

BUSCANDO LA EQUIDAD ENTRE LOS ESTUDIANTES: INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL TRABAJO EN EQUIPO¹

Mar Cobeña*, **M. Carmen Díaz-Fernández***, **Reyes González-Relaño****,
María del Mar González-Zamora***

Administración de Empresas y Marketing, **Geografía Física y Análisis Geográfico Regional, *Economía Financiera y Dirección de Operaciones*

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la universidad actual avanza hacia un modelo de educación equitativa e inclusiva y está apostando por la puesta en marcha de multitud de acciones innovadoras y creativas que permiten al estudiantado desarrollar al máximo sus capacidades personales enfocadas, además, a lograr el desarrollo de las competencias previstas en el perfil de salida.

A pesar de que la equidad es un concepto considerado por algunos autores como impreciso (Clarke, 2014), a veces politizado y que aún hoy no cuenta con una definición única, ni siquiera en el ámbito educativo (Silva, 2020), este trabajo asume que la equidad implica educar y enseñar de acuerdo con las diferencias y necesidades individuales, asegurando las máximas oportunidades de participación y aprendizaje a todo el estudiantado. Este principio se adopta con la finalidad de garantizar que el rendimiento académico vendrá determinado por el esfuerzo y capacidad, independientemente del contexto que afectan a los estudiantes (Sicilia y Rodríguez, 2018). Así, una formación universitaria que asuma el principio de la equidad requiere estar centrada en el aprendizaje basado en el desarrollo de competencias para que el alumnado pueda tener las mismas oportunidades no solo durante el proceso de formación, sino también al finalizar su etapa universitaria (Juliá, 2015),

La Facultad de Turismo y Finanzas (FTF) de la Universidad de Sevilla tiene una consolidada trayectoria en realizar proyectos de innovación docente focalizados en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de sus diferentes Grados. Así, los proyectos más recientes se han centrado en reforzar las competencias transversales tanto en Finanzas y Contabilidad como en Turismo (2017-2018); en tutorizar estudiantes con alta potencialidad y con necesidades educativas especiales (2018-2019); y en abordar la inclusión educativa y atención a la diversidad en el Centro (2019-2020), todos ellos financiados por el Plan Propio de

¹ Las autoras de este capítulo son profesoras de la Facultad de Turismo y Finanzas de la Universidad de Sevilla, apareciendo su autoría por orden alfabético.

Docencia de la Universidad de Sevilla. El foco de este capítulo continúa el camino trazado y pretende seguir avanzando en el fortalecimiento de la competencia genérica de *conocer y comprender la importancia del respeto a los Derechos Fundamentales, a la igualdad de oportunidades entre Hombres y Mujeres, a la Accesibilidad Universal para las personas con Discapacidad y al respeto a los Valores propios de una Cultura de Paz y Valores Democráticos* (Competencia Genérica CG.20 en el Grado en Turismo, y Competencia Genérica CG.17 en el Grado en Finanzas y Contabilidad- FICO).

En este sentido, se adopta el principio de equidad que implica respeto, justicia y gestión responsable (Roemer, 2000). Todo ello en un momento en el que las desigualdades (familiares, sociales y personales) que afectan al alumnado de la FTF podrían haberse agudizado durante la pandemia provocada por la COVID-19. El diferente acceso a los recursos para la enseñanza virtual, las cargas familiares, las dificultades económicas, entre otros aspectos, podrían haber afectado de manera diferente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes del Centro. De ahí emerge la necesidad de plantear acciones encaminadas a asegurar que todo el alumnado (independientemente de su situación de partida) pueda desarrollar su proceso de aprendizaje en un contexto de equidad.

La experiencia aquí descrita se diseña en el contexto del proyecto de innovación docente que lleva por título *Respuesta educativa para lograr la equidad del alumnado en la Facultad de Turismo y Finanzas*², que parte de la concepción de que la equidad en educación implica enseñar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje (Roemer, 2000). Atendiendo a ello, la finalidad del proyecto era diseñar, testar y difundir acciones docentes innovadoras y creativas dirigidas a que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, logren alcanzar los más altos niveles de desarrollo de sus capacidades.

