

# CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M<sup>a</sup> SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA  
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA  
LEYRE ALEJALDRE BIEL  
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL  
DYKINSON



# **Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico**

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,  
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

*Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Copyright by los autores  
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.  
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

*Preimpresión:*  
*New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.*

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| Presentación.....   | 9   |
| Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria .....                       | 11  |
| <i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>   |     |
| Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....                              | 23  |
| <i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>   |     |
| La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos .....                 | 35  |
| <i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>  |     |
| Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....                  | 44  |
| <i>Yordan Todorov Apostolov</i>   |     |
| Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos .....                   | 53  |
| <i>Claudine Benoit Ríos</i>   |     |
| Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática .....          | 65  |
| <i>Augusto Cahuapaza Morales</i>  |     |
| Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....            | 74  |
| <i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>   |     |
| Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....                                   | 85  |
| <i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>  |     |
| Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental ..... | 96  |
| <i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>   |     |
| La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados .....  | 109 |
| <i>Stefania Chiapello</i>   |     |

|   |     |
|---|-----|
| Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent .....  | 119 |
| <i>Elga Cremades</i>  |     |
| Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....   | 129 |
| <i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>  |     |
| Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil .....   | 141 |
| <i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>  |     |
| Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona .....   | 150 |
| <i>Amparo de Dios Tronch</i>  |     |
| El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....  | 161 |
| <i>Amparo de Dios Tronch</i>  |     |
| Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional” .....  | 171 |
| <i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>  |     |
| University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....                                  | 181 |
| <i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>   |     |
| Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation .....   | 191 |
| <i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>  |     |
| Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales .....  | 202 |
| <i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>                              |     |
| Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo ..... | 213 |
| <i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>  |     |
| Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....   | 224 |
| <i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>  |     |

|   |     |
|---|-----|
| When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders .....             | 234 |
| <i>Antonios Fodelianakis</i>  |     |
| Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....   | 244 |
| <i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.<sup>a</sup> Carmen Gonzalez-Cruz</i>                                      |     |
| Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral .....   | 252 |
| <i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>  |     |
| <i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula .....  | 261 |
| <i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>  |     |
| Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado .....  | 270 |
| <i>María Yolanda González Alonso</i>  |     |
| Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario ..... | 279 |
| <i>Rosalía González Brito</i>   |     |
| Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....   | 289 |
| <i>Adrijana Grmuša</i>  |     |
| Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....  | 300 |
| <i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>   |     |
| Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje .....   | 310 |
| <i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>  |     |
| Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios .....  | 323 |
| <i>Diana Hernández Cruz</i>   |     |
| Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas .....     | 333 |
| <i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>  |     |

|  |     |
|--|-----|
| Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....    | 342 |
| <i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>  |     |
| Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora .....                 | 351 |
| <i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>   |     |
| La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios .....                  | 361 |
| <i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>   |     |
| La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario .....  | 371 |
| <i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>   |     |
| La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula .....                 | 383 |
| <i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>  |     |
| Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo .....                | 393 |
| <i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>  |     |
| Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....       | 406 |
| <i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>   |     |
| Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....  | 419 |
| <i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>   |     |
| La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas .....              | 431 |
| <i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>  |     |
| La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica..... | 442 |
| <i>Carla Mira Anton</i>  |     |
| Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....  | 452 |
| <i>Luis Moral Moreno</i>   |     |

|   |     |
|---|-----|
| Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity .....  | 465 |
| <i>Sandra Neto</i>  |     |
| College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras .....   | 477 |
| <i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>   |     |
| Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....  | 489 |
| <i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>  |     |
| Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....   | 499 |
| <i>Karen Pascal Mamani</i>  |     |
| MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning .....   | 512 |
| <i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>   |     |
| Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza .....   | 522 |
| <i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>  |     |
| Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....   | 533 |
| <i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>   |     |
| El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica..... | 544 |
| <i>Roberta Rosa</i>   |     |
| John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir .....   | 554 |
| <i>Encarnación Ruiz Callejón</i>  |     |
| Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....  | 564 |
| <i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>   |     |
| Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura .....   | 575 |
| <i>Raül Sánchez-Ballester</i>   |     |

|   |     |
|---|-----|
| Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....     | 585 |
| <i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>  |     |
| Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....  | 597 |
| <i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>  |     |
| La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....  | 607 |
| <i>Arantxa Serrano Cañadas</i>  |     |
| La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX” ..... | 619 |
| <i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M<sup>a</sup> del Carmen Fernández-Morante</i>   |     |
| Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española .....  | 632 |
| <i>Rocío Velasco de Castro</i>  |     |
| La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....   | 641 |
| <i>Yago Viso Armada</i>   |     |
| Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....   | 563 |
| <i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>  |     |

# Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo

Yordan Todorov Apostolov

*Universidad de Córdoba (España)*

DOI: <https://doi.org/10.14679/4411>

**Resumen:** En el actual contexto laboral y con la implementación del Plan Bolonia, el trabajo en equipo ha adquirido un papel relevante en la educación superior, puesto que permite desarrollar diversas competencias interpersonales y comunicativas. Sin embargo, presenta desafíos tanto para estudiantes como para docentes, como la desigual implicación de los miembros y la tendencia del profesorado a evaluar solo el resultado. Este estudio analiza las percepciones, conocimientos y prácticas de 177 docentes universitarios de 15 universidades públicas españolas de distintas áreas mediante una encuesta basada en la escala Likert. El 85 % percibe una implicación desigual entre los alumnos y el 78 % cree necesaria la valoración de la implicación de cada alumno. No obstante, más de la mitad desconoce los modelos teóricos sobre el trabajo en equipo. En cuanto a las prácticas, el 77 % afirma acompañar al alumnado durante la elaboración del trabajo. La coevaluación y autoevaluación son raramente empleadas, y solo un 37 % asigna con frecuencia calificaciones individuales según el nivel de implicación. Se evidencia así una brecha entre la teoría académica, que recomienda una evaluación y seguimiento individualizados, y la realidad en el aula universitaria española.

**Palabras clave:** asignación de equipos, profesores universitarios, encuesta, evaluación, prácticas docentes.

**Abstract:** In today's competitive job market and with the implementation of the Bologna Process, team assignments have acquired a prominent role in higher education, as they foster the development of various interpersonal and communication skills. However, they present challenges for both students and professors, such as the unequal involvement of team members and the tendency of professors to evaluate only the final product. This study analyses the perceptions, knowledge, and practices of 177 university professors from 15 Spanish public universities across different disciplines using a Likert-scale survey. 85% of professors perceive unequal involvement among students, and 78% believe it is necessary to assess individual contribution. Nevertheless, more than half are unfamiliar with theoretical models concerning team assignments. Regarding teaching practices, 77% state that they support students throughout the elaboration of the assignment. Peer and self-assessment are rarely used, and only 37% frequently assign individual grades based on involvement. This reveals a gap between academic theory, which recommends individualized assessment and monitoring, and reality in Spanish university classrooms.

**Keywords:** team assignment, university professors, survey, assessment, teaching practices.

## 1. INTRODUCCIÓN

En un contexto laboral competitivo, el trabajo en equipo se ha convertido en una pieza angular en el proceso de aprendizaje, dado que enseña a los alumnos a adaptarse en situaciones concretas y poder hacerles frente de forma eficaz, autónoma y flexible (París *et al.*, 2016). Mediante el trabajo en equipo “se pasa de la responsabilidad del estudiantado

a una corresponsabilidad cooperativa en la cual se comparten estrategias, se alcanzan metas y se consigue una evaluación global” (De la Torre, 2019, p. 5). Además, la competencia de trabajar en equipo ha cobrado especial importancia con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior y el Plan Bolonia. Hasta ahora, se han llevado a cabo diversos trabajos que investigan la percepción de los estudiantes en cuanto a los trabajos en equipo, como el de Barroso y Gómez (2024), y Martín y Alonso (2025), así como Chang y Brickman (2018), entre otros. Además, existen diversas obras, como la de Johnson y Johnson (2016), que abogan por una mayor implicación del docente en todo el proceso y la incorporación de metodologías de evaluación distintas de la heteroevaluación, como la coevaluación y autoevaluación. No obstante, se antoja necesario comprobar empíricamente si el avance teórico-metodológico de la literatura pedagógica se traduce en una mejora real en el contexto universitario español. Este estudio examina las percepciones, los conocimientos y las prácticas con respecto al trabajo en equipo de 177 profesores pertenecientes a 15 universidades públicas españolas de diversas áreas, a través de una encuesta basada en la escala Likert.

