

CAPÍTULO 27

Estrategias metacognitivas y socioafectivas desarrolladas por los estudiantes para mejorar su competencia de trabajo en equipo.

Pilar Iranzo García, Marta Camarero Figuerola, y Sandra Gilabert Medina
Universitat Rovira i Virgili (España)

Introducción

La convivencia en las organizaciones actuales es un proceso interpersonal complejo, en buena parte, porque es al tiempo causa y efecto de su buen funcionamiento: una convivencia edificante permite a las organizaciones aprender y mejorar de manera continuada y, al mismo tiempo, puede considerarse un indicador significativo de que la organización se está desarrollando y puede promover el desarrollo de sus integrantes. Otra fuente de complejidad de la convivencia es que los procesos interpersonales están mediados y construidos sobre procesos intrapersonales no menos complejos. Las interacciones sociales pueden ser maduras si se basan en desarrollos personales también maduros o, como mínimo, observantes y dialogantes. En ese contexto, todo intento de desarrollar competencias profesionales implicadas en la convivencia en general y en la convivencia escolar en particular, debe comprender los procesos de aprendizaje profesional competencial, así como sus condiciones de desarrollo.

Numerosos autores han resaltado la importancia de la colaboración profesional para la mejora educativa (Hargreaves, 1996; Fullan, 2002; Iranzo, 2012). La competencia transversal de trabajo en equipo en la formación universitaria “Hace referencia a la resolución de situaciones que requieran colaborar organizadamente para obtener un objetivo común y, por lo tanto, trabajar de forma colaborativa y con responsabilidad compartida.” (Cano, y Fernández Ferrer, en prensa: 11)

La competencia profesional del trabajo en equipo, central para una buena convivencia en los centros escolares, es el foco de este capítulo. Los datos que lo fundamentan provienen de una experiencia de análisis de esta competencia con estudiantes del grado de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV, Tarragona) y nos parecen del todo significativos (y transferibles) para otros ámbitos de formación universitaria (grado y postgrado), otros contextos geográficos, y otras disciplinas y perfiles profesionales.

Como se sabe, el trabajo en equipo está considerado como una de las competencias genéricas o transversales comúnmente presente en los planes de estudio universitarios. También son compartidas las ideas de que enseñar, aprender y evaluar competencias en la universidad o en contextos de formación inicial y permanente implica exigencias curriculares y metodológicas, organizativas y relacionales (Tierno, Iranzo, y Barrios, 2013), sobre todo para asegurar que los estudiantes se comprometen con procesos de autoregulación de sus aprendizajes y los profesores con procesos de provisión de feedback y feedforward. En esos procesos la escritura académica sería una herramienta fundamental (Cano, 2014; Portillo, Iranzo, y Roselló, 2013).

Abordar procesos de aprendizaje profundo como la autoregulación implica, a su vez, procesos metacognitivos (Poza, 1990). La metacognición, conciencia de la propia cognición íntegra, por un lado, el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos (por ejemplo, identificar las dificultades de una tarea o competencia determinada) y, por otro, su regulación, como base para desarrollar los procedimientos y acciones concretas que permitirían un mayor dominio o aprendizaje de esa misma competencia o tarea (Martí, 1995). Ambos procesos son totalmente complementarios y, obviamente, sin un conocimiento sobre los propios procesos cognitivos no se pueden regular las acciones.

Teniendo en cuenta diferentes estudios sobre estrategias de aprendizaje podemos identificar dos tipos, las microestrategias y las macroestrategias. Éstas últimas están relacionadas con la metacognición y la autorregulación (Alonso, 1991; Monereo, y otros, 1994; Pozo, 1990; Pozo, y Postigo, 1993). Las microestrategias englobarían estrategias de repetición y estrategias de elaboración más acordes a técnicas de estudio para un tipo de comprensión superficial o explicativa. En cambio, las macroestrategias englobarían las estrategias de organización ligadas al conocimiento de la tarea, estrategias de regulación como la planificación, la monitorización y la evaluación. También incluirían las estrategias socioafectivas como la automotivación, el autocontrol y todos aquellos aspectos socio-afectivos y emocionales que inciden en cualquier situación aprendizaje. Para realizar una tarea o para el dominio de una competencia compleja como el trabajo en equipo, se precisa la activación de macroestrategias conformadas por procesos metacognitivos y de autorregulación y, en los ámbitos de formación, ello implica el uso de metodologías y dinámicas que lo promuevan (Monereo, y otros, 1994).

