entre los compañeros del equipo.

Por su parte, se utilizó el cuestionario de efectividad de los equipos de trabajo (Navarro et al., 2011) como herramienta para el aprendizaje y desarrollo del equipo creado, ayudando a los participantes a clarificar y darse cuenta de los diferentes aspectos que se ponían en juego en relación con la efectividad de su equipo, la contribución que podían tener en ellos, y plantear algunas mejoras.

En este sentido, los participantes valoraron en gran medida que su equipo estaba funcionando correctamente en la mayoría de los elementos, aunque haciendo hincapié en la necesidad de mejorar la coordinación (elemento de la madurez), la eficacia colectiva (elemento de la potencia) y el mantenimiento del equipo (resultados).

Entre las reflexiones que dieron en relación con los tres elementos detectados se relacionaban con la ejecución de algunas tareas que ponían en juego su capacidad para coordinarse y alcanzar

los objetivos de la actividad o la creencia compartida respecto su eficacia como equipo, o algunas dificultades encontradas a la hora de “cuidar” del equipo.

Finalmente, es interesante realizar una comparación entre la composición del equipo en cuanto a la diferente representación de competencia técnica y social con la valoración que los miembros del equipo hacen respecto su efectividad. Así encontramos por ejemplo que en el mapa competencial existe un reconocimiento compartido respecto las competencias de orientación colectiva y de mantenimiento del equipo, a la vez que una percepción compartida respecto la identidad del equipo como fortaleza (ambos elementos podrían relacionarse), pero por el contrario se detecta como área de mejora el mantenimiento del equipo y la eficacia colectiva.

De nuevo, y teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, puede atribuirse (entre otros factores) que la falta de dominio competencial en la asunción de roles y/o en la resolución y manejo de conflictos, puede llevar al equipo a una mayor dificultad en su mantenimiento y/o la construcción de creencias compartidas a cerca de su efectividad.

Valoración del programa formativo

48 horas después del Teaming Day se envió a los participante por correo electrónico el cuestionario de valoración del programa, que perseguía los siguientes objetivos: concretar los aprendizajes adquiridos, posibilidad de transferencia al entorno profesional, satisfacción con el programa, y su valoración metodológica.

Preguntar por el conocimiento adquirido persigue dos objetivos, detectar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos, y facilitar a los participantes su consolidación a través de la elaboración de significados específicos. Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto el alcance de los objetivos propuestos para la intervención, orientados a entrenar las competencias para el trabajo en equipo de los participantes. Se destaca por ejemplo, la valoración positiva que hacen los participantes respecto a su visión (post-jornada) del fenómeno del trabajo en equipo y su efectividad, así como sobre la necesidad de entrenar (y que ello es posible) las diferentes competencias técnicas y sociales.

Se destaca también la valoración positiva que hacen los participantes tanto de la utilidad del programa como de la aplicación de los aprendizajes adquiridos en otros entornos, destacando el profesional y/o personal vinculados al trabajo con equipos, así del compromiso que por su cuenta podrían asumir en ello.

La satisfacción valorada por los participantes fue elevada tanto en el cumplimiento de las expectativas, como en la recomendación a otras personas y en la valoración global.

En cuanto a la valoración del proyecto se destaca su enfoque práctico, su aplicabilidad como actividad de TeamBuilding, su capacidad para tomar conciencia de los aspectos competenciales del trabajo en equipo y de su efectividad, aportar conocimiento en esta área, su base científica y “solida”, la posibilidad de aportar mejoras a los equipos construidos, el dinamismo de la jornada, el planteamiento de las actividades, o la calidad del contenido.

Se destacan como puntos fuerte algunas de las actividades realizadas (p.ej. Actividad navegando en alta mar), el acompañamiento del formador o la adaptación al contexto así como la elaboración de reflexiones y aprendizajes compartidos con el equipo de cada una de las actividades.

En los aspectos de mejora se valoran para tener en cuenta los descansos (mayor duración en la comida y el de la mañana), compactar el horario, ofrecer más descansos y la entrega de material de soporte durante o después de la formación.

Finalmente en la valoración cuantitativa del programa formativo se destaca positivamente que todos los aspectos valorados superan la puntuación promedio de 8.5 sobre 10, siendo el dominio de la materia el elemento mejor valorado (10), seguido de la capacidad de dinamización (9.75), la aplicabilidad (9.5) y la metodología utilizada (9.5), puntuaciones que obtienen de promedio un valor de 9.5 o más.

Las valoraciones más bajas se han obtenido con una puntuación de 8.75 (ambas) en el uso del tiempo y la organización, y en la duración del programa.

En conclusión, puede decirse que la valoración obtenida por parte de los participantes ha sido muy positiva en general, a la vez que concreta en la detección de las fortalezas y las áreas de mejora. Ello permite poner el foco en las posibles intervenciones de futuro, dando pie (en parte) a validar la metodología utilizada.

Cuestionario de trabajo en equipo

Este cuestionario aporta información complementaria respecto los puntos de vista sobre el fenómeno de los equipos, el trabajo en equipo y la adquisición de las competencias de trabajo en equipo en la universidad, a través de las personas que comúnmente se relacionan con estas actividades (profesionales), quienes participan de su enseñanza (profesores), y quienes se encuentran en un proceso de adquisición y aprendizaje (estudiantes), más allá de las publicaciones científicas, modelos teóricos o las líneas educativas consultadas. La información recabada ha facilitado una mayor orientación en el diseño del presente proyecto.

Por otro lado, los datos obtenidos concuerdan con las diferentes publicaciones consultadas en las que se ponía de relieve la existencia de una “brecha” entre la realidad académica y la organizacional y en la necesidad creciente de formar a los estudiantes en la adquisición de las competencias para el trabajo en equipo.

Finalmente, es importante tener en cuenta que los datos recogidos deben de interpretarse como un pequeño indicador del contexto, siendo por lo tanto un aporte más a la información ya disponible. Este hecho tiene que ver especialmente con el tamaño de la muestra consultada, que en ningún caso puede considerarse representativa ya que es demasiado reducida.

Consecución de los objetivos propuestos en el proyecto de TFM (conclusiones)

En relación con la investigación propuesta, si bien es cierto que no se ha conseguido alcanzar una muestra suficientemente representativa para el propósito que se perseguía, los datos obtenidos han dado pie a orientar, o mejor dicho, a confirmar la orientación que se proponía, respecto al diseño del programa así como la intervención, en las líneas hipotéticas que originalmente se plantearon. Ello ha sido posible especialmente porque, por su parte, la revisión bibliográfica realizada durante la fase de exploración ha sido suficientemente amplia y sólida como para utilizarla como punto de partida del proyecto y en la detección de las diferentes necesidades de formación.

Por otro lado, el proyecto realizado cumple en gran medida con el objetivo de diseñar un modelo propio de intervención basado en el conocimiento actual sobre el trabajo en equipo y en el entrenamiento de sus competencias.

Ha sido necesario filtrar contenido y limitar la cantidad de áreas a abordar en aquellas en que el conocimiento teórico-práctico fuese más específico y especializado en el campo de la psicología de los grupos y el trabajo en equipo. Este ha sido un proyecto esencialmente de grupo, y en algunas ocasiones la parte técnica del trabajo en equipo no se ha desarrollado con suficiente profundidad (tampoco era el interés de abordaje aquí).

El modelo desarrollado pretende ofrecer una visión actualizada en la adquisición de las competencias para el trabajo en equipo, basada en la efectividad de los equipos de trabajo, y muy especialmente en los procesos grupales. Se asume que el conocimiento en este campo es amplio, diverso y dinámico, lo que permitirá en un futuro seguir explorando y desarrollando el proyecto con nuevos puntos de vista.

Por otro lado, el modelo propuesto necesita de ser revisado y contrastado por otros profesionales y/o investigaciones para poder ser validado y considerarse como válido (científicamente hablando).

Otra consideración para tener en cuenta ha sido la capacidad real de implementación del proyecto, objetivo que se ha priorizado y convertido en imprescindible. En este sentido, fue necesario rediseñar la intervención, e incluso redirigirla hacia otro grupo diana alejado del ámbito académico universitario.

Y es que, este fue el principal objetivo del presente proyecto de TFM, poder llevar a la práctica el modelo desarrollado a través de una intervención grupal. El contexto social actual obligó en todo momento a adaptar la propuesta original, entre el formato online y el presencial. A pesar de que la primera versión del proyecto no se pudo llevar a cabo de la forma que se esperaba, si pudo efectuarse la segunda intervención, con un grupo reducido, que ofreció también la posibilidad de realizar la intervención adaptada y a medida.

Finalmente y llegado a este punto, el proyecto ha podido cumplir en parte con el criterio de visibilidad (le queda mucho recorrido por hacer), pero con la necesaria para poder ejecutarse y ser contrastado por otros profesionales del sector e incluso de otros sectores.

El proyecto construido, después de casi un año de elaboración, cumple con las características suficientes de prototipaje, esto es, de ideación, puesta en práctica y validación, como para utilizarse en otros contextos (ser replicable) y mejorar en los aspectos detectados. Al fin es un proyecto con identidad propia, con una metodología propia y con un aporte de valor específico que puede hacerle crecer como un producto o servicio novedoso, diferente y con valor añadido.

Investigación – Acción: evolución del proyecto y nuevos horizontes

Finalmente, una breve e intensa historia.

Este proyecto se inició a partir de las siguientes inquietudes: si en el contexto organizacional actual se demandan profesionales con elevada capacidad para trabajar en equipo, ¿dónde y en qué momento se forman? ¿En la universidad?

Y en consecuencia, ¿Cómo se aprende a trabajar en equipo en la universidad? ¿Cómo es la transición (en relación con el trabajo en equipo) de los estudiantes al mundo profesional?

Se realizó una revisión bibliográfica para dar respuesta a tales cuestiones.

Los resultados pusieron de manifiesto que existen varios modelos de adquisición de competencias (también de trabajo en equipo) en entornos educativos. Desde la universidad se inició una renovación pedagógica con el objetivo de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y poder dar una mejor formación adaptada al contexto social y económico actual. Existen numerosos estudios sobre el uso de metodologías activas en el aula con el fin de entrenar las competencias de trabajo en equipo. También muchos otros sobre la evaluación de dichas competencias.

No obstante, en la universidad se sigue aprendiendo el trabajo en equipo a través de los trabajos en grupo. La universidad asume una perspectiva teórica para este fenómeno basada en las ciencias de la educación, mientras que el mundo organizacional tiene una perspectiva de la psicología del trabajo y las organizaciones. Son dos realidades separadas.

Ello planteó nuevos interrogantes, más precisos. Con tantas perspectivas que existen para abordar y hablar del mismo fenómeno, ¿Qué es realmente el trabajo en equipo? ¿Qué competencias (individuales) se necesitan para trabajar en equipo?

El siguiente paso fue el de construir un marco teórico que pudiese dar respuesta a las necesidades encontradas. Se asumió un enfoque desde la psicología social, de los grupos y los equipos de trabajo, dando gran importancia a los procesos grupales y al concepto de efectividad en los equipos de trabajo. Con todo ello se elaboró un modelo propio de competencias para el trabajo en equipo, que obviamente está sujeto a revisión, pero pareció tener un cierto sustento teórico-práctico.

Se planteó una intervención grupal, un programa formativo piloto aplicable a la universidad con los estudiantes de los últimos cursos de grado (más próximos a un contexto profesional). El objetivo fue que los alumnos pudieran entrenar sus competencias para el trabajo en equipo y vivir con ello una experiencia de efectividad en el trabajo en equipo.

El contexto epidemiológico marcó el transcurso de la intervención. Se diseñó un programa en formato online, gratuito, voluntario y complementario a la formación oficial. La captación de los participantes se realizó a través de una página web, el campus virtual de diferentes asignaturas y a través del contacto directo con profesores de la universidad (difusores clave).

El resultado práctico fue el de un grupo reducido compuesto por estudiantes con un proyecto dual (compaginaban estudios con trabajo). Se dieron ciertas incompatibilidades (horarios, formato, disponibilidad), y se decidió cancelar el programa. Por otro lado el feedback obtenido fue positivo.

Momento de reinventarse. El objetivo principal del TFM era poder llevar a la práctica la metodología desarrollada, tenía una orientación aplicada. Por otro lado, el modelo desarrollado era

muy versátil. Podía aplicarse en otros entornos como universidades (otras), CFGS, empresas, profesionales, ...

Se valoró la viabilidad de la idea y la disponibilidad de los recursos de los que se disponía. A tener en cuenta, el tiempo era limitado, el justo para aplicar el proyecto y redactar el TFM. El contexto de la pandemia estaba evolucionando favorablemente con menor restricción para volver a la presencialidad. La universidad, no obstante, mantenía las restricciones.

En el ámbito local hubo varios profesionales interesados en el proyecto. También la posibilidad de realizarlo en un espacio físico (presencial).

Entonces apareció el Teaming Day. Se realizó una divulgación exprés mediante la página web y el canal de Instagram, manteniendo la captación online. También a través de contactos directos y con publicidad presencial (carteles). La respuesta fue buena, especialmente por el poco tiempo disponible para dar a conocer el programa y encontrar interesados en ello, partiendo casi desde la nada. La divulgación tuvo un efecto positivo para dar visibilidad al proyecto en otros contextos (empresas, profesionales locales).

Se diseñó una intervención grupal en formato presencial y de jornada intensiva con aplicación de la metodología desarrollada en el contexto profesional. El grupo fue reducido, con lo que se diseñó la intervención a medida. El objetivo principal era el de poder validar el modelo propuesto de entrenamiento de las competencias para el trabajo en equipo y de efectividad en los equipos de trabajo.

Los resultados obtenidos fueron positivos. La intervención pudo realizarse plenamente. Feedback final positivo en satisfacción, aprendizajes y posibilidad de transferencia al entorno profesional. También sobre la valoración de la propuesta metodológica y de su aplicabilidad.

Se pudo cerrar el ciclo de aprendizaje completo. Reto conseguido. A demás la divulgación online tubo una repercusión positiva: interés por la temática.

¿Líneas de futuro?

El prototipo creado puede servir como base para desarrollar un producto.

Existen diferentes posibilidades de aplicación y necesidades formativas por cubrir.

Nuevos horizontes y océanos en los que navegar. Allí estaremos.

PD: la siguiente página expone en una infografía la historia y evolución del proyecto (Figura 18)

Interrogantes iniciales ¹

- ¿Trabajo en equipo en la universidad?
- ¿Transición al mundo profesional?



Revisión bibliográfica ²

Nuevos interrogantes ⁴

- ¿Qué es el trabajo en equipo?
- ¿Qué competencias (individuales) se necesitan para trabajar en equipo?

Marco teórico ⁵

- Enfoque desde la psicología social, de los grupos y los equipos de trabajo
- Importancia en los procesos grupales
- Importancia en la efectividad de los equipos de trabajo

Adaptación contexto pandemia Covid19 ⁸

Programa online (gratuito, voluntario, complementario a la formación oficial)

Captación online: página web, campus virtual + Contacto directo (profesores, difusores clave)



Reinventarse ¹⁰

- El principal objetivo del TFM es poder llevar a la práctica la metodología desarrollada
- El modelo construido es versátil
- Puede aplicarse a otros contextos (universidad, CFGS, empresas, profesionales)

Valorar la disponibilidad de recursos ¹²

- Tiempo limitado: el justo para aplicar el proyecto y redactar el TFM
- Contexto pandemia Covid19 evoluciona favorablemente
- La universidad, no obstante, mantiene restricciones
- Ámbito local, profesionales interesados en el proyecto
- Ámbito local, disponibilidad de espacio físico



Resultados ¹⁵

- Grupo reducido
- Intervención Had Hoc
- Profesionales de diferentes sectores
- Feedback positivo: satisfacción, aprendizaje, transferencia al lugar de trabajo
- Valoración positiva de la propuesta metodológica y de su aplicabilidad
- Divulgación online tiene repercusión positiva: interés en la temática

Resultados ³

- EEES y renovación pedagógica
- Modelos de adquisición de competencias
- Trabajos en grupo Vs Trabajar en equipo
- Estudios sobre metodologías activas en el aula
- Estudios sobre evaluación de las competencias
- Realidades separadas universidad / empresa
- Universidad: perspectiva teórica desde la educación
- Empresa: perspectiva teórica desde la psicología de las organizaciones

Modelo propio ⁶

Competencias para el trabajo en equipo



Metodología ⁷

- Intervención grupal
- Programa formativo piloto
- Aplicación en la universidad (últimos cursos de grado)
- Objetivo: entrenar las competencias de trabajo en equipo y vivir la efectividad de los equipos de trabajo

Resultados ⁹

- Grupo reducido
- Estudiantes con proyecto dual (estudian & trabajan)
- Grupo cojea, elevadas incompatibilidades
- Se cancela el programa
- Feedback es positivo

Divulgación exprés ¹¹

- Página web (www.grupis.org)
- Instagram (@grupis.teamwork)
- Contactos directos
- Publicidad presencial (carteles)



13

TEAMING DAY

Metodología ¹⁴

- Intervención grupal
- Programa formativo piloto
- Formato presencial (jornada intensiva)
- Aplicación en contexto profesional
- Objetivo: validar el modelo propuesto (entrenar las competencias de trabajo en equipo y vivir la efectividad de los equipos de trabajo)

Reto conseguido ¹⁶

- Ciclo de aprendizaje completo
- Prototipo sirve de base para desarrollar un producto

¿Líneas de futuro?



Figura 18: Infografía evolución del proyecto

LIMITACIONES DEL TRABAJO

Este apartado se agrupa en torno a tres ejes de limitaciones, las metodológicas, las de contexto y las personales.

Limitaciones metodológicas

El proyecto desarrollado no permite generalizar el resultado obtenido. Probablemente si conceptualmente, pero es necesario reproducir las intervenciones propuestas en otros contextos, poblaciones y muestras de participantes. También en tipos de formato (online, presencial).

Las muestras utilizadas son realmente pequeñas. Mínimas para poder dar viabilidad a una intervención grupal, pero insuficientes para poder consolidar el proyecto.

Por otro lado, es necesario revisar el modelo propuesto, teórica y metodológicamente hablando, por parte de otros profesionales y/o expertos en la materia.

Tiene un peso importante en ello las estrategias de difusión y captación utilizadas, que deberían de ser revisadas y aplicadas con mayor tiempo y antelación.

Este proyecto ha podido completar el ciclo completo de aprendizaje que caracteriza al paradigma de la investigación acción. Es un punto de partida que abre las puertas a desarrollar nuevas oportunidades. En síntesis, es necesario seguir construyendo en él, trabajando en nuevas iteraciones que permitan consolidar la propuesta teórica y metodológica ofrecida.

Limitaciones de contexto

El principal limitante en esta área ha sido el contexto social y sanitario producido por la pandemia de Covid19 que ha marcado la trayectoria del proyecto y su viabilidad. En primer lugar por la elevada incertidumbre general vivida y especialmente por la cantidad de restricciones que se han tenido que aplicar. La intervención grupal necesita de contacto social, de presencialidad, para poder trabajar con los procesos grupales de una forma natural y próxima, en el cara a cara, en el contacto, en el compartir real (no virtual).

Este contexto ha obligado a adaptar continuamente la propuesta de intervención, las estrategias de captación y las posibilidades para su aplicación. Es el condicionante más grande que ha encontrado este proyecto.

Limitaciones personales

La principal limitación personal a la hora de desarrollar el proyecto ha sido el tiempo disponible y la necesidad y urgencia de tener que priorizar. Ello conlleva necesariamente a tener que decir que no a muchas cosas, a renunciar propuestas, a sacrificar. Tener tiempo para desarrollar el TFM es quitarse muchas horas de sueño y de descanso.

Es necesario no perder el foco y orientarse con claridad. Tener un propósito y darle forma. Pero reducir la ambición. No irse por las ramas, y aprender a focalizar.

Perfeccionismo y perseverancia, mala combinación. Dejar atrás el perfeccionismo es aprender a decir que no a uno mismo, a poner límites a sus ideas, inquietudes; A las redacciones desenfrenadas, que sí, son verdaderamente interesantes e incluso aportan gran valor al proyecto, pero que reducen excesivamente su capacidad de ejecución. Es necesario reducir y simplificar.

Foco y control. No perder el foco en lo importante, en el hilo del proyecto o su redacción, y sobre todo control, controlar las medidas, el despilfarro de información y el salirse de las posibilidades de viabilidad y ejecución reales y efectivas.

Perseverar, pero también es necesario pivotar. Pivotar no es solo encontrar alternativas sino y sobre todo encontrar caminos que las lleven a la acción. Superar el miedo y pasar a la acción.

En la acción está realmente el disfrute y el aprendizaje que da sentido a todo lo demás. Y más cuando es compartida. Un gran aprendizaje.

Este es un trabajo (muy) extenso, en ocasiones demasiado. Haberlo conseguido da una gran satisfacción, pero en el aprendizaje está también el reconocer los errores que uno comete.

En mirar atrás solo cambiaría una cosa: cuando te des cuenta de que esto mola y vale la pena, piensa en seguida en ponerlo a la acción. El tiempo es limitado y luego pasa factura.

Finalmente, y como punto de partida para futuros proyectos, es necesario mejorar en las competencias digitales, en las habilidades de vender, de dar visibilidad y de hacer captación.

De encontrar formas de llegar a las personas, de generar interés por el tema, de ser más *influen- cer* en este sentido. Este aspecto ha limitado en gran parte el proyecto, que necesita un cierto empuje y dosis de energía para convencer al público.

En ocasiones inseguridad, falta de habilidad. Ser espontáneo y dejarse llevar. También el precio que vale ser *novato* e innovar.

VALORACIONES Y CONSIDERACIONES

Querido lector gracias por leer hasta aquí.

Esta es la parte más bonita de mi proyecto, a sí que voy a dejar de un lado las formalidades y empezar a escribir en primera persona. Hola, soy Pol.

Cierre de etapa

Redactar estas líneas significa mucho para mí pues pone de relieve que se acerca el final de una de las etapas más intensas, bonitas y transformadoras de mi vida, a través de la que he sentido que crecía, que mejoraba y sobre todo descubría, sentía y me conectaba más en mí. Este es el mayor de los aprendizajes y al que uno no necesita buscar en un libro para recordar. Simplemente es.

Este proyecto ha exigido mucho de mí pero verdaderamente ha valido la pena. Horas y horas leyendo artículos, libros y redactando contenidos. Y ojo, aunque soy un amante de la teoría, lo mejor de verdad ha sido la intervención. La he podido disfrutar, compartir con otras personas, ver como descubrían cosas de si mismos que no imaginaban, servirles y serles útil. Ver como de la nada se juntaban y sentían que eran un equipo y que juntos podían lograr grandes propósitos, a la vez que aprendían unos de otros. Esta parte ha sido breve, y tengo muchas ganas de más. Conducir el grupo desde la perspectiva de mi propio proyecto ha sido un auténtico reto, pero enormemente gratificante.

Escribo estas líneas también mirando al futuro y en él veo oportunidad. Siento que con este proyecto también he crecido. He ganado mucho conocimiento, teórico, practico y metodológico. He ganado especialización y una cantidad de recursos que me llevan a poder reorientar mi profesión.

También la capacidad para entender y *saber* que el aprendizaje requiere de muchas “ostias”. De fracasar, de poner a prueba y ello solo es posible asumiendo riesgos y pasando a la acción. Me ha encantado.

El apoyo, eternamente agradecido

Gracias familia por estar allí. Por darme tiempo de vuestra vida para y confiar en mí.

Agradecido también a todos los profesionales del Máster que han hecho esto posible. En la difusión del proyecto y en darle visibilidad. Y a ti, querido tutor por todas las sesiones que hemos compartido, en las que me has retado, puesto a prueba y reforzado para que esto tirase adelante.

Conoceros a vosotr@s me ha hecho aprender, ser más y mejor.

Crear, creer y crecer

Este es el lema. No es mío, claro está, pero da sentido en el lugar en el que estamos.

Explorar e investigar. Priorizar, poner límites. Reinventarse, reinventar. Compromiso. Emprender. Prototipar. Ser riguroso, pero dejarse espacio para filtrar e interpretar. Ser creativo y creativar con los demás. Visionar y darse la oportunidad. Insistir. Confiar. Experimentar. Integrar. Llevarse algo de aquí y de allá. Aprendizajes, todos y cada uno de ellos.

Ya para acabar

Realizar una inmersión de conocimiento y experimentación en el campo de los equipos de trabajo me ha permitido descubrir y descubrirme en ello. En mis propias competencias y capacidades, en lo que se me da bien y en lo que necesito mejorar. También en poder identificar las cosas que trabajando en equipo nos acercan a funcionar mejor y cuáles nos alejan de esa actividad.

Los equipos de trabajo son una realidad compleja y necesaria, a veces dificultosa.

Pero para trabajar en equipo se necesita pensar en (y en el) equipo. Creer en él, y en sus miembros. Necesita afrontar retos y superar sus propias adversidades. Necesita confianza y capacidad de reacción. Necesita de personas que sepan entenderse y ponerse de acuerdo. A veces competir pero no perder de vista en el cooperar. Necesita madurez, creatividad y mucho compromiso. Necesita de momentos mágicos y poder fluir, desencallarse, disfrutar con lo que se hace y con quien se hace. A hacer en lo colectivo pero a la vez en poder explorar los propios talentos y hacer crecer los de los demás. Compartir y construir.

Con todo, este proyecto me ha ayudado a ser mejor jugador de equipo.