## **2. EL TRABAJO EN EQUIPO: VENTAJAS Y DESAFÍOS**

Los numerosos beneficios asociados al trabajo en equipo han respaldado su creciente incorporación tanto en las prácticas docentes como en las políticas educativas universitarias. La competencia de trabajar en equipo se puede incluir dentro del conjunto de *habilidades blandas*, es decir, aquellas capacidades vinculadas a los aspectos interpersonales de la vida cotidiana y la resolución de problemas. Los alumnos desarrollan así diversas habilidades socioemocionales como la confianza y la ayuda mutua, el sentido de pertenencia y conciencia de grupo, la empatía, la responsabilidad y el respeto (Aguirre *et al.*, 2023). Desde el enfoque de la teoría de la interdependencia social (Johnson y Johnson, 2009), uno de los pilares fundamentales del trabajo en equipo es la interdependencia positiva, basada en la percepción de que los individuos solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás con los que colaboran también logran los suyos. Esta percepción promueve un compromiso mutuo orientado al logro compartido.

Sin embargo, la evidencia empírica sobre su aplicación concreta revela que los resultados obtenidos con frecuencia no alcanzan las altas expectativas promovidas por buena parte de la literatura pedagógica (Ramdeo *et al.*, 2022). Es importante destacar los problemas que puede suponer este tipo de trabajos, como la falta de coordinación entre los miembros y la desigual implicación individual de cada miembro del equipo. Debido a los conflictos y la fragmentación, los estudiantes tienden a agruparse con amigos, repartirse las tareas individualmente y unirlos antes de entregar el trabajo. Además, la disparidad de objetivos en relación con la calificación esperada, la asignación de una nota grupal independientemente del grado de contribución individual y la escasa supervisión por parte del profesorado afectan negativamente al aprendizaje colaborativo y excluyen a aquellos estudiantes que atraviesan situaciones personales complejas (Martín y Alonso, 2025). Barroso y Gómez (2024) citan otros problemas como la descoordinación entre los miembros del equipo, el desinterés, la actitud defensiva ante las críticas recibidas y la falta de empatía.

Desde el punto de vista docente, muchos profesores siguen el modelo de *caja cerrada*, es decir, evalúan únicamente el resultado final y asignan la misma calificación a todos los miembros del equipo, lo que puede generar una carga de trabajo desigual (Goggins *et al.*, 2015). La percepción de esta injusticia tiene un impacto negativo en el rendimiento y la motivación de los alumnos más implicados (Sein *et al.*, 2023). Diversos estudios cuestionan la metodología de *caja cerrada* y destacan la necesidad de monitorizar tanto el compromiso individual de cada participante como el avance colectivo del equipo. Esta

supervisión continua permite detectar y solucionar oportunamente conflictos y deficiencias durante el desarrollo del trabajo (Fidalgo *et al.*, 2023). Por ello, Fidalgo *et al.* (2023) proponen un modelo funcional para el seguimiento continuo mediante foros individuales y colectivos y diarios de trabajo en la plataforma Moodle, en los que los alumnos pueden exponer los principales progresos del proyecto, sus reflexiones, previsiones y posibles incidencias. Se basan en su modelo CTMCT (*Comprehensive Training Model of the Teamwork Competence*), un método de *caja blanca* que permite analizar toda la evolución del trabajo. Se pueden emplear diversas herramientas tecnológicas para garantizar una evaluación justa y precisa de las contribuciones individuales. En este sentido, los *wikis*, los blogs, los documentos colaborativos en *Google Docs* y los registros de las reuniones llevadas a cabo también resultan especialmente útiles (Francis *et al.*, 2024).

