



Universitat de Lleida

# Eina d'avaluació de la **COMPETÈNCIA DE TREBALL EN EQUIP**

Cristina Torrelles Nadal

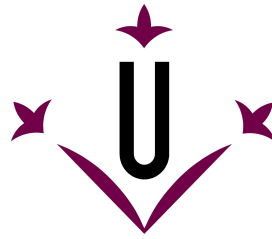
---

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

---



**Universitat de Lleida**

Eina d'avaluació de la  
**COMPETÈNCIA DE TREBALL EN EQUIP**

TESI DOCTORAL AMB MENCIÓ EUROPEA

Presentada per:

**Cristina Torrelles Nadal**

Dirigida per:

**Dra. Sofia Isus Barado**

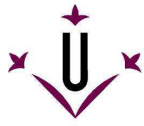
Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida

Doctorat, Educació, Societat i Qualitat de Vida.

Lleida

2011





**Universitat de Lleida**  
Departament de Pedagogia  
i Psicologia

Sofia Isus Barado, professora titular del Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida,

CERTIFICA:

Que el present treball, titulat "Eina d'avaluació de la Competència de Treball en Equip", que presenta Cristina Torrelles Nadal per a l'obtenció del títol de Doctora Europea, ha estat realitzat sota la meva direcció.

I perquè consti, signo aquest certificat

22 de maig de 2011





Al llarg de la investigació moltes persones m'han donat el seu suport. A tots aquells els hi vull expressar el meu agraïment.

A la Dra. Sofia Isus per la seva direcció d'aquesta tesi. Per tot el procés d'aprenentatge que m'ha donat al llarg del recorregut, tant personal com professional.

Al Dr. Xavier Carrera i Dr. Jordi Coiduras, per la seva gran col·laboració al llarg de l'estudi.

A les companyes de l'Equip Competecs, Jorgina Roure i Georgina París, per ser les companyes d'aventures i compatriotes.

A cada un d'ells donar els meus agraïments per ajudar-me en tots aquells moments que feia fallida, i m'han donat el suport i la força necessària per poder continuar.

A les contribucions de professors i investigadors. Dra. Liliane Portalance, per les seves aportacions i guia en part del projecte.

En especial a la meva família i amics, que de manera incondicional han estat presents en cada un dels moments d'aquesta aventura i m'han acompanyat al llarg del camí compartint tant els bons moments que m'ha proporcionat aquesta tesi com cada un dels moments en els quals no veia sortida i han entès les meves absències, pares, Brother, Chèrie, Helen i Elvis, gràcies per estar allí.

Gràcies per formar part d'aquesta àrdua però a l'hora apassionant aventura, per ajudar-me a marcar els objectius de cada etapa, animant-me i donant-me un cop de mà, facilitant d'aquesta manera l'assenció del camí.



## RESUM

En el procés de convergència i construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) les competències transversals es situen en el centre del disseny dels plans d'estudi. Al costat de l'adquisició de les competències específiques de cada àmbit professional s'han d'adquirir competències genèriques o transversals, comuns a moltes professions. En aquesta tesi ens centrem en la competència transversal de treball en equip, per la seva rellevància en qualsevol lloc de treball. Actualment hi ha molta investigació científica en quant a la comprensió i estructura dels equips, com també s'investiga en quina és la millor manera de fer l'aprenentatge per adquirir la competència. En definitiva, s'ha intensificat la investigació empírica i la necessitat de comprendre com funcionen els equips de treball per determinar les dimensions a ensenyar.

Però ensenyar competències transversals no és una tasca fàcil. I encara més complex és avaluar la seva adquisició. Per això en aquesta tesi proposem determinar quina és l'estructura de la competència de treball en equip i es preten crear i validar una eina d'avaluació de la competència en els nivells de formació superior de grau i màster en els ensenyaments de ciències socials i en entorns laborals.

L'eina d'avaluació dissenyada en aquesta tesi és una rúbrica o matriu de valoració. Les rúbriques són instruments de mesura en els quals s'estableixen criteris i estàndards per nivells, mitjançant la disposició d'escalas, que permeten determinar la qualitat de l'execució dels estudiants en unes tasques específiques. Amb les rúbriques es facilita la qualificació de l'acompliment de l'estudiant en les competències que són complexes, imprecises i subjectives i a l'hora la comprensió del significat de la competència. El mètode seguit per a la creació i validació de l'eina ha estat el següent.

Creació de la rúbrica.

- a) Revisió de la literatura sobre els equips de treball i treball en equip. Categorització i establiment dels criteris essencials de la competència: dimensions, components i elements.

- b) Construcció de la rúbrica de valoració especificant indicadors de la competència per als diferents elements.
- c) Creació de l'escala, descrivint els quatre nivells a observar i avaluar per a cada una dels indicadors.

Validació de la rúbrica.

S'han seguit dos processos paral·lels per assegurar la validesa tant interna com externa de l'eina, a través de:

- a) Grups de discussió per a la creació dels criteris, components, elements i indicadors, així com dels quatre nivells per a cada indicador (7 investigadors). I una prova de jutges de la rúbrica completa, mitjançant qüestionari, entrevista i posterior grup de discussió (7 experts).
- b) Anàlisi factorial exploratori per facilitar una reducció dels elements de l'eina i per analitzar la consistència de la mateixa, en definitiva per poder dur a terme la validació del constructe (277 qüestionaris). I l'avaluació 360º, per analitzar el potencial de l'eina en quant al sistema d'avaluació.

Es conclou amb una eina, que en principi es va projectar amb un volum d'elements considerable 34, i s'ha reduït a 15, permetent de manera indirecta fer una reducció d'indicadors i per tant permetre amb aquesta eina definitiva una aplicació molt més còmoda i precisa. En relació als resultats, disposem d'una eina d'avaluació de la competència de Treball en Equip aplicable tant en entorns formatius com laborals, que permet avaluar i autoavaluar amb una elevada precisió la disposició personal de la competència.

## RESUMEN

En el proceso de convergencia y construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las competencias transversales se sitúan en el centro del diseño de los planes de estudio. Junto a la adquisición de las competencias específicas de cada ámbito profesional deben adquirirse competencias genéricas o transversales, comunes a muchas profesiones. En esta tesis nos centramos en la competencia transversal de Trabajo en Equipo, por su relevancia en cualquier lugar de trabajo. Actualmente existen muchas investigaciones científicas que hacen hincapié en la comprensión y estructura de los equipos, como también se investiga en el proceso de aprendizaje para adquirir la competencia. En definitiva, se ha intensificado la investigación empírica y la necesidad de comprender como funcionan los equipos de trabajo para determinar las dimensiones a enseñar.

Pero enseñar competencias transversales no es tarea fácil. Y aún más complejo es evaluar su adquisición. Por ello en esta tesis proponemos determinar cual es la estructura de la competencia de trabajo en equipo y se pretende crear y validar una herramienta de evaluación de la competencia en los niveles de formación superior de grado y máster en las enseñanzas de ciencias sociales y en entornos laborales.

La herramienta de evaluación diseñada en esta tesis es una rúbrica o matriz de valoración. Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. Con las rúbricas se facilita la calificación del desempeño del estudiante en las competencias que son complejas, imprecisas y subjetivas y a la vez la comprensión del significado de la competencia. El método seguido para la creación y validación de la herramienta ha sido el siguiente.

Creación de la rúbrica.

- a) Revisión de la literatura sobre los equipos de trabajo y trabajo en equipo. Categorización y establecimiento de los criterios esenciales de la competencia: dimensiones, componentes y elementos.

- b) Construcción de la matriz de valoración especificando indicadores de la competencia para los distintos elementos.
- c) Creación de la escala, describiendo los cuatro niveles a observar y evaluar para cada una de los indicadores.

Validación de la rúbrica.

Se han seguido dos procesos paralelos para asegurar la validez interna y externa de la herramienta, a través de:

- a) Grupos de discusión para la creación de los criterios, componentes, elementos e indicadores, así como de los cuatro niveles para cada indicador (7 investigadores). Y una prueba de jueces de la rúbrica completa, mediante cuestionario, entrevista y posterior grupo de discusión (7 expertos).
- b) Análisis factorial exploratorio para facilitar una reducción de los elementos de la herramienta y para analizar la consistencia de la misma, en definitiva para poder llevar a cabo la validación del “constructo” (277 cuestionarios). Y la evaluación 360º, para analizar el potencial de la herramienta en cuanto al sistema de evaluación.

Se concluye con una herramienta, que en principio se proyectó con un volumen de elementos considerable, 34, y se ha reducido a 15, permitiendo de manera indirecta hacer una reducción de indicadores, obteniendo como resultado una herramienta con una aplicación más cómoda y precisa. En relación con los resultados, disponemos de una herramienta de evaluación de la competencia de Trabajo en equipo aplicable tanto en entornos formativos como laborales, que permite evaluar y autoevaluar con una elevada precisión la disposición personal de la competencia.

## RESUMÉ

L'Enseignement Supérieur (EEES) les compétences transversales se situent au centre des plans d'études. Parallèlement à l'acquisition de compétences spécifiques des milieux professionnels on doit acquérir des compétences génériques communes à de nombreuses professions. Dans cette thèse nous nous concentrons sur les compétences transversales du travail d'équipe, pour leurs pertinences dans un lieu de travail. Actuellement il y a beaucoup de recherches scientifiques sur la compréhension et la structure des équipes, on enquête aussi sur le meilleur moyen d'apprendre à acquérir des compétences. En définitive, on a intensifiée la recherche empirique et la nécessité de comprendre comment les équipes de travail pour déterminer les dimensions à enseigner.

Mais l'enseignement de compétences transversales n'est pas une tâche facile et c'est encore plus complexe évaluer son acquisition. Voilà pourquoi nous proposons dans cette thèse de déterminer la structure de la compétence du travail d'équipe, et on cherche à créer et valider un outil pour évaluer la compétence qui englobe l'enseignement supérieur de premier cycle et la maîtrise en sciences sociales et les environnements de travail.

L'outil d'évaluation conçu dans cette thèse est une rubrique ou une matrice d'évaluation. Les rubriques sont des instruments de mesure qui fixent des critères et des normes par niveaux, en fournissant des échelles pour déterminer la qualité de la performance des élèves dans des tâches spécifiques. Avec les rubriques on facilite la qualification de l'accomplissement de l'élève dans les compétences qui sont complexes, imprécises et subjectives, tout en comprenant le sens de la compétence. La méthode suivie pour la création et la validation de l'outil se présente comme suit.

Création de la rubrique.

- a) Révision de la littérature sur les équipes de travail et le travail d'équipe. Catégorisation et établissement des critères essentiels de la compétence: la dimension, des composants et des éléments.



- b) Construction de la rubrique d'évaluation en spécifiant les indicateurs de la compétence pour les différents éléments.
- c) Création de l'échelle, en décrivant les quatre niveaux à observer et à évaluer pour chacun des indicateurs.

Validation de la rubrique.

On a suivi deux procédés parallèles pour assurer la validité interne et externe de l'outil, à travers:

- a) Un Groupe d'entente pour la création des critères, des composants, des sous-composant, des indicateurs et des 4 niveaux des indicateurs (7 chercheurs). Et une preuve de juge de la rubrique complète, au moyen d'un questionnaire, d'une entrevue et d'un groupe de discussion (7 experts).
- b) une analyse factorielle exploratoire afin de faciliter une réduction des éléments de l'outil et pour analyser la cohérence de celui-ci, en fin de compte de procédés à la validation de la "constructe" (277 questionnaires). Et l'évaluation à 360°, l'analyse du potentiel de l'outil en termes de systèmes d'évaluation.

On conclut avec un outil, qui a initialement été conçu avec un volume considérable d'éléments, 34, et on a été réduit à 15, pour permettre indirectement une réduction des indicateurs et donc facilite une application finale avec cet util plus confortable et précis. Par rapport aux résultats nous pouvons disposer d'un outil d'évaluation applicable dans des environnements formatifs et aussi dans des environnements de travail, et ainsi permettre évaluer et d'auto-évaluer avec une précision élevée la disposition personnelle de la compétence.

## **Publicacions relacionades amb la investigació realitzada**

A continuació es presenten les publicacions relacionades amb la investigació realitzada ordenades per ordre cronològic:

Torrelles, C.; Roure, J.; Isus, S.; Egurbide, I.; Paris, G. (2011). L'évaluation multi-acteurs de compétences transversales dans une école d'Ingenieurs en alternance. 79<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS- Université de Sherbrooke (Québec, Canada), 9 al 13 de mai del 2011.