La acción innovadora, en este caso concreto, está focalizada al trabajo en equipo en el aula para favorecer el desarrollo de competencias específicas relevantes que contribuyan a la formación académica, pero que también son pertinentes para la sociedad y el mundo del trabajo. De este modo, al salir del sistema universitario, el alumnado puede tener realmente aprendizajes y competencias oportunas para contribuir a la sociedad en el ámbito de acción de la profesión que estudiaron (Juliá, 2015).

Al hilo de lo anterior, el objetivo de este trabajo es proporcionar las principales líneas de acción para el diseño y puesta en práctica en el aula de la dinámica de grupo como herramienta creativa capaz de detectar y solventar deficiencias de equidad en el alumnado, así como de facilitar el desarrollo y formación de una competencia necesaria y útil para el desarrollo académico y profesional del

² Financiado con la línea de Apoyo a la Coordinación e Innovación Docente, convocatoria 2021-2022 (REF.1.2.3.) Del III Plan Propio de Docencia, Universidad de Sevilla.

alumnado. La descripción de los resultados alcanzados justifican la idoneidad de dicha práctica.

La siguiente sección describe el marco teórico del entorno específico de la experiencia, basado en el trabajo en equipo, las teorías de la motivación/recompensa y el liderazgo. A continuación, se presentan los antecedentes que motivan la puesta en marcha de la acción innovadora. Con posterioridad, se explica el proceso metodológico de implantación de la actividad en el aula y se discuten los principales resultados obtenidos, para finalizar con las conclusiones y reflexiones finales.

2. MARCO TEÓRICO: ENTORNO ESPECÍFICO DE LA EXPERIENCIA

2.1. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo “es el que involucra a varios alumnos/as que interactúan de la manera diseñada por el profesor para lograr un objetivo común de aprendizaje” (Cuadrado Salina et al., 2012)

Seguendo a Johnson et al. (1999), el diseño de una actividad concebida para ser realizada en equipo requiere que el/la docente determine aspectos tan relevantes como la *formación y composición de los miembros de los equipos*, que puede llevarse a cabo por los propios estudiantes o bien por el/la docente. En el primer caso, es muy probable que se configuren teniendo en cuenta los grupos informales existente en el aula. En el segundo caso, sería posible configurarlos atendiendo a las habilidades y conocimientos de sus miembros. Si no se dispone de esta información, se suelen configurar los equipos al azar. Esto presenta la ventaja de recrear de manera más realista un entorno profesional (Morera et al., 2008).

Debe diseñarse también *la interdependencia de los miembros del equipo*. Esta hace referencia a una relación de dependencia mutua y equitativa, donde todos los miembros involucrados se benefician, complementan o cooperan con los demás. Una manera de lograrla es subdividir la actividad en subtareas, asignándolas a los integrantes del equipo. El reparto de estas subtareas puede corresponder al docente o bien puede recaer sobre el propio equipo de trabajo.

El trabajo en equipo suele atravesar por las siguientes etapas (Criado García y Díaz Fernández, 2021):

- a) Formación: caracterizada por una alta incertidumbre en cuanto a la finalidad, estructura y liderazgo del equipo, siendo baja la productividad. La motivación suele ser alta por, entre otras cuestiones, la sensación de pertenencia al grupo.
- b) Torbellino: aparecen diferencias, así como competencia por el control del grupo. Esto hace disminuir la motivación. Los miembros negocian los roles a desempeñar (si no han sido definidos por el/la docente). La productividad sigue siendo baja, pero suele ir en crecimiento.

- c) Normalización: se clarifican los roles y el liderazgo del equipo, favoreciendo el establecimiento de tareas y de relaciones, así como la cohesión del grupo. Esto contribuye a un incremento de la productividad y de la motivación.
- d) Desempeño: se realizan las tareas asignadas al equipo conforme a la estructura previamente establecida, existiendo cooperación entre los miembros. La productividad y la motivación van en aumento.
- e) Suspensión: disolución del equipo tras completar el trabajo encomendado.

De lo comentado anteriormente se deduce que el buen funcionamiento de un equipo está condicionado, entre otros, por la motivación de sus integrantes, requiriendo, además, de una serie de habilidades personales y sociales, entre las que se encuentran (Fernández López, 2016): la comunicación, la coordinación, la colaboración, la gestión de conflictos y el liderazgo. En este capítulo nos centramos, de forma especial, en esta última habilidad, el liderazgo, así como en la motivación, previamente mencionada. Ambas son objetos de los siguientes subapartados.