En cuanto a la evaluación de los trabajos, París *et al.* (2016) abogan por una evaluación alejada de los métodos tradicionales, mucho más dinámica, que incluya el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar. A su vez, De la Torre (2019) subraya que la evaluación de los trabajos en equipo debe incluir un proceso de retroalimentación que trascienda la simple asignación de una calificación numérica, y que ofrezca al estudiantado información relevante sobre el desarrollo de su desempeño, los progresos en su aprendizaje y el grado de adquisición de competencias. Además, la falta de acompañamiento de retroalimentación impide que los estudiantes conozcan las fortalezas y debilidades que poseen hasta que realizan la entrega del trabajo (Barroso y Gómez, 2024).

En la metodología de evaluación de los trabajos en equipo, se erige como referencia el trabajo de Johnson y Johnson (2016), quienes incorporan diversas rúbricas de evaluación para el trabajo de cada alumno, poniendo el foco en la coevaluación y la autoevaluación como herramientas clave para evaluar no solo el resultado final, sino también las habilidades sociales de los alumnos. En esta línea, resulta destacable el experimento de Asún *et al.* (2019) en el que los estudiantes pactan la calificación individual entre ellos, mediante el uso de distintas rúbricas y escalas. En consonancia con lo anterior, Rodríguez-Tapia (2020) plantea una metodología de evaluación que consiste en multiplicar la calificación asignada por el docente por el número total de integrantes del grupo. Posteriormente, los estudiantes deben distribuir esta puntuación entre ellos, siguiendo una rúbrica que valora diversos aspectos del desempeño individual durante el proceso, tales como la capacidad de liderazgo, la búsqueda y organización de la información, la ética, la responsabilidad social y el uso riguroso de la terminología. Esta modalidad favorece una experiencia de evaluación más enriquecedora que la heteroevaluación exclusiva por parte del docente. La coevaluación también ayuda a reducir el fenómeno del *escaqueo social*, una situación en la que los estudiantes se esfuerzan menos en el trabajo en equipo porque consideran que su falta de esfuerzo no será identificada; esta práctica está presente en todos los equipos independientemente de si su desempeño es adecuado o deficiente (Chang y Brickman, 2018). Por su parte, Pérez *et al.* (2013) presentan dos actividades para la evaluación: el diario de seguimiento individual intragrupal y el reparto de notas intragrupal. El diario permite a los miembros del equipo evaluarse mutuamente de forma continua y registrar su participación y trabajo. El reparto de notas, basado en la nota total del equipo, obliga a los miembros a implicarse, discutir y asignar notas individuales y evitar así la igualdad de calificaciones.

En definitiva, desde la perspectiva docente, resulta fundamental adoptar un enfoque integrador que contemple la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo en equipo, basado en cuatro pilares fundamentales: (1) preparación y orientación previas al

inicio del trabajo; (2) apoyo proactivo al equipo a través del asesoramiento, la formación, la planificación y la organización del calendario de actividades; (3) seguimiento continuo del progreso de los equipos y detección temprana de posibles conflictos interpersonales; (4) elaboración de herramientas de evaluación efectivas, que incluyan la coevaluación de la contribución individual, así como una retroalimentación clara sobre los resultados obtenidos y el nivel de cohesión del equipo (Francis *et al.*, 2024). La supervisión docente es vital a lo largo del proceso desde la asignación de los equipos para que los alumnos aprovechen el trabajo en equipo al máximo (Chang y Brickman, 2018). Desde una perspectiva pragmática, una evaluación centrada en todo el proceso también se plantea como una estrategia para garantizar la integridad académica frente al uso de la inteligencia artificial generativa (Smith y Francis, 2024).

### **3. INSTRUMENTO**

A partir de la revisión de la literatura pedagógica y la identificación de los principales problemas que actualmente afectan al trabajo en equipo en el ámbito universitario, se procedió a la elaboración del instrumento para la recogida de datos. La encuesta ha sido diseñada en la plataforma *Microsoft Forms* y se estructura en los bloques principales siguientes: 1) datos de identificación del profesorado; 2) percepciones sobre el trabajo en equipo; 3) conocimientos sobre el trabajo; 4) prácticas en su implementación y evaluación.

#### **3.1. Identificación de los docentes**

Contiene las preguntas siguientes: (1) ¿En qué ámbito de conocimiento imparte docencia? y (2) ¿Imparte docencia en máster?