En la URV la competencia de “Trabajo en equipo” se definió en resultados de aprendizaje sobre la base del Proyecto Tuning y según el diseño propuesto por el “Grupo de competencias de la URV” (2009). Se coincidía con lo establecido por Villa y Solabarrieta (2000) [Actualmente la URV está redefiniendo las competencias genéricas] en relación a la definición de objetivos de equipo y de provisión de estrategias para su mantenimiento y para la realización de las tareas del mismo. Esos resultados de aprendizaje (15) que, de cara al trabajo propuesto a los estudiantes, fueron considerados subcompetencias, son los siguientes:

Tabla 1. Listado de subcompetencias del trabajo en equipo

Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación de la tarea conjunta.
1. A. Identifica los objetivos colectivos del grupo con los suyos propios.
1. B. Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo.
1. C. Participa de forma activa y comparte información, conocimiento y experiencias.
1. D. Lleva a cabo su aportación individual en el tiempo previsto y con los recursos disponibles.
1. E. Tiene en cuenta los puntos de vista de los otros y retroalimenta de forma constructiva.
Contribuir a la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el repartimiento equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.
2. A. Acepta y cumple las normas del grupo.
2. B. Contribuye en el establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo de equipo.
2. C. Actúa constructivamente para afrontar los conflictos del equipo.
2. D. Con su forma de comunicar y relacionarse contribuye a la cohesión del grupo.
2. E. Se interesa por la importancia de la actividad que se desarrolla en el grupo.
Coordinar grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.
3. A. Colabora activamente en la planificación del trabajo en equipo, en la distribución de las tareas y plazos requeridos.
3. B. Dirige reuniones con eficacia.
3. C. Propone al grupo metas ambiciosas y claramente definidas.
3. D. Facilita la gestión positiva de las diferencias, desacuerdos y conflictos que se producen en el equipo.
3. E. Fomenta que todos los miembros se comprometan con la gestión y el funcionamiento del equipo.

Método/Metodología

Descripción de la experiencia

En el Grado de Pedagogía de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili (URV) y desde el curso académico 2011-2012, se desarrolla una experiencia centrada en la competencia del trabajo en equipo en una asignatura anual del 3r. curso 'Assesoramiento y Orientación en Instituciones Educativas' (12 créditos ECTS). El trabajo en equipo es una de las competencias seleccionadas en la asignatura de entre el conjunto de las competencias genéricas de la URV. La asignatura está estructurada alrededor de tres bloques de contenidos:

1. Ámbitos profesionales del pedagogo
2. Asesoramiento a instituciones educativas
3. Orientación en el aprendizaje formal

En los tres bloques se desarrollan tareas en las que se experimenta el trabajo en equipo pero la intención de “enseñar”, “aprender” y “evaluar” la competencia del trabajo en equipo se ubica en el de Asesoramiento a instituciones educativas, a través de la autoevaluación y la coevaluación de la competencia de trabajo en equipo por parte de los estudiantes y la correspondiente retroalimentación por parte de la profesora. En concreto, individualmente los estudiantes llevan a cabo dos cuestionarios (inicial y final) y dos autoevaluaciones, una inicial y otra procesual; grupalmente se realizan, además, dos coevaluaciones. Se pide, así mismo, que en las reuniones de trabajo de los equipos para la realización de las diversas tareas propias de la asignatura, los roles de “dirección” y “secretaría” sean rotativos y se realicen actas de tales reuniones que también son objeto de valoración. Globalmente, la dedicación a la autoevaluación y a las tareas asociadas a la coevaluación y trabajo en equipo se traduce en un 20% (10% y 10%) del porcentaje de ese bloque de la asignatura (un 50% del total) y, hasta el momento, se trata de actividades obligatorias.