Torrelles,C; Carrera,X.; Cela,J.; Coiduras,J.; Isus,S.; Roure,J.; Paris, G (2010). La Rubrique comme Outil d'Évaluation de la Compétence du Travail en Équipe. Actes del XVI congress AIPTLF 2010. Lille, del 6 al 9 de juliol

Torrelles, C.; Carrera, C.; Coiduras, J.; Isus, S.; Paris, G.; Roure, J. (2010). La rúbrica como estrategia de evaluación de competencias transversales en educación superior: creación, construcción y pilotaje de la rúbrica de Trabajo en Equipo. Actes del XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Monterrey, México, del 31 de Mayo al 4 de junio del 2010



# Index

## Introducció

Marc teòric
-------------

## Chapitre 1. Le travail d'équipe

<b>1</b>	<b>CONTEXTE DE TRAVAIL D'ÉQUIPE .....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ET LES DIFFERENTS MILIEUX .....</b>	<b>28</b>
2.1	Le travail d'équipe et les organisations .....	28
2.2	Le travail d'équipe et le sport .....	34
2.3	Le travail d'équipe et l'éducation .....	35
<b>3</b>	<b>CONCEPT D'ÉQUIPE.....</b>	<b>36</b>
3.1	Définition d'équipe et de groupe .....	36
3.1.1	Définition de groupe .....	37
3.1.2	Définition d'équipe.....	37
3.2	Similitudes et différences entre l'équipe et le groupe. ....	39
3.3	Le travail d'équipe. Avantages et inconvénients.....	44
3.3.1	Avantages.....	44
3.3.2	Inconvénients .....	46
<b>4</b>	<b>CARACTÉRISTIQUES DES EQUIPES.....</b>	<b>48</b>
4.1	Les membres d'une équipe .....	48
4.2	Cohésion d'équipe .....	49
4.3	Synergie .....	52
4.4	Interdépendance .....	52
4.5	Engagement et responsabilité.....	54
4.6	Les conflits d'équipe .....	55
<b>5</b>	<b>CRÉATION D'UNE ÉQUIPE.....</b>	<b>56</b>
5.1	Le développement d'une équipe.....	56
5.2	Type d'équipe .....	61
5.3	Le travail d'équipe efficace et efficient .....	64

## Chapitre 2. Les compétences

<b>1</b>	<b>LA CONCEPTION ACTUELLE DU TRAVAIL .....</b>	<b>71</b>
<b>2</b>	<b>NOUVELLES CONDITIONS PROFESSIONNELLES.....</b>	<b>73</b>
<b>3</b>	<b>LES NOUVELLES ORGANISATIONS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS.....</b>	<b>78</b>
<b>4</b>	<b>LA COMPÉTENCE.....</b>	<b>81</b>
4.1	Antécédent .....	81
4.2	Définition de la compétence .....	84
4.3	Caractéristiques de la compétence .....	87
<b>5</b>	<b>CLASSIFICATION DES COMPÉTENCES .....</b>	<b>92</b>
<b>6</b>	<b>COMPETENCES TRANSVERSAUX .....</b>	<b>97</b>

6.1	Définition de compétence transversaux.....	97
6.2	Type de compétences Transversaux.....	98
<b>7</b>	<b>EVALUATION DES COMPETENCES .....</b>	<b>99</b>
7.1	Rubrique pour évaluer les compétences .....	104
7.2	Evaluation 360°.....	107

### Chapitre 3. La compétence de travail d'équipe

<b>1</b>	<b>LE TRAVAIL EN EQUIPE .....</b>	<b>111</b>
<b>2</b>	<b>DU TRAVAIL D'EQUIPE A LA COMPETENCE DU TRAVAIL D'EQUIPE .....</b>	<b>114</b>
<b>3</b>	<b>MODELES DE LA COMPETENCE DU TRAVAIL D'ÉQUIPE.....</b>	<b>116</b>
3.1	Modele de Stevens et Campion (1994).....	117
3.1.1	KSA interpersonnelles.....	118
3.1.2	KSA d'autogestion.....	125
3.2	Modèle Cannon-Bowers, Tannenbaum Scott, Salas et Volpe (1995).....	127
3.3	Modèle Baker, Horvath, Campion, Offerman et Salas (2005) .....	131
3.4	Modèle Rousseau, Aubé et Savoie (2006) .....	135
<b>4</b>	<b>ANALYSE DES MODÈLES .....</b>	<b>142</b>

<b>Estudi Empíric</b>
-----------------------

### Chapitre 4. Design et développement de l'étude

<b>1</b>	<b>DÉFINITION DU PROBLÈME .....</b>	<b>151</b>
<b>2</b>	<b>OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>152</b>
<b>3</b>	<b>PARADIGME.....</b>	<b>153</b>
<b>4</b>	<b>METHODOLOGIE DE L'INVESTIGATION .....</b>	<b>156</b>
4.1	ETAPE 1: Definition de la compétence et creation de la rubrique. ....	158
4.1.1	La méta-analyse.....	158
4.1.2	Groupe de discussion. ....	160
4.2	ETAPE 2: Validation de la rubrique .....	162
4.2.1	Validation interne .....	162
4.2.2	Validation externe .....	166
<b>5</b>	<b>POPULATION ET ECHANTILLON .....</b>	<b>169</b>
5.1	Population.....	169
5.2	Echantillon .....	170
5.2.1	Echantillon universitaire .....	171
5.3	Échantillon final .....	173

### Chapitre 5. Resultats

<b>1</b>	<b>RESULTATS.....</b>	<b>177</b>
1.1	Resultats de l'Etapa 1.....	177

1.1.1	Revisió bibliogràfica .....	178
1.1.2	Creació de la Rúbrica RUTE .....	183
1.2	Resultats de l'Etapa 2 .....	200
1.2.1	Prova de jutges.....	201
1.2.2	Validació externa.....	237
1.2.3	L'avaluació 360º .....	271

## Conclusions

<b>1</b>	<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>277</b>
1.1	Conclusions sobre l'estructura que ha de tenir la competència .....	277
1.1.1	Revisió bibliogràfica .....	277
1.1.2	Grup de discussió .....	278
1.1.3	Prova de jutges.....	278
1.2	Conclusions de com es pot mesurar la competència de treball en equip.....	278
1.2.1	Anàlisi estadístic.....	278
1.2.2	Fiabilitat de l'eina.....	278
1.2.3	Anàlisi factorial.....	279
1.2.4	Avaluació 360º .....	284
<b>2</b>	<b>LÍNIES D'INVESTIGACIÓ FUTURES .....</b>	<b>285</b>
<b>3</b>	<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>287</b>
3.1	Conclusions sur la structure que doit avoir la compétence .....	287
3.1.1	Révision bibliographique.....	287
3.1.2	Groupe de discussion .....	288
3.1.3	Les preuves de juges .....	288
3.2	Conclusions de la façon de mesurer la compétence d'un travail d'équipe.....	289
3.2.1	La fiabilité de l'outil .....	289
3.2.2	L'analyse statistique .....	289
3.2.3	Analyse factorielle.....	289
3.2.4	Évaluation 360º .....	294
<b>4</b>	<b>FUTURE RECHERCHE .....</b>	<b>295</b>

<b>Bibliografia.....</b>	<b>299</b>
--------------------------	------------

## Annexes

Annex 1. Instrument de validació interna.....	343
Annex 2. Instrument de validació interna en francès.....	359
Annex 3. Instrument de validació externa.....	375
Annex 4. Carta de presentació a les empreses.....	381
Annex 5. Rúbrica RUTE final en castellà.....	383
Annex 6. Rúbrica RUTE final en francès.....	389



## Index de taules

---

Tableau 1. Definition d'équipe.....	38
Tableau 2. Ressemblance et différence entre l'équipe et le groupe.....	41
Tableau 3. Etapes du développement d'une équipe.....	60
Tableau 4. Equipe efficace et non-efficace.....	68
Tableau 5. Effets des nouveaux types d'organisation du travail basée sur les compétences de travailleurs (Delcourt, 1999, p. 8).....	73
Tableau 6. Les différents systèmes de qualifications.....	84
Tableau 7. Définitions de compétence.....	85
Tableau 8. Type de compétences transversaux.....	98
Tableau 9. Comparation des évaluations. Adaptation du Poblet, 2007.....	99
Tableau 10. Les étapes pour l'évaluation.....	100
Tableau 11. Exemple de la rubrique analytique.....	106
Tableau 12. Les recherches et le 360°.....	107
Tableau 13. Sources et critères des modèles.....	142
Tableau 14. Catégorisation utilisée par les auteurs.....	143
Tableau 15. Différences entre les 4 modèles.....	145
Tableau 16. Autres modèles.....	147
Tableau 17. Temporalisation du processus.....	157
Tableau 18. Mots clés et bases de données.....	158
Tableau 19. Preuve des juges.....	164
Tableau 20. Population de l'investigation.....	170
Tableau 21. Mortalité de l'échantillon.....	174
Tableau 22. Dimensions del treball en equip.....	179
Tableau 23. Etiquetes del treball en equip.....	182
Tableau 24. Quadre per configurar l'eina.....	184
Tableau 25. 1era dimensió Model de Rousseau et al., 2006.....	186
Tableau 26. La proposta de la 1era dimensió a presentar al grup de discussió.....	186
Tableau 27. 2ona dimensió Model Rousseau et al., 2006.....	186
Tableau 28. La proposta de la 2ona dimensió a presentar al grup de discussió.....	186
Tableau 29. 3era dimensió Model Rousseau et al., 2006.....	187
Tableau 30. La proposta de la 3era dimensió a presentar al grup de discussió.....	187
Tableau 31. 4ta dimensió Model Rousseau et al., 2006.....	188
Tableau 32. La proposta de la 4ta dimensió a presentar al grup de discussió.....	188
Tableau 33. Primera proposta de la competència de Treball en Equip.....	188
Tableau 34. Rúbrica construïda pel grup de discussió. Versió 1 (Castellà).....	192
Tableau 35. Definició de la competència i de cada una de les dimensions i components de la competència (castellà).....	193



Tableau 36. Taula definitiva dels elements i indicadors de la competència de Treball en Equip (castellà) .....	195
Tableau 37. Avaluació del 1er Nivell de la dimensió 1 (castellà) .....	202
Tableau 38. Suggestiments de canvi del nivell 1 per la dimensió 1 .....	202
Tableau 39. El nivell 1 definitiu de la dimensió 1 (castellà) .....	204
Tableau 40. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 2 (castellà).....	204
Tableau 41. Suggestiments de canvi del nivell 1 per la dimensió 2 .....	204
Tableau 42. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 3 (castellà).....	205
Tableau 43. Suggestiments de canvi del nivell per la dimensió 3 .....	205
Tableau 44. El nivell 1 definitiu de la dimensió 3 (castellà) .....	207
Tableau 45. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 4 (castellà).....	207
Tableau 46. Suggestiments de canvi del 1er nivell de la dimensió 4 .....	207
Tableau 47. El nivell 1 definitiu de la dimensió 4 (castellà) .....	208
Tableau 48. Avaluació del 2on nivell de la Definició de la Competència de Treball en Equip (castellà) .....	209
Tableau 49. Suggestiments de canvi del 2on nivell de la definició de la competència .....	209
Tableau 50. Avaluació del 2on nivell de la dimensió 1 (castellà).....	210
Tableau 51. Suggestiments de canvi del 2on nivell de la dimensió 1.....	210
Tableau 52. El nivell 2 definitiu de la dimensió 1 (castellà) .....	212
Tableau 53. Avaluació del 2on nivell de la dimensió 2 (castellà).....	212
Tableau 54. Suggestiments de canvi del 2on nivell de la dimensió 2.....	212
Tableau 55. El nivell 2 definitiu de la dimensió 2 (castellà) .....	213
Tableau 56. Avaluació del 2on nivell de la dimensió 3 (castellà).....	213
Tableau 57. Suggestiments de canvi del 2on nivell de la dimensió 3 (castellà) .....	213
Tableau 58. El nivell 2 definitiu de la dimensió 3 (castellà) .....	215
Tableau 59. Avaluació del nivell 2 de la dimensió 4 (castellà) .....	215
Tableau 60. Suggestiments de canvi del 2on nivell de la dimensió 4.....	215
Tableau 61. El nivell 2 definitiu de la dimensió 4 (castellà) .....	216
Tableau 62. Suggestiments de canvi del 3er nivell per cada una de les dimensions	217
Tableau 63. El nivell 3 definitiu .....	220
Tableau 64. Avaluació del 1er nivell dimensió 1 en francès .....	222
Tableau 65. Suggestiments de canvi del 1er nivell de la dimensió 1 en francès.....	222
Tableau 66. El nivell 1 definitiu de la dimensió 1 en francès .....	223
Tableau 67. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 2 en francès.....	223
Tableau 68. Suggestiments de canvi del 1er nivell de la dimensió 2 en francès.....	223
Tableau 69. El nivell 1 definitiu de la dimensió 2 en francès .....	224
Tableau 70. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 3 en francès .....	224
Tableau 71. Suggestiments de canvi del 1er nivell de la dimensió 3 en francès.....	224
Tableau 72. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 4 en francès .....	225
Tableau 73. Suggestiments de canvi del 1er nivell de la dimensió 4 en francès.....	225