Gracias y hasta pronto.

REFERENCIAS

- Aiger (2013). Patrones electrotérmicos de la actividad grupal. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Aiger, M., Palacín, M., y Hernández, S. (2018). La Realidad Virtual como herramienta de formación en Defensa. Armas y Cuerpos. *Revista de la enseñanza militar de los oficiales del Ejército de Tierra Español*, 137, 20-26.
- Alcover, C.M., Rico, R., Gil, F. (2011). Equipos de trabajo en contextos organizacionales: dinámicas de cambio, adaptación y aprendizaje en entornos flexibles. *Papeles del psicólogo*. Vol. 32 (1). Pp 7-16.
- Aritzeta, A., y Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la teoría de los roles de equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Rev. De Psicol. Gral. y Aplic.* 56 (1). Pp 61-75.
- Ayestarán (2005). *Guía para el trabajo en equipo*. Cátedra de calidad de la UPV/EHU. San Sebastián.
- Ayestarán, S. (2010). *Facilitación de equipos de innovación*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Badós, A. y García-Grau, E. (2014). La técnica de la reestructuración cognitiva. En Arcos, M. y Badós, E. (coords). *Psicología clínica: programa*. (pp 123-137). Dossier interno de la asignatura de psicología clínica del grado de psicología. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Barrayoca, M. y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo, más allá del corta y pega. *Vivat Acadèmia*. UCM. Vol 111.
- Bisquerra, R. (2009). Estructura y función de las emociones. En R. Bisquerra, *Psicopedagogía de las emociones*. (pp: 69-94). Madrid: Editorial Síntesis.
- Bloch, S. (2008). ¿Qué son las emociones?. En Bloch, S., *Surfeando la ola emocional*. (pp 22-38). Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Bresó, I., García, F.J., Latorre, F. y Peiró, J.M. (2008). Development and validation of the team learning questionnaire. *Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol 14 (2). Pp 145-160.
- Bushe, G., Coetzer, G. (2007). Group development and team effectiveness. Using cognitive representations to measure group development and predict task performance and group viability. *The journal of applied behavioral science*. Vol 43 (2). Pp 184-212.
- Cameron, E. y Green, M. (2012). *Making sense of changement*. Capt 2: Team Change. (pp 69-105). London: KoganPage (3 ed).

Collado, S., Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *Revista d'innovació i recerca en educació*. Vol 12 (2).

Edmonson, E. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. Vol 44 (2). Pp 350-383.

Fernández-Rios, M. (1999). Aspectos positivos y negativos del conflicto; Munduate, L., y Dorado, M.A. (1999). El conflicto en los grupos de trabajo. En Morales y Youbero. *El grupo y sus conflictos*. (pp 25-46; pp 101-114). Ciudad Real: Colección Humanidades.

Gámez, J. y César, T. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for educators, teachers and trainers*. Vol 4.

Gaviria (2012). Formación y desarrollo del grupo. En Huici, C., Molero, F., Gómez, A., Morales, J.F. *Psicología de los grupos*. UNED.

Gil, F. y Alcover, C.M. (1998). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.

Gil, F. y Alcover, C.M. (2004). Técnicas grupales. En Gil, F. y Alcover, C.M. *Técnicas grupales en contextos organizacionales*. (pp 19-34). Madrid: Ediciones Pirámide.

Gil, F., Alcover, C.M., Rico, R. y Sánchez-Manzanarez. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*. Vol 32 (1). Pp 38-47.

Gil, F., Rico, R., Sánchez-Manzanarez, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*. Vol 29 (1). Pp 25-31.

Gómez-Pawelek (2001). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Cad. 693.

González, T., González, C., Arlandis, M., Sellán, C., Palmar, A.M. y Serrano, P. (2017). El reto del alavisco: trabajando competencias de trabajo en equipo, liderazgo y resolución de problemas. *Metas Enferm*. Vol 20 (9). Pp 73-78. Madrid.

González, M.P, Silva, M. y Cornejo, J.M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona: EUB.

González, M.P., Silva, M. y Marín, J. (2009). *La aventura de trabajar en equipo*. Lleida: deParís.

Ibarra, S., y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencias percibida por los estudiantes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol 14 (4). Pp 73-85.

Lencioni, P. (2003). *Las cinco disfunciones de un equipo*. Madrid: Empresa Activa.

Marín, M. y Garrido, M.A. (2011). Trabajando con grupos. En Marín, M. y Troyano, Y. *Trabajando con grupos, técnicas de intervención*. (pp 19-32). Madrid: Ediciones Pirámide.

Martínez, M.C. (2010). Conflicto intragrupal y cooperación; Vera, J.J. (2010). Grupos y equipos en organizaciones. En Martínez, M.C. (coord.). *Dinámicas e intervención grupal*. (pp 13-38; 99-130). Madrid: Editorial Síntesis.

Mas, O., París, G., Torrelles, C. (2016). El trabajo en equipo: dominio competencial en diferentes grados de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat de Lleida. *UT. Revista de ciències de l'educació*. Vol 1. Pp 55-66.

Meneses, R y Navarro, J (2015). ¿Cómo gestionar la eficacia de los equipos a través de los procesos grupales? Un ejemplo en la industria automotriz. *Papeles del psicólogo*. Vol. 36 (1). Pp 224-229.

Navarro, J. (2017). Equipos que funcionan, procesos grupales y diseño de tareas que contribuyen a la efectividad de los equipos. *FOCAD: Formación Continuada a Distancia*. ISSN 1989-3906.

Navarro, J., Bosch, J.L., Palacin, M., Solé, M., Berger, R., Leiva, D., Ceppi, F. y Castellano, J. (2017). Teamwork: Assessment of teamwork competence in higher education. *3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'17*. Pp 1024 -1032.

Navarro, J., Bosch, J.L., Palacin, M., Solé, M., Berger, R., Leiva, D., Ceppi, F. (2018). Trabajo en equipo: evaluación de la competencia y evaluación a través del grado. *Revista CIDUI. Espais d'aprenentatge: agents del canvi a la universitat*.

Navarro, J., Díez, E., Gómez, F., Meneses., Quijano, S. (2008). Incertidumbre de las tareas de grupo, propuesta de un modelo y validación empírica. *Revista de psicología social*. 23 (2). Pp 259-273.

Navarro, J., y Meneses, R. (2018). Groupness/Entitativity Observational Coding (GEOC): A Coding System to Assess Groupness or Entitativity in Groups. En E. Brauner, M. Boos, y M. Kolbe, *The Cambridge Handbook of Group Interaction Analysis* (pp. 594-601).

Navarro, J., Meneses, R., Miralles, C., Moreno, D., y Loureiro, V. (2015). What distinguish teams from social aggregates? A tool to assess the group development. *Anales de psicología*. Vol 31 (3). 921-929.

Navarro, J., Meneses, R., Nadal, M., Landsberger, E. (2016). Desarrollo y desempeño en equipos de proyecto: validez incremental de la escala de desarrollo grupal. *Anuario de psicología*. Vol 46. (8-16).

Navarro, J., Quijano, S., Berger, R. y Meneses, R. (2011). Grupos en las organizaciones: herramienta básica para gestionar la incertidumbre y ambigüedad crecientes. *Papeles del psicólogo*. Vol. 32 (1). Pp 17-28.

Núñez, T. y Loscortales, F. (1997). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.

- Palacin, M. (2015). El conflicto; Las normas del grupo. Documentos de apoyo para la formación en el Máster de autoliderazgo y conducción de grupos. Universitat de Barcelona.
- Palacin, M. (2016). ¿Qué es la emoción? Artículo revisado. En M.P. González, E. Barrull y P. Marteles (1998).
- Palacin, M. y Aiger, M. (2006). Comunicación grupal. En Martínez-Pecino, R. y Guerra J.M. (coords). *Aspectos psicosociales de la comunicación* (pp 193-207). Madrid: Pirámide.
- París, G., Mas, O. y Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia trabajo en equipo de los estudiantes universitarios. *Revista d'innovació docente universitària*. Vol 8. Pp 86-97.
- Peiró (2004). Gestión del cambio en organizaciones en procesos de mejora continua. *SigloCero, Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*. Vol 35 (2). Núm 210. Pp 5-7.
- Pérez Calvo, R.M. (2004). Conceptos básicos de la teoría de los grupos. En R.M. Pérez Calvo y S. Sáez (Eds), *El grupo en la promoción y educación para la salud*. (pp 17 – 35). Lleida: Editorial Milenio.
- Piqueras, C. y Arola, E. (2014). *Coaching de equipos. Qué necesita saber para facilitar el desarrollo de un equipo*. Barcelona: Profit editorial.
- Quijano, S., Navarro, J., Yepes, M., Berger, R. y Romeo, M. (2008). La auditoría del sistema humano (ASH) para el análisis del comportamiento humano en las organizaciones. *Papeles del psicólogo*. Vol 29 (1) pp 92-106.
- Raes, E., Kyndt, E., Decuyper, S., Piet, VdB., Dohy, F. (2015). An exploratory study of group development and team learning. *Human resource development quarterly*. Vol 26 (1).
- Redorta (2013). Análisis del conflicto y la mediación como método de resolución. *Revista Acadèmia & Derecho* 4 (7). Pp 79-106.
- Rico, R., Alcover, C.M, Taberner, C. (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 (1). Pp 47-71.
- Roda, R. (1998). La estructura del grupo: estatus, rol, normas y cohesión. En Gil, F. y Alcover, C.M. (coord.). *Introducción a la psicología de los grupos*. (pp 191-222). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez-Cueto, I. (2008). El modelo de trabajo en equipo. *Revista española de drogodependencias*. 33 (4). Pp 241-255.
- Sánchez J. C. (2014). Comunicación grupal. En Sánchez, J.C. *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*. (321-339). Madrid: McCrow Hill Education.

Solé, M., y Saiós, R. (2009). Trabajo en equipo: indicaciones para el desarrollo y evaluación de la competencia genérica en el grado de Gestión y Administración Pública. Universitat de Barcelona.

Solé, M., y Sayós, R. (2012). Treball en equip. En R. Sayós (coord.), *Competències transversals a les titulacions de grau de la Unoversitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament* (pp 36-45). Barcelona: ICE y Edic.

Torrelles, C. (2011). La competencia de treball en equip. Tesis Doctoral, Universitat de Lleida.

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G. y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 15 (3). Pp 329-344.

Torrelles, C., París, G., Betlem, S. y Alsinet, C. (2015). Assessing teamwork competence. *Psicothema*. Vol 27 (4). Pp 354-361.

Tuckman, B. (1965). Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*. Vol 63 (6). Pp 384-99.

Universitat de Barcelona (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Vendrell, E. y Ayer, J.C (1999). Estructuras de grupo; Alonso, R. y Berbel, S. (1999). Procesos grupales e intergrupales; Silva, M. y Díaz de Quijano, S. (1999). Los grupos en las organizaciones. Martínez-Tobadoa, C. y Palacín, M. (1999). Grupos, bienestar psicosocial y calidad de vida. En González, M.P. (Ed). *Psicología de los grupos, teoría y aplicación*. (pp. 103-140; 141-166; 169-190; 271-190). Madrid: Editorial Síntesis.

Vives, L., Hugas, J., Ilie-Cardoza, C. (2017). Universidades corporativas: alineando personas y estrategia. *Harvard Deusto Business Review*. Vol 23 (4). Pp 65-75.

Viles, E., Jaca, C., Joseba, C., Serrano, N., y Santos, J. (2011). Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en los grados de ingeniería. *Depto. De Organización Industrial TECNUN*. Escuela de ingenieros de la Universidad de Navarra. Vol 46.

Viles, E., Jaca, C., Zárraga-Rodríguez, M. (2015). Teamwork competence assesment. *1st International conference on higher education advance. Head '15*. Pp 42-49.

Viles, E., Jaca, C., Zárraga-Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grado universitario. *Memoria de investigaciones en ingeniería*. Vol 14. Pp 23-33.

Viles, E., Zárraga-Rodríguez, M. y Jaca, C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *TECNUN- Universidad de Navarra. Revista Omnia Science*. Vol 9 (1). Pp 281-304).

Wheelan, S. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small group research*. Vol 40 (2). Pp 247-262.

Wheelan, S. (2013). From groups to teams: the stages of group development; y Effective Team Members. En S. Wheelan, *Creating Effective Teams, a guide for members and leaders. 4a ed.* (pp 7-20; 68-90). India: Sage Publications.

Wheelan, S., Davidson, B., Tilin, F. (2003). Group development across time: reality or illusion?. *Small group research*. Vol 34 (2). Pp 223-245.

Wheelan, S., Hochberger, J. (1996). Validation studies of the group development questionnaire. *Small group research*. Vol 27 (1). Pp 143-170.

Yukl (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Cap. 3. Perspectivas sobre la conducta del liderazgo eficaz; Cap 10. Liderazgo del cambio en las organizaciones. (pp 68-79; 296-300). Nueva York: Pearson Prentice Hall.

ANEXOS

Índice de tablas

- Tabla 1. Indicadores y criterios de desarrollo de la competencia de trabajo en equipo según los tres niveles de adquisición propuestos por Solé y Sayós (2012).
- Tabla 2. Aportaciones clave de las investigaciones revisadas para los antecedentes del proyecto. (ver en interior documento).
- Tabla 3. Diferencias entre grupos y equipos
- Tabla 4. Diferencias entre grupo y equipo de trabajo
- Tabla 5. Estilos de comportamiento y comunicación grupal
- Tabla 6. El modelo de roles de Yukl (2008)
- Tabla 7. Tipología de roles de equipo de Belbin (1981)
- Tabla 8. Tipos de tareas de equipo según Steiner (1972)
- Tabla 9. Tipología de tareas según McGrath (1984)
- Tabla 10. Dimensiones del modelo de incertidumbre en las tareas de grupo (MITAG)
- Tabla 11. Niveles de interdependencia de las tareas de equipo.
- Tabla 12. Influencia del contexto de la organización en los equipos de trabajo
- Tabla 13. Barreras en la comunicación
- Tabla 14. Tipos de conflicto
- Tabla 15. Comparación de los factores derivados del conflicto
- Tabla 16. Estilos de gestión del conflicto
- Tabla 17. Solución efectiva de conflictos
- Tabla 18. Practicas fundamentales para la gestión de los conflictos
- Tabla 19. Las etapas en el proceso de cambio según Lewin (1951)
- Tabla 20. Motivos de oposición a los cambios
- Tabla 21. Posicionamiento frente al cambio
- Tabla 22. Consecuencias del compromiso en el funcionamiento del equipo
- Tabla 23. El modelo temporal de los procesos de equipo de Marks et al. (2001)
- Tabla 24. Los resultados de equipo (elaboración propia)
- Tabla 25. Los niveles de actividad grupal
- Tabla 26. La evolución del grupo
- Tabla 27. El modelo de aprendizaje de equipo de Raes et al. (2015)
- Tabla 28. Modelo de desarrollo de equipo de Bushe y Coetzer (2007)
- Tabla 29. Integración de los modelos de desarrollo grupal (ver en interior documento)
- Tabla 30. Diferencias entre equipos efectivos y no efectivos
- Tabla 31. Elementos de efectividad e ineffectividad del equipo
- Tabla 32. Modelo de efectividad de los miembros de equipo “*Effective team members*”
- Tabla 33. Roles de equipo disfuncionales
- Tabla 34. Características principales del trabajo en equipo
- Tabla 35. Modelo de la competencia de trabajo en equipo de Torrelles (2011)
- Tabla 36. La competencia de equipo (elaboración propia; ver en interior documento)
- Tabla 37. Mapa de competencias para el trabajo en equipo (elaboración propia; ver en interior documento)
- Tabla 38. Hitos de aprendizaje propuestos para la intervención
- Tabla 39. Entrenar las competencias de trabajo en equipo a través de los procesos grupales
- Tabla 40. Entrenar el desarrollo del equipo hacia la efectividad: reflexiones para el aprendizaje de equipo
- Tabla 41. Aspectos de diseño de intervención y uso de técnicas grupales

Tabla 42. El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1976)

Tabla 43. Emociones y grupo

Tabla 44. Modelo general de evolución grupal aplicado a la intervención

Tabla 45. Estructura del programa de intervención (ver interior documento)

Tabla 46. El programa formativo: sesión 1

Tabla 47. El programa formativo: sesión 2

Tabla 48. El programa formativo: sesión 3

Tabla 49. El programa formativo: sesión 4

Tabla 50. El programa formativo: sesión 5

Tabla 51. El programa formativo: sesión 6

Tabla 52. Visión general del programa (ver interior documento)

Tabla 53. Actividades propuestas y relación con la adquisición de competencias de trabajo en equipo. Intervención primera. (ver interior documento)

Tabla 54. Actividades Teaming Day (ver interior documento)

Tabla 55. Cronograma Teaming Day (ver interior documento)

Tabla 56. Relación entre las actividades propuestas y la adquisición de competencias específicas, técnicas y sociales.

Tabla 57. Cuestionario de valoración de las competencias de trabajo en equipo (elaboración propia)

Tabla 58. Cuestionario de efectividad en los equipos de trabajo (Navarro et al., 2011)

Tabla 59. Cuestionario de valoración del programa formativo (elaboración propia)

Tabla 60. Cuestionario de trabajo en equipo.

Tabla 61. Resultados: Valoración de las competencias de trabajo en equipo. Intervención primera (ver en interior documento)

Tabla 62. Resultados: Mapa de competencias para el trabajo en equipo. Intervención segunda (ver en interior documento)

Tabla 63. Resultados: Cuestionario efectividad equipo (ver en interior documento)

Tabla 64. Resultados: Conocimiento adquirido (ver en interior documento)

Tabla 65. Resultados: Transferencia al entorno profesional (ver en interior documento)

Tabla 66. Resultados: Validación metodología y proyecto I (ver en interior documento)

Tabla 67. Resultados: Validación metodología y proyecto II (ver en interior documento)

Tabla 68. Resultados: Satisfacción participantes (ver en interior documento)

Tabla 69. Resultados: Elementos que definen el trabajo en equipo (ver en interior documento)

Tabla 70. Resultados: Valoración del trabajo en equipo (ver en interior documento)

Tabla 71. Resultados: Prácticas que ofrece la universidad para trabajar en equipo (ver en interior documento)

Tabla 72. Resultados: Cualidades en las que se ha recibido formación para el trabajo en equipo (ver en interior documento)

Índice de figuras

Figura 1. Infografía del marco teórico

Figura 2. Ejemplo aplicación modelos IPO/IMOI (ver en interior documento)

Figura 3. Ejemplo aplicación al ámbito docente de los modelos IPO/IMOI

Figura 4. Modelo UB de efectividad en los equipos de trabajo (ver en interior documento)

Figura 5. Aplicación del Modelo UB en el ámbito educativo

Figura 6. La interdependencia de las tareas de equipo

Figura 7. La evolución del conflicto

- Figura 8. Modelo de posicionamiento frente el cambio de Peiró (2004).
- Figura 9. El trabajo en equipo a través de los procesos de equipo (elaboración propia; ver en documento interno)
- Figura 10. Modelo integrativo de trabajo en equipo: explicación detallada (elaboración propia; ver en documento interno)
- Figura 11. El modelo de desarrollo grupal de Palacin y Aiger (2006; 2018).
- Figura 12. Modelo de trabajo en equipo (elaboración propia; ver en documento interno)
- Figura 13. Modelo competencial de trabajo en equipo (elaboración propia; ver en documento interno).
- Figura 14. Aplicaciones del modelo de Palacin y Aiger (2006; 2018) al diseño intra-sesión en un programa de intervención grupal
- Figura 15. Cronograma del proyecto
- Figura 16. Resultados: Valoración cuantitativa del programa formativo
- Figura 17. Resultados: valoración de la competencia en los estudiantes y su transición del ámbito académico al profesional
- Figura 18: Infografía evolución del proyecto (ver en documento interno)

Índice de ejemplos

- Ejemplo 1. Actividad: atrapados en la mina
- Ejemplo 2. Píldora formativa “El conflicto en los equipos”
- Ejemplo 3. Página web de divulgación del proyecto
- Ejemplo 4. Publicaciones de Instagram de divulgación del proyecto

Tabla 1. Indicadores y criterios de desarrollo de la competencia de trabajo en equipo según los tres niveles de adquisición propuestos por Solé y Sayós (2012).

Nivel de dominio	Indicadores y criterios
Primer nivel <i>Grupos dirigidos</i>	Participación en la dinámica del equipo Responsabilidad y contribución en el trabajo conjunto Compromiso con los objetivos comunes Relaciones con los miembros del equipo Asunción de los resultados comunes
Segundo nivel <i>Grupos guiados</i>	Implicación en la definición de los objetivos y del plan de trabajo Distribución de tareas y responsabilidades Intercambio de información y recursos Habilidades comunicativas Aportaciones individuales Evaluación de la eficacia del equipo
Tercer nivel <i>Grupos autónomos</i>	Capacidad de coordinación y de liderazgo Reparto de tareas Clima de trabajo Resolución de problemas Evaluación de la efectividad del equipo Presentación de los resultados

Tabla 3. Diferencias entre grupos y equipos (basado en Cameron y Green, 2004)

Grupo	Equipo
Tamaño indeterminado	Tamaño restringido
Intereses comunes	Objetivos generales comunes
Sentido de ser parte de algo o visto como parte de algo	Interacción entre miembros para lograr metas individuales y grupales
Interdependiente tanto como los individuos pueden desear ser	Interdependencia entre miembros para lograr objetivos individuales y grupales
Puede no tener más responsabilidades que el sentido de pertenencia al grupo.	Responsabilidades compartidas
Puede que no tenga otras responsabilidades que las "contractuales"	Responsabilidades individuales
Un grupo no necesariamente tiene trabajo que hacer ni metas que lograr	El equipo trabaja en conjunto, física o virtualmente

Tabla 4. *Diferencias entre grupo y equipo de trabajo (Johnson y Johnson 1994; adaptado de González, Silva y Marín, 2009)*

	Grupo de trabajo	Equipo de trabajo
<i>Liderazgo</i>	Tiene una asignación clara de líder (liderazgo formal)	La responsabilidad es compartida (liderazgo compartido)
<i>Objetivo</i>	Responde al propósito general de la organización	Sin olvidar el propósito de la organización, tiene su propio propósito, específico y bien definido
<i>Producto (Resultado)</i>	Es fruto del trabajo individual (la suma de varias partes)	Es fruto del trabajo tanto individual como del grupo
<i>Desempeño y efectividad</i>	La efectividad se mide indirectamente por la influencia del grupo en sus miembros	Se valora directamente midiendo los desempeños del grupo como un todo
<i>Recompensas y reconocimiento</i>	Son individuales	Se reconocen los esfuerzos individuales que contribuyen a la efectividad del equipo como conjunto y las recompensas son generalmente grupales
<i>Decisiones</i>	Se discuten, deciden y delegan. Suele haber una jerarquía en la toma de decisiones.	Se discuten, deciden y actúan conjuntamente
<i>Interdependencia</i>	Poca o nula. Tareas simples.	La interdependencia de la tarea y de las relaciones entre los miembros del grupo son características importantes. Tareas complejas.
<i>Reuniones</i>	Se manejan eficientemente y se sostienen por largos periodos de tiempo	Discusiones abiertas con solución activa de problemas
<i>Responsabilidad</i>	Solo es evidente la responsabilidad individual	Se evidencia la responsabilidad individual, así como la del equipo

Tabla 5. *Estilos de comportamiento y comunicación grupal (Palacin y Aiger, 2014)*

	Predisposición a la valoración (sensación)	Predisposición a la acción (intuición)
Orientación a la tarea	<p><i>Estilo analítico</i>, predispuesto hacia la tarea y la valoración, utiliza una visión analítica y detallada. Su motor de acción es conocer el “¿Por qué?”. Enfocado en los datos, se caracteriza por ser preciso, perfeccionista, lógico, crítico, normativo, cumplidor, ordenado, detallista. Con un estilo comunicativo diplomático, no expresa desacuerdos con facilidad, prefiere comunicarse por escrito, experto en detalles, refiere a reglas y le desagrada hablar sobre opiniones prefiriendo hacerlo sobre hechos o datos. Su principal motivador emocional es evitar sentir la inferioridad, que le induce a precisar al máximo y obtener la perfección como fundamental, en perder el foco de los problemas para centrarse en los detalles y evitando los riesgos. En el grupo se enfoca en evaluar situaciones y en resolver los problemas que se presentan.</p>	<p><i>Estilo global</i>, predispuesto hacia la tarea y la acción, utiliza una visión holística y global. Su motor de acción es conocer el “¿Para qué?”. Enfocado a los resultados, se caracteriza por ser competitivo, exigente, aventurero, pionero, promotor. Con un estilo comunicativo directo, de única vía (de él hacia los demás), con opiniones que se comunican como hechos que no requieren más discusión. Su principal motivador emocional corresponde a evitar sentir la insatisfacción, cuyo comportamiento se manifiesta en ser agresivo, competitivo, demandante, retador, no escuchar o exceder de autoridad. Ve al grupo como un todo en el que se posiciona desde el empujar y/o tirar.</p>
Orientación a la relación	<p><i>Estilo fiable</i>, predispuesto hacia las relaciones y la valoración, favorece las relaciones sobre la tarea. Su motor de acción es conocer el “¿Cómo?”. Enfocado en los procedimientos, se caracteriza por ser premeditado, cuidadoso, estable, sistemático, trabajador, con ritmo estable. Con un estilo comunicativo de única vía, de otros hacia él, es buen escuchador, contesta si le preguntan, habla de forma calmada y sistemática, con preferencia sobre temas que domina, y de forma interpersonal y no a grupos. Su principal motivador emocional es evitar sentir la inseguridad, cuyo comportamiento se observa en intentos por reducir la incertidumbre buscando información y asegurando la tranquilidad, resistencia al cambio, selectivo con las personas y con poca asunción al riesgo. En el grupo se enfoca en promover la cohesión y un clima de seguridad para la acción.</p>	<p><i>Estilo socializador</i>, predispuesto hacia las personas y la acción, favorece las relaciones por encima de la tarea. Su motor de acción es conocer “¿Con quién?”. Enfocado en las personas se caracteriza por ser locuaz, sociable, comunicativo, ejecutor, generador de ideas, optimista. Con un estilo comunicativo vendedor e inspirador, con deseo de conversación, pero sin entrar en detalles, evitando mencionar temas difíciles y buenos en dar retroalimentación constructiva. Su principal motivador emocional es evitar sentir la soledad, cuyo comportamiento se manifiesta en ser excesivamente hablador, impulsivo, prometedor más que cumplidor y evitador de conflictos. En el grupo se enfoca en promover el clima y el bienestar, en el contacto con el resto de los compañeros.</p>

