



## BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Dades catalogàriques

**Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios (6ª. 2017. Castelló de la Plana).** Competencias : formación y evaluación / VI Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios, II Taller de Innovación Educativa. – Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L. 2017

p. ; cm

ISBN 978-84-16546-80-0

1. Competències professionals – Ensenyament – Congressos. 2. Ensenyament – Innovacions – Congressos. I. Taller de Innovación Educativa (2n. 2017. Castelló de la Plana). II. Universitat Jaume I. Publicacions, ed. III. Títol.

378.147(063)

37.001.76(063)

JNMN



Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny de la coberta, no pot ser reproduïda, emmagatzemada, ni transmesa de cap manera, ni per cap mitjà (elèctric, químic, mecànic, òptic, de gravació o bé de fotocòpia) sense autorització prèvia de la marca editorial.



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió i comercialització de les obres en els àmbits nacional i internacional. [www.une.es](http://www.une.es).

© Del text: els autors i les autores, 2017

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2017

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.  
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana  
[www.tenda.uji.es](http://www.tenda.uji.es) e-mail: [publicacions@uji.es](mailto:publicacions@uji.es)

ISBN paper: 978-84-16546-80-0

Dipòsit legal: CS-908-2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/VI.JornEstUni.2017>

Maquetació i impressió: FENT IMPRESSIÓ, [info@fentimpressio.net](mailto:info@fentimpressio.net)

# DESARROLLO Y VALORACIÓN DE COMPETENCIAS PARA TRABAJAR EN EQUIPO: UNA APUESTA POR LA AUTORREFLEXIÓN

FRANCISCO J. GARCÍA BACETE,<sup>1</sup> VIRGINIA CARRERO PLANES,<sup>2</sup> MARIA SERRANO FONT,<sup>2</sup>  
GHISLAINE MARANDE PERRIN<sup>2</sup>

1. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología  
Universitat Jaume I. Castellón de la Plana  
fgarcia@uji.es

2. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología  
Universitat Jaume I. 12071 Castellón de la Plana  
carrero@uji.es; fontm@uji.es; marande@uji.es

**Resumen.** La importancia de la formación en competencias de trabajo en equipo en ámbitos académicos ha quedado suficientemente avalada; sin embargo, el desarrollo de estas competencias comporta diversas dificultades, tanto a nivel conceptual, como metodológico (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez 2001). El uso en el aula de metodologías activas o participativas permite formar en este tipo de competencias a la vez que actúa como instrumento de reflexión en el alumnado para la valoración de su comportamiento y proceso formativo (Gámez-Montalvo y Torres-Martín 2013).

El objetivo del presente trabajo es el desarrollo y la valoración de una estrategia didáctica para facilitar la adquisición de competencias sociales relacionadas con el trabajo en equipo en las asignaturas SBD002 Formación y Apoyo a Padres y Madres y Cooperación con otros Contextos, del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar, y RL0938 Habilidades de Negociación y Mediación, del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, ambas de la Universitat Jaume I, durante los cursos 2014-2015 y 2016-2017 respectivamente.

Desde el paradigma de la investigación-acción (Colmenares y Piñero 2008), con el propósito de facilitar el ajuste de cada alumno en su grupo, la adquisición de competencias sociales y el fomento de la asertividad, se elaboraron para la asignatura SBD002 cinco fichas distintas, distribuidas correlativamente en el tiempo, que el alumnado debía rellenar individualmente o en consenso. En estas fichas se exponen las propias expectativas, limitaciones y lo que cada uno puede ofrecer al grupo (ficha 1); se deciden las normas de funcionamiento del grupo y las posibles funciones de sus miembros (ficha 2); se reconocen los puntos fuertes y débiles del grupo (ficha 3); se evalúa el clima del grupo de trabajo y los resultados de forma individual (ficha 4) y, finalmente,

cada miembro del equipo hace un análisis y autoevaluación sobre su contribución al grupo y un reconocimiento y evaluación de las aportaciones de cada uno de los demás miembros (ficha 5).

Por otra parte, en la asignatura RL0938, además de realizar actividades cooperativas durante el curso, el alumnado realizó conjuntamente en una última sesión una valoración del examen teórico (prueba objetiva). Previo a esta sesión grupal se incluyó una presentación elaborada para facilitar otro modo de entender el examen como una herramienta de «darse cuenta» de lo aprendido en la asignatura.