En este trabajo sólo se analiza el contenido de las dos autoevaluaciones individuales.

Participantes

La muestra del estudio está conformada por el total de matriculados en la asignatura durante el curso académico 2014-2015: (18 estudiantes), de los cuales, 16 son mujeres y 2 hombres.

Instrumentos y proceso de trabajo

Tras analizar sucinta y colectivamente el significado de las 15 subcompetencias, los estudiantes realizan individualmente un cuestionario en el que valoran el grado adquirido hasta el momento de las mismas y valoran, así mismo, ese grado de realización en su equipo de trabajo que se conforma al inicio de la asignatura y permanece estable a lo largo de los tres bloques. Pasados unos días, reciben el resultado de la relación entre sus valoraciones individuales y grupales y se les invita a realizar un análisis grupal (y escribir un informe) sobre qué competencias van a asumir como equipo, en respuesta a los desequilibrios entre ambas valoraciones. Tras ese informe grupal, conocido por la profesora, reciben la tarea de autoevaluarse más extensa y cualitativamente, ahora de forma individual.

La autoevaluación de la competencia de trabajo en equipo se realiza -en dos ocasiones- como un texto narrativo explícitamente de autoevaluación. Las consignas dadas para realizar la autoevaluación serían similares a la que sigue:

Consigna 1.

Estimadas, estimados,

Una vez os habéis organizado dentro del equipo para realizar el trabajo de coevaluación y mejora (¡Y rotación de roles!), puedes pasar a la parte de la autoevaluación en la que tú, individualmente, te planteas cómo mejorar tus propias competencias de trabajo en equipo. Sigue estos pasos:

1. Revisa la lista de las 15 subcompetencias y valora aquellas en las que te sientas realmente capaz: remarca en cuales destacas, según tu percepción y aporta evidencias.
2. Selecciona entre 1 y 3 competencias en las que te sientas menos competente. Las mencionarás por su nomenclatura en la lista de subcompetencias propuesta (1.3; 3.2, etc.).
3. Sobre éstas:
 - a. Explica el por qué consideras que te cuestan; qué es, concretamente, lo que te cuesta... Hasta puedes visualizar y explicar en qué situaciones te cuestan.
 - b. Hazte un pequeño plan de mejora que yo conoceré y “asesoraré”. Hace falta que escribas en primera persona y que seas el máximo de preciso/a, además de ser honesto/a. Mantendré absoluta privacidad al respecto.
 - c. Sé realista: sólo plantéate abordar aquello que puedas y te interese abordar. Imagínate haciendo las acciones de mejora y autoevalúa su viabilidad, de momento, en el tiempo que dura la asignatura.

Sube el documento en Word en la tarea “AUTOEVALUACIÓN INDIVIDUAL 1 - COMPETENCIA TRABAJO EN EQUIPO”. Yo te devolveré el documento con retroacciones y/o recomendaciones para mejorar la competencia.

Saludos, Pilar.

En el caso de la segunda consigna, se pedía relatar el progreso de las competencias elegidas incluyendo, al respecto, aspectos como sus atribuciones ante los posibles cambios, el grado de satisfacción, las respuestas del entorno ante los mismos, sus nuevos planes, etc. Se les pedía, así mismo, los factores facilitadores y obstaculizadores encontrados a lo largo del proceso.

De los textos elaborados por los estudiantes en las dos autoevaluaciones, la profesora hace un análisis en función de las evidencias que el estudiante asocia al logro de cada subcompetencia y le hace un retorno de feedback y feedforward. Más concretamente, la profesora marca: 1. Información escrita por el estudiante que considera significativa 2. Retroacción en forma de acuerdo, demanda de mayor explicación o propuesta de reflexión sobre sus propias expresiones y sugerencias sobre estrategias de acción a realizar prioritarias. 3. Aspectos de corrección en la escritura académica. En ese sentido, cuando los estudiantes no realizan autoevaluación sino reflexión general, se les pide autoevaluación 'personal' en primera persona; cuando no valoran específicamente los resultados de aprendizaje o no aportan información sobre evidencias que permitan retroacción, también se les pide mayor detalle.