#### **3.2. Percepciones**

Los docentes tienen que contestar del 1 al 5 (1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Neutral, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo), respecto a las afirmaciones siguientes: (1) El trabajo en equipo contribuye a la preparación del alumno para la vida profesional. (2) El trabajo en equipo contribuye a adquirir competencias que no sería posible adquirir mediante otras actividades; (3) En un trabajo en equipo prima el resultado y no tanto el proceso de trabajo; (4) En este tipo de trabajos siempre hay un alumno que se implica más que los demás; (5) Se debe valorar la implicación de cada alumno en el trabajo en equipo; (6) Creo que la forma en la que evalúo a los trabajos en equipo motiva a los alumnos.

#### **3.3. Conocimientos**

Nuevamente, los docentes tienen que contestar del 1 al 5 a las afirmaciones siguientes: (1) Conozco la bibliografía especializada respecto al seguimiento y la evaluación de los trabajos en equipo; (2) Conozco el modelo teórico de *caja blanca*, en el que se analiza toda la evolución del trabajo en equipo; (3) Conozco el modelo teórico de *caja cerrada*, en el que se analiza únicamente el resultado; (4) Conozco las posibilidades que ofrecen las plataformas virtuales como Moodle para hacer un seguimiento del desarrollo del trabajo en equipo.

#### **3.4. Prácticas**

En este caso, los docentes deben evaluar la frecuencia de distintas prácticas vinculadas al trabajo en equipo, asignando una puntuación en una escala del 1 al 5 (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre): (1) Incorporo el trabajo en equipo en la evaluación de mis asignaturas; (2) El trabajo en equipo tiene un peso importante en la evaluación de mis asignaturas; (3) Guío a los estudiantes a lo largo de todo el proceso del trabajo en equipo; (4) Empleo plataformas virtuales para supervisar el desarrollo del

trabajo en equipo y resolver posibles dudas; (5) Me implico en la resolución de conflictos entre los miembros del grupo; (6) En la calificación del trabajo incorporo la coevaluación, un proceso en el que los miembros de un grupo evalúan el desempeño, trabajo o contribución de sus compañeros; (7) En la calificación del trabajo incorporo la autoevaluación, un proceso en el que una persona valora su propio desempeño, habilidades, conocimientos o actitudes en relación con ciertos criterios o estándares; (8) Califico todas las fases en el proceso del trabajo en equipo; (9) Hago un seguimiento de la implicación de cada alumno en el trabajo en equipo; (10) Asigno tanto una calificación global como individual a cada miembro, en función de su implicación y las actitudes que ha mostrado.

### **3.5. Participantes**

Han participado 177 docentes de 15 universidades públicas españolas, que pertenecen a diversos ámbitos de conocimiento: la biología, la psicología, las ciencias de educación, la filología, la historia, las matemáticas y la ingeniería, entre otros. El 59 % de los docentes imparte docencia en máster, además de grado. Se ha intentado mantener cierto equilibrio entre las distintas especialidades, por lo que se ha remitido la encuesta a docentes de diversos ámbitos para evitar la sobrerrepresentación de una rama concreta. No obstante, los profesores de ciertas áreas eran más propensos a participar en el estudio.

Por ende, las áreas más representadas son las Ciencias de la Educación (16 %), seguidas por Filología, Lingüística y Traducción (15 %), y por Derecho y Ciencias Económicas (14 %). A continuación, con una representación intermedia, se encuentran Psicología y Ciencias del Comportamiento (8 %), Ingeniería Eléctrica, Mecánica y Química, así como Biología y Ciencias Biomédicas (ambas 7 %). Informática, Matemáticas y Física, y Ciencias Sociales, Trabajo Social y Ciencias Políticas reúnen cada una 6 %. Por último, las áreas menos representadas son Historia, Filosofía o Geografía (4 %); Periodismo y Comunicación, Ciencias Medioambientales y Agrarias, y Arquitectura y Construcción (3 % cada una), y, finalmente, Veterinaria (2 %).