Tabla 6. El modelo de roles de Yukl (2008). Ejemplos de tipología de comportamientos orientados a las tareas, las relaciones y el cambio (adaptado de Yukl, 2008)

<i>Conductas orientadas a las tareas</i>	<ul style="list-style-type: none"> Organización de las actividades de trabajo para mejorar la eficiencia Planificación de las operaciones a corto plazo Asignación y reparto del trabajo Clarificación los resultados esperados Definición de metas concretas y estándares Definición de normas y procedimientos operativos Coordinación de las actividades de trabajo Seguimiento de las operaciones y del rendimiento Resolución de problemas inmediatos que podrían afectar al trabajo
<i>Conductas orientadas a las relaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo frente tareas difíciles Expresión de la confianza a un individuo o grupo en relación con el afrontamiento de tareas difíciles Mantenimiento de tratos sociales que favorecen la construcción de relaciones Reconocimiento de las aportaciones y logros Asesoramiento y tutelaje Compartir y consultar con otros las decisiones tomadas Informar a otros acerca de las acciones que les puedan afectar Ayudar a resolver los conflictos de manera constructiva Utilizar los símbolos, ceremonias, ritos e historias para construir una identidad de equipo
<i>Conductas orientadas al cambio</i>	<ul style="list-style-type: none"> Hacer un seguimiento del entorno externo para detectar amenazas u oportunidades Interpretar los acontecimientos para explicar la necesidad de cambios urgentes Estudiar a los competidores y otros agentes externos para obtener ideas para mejoras Imaginar nuevas posibilidades estimulantes para el equipo y la organización Animar a los miembros del equipo a considerar los problemas y las oportunidades de otra manera Desarrollar estrategias innovadoras vinculadas a las competencias clave Animar y facilitar la innovación y las actitudes emprendedoras dentro del equipo y de la organización Fomentar y facilitar el aprendizaje colectivo dentro del equipo o la organización Experimentar con nuevos enfoques para lograr los objetivos Implementar cambios simbólicos que concuerden con una nueva visión o estrategia Fomentar y facilitar los esfuerzos para implementar los cambios importantes Comunicar y celebrar los progresos conseguidos en los procesos de cambio Influir sobre los agentes externos para conseguir su apoyo para el cambio y negociar acuerdos

Tabla 7. Tipología de roles de equipo de Belbin (1981; citado en Artzeta y Ayestarán, 2003; y Ayestarán, 2005 y2010)

Roles de acción	<i>Impulsor</i>	Se centran en generar actividad y prosperar bajo presión, inyectar vitalidad al grupo y motivar al equipo en momentos de desaliento. Cubren las funciones de impulsar el trabajo del equipo
	<i>Implementador</i>	Llevan la teoría a la práctica, sabiendo determinar lo que es factible y relevante. Suelen hacer todo lo que está establecido que debe hacerse. Cubren las funciones de transformar las ideas en acciones.
	<i>Finalizador</i>	Se centran en finalizar, es decir, aportar concentración y exactitud en las tareas, ausencia de errores en los proyectos y tareas finalizadas. Destacan por la urgencia y cumplimiento de los plazos establecidos, preocupándose por la precisión, los detalles y el seguimiento exhaustivo de las tareas. Cumplen las funciones de revisar y finalizar los trabajos.
Roles sociales	<i>Investigadores de recursos</i>	Se centran en explorar, indagar e informar sobre ideas, desarrollos o recursos que se encuentran fuera del equipo de trabajo, obtener información de otras personas, establecer contactos externos y llevar a cabo cualquier negociación posterior. Cumplen las funciones de buscar recursos exteriores para el equipo.
	<i>Coordinador</i>	Se centran en dirigir al grupo, formado por personas con distintas habilidades y características personales. Cumplen las funciones de coordinar el equipo.
	<i>Cohesionador</i>	Previene la afloración de problemas interpersonales entre los miembros del equipo, facilita y promueve el mantenimiento de la armonía del equipo. Cumplen las funciones de cohesionar al equipo.
Roles mentales	<i>Cerebros</i>	Su función se centra en crear soluciones, generar nuevas ideas, nuevas propuestas y resolver problemas. Cumplen las funciones de aportar soluciones creativas al equipo.
	<i>Monitor evaluador</i>	Se centra en observar y analizar problemas, en evaluar ideas y sugerencias, sopesar pros y contras de las diferentes alternativas. Cumplen con las funciones de evaluar las diferentes aportaciones de las personas en el equipo.
	<i>Especialista</i>	Posee conocimientos específicos sobre el proceso que se trata de mejorar. Cuentan con habilidades especiales en las cuales se basa el servicio o producto ofrecido por la organización, tomando decisiones basadas en un profundo conocimiento y experiencia del proceso que trabaja el equipo. Cumplen con las funciones de aportar experiencia e información técnica.

Tabla 8. Tipos de tareas de equipo según Steiner (1972). Adaptado de Gil y Alcover, 1998; Navarro, 2017.

Tipo de tarea	Descripción	Ejemplos
<i>Disyuntivas</i>	Exigen que el grupo elija sólo una entre dos o más alternativas disponibles, que adopten una decisión del tipo “O...O”. El desempeño del grupo se corresponderá con el desempeño del mejor de los miembros.	Toma de decisiones Resolución de problemas
<i>Conjuntivas</i>	Requieren que sean ejecutadas por cada uno de los miembros del grupo. El desempeño del grupo se corresponderá con el desempeño del peor de los miembros.	Cadena de montaje Alpinismo
<i>Aditivas</i>	La eficacia y el desempeño del grupo es la suma de las aportaciones individuales.	Tirar de una cuerda Lluvia de ideas
<i>Discrecionales</i>	Permiten que los miembros combinen sus aportaciones individuales de la forma que prefieran para su realización. El desempeño del grupo es una combinación de los desempeños individuales que se complementan entre sí.	Elaboración de juicios Generación de conocimiento

Tabla 9. Tipología de tareas según McGrath (1984). Adaptado de Gil y Alcover, 1998.

Proceso básico	Tipo de tarea y descripción
<i>Producir</i>	Tareas de planificación. Producir planes orientados a la acción Tareas creativas. Producir ideas
<i>Elegir</i>	Tareas intelectuales. Resolver problemas que cuentan con una respuesta correcta. Tareas de toma de decisiones. Elección de una respuesta en función de la preferencia o el acuerdo.
<i>Negociar</i>	Tareas de conflicto cognitivo. Resolver conflictos de punto de vista (conflictos políticos). Tareas de motivo mixto. Resolver conflictos de interés (conflictos críticos).
<i>Ejecutar</i>	Tareas competitivas. Resolver conflictos de poder o competir por el triunfo. Tareas de ejecución. Realizar tareas psicomotoras bajo normas objetivas o absolutas de excelencia.

Tabla 10. Dimensiones del modelo de incertidumbre en las tareas de grupo (MITAG) (Adaptado de Navarro et al., 2008; Navarro et al., 2011; Navarro, 2017)

Dimensión	Descripción
<i>Claridad o Ambigüedad</i>	Se refiere al conocimiento de los miembros del grupo sobre qué tienen que conseguir (objetivos), y cómo pueden conseguirlo (procedimientos). Esta dimensión exige de una representación mental compartida sobre las metas a conseguir y cómo lograrlas, así como de las expectativas del grupo.
<i>Diversidad o Uniformidad</i>	Recoge la cantidad, la existencia de múltiples tareas a realizar, y su variedad. Pone en juego la existencia de competencias múltiples dentro del equipo de trabajo, así como de procesamientos de información diversos.
<i>Novedad o Familiaridad</i>	Se refiere a aquellas características de las tareas que hacen que el grupo desconozca cuál es la mejor forma de realizar-la, sin experiencia previa y, además, teniendo que elegir entre diferentes procedimientos alternativos posibles según un criterio subjetivo de eficiencia.
<i>Incompatibilidad o Conflicto</i>	Se refiere a las posibles incompatibilidades relativas a las tareas que se le presentan al equipo, ya sea por discrepancia entre tareas diferentes o dentro de una misma tarea (por desatención de otras).

Tabla 11. Niveles de interdependencia de las tareas de equipo. Adaptado de Navarro et al., 2011; Navarro, 2017.

Tipo de interdependencia y gráfico descriptivo	Descripción	Ejemplos
<i>Agrupada o mínima</i>	Cada miembro contribuye al equipo sin necesidad de interactuar con el resto. Los miembros tienen roles y tareas similares. Cada miembro completa la tarea al completo. El desempeño del equipo es la suma de los desempeños individuales	Vendedores en una tienda
<i>Secuencial</i>	La actuación de un miembro es necesaria para que actúe otro miembro. Los miembros tienen diferentes roles y tareas. Los miembros hacen parte de una tarea en un orden preestablecido. El desempeño del equipo requiere la ejecución exitosa de cada uno de los pasos y en el orden correcto.	Cadena de montaje
<i>Recíproca</i>	Los resultados de un miembro son las entradas que necesita otro miembro, y viceversa. Los miembros tienen diferentes roles, frecuentemente son especialistas, y tareas que realizar según sus conocimientos y habilidades. Los miembros ejecutan diferentes partes de la tarea en un orden flexible. El desempeño del equipo requiere de la coordinación entre los miembros.	Equipo de cirugía
<i>Máxima, de equipo o en red</i>	De manera conjunta los miembros diagnostican, resuelven problemas y colaboran en la realización completa de la tarea, el resultado del equipo depende esencialmente de ello. Los miembros del equipo también tienen la libertad para diseñar sus propias contribuciones al desempeño global. Las interacciones entre los miembros son simultáneas.	Equipo auto-gestionado

Tabla 12. *Influencia del contexto de la organización en los equipos de trabajo (basado en Rico, Alcover y Tabernero, 2010).*

<i>Estrategia de la organización</i>	Incluye cinco actividades clave, el desarrollo de un modelo de negocio, la visión y la misión de la organización, determinar los objetivos específicos a conseguir, planificar una estrategia que permita conseguir tales objetivos, implementar y poner en práctica la estrategia, y evaluar el resultado obtenido (a diferentes niveles), revisando la situación e iniciando ajustes correctivos (Thompson y Strickland, 1994; citado en Quijano et al., 2008).
<i>Diseño de la organización</i>	incluye a la tecnología utilizada y la estructura de la propia organización. La estructura de la organización está formada por dos tipos de sistemas, los de organización (del trabajo, de administración del personal, de relaciones laborales, etc) y los sistemas de gestión y desarrollo de RRHH (Quijano et al., 2008). Para Alcover, Rico y Gil (2011) el diseño de la organización pasa por el planteamiento de sistemas multiequipo y de equipos distribuidos, que permite interrelacionar los equipos de trabajo y a estos con el conjunto de la organización, articulando los flujos de transmisión de información y coordinación, y permitiendo apoyos que facilitando recursos y eliminando obstáculos. Dicha filosofía se fundamenta en la conceptualización de las organizaciones basadas en equipos, concebidos como piedra angular de las arquitecturas organizacionales.
<i>Cultura de la organización.</i>	Se entiende como un conjunto de normas colectivas que tienen influencia en los comportamientos de las personas en el ámbito organizacional y del equipo de trabajo. (Hofstede, 1998; citado en González, Silva, Marín, 2009). Para Shein (1985), la cultura de una organización se sostiene en tres niveles, los artefactos, los valores adoptados y declarados y los supuestos básicos (adaptado de Piqueras y Arola, 2019).

Tabla 13. *Barreras en la comunicación (Sánchez, 2014)*

<i>Ruido o perturbación</i>	Interfiere en la comunicación enmascarando los significantes y/o significados del mensaje y/o alterando su contenido.
<i>Ambigüedad</i>	Incapacidad de los significantes del mensaje para delimitar con precisión sus contenidos y significados. Tanto el ruido como la ambigüedad pueden contrarrestarse con la redundancia en el mensaje, incorporando repeticiones y detalles no imprescindibles para determinar la intención del emisor.
<i>Fuentes de distorsión</i>	Se destacan como tales los errores al codificar o decodificar el mensaje, la elección inadecuada de los símbolos, la utilización de un canal no idóneo, los prejuicios, los conocimientos o expectativas del emisor y/o receptor que distorsionan el mensaje. La consecuencia de la distorsión es que el objetivo de lo que se pretende comunicar es diferente de lo que realmente se recibe.
<i>Filtración</i>	Se refiere a la manipulación de la información por el emisor con la intención de que el receptor la interprete de un modo favorable. Tiene una influencia importante en esta barrera de comunicación la jerarquía que configura la estructura del grupo.
<i>Percepción selectiva</i>	Se refiere al proceso subjetivo mediante el cual la interpretación de la realidad se hace en virtud de las necesidades, motivaciones, historia de aprendizaje, expectativas o actitudes de las personas (emisor/receptor) implicadas en un proceso de comunicación. Como tales, las interpretaciones son una barrera para la comunicación ya que alejan el mensaje verdadero de la realidad.
<i>Sobrecarga de información</i>	Puede darse por diferentes motivos como el exceso de redundancia, la exposición continuada a un mensaje o el empleo de canales múltiples. El resultado influye negativamente en la toma de decisiones ya que el grupo necesita de más recursos para procesar, filtrar y discernir el contenido del mensaje y poder dar una respuesta efectiva.
<i>Inadecuación de las redes de comunicación</i>	Para que los canales de comunicación sean eficaces tienen que establecerse unas redes en las distintas direcciones de la comunicación que permitan una perfecta interacción.

<i>Falta de retroalimentación</i>	La comunicación no es solamente una transmisión de la información, también es una puesta en común. El feedback permite verificar el recibimiento del mensaje, su interpretación y las consecuencias que tiene ello.
<i>Clima amenazante en las comunicaciones</i>	En este contexto se consideran dos tipos de comunicaciones, la defensiva y la adaptativa. La comunicación defensiva se caracteriza por un clima amenazante que potencia la tendencia a juzgar, evaluar, mirar con superioridad al receptor, etc; mientras que la comunicación adaptativa se apoya en un clima de seguridad que busca la igualdad, la empatía, la espontaneidad, la fluidez en las relaciones, y se eviten las actitudes defensivas.

Tabla 14. *Tipos de conflicto (basado en Redorta, 2013)*

<i>Conflicto de recursos escasos</i>	“Disputamos por algo que no hay suficiente para todos”
<i>Conflicto de poder</i>	El logro crea la necesidad de competencia, con una visión limitada del éxito y el fracaso, lo que hace que las partes implicadas lo interpreten como un conflicto. “Disputamos porque alguno de nosotros quiere mandar, dirigir o controlar más a otro”
<i>Conflicto de autoestima</i>	“Mi orgullo personal se siente herido”
<i>Conflicto de valores</i>	“Mis valores o creencias fundamentales están en juego”
<i>Conflicto de identidad</i>	“El problema afecta a mi manera íntima de ser lo que soy”
<i>Conflicto normativo</i>	“Se ha incumplido una norma social o legal”
<i>Conflicto de expectativas</i>	“No se cumplió o se defraudó lo que uno esperaba (del otro)”
<i>Conflicto de inadaptación o resistencia al cambio</i>	“Cambiar las cosas nos produce tensión”
<i>Conflicto de información</i>	“Hay algo que se dijo o no se dijo o se entendió de otra forma”
<i>Conflicto de intereses</i>	“Mis deseos o intereses son abiertamente contrapuestos a los tuyos”
<i>Conflicto atributivo</i>	“El otro no asume su responsabilidad (o culpa) en una situación planteada”
<i>Conflicto de relaciones</i>	“Habitualmente no nos entendemos como personas”
<i>Conflicto de tareas</i>	“Tus tareas son incompatibles con las mías” “No sabemos trabajar juntos” “Tus/mis tareas tienen una repercusión negativa para mí” (p.ej. carga de trabajo) “Hay un problema que juntos no sabemos resolver”

Tabla 15. Comparación de los factores derivados del conflicto. (Fernández-Ríos, 1999; en Morales y Yubero, 1999)

Factores positivos derivados del conflicto	Factores negativos derivados del conflicto
Es un motor de cambio personal y social. El cambio puede lograrse a través de la confrontación con altos costes o a través de un proceso de solución de problemas.	La comunicación se reduce y se hace más insegura. Los canales de comunicación no se usan o se utilizan para intimidar al otro
Estimula el interés y la curiosidad: es un reto para las propias capacidades	Se estimula la idea de que la solución es una cuestión de fuerza. Ambas partes tratan de aumentar a su favor la diferencia de poder.
Contribuye a establecer la propia identidad personal y grupal	Se forma una actitud hostil y sospechosa que incrementa la sensibilidad a las diferencias y disminuye la conciencia de las similitudes.
Es un proceso creativo: aparece un cierto nivel de activación para salvar el problema; Se desarrollan las condiciones necesarias para la reformulación del problema cuando se llega a un callejón sin salida; Nuevas ideas y formas de pensar, que se pueden combinar en su resolución	Las normas de relación interpersonal se vuelven inaplicables y cada cual se comporta con el otro de un modo que él mismo calificaría de ultrajante
Puede facilitar la comunicación abierta y honesta entre los participantes sobre temas relevantes para ambos	Se producen juicios erróneos basados en falsas percepciones, tanto respecto al oponente como de uno mismo.
Fomenta el reconocimiento de la legitimidad del otro y de la honestidad de sus intereses y reivindicaciones tratando de hallar respuestas satisfactorias para ambas partes	Incremento de la tensión grupal y personal.
Conduce a la confianza y actitud amistosa entre las partes haciendo sobresalir las semejanzas más bien que las diferencias, percepciones de signo positivo, etc...	A nivel individual, la tensión produce: <i>Reducción de las alternativas percibidas</i> <i>Disminución de la perspectiva temporal de las acciones</i> <i>Paralización del pensamiento</i> <i>Respuestas estereotipadas</i> <i>Susceptibilidad para producir o esperar rumores</i> <i>Actitud defensiva</i> <i>Reduce los recursos intelectuales disponibles</i>
Promueve la cohesión grupal	

Tabla 16. Estilos de gestión del conflicto (Ragim y Bonoma; 1979; citado en Morales y Yubero, 1999)

Estilo	Características	Estrategia ¿El conflicto se resuelve? ¿Cómo?
<i>Conformidad (servilismo)</i>	Alto interés por los demás, bajo por uno mismo. Se suele ceder al punto de vista de los demás. Se opta por no tomar en cuenta las diferencias existentes con la otra parte y se centra en enfatizar y destacar los aspectos comunes entre ambos para procurar satisfacer el interés del otro. Supone un cierto grado de sacrificio.	Estrategia complaciente. Implica la reducción de las aspiraciones propias. Conlleva a la consecución de inferiores beneficios conjuntos.
<i>Evasión evitación</i>	No se procura ni por los intereses de uno, ni por los demás. No se afronta el conflicto. Se asocia con la retirada y la esquivación del problema, para posponerlo, porque resulta amenazante o para no dañar la propia imagen.	Estrategia de inacción. Mínima actividad, malgasta tiempo. Puede llegar a romper la negociación. Lleva a “tapar” el conflicto que, de ser importante, tarde o temprano emergerá y con mayor intensidad.
<i>Imposición dominación</i>	Sólo se tienen en cuenta los propios intereses. Hay un ganador y un perdedor. Se procurarán por todos los medios lograr el objetivo propio, ignorando las necesidades y expectativas del oponente.	Estrategia de rivalidad. Intentos por imponerse a la otra parte. Rigidez en las demandas imposibilita el acuerdo, que se logrará con escaso compromiso. No hay espacio para soluciones creativas. La rivalidad suscita la misma reacción en la otra parte.
<i>Negociación compromiso</i>	Se buscan soluciones aceptables por ambas partes, con algunas concesiones. Las partes ceden algo en su posición para poder tomar una decisión mutuamente aceptable para ambas.	Estrategia de negociación. Es una estrategia resolutive que prioriza la agilidad, sacar el conflicto cuanto ante, para no llegar a escalarlo más. Tiene el inconveniente que no permite profundizar en él, ni promover soluciones creativas y/o de cambio real. Equivale a un reparto justo de acciones.
<i>Solución de problemas colaboración (integración)</i>	Claramente se afronta el conflicto buscando siempre una solución que satisfaga a ambas partes. Se evita la competición por los recursos. Aparece la colaboración y la cooperación. Lleva a la apertura, el intercambio de información y el examen de las diferencias existentes para tratar de llegar a una solución que sea aceptable para los miembros del grupo. Supone la comunicación directa entre las partes. Posibilita la resolución de problemas conduciendo a soluciones creativas e imaginativas.	Estrategia de resolución de problemas. Busca una fórmula que permita reconciliar las aspiraciones de las partes. El resultado contempla un gran beneficio, cuando existe: Un potencial integrativo: posibilidades de ampliar el pastel, reducir costos, compensar con otros aspectos, lograr un compromiso, articular con nuevas alternativas. Elevadas aspiraciones de las partes: permiten desarrollar la imaginación hasta agotar el potencial integrativo, sin imposibilitar el acuerdo. Firme flexibilidad: flexibilidad de las posiciones particulares sin olvidar el compromiso y la perseverancia con los acuerdos y ganancias.

Tabla 17. Solución efectiva de conflictos (basado en Redorta, 2013; Palacin, 2015; y Morales y Yubero, 1999)

Fijarse en el problema	Fijarse en la solución
<p>Analizar y entender lo que sucede ¿Cuál es el problema? ¿Qué nos pasa? ¿Qué tipo de conflicto tenemos? ¿Tenemos suficiente información para entender el problema?</p> <p>Identificar los impulsores activos (fuentes de conflicto) ¿Por qué nos pasa esto? ¿Cuál es el origen? ¿Cuáles son las fuentes del conflicto? ¿Qué lo alimenta? ¿Qué emociones están presentes?</p> <p>Identificar las creencias irracionales que paralizan nuestra asertividad</p> <p>¿Es realmente esto cierto? O ¿yo me lo demuestro con lo que hago?</p>	<p>Darse cuenta y decidir cambiar la forma de relacionarse</p> <p>Sustituir las creencias irracionales por otras que nos movilicen a actuar</p> <p>Sustituir las creencias irracionales por otras que nos movilicen a actuar</p> <p>Evitar los ataques personales</p> <p>Actuar sinceramente con los demás</p> <p>Evitar los “combates” con resultados de ganador – perdedor</p> <p>Sintonizarse emocionalmente (evitar la culpa, la defensa, el muro y el desdén)</p> <p>Orientarse a la búsqueda de soluciones y no a la de responsables</p> <p>Motivarse en identificar puntos de acuerdo -concertación-intercambio</p> <p>Flexibilizar la opinión</p> <p>Buscar acuerdos, fijarse objetivos</p> <p>Preguntar por lo que se espera</p> <p>Responsabilizarse de la propia emoción</p> <p>Explicar puntos de encuentro, lo que nos une</p> <p>Pensar en las consecuencias positivas de la solución</p> <p>Encontrar un compromiso que beneficie e ilusione a ambas partes</p> <p>¿Qué actitudes me acercan a la solución?</p> <p>Cambio en mi posición, cambio en mi postura, cambio en mi intención</p>

Tabla 18. Prácticas fundamentales para la gestión de los conflictos (Edmonson, 2007)

Gestionarse a sí mismo	<i>Reflexionar</i>	¿Cómo estoy yo para hacer frente a este tema? ¿Qué necesito hacer para abordarlo efectiva y afectivamente? ¿Cuál es mi actitud? ¿Escuchar?
	<i>Redefinir</i>	¿Cuál es mi opinión al respecto? ¿Existen puntos de vista diferentes? ¿Puedo compartir mis opiniones de forma asertiva? ¿Tengo flexibilidad? ¿Cuál es mi interés en esto? (ganar, hacer perder, construir)
Gestionar las conversaciones	<i>Profundizar en los temas conflictivos</i>	¿Puedo aceptar que este es un tema legítimo para conversar? ¿Cuál es mi reacción frente este tema? ¿Puedo compartir mis inquietudes, intereses y datos al respecto? ¿Qué cuestión hace de este un tema conflictivo? (Compartir con los demás y pedir que hagan lo mismo)
	<i>Examinar los puntos de vista opuestos</i>	¿Qué opinión tienen los demás sobre este tema? ¿Qué datos, diferentes a los míos, aportan los demás? ¿Cómo se sienten y piensan los demás? ¿Qué los lleva a hacerlo de ese modo? ¿Cómo se relacionan los intereses individuales con los intereses del equipo?
Gestionar las relaciones	<i>Desarrollar una confianza fundamentada</i>	¿Qué puedo hacer para fundamentar la confianza? ¿Reconocer al otro (responsabilidades, activos)? ¿En este equipo podemos cometer errores? ¿Puedo asumir la responsabilidad de cometer errores? ¿Qué aprendo de los fracasos?