La práctica evidencia problemas en la adquisición por parte del alumnado de mecanismos que permitan cumplir con los principios del trabajo cooperativo enunciados por Kagan (1999). Además, la contradicción detectada en los resultados de la evaluación hecha a los demás miembros del equipo indica una evitación general de la responsabilidad final de «poner nota a los compañeros». Se discuten las dificultades y condiciones en la aplicación de estos métodos evaluativos, así como el impacto para el desarrollo de competencias de trabajo en equipo. En este sentido, se destaca el valor del autococonocimiento o autoconciencia como eje formativo para fomentar la interiorización y madurez del alumnado.

**Palabras clave:** competencias sociales, trabajo en equipo, autorreflexión, autoconocimiento/autoconciencia.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria requiere un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, tal y como reivindica el espacio europeo de educación superior. Este tipo de aprendizaje implica el desarrollo de estrategias psicopedagógicas que preparen al alumnado para resolver exitosamente los procesos de transición a los que se enfrentarán a lo largo de su vida. Estos procesos suponen afrontar la incertidumbre del momento vital (Carrero et al. 2015), de modo que se convierten en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal. La inestabilidad laboral, la fragilidad de los vínculos y el debilitamiento del estado de bienestar evidencian, aún más si cabe, el verdadero sentido del aprendizaje como un «aprender a construir proyectos vitales que den sentido, coherencia a nuestras experiencias vitales» (Romero Rodríguez et al. 2010).

En el ámbito profesional son cada vez más las empresas que demandan profesionales capaces de adaptarse a situaciones diversas y de trabajar en equipos multidisciplinares persiguiendo un mismo fin, elaborando e impulsando proyectos de innovación y mejora (Solé Català et al. 2009). En este sentido, la importancia de la formación en competencias de autoconocimiento/autoconciencia, aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo en ámbitos académicos ha quedado suficientemente avalada; sin embargo, el desarrollo de estas competencias comporta diversas dificultades, tanto a nivel conceptual como metodológico (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez 2001). Según De Miguel (2005), en Mira Agulló, Parra Meroño y Beltrán Bueno (2017), la competencia no perceptible, que no aterriza en la realidad y se pone en práctica activamente, carece de entidad. De aquí la relevancia que tiene el desarrollo de un aprendizaje vivencial basado en la experiencia y la participación activa de los estudiantes como elemento esencial para que se produzca un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Carrero 2016).

Nuestro sistema educativo universitario, tal y como afirma Jurado Jiménez (2011) en Romero Rodríguez et al. (2010), necesita de una apuesta firme y contundente en el desarrollo de habilidades desde las competencias emocionales, existenciales y sociales que permita una re-construcción identitaria y profesional a través de la investigación autobiográfica. Se trataría de releer la propia historia con el fin de «generar un estado de conciencia de los individuos más global e integrador de su realidad» (Traveset 2006 en Romero Rodríguez et al. 2010) facilitando un desarrollo personal y profesional para afrontar la creciente complejidad, rapidez e imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo. De este modo, el uso en el aula de metodologías activas o participativas permite formar en este tipo de competencias, a la vez que actúa como instrumento de reflexión en el alumnado para la valoración de su comportamiento y proceso de aprendizaje (Gámez-Montalvo y Torres-Martín 2013).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es la propuesta y valoración de una estrategia didáctica para facilitar la adquisición de competencias sociales relacionadas con el trabajo en equipo en las asignaturas SBD002 Formación y Apoyo a Padres y Madres y Cooperación con otros Contextos, del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar, y RL0938 Habilidades de Negociación y Mediación, del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, ambas de la Universitat Jaume I, durante los cursos 2014-2015 y 2016-2017 respectivamente.

## 3. METODOLOGÍA

La estrategia didáctica planteada se enmarca dentro del paradigma de la investigación-acción que permite, además de la expansión del conocimiento, la adaptación a las diferentes dificultades que van surgiendo en el proceso educativo, así como la participación activa del alumnado en dicho proceso, a través de sus continuas reflexiones (Colmenares y Piñero (2008). Esta corresponsabilidad entre profesor y alumno posibilita a este último implicarse en la organización, el desarrollo y la evaluación de las sesiones, mientras que el profesor se convierte en un guía, dinamizador y acompañante durante el proceso formativo (Rosa Gregori y Navarro Segura 2012), realizando no una función directiva y unidireccional, sino de pilotaje y acompañamiento (Vaquer Chiva, Carrero Planes y García Bacete 2011).