Tableau 74. Avaluació del 2on nivell de la definició de Treball en Equip en francès .....	226
Tableau 75. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 1 en francès..	226
Tableau 76. Suggeriments de canvi del 2on nivell de la dimensió 1 en francès.....	227
Tableau 77. El nivell 2 definitiu de la dimensió 1 en francès.....	228
Tableau 78. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 2 en francès.	229
Tableau 79. Suggeriments de canvi del 2on nivell de la dimensió 2 en francès....	229
Tableau 80. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 3 en francès..	229
Tableau 81. Suggeriments de canvi del 2on nivell per la dimensió 3 en francès ...	229
Tableau 82. El nivell 2 definitiu de la dimensió 3 en francès.....	230
Tableau 83. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 4 en francès..	230
Tableau 84. Suggeriments de canvi del 3er nivell per cada una de les dimensions en francès.....	231
Tableau 85. Avaluació final del 3er nivell en francès.....	234
Tableau 86. Puntuació de la Rúbrica.....	236
Tableau 87. Anàlisi factorial .....	237
Tableau 88. Distribució de la mostra en funció del sexe .....	240
Tableau 89. Distribució de la mostra en funció de l'edat .....	240
Tableau 90. Distribució de la mostra en funció del temps d'antiguetat dins de l'organització.....	241
Tableau 91. Estadístics descriptius dimensió 1 "Identidad" .....	242
Tableau 92. Elements i mitjanes de la dimensió 1 (Castellà).....	243
Tableau 93. Estadístics descriptius de la dimensió 2 "Comunicación" .....	244
Tableau 94. Elements i mitjanes de la dimensió 2 (en Castellà).....	245
Tableau 95. Estadístics descriptius de la dimensió 3 "Ejecución" .....	246
Tableau 96. Elements i mitjanes de la dimensió 3 (en castellà) .....	246
Tableau 97. Estadístics descriptius dimensió 4 "Regulación" .....	247
Tableau 98. Elements i mitjanes (en castellà).....	247
Tableau 99. Els 5 elements amb la puntuació més alta (en castellà) .....	248
Tableau 100. Els 5 Elements amb la puntuació més baixa (en castellà).....	248
Tableau 101. Els elements i les seves nomenclatures (en castellà).....	251
Tableau 102. Correlacions dimensió 1, Identitat .....	251
Tableau 103. Correlacions dimensió 2, Comunicació .....	252
Tableau 104. Correlacions dimensió 3, Execució .....	253
Tableau 105. Correlació dimensió 4, Regulació .....	254
Tableau 106. Variància total explicada dimensió 1, Identitat .....	255
Tableau 107. Matriu de components rotats dimensió 1, Identitat .....	257
Tableau 108. Relació factors i elements de la dimensió 1 (castellà) .....	257
Tableau 109. Variància total explicada de la dimensió 2, Comunicació.....	259
Tableau 110. Matriu de components Rotats de la dimensió 2, Comunicació .....	259
Tableau 111. Relació factors i elements de la dimensió 2, comunicació (castellà)	260

Tableau 112. Variància total explicada dimensió 3, Execució.....	261
Tableau 113. Matriu de components Rotats de la dimensió 3, Execució.....	262
Tableau 114. Relació factors i elements de la dimensió 3, Execució (en castellà) .	262
Tableau 115. Variància total explicada de la dimensió 4, Regulació .....	263
Tableau 116. Matriu de components Rotats de la dimensió 4, Regulació .....	264
Tableau 117. Relació factors elements de la dimensió 4, Regulació (castellà).....	265
Tableau 118. Els factors i elements de la competència de treball en equip (en castellà) .....	266
Tableau 119. Resultat final de la Rúbrica RUTE (en castellà).....	270
Tableau 120. Anàlisi descriptiu dels 55 equips .....	271
Tableau 121. Estadístics descriptius de l'avaluació 360º amb 55 equips .....	273
Tableau 122. Les correlacions amb l'avaluació 360º.....	274
Tableau 123. Correlacions de l'avaluació 360º .....	274
Tableau 124. Els factors i elements de la competència de treball en equip (en castellà) .....	279
Tableau 125. Rúbrica definitiva (en castellà) .....	282

## Index d'imatges

---

Image 1. Ère de Naisbitt (adaptaton de Guillermo Ballenato, 2005).....	33
Image 2. Travail en équipe versus Travail en groupe .....	44
Image 3. Avantages du travail d'équipe.....	46
Image 4. Inconvénients du travail en équipe.....	47
Image 5. Evolution historique des conditions professionnelles, Bunk, 1994 .....	76
Image 6. Dimensions présentées par Klink, Boon et Schlusmans (2007) .....	88
Image 7. Caractéristiques de la compétence.....	92
Image 8. Configuration de la Compétence d'action professionnelle (Echeverria et al., 2008, p. 22).....	93
Image 9. Classification des compétences (Sarasola, 2000).....	96
Image 10. Instruments d'évaluation, adaptation du Prades, 2005 .....	102
Image 11. Modèled de Stevens et Campion (1994).....	118
Image 12. Modèle Cannon-Bowers et al., 2005.....	128
Image 13. Modèle Baker et al., 2005 .....	133
Image 14. Modèle Rousseau et al., 2006 .....	137
Image 15. Schème de la conception mixte, adaptation du Hernández et al., 2006.....	155
Image 16. Conception du processus de recherche .....	156
Image 17. Primera etapa de la investigació .....	178
Image 18. Segona etapa procès d'investigació .....	200



## **Introducció**

---



La gran competitivitat en el món laboral i la innovació generen diferents pressions que requereixen una diversitat d'habilitats, alts nivells de coneixements, respostes ràpides, una forma de treballar més col·laborativa-cooperativa i adaptabilitat als constants canvis que es presenten. Fins al moment es podia treballar de manera individual, avui dia fa falta que dos o més treballadors interactuïn entre ells per poder assolir els objectius establerts. És per aquest motiu que el treball en equip és considerat un punt clau i una avantatge de les organitzacions.

L'eix vertebral d'aquesta tesi és la competència de treball en equip. El que es pretén és determinar la definició de la competència de treball en equip i crear i validar una eina d'avaluació sobre la competència. La competència de treball en equip, ha estat objecte d'investigació en els darrers anys, es poden trobar investigacions sobre el terme a partir dels anys '90. Tot i l'àmplia literatura trobada, existeix una manca de cohesió i concordança entre les propostes i definicions proposades pels diferents autors. És per aquest motiu que hi ha una gran necessitat de comprendre i poder analitzar el que significa treballar en equip, com funciona aquesta nova manera de treballar.

Però no només existeix la necessitat d'estudiar-lo i comprendre'l sinó que també és vital poder avaluar el nivell d'adquisició de la competència. Aquest coneixement facilitarà esbrinar quins són els aspectes a millorar com també indagar quins són els punts forts i febles que té cada persona envers la competència. En quant a les eines d'avaluació, la gran majoria provenen del món anglosaxó, però tot i això es pot trobar una minoria en espanyol. És per aquest motiu, tal i com s'ha esmentat, que es crea i valida una eina en aquesta tesi, concretament una rúbrica o matriu de valoració.

Les rúbriques són eines de mesura en les quals s'estableixen criteris, i estàndards per nivells, mitjançant la disposició d'escales, que permetin determinar la qualitat de l'execució de la persona en unes tasques específiques. Amb les rúbriques es facilita la qualificació del desenvolupament de la persona en les competències que són complexes, imprecises i subjectives i a la vegada la comprensió del significat de la competència.

Per poder donar resposta a aquesta manca de concreció i d'eines d'avaluació de la competència de treball en equip, es pretén assolir els següents objectius:

- Determinar la competència de treball en equip
- Crear i validar una eina que permeti avaluar el grau d'adquisició de la competència.

Per aquest motiu el treball que es presenta a continuació es distribueix en dos grans blocs:



#### Marc conceptual:

Aquesta part correspon al treball teòric realitzat i pretén realitzar una aproximació al concepte de la competència de Treball en Equip i analitzar i determinar un model de la competència. El marc conceptual es desenvolupa en tres capítols.

*Capítol 1.* Es realitza una aproximació genèrica al concepte de treball en equip. Es comença per analitzar el concepte des d'una visió històrica i analitzant les seves possibles repercussions en els diferents àmbits (organitzacional, educatiu i esportiu). Es comparen i analitzen dos conceptes, "equips i grups", que han estat emprats com a conceptes anàlegs, i per tant s'han intentat marcar quins són els límits de cada concepte, com també les diferències i semblances. S'intenta perfilar la comprensió del concepte d'equip, analitzant les seves característiques i esbrinar quines són les fases que passen un col·lectiu de persones per acabar creant un equip.

*Capítol 2.* Es desenvolupa el terme competència a partir de l'aproximació i definició dels diferents canvis que s'han produït en la nostra societat, concretament en l'àmbit laboral. Es fa una aproximació del terme, acabant describint les seves característiques, tipologies per arribar a enllaçar-ho amb la competència de treball en equip. S'analitzen els diferents sistemes d'avaluació com també les eines emprades per poder avaluar les competències.

*Capítol 3.* Incideix directament en la Competència de Treball en Equip. Es comença per analitzar que significa treballar en equip, lligant aquest concepte amb la pròpia competència. I es defineixen els models existents més representatius fins al moment. Es busca un anàlisi i comparació entre els models per poder esbrinar quina és la realitat del constructe, i després de veure que encara continuen existint certes diferències, es busca poder arribar al consens de la definició del concepte de la competència de treball en equip i arribar a la unificació de les etiquetes que s'empren per descriure l'estructura del concepte.

#### Treball de camp:

*Capítol 4.* Es defineix i descriu el procés de la recerca. L'estudi és de naturalesa mixta, on s'entreveuen clarament una part qualitativa i una part quantitativa. Es tracta d'un disseny vinculat, on l'aplicació d'una etapa condueix a la següent, i molt emprat per construir instruments estandaritzats.

Es parteix de la col·laboració d'una Universitat del País Basc, i de 4 organitzacions, que han permès poder efectuar l'estudi sobre el camp de treball. Una revisió bibliogràfica, el grup de discussió, prova de jutges, l'anàlisi exploratori i una avaluació 360º, conjuntament amb un qüestionari han estat l'estructura adequada per poder contestar a les preguntes plantejades en aquesta investigació. S'ha treballat amb un volum de 55 equips que es sintetitzen en 277 qüestionaris.

*Capítol 5.* Presenta l'anàlisi de tot el procés i els resultats que se n'extreuen per poder donar resposta a les preguntes que guien aquesta investigació. Aquest capítol engloba tant la presentació com discussió dels resultats que es donen en cada una de les etapes que configuren la investigació. A través d'aquest capítol es presenta de manera ordenada tota la informació recollida en el desenvolupament de l'estudi realitzat.

*Capítol 6.* En aquest capítol és on s'exposen les conclusions. Aquest és el darrer capítol de la tesi, es desenvolupa amb la finalitat d'acabar d'encaixar totes les peces en forma de conclusions i noves línies d'investigació per un futur, per poder assegurar una continuïtat d'ampliació i aprofundiment en alguns elements treballats.

Aquesta és una tesi en menció Europea amb una estada a França, per aquest motiu es pretén justificar l'àmplia diversitat de llengües emprades en la seva redacció. La llengua francesa està vinculada a l'estada feta prèviament a Trois-Rivières, en la qual es realitza una traducció i validació interna de l'eina. Més tard es realitza una estada a França en la que es va dur a terme la validació externa de l'eina.