Centrarse en las relaciones clave

¿Qué dinámicas ocurren en nuestro equipo cuando entramos en un tema polémico? ¿Cómo podemos resolver eso? ¿Qué alianza necesitamos? ¿Qué dinámicas son buenas para el equipo a la hora de resolver temas polémicos? ¿Qué fortalezas tiene este equipo a la hora de resolver conflictos? ¿Y cada uno de sus miembros? ¿Qué debilidades? ¿Qué necesitamos mejorar? ¿Lo podemos identificar, aceptar y llegar a acuerdos de compromiso que ayuden a mejorar el funcionamiento del equipo? ¿Cuáles?

Tabla 19. Las etapas en el proceso de cambio según Lewin (1951; citado en Yukl, 2008)

<i>Descongelamiento</i>	Primera etapa del cambio, caracterizada como una fase de “derretimiento” del sistema, de creación de motivaciones y disposición hacia el cambio. Durante esta fase los miembros del equipo se dan cuenta que la antigua manera de hacer las cosas ya no es válida y deben tomar consciencia sobre la necesidad de cambiar y de reconocer el problema. Este reconocimiento puede producirse debido a una crisis evidente, o puede derivar de un esfuerzo por describir las amenazas u oportunidades que no resultan evidentes para la mayoría de los miembros del equipo. La fase de descongelamiento se completa cuando los miembros del equipo entienden y aceptan la necesidad del cambio.
<i>Desplazamiento</i>	Durante esta fase los miembros del equipo buscan nuevas formas de hacer las cosas y eligen un planteamiento prometedor. Esta fase implica desplazarse a un nuevo nivel de comportamientos. El cambio real se produce en esta fase. Cuando los miembros del equipo cuentan con suficiente información para aclarar e identificar el problema, pueden plantearse e iniciar el cambio por sí mismos. Aquí se seleccionan los objetivos, se definen metas, métodos, medidas y criterios de evaluación a la vez que se distribuyen los recursos, responsabilidades y compromisos. En esta fase se puede reconocer un <i>punto de inflexión</i> , en el que el equipo está dejando atrás la zona cómoda para entrar en la zona nueva y desconocida, empezando a asumir el riesgo que comporta el cambio adentrándose en un terreno más incierto (Piqueras y Arola, 2019).
<i>Recongelamiento</i>	Es la fase final del cambio, en la que integran y estabilizan los nuevos planteamientos. El cambio se convierte en algo establecido. En esta fase se crean las condiciones y garantías necesarias para asegurar que lo logrado no desaparezca. Para ello es importante reforzar los comportamientos que van dirigidos hacia la consolidación del cambio.

Tabla 20. Motivos de oposición a los cambios (Connor, 1995; citado en Yukl, 2008)

<i>Falta de confianza</i>	Tanto en el cambio como en las personas que lo promueven. La falta de confianza puede magnificar el efecto de otras fuentes de oposición y no necesita de una amenaza evidente para que se dé. En este contexto los miembros del equipo construyen creencias acerca de la existencia (verídica o no) de repercusiones ocultas o secretismos.
<i>Creencia de que el cambio es innecesario.</i>	Suele darse en un contexto organizacional y de equipo en el que la forma aceptada de actuar ha dado resultados exitosos. También cuando el cambio se gestiona de forma excesivamente gradual, y especialmente en las primeras etapas del cambio, en que las personas suelen minimizar o ignorar la urgencia de necesidad de cambio.
<i>Creencia de que el cambio no es viable.</i>	La valoración que hacen los miembros del equipo los lleva a la conclusión de que alcanzar el éxito no es probable.
<i>Amenazas económicas</i>	Se sustentan en las predicciones que hacen los miembros del equipo en relación con posibles pérdidas de ingreso, prestaciones o seguridad laboral. No siempre se corresponden con amenazas reales.
<i>Coste relativamente elevado</i>	Se sustenta en el resultado negativo de la valoración sobre costes y beneficios, de la anticipación por la falta de recursos, tiempo y esfuerzos, aún habiendo podido demostrar las ventajas evidentes para el equipo respecto al cambio.

<i>Miedo al fracaso personal</i>	El cambio hace que algunas practicas queden obsoletas y requiere de aprender nuevas formas de trabajar y adquirir otras competencias anteriormente no utilizadas.
<i>Perdida de estatus y poder</i>	Es un fenómeno inherente al cambio, especialmente cuando requiere de un nuevo enfoque en la estructura del equipo. Las personas que anteriormente tenían un estatus más elevado pueden ver amenazadas las condiciones y ventajas adquiridas en la anterior situación. En ello pueden aparecer los conflictos de intereses y los juegos o luchas por el poder.
<i>Amenaza a los valores e ideales</i>	En esta condición, el cambio se percibe como incoherente con la cultura del equipo, con sus valores e ideales, e incluso con los de alguno de los miembros en particular.
<i>Resentimiento por la interferencia.</i>	Es la percepción que los miembros del equipo tienen al sentirse controlados por otros. Desaparece cuando la necesidad del cambio es reconocida y además se percibe que se tiene la elección de determinar cómo se va a cambiar.

Tabla 21. Posicionamiento frente al cambio (Peiró, 2004)

<i>Promotores</i>	Encontramos en este bloque a los comprometidos con el cambio, altos en sinergia, bajos en antagonismo. Ven claro el cambio, son apóstoles de este y están ilusionados y empeñados en conseguirlo. Suelen ser pocos. También encontramos a los “triángulos de oro”. Son aquellos miembros que está razonablemente o muy a favor del cambio, pero al mismo tiempo, tienen algún inconveniente por el que el cambio, tal y como está planteado, no lo acaban de ver y adoptan una postura de crítica que suele ser constructiva. Sus aportaciones son útiles para mejorar los planteamientos del cambio y aportan información acerca lo que piensa el grupo más numeroso, el de la mayoría silenciosa.
<i>Detractores</i>	Encontramos en este bloque a los sublevados ante el cambio, altos en antagonismo, bajos en sinergia, a los enfrentados al cambio, medio-altos en antagonismo y bajos en sinergia y a los “protestones” ante el cambio, medios en antagonismo y bajos en sinergia. Los tres grupos anteriores son los que se mueven frente el cambio, hacen de oposición. Es importante no quedar atrapado en debate con ellos, ya que ello facilita que el resto de las posturas actúen como espectadores, sin tomar partido explícito del cambio.
<i>Pasivos</i>	En este bloque se encuentra la mayoría silenciosa, que todavía no ha decidido si se inclinará por el cambio o en su contra. El éxito del cambio se consigue cuando la mayoría silenciosa apuesta por el cambio. Por ello, los planteamientos del cambio deben hacerse siempre teniendo en cuenta. También forman parte de los pasivos los indiferentes, que valoran su tranquilidad y que no se les moleste. Suelen apuntarse al cambio al final, cuando ya no hay riesgos ni problemas. Y finalmente a los de “corazón dividido”, a veces a favor, otras en contra. No es fácil predecir su conducta futura.

Tabla 22. Consecuencias del compromiso en el funcionamiento del equipo (Lencioni, 2008)

<i>Equipo no comprometido</i>	<ul style="list-style-type: none"> Ambigüedades a cerca de la dirección y las prioridades Ve escaparse oportunidades debido al excesivo análisis y la innecesaria postergación Aumenta la ausencia de confianza y el temor al fracaso Se encalla repetidamente en las mismas discusiones y decisiones Aumenta la suspicacia en los miembros del equipo
<i>Equipo comprometido</i>	<ul style="list-style-type: none"> Crea claridad en la dirección y en las prioridades Reúne a todos en torno a objetivos comunes Desarrolla la capacidad de aprender de los errores Aprovecha las oportunidades antes que los competidores Avanza sin vacilaciones Cambia de dirección sin vacilaciones ni culpas

Tabla 23. El modelo temporal de los procesos de equipo de Marks et al. (2001; citado en Vera, 2010, en Martínez, 2010; Navarro, 2017)

Procesos de Transición Acciones que los equipos realizan entre periodos de desempeño. Los equipos buscan interpretar y reflexionar sobre los logros previos del equipo a la vez que prepararse para acciones futuras	<i>Análisis de la misión</i>	Identificar y evaluar las tareas del equipo, retos, condiciones ambientales y disponibilidad de recursos para desempeñar el trabajo en equipo
	<i>Especificación de metas</i>	Acciones centradas en la identificación y priorización de las metas grupales
	<i>Formulación y planificación de la estrategia</i>	Implica el desarrollo de cursos de acción y planes de contingencia y corregirlos a la vista de cambios presentes o esperados en el entorno del equipo
Procesos de Acción Actividades que ocurren en tanto el grupo trabaja para el logro de sus metas y objetivos	<i>Monitorizar el progreso hacia las metas</i>	Los miembros prestan atención a, interpretan y comunican la información necesaria para que el grupo estime sus progresos hacia los objetivos
	<i>Monitorización de sistemas</i>	Actividades de seguimiento y rastreo de los recursos del equipo o factores en el entorno del grupo de modo que asegure que el equipo tiene lo que necesita para conseguir sus metas y objetivos
	<i>Monitorización del equipo y conducta de apoyo-respaldo (Carga de trabajo compartida)</i>	Implica ayuda indirecta a los compañeros de equipo mediante el feedback o la preparación, la ayuda directa mediante la asistencia con la tarea en sí misma, o conductas de compensación (asumir la tarea de un compañero de forma asistencial)
	<i>Coordinación</i>	Procesos de sincronización y ordenación de las actividades de los miembros del equipo teniendo en cuenta su secuencia y tempolarización
Procesos interpersonales Actividades del equipo que están centradas sobre el manejo y dirección de las relaciones interpersonales	<i>Gestión o resolución del conflicto</i>	Manera en la que los miembros del equipo proactiva y reactivamente tratan el conflicto. El manejo efectivo del conflicto incluye mostrar respeto mutuo, voluntad para comprometerse y el desarrollo de normas que promuevan la cooperación y la armonía
	<i>Construcción de la confianza y la motivación</i>	Actividades que desarrollan y mantienen la motivación y la confianza de los miembros para la consecución de los objetivos y metas y para el mantenimiento del grupo
	<i>Gestión o manejo afectivo</i>	Actividades que promueven el equilibrio emocional, el compañerismo y un afrontamiento efectivo de la frustración y exigencias estresantes

Tabla 24. *Los resultados de equipo (elaboración propia)*

<i>Resultados a nivel individual</i>	Satisfacción: expectativas y logros, motivación (intrínseca y extrínseca, p. ej retribuciones) Valoración que uno hace de su propia experiencia como miembro del equipo, en cómo se siente en relación con la pertinencia (inclusión), las relaciones de poder (control) y la proximidad relacional (afecto). Aprendizajes adquiridos: competencias, especialización Grado de profesionalización: CV, formación, experiencia. Carrera profesional (pasar de JR a senior) Identificación y compromiso con el proyecto, equipo, dirección Estrés, activación, burnout y equilibrio vida-trabajo Bienestar y salud laboral y psicosocial Satisfacción laboral Calidad de vida laboral Accidentalidad, absentismo, rotación y abandono de la empresa
<i>Resultados a nivel equipo</i>	Grado de autonomía Grado de madurez Alineación del equipo Producción y rendimiento del equipo Cantidad y calidad de la producción Calidad del servicio interno y externo Mantenimiento y viabilidad del equipo (cohesión, identidad, manejo conflictos, cooperación, etc.) Innovación
<i>Resultados a nivel organización</i>	Balance económico y financiero Compromiso social e interno Valoración por parte del empleado Efectividad organizativa: criterios económicos, sociales y ambientales

Tabla 25. *Los niveles de actividad grupal (basado en Munné, 1985; citado en Palacin y Aiger, 2014)*

<i>Nivel temático</i>	Representa aquello en lo que el grupo se ocupa, las tareas, objetivos, temas de discusión, actividades concretas. Es dónde se explicita la actividad grupal.
<i>Nivel funcional</i>	Muestra el aspecto instrumental del grupo y corresponde a sus interacciones: quien interviene, a quién se dirige, cómo lo hace, etc. En este nivel se construyen y articulan las relaciones de poder y la estructura del grupo.
<i>Nivel cognitivo</i>	Representa las elaboraciones cognitivas que se hacen respecto el grupo, sus integrantes y el contexto con el que se relaciona. Integra los pensamientos, opiniones, valoraciones y significados. Implica las comparaciones y atribuciones sociocognitivas.
<i>Nivel afectivo</i>	Pone de relieve el conjunto de sensaciones, emociones y sentimientos que los miembros del grupo experimentan en sus relaciones interpersonales e intragrupalas. Se refiere al clima grupal y a otros procesos emocionales como la empatía o el contagio emocional.

Tabla 26. La evolución del grupo. Descripción detallada de las etapas de desarrollo grupal según las aportaciones de Tuckman (1965), Wheelan (1996; 2003; 2009; 2013) y Worchel (1992; 1996), que se integran en el modelo genérico de Palacin y Aiger (2006; 2018).

<i>El Modelo de Tuckman (1965)</i>	<p>Tuckman (1965), a partir de una revisión de publicaciones anteriores basadas en el estudio de diferentes tipos de grupo (terapéuticos, naturales, de laboratorio y de formación) propone un modelo de desarrollo grupal en el que el grupo atraviesa secuencialmente cinco fases, la formación, la tormenta, la normación, la de ejecución y la clausura.</p> <p>En su modelo, Tuckman (1965) separa el grupo en dos dominios de funcionamiento, el de la estructura del grupo y el de la actividad de la tarea, ambos ocurren de forma simultánea. Por un lado, tiene en cuenta la forma en que los miembros del grupo actúan y se relacionan entre sí (estructura), y por el otro, el contenido de la interacción en relación con la tarea en cuestión.</p> <p>Para este autor, el desarrollo del grupo se observa en los diferentes cambios que emergen en la estructura del grupo, y en como este actúa frente a la tarea.</p>	
<i>El modelo de Wheelan (1996; 2003; 2009; 2013).</i>	<p>El modelo de Wheelan (1996; 2003; 2009; 2013) describe el desarrollo del grupo a través de cinco etapas, la dependencia e inclusión, la contradependencia y lucha, la de confianza y estructura, la de trabajo y la de terminación. Es un modelo lineal, de ciclo de vida grupal, pero que integra elementos de teorías tanto secuenciales como no secuenciales (Wheelan, 2005; 2009).</p> <p>Cada etapa se define según los comportamientos predominantes durante un lapso de tiempo específico, no estableciéndose límites precisos entre una fase y la siguiente (Chang, Bordia y Duck, 2003; Chang, Duck y Bordia, 2006; citado en Navarro et al., 2016)</p> <p>El modelo ha sido validado en diferentes estudios, métodos y contextos organizacionales (1996; 2003; 2009; 2013) y describe el desarrollo del grupo tal y como se observa en equipos que evolucionan para convertirse en una unidad organizada capaz de trabajar eficazmente en equipo (Wheelan 2005; Raes et al., 2015).</p>	
<i>El modelo de Worchel (1992; 1996; citado en Alonso y Berbel, 1999; de González, 1999).</i>	<p>Worchel (1992; 1996; citado en Alonso y Berbel, 1999; de González, 1999) plantea un modelo de evolución grupal basado en seis fases de desarrollo, dos de previas al establecimiento del grupo, el descontento y el suceso desencadenante, y cuatro de propiamente grupales, la identificación grupal, la de productividad grupal, la de individuación y el declive.</p> <p>El modelo de Worchel (1992; 1996) es un modelo cíclico, no lineal. El grupo puede iniciar su proceso en cualquiera de las fases, adelantarse o retroceder, y el proceso puede repetirse en cualquier momento dentro del grupo. Por otro lado, presta especial atención al conflicto que experimentan los miembros con el deseo de pertenecer al grupo e identificarse con él y su necesidad de independencia y distintividad como individuos (adaptado de Gaviria, 2012). En síntesis, este modelo nos habla sobre cómo se construye y gestiona la pertenencia e identidad grupal y su relación con la independencia personal.</p>	
Fase de inicio		
<p>En esta fase se generan los procesos de confianza. El grupo se sitúa en un nivel de comunicación centrado en lo temático y lo funcional de la actividad grupal. Se precisa focalizar la atención a los elementos estructurales para generar estabilidad en el grupo, en el que se realiza y en cómo se procede. Ello posibilita un tanteo relacional entre los miembros del grupo que ayuda a generar la vinculación entre ellos. Se promueve un tipo de comunicación que facilita el incremento de la interacción y el conocimiento mutuo (Palacin y Aiger, 2006).</p>	<p><i>Etapas de formación (Tuckman, 1965): orientación, pruebas y dependencia</i></p>	<p>Inicialmente, los grupos se preocupan por lograr una cierta orientación a través de pruebas, intentos por parte de los miembros por descubrir qué comportamientos interpersonales son aceptables en el grupo a partir de las reacciones de la figura de autoridad (líder, terapeuta, formador) y de los otros miembros del grupo. La novedad del grupo se recibe con un comportamiento que busca la orientación. La consiguiente inseguridad se supera mediante la dependencia de la figura de autoridad. En cuanto a la tarea, los miembros del grupo intentan identificar los parámetros más relevantes y la manera en que la experiencia del grupo se utilizará para realizarla. El grupo debe decidir el tipo de información que necesitará para realizar la tarea y cómo la obtendrá. Al orientarse hacia la tarea, el grupo está esencialmente definiéndola, descubriendo sus "reglas básicas".</p>
<p>Siguiendo a Moreland (1987), la formación del grupo se da en un proceso continuo en el que se identifican cuatro tipos de integración social, la ambiental, la conductual, la afectiva y/o la cognitiva. El entorno ambiental (físico, social o cultural) proporciona los elementos necesarios para la formación del grupo. La integración conductual facilita la formación del grupo a partir de la mutua satisfacción de necesidades entre los miembros, la integración afectiva a partir de los sentimientos compartidos (especialmente entre díadas), y la integración cognitiva, cuando los miembros del grupo llegan a ser conscientes entre sí de sus características personales compartidas (citado en González, Silva y Cornejo, 1996; y González, 1999). Las personas del grupo van conociéndose entre sí a partir de la interacción, pero guiados también por las características, sentimientos y/o necesidades compartidas.</p>	<p><i>Dependencia e inclusión (Wheelan, 1996; 2003; 2009; 2013)</i></p>	<p>Esta etapa se caracteriza por una dependencia significativa hacia el líder asignado y por las preocupaciones de los miembros sobre la seguridad y la inclusión en el grupo.</p> <p>Cuando las personas entran en una situación nueva de grupo, que no está claramente definida (elevada incertidumbre), la tensión y la ansiedad aparecen frecuentemente. En este contexto, los miembros interactúan intentando conocerse y determinar cuáles son las reglas, los roles, la estructura y el funcionamiento del nuevo grupo. Esta exploración inicial es muy tentativa y educada ya que existe el miedo a ser percibido como un extraño por los demás, a ser excluido o atacado. Prevalece la cortesía, la diplomacia y la buena imagen con respecto a los demás miembros, y se producen pocos desafíos a la figura de autoridad (Wheelan y Hochberger, 1996). En esta etapa, los integrantes del grupo confían en el líder y en los miembros con mayor estatus y reconocimiento para que les proporcionen dirección. También participan en actividades conocidas como "pseudo-trabajo", como por ejemplo el intercambio de historias sobre actividades externas u otros temas que no son relevantes para los objetivos del grupo (Wheelan, Davidson y Tilin, 2003) y los niveles de productividad suelen ser bajos ya que excesivas discusiones relacionadas con la tarea podrían precipitar el conflicto (Wheelan, 2009).</p>
	<p><i>Identidad grupal (Worchel, 1992; 1996; adaptado de Gaviria, 2012; y Alonso y Berbel, 1999, en González, 1999)</i></p>	<p>Es el inicio del grupo como tal. En este punto los miembros asumen la identidad del grupo y fortalecen las características que les diferenciarán de otros grupos. Hay fuertes presiones hacia la conformidad y se legitiman los valores propios. Los rasgos individualizadores disminuyen, produciendo un efecto de cohesión. Pueden pedirse manifestaciones de lealtad o sacrificios. Las relaciones con exgrupos pueden ser tensas, existe una gran preocupación por diferenciarse de ellos. El objetivo del grupo en esta etapa es centrar a los miembros en su identidad social</p>

frente su identidad personal, y al mismo tiempo establecer la identidad del grupo como tal.

Fase de desarrollo

En esta fase se generan los procesos de conflicto y resolución de éste para incrementar la cohesión y cooperación del grupo, que centra su actividad en los niveles cognitivo y emocional. En esta fase el grupo desarrolla su madurez con un estilo relacional que promueve el intercambio y la interdependencia (Palacin y Aiger, 2006).

Etapa de tormenta (Tuckman, 1965): resistencia a la influencia del grupo y a los requisitos de la tarea

Esta etapa se caracteriza por el conflicto y la polarización de los miembros en torno a cuestiones interpersonales y por las respuestas emocionales que sirven como resistencia hacia la influencia del grupo y a los requisitos de la tarea. Una vez que la novedad del grupo se ha desvanecido, los miembros reaccionan tanto a la imposición del grupo como a la tarea de manera emocional y negativa.

Los miembros del grupo se vuelven hostiles entre sí y hacia la figura de autoridad como un medio para expresar su individualidad y resistir a la formación de la estructura del grupo. La interacción es desigual y las luchas internas son comunes. La falta de unidad y la emocionalidad en la respuesta hacia una discrepancia caracterizan esta etapa. Hay cuestiones clave que polarizan al grupo y se reducen al conflicto.

Contradependencia y lucha (Wheelan, 1996; 2003; 2009; 2013)

Esta etapa se caracteriza por el conflicto entre los miembros y entre los miembros y los líderes.

En esta etapa los miembros del equipo no están de acuerdo entre ellos sobre las metas, objetivos, procedimientos y/o valores del grupo. Pueden existir fuertes discrepancias entre los diferentes puntos de vista. Por otro lado, el grupo busca la forma de librarse del control percibido por la figura de autoridad y de deshacer la dependencia creada en la fase anterior. Para lograr ser más independientes, los miembros comienzan a articular sus metas individuales y a promover sus propias ideas sobre la estructura del grupo, su funcionamiento y qué roles debería tener cada miembro. Se forman coaliciones entre miembros con ideas y valores similares. Las divisiones ocurren como resultado y el conflicto sobreviene inevitablemente.

La formación de subgrupos o coaliciones sigue los procesos de integración social antes comentados (Moreland, 1987) y puede deberse en función de la mutua satisfacción de necesidades (integración conductual), sentimientos compartidos (i. afectiva), o por la conciencia acerca de las características compartidas (i. cognitiva).

El líder es atacado por unas coaliciones y defendido por otras (según las transgresiones o acciones positivas percibidas). También se observa una huida de la tarea e intentos continuos por evitar la tensión. En ocasiones esta etapa se vuelve frustrante y limitante.

Toda esta lucha es un intento por parte del grupo para definirse a sí mismo y comenzar a delinear tentativamente su estructura y los roles que jugarán los miembros. La motivación que hay detrás tiene que ver con reducir la ansiedad aclarando los objetivos y la estructura del grupo (Wheelan y Hochberger, 1996).

El conflicto es necesario para establecer la confianza y un clima en el que los miembros se sientan libres para estar en desacuerdo entre ellos (Wheelan, Davidson y Tilin, 2003). El conflicto es una parte importante del desarrollo del grupo porque desde puntos de vista divergentes, se debe lograr una dirección relativamente unificada para que los miembros del grupo puedan seguir trabajando juntos de forma productiva (Wheelan, 2009).

Etapa de normación (Tuckman, 1965): apertura hacia otros miembros del grupo

Esta etapa se caracteriza por el desarrollo de los sentimientos y la cohesión dentro del grupo, dejando atrás las resistencias, y en la evolución de nuevos estándares y adopción de nuevos roles. La emocionalidad, cuando se supera, es seguida por una sensación de unión en el grupo y de mayor sensibilidad de sus miembros entre sí. Los miembros aceptan al grupo, así como las idiosincrasias de sus compañeros. El grupo se convierte en una entidad con un elevado deseo por mantenerlo y perpetuarlo. Emergen nuevas normas para asegurar la existencia del grupo. La armonía es de máxima importancia y se evitan los conflictos de tareas para asegurarla. En el ámbito de la tarea existe un intercambio abierto de información y de interpretaciones relevantes. La apertura a otros miembros del grupo es característica durante esta etapa. Se expresan opiniones íntimas y personales.

Confianza y estructura (Wheelan, 1996; 2003; 2009; 2013)

Si el grupo logra superar los inevitables conflictos de la anterior etapa, la confianza de los miembros, el compromiso con el grupo y la voluntad de cooperar aumentan. La comunicación se vuelve más abierta, con un uso positivo del feedback, que suele enfocarse hacia la tarea y/o el mantenimiento del grupo. En esta etapa, el grupo puede iniciar un proceso de negociación más maduro sobre sus objetivos, la organización interna y

procedimientos, el reparto de roles y la división del trabajo. También respecto las normas y reglas de comportamiento. La asignación de los roles puede hacerse en base a la competencia y el talento en lugar de estatus externo o competitividad. Las luchas de poder, cuando están presentes, disminuyen de intensidad. La información se comparte en lugar de usarse como una forma de ganar estatus o poder, o de intentar descubrir las agendas ocultas de los demás miembros. El grupo en esta etapa se está diseñando a sí mismo, se prepara para trabajar (Wheelan y Hochberger, 1996).