Se ha utilizado una metodología docente que incluye herramientas y estrategias propias del aprendizaje cooperativo y experiencial y se fundamenta en los principios del enfoque sistémico en el ámbito educativo. Estos elementos clave han sido sintetizados por Ballarín (2009) y se resumen en la tabla 1 tomando como referencia el artículo de Romero Rodríguez et al. (2010). La cuarta columna relaciona estos principios con ejemplos de las actividades llevadas a cabo en las asignaturas RL0938 y SBD002.

ELEMENTOS CLAVE DEL ENFOQUE SISTÉMICO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO			
PRINCIPIOS	DESARROLLO DE LOS PRINCIPIOS		EJEMPLO ACTIVIDAD
<b>Mirada inclusiva</b>	Complementariedad de las realidades antagónicas	Eliminación de la dualidad con el consiguiente desgaste	- Documental Psicópolis - Cuento Caperucita y el lobo
Actitud positiva	Mirar a la solución en vez de mirar el problema	Desculpabilizar y desculpabilizarnos	- Autocuestionario estilos de afrontamiento de conflictos

Confianza en que las cosas fluirán	Donde nosotros no lleguemos, llegarán otros	Actitud fenomenológica: con tanto control ¿dejamos espacio para lo que venga?	Ficha 2 SBD002
Reconocimiento a todas las personas que nos han ayudado a ser lo que somos y a estar donde estamos	Familia, maestros/as, compañeros/as, amigos... y enemigos	Reconciliar e integrar todas las experiencias	Ficha 5 SBD002
El valor de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje	«No es la razón, sino la emoción la que mueve el mundo» (Maturana 2001, 66)	Dejemos espacio a las emociones y a lo emocionante	- «El trabajo», de Byron Katie - «Un examen para saber más» - Ficha 4 SBD002 - Ficha 5 SBD002
Necesidad de reconocer y crear vínculos entre las personas y los sistemas	Todas las personas estamos vinculadas y vinculándonos constantemente	La importancia de la comunidad frente al individuo. Papel del docente: una situación privilegiada para tender puentes entre sistemas	- Ficha 1 SBD002 - Ficha 2 SBD002 - Ficha 5 SBD002 - Ejercicios escucha activa - Dinámicas generación empatía
Importancia del contexto: ampliar la mirada	Mirar al sistema y no al hecho aislado	No es la realidad la que nos limita, sino nuestra percepción de la misma	- El ojo del espectador - Cuento Caperucita y el lobo
Aceptación de la realidad tal y como es	La complejidad del mundo	Diversidad Multiculturalidad	- Videofórum Mezquita ¡no!
Toma de conciencia de nuestras posibilidades y limitaciones	La posibilidad de elegir, de crear	Actuar desde el lugar que nos corresponde	- Ficha 1 SBD002 - Ficha 3 SBD002 - Ficha 4 SBD002 - Ficha 5 SBD002
Fuerza que viene de las raíces del individuo	Una mirada a nuestra historia	El agradecimiento a nuestro padre y nuestra madre	- Discusión de expectativas generadas con la asignatura

*Tabla 1. Relación entre los elementos clave del enfoque sistémico en el ámbito educativo y las actividades propuestas en las asignaturas SBD002 y RL0938*

El desarrollo de la asignatura ha comportado una constante doble mirada que ha impregnado todas las actividades y propuestas. Por una parte, se plantea el acercamiento a la habilidad desde la mirada personal, desde un «darse cuenta» a través de la autorreflexión e indagación introspectiva. Se parte de un descubrimiento, autoconocimiento y autoconciencia de las propias habilidades, limitaciones, emociones, etc. Por otra parte, se trabaja la misma habilidad desde un enfoque vivencial, aplicándolo a distintos ámbitos de interés del alumnado y concienciando de la importancia de su transferencia al contexto laboral (Rosa Gregori y Navarro Segura 2012)

### **3.1 Muestra**

La muestra del estudio la componen el alumnado de las asignaturas SBD002 Formación y Apoyo a Padres y Madres y Cooperación con otros Contextos y RL0938 Habilidades de Negociación y Mediación, ambas de la Universitat Jaume I, durante los cursos 2014-2015 y 2016-2017 respectivamente.