No deixar de banda que aquesta tesi està vinculada a un projecte I+D+I el qual la llengua vehicular és el castellà, és per aquest motiu que es justifica cada un dels quadres que fan referència a l'eina creada estiguin redactats en castellà.

La llengua catalana, és l'emprada per redactar part del contingut de la tesi.



*La unió és el principi, mantenir-se units el progrés, i treballar junts significa l'èxit.*

-Henry Ford-

# Chapitre 1

## Le travail d'équipe

<b>1</b>	<b>CONTEXTE DE TRAVAIL D'ÉQUIPE .....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ET LES DIFFERENTS MILIEUX .....</b>	<b>28</b>
2.1	Le travail d'équipe et les organisations .....	28
2.2	Le travail d'équipe et le sport .....	34
2.3	Le travail d'équipe et l'éducation .....	35
<b>3</b>	<b>CONCEPT D'ÉQUIPE.....</b>	<b>36</b>
3.1	Définition d'équipe et de groupe .....	36
3.1.1	Définition de groupe .....	37
3.1.2	Définition d'équipe.....	37
3.2	Similitudes et différences entre l'équipe et le groupe. ....	39
3.3	Le travail d'équipe. Avantages et inconvénients.....	44
3.3.1	Avantages.....	44
3.3.2	Inconvénients .....	46
<b>4</b>	<b>CARACTÉRISTIQUES DES EQUIPES.....</b>	<b>48</b>
4.1	Les membres d'une équipe .....	48
4.2	Cohésion d'équipe .....	49
4.3	Synergie .....	52
4.4	Interdépendance .....	52
4.5	Engagement et responsabilité.....	54
4.6	Les conflits d'équipe.....	55
<b>5</b>	<b>CRÉATION D'UNE ÉQUIPE.....</b>	<b>56</b>
5.1	Le développement d'une équipe.....	56
5.2	Type d'équipe .....	61
5.3	Le travail d'équipe efficace et efficient .....	64



## 1 CONTEXTE DE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Tout au long de l'histoire, l'humanité a évolué et s'est organisée en grandes et petites sociétés, dans lesquelles les individus partageaient la même culture ou coexistaient avec des cultures différentes et ils interagissaient pour former une communauté.

Les équipes sont pour West (2004), l'unité naturelle de tous les travaux de l'homme à petite échelle. Pendant la préhistoire, les chasseurs travaillaient ensemble pour former des communautés, trouver de la nourriture ou pour se protéger des dangers. Les équipes ne sont pas une invention de nos jours, elles conforment l'état naturel d'une espèce intrinsèquement sociable.

Dans l'ère antique, la période qui comprend à la fois l'Antiquité classique et tardive, les premières civilisations (degré de complexité assumé par la culture) et les peuples apparaissent; ces derniers sont connus sous le nom du groupe de personnes qui constituent la nation. Marco Tulio Cicero (Antiquité classique, 54 av. JC), considère le peuple comme l'ensemble d'un groupe de personnes qui constituent une communauté ou un groupe avec une culture, une religion ou des éléments communs. Ce concept de peuple pourrait être considéré comme un groupe qui réunit un ensemble de théories et de valeurs qui peuvent être résumées en une série d'éléments identificateurs dans l'ensemble de la société.

Au Moyen Age, la plupart des gens travaillaient en petits groupes d'artisans ou de paysans. Les rares organismes qui existaient déjà à l'époque étaient probablement l'armée, l'Eglise et les guildes. C'est au cours de cette période que s'est développée la société de classe (divisée en noblesse, Eglise et paysans), à prédominance rurale, période qui a néanmoins assisté à la naissance d'une vie urbaine et d'une bourgeoisie qui finira par développer le système industriel.

Avec la fin du Moyen Age vient l'âge moderne, une période caractérisée par les valeurs de la modernité (progrès, communication et raison). Cette période a transformé les structures économiques, sociales, politiques et idéologiques

caractéristiques du Moyen Age. L'ère industrielle développe des avancées technologiques, et détermine une série de changements innovants: c'est à ce moment qu'est inventée la machine à vapeur ainsi que divers dispositifs qui révolutionnèrent l'industrie textile. On passe d'une économie et d'une organisation de travail essentiellement agraire et rurale, associées à une base de système social et de politique féodale, à une économie dotée d'une nouvelle dimension commerciale et urbaine, basée sur un système politique qui commence à former des Etats et des nations. Cette transition du féodalisme à l'ère industrielle ne se finira qu'à l'époque contemporaine, et en particulier au XIXème siècle.

## **2 LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ET LES DIFFERENTS MILIEUX**

### **2.1 Le travail d'équipe et les organisations**

L'ère moderne (fin du XVIIème siècle au XXIème siècle) (Pareja Ortiz, F. et Pareja Ortiz, M., 1998, p. 15), est caractérisée par des transformations économiques, sociales et technologiques survenues pendant la Révolution industrielle.

Nous sommes passés d'une économie basée sur le travail manuel à une économie dominée par l'industrie et la manufacture. L'artisanat a été remplacé par les usines qui produisent en série. Les gens ont émigré des villages vers les villes, passant du rôle de l'ancien agriculteur à celui de l'ouvrier industriel. Les usines ont permis une augmentation de la production et une réduction du temps de mise en œuvre, ce qui entraîne une production en masse. Les tâches complexes sont simplifiées en plusieurs opérations qui peuvent être effectuées par tout travailleur, ce qui aide à réduire les coûts de production et augmenter les unités de production.

Au fur et à mesure que la compétitivité des marchés augmente, les organisations mécanistes n'arrivent plus à survivre. Cependant, les groupes de travail avaient autant d'influence dans la production que les directeurs d'entreprises. Toutefois, il y a des lacunes dans les moyens utilisés pour l'échange de connaissances et d'idées. Les employés des grandes entreprises ne disposent pas d'outils pour accroître leurs connaissances sur les matériaux, ni sur les processus et les méthodes de travail, qui leur permettraient d'améliorer la compétitivité des entreprises.

Le concept de travail d'équipe a subi quelques changements à travers l'histoire, en particulier dans le domaine des organismes. Pour comprendre ce terme, on doit le voir comme un concept avec une histoire, une reconstruction qui nécessite un long débat sur les traditions et les voies de diffusion. C'est pour cela que Mueller, Procter et Buchanan (2000), parlent de l'évolution du travail en équipe dans

différentes parties du monde, en comparant différents systèmes, comme le système américain, japonais ou européen, appliqués à différentes périodes.

Le travail d'équipe est reconnu comme tel dans le cadre de la production, en particulier aux États-Unis au début du XIX<sup>ème</sup> siècle. La société américaine commence à émerger au début du XIX<sup>ème</sup> siècle. Elle tend à s'organiser à travers des "incide contracting" où les experts artisans dans la matière embauchaient, payaient et formaient leurs propres équipes de travail. Le système de distribution des organismes à base d'équipes peut être considéré comme la base conceptuelle des premières entreprises dans l'industrialisation des États-Unis. Toutefois, la société capitaliste n'a pas su s'adapter à cette nouvelle organisation, car elle ne s'accordait pas avec cette nouvelle manière de production, appelée le système de production Taylorien, qui interdit publiquement le travail en équipe (Hanson, 1998).

Dans la première partie du XX<sup>ème</sup> siècle, une préoccupation majeure envers le taylorisme se génère, en raison de la rupture que les groupes de travail pouvaient exercer sur le système. Toutefois, ils se concentrèrent sur les avantages que pouvaient donner les groupes de travail sur les intérêts de la gestion.

En Europe, au début des années 50, on commence à percevoir la notion de travail en équipe en tant que concept d'organisation, grâce au travail réalisé par des consultants en ressources humaines de l'Institut Tavistock à Londres. Le travail se concentre sur deux points de vue.

Le premier se focalise sur les mines de charbon en Angleterre. Eric Trist, un conseiller, et K.W. Bamforth, un ancien mineur, sont ceux qui développent le concept de système sociotechnique dans ces études de diffusion sociale et d'implications psychologiques pour l'introduction des méthodes d'exploitation minière en 1940. Dans ce cas, chaque mineur avait la responsabilité d'une seule tâche: il y avait une spécification des tâches, limitant ainsi les possibilités de développer d'autres compétences. Les groupes de travail "Manley" se caractérisaient par la non-présence de leaders ou de superviseurs, mais ils choisissaient des représentants qui étaient en relation directe avec le directeur de la mine. En fait, les conseillers de Tavistock n'ont pas inventé la composition autonome des groupes de travail. Leur contribution a plutôt été de reconnaître, documenter, évaluer et publier ces approches. De fait, ils ont affirmé que les organismes sociaux de travail ne dépendaient pas de l'utilisation de la technologie ou du concept de groupes de travail autonomes, comme un moyen de satisfaire simultanément les besoins psychologiques et de travail (Trist 1981, cité par Mueller et al., 2000).

Le second travail réalisé par Rice, de Tavistock consultants, faisait référence aux problèmes dans une société manufacturière en Inde. L'automatisation des tâches,



qui en ressortaient très fragmentées et répétitives, provoquait une baisse de moral et de productivité chez les ouvriers. Rice a contribué à l'idée de créer des petits groupes de travail, entre 6 et 8 membres, dans les groupes de tisseurs qui comptaient approximativement une soixantaines de personnes.

Miller (1975) a réalisé d'autres études, dans lesquelles il s'est aperçu que dû aux changements technologiques, des groupes de travail se sont dissous, pendant que d'autres groupes ont pu continuer de la même manière. Cet événement a poussé le groupe Tavistock à réévaluer la résistance des groupes autonomes aux changements.

Le travail en équipe, en forme de groupes de travail autonomes, a été un mouvement bien reçu grâce à la bonne qualité de vie que présentait le cadre du travail durant les années 60 et 70. Les groupes de travail autonomes se sont révélés être une technique de travail clé afin d'atteindre les objectifs d'amélioration des conditions de travail et de satisfaction des besoins continus de l'organisation. Cette méthode de travail a permis une amélioration de la qualité et de la productivité. En Allemagne, on ne commence qu'à parler de ce système que vers le début des années 70. Un critique allemand socialiste a observé un manque de confiance chez les ouvriers dans des postes de travail capitalistes, où les initiatives de réorganisation étaient plutôt vues comme une domination des intérêts des dirigeants dans l'élan technologique basé sur des mesures de rationalisation (Heinze, Hinrichs, Hohn et Olk, 1978 citat per Mueller et al., 2000 ).

Pendant les années 70, "l'humanisation du travail" s'est inspirée de quelques initiatives, en tenant compte des effets localisés dans certains secteurs. De plus, cela a servi à inspirer le discours publique, qui a conduit à une introduction au travail d'équipe semi-autonome au sein de l'industrie allemande.

Vers la fin des années 70, le travail en groupe autonome s'est répandu mondialement et a suscité un volume significatif de publications. Les bases d'équipe de la centrale de fabrication de Kalmar en Suède, créés par Volvo pour alléger les difficultés des contractations et conservations, se sont converties en une "Gestion d'attraction touristique".

Les idées sociotechniques ont influencé les initiatives de "l'humanisation du travail". La littérature qui parle de ces faits semble lui donner une approche différente à l'organisation du travail des entreprises japonaises. Ils utilisent le travail d'équipe afin de favoriser la résolution de problèmes et l'amélioration de la qualité.

Les premières équipes sont venues du Japon pour résoudre les problèmes de qualité au sein des organismes. Le Japon, après la Seconde Guerre mondiale, a appliqué aux principes de la production de masse une éthique d'équipe (Mazany, Francis, et Sumich, 1995; Mueller et al., 2000; West, 2006). Les employés se

sentait extrêmement motivés et engagés avec la qualité, de sorte que leur productivité était élevée. Ce fait a permis aux Européens et aux Américains d'imiter la méthode d'organisation japonaise, tout en cherchant à éviter les barrières d'une hiérarchie excessive.

Le travail d'équipe, qui a commencé au Japon, arrivant plus tard dans le monde occidental, connaît une pratique considérable au début des années 70. On le redécouvre en 1980, pour finalement l'introduire au milieu des années 80 grâce au développement des produits de production. Mais cette fois, de nouveaux concepts sont incorporés, car les implications des travailleurs dans la résolution de problèmes sont prises en considération. On commence à parler de la culture de l'engagement, où les équipes sont considérées comme l'unité de base responsable de cette-ci.