Es un momento en el que los miembros trabajan para solidificar relaciones laborales positivas entre ellos (Wheelan, Davidson y Tiliin, 2003), además, la conformidad de los miembros con los objetivos y las normas del grupo aumenta durante este período porque se ha logrado el consenso sobre ellos. La productividad del grupo también comienza a aumentar (Wheelan, 2009).

Etapa de ejecución (Tuckman, 1965): acción constructiva

Esta etapa se caracteriza por una relación funcional y flexible de los roles dentro del grupo, que ha resuelto sus problemas estructurales, y focaliza toda su energía en el desempeño de la tarea. El grupo, ya establecido como entidad, puede convertirse ahora en un instrumento de resolución de problemas. Los miembros han aprendido a relacionarse como entidades sociales y por ello pueden adoptar y desempeñar roles que mejorarán las actividades de la tarea.

En esta etapa, el énfasis está en la acción constructiva, en evaluaciones realistas y en un mayor incremento de la interdependencia.

Trabajo (Wheelan, 1996; 2003; 2009; 2013)

Habiendo resuelto muchos de los problemas de las etapas anteriores y consolidado una estructura funcional, el grupo puede concentrar la mayor parte de su energía en el logro de metas y tareas. Esta etapa se caracteriza por un momento de intensa productividad y eficacia del grupo, un mejor uso del tiempo y de los recursos disponibles en pro de aumentar considerablemente los resultados. El mantenimiento del grupo también está presente, especialmente para atender de forma constructiva los diferentes conflictos interpersonales y grupales que se van produciendo. Trabajar en grupo implica poder comunicarse libremente sobre ideas e información. En este punto, el resultado de trabajo individual siempre es inferior al conseguido por el conjunto del grupo. (Wheelan y Hochberger, 1996; Wheelan, Davidson y Tiliin, 2003). A demás, si la producción es baja, probablemente sea debido a que el grupo se haya atascado en una de las etapas previas del desarrollo (Wheelan 2005; 2009; citado en Navarro, 2016).

Productividad grupal (Worchel, 1992; 1996; adaptado de Gaviria, 2012 en Huici, 2012; y Alonso y Berbel, 1999, en González, 1999)

La orientación sigue siendo hacia el endogrupo pero el centro de interés ya no es la identificación sino la productividad. En este punto, se definen los objetivos del grupo y se trabaja en conjunto para conseguirlos, incluso cooperando con exogrupos si se considera necesario. La comparación con los exogrupos se utiliza para determinar lo productivo que es el grupo. Las fronteras del grupo se abren selectivamente para reclutar nuevos miembros para ejecutar tareas concretas. Se rechazan las minorías cuando amenazan la identidad grupal. La norma que impera en el grupo es la de la igualdad. La identidad de los miembros se reconoce como un elemento de la estructura grupal, con estatus y roles.

Fase de despedida

En esta fase se generan los procesos de cierre grupal donde el grupo requiere un nivel de comunicación centrado en los niveles temático y cognitivo para recordar qué ha implicado el grupo y cerrar a nivel emocional (Palacin y Aiger, 2006).

Etapa de clausura (Tuckman, 1965): retirada, rotura del contacto

Esta etapa se caracteriza por la aparición nuevamente de sentimientos hacia el líder y los miembros del grupo. Aparecen la tristeza y la ansiedad por la separación y terminación. Un elemento importante es la evaluación que se da a distintos niveles, el personal, el interpersonal y el grupal.

Terminación (Wheelan, 1996; 2003; 2009; 2013)

El final del grupo adquiere diferentes formas, según sea su continuidad. El hecho que marca esta etapa de forma natural es la consecución de objetivos y la finalización de la tarea, acompañada de una probable salida de algún miembro del grupo (o entero, cuando se disuelve). Pueden darse terminaciones forzosas e incluso la escisión del grupo.

La ruptura del grupo puede vivirse como un proceso de duelo. Aparecen sentimientos invertidos y la necesidad de retirarse, de volver a ser independiente. El líder puede brindar la oportunidad para satisfacer estas necesidades individuales.

Los grupos funcionales tienden a evaluar su trabajo, los éxitos conseguidos y los aprendizajes adquiridos, a dar retroalimentación y expresar sentimientos entre los miembros y el grupo, y permiten abordar los problemas de separación. Se observa una despedida armónica de sus miembros.

Cuando la terminación es inminente, puede causar disfuncionalidad, tensión, conflicto o mala comunicación en algunos grupos, ya que se altera la estructura del grupo, y la regresión a etapas anteriores es probable (Wheelan y Hochberger, 1996; Wheelan, Davidson y Tilin, 2003).

Individuación
(Worchel, 1992; 1996; adaptado de Gaviria, 2012; y Alonso y Berbel, 1999, en González, 1999)

Se inicia un proceso de comparación social endogrupal donde se evalúan las contribuciones al grupo y lo que se obtiene a cambio. La igualdad basada en la simple pertenencia grupal es desplazada por la equidad en función de dichas contribuciones. En este punto, el trabajo y objetivos individuales comienzan a primar sobre los grupales y los individuos empiezan a negociar con el grupo la mejora de su posición personal. Se ponen en duda las normas del grupo y se exige una mayor libertad personal. El grupo original inicia un proceso de fragmentación. Las interacciones entre los miembros se hacen más selectivas e íntimas. Pueden aparecer subgrupos y nuevamente luchas de poder. Los exogrupos son evaluados como posibles candidatos para formar parte de ellos.

Declive (Worchel, 1992; 1996; adaptado de Gaviria, 2012; y Alonso y Berbel, 1999, en González, 1999)

Los miembros centran la atención en su identidad personal en lugar de la grupal. El desplazamiento hacia la individualidad hace que el grupo sea menos importante para el autoconcepto de los miembros. En este punto, existe un estado general de anticonformismo como modo de demostrar la independencia y el malestar personal. Las diferencias entre los subgrupos que se han formado se manifiestan y puede existir la reaparición del conflicto.

La confianza en el grupo disminuye y los miembros marginales empiezan a abandonarlo. Los que se quedan utilizan esta situación crítica para exigir cambios en el grupo. Los exogrupos perciben la vulnerabilidad del grupo e intentan desde fuera fomentar el abandono.

Los abandonos pueden considerarse como una depuración del grupo y aparecen actitudes negativas hacia los desertores, lo que favorece la cohesión grupal. En síntesis, se inicia una nueva etapa de identificación grupal, con la preocupación por diferenciarse de otros grupos y su énfasis en la identidad social de los miembros sobre la personal.

Tabla 27. El modelo de aprendizaje de equipo de Raes et al. (2015) basado en Dechant et al. (1993). Descripción de las cuatro etapas de desarrollo del aprendizaje en grupo.

Etapa 1: <i>Aprendizaje fragmentado</i>	En esta etapa ocurre lo que Dechant et al., (1993; Raes et al., 2015) describen como <i>Aprendizaje fragmentado</i> . Al inicio del proceso de desarrollo, el aprendizaje de grupo tiene lugar solo a nivel individual. En este punto, cada miembro está construyendo su modelo mental del grupo en base a su propia opinión. Las decisiones que se toman en grupo simplemente parecen ocurrir, no se discuten, y con frecuencia se hacen sin el conocimiento de alguno de los miembros. No se aprende como un grupo sino como individuos.
Etapa 2: <i>Aprendizaje agrupado</i>	En esta etapa se observa el <i>Aprendizaje agrupado</i> (Dechant et al., 1993; en Raes et al., 2015), en el que la mayor parte de aprendizaje grupal se da en los pequeños grupos que se forman dentro del equipo. El intercambio de intereses y conocimientos se inicia principalmente dentro de los subgrupos. En ellos, los individuos comparten información y perspectivas, y también frustraciones con respecto al comportamiento de otros miembros. Los subgrupos basados en estas frustraciones pueden reaccionar de manera opuesta y emocional hacia el equipo u otros subgrupos. En esta etapa solo partes del grupo (subgrupos) aprenden juntas, pero el grupo en su conjunto todavía no es capaz de construir aprendizajes, por ejemplo, a través de la participación en conflictos constructivos. Para ello, los miembros deben ser capaces de combinar la confrontación con la escucha y considerar el punto de vista de los demás.
Etapa 3: <i>Aprendizaje sinérgico</i>	En esta etapa se observa el <i>Aprendizaje sinérgico</i> (Dechant et al., 1993; en Raes et al., 2015), en el que los miembros del grupo comienzan a aprender en grupo, a compartir y construir conocimientos basados en su conocimiento individual y en el conocimiento mutuo. El conocimiento del equipo se integra en esquemas de significado individuales, y el conocimiento individual se integra en normas compartidas. En este punto se destaca la confianza, proceso clave que conduce al aprendizaje colaborativo y al intercambio efectivo de conocimientos, y a una mayor creatividad, manejo de conflictos, trabajo en equipo y liderazgo. Cuando los miembros del equipo comienzan a confiar entre sí, los desacuerdos expresados ya no se toman como rechazos personales o expresiones de riesgo social, se toman como signos de preocupación por el beneficio colectivo y se consideran cuestiones que requieren de mayor

atención. El desacuerdo manifiesto ya no está causando el final sino el comienzo de un nivel de grupo mayor, más profundo y con mejor comunicación.

Etapa 4: Aprendizaje continuo En esta última etapa se observa el *Aprendizaje continuo* (Dechant et al., 1993; en Raes et al., 2015), donde la forma de aprender en grupo se convierte en un proceso normal. El grupo está acostumbrado y es capaz de lidiar con conflictos y participar en comportamientos de aprendizaje en grupo como compartir y co-construir la información, lo que contribuye al trabajo en equipo y a la cognición compartida. El grupo tiene una estructura de comunicación abierta en la que todos los miembros participan y se tolera la desviación relacionada con la tarea. El equipo recibe, da y utiliza comentarios sobre su efectividad y productividad, fomenta la innovación y dedica suficiente tiempo a discutir los problemas y decisiones que enfrenta.

Tabla 28. Modelo de desarrollo de equipo de Bushe y Coetzer (2007). Descripción de las etapas (membrecía y competencia).

<i>Etapa de membrecía</i>	<p>Las personas entran a formar parte de un grupo con necesidades, una identidad propia y metas individuales. En consecuencia, evalúan implícitamente en que grado el grupo les ayudará o se interpondrá en sus objetivos, y buscarán en los demás el reconocimiento y verificación de su identidad. Como nuevos miembros, tienen una imagen idealizada de cómo es el grupo al que quieren pertenecer (creencias de cómo debería ser, cuál debería ser su función y estructura, cómo debería definirse y gestionarse la tarea, la preparación del grupo para realizar exitosamente la tarea, etc.), y valoran el grado en que el nuevo grupo puede estar a la altura de su imagen ideal.</p> <p>El conflicto entre las diferentes expectativas de los miembros (sobre ellos mismos, los demás compañeros, el grupo, la forma de funcionar o la tarea) está latente durante la formación del grupo y se manifiesta a medida en que va desarrollándose. Para resolverlo, es necesario que se produzca una congruencia, un ajuste y negociación entre las expectativas y las percepciones de los participantes acerca de su visión del grupo ideal y la realidad grupal. A medida que este proceso avanza, el grupo va construyendo un marco mental compartido. Los miembros del grupo son más conscientes de él, de sus necesidades y de su identidad. Las creencias individuales se ajustan a la realidad grupal y las necesidades individuales pasan a segundo plano para poder atender a las grupales. Si se consigue resolver satisfactoriamente esta etapa, se observa un reencuadre del modelo de grupo, ahora compartido, y en el que los miembros reconocen su identidad.</p>
<i>Etapa de competencia</i>	<p>La fase de membrecía se completa cuando la mayoría de los miembros se han unido psicológicamente al grupo pensando en él como "nosotros". La necesidad de trabajar por un objetivo común es más patente ya que la membrecía obliga a los miembros a tener en cuenta las necesidades del grupo.</p> <p>En esta etapa los miembros deben acordar metas y objetivos, así como establecer normas para la toma de decisiones y definir procesos para la asignación de recursos, tareas, roles y responsabilidades. El grupo se prepara para trabajar en conjunto con éxito, y para ello necesita desarrollar una estructura que ponga de manifiesto cuestiones como el poder e influencia, la coordinación de pensamiento y acción, la utilización de la diversidad, la aclaración de expectativas externas y la gestión de sus límites con el entorno. En esta etapa el grupo se focaliza en modular las expectativas respecto lo que el grupo debe hacer y lo que realmente hace, entre su competencia y la de sus miembros, y en los comportamientos que ocurren en él.</p> <p>En el nivel de desarrollo de grupo más elevado, los miembros tienen confianza en la capacidad del grupo para tener éxito en sus tareas (potencia de equipo y eficacia colectiva), se sienten satisfechos con los resultados, con una mayor congruencia entre la visión ideal de grupo y la realidad grupal, existe un equilibrio entre las necesidades personales y las grupales, y el grupo se encuentra en su momento de mayor productividad y eficacia.</p>

Tabla 30. Diferencias entre equipos efectivos y no efectivos (Johnson y Johnson, 1988; citado en González, Silva y Cornejo, 1996).

	Equipos efectivos	Equipos no efectivos
<i>Metas</i>	Claridad de metas, ajuste de metas individuales y grupales, estructura cooperativa de las metas	Metas impuestas, estructura competitiva
<i>Comunicación</i>	Comunicación abierta, se pueden expresar sentimientos e ideas	Comunicación unidireccional, no importan los sentimientos
<i>Participación</i>	Participación y liderazgo distribuido entre todos los miembros	Participación desigual, liderazgo designado por la autoridad
<i>Poder e influencia</i>	Poder e influencia equilibrados y compartidos, la habilidad y la información los determinan	La posición determina la influencia y el poder. Obediencia a la autoridad
<i>Toma de decisiones</i>	La implicación, la discusión y el consenso guían la toma de decisiones	Decisiones tomadas por la autoridad, poca implicación y discusión de grupo
<i>Conflicto</i>	Visión positiva del conflicto, se afronta	Se ignora, suprime o evita el conflicto
<i>Cohesión y control</i>	Se fomenta la cohesión, elevada inclusión, aceptación, apoyo y confianza	Control por la fuerza. Conformidad a la norma
<i>Solución de problemas</i>	Alta adecuación en la solución de problemas	Baja adecuación en la solución de problemas
<i>Evaluación</i>	Los miembros evalúan su funcionamiento y deciden cómo mejorar	La autoridad evalúa y decide los cambios
<i>Innovación</i>	Se fomenta la innovación, se acepta el riesgo	Se fomenta el orden, la estabilidad y la estructura

Tabla 31. Elementos de efectividad e ineffectividad del equipo (Glaser y Glaser, 1992; citado en Cameron y Green, 2004)

	Equipo más efectivo, adaptado y orientado al cambio	Equipo menos efectivo, menos adaptado y orientado al cambio
<i>Misión del equipo, planificación y establecimiento de objetivos</i>	La claridad en los objetivos y la dirección conducen a un mayor cumplimiento de la tarea y una mayor motivación	La falta de propósito y las metas poco claras dan como resultado la disipación de energía y esfuerzo
<i>Roles de equipo</i>	Los roles y las responsabilidades claras aumentan la responsabilidad individual y permiten que los demás miembros del equipo trabajen en sus tareas	Los roles y responsabilidades poco claros conducen a un mayor conflicto y una reducción del rendimiento
<i>Procesos operativos del equipo</i>	La resolución de problemas y la toma de decisiones son más fáciles y rápidas. Los procesos permiten la realización de tareas sin conflictos innecesarios	Los procesos operativos poco claros aumentan el tiempo y el esfuerzo necesarios para avanzar en el logro de la tarea
<i>Relaciones interpersonales del equipo</i>	Los flujos de información abierta y altos niveles de trabajo en equipo conducen al cumplimiento de las tareas en un entorno de apoyo	El trabajo en equipo disfuncional causa tensiones, conflictos, estrés y un enfoque insuficiente en el cumplimiento de la tarea.
<i>Relaciones entre equipos</i>	Trabajar más allá de las fronteras asegura que los objetivos de la organización tengan más probabilidades de alcanzarse	Los equipos que trabajan de forma aislada o contra otros equipos reducen la probabilidad de lograr los objetivos de la organización

Tabla 32. Modelo de efectividad de los miembros de equipo “Effective team members” (basado en Wheelan, 2013)

<i>No culpar a otros de los problemas del grupo.</i>	Los miembros del grupo suelen asumir las responsabilidades grupales, pero no sus errores o fracasos. La respuesta suele ser una tendencia a acusar y menospreciar a los demás, lo que facilita la aparición de conflictos. Es necesario cambiar el patrón de relación fundamentado en la culpa por uno de colaboración y responsabilidad compartida que se focalice en el compromiso hacia el funcionamiento del grupo y su productividad.
<i>Fomentar el proceso de aclaración de objetivos, roles y tareas.</i>	Para poder lograr sus propósitos de una forma sostenible el grupo necesita generar un marco de comprensión compartida, sin ambigüedades. Algunos miembros pueden tener reticencia a la hora de preguntar sobre sus roles y tareas, dado que ello puede interpretarse como una incompetencia y malmeter su imagen en el equipo. Es necesario superar esta barrera y aprender a pensar en grupo como colectivo y no solo en una posición individual o de competición.
<i>Fomentar la adopción de una estructura comunicativa abierta donde se escuchen las opiniones, comentarios y feedbacks de todos los miembros</i>	El grupo necesita de un clima que promueva la confianza, la seguridad y la participación para poder resolver constructivamente los conflictos, desarrollar la creatividad y la innovación, y para generar aprendizajes de equipo valiosos y duraderos.
<i>Promover una proporción adecuada entre las comunicaciones de tarea y las de apoyo</i>	Puede que algunos equipos necesiten de una elevada comunicación centrada en la tarea, como por ejemplo un equipo de programadores informáticos, pero a pesar de ello, es necesario que centren gran parte de sus interacciones en comunicaciones del tipo socioafectivo. En ellas se juega el mantenimiento y durabilidad del equipo. Wheelan (1996; 2005) pronostica que los equipos efectivos, que se encuentran en la fase de trabajo de su modelo, destinan entre el 60% y el 70% de su tiempo en cuestiones centradas en el mantenimiento del grupo y el resto en la tarea en cuestión.
<i>Promover el uso de procedimientos eficientes para la resolución de problemas y la toma de decisiones.</i>	Para obtener un buen resultado el grupo necesita seguir métodos y maneras de funcionar que garanticen la excelencia. Dichos procedimientos deben de ser conocidos y aceptados por los miembros del equipo, y sobre todo deben de adaptarse a la realidad y necesidades del equipo. Por otro lado, algunos autores han demostrado que la forma de resolver problemas y tomar decisiones en grupo mejora cuando existe un amplio consenso (entorno al 80% de los miembros), suficientes recursos (información y tiempo disponibles), y un entorno que favorezca la participación y la asunción de riesgos en la toma de decisiones (p.ej Edmonson, 1996), y cuando el problema se puede identificar y reconocer, diagnosticar, tomar una decisión al respecto y aceptar e implementar la decisión (p.ej Shaw, 1972).
<i>Seguir las normas que promueven la eficacia y la productividad del grupo</i>	Algunas normas pueden causar resentimiento y la sensación de que inhiben la libertad personal dentro del grupo. Este tipo de normas van en la dirección opuesta en la efectividad del equipo y deben de poder ser revaluadas y/o cambiadas. El consenso aquí es nuevamente importante. Las normas forman parte de la estructura del grupo, necesarias para su funcionamiento y mantenimiento y requieren de cierto grado de aceptación y conformidad. Hay que pensar en las normas como parte de la ejecución de la tarea, pero también en aquellas que tienen que ver con los aspectos socioafectivos. El equipo debe de poder decidir qué normas y valores le acercan a conseguir una mejor eficacia y productividad y cuáles le alejan.
<i>Fomentar el establecimiento de normas que apoyen la productividad, la innovación y la libertad de expresión</i>	Es el camino que lleva al grupo a conseguir resultados exitosos. Ello pasa por integrar en el equipo todos los miembros, reconociendo sus fortalezas (talento, valor) y debilidades, en hacer complementaria la diversidad del equipo. El conflicto es un punto importante aquí, ya que el grupo tiene que poder aceptar su existencia para poderse desarrollar y encontrar la mejor manera de resolverlo y con ello generar aprendizajes valiosos. También la confianza, en crear espacios que la promuevan y permitan reconocer a cada miembro individualmente, así como la potencia del equipo.

<i>Promover la cohesión y la cooperación.</i>	La cohesión tiene diferentes efectos en el grupo. Mejora la conformidad, la influencia del grupo sobre sus miembros, la satisfacción de los miembros con el grupo, así como la integración e identidad grupal. Pero la cohesión no puede fomentarse sola. Para que sea beneficiosa para el grupo y promueva la cooperación, necesita que el equipo tenga claros sus objetivos y aprenda a resolver positivamente los conflictos. Solucionar conflictos requiere asumir diferentes y nuevas perspectivas, confiar en los demás, y construir una nueva conceptualización del grupo. Cuando un grupo coopera su comunicación es más efectiva, existe un clima de apoyo y más amigable, los miembros se involucran más, con un fuerte deseo de participar en las tareas del grupo y con un mayor compromiso hacia él. Existe una mejor y mayor división del trabajo, esfuerzo por coordinarse y productividad. También aumenta la confianza y el aprendizaje para resolver conflictos, a la vez que se desarrollan acuerdos más duraderos.
<i>Interactuar con otras personas fuera del grupo de manera que se promueva la integración y la cooperación del grupo dentro de un contexto organizacional más amplio</i>	No hay que perder de vista que todo equipo forma parte de una organización, en su diseño, estrategia, visión misión y valores. Los equipos necesitan soporte externo e información respecto lo que sucede en el resto de la organización y respecto al resultado que se espera de ellos. Por otro lado, los miembros del equipo también establecen relaciones con personas ajenas a su equipo, a través de las que satisfacen sus necesidades. Es necesario pensar en las personas como miembros del equipo, pero también como miembros de la organización, en equipos efectivos dentro de una organización efectiva.
<i>Apoyar los esfuerzos del líder para facilitar el logro de las metas grupales.</i>	Es frecuente encontrarse con equipos donde sus miembros culpan al líder de los problemas grupales y los fracasos. Los miembros de equipos efectivos han de orientarse hacia la dirección opuesta, apoyando al líder en sus esfuerzos para coordinar y cuidar al grupo. Es importante que tanto líderes como miembros tomen consciencia de sus relaciones y en qué punto se encuentran, también respecto al equipo. En un equipo eficaz y desarrollado la relación con el líder debe haber podido superar las etapas de dependencia y contradependencia para, de una forma constructiva, establecer relaciones interdependientes basadas en la confianza mutua y la colaboración.

Tabla 33. Roles de equipo disfuncionales. Basado en González, Silva y Cornejo (1996)

<i>Rol vacilante</i>	Destaca por una actitud de inseguridad. Suele aparecer en las primeras etapas del grupo. Necesita clarificación, recursos o garantías en la estructura del equipo (roles, normas, funciones) y en las tareas.
<i>Rol dominante</i>	Elevada capacidad de influencia por la autoridad reconocida, la calidad de experto en una determinada área o por su personalidad. Necesita orientación a favor del grupo.
<i>Rol reactivo</i>	Su disposición no es positiva para trabajar en equipo y no siguen sus normas, puede darse por su personalidad o insatisfacción con el trabajo o equipo. Necesita feedback.
<i>Rol impaciente</i>	No analizan los problemas, actúan rápidamente, improvisan y consumen energía y recursos innecesarios. Puede aparecer frente a presiones del grupo, otros miembros o la organización.
<i>Rol influenciado</i>	Necesitan desarrollar su autoestima y contrarrestar la influencia para que no perjudique al equipo.
<i>Rol descontento</i>	Uno piensa o siente que sus contribuciones no se atienden o consideran irrelevantes. Se siente ignorado. Puede aparecer la desmotivación y el enfado. Es importante identificar lo que es importante para él, su expresión y reconocimiento en el grupo.
<i>Chivo expiatorio</i>	En él recaen las responsabilidades del resto de miembros del equipo.

Tabla 34. Características principales del trabajo en equipo.

Adaptado de Torrelles (2011), en una revisión bibliográfica de las investigaciones encontradas entre los años 1994 y 2011 desde una perspectiva multidimensional.