2.2. Teorías de la motivación/recompensa

La motivación hace referencia a que los miembros de un equipo realicen su trabajo de forma eficiente y eficaz por su propia voluntad y con agrado, con el fin de que sus acciones ayuden a alcanzar el fin colectivo del grupo (Gallego y Casanueva, 2011). Con el objetivo de conseguir esto, diversos académicos han propuesto diferentes teorías que se centran en la idea de que los sujetos parten de un estado de carencia. El estímulo que los impulsa a emprender alguna acción es la satisfacción de esa necesidad detectada por sí mismo (en Robbins y Coulter, 2010). Por lo tanto, los sujetos van a querer cooperar con el equipo en función de la recompensa individual (para satisfacer sus necesidades personales) que van a obtener a cambio del esfuerzo realizado para contribuir a la ejecución del objetivo grupal (en Robbins y Coulter, 2010).

2.3. Liderazgo

Según Gallego y Casanueva (2011), el liderazgo de los grupos se centra en la capacidad que tiene un sujeto para influir en el comportamiento de otra persona para que haga una determinada acción por propia voluntad y con agrado. De esta definición se desprende que el liderazgo es una habilidad social, ya que se ejerce sobre otros sujetos (seguidores), por ello, es necesario la existencia previa de relaciones sociales. Desde el punto de vista académico, el liderazgo se ha analizado desde diferentes enfoques o teorías. Entre las más conocidas se encuentran: los estudios de Universidad de Michigan y de Ohio; la Parrilla de Blake y Mouton; la teoría de Fiedler y el modelo de Hersey y Blanchard(en Robbins y Coulter, 2010). Dichos trabajos determinan que existen dos tipos de líderes: los más autoritarios, centrados en las tareas, es decir, en las acciones que debe acometer el equipo con el fin de alcanzar el objetivo grupal; y los más democráticos, preocupados por las

relaciones sociales que se establecen entre los miembros del equipo y por crear un buen clima de trabajo.

3. ANTECEDENTES DE LA DINÁMICA DE GRUPO

En el desarrollo del proyecto de innovación docente mencionado en la introducción de este capítulo, se ha detectado que el trabajo en equipo es una de las barreras que dificulta que el alumnado desarrolle, de forma plena, sus capacidades. Este hecho se desprende de los resultados de una encuesta piloto dirigida a estudiantes de las asignaturas participantes en el mencionado proyecto, de la que se obtuvieron 452 respuestas válidas. A tenor de los mismos, si bien el 61% de los estudiantes encuestados manifiestan que les resulta sencillo trabajar en equipo, no obstante, casi un 40% señalan lo contrario, constituyendo, por tanto, un área de actuación para contribuir a la mejora y fortalecimiento de una competencia tan relevante tanto a nivel académico como profesional.

La Tabla 1 muestra las principales dificultades que los estudiantes encuestados encuentran a la hora de trabajar en equipo. Destacan la falta de compromiso y de motivación de algunos integrantes del equipo, así como el reparto desigual de tareas entre los compañeros/as.

Principales dificultades del trabajo en equipo	% estudiantes
Falta de compromiso de algunos compañeros/as	43,1%
Falta de motivación de alguno/varios miembros del grupo	33,0%
Reparto desigual de tareas entre los compañeros	27,2%
Falta de entendimiento dentro del grupo	20,1%
Falta de organización interna	19,2%
Falta de confianza en tus compañeros/as	15,9%
Imposición de ideas y criterios sin atender a otras opiniones	10,0%
Dificultad para expresar ideas y argumentos	7,5%
Disputa por los liderazgos	4,0%

Tabla 1. Principales dificultades del trabajo en equipo según los estudiantes encuestados

Fuente: *Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta*

Tomando en consideración dichas dificultades, se diseñó una dinámica de grupo con el objetivo de que el alumnado se enfrentara a dichas dificultades, debiendo poner solución a las mismas sirviéndose para ello de las sinergias positivas del trabajo en equipo y del desarrollo de una competencia tan esencial como la equidad. De esta forma, se espera contribuir a que el estudiantado desarrolle capacidades en un entorno de equidad, asumiendo las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