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Percepciones**

En cuanto a las percepciones de los docentes, una amplia mayoría (51 % totalmente de acuerdo; 35 % de acuerdo) considera que el trabajo en equipo es esencial para adquirir la competencia interpersonal y preparar al alumno para la vida profesional; y que esto no sería posible adquirir mediante otras actividades (46 % totalmente de acuerdo; 40 % de acuerdo). Los docentes también convienen en que siempre un alumno se implica más que el resto del equipo (41 % totalmente de acuerdo; 44 % de acuerdo) y que se debe valorar la implicación individual de cada alumno (42 % totalmente de acuerdo; 36 % de acuerdo). Se han mostrado en contra de la idea de que solo es importante el resultado del trabajo (22 % totalmente en desacuerdo; 46 % en desacuerdo). Casi la mitad de los docentes considera que la forma en que evalúa los trabajos resulta motivadora para el alumnado (12 % totalmente de acuerdo, 34 % de acuerdo), 42 % se muestra neutral ante esta afirmación y un número reducido afirma no tener confianza en su proceso de evaluación (2 % totalmente en desacuerdo, 9 % en desacuerdo).

### **4.2. Conocimientos**

En relación con los conocimientos, en tres de las cuatro preguntas predominan las respuestas negativas. Los docentes afirman que no conocen la bibliografía especializada con respecto del trabajo en equipo (22 % totalmente en desacuerdo, 24 % en desacuerdo y 24 % neutral). Resultan desconocidos también los modelos teóricos de *caja blanca* (48 % totalmente en desacuerdo, 24 % en desacuerdo) y *caja cerrada* (45 % totalmente

en desacuerdo, 24 % en desacuerdo). En cuanto a los conocimientos sobre las posibilidades que ofrecen las plataformas para el seguimiento del trabajo en equipo, casi la mitad de los docentes afirma que los conoce (14 % totalmente de acuerdo, 29 % de acuerdo, 17 % neutral). Cabe destacar que las respuestas positivas sobre los conocimientos se concentran más en ciertas áreas. Por ejemplo, en cuanto al conocimiento de la bibliografía especializada, principalmente destacan las Ciencias de la Educación y Periodismo (en ambos casos 50 % de los participantes pertenecientes a la disciplina afirman conocerla). Por otra parte, en cuanto al conocimiento del modelo de *caja blanca* destacan las Ciencias de la Educación (29 %), así como el Derecho y las Ciencias Económicas (20 %), mientras que, en ciertos campos, como Psicología o Ingeniería, ningún integrante afirma conocerlo. No obstante, conviene señalar que en ciertas disciplinas el tamaño de la muestra es reducido. Por ello, estos porcentajes deben interpretarse con prudencia, puesto que la limitada representatividad de algunos campos dificulta la formulación de conclusiones exhaustivas sobre este aspecto.

### **4.3. Prácticas**

La mayoría de los participantes suele incorporar los trabajos en equipo en sus asignaturas (35 % siempre, 31 % casi siempre) y, en menor medida, estos tienen un peso importante en la evaluación de las asignaturas (28 % siempre, 20 % casi siempre). Una amplia mayoría guía siempre (44 %) o casi siempre (33 %) a los estudiantes a lo largo de todo el proceso del trabajo, pero menos docentes resuelven los posibles conflictos entre los miembros del equipo (22 % siempre, 24 % casi siempre, 26 % a veces). Alrededor del 40 % del profesorado manifiesta utilizar con frecuencia plataformas virtuales para supervisar el desarrollo del trabajo en equipo (18 % siempre y 21 % casi siempre).

En la implementación de la coevaluación y autoevaluación del trabajo en equipo predomina el nunca (43 % y 41 %, respectivamente) y el casi nunca (15 % y 18 %). Asimismo, un porcentaje importante opta por no asignar calificaciones individuales según el grado de implicación de cada estudiante (31 % nunca, 17 % casi nunca, 15 % a veces). Algo más equilibradas son las respuestas sobre la evaluación de todas las fases del trabajo en equipo (25 % nunca, 18 % casi nunca, 21 % a veces) así como el seguimiento individualizado de la implicación de cada alumno en el que las opciones están relativamente equilibradas en torno al 20 % (20 % nunca, 23 % casi nunca, 22 % a veces).