Característica principal	Aportaciones destacadas según autor/es
Planificación del equipo	<p>Establecimiento de objetivos específicos, desafiantes y aceptados, y definición de tareas y previsión de roles (Stevens et Campion, 1994)</p> <p>Adaptación a la situación y direccionamiento personal hacia los resultados (Cannon-Bowers et. al., 2005)</p> <p>Preparación, planificación y toma de decisiones (Baker et. al., 2005)</p> <p>Análisis de la misión del equipo, especificación de los objetivos y planificación (Rousseau et. al., 2006)</p> <p>Objetivos y estrategias de la organización (Leggat, 2007)</p> <p>Formulación de estrategias (Fernandez et. al., 2008)</p>
Coordinación - Cooperación	<p>Autogestión, sincronización con los otros miembros y tareas, interdependencia entre los miembros del equipo (Stevens y Campion, 1994)</p> <p>Relaciones interpersonales y coordinación (Bowers et. al., 1995)</p> <p>Habilidades en las relaciones interpersonales y conocimiento del equipo (Baker et. al., 2005)</p> <p>Comportamientos colaborativos, de coordinación y cooperación (Rousseau et. al., 2005)</p> <p>Orientación colectiva y confianza mutua (Baker et. al., 2006)</p> <p>Actitud cooperativa, compromiso, organización y trabajo colaborativo (Leggat, 2007)</p> <p>Confianza (Chakraborti et. al., 2008)</p> <p>Cohesión del equipo, Pensamiento de equipo y eficacia del equipo (Fernandez et. al., 2008)</p> <p>Calidad de la actuación, cantidad de la actuación (Humphrey et. al., 2010)</p> <p>Confianza mutua, eficacia colectiva, orientación colectiva, seguridad psicológica (Weaver et. al., 2010)</p>
Comunicación	<p>Interacción como elemento necesario para alcanzar metas colectivas (Stevens y Campion, 1994; Cannon-Bowers et. al., 2005; Baker et. al., 2005)</p> <p>Intercambio de información (Rousseau et. al., 2006)</p> <p>Habilidades interpersonales, estilos y redes de comunicación, habilidades de escucha y la comunicación no verbal (Baker et. al., 2005 y 2006)</p> <p>Compartir mapas mentales (Baker et. al., 2006; Chakraborti et. al., 2008)</p>
Procedimiento de seguimiento y feedback	<p>Autogestión del equipo (Stevens y Campion, 1994)</p> <p>Comportamiento de evaluación del trabajo, seguimiento de la actuación y sistema de seguimiento (Rousseau et. al., 2006)</p> <p>Feedback, supervisión del rendimiento y retroalimentación y adaptación (Cannon-Bowers et. al., 1995)</p> <p>Adaptación y flexibilidad (Baker et. al., 2005)</p> <p>Supervisión y Feedback (Baker et. al., 2006; Chakraborti et. al., 2008; Cortez, et. al., 2008)</p> <p>Calidad de los resultados (Leggat, 2007)</p> <p>Supervisión de la actuación (Lerner et. al., 2009)</p> <p>Supervisión mutua (Weaver et. al., 2010)</p>
Resolución de conflictos y problemas colaborativos	<p>Regulación de las relaciones interpersonales (Cannon-Bowers et. al., 1995)</p> <p>Resolución de problemas colaborativos (Rousseau et. al., 2006)</p> <p>Toma de decisiones para la resolución de problemas y habilidades relaciones interpersonales (Baker et. al., 2005)</p> <p>Negociación (Leggat, 2007)</p> <p>Resolución de conflictos (Fernandez et. al., 2008)</p>
Ajustamientos del equipo	<p>Apoyo, orientación dentro del equipo e innovación (Rousseau et. al., 2006)</p> <p>Apoyo y adaptación (Baker et. al., 2006; Chakraborti et. al., 2008; Cortez, et. al., 2008)</p> <p>Orientación del equipo (Chakraborti et. al., 2008; Cortez, et. al., 2008)</p> <p>Autoconocimiento de los puntos fuertes y débiles, Desarrollo del equipo, Respeto hacia los otros, Valores y motivos (Leggat, 2007)</p> <p>Inter e intra rol de actuación, trabajo contraproducente (Humphrey et. al., 2010)</p> <p>Consecución de objetivos, satisfacción con el equipo, viabilidad, cohesión e identificación con el equipo (Humphrey et. al., 2010)</p> <p>Innovación potencial, aprendizaje (Humphrey et. al., 2010)</p> <p>Liderazgo (Baker et. al., 2006; Leggat, 2007; Chakraborti et. al., 2008; Cortez, et. al., 2008; Fernandez et. al., 2008; Weaver et. al., 2010)</p> <p>Capacidad de influencia (Leggat, 2007)</p>

Tabla 35. Modelo de la competencia de trabajo en equipo Torrelles (2011; Torrelles et al., 2011). Se incluye la categorización de las cuatro dimensiones propuestas junto a sus elementos, los componentes y las definiciones basadas en los indicadores (definición adaptada a partir del indicador de mayor logro).

Dimensión	Componentes	Elementos	Definición basada en los indicadores
IDENTIDAD <i>Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla</i>	<i>Objetivos</i>	Identificación de los objetivos	Conocimiento de la misión y los objetivos del equipo y su contribución para alcanzarla
		Conocimiento de los objetivos	Conocimiento sobre los objetivos propios, los de los compañeros, su relación entre sí y con la misión del equipo
		Actuación según los objetivos	Actuación siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos
	<i>Pertinencia</i>	Integración en el equipo	Sentimiento de integración dentro del equipo, reconocido por los compañeros y promoción de la cohesión en el equipo
		<i>Rol</i>	Adopción
	<i>Adaptabilidad</i>		Ejercicio
		Propuestas para la adaptación	Identificación de necesidades de adecuación, sugerencia de propuestas de cambio y elección de la más apropiada
		Adaptación a la actividad	Realización de adaptaciones y fomento de la aplicación de las adaptaciones de otros
	<i>Clima de trabajo</i>	Relaciones interpersonales	Actuaciones constructivas, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas
		Condiciones de trabajo	Las actuaciones generan condiciones favorables, promoviendo y anticipando la mejora de condiciones futuras
<i>Compromiso</i>		Implicación en el equipo	Desarrollo de la tarea asignada, apoyo y promoción de la actividad del resto del equipo
COMUNICACIÓN <i>Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concreta y posibilitar su funcionamiento óptimo</i>	<i>Información</i>	Búsqueda externa de información	Aportación de información contrastada y relevante. Se comparten las estrategias de búsqueda
		Solicitud interna de información	Cuando se necesita la información, es solicitada de manera concreta y al compañero adecuado
		Transmisión de información	Se proporciona a petición de los compañeros o por iniciativa propia información relevante
	<i>Interacción personal</i>	Actitud personal	Se valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y se favorece una comunicación constructiva
		<i>Planificación</i>	Identificación de tareas
Secuenciación de tareas	Elaborar secuencias de ejecución eficientes y proponer secuencias alternativas		
Distribución de tareas	Participar en la distribución de tareas, asumir las propias y sugerir otros integrantes para que puedan desarrollarlas		
Previsión de recursos necesarios	Anticipar los recursos necesarios, la forma de obtenerlos y prevenir posibles recursos alternativos		
<i>Toma de decisión</i>	Análisis de la información para la toma de decisiones	Identificar variables, aportar alternativas y prevenir las consecuencias derivadas	
EJECUCIÓN <i>Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica</i>			

		Participación	
		Consenso	
	<i>Realización de las tareas</i>	Cumplimiento de las tareas asignadas	Realizar las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayudando a los compañeros en las suyas
		Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	Aceptar y ofrecer colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas
		Participación en la resolución de contingencias	Actuar ante las contingencias surgidas e impulsar la participación de los integrantes del equipo ante ellas
	<i>Seguimiento</i>	Coordinación con el equipo	Coordinación con los demás compañeros por iniciativa propia e impulso del trabajo concertado de todo el equipo
		Autoseguimiento de tareas	Efectuar el seguimiento de las tareas propias, ajustarlas cuando es necesario y se contribuye al autoseguimiento de los demás compañeros
REGULACIÓN <i>Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento</i>	<i>Resolución de conflictos</i>	Detección de conflictos	Identificar por uno mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y se ayuda a otros a detectarlos
		Propuestas alternativas	Se plantean y seleccionan en base a criterios objetivos alternativas validas para resolver el conflicto
		Resolución del conflicto	Se resuelve el conflicto eficientemente, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación
	<i>Negociación</i>	Utilización de estrategias	Se contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas
		Logro de acuerdos	Se media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y se formaliza
	<i>Mejora</i>	Propuestas de mejora	Se formulan propuestas de mejora viables y se diseñan estrategias para implementarlas
		Implementación de los procesos de mejora	Se participa en la implementación de las estrategias de mejora, desde la dirección y el impulso de la participación del equipo

Tabla 38. Hitos de aprendizaje propuestos para la intervención

	Sobre las competencias técnicas y sociales	Sobre la competencia de equipo
<i>Nivel cognitivo</i>	<p>Conocer el marco conceptual que permite entender las diferentes competencias para el trabajo en equipo</p> <p>Reconocer las propias competencias a través de un mapa competencial (fortalezas y debilidades)</p>	<p>Conocer y comprender los aspectos clave que se ponen en juego durante el trabajo en equipo y su efectividad (procesos, estructuras, resultados)</p> <p>Reconocer e identificar en uno mismo la participación en dichos aspectos y detectar fortalezas y áreas de mejora</p>
<i>Nivel conductual</i>	<p>Entrenar las diferentes habilidades y destrezas específicas de los niveles competenciales técnico y social</p>	<p>Promover aquellas acciones y comportamientos que guían a los equipos hacia su efectividad</p>
<i>Nivel afectivo</i>	<p>Promover el desarrollo de la propia eficacia competencial, en base al reconocimiento, la aceptación y la satisfacción individual.</p>	<p>Desarrollar los aspectos afectivos que son clave para el desarrollo de los equipos y su efectividad (regulación emocional, comunicación afectiva, sentimiento e identidad de equipo, clima de equipo)</p>
<i>Nivel conativo</i>	<p>Promover actitudes positivas respecto las competencias para el trabajo en equipo y de autoeficacia</p>	<p>Entrenar en el <i>mindset de equipo</i>, y una visión positiva del equipo y el trabajo en equipo basada en los valores democráticos de la cooperación, la diversidad, el respeto y el compromiso.</p>

Tabla 39. Entrenar las competencias de trabajo en equipo a través de los procesos grupales

COMPETENCIA DE EQUIPO

Visión genérica vinculada a la efectividad de los equipos.

Adquisición: genérica a lo largo del programa, en especial interés en aquellos momentos en que la efectividad es un aspecto clave a tratar.

COMPETENCIAS TÉCNICAS

Dimensión vinculada a la tarea del equipo

Procesos de transición y de acción

Competencias de transición

Asunción de roles

Adquisición mediante procesos de diferenciación, clarificación y negociación del rol.

Estrategia y planificación

Adquisición mediante procesos de análisis y misión del propósito, definición de objetivos y metas, planificación, previsión de recursos y gestión del tiempo

Organización del equipo

Adquisición mediante procesos de definición y reparto de funciones, distribución de las tareas, regulación de las normas de funcionamiento interno, y la toma de decisiones (consenso).

Mejora continua

Adquisición mediante procesos de mejora continua, ciclo de calidad y evaluar y medir los resultados

Competencias de acción

Orientación a resultados

Adquisición mediante procesos de seguimiento y monitorización del progreso hacia las metas y el cumplimiento de objetivos y tareas

Trabajo compartido

Adquisición mediante procesos de coordinación, reparto carga de trabajo y conductas de apoyo y respaldo

Explotación de recursos (internos y externos)

Adquisición mediante procesos de uso sostenible de recursos internos, resolución de problemas y búsqueda externa de recursos

Manejo del cambio

Adquisición mediante procesos de cambio, con mayor incertidumbre y complejidad.

COMPETENCIAS SOCIALES

Dimensión vinculada al mantenimiento y la socio-afectividad del equipo

Procesos interpersonales, intragrupal e intergrupales y de comunicación

Competencias grupales

Orientación colectiva

Adquisición mediante procesos de cooperación, orientación hacia el objetivo común, y el compromiso con el equipo, potencia de equipo, modelos compartidos, madurez y desarrollo grupal, y la cultura del grupo

Resolución y manejo de conflictos

Adquisición mediante el proceso de conflicto (diferentes tipos)

Mantenimiento del equipo

Adquisición mediante procesos de confianza, asunción de riesgos (seguridad psicológica), gestión de la diversidad, identidad del equipo, manejo procesos emocionales, liderazgo compartido y madurez del equipo.

Relación con otros grupos

Adquisición mediante procesos de interacción intergrupales.

Competencias de comunicación

Competencia comunicativa

Adquisición mediante procesos específicos relevantes en diferentes momentos y orientados a la efectividad comunicativa.

Tabla 40. Entrenar el desarrollo del equipo hacia la efectividad: reflexiones para el aprendizaje de equipo. Basado en el modelo UB de efectividad en los equipos de trabajo.

Tareas	Procesos	Resultados
¿Cuál es nuestro objetivo común?	¿Qué tipo de equipo somos?	¿Conseguimos aquello que nos proponemos?
¿En qué estamos de acuerdo y en qué no?	¿En qué nos diferenciamos como equipo? ¿Cuáles son nuestras fortalezas? ¿En qué podemos o necesitamos mejorar?	¿Con qué calidad?
¿Cuánto nos necesitamos para trabajar?	¿Cómo aprovechamos la diversidad? ¿En qué estamos alineados?	¿La forma de funcionar de este equipo es viable?
¿Cómo nos organizamos para trabajar juntos?	¿Nos entendemos cómo equipo?	¿Estamos satisfechos?
¿Todas las funciones del equipo están cubiertas? ¿Cómo podemos mejorar esto?	¿Cómo funcionamos como equipo? ¿Cuánto de equipo somos? ¿Confiamos en nosotros para conseguir aquello que queremos? ¿Creemos en este equipo? ¿Nos identificamos con él? ¿Cuál es nuestro potencial?	¿En este equipo se aprovecha el talento de todos y cada uno de los miembros? ¿Cómo podemos mejorar eso?

Tabla 41. Aspectos de diseño de intervención y uso de técnicas grupales (basado en diferentes autores; Nuñez y Loscertales, 1997; Gil y Alcover, 2004; Ayestarán, 2010; Marín y Garrido, 2011; entre otros)

Orientación cooperativa o competitiva. Según se quieran promover procesos más grupales o individuales (a nivel intragrupo, por ejemplo)

Orientación a la acción o a la transición, es decir, hacia el hacer o hacia el valorar y reflexionar

Según el nivel de incertidumbre o claridad, intensidad y ritmo de la tarea, lo que lleva a diferentes niveles de complejidad y dificultad

Según la disponibilidad de recursos. Muy elevada incrementa la toma de decisiones, muy baja, la innovación, por ejemplo

Orientación cognitiva o procedimental, es decir, en la que se plantean problemas por resolver a través de la reflexión, el intercambio de ideas, etc., frente actividades que requieren manipular objetos, utilizar materiales, etc.

Orientación dinámica o estática, según el grado y cantidad de movimiento. Por ejemplo, es diferente plantear una actividad sentados alrededor de una mesa, que explorando una sala de office.

De descubrimiento libre o guiado, según el grado de autonomía y dirección que se le plantee al equipo. Por ejemplo, con instrucciones y planes muy bien definidos o con un mayor azar.

Uso del tiempo como mecanismo de presión. En este punto, el tiempo es un objetivo (restrictivo) en sí mismo.

Según el nivel de creatividad que se quiera promover, podemos encontrar de enfoque más abstracto o concreto.

Según el nivel de interdependencia existente entre las personas, las tareas u objetivos por conseguir, es decir, cuanto se van a necesitar unos a otros para ejecutar la tarea, por ejemplo.

Según la etapa y el momento del grupo o del proyecto (inicio, desarrollo, cierre). Encontraremos técnicas dirigidas a las presentaciones y conocimiento mutuo o a la despedida y disolución del grupo, por ejemplo.

Según el proceso grupal o de equipo que se persiga, ya sea vinculado al desarrollo del grupo (confianza, conflicto, cooperación), a su entrenamiento específico (coordinación, comunicación, et.), o la necesidad del proyecto y del grupo de ese momento (mejorar su potencia e identidad, p. ej).

Según el grado de emocionalidad y exposición personal. Podemos encontrar técnicas orientadas a la revelación personal, o simplemente compartir y dar o recibir feedback respecto a los sentimientos vividos.

Según el grado de asunción y diversificación de roles que se quiera conseguir, por ejemplo en actividades en las que existen varias funciones muy bien definidas por cubrir.

Tabla 42. *El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1976; citado en Gómez-Pawelek, 2001) aplicado en la intervención grupal*

Ciclo de aprendizaje	Aspectos para tener en cuenta en el diseño del programa
<i>Experimentación activa</i>	Actividades de acción con movimiento y dinamismo Juegos Favorecer la interacción entre los miembros del grupo Favorecer la emergencia de procesos grupales (p. ej la confianza o el conflicto) Estímulo de la creatividad Mayor incertidumbre Marco de seguridad psicológica: espacio para experimentar y hacer y asumir riesgos intra-interpersonales
<i>Experiencia concreta</i>	Experiencias de ensayo y error Trabajar sobre procesos grupales concretos (p. ej la coordinación o la diferenciación de roles) y aspectos competenciales concretos (p. ej el manejo de conflictos o la asunción de roles de equipo) Llegar a soluciones de problemas concretas
<i>Observación reflexiva</i>	Valorar y evaluar la experiencia vivida y los resultados obtenidos Dar feedback interpersonal y de equipo directo o mediante herramientas específicas para ello Compartir opiniones, sensaciones y sentimientos Dar voz a la diversidad y la complementariedad Guiar el intercambio de información, favorecer la interdependencia Fomentar el insight, el descubrimiento de uno mismo a partir de las experiencias compartidas Diálogo abierto Recursos que faciliten la recogida y almacenamiento de la información: visuales, escritos (pizarras, post-its)
<i>Conceptualización abstracta</i>	Construir un significado de uno mismo y del propio equipo Detectar fortalezas y áreas de mejora individuales y de equipo Elaborar un mapa competencial propio Utilizar enfoques teóricos y modelos conceptuales que ayudan a entender e interpretar la realidad Definir planes de acción futuros y compromisos Recursos que faciliten el almacenamiento y posterior recordatorio de la información: visuales, escritos (libreta, carta de compromiso)

Tabla 43. *Emociones y grupo (basado en varios autores, p.ej., Bloch, 2008; Bisquerra, 2008; Aiger, 2013; Palacin 2016).*

<i>Aspectos emocionales del comportamiento grupal</i>	Las emociones tienen un carácter intrapersonal, es decir, expresan el sentir de cada persona individualmente. Cada persona vive la experiencia emocional de forma única y diferente. Las emociones necesitan de ser expresadas para un correcto equilibrio y regulación interna (tanto individual como grupal) y adecuarse al contexto social. También ser reconocidas adecuadamente como propias, y en las expresiones de los demás.
---	--

En las relaciones interpersonales las emociones sirven como guía y herramienta para la comunicación, y en consecuencia promueven la emergencia de los diferentes procesos grupales. Juega un papel importante la empatía, que podría definirse como el comprender del sentir del otro, o el contagio emocional, que como su nombre indica, vendría a ser el sentir lo que el otro siente.

Los estados emocionales difieren en intensidad, frecuencia y duración, pero también en la valoración que se hace de ellos (positiva o negativa; agradable o desagradable). Las emociones aportan información de lo que ocurre a nuestro alrededor, en nuestros diferentes y complejos contextos sociales.

Las emociones orientan a las personas hacia la acción. En el contexto grupal pueden utilizarse para influir e influenciar en los comportamientos de los demás. Desde un liderazgo que inspira y transmite confianza e ilusión, hasta la coerción o la manipulación a través del miedo, por ejemplo.

Durante el proceso de feedback (basado en el intercambio), expresar desde el sentir de cada miembro ayuda al grupo a evolucionar y desarrollarse, porque facilita la resolución de diferentes procesos (p. ej., el conflicto), regula la homeostasis grupal y acerca al grupo hacia una realidad más auténtica, sincera y verídica.

Aspectos para tener en cuenta durante la intervención grupal (elaboración propia)

El clima grupal, como indicador del estado anímico general del grupo (enérgico, de motivación, decaído, etc)

La expresión de emociones y sentimientos. Atender a los procesos de regulación individual y la homeostasis grupal, en un equilibrio óptimo entre las necesidades individuales y las grupales (dependiendo del momento del grupo). Atender especialmente a los procesos de orientación emocional, es decir, en cuanto tienen que ver las emociones y sentimientos expresados con la realidad interpersonal y/o grupal.

El contagio emocional, producido por algún evento desencadenante, o la distancia emocional (excesiva) que pueda tomar alguno de los miembros.

Los virajes de grupo y la catálisis de procesos grupales. Por ejemplo, la tensión que incrementa durante el conflicto y como ello afecta a cada participante por separado (miedo, evitación, confrontación, etc.)

Los sentimientos compartidos por el equipo, por ejemplo referidos a su identidad, eficacia, etc.

Los niveles de actividad grupal (temático, funcional, cognitivo y emocional), que siguen una cierta evolución natural dentro de los procesos de formación y madurez del grupo. Así, las primeras etapas se caracterizan por los niveles temático y funcional, le siguen el cognitivo y emocional (desarrollo) y finaliza con el temático y cognitivo. El grupo necesita poder resolver en primera instancia los aspectos temáticos de su actividad (objetivos, propósito, tareas) a la vez que encontrar una estructura más o menos viable que le permita organizarse y funcionar. A partir de aquí, está preparado para atender y procesar los procesos emocionales, por ejemplo la expresión de sentimientos respecto la satisfacción con el grupo y las relaciones entre compañeros. Atender demasiado pronto a aspectos emocionales puede llevar al grupo a su desorientación, entre otras cosas porque se dejan de lado los aspectos clave ligados a su propósito y estructura, a la vez que se genera un clima de desconfianza que puede sobrevenir a un incremento de tensión innecesaria. Finalmente, no atender a los aspectos emocionales del grupo y sus miembros durante su existencia le lleva a no poder regularse adecuadamente, a buscar otras vías y medios para poder expresarse, e incluso a intensificar el tono emocional ya establecido.

La comunicación emocional y el uso adecuado de las emociones para conseguir diferentes fines (p. ej., usar el miedo para conseguir que el grupo tome una decisión hacia una dirección concreta).