4. DINÁMICA DE GRUPO: METODOLOGÍA DE IMPLANTACIÓN EN EL AULA DEL TRABAJO EN EQUIPO

Los resultados de este capítulo de libro se soportan en una experiencia práctica desarrollada en el aula bajo las premisas teóricas descritas en apartados previos. Para el desarrollo de la misma, fue elegida la asignatura *Dirección y Organización de Empresas Turísticas* (DOET), obligatoria de 2º curso del Grado en Turismo; en concreto, fue seleccionado el grupo 3 de los 5 que conforman la asignatura. Justifican esta elección motivos de afinidad, conveniencia e idoneidad, además de ser la asignatura (y grupo) en la que imparte docencia una de las autoras de este trabajo, que fue la dinamizadora de esta experiencia. De un total de 63 estudiantes matriculados en el grupo seleccionado, 32 alumnos, habituales en clase, fueron los que participaron en esta experiencia práctica, que se llevó a cabo, sin previo aviso al alumnado, en el transcurso de una clase (dos horas) de la asignatura. Concretamente, se desarrolló un lunes, de 11.30-13.30, a finales de mayo, cerca de los exámenes finales de junio. Esta fecha condicionó el número de participante. A todo ello hay que añadir que la asistencia a clase es voluntaria, no teniéndose en cuenta para la determinación de la nota final de la asignatura.

Por otra parte, esta experiencia sienta sus bases en los nuevos principios y filosofías educativas establecidos tras el proceso de Bolonia, y la posterior implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Sobre la base de lo anterior, en esta experiencia, la docente pasa de ser una líder autoritaria al principio, centrada en la tarea, a ser democrática-dinamizadora-centrada en las relaciones, en el equipo, al final. Asimismo, el proceso de comunicación en el aula pasa de ser unidireccional- de la docente hacia los estudiantes (Durkheim, 1975)- a ser bidireccional (Hernández, 1989).

Para la puesta en práctica del trabajo en equipo, a fin de promover la integración y la equidad entre el alumnado, se seleccionó la *dinámica de grupo* como herramienta metodológica. Para su diseño y puesta en práctica, nos hemos servido de la experiencia en el empleo de esta herramienta en otras asignaturas y titulaciones, así como de la participación en congresos de innovación docente y webinar sobre la misma (Díaz-Fernández, 2019, 2020a y 2020b).

La dinámica estaba pensada y orientada a un grupo concreto de estudiantes, el grupo 3 de DOET. Se ha de precisar que algunos de estos estudiantes son de origen extranjero; además en la dinámica también intervinieron otros alumnos de otros grupos de la asignatura quienes, al igual que en otras ocasiones, decidieron asistir ese día a la clase impartida en dicho grupo. Estas situaciones no reportan ningún problema ni para la docente, ni para el grupo, ni la propia dinámica. Es más, supusieron una oportunidad para esta última, ya que los estudiantes debían trabajar, en mayor medida, la necesidad de integración entre los miembros del grupo, tomando en consideraciones la interculturalidad existente en el aula.

Se parte, pues, de un entorno habitual (el aula asignada al grupo), con la profesora habitual y con un grupo de estudiantes bastante estable, a los que se unen algunos matriculados en otros grupos.

Un elemento clave de la dinámica de grupo desarrollada fue la, premeditada y ya mencionada, falta de preaviso. De esta forma, en la sesión de clase elegida por la docente, se comunica a los estudiantes la realización de una actividad en equipo. Es la docente quien forma los 5 equipos de trabajo, asegurándose de mezclar a los estudiantes entre sí (edades, género y habilidades diferentes, alumnos pertenecientes y no pertenecientes al grupo 3, repetidores y no repetidores, nacionales y extranjeros, amigos y no tan amigos, iguales y no tan iguales,). Se busca romper los grupos informales existentes, provocando confusión, y creando equipos heterogéneos con el objetivo de que se viesen obligados a trabajar la integración, interculturalidad y la equidad en aras de un adecuado funcionamiento.