La asignatura SBD002 es una materia de 5 créditos de carácter obligatorio, perteneciente al Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar. El estudio del rol y las habilidades del facilitador en formación de padres y madres constituye un aspecto nuclear de la materia. Se pretende la identificación de barreras entre las familias y los profesionales de los contextos de desarrollo y de ayuda, de manera que se puedan neutralizar estos obstáculos y ayudarles a establecer relaciones cooperativas entre ellos. La materia adopta como foco las relaciones entre los centros educativos y las familias, ampliándose a la necesaria cooperación entre profesionales y entre las familias y otros servicios o profesionales, así como las relaciones entre profesionales interdisciplinarios en el ámbito propio de la intervención y la mediación familiar. En este sentido, una de las competencias que se deben adquirir mediante el estudio de la asignatura, reflejada en su propia guía docente es «Trabajar en equipo y hacer aportaciones significativas en el trabajo de equipos»; competencia que, junto con la autorreflexión y la autoconciencia, protagonizan la estrategia que aquí se presenta. Durante el curso 2014-2015 esta asignatura tuvo un total de 26 alumnos, distribuidos en 24 mujeres y 2 hombres.

Por su parte, la RL0938 es una asignatura optativa del primer semestre, del cuarto curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, que consta de 4,5 créditos. Su objetivo principal es desarrollar las habilidades sociales necesarias para llevar a cabo procesos de negociación y mediación que permitan una gestión efectiva de conflictos laborales desde un punto de vista psicosocial. Igualmente constituye una materia en la que se trabajan competencias de trabajo cooperativo y autoconocimiento/



autoconciencia. Durante el curso 2016-2017 alcanzó una matrícula de 23 alumnos en total (10 hombres y 13 mujeres), distribuidos en cinco grupos de trabajo.

### **3.2. Procedimiento**

La propuesta planteada se ha puesto en práctica de forma separada en las dos asignaturas arriba mencionadas. Durante el desarrollo de las clases se alternaron sesiones teórico-prácticas, ejercicios, estudios de caso, debates y discusiones en grupo sobre los diferentes temas propuestos en cada materia. Se han realizado actividades prácticas que comportan, en mayor o menor medida según el tipo de actividad, valoración (introspección y autorreflexión; ejemplo ficha 1 SBD002); ejercitación (puesta en práctica las habilidades y competencias que se deben trabajar) y evaluación (valoración del proceso de aprendizaje y de crecimiento personal y grupal; ejemplo ficha 5 y «un examen para saber más»).

Con este tipo de metodología didáctica se pretende capacitar a los estudiantes en el trabajo en grupo, y en el aprendizaje por medio de un proceso inductivo y «por descubrimiento», ya que los estudiantes aprenden mejor desde la observación y experimentación, y no tanto desde una «verdad a priori» (Carrero 2016).

De forma específica, con el propósito de facilitar el ajuste de cada alumno en su grupo, la adquisición de competencias sociales y el fomento del asertividad, se elaboraron para la asignatura SBD002 cinco fichas distintas, distribuidas correlativamente en el tiempo, que el alumnado debía rellenar individualmente o en consenso. El anexo I presenta una tabla-resumen de los objetivos de estas fichas de trabajo y la forma en que se cumplimentan.

Por otra parte, en la asignatura RL0938, además de realizar actividades cooperativas durante el curso, el alumnado realizó conjuntamente en una última sesión una valoración del examen teórico (prueba objetiva). Previo a esta sesión grupal se incluyó una presentación PowerPoint, que lleva por título «Un examen para saber más» y fue elaborada para facilitar otro modo de entender el examen como una herramienta de «darse cuenta» de lo aprendido en la asignatura. El objetivo de esta actividad es conectar el proceso de evaluación al proceso de seguir aprendiendo y no simplemente a un ejercicio de control y supervisión. El juego de aprender a través de la valoración de lo realizado permite una mirada integradora de todos los procesos activados durante el desarrollo de la asignatura. De esta forma, lo aprendido da sentido a lo que soy, de modo que no es un producto ajeno a mi potencial, sino que es un reconocimiento y actualización de mi experiencia a través del proceso de aprendizaje. El anexo II muestra el contenido de esta presentación.