## **5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En primer lugar, destaca la disparidad observada en la participación docente según la disciplina. Áreas como las Ciencias de la Educación, la Filología y el Derecho presentan una participación notablemente mayor en comparación con otras disciplinas, como Biología o Medicina. Esta diferencia podría deberse a diversos factores, como la frecuencia con la que se emplean los trabajos en equipo en algunas disciplinas, el interés particular por los temas pedagógicos en las áreas orientadas hacia la enseñanza, o incluso la disponibilidad de tiempo para participar en este tipo de encuestas. Sin embargo, estas hipótesis requerirían estudios específicos para confirmarse.

Coincidiendo con los hallazgos de París *et al.* (2016) y Aguirre *et al.* (2023), los docentes reconocen la importancia del trabajo en equipo para desarrollar las competencias interpersonales. Esta percepción también se refleja en las prácticas docentes, dado que el 66 % suele incluir estos trabajos en la evaluación de sus asignaturas, atribuyéndoles un peso significativo en aproximadamente la mitad de los casos. Sin embargo, gestionar adecuadamente el trabajo en equipo implica una dedicación considerable, especialmente al resolver conflictos que surgen durante el proceso grupal (Chang y Brickman, 2018). Aunque un elevado porcentaje del profesorado acompaña con frecuencia a los estudiantes

durante todo el proceso (77 %), la implicación para gestionar conflictos interpersonales es menor (46 %). Otro aspecto destacado es la percepción compartida sobre la distribución desigual del esfuerzo entre los estudiantes, lo que coincide con estudios anteriores como los de Martín y Alonso (2025) y Goggins *et al.* (2015). Esta situación puede favorecer fenómenos como el *free-riding* o *escaqueo social* (Chang y Brickman, 2018; Ramdeo *et al.*, 2022). En este sentido, la mayoría de los docentes reconocen la necesidad de valorar la implicación de cada alumno y el proceso completo del trabajo, en línea con lo propuesto por Francis *et al.* (2024).

Aunque existe una amplia literatura especializada sobre las metodologías específicas para el seguimiento de los trabajos en equipo, como los modelos de *caja blanca* y *caja cerrada* (Fidalgo *et al.*, 2023), esta investigación evidencia un desconocimiento generalizado de estos modelos entre el profesorado. Por otro lado, son más conocidas y utilizadas las funcionalidades de las plataformas digitales, posiblemente debido a que facilitan la gestión docente, fomentan la colaboración y han resultado esenciales durante la pandemia (Arango y Manrique, 2023).

Resulta destacable que el 46 % del profesorado valore positivamente su forma de evaluar los trabajos en equipo, considerando los resultados del estudio de Barroso y Gómez (2024), en el que el 66 % de los estudiantes españoles afirma que la evaluación se limita principalmente a una calificación numérica, sin suficiente retroalimentación cualitativa antes y después de la entrega final del trabajo. Con respecto a la implementación de la autoevaluación y coevaluación, solo el 27 % del profesorado suele incorporarlas en su metodología, pese a sus diversas ventajas estudiadas en los trabajos de Asún *et al.* (2019) y Pérez (2013). Aunque la mayoría de los docentes identifica la desigual implicación estudiantil y la importancia del seguimiento durante el proceso, solo alrededor de un tercio evalúa sistemáticamente cada fase, realiza un seguimiento individualizado y asigna calificaciones individuales a cada integrante.

En definitiva, se identifican dos brechas significativas: (1) Entre las recomendaciones teóricas presentes en la literatura especializada —que sugieren un seguimiento continuo mediante las plataformas digitales, la evaluación individualizada según el nivel de implicación y el uso de la autoevaluación y la coevaluación— y la realidad en el aula universitaria española; (2) Entre las percepciones del profesorado sobre los problemas que supone el trabajo en equipo y sus prácticas docentes de evaluación y seguimiento. Aunque existe conciencia sobre la desigual participación de los alumnos, esto no siempre se refleja en la metodología docente adoptada, en parte, posiblemente debido a limitaciones como la falta de tiempo o la excesiva carga laboral. Así, en algunos casos, la implementación de un trabajo en equipo podría convertirse en una estrategia para reducir la carga evaluativa en las asignaturas con un elevado número de estudiantes, más que como un medio para promover las competencias interpersonales y otras ventajas que se le suelen asociar (Francis *et al.*, 2022).