A continuación, se hace partícipe a los estudiantes del objetivo de la dinámica, que consiste en el desarrollo de un proyecto vinculado a los contenidos de la asignatura. Ello proporciona a los estudiantes la posibilidad de aplicar algunos de los conceptos explicados en clase, entendiendo que ello pudiera suponer un elemento motivador. Tras la comunicación del objetivo a alcanzar, se indican los valores a trabajar y potenciar, los ya comentados: trabajo en equipo, equidad, integración e interculturalidad. Elementos todos que tienen que ser visibles tanto en el desarrollo de la dinámica como en los resultados alcanzados. Finalmente, se proporcionan otras instrucciones, entre ellas que:

- La dinámica es semi-dirigida, ejerciendo la docente el rol de dinamizadora.
- La dirección, gestión y ejecución es responsabilidad exclusiva de cada grupo de trabajo. La docente no selecciona responsable (líder) dentro de cada equipo, recayendo en ellos el reparto de las tareas que, cada miembro del grupo, debe desarrollar.
- La dinámica es voluntaria y no será evaluada, por lo que no les reportará ninguna calificación dentro de la asignatura.
- Para su realización pueden servir de los conocimientos adquiridos en la asignatura (o en otras), de las competencias y habilidades desarrolladas, así como de cualquier material académico accesible a través de internet o de cualquier otro soporte. Solo pueden utilizar los recursos que cada grupo posea en ese momento, siendo escasos y teniendo que aprender a gestionarlos de forma eficaz y eficiente, además de aprender a valorarlos.
- Los resultados serán expuestos y defendidos ante la docente y el resto de equipos al final de la sesión de clase.
- Se dispone de un total de 40-45 minutos para la realización del proyecto objeto de la dinámica, así como de 10 minutos para su defensa final.

- Tras la defensa realizada por cada equipo, se procederá a la votación y elección del mejor proyecto. Esto compete a los estudiantes, actuando la docente solo para conseguir que esta votación sea acorde a los criterios establecidos previamente a la realización de la dinámica y aceptados por todos

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se ha indicado antes, los 32 alumnos participantes se distribuyeron en 5 grupos heterogéneos. Esta heterogeneidad no fue advertida por los grupos de trabajo, quienes no llevaron a cabo ningún tipo de acción para solventar los posibles efectos negativos, ni tampoco para aprovechar las ventajas que de ello se pudiera derivar. Así, en la etapa de formación del equipo, y en contra de lo descrito en el marco teórico, no llegó a existir sensación de pertenencia al grupo, lo que contribuyó a la ausencia de motivación inicial. A esto se unía, recordemos, el hecho de que la actividad no era evaluable. La falta de compromiso mostrada por algunos de los estudiantes se ponía de manifiesto en una inacción por parte de los mismos, ello hizo que la desmotivación se extendiera rápidamente a otros miembros, así como al resto de equipos, de acuerdo con las teorías de motivación y a la premisa generalizada de “yo hago lo que veo” y “para qué esforzarme yo si voy a obtener lo mismo que tú”. La falta de un liderazgo adecuado en muchos de estos grupos dificultaba aún más el logro de los propósitos establecidos. En algunos grupos nadie ejercía el rol de líder y en los restantes se empleaba o bien el *laissez faire* o bien el liderazgo democrático, cuando debería ser más autocrático, al estar en las primeras fases de constitución de los grupos, en las que el conflicto está muy presente. Tampoco se realizó un reparto de tareas (o de roles) dentro de los equipos, de forma que los estudiantes que se responsabilizaban del desarrollo de algunas de ellas percibían un trabajo no equitativo, contribuyendo a disminuir la confianza en sus compañeros/as.

Como puede deducirse de lo comentado anteriormente, esta situación reproduce las principales dificultades descritas en la sección 3, por lo que hacía falta que los estudiantes trabajaran para solventarlas y, con ello, cumplir el objetivo de la dinámica de grupo. Sin embargo, en lugar de trabajar por la normalización del equipo, clarificando roles, liderazgo e incrementando la cohesión del equipo, se optó por lo contrario. Así, se crearon subgrupos dentro de los equipos atendiendo, principalmente, al grado de amistad (a pesar de que la docente intentó deshacer grupos informales), quedando aislados los pocos estudiantes extranjeros o de otros grupos de la asignatura, los repetidores, los de mayor edad... y, en suma, se dificultó el desarrollo de elementos claves y exigibles en la dinámica como la equidad, integración y la interculturalidad. Este mal funcionamiento y gestión de los grupos de trabajo dio lugar, indudablemente, no sólo a una división interna dentro de muchos de éstos, con posturas enfrentadas entre sus miembros, sino que también elevó los niveles de conflicto, desmotivación, y abandono por parte de algunos

integrantes. No había afán de superación individual ni grupal, así como tampoco había competitividad que orientara a los estudiantes a querer hacer las cosas bien. El clima en el aula era, por tanto, bastante frustrante, no sólo para el alumnado que quería cumplir con los objetivos de la dinámica, sino también para la docente, quien al ser la dinámica semiestructurada no debía intervenir, tenía que dejar que los grupos salvaran la situación por ellos mismos. Únicamente, cuando faltaba poco tiempo para concluir, la docente trasladó a los estudiantes falsas “amenazas” acerca de que su actitud podría incidir de forma negativa en la calificación de la asignatura. Quizás gracias a ello se consiguió que los equipos presentaran resultados, pero muy por debajo de las expectativas, atendiendo a las capacidades y conocimientos que el alumnado realmente poseía, y que la docente conocía al ser la profesora habitual del grupo.