Tabla 44. Modelo general de evolución grupal aplicado a la intervención (aspectos a tener en cuenta)

	INICIO		DESARROLLO		CIERRE
	CONFIANZA	CONFLICTO	COHESIÓN – COOPERACIÓN		DESPEDIDA
Actividad Grupal	Temático y Funcional		Cognitivo y emocional		Temático y Cognitivo
Intrapersonal	Expectativas y objetivos Ansiedad por la novedad Búsqueda de seguridad Presentaciones: imagen +/- de uno mismo Motivaciones, intereses y necesidades Facilitación social	Valoración experiencia grupal (satisfacción, expectativas, concordancia) Roles disfuncionales: Benne & Sheats Tensión emocional, distonías Estilos de afrontamiento Posturas, Posiciones Competición, Individualismo (intereses, necesidades personales)	Compromiso Colaboración Redefinir marco mental: creencias, satisfacción, expectativas, objetivos, intereses Sintonizar con la nueva realidad: valoración	Roles de equipo funcionales (Bales) Autoconocimiento Determinación de la posición y estatus en el grupo Satisfacción necesidades personales Aprendizajes Equilibrio persona-grupo	Valoración aprendizajes adquiridos Valoración experiencia Satisfacción Remembrancia Nuevos horizontes Objetivos de futuro
Interpersonal	Tanteo relacional y vinculación Procesos de integración social: conductual, cognitiva, afectiva Afinidades y diferencias: foco en lo personal Atracción / Rechazo Conocimiento mutuo	Diferencias e Incompatibilidad Confrontación, disputas Rechazo Alianzas Acusaciones	Negociación y acuerdos Complementariedad: gestionar la diversidad Retomar la confianza mutua Clarificación Aceptación	Vinculación y afecto Confianza mutua Complementariedad	Intercambio de afecto Temas pendientes Vinculación relacional a largo plazo (trasciende la relación con el grupo) Desvinculación
Intragrupal	Foco en elementos estructurales Inclusión e integración Clima de seguridad psicológica Construcción de la confianza Elevada incertidumbre	Tensión Control Subgrupos y coaliciones Luchas de poder Social loafing Estructura social disfuncional	Distensión Afecto Cohesión Cooperación Aprendizaje de equipo Clarificación roles y normas funcionamiento Resolución activa del conflicto	Estructura social funcional Identidad equipo Cooperación Potencia y eficacia colectiva Nivel desarrollo Grupal Sinergia y madurez Grupalidad Memoria transactiva	Disolución del grupo Nuevos subgrupos Grupo como recuerdo y referencia Propuestas para mantenerlo
Comunicación	INTERACCIÓN		INTERCAMBIO		INTERDEPENDENCIA
	Educada, tanteando, cortesía, cordial, preguntas, distensión		Sesgada Centrada en descubrir agendas ocultas Información como fuente de poder Reservada Culpar a los demás		Clarificación y feedback Revelaciones Efectividad en la comunicación Nueva estructura comunicativa
				Abierta, se comparte la información Espontánea Efectiva Feedback presente Modelos mentales compartidos	Informal Afectiva Destensa
Tarea / Proyecto	Misión / Visión / Propósito Objetivos y metas Reparto de tareas, funciones y responsabilidades Fijación plazos entrega	Reuniones improductivas Se desvía el foco: Lo personal > tarea Mala gestión de recursos y tiempo Improductividad	Foco en el objetivo común Clarificación de funciones Tareas con mayor interdependencia Redefinición del proyecto	Rendimiento elevado Solución problemas positiva Consenso en la toma de decisiones Efectividad Agilidad Creatividad e innovación Orientación hacia resultados	Presentación de resultados Valoración éxito Cierre o nuevo proyecto Tareas aprendidas para futuros proyectos
Liderazgo / Conducción	Dependencia del líder Orientación: para qué, qué y cómo	Contradependencia y lucha con el líder Clarificar la autoridad Abordar el conflicto de forma clara	Acompañar hacia la cooperación y el desarrollo del grupo Fomentar sentimiento de equipo y cohesión	Interdependencia Liderazgo compartido Soberanía grupal	Resituación del liderazgo El líder como referente
Emociones (+)	Expectativa, ilusión, motivación, alegría, sorpresa	Valentía, determinación, coraje, cordialidad, seguridad, asertividad	Serenidad, optimismo, sorpresa, confianza, oportunidad, alivio, expectación, entusiasmo, cordialidad, interés, respeto, compasión, amabilidad, empatía, afiliación, aceptación, esperanza, empatía	Asombro, energía, motivación, fluidez, diversión, ilusión, gratificación, satisfacción, ternura, solidaridad, paciencia, simpatía, saborear, tranquilidad, alegría	Alegría, celebración, euforia
Emociones (-)	Nerviosismo, ansiedad, inquietud, indecisión	Enfado, rabia, tensión, miedo, pesimismo, desmotivación, cansancio, intranquilidad, vulnerabilidad, frustración, desilusión, decepción, rechazo, culpa, evitación	Tristeza, decepción, desilusión, pereza, resignación, aburrimiento, evitación	Cansancio, fatiga, expectación, nostalgia	Duelo, tristeza, arrepentimiento, decepción, nostalgia,

Tabla 46. El programa formativo: sesión 1

OBJETIVOS	
Programa	<p>Presentar estructura, horarios, espacio, recursos a utilizar, contactos, normas de funcionamiento</p> <p>Definir el marco de trabajo del programa</p> <p>Primera inmersión en experiencias compartidas de trabajo en equipo</p> <p>Debe inspirar, motivar, ilusionar</p>
Individuales	<p>Conocer los objetivos, intereses, expectativas respecto el trabajo en equipo, su futuro profesional, de su participación en el programa formativo.</p> <p>Poner en práctica habilidades de competencia de trabajo en equipo</p>
Grupo	<p>Fomentar la interacción entre los participantes</p> <p>Fomentar el sentido de grupo y la confianza</p> <p>Dar orientación, información, instrucciones claras, resolver dudas, foco en la tarea</p> <p>Contener las tensiones emocionales</p> <p>Facilitar clima de seguridad y participación</p>

TEMATICAS (PUNTOS CLAVE)
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación y presentaciones • Poner en práctica habilidades de la competencia de trabajo en equipo técnica y social • Facilitar la emergencia de los procesos de equipo de transición y acción • Fomentar un clima de confianza para la participación • Fomentar la interacción entre los participantes • Clarificar el propósito así como las metas a conseguir con el programa • Dar orientación

ACTIVIDADES	
<p>Presentación del proyecto y del formador</p> <p>Presentaciones individuales</p> <p>GG</p>	<p>Se da la bienvenida y saluciones individuales y grupal de los participantes</p> <p>Breve presentación del proyecto: orígenes, objetivos y marco de actuación</p> <p>Presentación del formador</p> <p>Presentaciones individuales de los participantes</p> <p>Clarificación de normas de funcionamiento interno</p>
<p>Actividad de interacción y conocimiento mutuo</p> <p>GG, GP, PJ</p>	<p>Técnicas grupales dirigidas a fomentar la interacción entre los participantes a la vez que descubrir sus intereses personales y profesionales.</p> <p>La temática central es el trabajo en equipo.</p> <p>Se utilizan imágenes, preguntas retadoras, post-its y hojas de papel</p>
<p>Actividad de Trabajo en equipo I</p> <p><i>La aventura de trabajar en equipo</i></p> <p>GG, GP</p>	<p>Actividad organizada en torno al reto de crear un equipo de trabajo, en este caso un equipo de innovación y desarrollo. Los participantes tienen que ponerse de acuerdo para clarificar diferentes aspectos (roles, prioridades, objetivos y metas, funciones, tareas), desarrollar un plan de acción cronológico y ponerlo en práctica (simbólicamente). El contexto propuesto es el de equipo de desarrolladores informáticos que deben crear una aplicación que ayude a resolver un problema de auge actual (pueden escoger entre varios como, crisis climática, reparto de bienes entre vecinos, relaciones laborales, etc).</p>
<p>Actividad cierre sesión</p> <p>GG</p>	<p>Actividad conjunta enfocada a valorar y evaluar los progresos alcanzados durante la sesión, compartir inquietudes, aspectos de mejora y sobre todo detectar y exponer los aprendizajes clave alcanzados.</p>

Tabla 47. El programa formativo: sesión 2

OBJETIVOS	
Programa	Hacer una inmersión vivencial en lo que representa trabajar en equipo y sus competencias Foco en el proceso comunicativo Foco en la exploración y descubrimiento, en la experimentación abierta y también concreta Foco en los procesos de conflicto
Individuales	Poner en práctica las habilidades y destrezas necesarias para trabajar en equipo Conocer fortalezas y debilidades propias de la competencia para trabajar en equipo (técnicas y sociales) Crear un marco mental para entender y participar activamente en el trabajo en equipo Estimular la creatividad como proceso clave para el abordaje del conflicto (obtener recursos personales)
Grupo	Sacudir al grupo, hacerle mover Promover interacciones y procesos grupales: coordinación, gestión del tiempo, toma de decisiones, etc Promover el intercambio (información, opiniones, sentimientos, sugerencias) Crear un marco mental compartido para poder trabajar conjuntamente como equipo Manejar el conflicto

TEMATICAS (PUNTOS CLAVE)
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos del trabajo en equipo: modelo de recursos – procesos – resultados • Fundamentos de las competencias para el trabajo en equipo • Fundamentos sobre las claves de comunicación y feedback • Poner en práctica habilidades de la competencia de trabajo en equipo técnica y social • Facilitar la emergencia de los procesos de equipo de transición y acción • Evaluación 360 de la competencia de trabajo en equipo • Fomentar la interacción e intercambio entre los participantes • Promover el proceso de conflicto grupal y orientarlo hacia el desarrollo personal y grupal • El conflicto aparece durante esta sesión como aspecto clave en la trayectoria del programa formativo. Y lo puede hacer de varias maneras, pero se espera que sea: a través de la actividad de trabajo en equipo, generando desacuerdos con los compañeros, dificultades para tomar decisiones, etc; y/o durante la actividad de feedback interpersonal. • Ambos aspectos pueden generar cierta inquietud y tensión emocional. • Su resolución pasa por favorecer el desarrollo, acoger aquellas situaciones que puedan generar incomodidad, aprovechando el conflicto como motor de cambio y beneficio para el participante y/o el grupo

ACTIVIDADES	
Actividad de Trabajo en equipo II <i>Navegando en alta mar</i> GG, GP	Esta actividad está diseñada para poner a prueba al equipo. Los participantes, siguiendo unas reglas de juego, deben alcanzar un objetivo grupal y otros de individuales. Durante la actividad deberán tomar decisiones respecto su orientación, gestión de recursos y asunción de riesgos. Es una actividad con elevada incertidumbre y cierta presión (competitividad y escasez de tiempo). La resolución de la actividad es muy productiva pues permite al equipo finalmente lograr su cometido y descubrirse trabajando juntos.
PILDORA FORMATIVA <i>Procesos de equipo y competencias para el trabajo en equipo</i> GG Feedback 360º: la competencia para el trabajo en equipo I, GG, GP, PJ	Se exponen los aspectos clave relacionados con los procesos de equipo y las competencias para el trabajo en equipo. Se entrega a cada participante una versión breve del cuestionario de competencias para el trabajo en equipo, en el que deben realizar una autoevaluación y una hetero-evaluación, es decir, de si mismos y de sus compañeros. El ejercicio consiste en identificar aquellos aspectos de las competencias para el trabajo en equipo que son una fortaleza de la persona, así como aquellas áreas de mejora. Es una actividad participativa en la que se comparte el feedback interpersonal. Se da espacio para clarificar, conversar, debatir posturas, etc. El objetivo es que el alumno pueda construir su propio mapa de competencias para el trabajo en equipo basado en sus propias percepciones y en las de sus compañeros, en base a lo vivido y experimentado durante las anteriores etapas del programa (actividades de trabajo en equipo I y II).
PILDORA FORMATIVA <i>Claves de comunicación y feedback</i> GG	Se exponen las claves para una comunicación efectiva y constructiva en los equipos de trabajo así como dar y recibir feedback. Por comunicación efectiva se entiende aquella que es clara, asertiva, objetiva, abierta, que tiene en cuenta al interlocutor y las necesidades del equipo, que permite compartir la información necesaria para el funcionamiento del equipo, etc. Esta actividad está orientada en guiar y orientar al alumno en la práctica del feedback, como aspecto clave para su desarrollo y el de todo el equipo. El feedback que se trabaja es el interpersonal e intragrupal.
Actividad cierre sesión GG	Actividad conjunta enfocada a valorar y evaluar los progresos alcanzados durante la sesión, compartir inquietudes, aspectos de mejora y sobre todo detectar y exponer los aprendizajes clave alcanzados.

Tabla 48. El programa formativo: sesión 3

OBJETIVOS	
Programa	Cierre primera etapa programa: creación de equipo y descubrimiento y exploración de las propias competencias Cerrar la primera etapa con niveles óptimos de aprendizaje y desarrollo en los aspectos competenciales clave y de equipo trabajados durante las 3 primeras sesiones. Estimular el compromiso con el programa y elevar la expectativa de aprendizaje y novedad para el inicio de la segunda parte.
Individuales	Obtener herramientas para el manejo de conflictos en los equipos de trabajo Obtener herramientas para la gestión y el manejo de la diversidad en los equipos de trabajo Reconocer el propio rol dentro del equipo y el de los demás compañeros
Grupo	Estimular al grupo hacia su desarrollo Promover la participación y el intercambio Resolver el conflicto, dar estabilidad al grupo Iniciar la construcción de una nueva forma de hacer y entenderse basada en la cooperación y el reconocimiento mutuo y el de cada participante dentro del grupo Fomentar la complementariedad de roles y la sinergia que ello genera en el equipo

TEMATICAS (PUNTOS CLAVE)
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos para la gestión y el manejo de conflictos • Fundamentos para el manejo de la diversidad y la complementariedad de los roles dentro del equipo • Fomentar el intercambio entre los participantes y el feedback interpersonal e intragrupal • Promover el entrenamiento en la resolución positiva de conflictos, que implica un cambio de paradigma desde la competición hacia la cooperación • Promover procesos de cohesión grupal y cooperación • Promover el reconocimiento individual dentro de las actividades y funcionamiento del equipo: el encaje individuo-grupo a través de los roles de equipo (fortalezas, talentos, etc) • Consolidar la membrecía del equipo • Consolidar los aprendizajes individuales

ACTIVIDADES	
<p>Actividad de Trabajo en equipo III <i>Retos de empresa</i> GG, GP</p> <p>PILDORA FORMATIVA <i>Del conflicto grupal a la acción colectiva</i> GG</p>	<p>Se trata de un juego cooperativo. Su duración es más amplia que las anteriores sesiones ya que permite acoger aquellos aspectos no resueltos del conflicto que se hayan podido producir durante el transcurso del programa y que aquí tengan su espacio para ser clarificados.</p> <p>El contexto de la actividad se desarrolla en una simulación de los equipos de trabajo dentro de la empresa con diferentes tipos de equipo (de acción, de servicio-producción, comité de dirección y/o innovación y desarrollo) y procesos (acción, transición, grupales). Durante la actividad se ponen en práctica las diferentes competencias técnicas y sociales.</p> <p>Se trata de una actividad muy participativa que permite al estudiante acercarlo de una forma creativa al contexto profesional y organizacional poniendo en práctica las competencias para trabajar en equipo. Es por ende una actividad de rol playing pues el alumno experimenta con diferentes realidades y funciones posibles en un contexto organizacional simulado.</p> <p>La píldora formativa está planteada para ofrecer al alumno aquellos conocimientos que permiten entender los procesos de conflicto, así como herramientas para su manejo y gestión. Entre el contenido encontramos: tipos de conflicto, modelos de evolución, actitudes frente el conflicto, estrategias de resolución o el conflicto en los equipos de trabajo.</p>
<p>Actividad desarrollo de equipo I <i>Roles de equipo</i> GG, GP</p> <p>PILDORA FORMATIVA <i>Complementariedad y diversidad (roles)</i> GG</p>	<p>Esta actividad está planteada bajo la propuesta del modelo de roles de equipo de Belbin. Se trata de una actividad que combina la participación, el feedback interpersonal e intragrupal con la teoría del modelo de roles de equipo.</p> <p>El alumno adquiere mayor conocimiento sobre sí mismo y los demás compañeros a la vez que una visión más global del equipo y su funcionamiento. De hecho ese es el principal objetivo, utilizar los roles de equipo para desarrollar al equipo fomentando la interdependencia (necesidad funcional mutua), la cooperación y la sinergia en el equipo.</p> <p>Esta actividad permite al alumno poner el foco en los aspectos estructurales del equipo, a la vez que reconocer en él las propias aportaciones de valor, diferenciadas y únicas de los demás.</p> <p>Esta actividad está pensada para abordar el desarrollo del equipo desde una óptica estructural.</p>
<p>Actividad cierre sesión GG</p>	<p>Actividad conjunta enfocada a valorar y evaluar los progresos alcanzados durante la sesión, compartir inquietudes, aspectos de mejora y sobre todo detectar y exponer los aprendizajes clave alcanzados.</p> <p>Se hace especial hincapié en la valoración y cierre del primer bloque del programa, y motivar las expectativas de aprendizaje para retomarlo en la siguiente semana.</p>

Tabla 49. El programa formativo: sesión 4

OBJETIVOS	
Programa	<p>Inicio del 2º bloque del programa</p> <p>Fomentar el compromiso, la expectativa de aprendizaje y la motivación hacia el programa</p> <p>Poner el foco en el desarrollo del equipo</p> <p>Poner el foco en el entrenamiento y mejora de las competencias individuales para el trabajo en equipo</p>
Individuales	<p>Orientar hacia el compromiso con el equipo</p> <p>Orientar hacia la mejora de las competencias individuales</p>
Grupo	<p>Fomentar la cooperación, el sentimiento de grupo, su eficacia y desarrollo</p> <p>Fomentar la comunicación efectiva con mayor feedback interpersonal e intragrupal</p> <p>Fomentar el manejo efectivo de situaciones conflictivas</p>

TEMATICAS (PUNTOS CLAVE)
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo y la madurez del equipo • Fomentar la comunicación efectiva en diferentes procesos de toma de decisiones en grupo • Fomentad el feedback como herramienta • Evaluar la efectividad del equipo mediante el cuestionario basado en el modelo UB de equipos de trabajo (Navarro et al., 2011) • Fomentar la madurez del equipo, es decir, guiarlo hacia su desarrollo en los procesos clave de Identidad, Madurez y Potencia de equipo. • Promover la estimulación, el dinamismo y la fluidez en diferentes aspectos que favorezcan el trabajo en equipo

ACTIVIDADES	
<p>Actividad de trabajo en equipo IV</p> <p><i>La mina</i></p> <p>GG, GP</p> <p>PILDORA FORMATIVA</p> <p><i>Toma de decisiones en grupo</i></p> <p>GG</p>	<p>Actividad orientada hacia los procesos grupales de toma de decisiones, coordinación y cooperación. Se trata de una actividad cuyo resultado solo es posible si se resuelve en grupo. Se estimula la participación, el trabajar contra reloj y la incertidumbre.</p> <p>Esta píldora se focaliza en la toma de decisiones en grupo que van desde las decisiones directivas hasta el consenso. Se dan herramientas para un mejor manejo de la toma de decisiones en grupo, y se fomenta la comunicación abierta, efectiva y participativa.</p>
<p>Actividad de desarrollo de equipo II</p> <p><i>Madurez de equipo</i></p> <p>GG, GP</p> <p>Feedback 360°: cuestionario de efectividad en los equipos de trabajo (Modelo UB)</p> <p>GG</p>	<p>Actividad basada en la cooperación. Como en anteriores actividades, se desarrolla dentro de un contexto simulado en la organización, favoreciendo así una aproximación a la posible realidad profesional del alumno.</p> <p>En esta actividad se ponen en juego los aspectos clave del modelo UB de efectividad de trabajo en equipo: las tareas, los procesos y los resultados de equipo.</p> <p>Se presentan al alumno diferentes retos cuya solución solo es posible desde una óptica grupal y de trabajo en equipo.</p> <p>Se utiliza el cuestionario de efectividad de equipos (modelo UB) como herramienta para medir el grado de efectividad equipo creado. Las respuestas son individuales y anónimas. Se utilizarán posteriormente como base para trabajar.</p>
<p>Actividad cierre sesión</p> <p>GG</p>	<p>Actividad conjunta enfocada a valorar y evaluar los progresos alcanzados durante la sesión, compartir inquietudes, aspectos de mejora y sobre todo detectar y exponer los aprendizajes clave alcanzados.</p> <p>Se tiene en cuenta el nuevo inicio del programa y valora a la vez que motiva para la continuidad en él.</p>

Tabla 50. El programa formativo: sesión 5

OBJETIVOS	
Programa	<p>Penúltima jornada. Se pone el foco en ofrecer una experiencia formativa de impacto, que sirva al alumno como recuerdo positivo del programa para futuras ocasiones</p> <p>Foco en ir cerrando procesos abiertos, e integrando aprendizajes.</p> <p>La actividad planteada es de mayor duración, en la que se dan y ponen a prueba las competencias para el trabajo en equipo así como su efectividad.</p>
Individuales	<p>Consolidar aprendizajes relacionados con las competencias para el trabajo en equipo</p> <p>Consolidar aprendizajes relacionados con la efectividad de los equipos de trabajo</p> <p>Ser partícipe de los dos anteriores procesos, a la vez que los del propio equipo y el resto de los compañeros.</p>
Grupo	<p>Orientado al trabajo, al resultado, a la calidad de sus acciones.</p> <p>Orientado al proyecto, a sus participantes y su mantenimiento</p> <p>Facilitar su coordinación, cooperación, colaboración</p> <p>Promover el mayor rendimiento posible</p>

TEMATICAS (PUNTOS CLAVE)
<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar al equipo hacia su mejor versión a través de la efectividad de los equipos de trabajo • Fomentar la participación y estimular la creatividad • Fomentar la comunicación efectiva y el feedback interpersonal e intragrupal • Fomentar la sinergia del grupo, la fluidez en sus acciones toma de decisiones y resolución de problemas • Poner el foco en construir una experiencia en el programa de impacto

ACTIVIDADES	
<p>PILDORA FORMATIVA</p> <p><i>La efectividad a examen y el modelo UB (Navarro et al., 2011; 2017)</i></p> <p>GG</p>	<p>Se expone el modelo UB sobre la efectividad de los equipos de trabajo, de una forma simple, participativa y reflexiva. El objetivo es que el alumno comprenda cuales son los aspectos clave de la efectividad de los equipos de trabajo y que a la vez se sienta partícipe en ello, es decir, que lo viva como propio.</p>
<p>Devolución resultados cuestionario efectividad</p> <p>GG</p> <p><i>Actividad construir un equipo efectivo</i></p> <p>Se utilizan los resultados del cuestionario de efectividad para llevarlos a la práctica</p> <p>GG, GP</p>	<p>Se presenta la devolución de los resultados del cuestionario de efectividad utilizado en la anterior sesión, mediante un informe de equipo. Se comparten las fortalezas y áreas de mejora del equipo. Se resuelven y clarifican dudas.</p> <p>Esta actividad parte de los resultados obtenidos en el cuestionario como punto de partida. El objetivo de la actividad es que, de un modo creativo, el equipo y los alumnos, puedan llevar a la práctica acciones para mejorar en los aspectos destacados en el informe de efectividad.</p> <p>Los participantes deben de explorar las causas de mejora, formular hipótesis, y sobre todo proponer acciones de mejora y llevarlas a la práctica.</p> <p>Algunas de las propuestas están guiadas por el formador, otras son totalmente libres.</p> <p>Durante esta actividad también se ponen en juego (por proceso natural) las diferentes competencias de trabajo en equipo de los alumnos.</p> <p>El cierre de esta actividad es importante por qué en él concluyen los aspectos más prácticos que ofrece el programa en relación con el trabajo en equipo. En cierto modo, se disuelve el equipo creado. En este sentido, se retoman experiencias vividas y compartidas y se fomenta el intercambio y feedback interpersonal e intragrupal orientado a: las competencias de trabajo en equipo de cada uno de los participantes; el desarrollo del equipo y su efectividad.</p>
<p>Actividad cierre sesión</p> <p>GG</p>	<p>Actividad conjunta enfocada a valorar y evaluar los progresos alcanzados durante la sesión, compartir inquietudes, aspectos de mejora y sobre todo detectar y exponer los aprendizajes clave alcanzados.</p> <p>Se hace especial hincapié en la valoración de la experiencia vivida durante el programa formativo en los aspectos clave de aprendizaje y satisfacción.</p>

Tabla 51. El programa formativo: sesión 6

OBJETIVOS	
Programa	Cierre del programa. Foco puesto en la despedida de los participantes y la disolución del equipo. Foco en el pasado: objetivos y expectativas cumplidas, aprendizajes adquiridos, valoraciones Foco en el presente: actividades y acciones concretas Foco en el futuro: transferir aprendizajes hacia otros contextos Cerrar el programa con un buen sabor de boca
Individuales	Fomentar el reconocimiento individual en el trabajo realizado y el valor que ha aportado en el equipo Recoger inquietudes, dudas
Grupo	Orientar al grupo hacia la participación, el debate y el interés por las temáticas Guiar en los procesos de cierre y despedida grupal

TEMATICAS (PUNTOS CLAVE)
<ul style="list-style-type: none"> • Abordar los aspectos clave en la transición de los estudiantes desde el contexto académico al profesional • Abordar la transferencia de aprendizajes adquiridos durante el programa hacia otros contextos • Abordar el cierre del programa y la despedida: del propio programa, en la disolución del grupo y entre los participantes (y su relación con el grupo y el programa)

ACTIVIDADES	
PILDORA FORMATIVA <i>Equipos en las organizaciones: un viaje al mundo profesional</i> GG	Esta jornada tiene un formato diferente a todas las anteriores pues el alumno ya no contará con más experiencias de trabajo en equipo conjunto. Ello permite poner el foco en valorar, evaluar y dar sentido a los aprendizajes adquiridos, a la vez que poder hipotetizar sobre su futuro, en tanto de poderlos llevar a una práctica profesional. El formato de la actividad combina el debate abierto con el seminario, de una forma dinámica y participativa, abordando diferentes temáticas como: los equipos de trabajo en las organizaciones, la transición al mundo profesional o los procesos de equipo más complejos que ocurren dentro de las organizaciones (por ejemplo el manejo de conflictos). Se presenta en formato de gala, en la que los participantes tienen un rol de "personajes de renombre" a la vez que de público. Se ofrece también al alumnado la oportunidad de aportar temas de interés compartido, resolver dudas y en definitiva, debatir y construir conjuntamente.
Debate abierto y participativo GG, GP	
Cierre del programa Aprendizajes individuales Aprendizajes de equipo Despedida GG, GP, PJ, I	Aspectos que se tienen en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> • Valoraciones finales del programa (intrapersonales, interpersonales, intragrupal) • Comunicación oficial de despedida • Disolución del equipo • Entrega de diplomas y foto de grupo • Informalidad entre los participantes • Días más tarde se les envía un cuestionario de valoración del programa

Tabla 57. Cuestionario de valoración de las competencias de trabajo en equipo (elaboración propia). Se presentan 50 ítems para la auto y hetero evaluación (feedback 360º). Ideada para escala tipo Likert (1 a 5)

		DIMENSIÓN TÉCNICA	
COMPETENCIAS DE TRANSICIÓN	<i>Asunción de roles</i>	1	Asunción de uno o más roles dentro del equipo
		2	Conflicto de roles (propios o de terceros)
		3	Complementariedad con el resto de los roles del equipo
	<i>Estrategia y planificación</i>	4	Análisis de la misión y el propósito
		5	Definición de metas y objetivos
		6	Planificación y previsión de recursos
		7	Gestión del tiempo
	<i>Organización del equipo</i>	8	Distribución de tareas en el equipo
		9	Reglas de funcionamiento interno
		10	Toma de decisiones en grupo
	<i>Mejora continua</i>	11	Ciclo de calidad y mejora continua
		12	Evaluar y medir resultados
	<i>Orientación a resultados</i>	13	Cumplimiento de objetivos y tareas asignadas
		14	Diversificación de resultados (individuales, de equipo, de proyecto, organizacionales)
		15	Seguimiento y progreso hacia las metas
COMPETENCIAS DE ACCIÓN	<i>Trabajo compartido</i>	16	Coordinación del equipo
		17	Reparto de la carga de trabajo
		18	Conductas de apoyo-respaldo
	<i>Explotación de recursos</i>	19	Uso adecuado y sostenible de los recursos internos del equipo
		20	Resolución de problemas
		21	Búsqueda externa de recursos
	<i>Manejo del cambio</i>	22	Manejo de la incertidumbre y complejidad
		23	Análisis amenazas y oportunidades
		24	Adaptabilidad y sentido de urgencia
		25	Actitud emprendedora (creatividad)
<i>Orientación colectiva</i>	26	Actitud cooperativa y orientación al objetivo común	
	27	Compromiso con el equipo	
	28	Promover la potencia de equipo y eficacia colectiva	
	29	Cultura de equipo compartida	
	30	Aprendizaje compartido (de equipo, entre compañeros)	
	31	Promover el desarrollo del equipo	
COMPETENCIAS GRUPALES	<i>Resolución y manejo de conflictos</i>	32	Abordaje positivo del conflicto
		33	Estrategias centradas en el problema
		34	Estrategias centradas en la solución
		35	Gestión afectiva en el conflicto
	<i>Mantenimiento del equipo</i>	36	Contribuir al apoyo y al bien común
37		Clima de confianza y de participación	
38		Cohesión e identidad de equipo	
39		Liderazgo compartido	
40		Gestión de la diversidad	
41		Sentimiento de equipo	
		DIMENSIÓN SOCIAL	