## 4. RESULTADOS

La estrategia educativa presentada permite el desarrollo y la valoración de competencias para el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, a partir de un proceso de autoconocimiento/autoconciencia y autorreflexión en el aprendizaje de dichas habilidades sociales.

No obstante, en lo referido a las fichas de la asignatura SBD002 sobre el funcionamiento del grupo y de cada uno de sus miembros como recurso para la adquisición por parte del alumnado de mecanismos que permitan cumplir con los principios del trabajo cooperativo enunciados por Kagan (1999), así como el desarrollo de la asertividad y del autoconocimiento, la práctica realizada en esta investigación-acción evidencia resultados pobres o nulos. En las respuestas proporcionadas por el alumnado en las cinco fichas de la asignatura se observa con frecuencia poca introspección y autorreflexión y, en general, una tendencia a la deseabilidad social. Además, la contradicción detectada en los resultados de la evaluación hecha a los demás miembros del equipo indica una evitación general de la responsabilidad final de «poner nota a los compañeros». Por ejemplo, en el equipo número 1 uno de sus miembros valora su propia contribución al equipo en cantidad y calidad con un 9,5 sobre 10 y, teniendo en cuenta la nota global de su trabajo, se otorgaría a sí mismo un total de 5,85 puntos sobre 6. Respecto a sus compañeros de equipo, valora la contribución de A con un 8, la de B con un 9 y la de C con un 9,5; sin embargo, la cantidad de puntos otorgada en el trabajo final es de 5,85 sobre 6 para todos por igual. Pese a reconocer que los miembros del equipo han contribuido de forma diferente en calidad y cantidad, la distribución de puntos en la nota final es la misma para todos.

Sin embargo, la experiencia en la asignatura RL0938 es totalmente diferente. El alumnado ha mostrado un interés creciente en la materia, manteniendo una asistencia elevada en todas las sesiones. Todos los grupos concluyeron el proyecto en la primera convocatoria y lo presentaron públicamente, enfatizando la importancia que había tenido para ellos esta asignatura, no únicamente a nivel académico y profesional, sino sobre todo como una forma de desarrollar sus habilidades personales. Además, es de destacar que la nota del examen más baja ha sido un 8,2 y la nota final más baja un 7. Estos datos demuestran la adquisición de un nivel académico, profesional y de desarrollo personal alto en el cómputo global de la asignatura.

## 5. DISCUSIÓN

La ausencia de resultados en lo relativo al uso de las fichas que debe rellenar el alumnado para promover su autorreflexión, autoconocimiento, asertividad y otras habilidades interpersonales necesarias para el trabajo en equipo podría estar debida a las

condiciones concretas de aplicación de estas fichas en la asignatura SBD002. Las fichas estaban relacionadas con un trabajo que el grupo tenía que entregar y que iba a ser evaluado. En el momento de presentar cada ficha, el profesor iniciaba un pequeño debate con los alumnos sobre cuáles eran los objetivos perseguidos por dicha ficha y daba una breve explicación sobre cómo y por qué rellenarla. Sin embargo, en el transcurso de la asignatura, no se volvían a mencionar las fichas en clase, ya que el trabajo en equipo y las reuniones de sus miembros se realizaban fuera del horario lectivo. Esta falta de insistencia y de presencia explícita de las fichas y los objetivos que perseguían podrían explicar los resultados. Para los alumnos el trabajo importante, en el cual tenían que verter toda su energía y pensamientos, era el trabajo que iba a recibir una nota numérica y las fichas eran tan solo un elemento colateral.

Trabajar en equipo implica algo más que trabajar juntos. Esta competencia está directamente relacionada con las habilidades comunicativas interpersonales, el pensamiento analítico, sistemático, reflexivo y crítico, las habilidades en la gestión de proyectos, resolución de conflictos y capacidad de liderazgo. Esta definición implica que los integrantes del equipo, además de establecer claramente los objetivos que hay que lograr y la distribución de roles, tendrán que tener habilidades comunicativas, ganas de participar y de asumir responsabilidades, así como un mínimo de autoconocimiento individual y capacidad de evaluar el propio trabajo y el del grupo (Solé Català et al. 2009). La confianza en que el alumnado por sí mismo, acostumbrado a un tipo de docencia unidireccional y un aprendizaje memorístico, iba a ser capaz de alcanzar un nivel alto de autorreflexión y autoconciencia, sin una constante y continua guía en el proceso de cumplimentación de las fichas, que ayude a darse cuenta de la importancia y el sentido del mismo, ha desembocado en general en una respuesta muy superficial a las fichas planteadas en la asignatura SBD002.