En resumen, podemos decir que los factores que incidieron tanto en el comportamiento individual como grupal de los equipos y, por ende, en sus resultados finales son los siguientes:

- La falta de una guía continua por parte de la docente, a la que normalmente están acostumbrados. Ante esto, los equipos no supieron organizar su trabajo.
- La falta de recompensa en forma de calificación extra, que incidió en los niveles iniciales de motivación. A esto se une la desmotivación de algunos integrantes por el descontento que se originó al ver que su grupo no funcionaba, que el tiempo se agotaba y los resultados no se lograban.
- La falta de liderazgo y de reparto de tareas, no aprovechando el talento, habilidades y capacidades individuales en beneficio del equipo.
- La falta de integración de los estudiantes, en general, y de los estudiantes de otros grupos de la asignatura y de otras nacionalidades, en particular. No existía cohesión y faltaba comunicación entre ellos.

Puede decirse que los equipos no llegaron a superar la fase de torbellino, y eso contribuyó al pobre rendimiento de los mismos.

Sin embargo, y de forma inesperada, en los días posteriores se consiguió que mejoraran los resultados. Ello vino de la mano de un cambio de actitud de la profesora, mostrándose, de forma intencionada y al igual que habían exhibido los estudiantes durante la dinámica de grupo, desmotivada en la impartición de clases. Los estudiantes reclamaron a la profesora que volviese a mostrar el entusiasmo del que hacía gala impartiendo clases y ella reclamó a los estudiantes una actitud equitativa, exigiendo más de ellos. Contra todo pronóstico, en unos días todos los equipos de trabajo enviaron versiones mejoradas de sus resultados, además de disculparse por la actitud mostrada.

Podría decirse que la docente-dinamizadora de la dinámica- encontró un nuevo elemento motivador capaz de sustituir al tradicional de la calificación

otorgada por el ejercicio de la tarea, logrando despertar su interés y ganas por hacer las cosas bien, y trabajar en equipo por alcanzar los fines establecidos.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo se centra en la competencia específica del trabajo en equipo, dado que, a juicio de los propios estudiantes de la Facultad de Turismo y Finanzas, es una barrera que dificulta el desarrollo de sus capacidades.

Gracias a la encuesta piloto llevada a cabo en el seno del proyecto de innovación docente indicado en la introducción de este trabajo, se han detectado las principales dificultades que los estudiantes perciben a la hora de trabajar en equipo. Tomando como base dichas dificultades, se ha diseñado una dinámica de grupo con la que se pretendía que los estudiantes se enfrentaran a las mismas, dándoles solución en un contexto lo más próximo al que se pueden encontrar en su futuro profesional.

La dinámica de grupos realizada ha servido de base para contrastar cómo, efectivamente, las percepciones de los estudiantes se corresponden con las principales dificultades a las que se enfrentan para configurar equipos de trabajo eficientes. También ha sido de utilidad para poner de relieve los efectos que tienen elementos clásicos como la motivación y el liderazgo, pero también elementos menos frecuentes como la equidad.

Asimismo, la dinámica ha permitido poner de manifiesto posibles áreas de mejora para que los estudiantes sepan hacer frente a los problemas que se pueden encontrar en futuros equipos de trabajo. Ello llama a reforzar el trabajo de los docentes en el aula, yendo más allá de los conocimientos propios de cada asignatura, y trabajando en competencias como la integración, la colaboración, la coordinación, la planificación y organización, la gestión de conflictos, y por supuesto, la equidad.