COMUNICACIÓN

<i>Competencia comunicativa</i>	42	Escuchar
	43	Negociar y llegar a acuerdos
	44	Feedback interno (dar/recibir; a/de los compañeros, a/del equipo)
	45	Comunicación efectiva (empática, sincera, clara, asertiva, abierta, participativa, respetuosa)
	46	Intercambio de Información, opiniones y sugerencias dentro del equipo
	47	Expresión de sentimientos relacionados con el equipo y sus actividades
	48	Compartir información (que permite al equipo desarrollar sus actividades de forma óptima y eficaz)
	49	Interacción con el equipo y sus miembros
	50	Comunicación bidireccional (en la que existe una comprensión y entendimiento mutuos)

Tabla 58. Cuestionario de efectividad en los equipos de trabajo. Basado en el Modelo UB. (Navarro et al., 2011). Ítems originales

Nivel de desarrollo grupal	<i>Cultura de grupo</i>	1	Tenemos una forma habitual de funcionar como grupo
		2	Compartimos los mismos valores de trabajo
	<i>Identidad</i>	3	Nos sentimos parte importante de este grupo
	<i>Interrelación entre los miembros</i>	4	Todos los miembros estamos relacionados constantemente
		5	Hay una baja interrelación entre todos los miembros (inverso)
	<i>Orientación hacia el objetivo común</i>	6	Los miembros se sienten comprometidos en la consecución de las metas del grupo
	<i>Coordinación</i>	7	Compartimos herramientas, recursos e información
	<i>Autonomía para el desarrollo</i>	8	Una tarea fundamental es cuidar de nuestro propio desarrollo como grupo
Potencia	<i>Confianza</i>	9	Este grupo tiene confianza en sí mismo
	<i>Eficacia colectiva</i>	10	Este grupo cree que puede ser inusualmente bueno produciendo trabajo de alta calidad
		11	Este grupo cree que puede ser muy productivo
	<i>Afrontar retos</i>	12	Este grupo siente que puede resolver cualquier problema que pueda encontrar
	<i>Afrontar retos</i>	13	Ninguna tarea es demasiado difícil para este grupo
	<i>Reconocimiento</i>	14	Este grupo espera ser conocido como un equipo de alto desempeño
	<i>Fuerza de grupo</i>	15	Este grupo puede conseguir mucho cuando trabaja duro
Identificación con el grupo	<i>Identidad</i>	16	Me siento fuertemente identificado con el grupo
	<i>Sentido de pertenencia</i>	17	Siento que pertenezco al grupo
	<i>Inclusión</i>	18	Me siento similar a los otros miembros del grupo
	<i>Imagen frente al grupo</i>	19	El grupo es importante en la forma en cómo me veo a mí mismo
Resultados	<i>Consecución objetivos</i>	20	Somos eficaces realizando nuestras tareas
		21	A menudo no conseguimos los resultados que nos proponemos (inverso)
		22	Acostumbramos a ser efectivos
	<i>Mantenimiento</i>	23	Con frecuencia tenemos problemas de funcionamiento interno (inverso)

	24	Las incorporaciones de los nuevos miembros se valoran positivamente
	25	Funcionamos muy bien como equipo de trabajo
	26	Confiamos plenamente en todos los miembros del grupo
	27	Nos organizamos y coordinamos con eficiencia
	28	Aunque compartimos actividades de trabajo nos sentimos poco unidos como grupo (inverso)
<i>Satisfacción</i>	29	Mis compañeros se preocupan por atender mis necesidades
	30	Prestamos atención a lo que necesita cada uno de los miembros
	31	Con frecuencia las necesidades de los miembros pasan desapercibidas (inverso)

Tabla 59. Cuestionario de valoración del programa formativo (elaboración propia)

Conocimiento adquirido (aprendizajes)

*¿Qué has aprendido durante este curso?
Después de esta experiencia...*

*¿Qué nos puedes decir sobre el trabajo en equipo?
Y ¿Sobre las competencias para trabajar en equipo?*

Transferencia al entorno profesional (comportamientos)

*¿Este programa formativo te ha sido útil? (0 a 10)
¿Crees que puedes aplicar los aprendizajes adquiridos en otros entornos? (0 a 10)
¿En cuáles?
¿En qué grado te comprometerías a ello? (0 a 10)*

Grado de satisfacción

*¿Hemos cumplido con tus expectativas? (0 a 10)
¿Con qué probabilidad lo recomendarías? (0 a 10)
Valoración global (0 a 10)*

Validación del proyecto y programa de intervención

*Si tuvieras que describir nuestro trabajo en conjunto con una sola palabra, ¿cuál sería?
¿Dónde crees que está el mayor valor de nuestros servicios?
¿Algo que no te esperabas y te hemos sorprendido?
¿Cuáles han sido los puntos fuertes del programa?
¿En qué podemos mejorar?
¿Qué le sobra?
¿Qué le falta?
¿Qué precio le pondrías a Teaming Day?*

Valoración cuantitativa

Calidad del programa (0 a 10)
 Metodología utilizada (0 a 10)
 Capacidad de dinamización participativa (0 a 10)
 Dominio de la materia (0 a 10)
 Duración del programa (0 a 10)
 Uso del tiempo y organización (0 a 10)
 Espacio y entorno (0 a 10)

Tabla 60. Cuestionario de trabajo en equipo. Se ha utilizado para la investigación preliminar. Público diana: estudiantes universitarios, profesores de la universidad, profesionales. Cuestionario anónimo

Datos demográficos		
<i>Estudiantes de la universidad</i>	<i>Profesores de la universidad</i>	<i>Profesionales</i>
Especificar carrera	Especialidad	Formación
Universidad		Sector profesional
Curso actual		Tipo de trabajo
Vocación profesional		Tamaño organización
		Fecha de graduación
		Frecuencia del trabajo en equipo

Preguntas genéricas sobre el trabajo en equipo

¿Cuáles son para ti, los 3 pilares fundamentales que definen el trabajo en equipo?

Para ti, lo mejor de trabajar en equipo es:

Y lo "peor" del trabajo en equipo es:

Preguntas sobre la adquisición de competencias para el trabajo en equipo en la universidad

Considero que mi competencia para el trabajo en equipo es (puntuar del 0 al 10)

Creo que el nivel de competencia para el trabajo en equipo de los estudiantes universitarios es (puntuar del 0 al 10)

Creo que estoy preparad@ para trabajar en equipo en una empresa/organización (puntuar del 0 al 10)

Creo que los estudiantes universitarios están preparados/as para trabajar en equipo en una empresa/organización (puntuar del 0 al 10)

Creo que la universidad me prepara para ello (puntuar del 0 al 10)

Creo que la universidad les prepara para ello (puntuar del 0 al 10)

¿Qué prácticas, actividades, experiencias, crees que te ofrece la universidad para mejorar tu competencia para trabajar en equipo?

¿Qué prácticas, actividades, experiencias, consideras que les ofrece la universidad a los estudiantes para mejorar su competencia en el trabajo en equipo?

Listado de cualidades en las que se cree recibe formación durante la experiencia en la universidad (se presentan algunos ejemplos): Promover el feedback, la retroalimentación dentro del equipo; Promover la interdependencia entre los miembros, el equipo y las tareas; Gestión del tiempo y priorización; Definir una identidad de equipo, Gestión y manejo del cambio, Liderazgo de equipo, Definición y reparto de las funciones de equipo, Diseño de tareas, asignación y reparto, Reparto de roles y especialización, Resolución de problemas, Adaptación a las demandas internas/externas del equipo, Toma de decisiones, negociación y acuerdos



Figura 3. Ejemplo aplicación al ámbito docente de los modelos IPO/IMOI como propuesta para entender a los equipos de trabajo dentro del contexto académico (basado en Viles et al. 2013; 2016)



Figura 5. Aplicación del Modelo UB en el ámbito educativo para los equipos de trabajo académicos (Navarro et al., 2017; 2018).

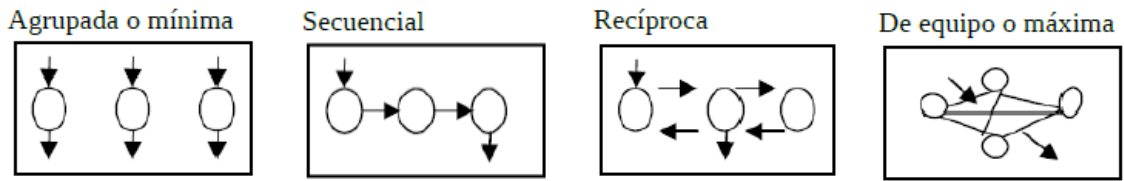


Figura 6. La interdependencia de las tareas de equipo (Navarro et al., 2011; Navarro, 2017)

SINERGIA	Están dispuestos a luchar para lograr el cambio. Están convencidos de él	COMPRO-METIDOS	TRIANGULO DE ORO			CORAZÓN DIVIDIDO
	Quieren el cambio y se esfuerzan por conseguirlo			MAYORÍA SILENCIOSA		
	Están algo a favor del cambio. Con suficiente le mostrarán apoyo					
	No apoyan el cambio	INDIFERENTES	PROTESTONES	ENFRENTADOS	SUBLEVADOS	
		No les gusta el cambio, pero no van a hacer nada para oponerse	Manifiestan su disgusto ante el cambio, pero no van a implicarse activamente en su oposición	Se enfrentan al cambio	Organizan y lideran acciones de oposición de forma activa y persistente.	
	ANTAGONISMO					

Figura 8. Modelo de posicionamiento frente el cambio de Peiró (2004). En el eje vertical se sitúa la dimensión sinergia del cambio, en el horizontal el antagonismo. Ambas dimensiones se dividen en cuatro niveles. Los distintos estilos de posicionamiento pueden agruparse en los promotores (círculo verde), los pasivos (círculo naranja), y los detractores (círculo rojo).

Ejemplo 1. Actividad: atrapados en la mina

DESCRIPCIÓN:

El momento de la verdad.

El trabajo en equipo implica tomar decisiones, asumir riesgos. Superar la adversidad e incertidumbre.

Os habéis quedado atrapados dentro de una mina.

Por suerte, la caverna en la que os encontráis aún se puede respirar.

Estáis a 40 metros de profundidad bajo tierra, encerrados en este espacio que tenéis aquí (marcado por precinto)

Hay un conducto, el único canal que comunica con el exterior. Y un pequeño respiradero a vuestros pies, tapado por una tanca metálica.

Por suerte os tenéis a vosotros, un gran equipo

Y 20 objetos.

Solo podéis utilizar 9 de ellos para salvaros.

El reto es: ¿Qué objetos decidís quedaros? ¿Cuál será vuestra estrategia para poder sobrevivir y salir de aquí vivos, lo antes posible? Tenéis 15 minutos para tomar la decisión.

OBJETOS

- 1. Una cuerda de 30m**
2. Una pala
3. Un pico
- 4. Un mechero**
5. Un mapa del tiempo
6. Un mapa geológico de la mina
7. Una botella de agua de 6 litros
8. Un teléfono móvil con batería para 4 horas
- 9. Un espejo**
- 10. Una mesa de comedor**
11. Una caña de pescar
- 12. Una linterna**
13. Una brújula
14. Un loro cantador
15. Una caja de chicles
16. 30 kg de dinamita
- 17. Una polea**
- 18. Un cubo metálico**
- 19. Un gancho de acero**
- 20. Los 5 primeros tomos de la enciclopedia catalana (año 1995)**

CONDICIONANTES:

Hoy es sábado, así que hasta el lunes nadie podrá venir a por vosotros.

La mina está en pleno desierto del MontePerdido, o sea perdido. Puede que algún excursionista pase por aquí despistado, quien sabe. El refugio más cercano está a 10 km, pero chillando, nadie os va a oír.

Bajo tierra no hay cobertura, fuera sí. Dentro de la mina no hay luz. Las paredes de la mina están hechas de una mezcla de piedra, argila y yeso.

La cavidad de la mina se divide en: una sala grande de unos 6 m² con un techo de 3m de alto, le sigue el túnel que conduce al exterior verticalmente. Los 3 primeros metros tiene un ancho de 2 metros. Luego solo de 45cm. Una persona no pasa por allí.

Solución 1:

Subirse a la mesa. Hay que llegar a lo más lejos para colgar el gancho con la polea. Pasar la cuerda. Atar en una punta el cubo metálico. Llenarlo con papeles. Encenderlo y subirlo tirando hacia arriba con la cuerda (evitáis respirar el humo y a la vez hacer señales con el exterior). También es necesario la linterna y el espejo para reflejar la luz.

MATERIALES: los 20 objetos impresos en hojas y recortados, se esparcen por el suelo. Cinta de pintor, se marca el perímetro. Mapa de la cueva: hacer un dibujo para clarificar (en la pared)

REFLEXIÓN:

La incertidumbre solo se puede manejar con creatividad y riesgo.
Ser creativo, Asumir el riesgo. Todo ello es una cuestión de equipo.
Ninguna persona sola por su cuenta puede lograr eso.

Tomar decisiones en equipo es complejo.

Pero en general, solo hay un camino para hacer de nuestro trabajo en equipo algo viable y sostenible: el consenso.

Hay diferentes tipos de consenso, según los condicionantes de la decisión a tomar: tiempo disponible, importancia, urgencia... Pero el consenso es la clave para la aceptación, el respeto y el compromiso con la decisión tomada.

¿Qué objetos seleccionáis?

¿Cuál es la solución?

En esta solución ¿Quién hace qué y cuándo?

¿Todo el mundo comparte eso? ¿Lo entiende de igual forma?

¿Este reto tenía solución?

¿Cómo os habéis sentido trabajando juntos?

¿Creéis que este equipo funciona? ¿Qué es capaz de encontrar una solución?

¿Cómo os manejáis con la incertidumbre? ¿Y en equipo?

¿Qué tal la toma de decisiones? ¿Habéis llegado al consenso? ¿Qué ha fallado? ¿En qué podríais mejorar?

Rellenar la hoja de aprendizaje: lo que funciona, lo que no, lo que se puede mejorar

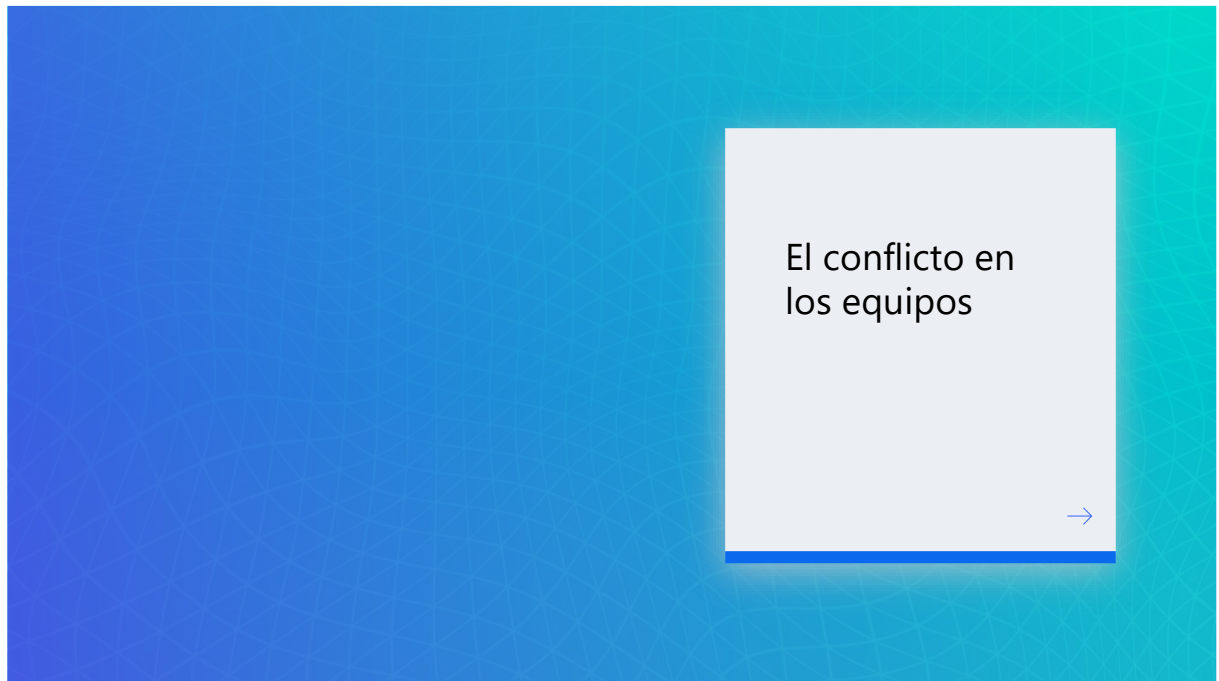
Respecto a la anterior ejercicio de valoración, ¿Qué ha cambiado? ¿El equipo sigue el rumbo que necesita? ¿Está donde os gustaría estar? ¿Qué necesitáis cambiar?

Tiempo total: 30'

Montaje & explicación: 5'

Juego: 15'

Resolución & debate: 10'



¿Qué es el conflicto?

Existencia de **dos o más participantes** individuales o colectivos **que, al interactuar**, muestran **conductas** internas o externas **incompatibles** con el fin de prevenir, obstruir, interferir, perjudicar o de algún modo hacer menos probable o menos efectiva la acción de uno a través de la de otro, **como consecuencia observable de una incompatibilidad subjetiva** de metas, valores, posiciones, medios, estrategias o tácticas que implican el ejercicio del poder de uno sobre otro en un ambiente de ausencia, libre interpretación o transgresión de normas

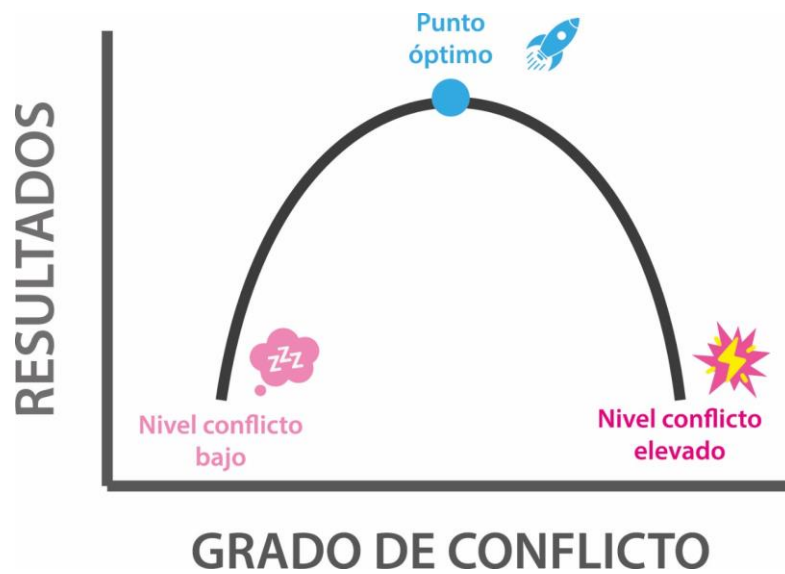
Fernández-Ríos, en Morales y Yubero, 1999

Autores en los que se basa su definición: Mack y Snyder, 1974; Dahrendorf, 1979; Coser 1961; Shepard, 1964; Pondy, 1967; Fink, 1965; Hage, 1980; Touzard, 1981;

Enfoques: sociológico, cultural, cognitivista, conductual, ...

¿El conflicto es bueno o es malo para el equipo?

Grado de conflictividad y resultados
(Walton, 1969)

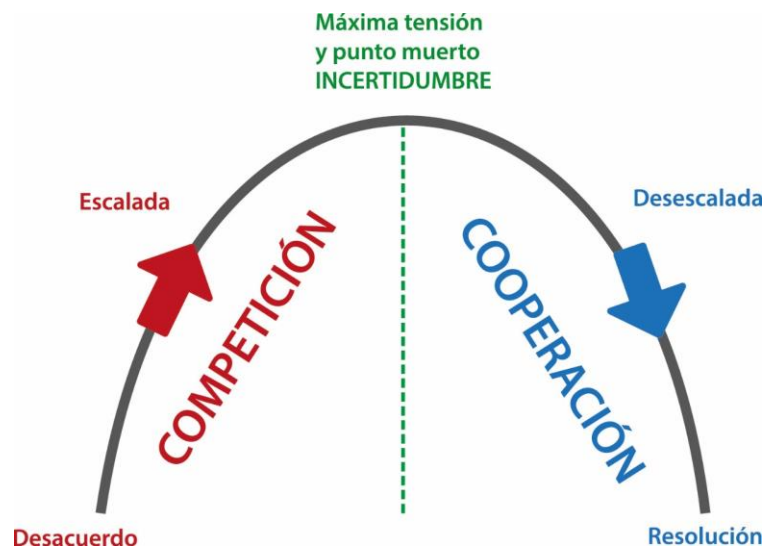




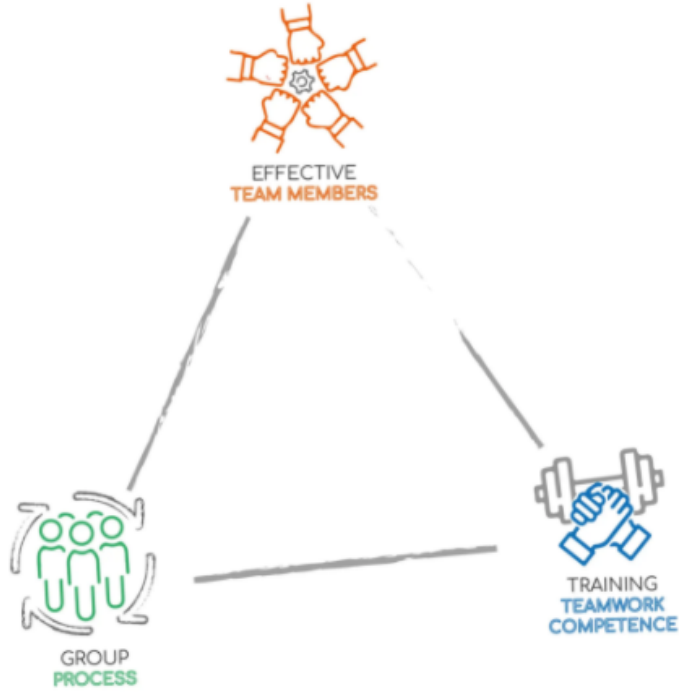
Ragim y Bonoma (1979)
y Pruitt (1983)

Entender la evolución del conflicto es clave

(Forsyth, 2006)
(Palacin y Aiger, 2014)



Principios básicos



GROUP PROCESS

Ser equipo es ser grupo.

En el grupo se construyen las relaciones, la confianza y la cooperación.

Se comparten experiencias y aprendizajes, se crea una cultura y una forma de hacer.

El grupo tiene su propia historia e identidad, tiene su desarrollo y evolución.

Los procesos grupales son la clave del éxito para el equipo porque marcan su desenlace, su capacidad de adaptación, el alcance de metas y sus resultados.

EFFECTIVE TEAM MEMBERS

Wheelan utilizó esta idea en su modelo de desarrollo de equipo el 2005.

Y es que, en el centro del equipo está la persona, como

TRAINING TEAMWORK COMPETENCE

Que las personas sepan trabajar en equipo es imprescindible para que un equipo pueda lograr los objetivos que se propone y alcanzar un alto nivel de excelencia y efectividad.

Trabajar en equipo va más allá del reparto de tareas o de los "trabajos en grupo". Un equipo trabaja como tal cuando sus miembros son capaces juntos, de dar soluciones más allá de la suma de sus aportaciones individuales.

Y ello no se aprende espontáneamente, ¡hay que ponerlo en práctica y experimentar!

TEAMS FOR FUTURE

¿Qué equipos queremos para nuestro futuro?

Entrenar la competencia es prepararse para crear equipos que funcionen.

Equipos ágiles, equipos creativos e innovadores, equipos ávidos u orientados a aprender, equipos referentes



Bienvid@s a GRUPIS.org

Un proyecto pionero de innovación pedagógica en el que ofrecemos entrenamiento y formación para el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo, ideado para estudiantes y también para profesionales de cualquier sector.

Pensamos en el futuro, y queremos vivir en un mundo profesional en el que los equipos de trabajo sean una realidad ágil, efectiva, creativa, exitosa, duradera y auténtica.

Una realidad que sepa aprovechar el talento de las personas para crear equipos de trabajo que generen valor en las organizaciones.

Este es nuestro sueño

[¿Te gustaría formar parte de él?](#)

Ejemplo 4. Publicaciones de Instagram de divulgación del proyecto (@grupis.teamwork)