Sin embargo, la dinámica planteada en la asignatura RL0938, con una dedicación exhaustiva y diaria a la reflexión y toma de conciencia del tipo de trabajo y aprendizaje que se debía desarrollar, no como un hecho aislado, sino como el hilo argumental que sostiene toda la materia, ha dado mejores resultados en la adquisición de este tipo de habilidades.

Se debe destacar la aportación de la herramienta para generar un nuevo sentido en los procesos de evaluación. Esta nueva dimensión de la evaluación, conectada al desarrollo personal y crecimiento del alumnado, permite mantener una coherencia en el sistema de aprendizaje que frecuentemente muestras rupturas conceptuales entre lo que pretende enseñarse y el modo en que se evalúa. Además, reintegra el papel activo del alumno, al no considerar su experiencia como producto ajeno a su desempeño y promover la aceptación desde la resiliencia de resultados negativos o desajustados a las expectativas generadas en la asignatura. Como Pease Dreibelbis (2011) propone «la

autoevaluación tiene una función formativa al permitir al estudiante reflexionar sobre sus propias actitudes, la ganancia obtenida en términos de aprendizaje y conciencia de las actitudes en dicho proceso va mucho más allá del valor del puntaje obtenido».

El mundo nos descubre sorpresas y frecuentemente nos ofrece experiencias que muchas veces provocan desasosiego y desmotivación. Así, de forma similar, la evaluación nos presenta facetas de nosotros mismos que no se ajustan a lo esperado. No obstante, es necesario integrarlas desde la automotivación, generando respuestas resilientes y de mayor fortaleza. Esta nueva mirada, si se logra transmitir, disminuye la ansiedad y la angustia que generan los exámenes en los sistemas clásicos y desarrolla un empoderamiento del alumnado frente a situaciones competitivas aún muy presentes en los escenarios educativos.

La «conjunción de energías entre los sectores de educación, formación, empleo y de la comunidad, es esencial si se pretende potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida en una sociedad del conocimiento, que precisa ciudadanos activos y motivados a favor de su desarrollo personal y profesional» (Echeverría y Martínez 2015). De este modo, los procesos de aprendizaje se transforman en proyectos vitales, con sentido y desde la actualización del potencial y plenitud de lo que uno es. De acuerdo con Vazques Roca (2008), en Romero Rodríguez et al. (2010), «hemos tenido que pasar a diseñar nuestra vida como proyecto o performance. Más allá de ello, del proyecto, todo solo es un espejismo» (Romero Rodríguez et al. 2010). Por tanto, solo aquello que vivenciamos y experimentamos tiene sentido y realidad, sobre todo cuando hablamos de desarrollo de habilidades y competencias psicosociales y existenciales. Estas competencias, lejos de ser abstractas, se cristalizan en la propia identidad y conforman el desempeño significativo de las personas en las tareas que realizan. Desde una perspectiva de crecimiento personal y profesional, el autoconocimiento, la autoconciencia y el automanejo de las propias habilidades sociales permite mejorar estas, crecer y prepararse para establecer auténticas relaciones de ayuda con las personas con las que se trabaje, ayudándoles a desarrollar los recursos necesarios para que puedan superar situaciones complejas (Rosa Gregori y Navarro Segura 2012).

## CONCLUSIONES

Este trabajo muestra una estrategia didáctica destinada a fomentar competencias y habilidades sociales, emocionales y existenciales (autorreflexión, autoconocimiento, autoconciencia, asertividad, etc.) a partir del trabajo cooperativo y colaborativo. Se han discutido las dificultades y condiciones en la aplicación de estos métodos evaluativos, así como el impacto para el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo. Así mismo, se han comentado las limitaciones y dificultades de las distintas aplicaciones

en las asignaturas implicadas para mejorar futuras intervenciones dentro de las mismas. Las contribuciones fundamentales del trabajo evidencian la importancia del autoconocimiento o autoconciencia como eje formativo para fomentar la interiorización y madurez del alumnado. Educar para la vida es educar en el desarrollo y crecimiento de lo que uno es con el objetivo de promover personas capaces de aportar valor a los proyectos profesionales y, más aún, de dar sentido a sus propios proyectos vitales.