La façon la plus développée du travail en équipe est celle qui se présente en équipe autogérée, caractérisée par un leader qui participe au premier plan, avec une responsabilité partagée, une orientation des tâches spécifiques et une capacité à répondre de façon créative et sans erreurs. Au début, cette technique était considérée comme un niveau opérationnel du travail en équipe, un niveau de base gérant seulement la production. Cependant, afin d'exécuter ces organisations, le travail d'équipe devait être restructuré, pour qu'il puisse jouer un rôle plus important, notamment au niveau du besoin d'une formation et d'une éducation appropriée pour tous les travailleurs. Ils devaient apprendre comment travailler en équipe (Barner, 2005; Molleman, 2005; Rabey, 2005; Thorne et Smith, 2000).

Pendant la décennie des années 1990, les méthodes de fabrication des entreprises japonaises semblaient être plus efficaces que les méthodes utilisées par les entreprises européennes, comme pour le cas des pays scandinaves, qui utilisent le travail d'équipe depuis le début des années 60.

Aux États-Unis, au Royaume-Uni et ailleurs, l'utilisation des équipes de travail avaient tendance à être de courte durée. Cela est dû au dualisme des organisations, qui d'une part devaient fournir une certaine unité de base pour l'organisation, et d'autre part, introduisaient le domaine concernant la qualité qui arrêtaient les structures existantes.

Depuis le début de 1980 jusqu'à présent, les organisations ont eu recours à un travail d'équipe comme système de production. Ce système de travail a considérablement augmenté. De plus en plus d'organisations ont restructuré et reconduit le travail autour des équipes plutôt que de promouvoir un seul aspect du travail (Ilgen, 1994 cité par Hollenbeck, Scott Derue, et Guzzo, 2004).

Seulement au cours des vingt dernières années, les entreprises modernes ont commencé à apprécier les avantages que peuvent apporter le travail d'équipe pour les entreprises et les travailleurs. Dans ces dernières, les membres de l'équipe

peuvent se partager les tâches de travail, gérer les problèmes qui se posent et combiner leurs domaines d'expertise (pratique ou compétences), (Mathieu, Heffner, Goodwin, Salas, et Cannon-Bowers, 2000). Cela est dû à l'augmentation de la compétence qui émerge en ce moment, puisque ces organisations spécialisées mécanistes on eu quelques difficultés à rester sur le marché. Parallèlement, on intensifie les recherches empiriques et le besoin de la demande théoriques à propos du rendement du travail d'équipe (Hollenbeck, et al., 2004).

L'application de ce principe n'a pas été facile, puisque, même de nos jours, le travail d'équipe est un challenge pour beaucoup d'entreprises. Guzzo et Shea (1992), ont publié que dans les organismes avec plus de 100 employés, plus de 80% travaillent d'une certaine manière en équipe. D'un autre côté, l'enquête de "1000 Fortune 1000 compagnies", réalisé par l'Université de Californie du Sud, a révélé que 68% de ces organisations utilisent le travail d'équipe en autogestion et que 91% utilisent une certaine forme d'équipe pour résoudre les problèmes (Lawler, Mohrman, et Ledford, 1992, 1995; Kayes, A., Kayes, C., et Kolb, 2005; Robbins, 2003).

Dès la fin du XXème siècle, et au cours de cette première partie de siècle, des changements majeurs sont survenus dans les organisations. L'origine de ce progrès significatif est l'avancée technologique des télécommunications et la capacité nouvelle d'accéder rapidement à de grandes quantités d'informations.

Les organismes ont tendance à avoir moins de structures définies: les structures sont plus flexibles et travaillent sur des projets avec des équipes de haute performance, ce qui donne une structure en réseau. Le protagoniste de cette ère de communication et d'information est l'entrepreneur, une personne qui travaille avec des idées, capable de créer, d'innover et d'avoir un rôle actif et important dans son travail, qui contribue d'ailleurs à son développement personnel. La complexité croissante des organisations pousse la communication et le travail d'équipe à avoir de plus en plus d'importance (Ballenato, 2005).

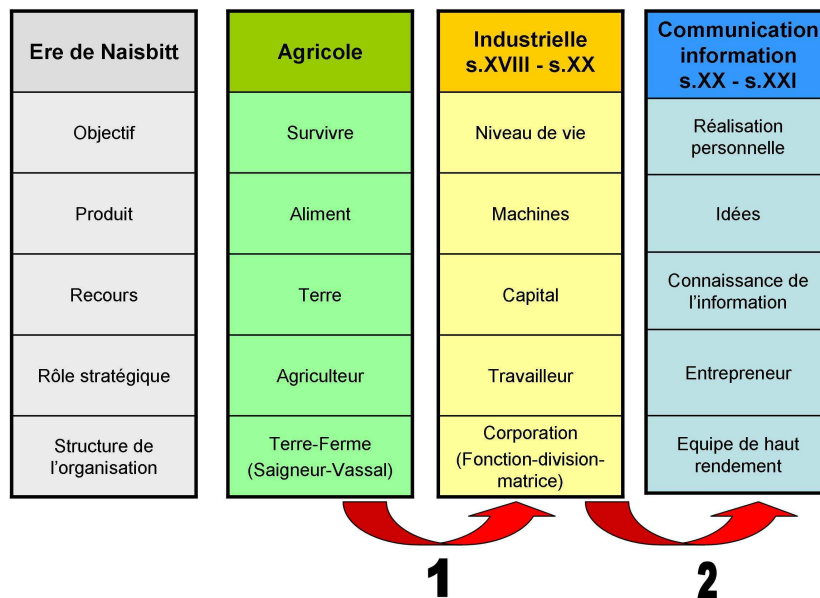


Image 1. Ère de Naisbitt (adaptaton de Guillermo Ballenato, 2005).

Cette graphique présenté par Ballenato (2005) cité à Naisbitt, qui a présenté l'évolution de la société comme un mode d'organisation en trois époques différentes. Naisbitt a présenté la première section comme l'agriculture. Cette section couvre le Moyen Age et l'Age Moderne. La deuxième section parle de l'ère industrielle, où l'objectif de la population était d'améliorer leur niveau de vie. Les migrations de la campagne vers la ville commencent alors, et la construction de machines a permis certains avantages, aussi bien dans le monde agricole où la production et la qualité des produits ont augmentées, qu'en ville, où plus d'emplois sont créés. Cela a permis une augmentation de capital et la création de différentes voies de commerce, deux aspects fondamentaux que l'on retrouve à cette époque. Le rôle du travailleur pendant cette ère est celui de la main d'œuvre afin de permettre la fabrication de machines. Une nouvelle classe sociale apparait, le prolétariat, des travailleurs et de la main d'œuvre qui vivent dans des conditions difficiles dans les zones urbaines. D'un autre côté, la classe bourgeoise augmente son pouvoir économique et social, et c'est ainsi que s'est consolidé le système capitaliste.

La dernière section du tableau nous situe à l'ère actuelle, cela se produit entre la fin du XXème siècle et le début du XXIème. Cette étape est connue sous le nom de l'ère de l'information et de la communication. L'objectif et l'aspect le plus important de cette ère est la réalisation de la personne. Ce qu'on recherche c'est qu'individuellement chacun puisse se développer et que les personnes se sentent épanouies. Ainsi, l'important à ce stade est la création d'idées et de connaissances à partir des informations existantes, qui évoluent très rapidement (Arias, 2007; Saavedra, 2003). C'est pour cette raison qu'il est si important que les gens soient

formés pour faire face aux changements qui se produisent. On recherche des gens entreprenants qui ont la capacité de créer et de formuler des idées novatrices.

Dû à l'augmentation significative des connaissances et des informations, ainsi qu'à la compétitivité et la complexité des organisations modernes, les équipes de haute performance émergent. Selon Miklavcic, Kolenc, et Markic (2007), dans l'Union européenne, environ 20% des organisations sont fondées sur le travail d'équipe. Ce pourcentage est considéré comme insignifiant et on le remet en question, en raison de l'importance que prend cette nouvelle façon de travailler au sein des organisations, et où on constate son importance dans le monde de l'éducation comme dans le monde de l'emploi.

## **2.2 Le travail d'équipe et le sport**

Jusqu'à présent, nous avons parlé du travail d'équipe dans différentes organisations, mais il nous manque un élément important, le sport. L'origine des sports collectifs remonte à l'antiquité, où l'on peut trouver des indicateurs qui déterminent leur existence en Chine, au Japon, en Amérique du Nord et dans les civilisations Incas et les Aztèques. Les sports collectifs ont été considérés comme un loisir, développé par les membres de sociétés très évoluées. Pour participer à ces jeux, il était nécessaire de maîtriser et de comprendre un ensemble de principes essentiels, qui allaient de l'action individuelle et responsable, jusqu'à atteindre le niveau de travail en équipe et de responsabilité collective, qui ne peut être dissociée de la tâche coopération-opposition. Grâce au processus de "sportisation" mené par les pays anglo-saxons, ces jeux qui utilisent la balle comme base de soutien et qui ont un caractère ludique et de confrontation entre deux équipes, sont transformés en de nouveaux sports (Cohen, 1999).

Il est donc important de commencer par parler des Jeux Olympiques. Ils sont inspirés des jeux qui se déroulèrent en Olympie en Grèce, où ils étaient considérés comme une fête religieuse, culturelle et sportive qui se faisait en honneur des dieux de l'Olympe. Ces jeux étaient essentiellement individuels dû à la grande complexité et exigence de certains principes essentiels des jeux collectifs, qui à cette époque n'étaient pas pris en considération. La philosophie était celle du culte du corps.

De nos jours, les nouveaux Jeux Olympiques ont commencé à la fin du XVIIIème siècle. Pierre de Coubertin les a fait renaître, avec l'espoir que cet événement puisse favoriser la compréhension internationale.

Les sports qui font bouger les masses sont principalement les sports d'équipe, par exemple en Espagne, en Angleterre, en France ou en Italie, entre autres, le football est le sport roi et le basket-ball considéré comme le deuxième sport. Aux États-Unis,

c'est le football américain et le basket-ball, au Canada, le hockey sur glace, et en Nouvelle-Zélande et en France, le Rugby.

La caractéristique commune de ces sports est que si un joueur veut y participer il doit faire partie d'une équipe. Ce sont des sports d'équipe, caractérisés par un niveau de développement et de complexité ludique, ainsi que par leur interprétation et la création d'un élément d'identité. De nouveaux réseaux de communication sont créés et mis en place entre les différents membres. Il y a des rôles et des règles spécifiques établis, qu'il faut savoir interpréter, il y a aussi les différents styles de coopération, ainsi que la reconnaissance sociale obtenue.

Ces sports ont obtenu une telle importance, qu'ils peuvent arriver à être considérés comme un mécanisme pour contrôler les masses. Il y a une telle attente, que ces sports réussissent à générer différents mouvements, tels que les associations de personnes organisées en *clubs*. Mais ces sports, mis à part la vision strictement ludique, sont un mécanisme de contrôle de la population actuelle, laquelle pense moins durant la durée du match, donnant naissance à des pensées purement simples et irréfléchies.

Le travail d'équipe apporte non seulement une amélioration dans le monde des affaires, mais aussi dans le sport et l'éducation (Guest, 2008; Prichard, Stratford, et Bizo, 2006). Plus nous travaillons en équipe, que ce soit en éducation ou sur son lieu de travail, plus nous insisterons sur l'apprentissage et sur la capacité de chaque membre et donc sur l'apprentissage des compétences (Stevens et Champion, 1994).

### **2.3 Le travail d'équipe et l'éducation**

Le travail d'équipe commence à acquérir une grande importance dans le domaine de l'éducation et il est indispensable dans de nombreuses activités académiques, même si dans certaines situations, on peut y trouver des conflits, en raison d'un manque d'information, où les doutes entourent l'évaluation de celui-ci, aussi bien chez les enseignants que chez les étudiants. C'est pour cette raison que l'on augmente les investigations autour de l'apprentissage en équipes, en observant comment les membres apprennent et acquièrent les connaissances, les attitudes et la capacité de travail d'équipe (Kayes, A., Kayes, C., et Kolb, 2005; Prichard, Stratford, et Bizo, 2006; Stevens et Champion, 1994), ce qui devient un défi académique (Edmonson et Summers, 2007).