Procedimiento de análisis de las autoevaluaciones

Para analizar tanto los textos de los estudiantes como el feedback y feedforward de la profesora se ha utilizado la metodología de análisis de contenido: lectura oceánica, establecimiento de unidades de significado emergentes (estrategias), categorización en categorías también emergentes (macroestrategias). Se trata de la metodología de análisis de contenido clásica (Wittrock, 1989).

En tanto que emergentes, el primer criterio que tomamos fue acerca de la consideración de estrategia: determinamos que nos referíamos a acciones que los estudiantes decían estar realizando o que se propusieran realizar para abordar la subcompetencia que querían mejorar. Es decir, nos hemos mantenido en el contexto de la acción o de la preparación intencionada para la acción. Consideramos estrategias metacognitivas y estrategias socio-afectivas basándonos en los trabajos de Pozo (1990), Martí (1995) y Monereo y otros (1998) y las tratamos indistintamente para el análisis por considerar que tenían interacciones fuertes, si bien, las macrocategorías con las que las clasificamos sí recogieron su naturaleza singular y diferenciada. Se asociaron las estrategias emergentes encontradas (unidades de significado) a las 15 subcompetencias del trabajo en equipo propuestas como marco de la experiencia (URV, 2009) con el fin de poder hacer análisis transversales por subcompetencias.

En la tabla 2 se puede ver el ejemplo del registro del análisis de un estudiante (GRUP 4, ID16).

		CATEGORIA	PRE/POST	GRADO DE ACUERDO	MACROCATEGORIA
		MACROCOMPETENCIA 2C. Actúas constructivamente para enfrentar conflictos en el equipo.	Fomentar y animar al equipo a hablar sobre la problemática antes de seguir trabajando.	PRE	2 de 3
Afrontar los pequeños problemas que van surgiendo, hablarlos a tiempo.	PRE		3 de 3	COMUNICACIÓN	
Marcar pautas y normas.	PRE		3 de 3	ORGANIZACIÓN DE GRUPO	
Fomentar y animar oportunidades informales para hablar de problemas.	PRE		3 de 3	COMUNICACIÓN	
Responsabilizarse en detectar discrepancias y problemáticas.	POST		3 de 3	MONITORIZAR	
Observar el funcionamiento del equipo.	POST		2 de 3	MONITORIZAR	
Hacer preguntas para reflexionar.	POST		3 de 3	COMUNICACIÓN	

Se ha realizado un análisis a tres bandas con el fin de garantizar la validez y fiabilidad del estudio (Ruíz, 2012), es decir, se han puesto en común los análisis individuales de las tres autoras y se ha procedido, conjuntamente, a análisis minuciosos y progresivos. Se analizó, uno a uno los textos de los estudiantes de un único grupo hasta que el nivel de acuerdo entre las tres analizadoras fue alto antes de analizar el resto de textos. El nivel de acuerdo en las unidades de significado se ha registrado en el mismo análisis como un elemento substancial del proceso para dar muestra de la fiabilidad del análisis seguido. Podemos decir que, globalmente, del proceso seguido ha resultado un nivel de acuerdo alto y mantenido.

Diferenciamos si la unidad de significado pertenecía al primer o segundo autoinforme, de manera que se registrase diferencialmente lo que supone una producción previa al primer feedback y feedforward de la profesora ('PRE') o lo que ya constituye la segunda producción ('POST') e incluye o puede incluir el relato de acciones por parte de los estudiantes que incluyan sus interacciones con tales retroacciones e integren elementos narrativos referidos al proceso globalmente entendido.

Resultados

En este apartado analizaremos algunos de los resultados obtenidos en el análisis de la autopercepción competencial de los estudiantes en relación al trabajo en equipo.

a) Subcompetencias más y menos costosas del trabajo en equipo según los estudiantes.

Si analizamos las subcompetencias sobre las que manifiestan tener más y menos dificultades, en primer lugar, agrupadas según los equipos, se observa una tendencia a coincidir, sobre todo, en las competencias que más les costarían (2C, 3B y 3C, sobre todo). Esas mismas competencias aparecerían en todos los grupos, cosa que sugeriría que se trata de dificultades asociadas no sólo a variables personales sino también a variables de tipo cultural o educacional y, en todo caso, con escaso desarrollo en la formación previa y, por ello, aumentaría la relevancia de trabajarlas a lo largo de la formación obligatoria y postobligatoria.