## AGRADECIMIENTOS

Los autores han recibido una ayuda a la innovación educativa de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I. Grupo GIE código 3315/16.

Se agradece a todo el alumnado que ha permitido la aplicación de esta metodología, su implicación, compromiso y comprensión con los objetivos del proyecto y con las tareas realizadas durante las clases.

## REFERENCIAS

- CARRERO, V. *Guía docente asignatura RL0938 Habilidades de Negociación y Mediación, curso académico (2016-2017)*: Grado Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Universitat Jaume I. [https://e-ujier.uji.es/pls/www/gri\\_www.euji22883\\_html?p\\_curso\\_aca=2016&p\\_asignatura\\_id=RL0938&p\\_idioma=es&p\\_titulacion=201](https://e-ujier.uji.es/pls/www/gri_www.euji22883_html?p_curso_aca=2016&p_asignatura_id=RL0938&p_idioma=es&p_titulacion=201)
- CARRERO, V., M. SERRANO, H. CAMACHO, M. HERNÁNDEZ, J. ARRÚÉ, P. SABIO, E. CASTELLANO y R. NAVARRO, (2015): «Sentido vital en la enfermedad avanzada: desarrollo de una herramienta para guiar la atención psicosocial y espiritual en el paciente y familia», *Psicooncología*, vol. 12, núm. 2-3, pp. 335-354.
- COLMENARES, A. M. y M. L. PIÑERO, (2008): «La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas», *Laurus*, vol. 14, núm. 27 mayo-agosto 2008, pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- EICHEVERRÍA, B. y P. MARTÍNEZ, (2015): «Luces entre sombras de la Orientación», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), pp. 1-13.
- GÁMEZ-MONTALVO, M. J. y C. TORRES-MARTÍN, (2013): «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, 2013, pp. 14-25.
- IBARRA SÁIZ, M. S. y G. RODRÍGUEZ GÓMEZ, (2001): «Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 4, 2001, pp. 73-85.
- KAGAN, S.,(1999): *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

- MIRA AGULLÓ, J. G., M. C. PARRA MEROÑO y M. A. BELTRÁN BUENO (2017): «Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales», *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, n.º 139, junio-septiembre 2017, pp. 1-17.
- PEASE DREIBELBIS, M. A., (2011): «Evaluación en el trabajo en equipo: aspectos a tomar en cuenta», *Blanco & Negro. Revista sobre docencia universitaria*, vol. 2, n.º 1, pp. 1-4.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S., M. D. JURADO JIMÉNEZ, M. SUÁREZ ORTEGA y L. PASCUAL GARCÍA. (2010): «Metodología para el desarrollo personal y profesional desde una perspectiva sistémica». *Mesa 4 «Innovación en Formación del Profesorado»*. [https://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/Mesa4\\_comunicacion1.pdf](https://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/Mesa4_comunicacion1.pdf)
- ROSA GREGORI, G. y L. NAVARRO SEGURA, (2012): «Habilidades sociales: más que una competencia transversal. Experiencia formativa en habilidades sociales en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (URL)». *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*, Barcelona.
- SOLÉ CATALÀ, M., M. CASANELLAS CHUECOS, A. A. COLLADO SEVILLA, M. PÉREZ-MONEO AGAPITO y R. SAYÓS SANTIGOSA (2009): «Trabajo en equipo. Indicaciones dirigidas al alumnado para adquirir la competencia en el grado de Gestión y Administración Pública». Proyecto «El fomento de la competencia transversal del trabajo en equipo en Gestión y Administración Pública», dentro de la Convocatoria de ayudas para la financiación de proyectos para la mejora de la calidad docente en las universidades catalanas para el año 2009.
- VAQUER CHIVA, A. V., V. CARRERO PLANES y F. J. GARCÍA BACETE, (2011): «Encuentro y Vinculación Afectiva: Pilotaje y Proceso de Nutrición Relacional en Educación», *Psychosocial Intervention*, vol. 20, n.º 2, 2011, pp. 213-225.