Il existe de nombreuses sources existantes qui spécifient les avantages d'une méthode basée sur le travail d'équipe. Cette structure permet d'expérimenter et d'acquérir certaines aptitudes que nous utilisons sur les lieux de travail, telles que la communication, la négociation et la résolution de conflits entre autres. Mais en plus, les activités d'équipe génèrent plus d'intérêt et de plaisir aux étudiants que

l'enseignement traditionnels, modifiant ainsi leur motivation (Meehan et Thomas, 2006; Preece, 2003). Avec le travail d'équipe on facilite la discussion en classe, on utilise les expériences personnelles pour échanger des idées et des connaissances, ainsi que pour comprendre les différents points de vue qui existent, et pour acquérir des stratégies pour les résolutions de conflits, ce qui rend l'apprentissage plus actif et motivant (Price, 2003, p.183).

Mais des doutes subsistent à propos de cette méthodologie. Cette méthode ne consiste pas seulement à former des équipes en classe, en espérant que les étudiants apprennent les compétences nécessaires pour pouvoir travailler en équipe, (Edmondson et Summers, 2007). Cette structure implique quelque chose de plus. Pour les enseignants, on fait référence à cette application, si cela est fait d'une manière isolée, comme une activité au sein de l'enseignement traditionnel, ou pour l'intégrer à d'autres méthodes plus récentes, telles que l'apprentissage basé sur les problèmes, l'apprentissage autonome, l'apprentissage actif. En ce qui concerne les étudiants, il y a une certaine réticence envers cette façon de travailler, en raison du manque de pratique. Elle peut créer une certaine désorientation et confusion chez les étudiants. Quelques fois, ils considèrent que ces activités impliquent un plus grand investissement de temps (Kayes et al., 2007), et un besoin de travailler avec d'autres collègues, lesquels n'ont peut-être pas acquis le même degré d'engagement. La question des qualifications est aussi un aspect important. Il faut déterminer si la note est attribuée individuellement ou si elle concerne l'ensemble des étudiants. Il est important d'informer les élèves du but qu'on prétend atteindre (où voulons nous arriver avec ce type d'activités ou de méthodologie, et comment nous évaluons ce processus), (Kayes et al., 2005; Marin-Garcia, Garcia-Sabater, Miralles-Insa , et Vidal-Carreras, 2008).

L'ensemble des connaissances et des aptitudes supplémentaires qui peuvent être acquises dans les activités et le travail d'équipe, peuvent aussi aider chaque membre au développement individuel et d'équipe. La formation d'une équipe performante permet d'augmenter la base des connaissances d'équipes, en créant un regroupement de ressources et de «sagesse».

### **3 CONCEPT D'ÉQUIPE**

#### **3.1 Définition d'équipe et de groupe**

Dès la première mention du concept d'équipe, des difficultés pour différencier les deux termes, «équipe» et «groupe» sont apparues. Pour cette raison, aujourd'hui encore, ces deux termes sont utilisés comme synonymes. La définition de leur

signification se fait à travers l'étude comparative de leurs définitions propres. En analysant les similitudes et les contrastes des aspects les plus importants de ces différentes conceptions, le sens de ces mots peut être mieux compris. Il s'agit donc désormais de définir les deux concepts.

### **3.1.1 Définition de groupe**

Le groupe est un ensemble de personnes qui s'unissent et partagent certaines choses en commun, avec certains liens affectifs (Solomon, Davidson, et Solomon, 1993). Les membres de ce procédé ont un objectif, c'est la somme de chaque tâche que réalise un membre du groupe qui conduit à la réalisation de l'objectif ultime. Il n'est pas nécessaire de coopérer avec les autres membres, c'est le résultat d'un travail individuel (Ros, 2006), qui arrive à créer un sentiment de concurrence entre les intégrants du groupe.

Wexley, et Latham (1991), définisse le «groupe» comme un ensemble de personnes qui interagissent régulièrement les uns avec les autres pendant une certaine période de temps et qui se perçoivent comme des membres qui se respectent et qui sont mutuellement dépendants sur certains objectifs communs. Ils peuvent partager certaines caractéristiques, comme par exemple un nom, mais pas nécessairement un objectif commun (Annett, Cunningham, et Mathias-Jones, 2000). Mazany et al. (1995, 1998), ils contredisent Wexley considérant que les groupes sont un ensemble de personnes avec peu d'adhérence, à qui manque un objectif commun, car tout le monde travaille avec des objectifs différents, ce qui peut même générer un sentiment de compétition entre les différentes composantes (Annett et al., 2000; Stevens et Campion, 1999).

### **3.1.2 Définition d'équipe**

L'étude des équipes et du processus qui les construisent a commencé entre 1950 et 1960. Aujourd'hui nous trouvons de nombreuses définitions du terme « équipe ». Par conséquent, le but est de trouver une définition qui englobe les différentes caractéristiques à prendre en considération. Contrairement au groupe, l'équipe est plus que la somme de ses parties (Mazany et al., 1995).

A partir de différentes définitions donné à ce terme on n'élabore la terminologie de la façon suivante:



Tableau 1. Définition d'équipe

... ensemble vers un <b>but</b> pratique...	Guest (2008)
... partager un <b>objectif</b> commun...	Edmonson, et al. (2007)
... atteindre un <b>objectif</b> commun...	Nolan, et al. (2007)
Pour atteindre cet <b>objectif</b> qui est.....	Kotey (2006)
... un ou plusieurs <b>objectifs</b> en commun...	Kozlowski et Ilgen (2006)
... intégration vers les <b>objectifs</b> qu'ils partagent...	Rajagopal (2006)
... un <b>objectif</b> commun.	Ros (2006)
... travailler avec des valeurs et des <b>objectifs</b> communs...	Ellis, et al. (2005)
... des <b>objectifs</b> communs...	Cannon-Bowers, et al. (2001)
... partager un <b>objectif</b> en commun...	Annett, et al. (2000)
... a travers un <b>objectif</b> ...	Salas, et al. (1992,2000)
... destinée à un <b>objectif</b> commun.	Dollinger (1999)
... avec un <b>objectif</b> commun...	McDermott (1998)
... ensemble, pour réaliser les <b>objectifs</b> ....	Mohrman, et al. (1995)
...	
... la <b>synergie</b> entre les membres.	Rajagopal (2008)
La <b>synergie</b> obtenue est très supérieur...	Kotey (2006)
... plus de <b>synergie</b> que...	Mutch (1998)
... plus de <b>synergie</b> que...	Mazany, et al. (1995)
...	
Activité <b>coopération-collaborative</b> ...	Bokeno (2008)
... implique une <b>coopération</b> fonctionnelle...	Guest (2008)
... attitude de <b>collaboration</b> ...	Rajagopal (2008)
La <b>coopération</b> entre les différents....	Ros (2006)
... l'interaction <b>coopérative</b> ....	Cannon-Bowers, et al. (2001)
... non seulement <b>collaborer</b> , mais....	Anett et al. (2000)
... non seulement <b>collaborer</b> , partager aussi...	Annett et Stanton (2000)
... limites de la <b>coopération collaborative</b> ...	West (2000)
... l'interaction <b>coopérative</b> ...	Mazany, et al. (1998)
...	
... <b>interdépendance</b> pour accomplir la tâche...	Aubé, et al. (2006)
... expose l' <b>interdépendance</b> ...	Kozlowski et Ilgen (2006)
... interaction <b>interdépendantes</b> ...	Ellis, et al. (2005)
... soutenir leur <b>interdépendance</b> ...	Cannon-Bowers, et al. (2001)
... l'interaction d'une manière adaptée, dynamique et <b>interdépendantes</b> ...	Salas, et al. (1992, 2000)
... travail <b>interdépendant</b> ...	McDermott (1998)
... collectif <b>Interdépendants</b> ...	Janz, et al. (1997)
... sont <b>interdépendants</b> ...	Mohrman, et al. (1995)
... deux membres <b>interdépendants</b> ...	Savoie, et Mendés (1993)

Pour définir correctement le terme équipe on doit tenir compte de ces quatre traits: l'objectif, la synergie, la coopération et l'interdépendance. Son existence est due à la combinaison et à la présence de chacun de ces traits. Ce sont des éléments importants, et l'absence d'un seul de ces éléments déséquilibrerait l'équipe, entraînant ainsi une possible rupture de cette dernière.

Selon Annett et al. (2000), Dollinger (1999), Edmonson, et Summers (2007), Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck, et Ilgen (2005), Guest (2008), Kotey (2006), Kozlowski et Ilgen (2006), Ros (2006), les objectifs sont définis comme une partie qui guide et partage les membres de l'équipe, qui peuvent avoir un ou plusieurs objectifs, bien définis et abordables. On atteint ces objectifs grâce à l'interdépendance (Aubé, Rousseau, et Savoie, 2006; Ellis et al., 2005; Kozlowski et Ilgen 2006; Mohrman et Cohen, 1995; Park, Henkin, et Egley, 2005), qui est créée pour réaliser la tâche souhaitée, où chaque individu doit être impliqué dans l'exécution des différents mouvements pour atteindre ces objectifs. Pour construire cette interdépendance les membres doivent travailler de façon coopérative et collaborative (Adair, 2002; Annett et al., 2000; Annett et Stanton, 2000; Bokeno, 2008; Cannon-Bowers et al., 2001; Guest, 2008; Mazany et al., 1998; Ros, 2006; West, 2000), et chaque activité implique qu'il y ait une contribution créée entre tous les membres. Le travail d'équipe implique plus que la somme de ses parties, et se définit comme la synergie et l'interaction qui se créent entre les différents membres (Casey, 1985; Gabriel, 1991; Katzenbach et al., 1998; Kotey, 2006; Mazany et al., 1995; Mutch, 1998; Rajagopal, 2008; Ros, 2006).

L'équipe doit montrer une certaine synergie créée, il faut donc considérer que l'équipe est plus que la somme de ses parties (Bokeno, 2008; Edmonson et al., 2007; Guest, 2008; Mazany et al., 1995, 1998; McGreevy, 2006; Ros, 2006). Les individus concernés partagent un nom commun dans la construction de ce sentiment d'identité et d'appartenance, une mission, une histoire et un ensemble d'objectifs et d'attentes qui les unissent (Rajagopal, 2008). Ces individus sont interdépendants les uns des autres, pour parvenir à l'accomplissement des tâches dont ils partagent collectivement la responsabilité (Aube et al., 2006).

Sur la base de ces concepts susmentionnés, l'équipe se définit comme deux membres ou plus qui interagissent en coopération, créant un réseau d'interrelation, d'interdépendance et de liens affectifs, pour atteindre la synergie et la cohésion entre eux, afin de parvenir aux objectifs prédéfinis.

### **3.2 Similitudes et différences entre l'équipe et le groupe.**

Comme pour le travail d'équipe ou le travail de groupe, l'objectif est de parvenir à un résultat qu'un membre à lui tout seul n'aurait pas pu réaliser. Les processus sont compliqués pour les deux types de groupements (autant pour le travail d'équipe

que pour le travail de groupe), mais dans les deux cas la formation, le fonctionnement des tâches, le suivi, l'évaluation, la récompense de l'individu et aussi le travail sont combinés (Kotey, 2006). Bien que ces domaines soient courants dans le travail d'équipe et de groupe (Anderson et West, 1998), la synergie qui est créée dans le travail d'équipe est impossible à réaliser dans le travail de groupe.

Une équipe est un groupe, et pour cette raison, tous les attributs que possède un groupe peuvent être ceux d'une équipe. Donc, en d'autres termes, toutes les équipes sont des groupes, mais pas tous les groupes sont des équipes (Annett et al., 2000; Edmondson et al., 2007; Mazany et al., 1995, 1998). De la même manière que nous parlons de dynamique de groupe, nous pouvons aussi parler de dynamique d'équipe, mais on devra faire attention au fait que le travail d'équipe implique un degré supérieur de complexité (Image 2, p.44).

Bien que de nombreuses fois, une équipe et un groupe se différencient dans la littérature de l'éducation, de West (2000), on peut les considérer comme équivalents, comme une construction dans les limites du travail coopératif et collaboratif. Ainsi, en ce qui concerne les procédés du travail en équipe, ils ne se confondent pas avec leurs répliques produites dans les salles de classe (travail en groupe) (Cohen et Bailey, 1997; West, 1999, 2000).