Tabla 3. Listado de subcompetencias del trabajo en equipo (por grupos) sobre las que los estudiantes se manifiestan más y menos competentes

Subcompetencias sobre las que manifiestan sentirse capaces	Subcompetencias sobre las que manifiestan dificultades
Grupo 1 (+)	Grupo 1 (-)
1D (2); 2A; 2E; 3C; 1E; 3D	1E; 3B (2); 3C (2); 2A; 2C; 3D; 1A
Grupo 2(+)	Grupo 2 (-)
1C(2); 1E(2); 2A(2); 1B; 1D; 3D	3D; 3E; 2D; 3B (3); 3C(3)
Grupo 3 (+)	Grupo 3 (-)
2A (2); 2E(4); 3D(2); 1C (4); 1E; 3A (3); 3B; 1B	2D; 3B (2); 3C (3); 2C(2); 1E; 3D(2); 1A(2); 3E
Grupo 4 (+)	Grupo 4 (-)
1B (3); 1C (2); 1D; 3C;2C;3A	1B; 1C; 2C (3); 3D; 2D (2); 3B

En el caso de las competencias que dicen desarrollar con más éxito, aun habiendo cierta agrupación, se daría mayor dispersión e, incluso, alguna contradicción en la 2.E y la 3.C. "2.E. Se interesa por la importancia de la actividad que se desarrolla en el grupo" y "3.C. Propone al grupo metas ambiciosas y claramente definidas".

Pasando ahora a su contenido, las subcompetencias sobre las que los estudiantes del estudio se autoperceben más competentes son: "1.C. Participa de forma activa y comparte información, conocimiento y experiencias" (un 44,5% del total de los estudiantes se lo considera); un 28% de los estudiantes manifiesta que "2.A. Acepta y cumple las normas del grupo", "2.E. Se interesa por la importancia de la actividad que se desarrolla en el grupo" y "1.B. Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas del grupo".

Las competencias sobre las que los estudiantes se autoperiben menos competentes son “3.B. Dirigir reuniones con eficacia” y “3.C. Proponer al grupo metas ambiciosas y claramente definidas”. En ambos casos, el 44,5% del total de los estudiantes considera tener dificultades en su consecución. Seguidamente, un 33% de los estudiantes considera que debe mejorar la “2.C. Actuar constructivamente para afrontar los conflictos del equipo”.

Cabe decir que los argumentos utilizados para justificar sus dificultades en aquellas subcompetencias que más les cuestan aluden, de un modo vago pero coincidente con análisis anteriores (Portillo, Iranzo, y Roselló, 2013), a su propio carácter, manera de ser, o personalidad. No usan argumentos para justificar el fácil dominio de las subcompetencias sino que más bien aluden a simples aseveraciones o afirmaciones de carácter general (del estilo de “hay que colaborar”, “me gusta llevar los trabajos al día”) más que a evidencias.

B) Visión global de las estrategias metacognitivas y socio-afectivas utilizadas por los estudiantes para mejorar las subcompetencias.

Las estrategias metacognitivas y socio-afectivas utilizadas por los estudiantes según nuestro registro de la primera autoevaluación suman un total de 120 y en la segunda se registran 124 estrategias, cosa que supone que los estudiantes se han servido de un total de 244 estrategias codificadas.

Tabla 4. Listado del número de estrategias codificadas

MACRO-COMPETENCIA	NÚM. ESTRATEGIAS (1ª AUTOEVALUACIÓN)	NÚM. ESTRATEGIAS (2ª AUTOEVALUACIÓN)	TOTAL NÚM. ESTRATEGIAS
COMUNICACIÓN	45	36	81
ORGANIZACIÓN GRUPO	9	23	32
ORGANIZACIÓN PERSONAL	16	7	23
MONITORIZACIÓN	11	21	32
PERSONAL- PROFESIONAL	2	5	7
ACTITUD POSITIVA	20	11	31
ROLES	5	13	18
PARTICIPACIÓN	12	8	20
TOTAL	120	124	244

Categorizamos sus estrategias en las siguientes macrocompetencias emergentes:

1. Comunicación (COM): Estrategias enfocadas a incorporar cambios en las formas de decir/escuchar-escribir/leer (habilidades comunicativas orales/escritas, y expresivas/receptivas, respectivamente, que pueden darse en formatos presenciales o telemáticos) con la finalidad de mejorar las interacciones entre los miembros del equipo.