Por otra parte, la dinámica realizada ha hecho visible que:

- Niveles adecuados de motivación individual favorecen la motivación grupal y el rendimiento del grupo. En la dinámica realizada en clase este elemento falló desde el principio, no alcanzándose los resultados esperados hasta que los estudiantes supieron encontrar un nuevo elemento motivador.
- La implantación de un adecuado estilo de liderazgo en todas las fases del trabajo en equipo es esencial. Un líder debe ofrecer confianza y motivación a su equipo, ayudando en todo lo posible a sus compañeros/as en el camino. Sin personas que ejerzan este papel, el trabajo en equipo será difícil de llevar a cabo.
- La ausencia de equilibrio en la composición y reparto funcional fue una importante barrera u obstáculo a detectar y salvar por parte de los equipos de

trabajo. Sólo cuando consiguieron solventar esta deficiencia, la dinámica remontó y los resultados se alcanzaron.

La herramienta metodológica aquí aplicada, la dinámica de grupo, se ha revelado importante a la hora de tener una visión del estado de la situación ante las dificultades que enfrentan los estudiantes para trabajar en equipo. Además, ayuda a poner de manifiesto los posibles puntos de mejora y fortalezas con los que cuentan el alumnado para conseguir los resultados académicos esperados en un plano de equidad, proveyéndolos además de capacidades y competencias de gran valor en el desempeño de su futuro profesional. Esta herramienta tiene un carácter multi e interdisciplinar, pudiéndose implementar fácilmente en otros escenarios docentes en donde el rol del alumnado y el grupo de trabajo sobresalen. Es más, consideramos que puede ser considerada como punto de partida en el diseño de otras dinámicas de grupo enfocadas al logro de otras capacidades relevantes del alumnado universitario.

REFERENCIAS

- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 35(4), 584-598. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>
- Cuadrado Salinas, C., Fernández López, F. J., Fernández López, M., Fernández-Pacheco Estrada, C. González Lagier, D., Lifante Vidal, I. & Moya Ballester, J. (2012). Técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios. In *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària (pp. 3072-3086)*. Instituto de Ciencias de la Educación. <https://n9.cl/pua5f>
- Criado García, F.C., & Díaz Fernández, M.C. (2021). *Transparencias de Gestión de la Calidad, Material de Clase*. Asignatura de 4º Curso del Grado de ADE, FCEYE, Universidad de Sevilla.
- Díaz- Fernández, M. C. (2019). *Dinámica de grupo: Del uno al más de uno*. Seminario impartido en la I Jornada de Docencia del departamento de Administración de Empresas y Marketing. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad de Sevilla).
- Díaz- Fernández, M. C. (2020a). *Dinámica de grupo: propósito, propuesta y visión docente versus percepción, respuesta y visión del alumnado discente*. Ponencia defendida en la I Jornada de Docencia en Economía y Economía de la Empresa. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad de Sevilla).
- Díaz-Fernández, M. C. (2020b). *Estrategias de motivación en el aula*. Webinar impartido en las Jornadas sobre intervenciones conductuales en la Universidad

- de Sevilla. Plataforma de Enseñanza Virtual de la Universidad de Sevilla (Blackboard collaborate).
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Fernández López, F. (2016). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo: UF0346*. ed. Logroño: Editorial Tutor Formación.
- Gallego Águeda, M. A., & Casanueva Rocha, C. (2011). *Dirección y organización de empresas turísticas*. Editorial Pirámide.
- Hernández Hernández, P. (1989). Reseñas sobre el diseño de la enseñanza. En P. Hernández [Ed.]: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación del proyecto docente*, (pp. 5-21). Madrid: Ed. Narcea / ICE Universidad de la Laguna.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Grupo editor Aique.
- Juliá, M. T. (2015). *Competencias generales de la formación universitaria: Aportes a la calidad con equidad. El currículo por competencias en la educación superior*. Ponencias y debate. I Encuentro Internacional Universitario [Internet]. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú, 39-62.
- Morera, I., Climent, M^a J., Iborra, S., & Atienza, J. (2008). *Aprendizaje cooperativo*. En Labrador, M^a J. & Andreu, M^a A (Eds.). *Metodologías activas*. (pp. 43-56) Grupo de innovación en metodologías activas. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Robbins, & Coulter, M. (2010). *Administración* (10a ed.). Prentice Hall.
- Roemer, J. (2000): *Equalizing opportunities for human development (in one country)*. Sustainable Development Dept. Technical papers series; POV-106. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.194.9983&rep=rep1&type=pdf>
- Sicilia, G., & Rodríguez, R. S. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>