Grace à la synthèse faite par Aube, Rousseau et Savoie (2006), la documentation scientifique (Aube, Rousseau, et Savoie, 2000; Hackman, 1987 ; Sundström, De Meuse, et Futrell, 1990) se définit par des critères spécifiques qui permettent de distinguer un travail d'équipe d'autres travaux de groupe comme les projets de groupe, les comités ou les prises de décision, entre autres. Ces critères sont les suivants:

- La direction est collective, elle est confiée à tous les membres. La raison de faire partie d'une équipe constitue généralement à produire un bien ou un service.
- Les membres doivent être interdépendants en ce qui concerne le travail effectué. Cela signifie que les membres de l'équipe partagent et échangent des ressources et des informations pour mener à bien cette tâche, il s'agit de créer une synergie entre les différents membres.
- Les composants doivent assumer un nombre plus ou moins élevé de responsabilités de gestion afin de réaliser un bien ou un service.
- Ils doivent évoluer dans un environnement organisationnel dans lequel ils auront leurs devoirs et leurs droits.

- Ils doivent être perçus par les autres membres de l'équipe comme membre de celle-ci.
- Ils travaillent ensemble sur une base relativement stable, ce qui signifie que la vie de l'équipe n'est pas prédéterminée.

Voici un tableau où l'on peut voir les différentes définitions des deux termes.

Tableau 2. Ressemblance et différence entre l'équipe et le groupe

Auteur	Équipe	Group
<b>Bokeno, 2008</b>	Procédé non naturel (les équipes ne se forment pas de façon naturelle) orienté vers un but. Utilisée dans différents contextes. coopération-collaboration, impliquant des compétences et des connaissances différentes.	
<b>Guest, 2008</b>	Les racines du travail d'équipe impliquent une coopération fonctionnelle: travailler ensemble vers un but pratique.	
<b>Rousseau et al., 2006</b>	Le travail d'équipe est défini comme quelque chose de permanent et de formel, composé d'au moins deux membres qui sont responsables de façon collective d'atteindre une ou plusieurs tâches définies par l'organisation.	
<b>Edmonson, et al., 2007</b>	L'équipe est un groupe qui partage un objectif commun et ils travaillent ensemble pour pouvoir l'accomplir.	
<b>Kotey, 2006</b>	La réalisation d'un objectif qu'il est peu probable d'accomplir de façon individuelle. Combine la formation, le fonctionnement les tâches, la maintenance et l'évaluation. La synergie obtenue avec le travail d'équipe est beaucoup plus élevé que le travail de groupe.	Il y a les mêmes caractéristiques mais la synergie entre les membres de l'équipe est moindre.
<b>Kozlowski et Ilgen, 2006</b>	Ce sont des systèmes dynamiques complexes, qui existent dans un contexte, de développement en tant que membres et en même temps, ils sont en interaction les uns avec les autres, évoluant et s'adaptant aux différentes situations.  Selon lui une équipe peut être définie comme deux ou plusieurs membres qu'interagissent socialement (face à face, virtuellement) et qui possèdent un ou plusieurs objectifs en commun, et ensemble ils tentent de les réaliser d'une façon pertinente. Ils exposent interdépendance en ce qui concerne le flux	

Auteur	Équipe	Group
	de travail, les objectifs et les résultats, ils ont différents rôles et responsabilités et sont intégrés dans un système qui englobe les frontières organisationnelles et les liens dans un large contexte du système et de son environnement.	
<b>Rajagopal, 2006</b>	Les membres développent la confiance et le compromis du travail d'équipe et ont confiance en la communication du groupe sur les tâches qui sont données. L'équipe ne peut pas fonctionner si l'un des membres ou l'un des facteurs sont incohérents. Attitude collaborative et synergie entre les membres.	
<b>Ros, 2006</b>	Coopération entre les différents membres avec une combinaison de leurs efforts pour réaliser un objectif commun.	La somme de chacune des tâches nous amènes vers l'objectif final, il n'est pas nécessaire de coopérer avec les autres membres.
<b>Annett et al., 2000</b>	L'équipe est un groupe, mais le groupe n'est pas une équipe. En collaboration les membres de l'équipe partagent les succès et les échecs.	Nombre de personnes avec quelques relations et avec un degré de similitudes, ils partagent une série de caractéristiques mais pas forcément le besoin d'avoir un objectif commun.
<b>West, 2000</b>	Il considère l'équipe et le groupe équivalent, une combinaison dans les limites du travail coopératif et collaboratif.	Travail plus collaborateur ou coopératif sur une tâche déterminée. Dans l'une de ses recherches on ne différencie pas le travail d'équipe du travail en groupe.
<b>Dollinger, 1999</b>	Petites connotations en ce qui concerne le nombre de personnes avec les aptitudes complémentaires dirigées vers un objectif commun.	
<b>Stevens et al., 1999</b>	Il n'y a pas de différence entre le groupe et l'équipe	Les groupes se sont presque toujours focalisés en direction de groupe comme un organisme de groupe. Comprimés par différents individus qui se préoccupent de leurs propres affaires.
<b>Mutch 1998</b>	Le travail en équipe a plus de synergie que le travail de groupe	
<b>Cohen et al., 1997</b>	Une équipe est un groupe de personnes indépendantes dans leurs tâches, qui partage les responsabilités, qui se voient et sont considérés comme une entité sociale insérée dans un ou plusieurs systèmes sociaux.  Il n'y a pas de distinction entre les termes groupe et équipe. Selon eux la gestion	Groupe varie selon le degré de "groupness", ou certains groupes sont plus interdépendants que d'autres. Quelques auteurs utilisent le label <i>équipe</i> pour des groupes qui ont développé un haut degré de "groupness"

Auteur	Équipe	Group
	populaire de direction utilise le mot <i>équipe</i> , tandis que la littérature académique a tendance à utiliser le mot <i>groupe</i> .	
<b>Mazany et al. 1995</b>	Interaction coopérative entraînée par un but avec une synergie, elle est plus que la somme de ses parties.	Très peu de cohésion et manque d'un objectif commun. Des fois, il peut y avoir de la concurrence entre eux, c'est égal à l'addition de tous.
<b>Wexley et Latham 1991</b>		Ensemble de personnes qui interagissent entre elles régulièrement pour atteindre un but en commun.

En conclusion, on pourrait donner une définition plus ou moins idéale, du concept d'équipe et de groupe.

Comme on vient de voir, il y a de nombreuses nuances, mais on peut convenir que pour comprendre ce concept, il faut savoir que l'équipe signifie beaucoup plus qu'un groupe de personnes. Il est clair qu'une équipe peut être considérée comme un groupe, mais pas inversement, puisqu'une équipe est plus qu'un simple groupe.

Une équipe est composée de deux membres ou plus qui interagissent les uns avec les autres en créant une synergie pour atteindre une finalité. Le travail se réalise en collaboration et en coopération, ce qui crée une cohésion et une interdépendance entre les divers composantes de l'équipe. Chaque membre partage les travaux et les objectifs. Une équipe est plus que la somme de ses parties.

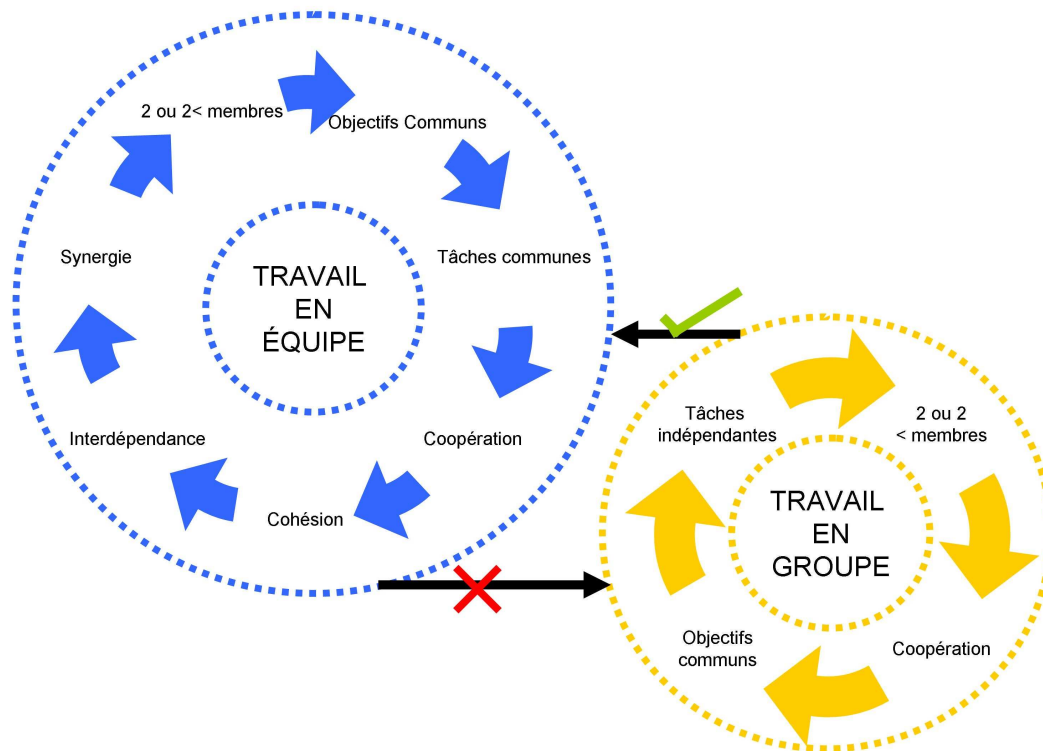


Image 2. Travail en équipe versus Travail en group

Dans l'image numéro 2, on peut voir qu'un groupe peut être considéré comme une équipe, puisqu'il contient une série de caractéristiques que l'on retrouve dans les équipes. Par ailleurs ces dernières, comme en témoigne le graphique, sont beaucoup plus complexes. Ainsi, une équipe ne pourra jamais se définir comme un groupe.

### 3.3 Le travail d'équipe. Avantages et inconvénients

Le travail d'équipe au sein des organisations a considérablement augmenté au cours de la dernière décennie. Les structures basées sur des équipes dans les écoles et autres organismes ont rendu le travail d'équipe de plus en plus attrayant puisque qu'il est souvent considéré comme un bon moyen d'offrir un rendement supérieur (Henkin et Wanat, 1994; Katzenbach et Smith, 1993; Naquin et Tynan, 2003). Le travail d'équipe est plus puissant que le travail en groupe ou individuel.

#### 3.3.1 Avantages

Les équipes comprennent une *augmentation de la productivité* aussi bien dans le monde du travail que dans le domaine de l'éducation. Il y a une amélioration dans la qualité du travail effectué, sa structure de gestion est réduite, ce qui améliore également l'aspect de l'absentéisme d'apathie dans le milieu du travail et de la formation. Le degré de motivation est plus élevée, de sorte qu'on peut considérer

que le travail d'équipe peut être un avantage pour l'organisation (Gladstein, 1984; Guzzo et Dickson, 1996; Katzenbach et Smith 1993 ; Isus, Cela, et Farrus, 2002). On peut également trouver des avantages supplémentaires pour les écoles, en particulier, un environnement de travail plus positif pour les enseignants, une interaction plus fréquente entre les enseignants et les parents, et des notes plus élevées en termes de rendement des élèves (Flowers et al., 1999).

Le travail d'équipe peut être un mécanisme de *perfectionnement de la communication* entre les différents composants: il aide au partage des idées et des différents points de vue, à l'amélioration du travail sur la responsabilité collective à l'égard du labeur, à l'interdépendance et à la coordination, à l'auto-efficacité, ainsi qu'à la connaissance de différents concepts et points de vue en raison du niveau multidisciplinaire que peut avoir une équipe.

Cela permet d'obtenir de *meilleurs résultats*. Le succès d'une équipe de travail est dû aux différents talents qu'ont les composants de l'équipe, aux ressources disponibles et aux processus qui les font interagir les uns avec les autres et atteindre l'objectif marqué (Marks, Mathieu, et Zaccaro, 2001).

Une équipe est considérée comme une *unité cohésive*. Le travail d'équipe est devenu ces dernières années l'un des moyens les plus importants dans la réorganisation au sein du marché du travail (Osterman, 1994; Waterson et al., 1997), ce qui est dû aux grands avantages que peut apporter une équipe. Les équipes sont configurées par des personnes spécialisées dans différents domaines ou travaux avec des connaissances et des compétences diverses qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. L'augmentation du nombre d'idées fait que la créativité se développe.

Les équipes *réduisent les efforts*, car les membres partagent des tâches et des objectifs communs, ce qui améliore le partage d'informations et de pensées dans un même espace de travail. Un espace commun est créé, ce qui engendre une proximité entre les membres, un développement du rythme de travail, et l'acquisition d'une identité commune (développement d'une identité comme groupe), où ils construisent des idées entre tous et réduisent ou éliminent les potentielles difficultés et problèmes qui se génèrent. Ce système réduit également les pertes de temps lors de la recherche d'informations entre les membres de l'équipe ou en dehors.