2. Organización de Grupo (ORG.G): Estrategias que, después de diagnosticar el grado/frecuencia o calidad de una producción/realización, están enfocadas a la introducción, modificación, mejora de formas “nuevas”/renovadas de hacer las tareas grupales.

3. Organización Personal (ORG.P): Estrategias centradas en la mejora del funcionamiento personal con la finalidad de poder afrontar y desarrollar tareas con éxito.

4. Monitorización (MON): Estrategias enfocadas a observar, diagnosticar, evaluar las producciones (o capacidades o factores) individuales/grupales durante el proceso de trabajo.

5. Personal-Profesional (P-P): Estrategias centradas en la complementariedad o diferenciación de aspectos que inciden o en la vida cotidiana o en ámbitos académicos y en la futura profesión, o en todos ellos.

6. Actitud Positiva (A-P): Estrategias enfocadas a desarrollar los principios (sistémicos, cuánticos, de desarrollo personal,...) por los cuales la propia identidad, autoimagen, autoestima, motivación, proyección... crece y opera de forma positiva, confiada y ordenada.

7. Roles (ROL): Estrategias dirigidas al desarrollo de diferentes funciones ("roles") en el grupo con la finalidad de practicar la multiplicidad de roles posibles.

8. Participación (PART): Estrategias centradas en incorporar cambios en el grado/formato en el que se dan las aportaciones individuales al conjunto del equipo para aumentar la corresponsabilidad.

En la siguiente tabla podemos observar el número de estrategias de cada macrocategoría que los estudiantes habrían trabajado. Se diferencian ambas autoevaluaciones. Destacaría el hecho de que las de comunicación se mantienen a lo largo de todo el proceso como las más abundantes y que en la segunda autoevaluación se duplican las de monitorización, organización de grupos y asunción de diferentes roles, mientras que también parecen disminuir a la mitad las de actitud positiva, en parte porque se habrían concretado como estrategia en esas otras.

Concretamente, el mayor número de estrategias corresponden a la macrocompetencia de "comunicación" (81 estrategias). Seguidas de las estrategias relacionadas con la "monitorización" (32 estrategias), la "Organización de grupo" (32 estrategias) y la "actitud positiva" (31 estrategias).

Si se cruzan las estrategias utilizadas para trabajar las subcompetencias que los estudiantes autoperciben cómo las más complejas, se destacaría lo siguiente:

- En relación a "3.B. Dirigir reuniones con eficacia" los estudiantes plantean "Incrementar el tiempo de intervención de aquellas personas que colaboran de manera más pasiva" (ID18- PART) fomentando así una participación de todos los miembros del equipo. Consideran también importante "hacer un repaso general de lo que tenían realizado, de lo que tenían que mejorar y de los objetivos del trabajo, hacer un orden del día y establecer objetivos de la reunión" (ID4- ORG.G) para asegurar una buena dirección de la reunión. Parte de las estrategias de esta subcompetencia están relacionadas con la actitud positiva y de aceptación dentro del equipo "ganar más seguridad en mi misma para poder dirigir con comodidad" (ID12- A-P) y con la "práctica de la rotación de roles" (ID2- ROL).

- De entre las estrategias propuestas por los estudiantes para "3.C. Proponer al grupo metas ambiciosas y claramente definidas" se destaca la importancia de "proponer de realizar tareas individuales que aporten cosas a nivel grupal" (ID1- PART) y de "reflexionar conjuntamente sobre el trabajo conjunto para saber realmente qué queremos conseguir" (ID10-MON). Además, "buscar y plantear nuevas ideas, metas y ambiciones para el grupo y/o tarea" (ID9- ORG.P).