Como principales limitaciones del presente estudio, hemos de destacar la desigual distribución de los participantes por disciplinas y el tamaño relativamente reducido de la muestra (177 docentes de 15 universidades españolas). Por tanto, como futuras líneas de investigación, proponemos: (1) Ampliar la muestra para profundizar en las diferencias entre disciplinas académicas; (2) Explorar y desarrollar metodologías que tengan en cuenta tanto las percepciones del profesorado como del alumnado e integren nuevas tecnologías para mejorar la evaluación y seguimiento del trabajo en equipo y asegurar una participación equitativa, minimizando el *escaqueo social*.

## REFERENCIAS

- Aguirre, E. I. R., De la Cruz, N. L. M. y González, R. M. G. (2023). El trabajo en equipo y la colaboración como habilidades blandas para la formación de la ciudadanía democrática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 368-378. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1323>
- Arango-Vásquez, S. I. y Manrique-Losada, B. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://doi.org/10.6018/red.544981>
- Asún Dieste, S., Rapún López, M. y Romero Martín, M. R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Barroso-Tristán, J. M. y Gómez-Rey, P. (2024). El trabajo en equipo en educación superior: un análisis desde la mirada de los estudiantes [Teamwork in Higher Education: An Analysis from the Students' Perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-685>
- Chang, Y. y Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE—Life Sciences Education*, 17(3), 1-17. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- De la Torre-Laso, J. (2019). La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la Universidad. *Revista Educación*, 43(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30062>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L. y García-Peñalvo, F. J. (2023). Seguimiento y monitorización del trabajo en equipo con Moodle. *VII Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2023)*. <https://zaguan.unizar.es/record/132030/files/132.pdf>
- Francis N., Allen M. y Thomas J. (2022). *Using Group Work for Assessment— An Academic's Perspective*. Advance HE.
- Francis, N., Pritchard, C., Prytherch, Z. y Rutherford, S. (2024). Making teamwork work: Enhancing teamwork and assessment in higher education. *FEBS Open Bio*, 15, 35-47. <https://doi.org/10.1002/2211-5463.13936>
- Goggins, S., Xing, W., Chen, X., Chen, B. y Wadholm, B. (2015). Learning analytics at “small” scale: Exploring a complexity-grounded model for assessment automation. *Journal of Universal Computer Science*, 21(1). <https://doi.org/10.3217/jucs-021-01-0066>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). *La Evaluación En El Aprendizaje Cooperativo: Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. SM Ediciones.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Martín-Criado, E. y Alonso-Carmona, C. (2025). Trabajos grupales, notas individuales: Conflicto, confianza y racionalización del esfuerzo entre estudiantes universitarios. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8831>

- París, G., Torelló, O. y Nadal, C. (2016). La evaluación de la competencia "trabajo en equipo" de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària (RIDU)*, 8, 86-97. <https://doi.org/10.1344/RIDU2016.8.10>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2013). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros, *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Educación Editora.
- Ramdeo, S., Balwant, P. y Fraser, S. H. (2022). Not another team assignment! Student perceptions towards teamwork at university management programs. *Higher Education, Skills and Work- Based Learning*, 12(6), 1122-1137. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2022-0015>
- Rodríguez Tapia, S. (2020). Una propuesta metodológica para evaluar el trabajo en equipo desde el aprendizaje basado en proyectos en la universidad. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1848-1854). Octaedro.
- Sein-Echaluce, M. L., Fidalgo-Blanco, Á. y García-Peñalvo, F. J. (2023). Identificación de competencias grupales e individuales en el trabajo en equipo. VII Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2023). <https://zaguan.unizar.es/record/132031/files/133.pdf>
- Smith, D. P. y Francis N. J. (2024). Process not product in the written assessment. En S. Beckingham, J. Lawrence, S. Powell y P. Hartley (Eds), *Using Generative AI Effectively in Higher Education* (pp. 115–126). Routledge.