## ANEXO I

<b>Ficha</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Cumplimentación</b>
Ficha 1	Exponer las expectativas, limitaciones y aportaciones personales al grupo.	Ayudar al alumnado a explorar e identificar, individualmente y junto a los demás miembros del grupo, las cosas, situaciones y aspectos positivos que cada uno puede aportar al grupo, así como las posibles dificultades.	Se cumplimenta de forma individual y luego se hace una puesta en común en grupo reflejada en un cuadro-resumen incluyendo las aportaciones de cada uno.
Ficha 2	Determinar las normas de funcionamiento del grupo, su sistema de valores y las posibles funciones de sus miembros (distribución de roles).	Orientación para la autogestión del grupo.	Se cumplimenta de forma conjunta y consensuada entre los miembros del grupo.
Ficha 3	Reconocer los puntos fuertes y débiles del grupo.	Orientación para la autoevaluación del grupo.	Se cumplimenta de forma conjunta y consensuada entre los miembros del grupo.
Ficha 4	Analizar y hacer una autoevaluación propia de cada miembro sobre su contribución al grupo.	Orientación para la autoevaluación individual del funcionamiento del grupo.	Cada miembro cumplimenta una hoja de evaluación.
Ficha 5	Reconocer y evaluar las aportaciones de cada uno de los demás miembros del grupo.	Ayudar al alumnado a valorar la satisfacción con la experiencia del trabajo en ese equipo concreto. Establecer criterios a tener en cuenta en la autoevaluación y la evaluación entre iguales.	Se cumplimenta de forma individual.

*Tabla 2. Resumen fichas de trabajo asignatura SBD002*

ANEXO II

Un examen para saber más		
Paso 1	Autorreflexión - autoconciencia «Veamos cómo te has sentido»	¿Qué emociones te han surgido? ¿Qué es lo que te preocupaba más? ¿Qué estrategia has utilizado? ¿Cómo has utilizado los apuntes? ¿Has aprendido algo nuevo?
Paso 2	Evaluación prueba objetiva «Vamos a evaluar qué tal te ha ido»	«En la vida no hay premios, ni castigos, sino consecuencias». Generar enfoques resilientes, retos de aprendizaje frente a amenazas.
Paso 3	Planteamiento de dudas	Explorar, descubrir y generar nuevas perspectivas.
Paso 4	Autorreflexión sincera sobre el desarrollo del curso y del examen	Confrontación y discernimiento de los resultados a las expectativas generadas.
Paso 5	Autoevaluación general competencia en la asignatura	Ajuste e integración de los resultados a la experiencia de aprendizaje.

Tabla 3. Esquema presentación «Un examen para saber más»

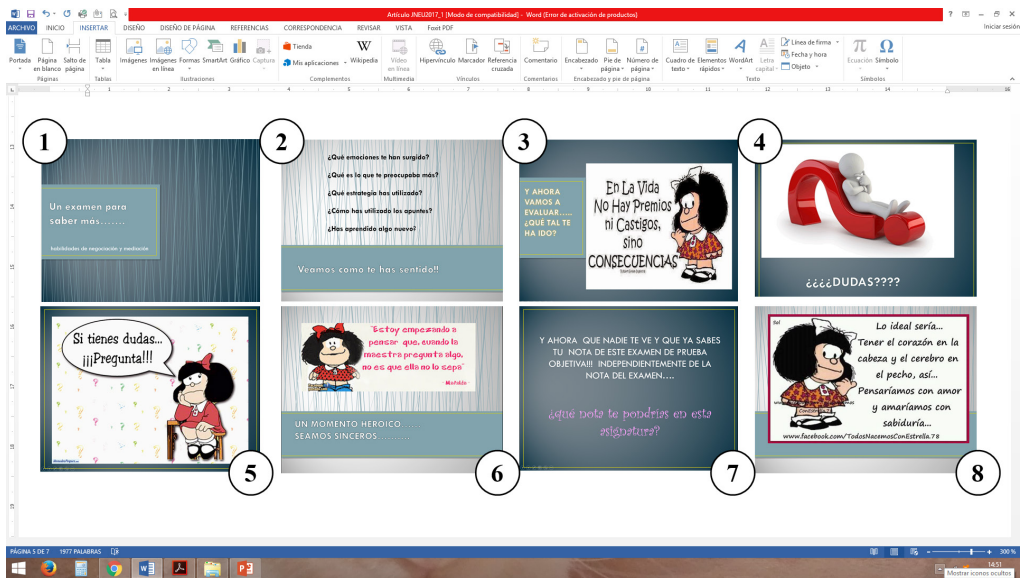


Figura 1. Presentación PowerPoint «Un examen para saber más»