- Por último, las estrategias planteadas por los estudiantes para "2.C. Actuar constructivamente para afrontar los conflictos del equipo" están relacionadas con la comunicación para "fomentar y animar al equipo a hablar sobre la problemática antes de seguir trabajando" (ID16- COM) y saber comunicar los problemas/diferencias de manera asertiva.

- Algunos estudiantes hacen referencia a la necesidad de "trabajar la separación de los conceptos amistad y responsabilidad de la tarea" (ID15- P-P) ya que afirman que los asuntos/conflictos personales influyen en los profesionales (dificultad en la realización de tareas).

- Se subraya, además, la importancia de "tener en cuenta las opiniones del resto del equipo" (ID3- A-P) en las diferentes tareas.

Discusión/Conclusiones

En primer lugar destacamos la necesidad de que tanto en la formación postobligatoria como en la obligatoria se enseñe y evalúe el trabajo en equipo para aminorar la dificultad que los estudiantes dicen encontrar en el liderazgo de equipos, la dirección de reuniones, la gestión de conflictos y la iniciativa o proposición de metas ambiciosas. Esos mismos resultados se recogieron en Portillo, Iranzo y Rosselló (2013) en referencia a la formación inicial universitaria y en Iranzo, Tierno y Barrios (2014) en referencia a los centros escolares. La convivencia escolar se vería mediatizada, así, por la capacidad

profesional de trabajar colaborativamente. Por otra parte, nos parece importante señalar que en el contexto de la experiencia descrita y para solventar esas dificultades, los estudiantes han revelado el uso de estrategias metacognitivas y socio-afectivas como la comunicación, la participación, la organización del grupo y la personal, la monitorización, la relación entre los ámbitos personal y profesional, la actitud positiva y la rotación de roles que entrañan, en tanto que procesos de autoregulación y aprendizajes profundos, procesos metacognitivos que deben ser acompañados (Monereo, y otros, 1998).

La escritura académica implicada en la experiencia también debe ser considerada un elemento central de los resultados. Como pusimos de manifiesto también en Portillo, Iranzo y Rosselló (2013), los estudiantes son capaces de realizar discursos de autoevaluación siempre y cuando se les indique claramente y se regulen sus producciones en sucesivas revisiones. Más allá de la forma que toma la escritura académica, la interacción entre estudiantes y profesorado en la provisión de feedback y feedforward es el centro de la relación enseñanza-aprendizaje (Boud, y Molloy, 2013; Cano, 2014).

En el caso de nuestra experiencia, la escritura ha permitido desvelar la ejercitación de estrategias metacognitivas y socio-afectivas por parte de los estudiantes, el uso de las cuales puede ser del todo desconocido para el profesorado. Sólo conociendo la complejidad de los procesos de aprendizaje en los que los estudiantes universitarios están inmersos puede el profesorado acompañarles en la consecución competencial. Eso sería transferible, a nuestro entender, también a ámbitos de formación permanente del profesorado o a la formación no obligatoria.

Referencias

- Alonso Tapia, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Boud, D., Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24
- Cano, E. y Fernández Ferrer, M. (Edits. En prensa). *Evaluación por competencias. La perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis
- Iranzo, P., Tierno, J.M. y Barrios, Ch. (2014). *Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. Teoría de la educación*. 26 (2), 229-257.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Monereo, C.; Castello, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Perez, M.L. (1998). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Portillo, C., Iranzo, P. y Rosselló, R. (2013). *Autoregulación de aprendizajes en educación*
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compils.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.L y Postigo, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En Monereo, C. (COMP). Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenido e interacción*. Barcelona: Doménech.
- Tierno, J.M., Iranzo, P. y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la Universidad. *Revista de Educación*, 361, 227-255.
- URV (2009). Grup de competències de la Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de: http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/SRE/AVA.%20X%20COMPETENCIES/guia_compet_transversals_1_06_09.pdf
- Villa, A. y Solabarrieta, J. (2000). "Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden." En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la U. de Deusto (Actas, Pp. 599-639).
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la Enseñanza* (Vol. II). Madrid: Paidós.