Pour réaliser un travail d'équipe efficace, il est important qu'il existe entre les membres une synergie, une cohésion et de l'interdépendance, où ils partagent collectivement la *responsabilité* (Aube, 2006; Savoie et Mendès, 1993). Cette synergie augmente la motivation des participants car ils ont la possibilité d'appliquer leurs connaissances et leurs compétences et d'être reconnus pour cela,



ce qui permet un plus grand degré d'engagement. La participation à l'analyse et aux prises de décisions compromet tous les membres de l'équipe à l'obtention des objectifs.

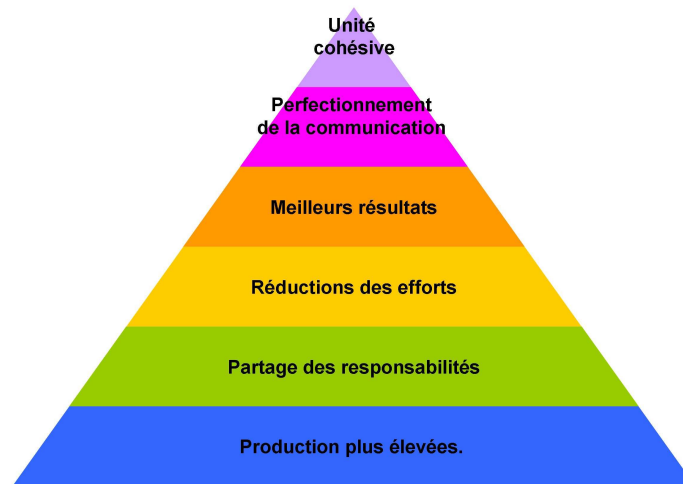


Image 3. Avantages du travail d'équipe

Guest (2008), affirme que le travail d'équipe peut également être lié à l'étude et à une pratique qui favorise le développement positif des jeunes (Hansen, Larson et Dworkin, 2003; Parker, Ninomiya, et Cogan, 1999). L'origine du travail d'équipe implique une coopération fonctionnelle: travailler ensemble vers un but pratique.

Un certain nombre d'arguments théoriques ont été développés pour expliquer pourquoi le travail d'équipe peut mener à une amélioration du fonctionnement d'une organisation. Réaliser une conception adéquate du système de ressources humaines, qui prend en compte le travail d'équipe, permet une augmentation de l'effort et de motivation des travailleurs, qui par conséquent travaillent plus dur (Delarue 2008, p.129).

### **3.3.2 Inconvénients**

Le travail d'équipe a également certaines limites et inconvénients, qui produisent des difficultés pour la réalisation de l'étape marquée. Ces problèmes peuvent affecter l'équipe occasionnellement ou de manière permanente, et peut devenir l'une des causes de la dissolution ou de l'échec de l'équipe (Hall, 2007; Isus et al., 2002; Mazany et al., 1995; Ros, 2006).

L'attribution de *Récompenses individuelles* au lieu de récompenses collectives peut créer des conflits entre les différents membres, en engendrant des différences et des jalousies, qui affectent l'environnement de travail de façon défavorable en provoquant ainsi une rupture dans la cohésion de l'équipe. Beaucoup de structures organisationnelles encouragent la concurrence interne, limitant ainsi l'efficacité de

l'équipe. La plupart des systèmes de fonctionnement ne considèrent pas les questions d'équipe.

Il y a d'autre part une *certaine lenteur* au moment de la réalisation de procédés. L'information n'est pas très accessible. Les différents intégrants d'une équipe investissent par conséquent beaucoup de temps et d'efforts à trouver de l'information.

Le travail d'équipe favorise le *conformisme* et la réduction des jugements critiques de certains membres envers la majorité. Chacun adopte un comportement conformiste, dans l'attente que la tâche soit exécutée par le partenaire. *Des problèmes de coordination* subsistent avec les membres qui manquent de compétences dans le domaine de la communication, ce qui conduit à une utilisation déficiente de l'équipe des ressources disponibles.

Il y a aussi un *risque de domination* ou de possibles *manipulations* de sa propre équipe et de la motivation individuelle. Il y a lors un phénomène de complaisance de groupe, qui rend la prise de décision acceptable pour l'équipe. Plus l'équipe est grande et plus les relations deviennent complexes.

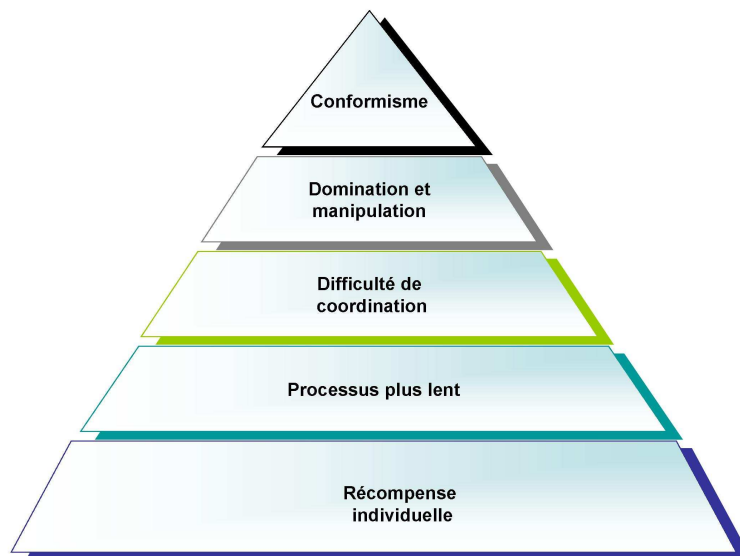


Image 4. Inconvénients du travail en équipe

## **4 CARACTÉRISTIQUES DES EQUIPES**

### **4.1 Les membres d'une équipe**

La taille de l'équipe varie selon le contexte, et ce facteur affecte de manière significative le processus d'exécution de l'équipe (Cannon-Bowers et al., 1995). Le nombre de membres qui composent une équipe peut varier de 2 à plusieurs membres (Aube, Rousseau, et Savoie, 2006; Kozlowski, 2006; Salas, Burke, et Cannon-Bowers, 2000; Savoie et Mendes, 1993), (40 comme dans le cas des orchestres, entre autres). La grande majorité des auteurs se retrouvent sur le fait que les équipes doivent être formées de peu de membres afin d'en optimiser le potentiel. Le nombre de personnes peut varier de 5 à 12 membres (Cohen et Bailey, 1997; De Varo et Kurtulus, 2006; Hall 2007; Ilgen et al., 1993; Muller et al., 2000; Nolan et Doyle, 2007; Robbins, 1996; Ros 2006; Sumanski, Kolenc, et Markic, 2007). Ros (2006), stipulent que la taille de l'équipe doit être conforme à certains ponts:

- Les équipes impaires sont recommandées.
- Les équipes formées de 5 à 7 personnes développent un bon travail car elles peuvent profiter des avantages des grandes et des petites équipes. Elles sont suffisamment grandes pour former une majorité et permettre des biens à forte valeur ajoutée. L'équipe n'est pas la somme de chacune de ses parties, elle est plus que la somme.

Les avantages et les inconvénients de la taille du groupe peuvent être reflétés dans les différents points de vue de certains auteurs:

- Les relations interpersonnelles et les occasions d'acquérir de nouvelles connaissances qui peuvent être définies au sein d'une équipe sont meilleures en petites équipes. Dans les grandes équipes, ces processus sont plus faibles et les relations interpersonnelles ont tendance à être plus formelles, puisque les membres ne se connaissent pas suffisamment pour pouvoir coopérer entre eux.
- La cohésion et les relations entre les différents membres sont plus élevées dans les petites équipes et ont plus d'impact (Sumanski et al., 2007).
- Plus l'équipe est grande, plus les relations deviennent plus complexes (Hall 2007).
- L'efficacité de l'équipe est meilleure si elle contient un nombre restreint de membres, ce qui implique aussi des changements dans son fonctionnement (Cohen et Bailey, 1997).

La taille est positivement corrélée à la productivité, à l'efficacité, à la gestion et la satisfaction des membres (Campion, Medsker, et Higgs, 1993). L'augmentation des intégrants d'une équipe a certains avantages, car d'après Cohen et Bailey (1997), elle implique moins d'équipes au sein d'une organisation. Il y a donc moins de dirigeants à former et moins de nécessité de coordination entre les équipes. La coordination au sein d'une équipe est cependant plus facile dans les grandes équipes que dans les petites.

Le niveau de participation et d'implication est plus élevé dans les petites équipes, puisque les travaux individuels sont plus visibles et ont plus d'impact. Dans une grande équipe, on peut se permettre le luxe de se relaxer.

Le fait de travailler en petites équipes favorise une plus grande implication et réalisation des activités individuelles, de sorte que les tâches sont effectuées plus rapidement. Lorsque l'équipe est grande, les responsabilités sont plus dispersées et réaliser des activités devient plus difficile, bien que les qualifications soient meilleures (Ros, 2006).

En résumant, la taille de l'équipe est importante. Les équipes formées de 2 à 15 membres sont les plus habituelles. Cette taille permet à l'équipe d'être efficace, la dynamique et les relations interpersonnelles sont meilleures. L'apprentissage au sein des équipes sont optimales en raison du niveau élevé de communications qu'il génère, implique une plus grande participation et une reconnaissance parmi les membres de l'équipe. Pour mener à bien les tâches et les fonctions, les équipes qui ont entre 5 et 7 membres sont probablement les plus efficaces et les plus efficientes.

## **4.2 Cohésion d'équipe**

La cohésion du groupe est l'un des processus les plus étudiés et a été examinée en premier. Les recherches menées dans les équipes offrent une multitude de définitions de la cohésion. Festinger (1950) la définit comme le résultat de toutes les mesures prises par les membres qui restent dans l'équipe.

Le même auteur a également défini trois étapes comprenant la cohésion:

- L'attraction entre les membres,
- les activités de groupe (des tâches d'engagement, entre autres), et
- le prestige et la fierté du groupe.

Des chercheurs se sont concentrés sur une seule tâche, l'attraction mutuelle entre les membres de l'équipe (Evans et Jarvis, 1980). Ce processus est défini comme la tendance à être ensemble et à atteindre un objectif commun (Carron, 1982), ou

comme l'engagement des différents membres à effectuer les tâches du groupe (Goodman, Ravlin, et Schminke, 1987).

Considérant également la cohésion comme un élément important dans une équipe, Ros (2006) la définit comme le degré d'attraction des membres les uns vers les autres et leur motivation à rester dans l'équipe. La diversité favorise les tensions, mais bien gérées et contrôlées, elles peuvent conduire à de bons résultats et réussir à améliorer la cohésion de l'équipe (Annan, Bowler, Mentis, et Phillipson, 2008).

L'équipe est plus efficace que les individus, car l'équipe partage un travail (Ilgen et al., 1993), où leurs attitudes sont contrôlées et où ils combinent leur spécialité et leur expérience pour mener à bien les tâches (Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck et Ilgen, 2005; Mathieu et al., 2000; Rajagopal, 2006). Il est très important que les différents membres de l'équipe soient au courant des objectifs et qu'ils puissent les identifier sans problème. Ils doivent savoir clairement leur rôle au sein de l'équipe, en d'autres termes, connaître et comprendre clairement leurs responsabilités. Dans une équipe se génère un sentiment d'appartenance, de motivation et d'engagement, le tout dans une attitude coopérative.

L'esprit d'équipe ou moral sont l'ensemble des attitudes et des valeurs qui sont générés entre les membres, et des directrices de comportements qui influencent directement l'équipe et qui permettent d'atteindre une forte cohésion. Cet ensemble d'attitudes est pris en compte dans le sport (Annett et Steinberg, 1996) et peuvent être observées dans la communication des différents composants, comme ils partagent l'information, les intentions et les projets qui sont considérés comme importants. La façon dont les équipes et les tâches sont structurées et réparties est indicateur d'une bonne relation entre les membres et par conséquent de l'existence d'une bonne cohésion entre eux (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas et Volge, 1995; Smith-Jentsch, Zeisig, Action, et McPherson, 1998).

L'ambiance qui se génère au sein de l'équipe est établie par ses propres membres. Ce sont eux qui peuvent créer un climat positif comme négatif, une atmosphère de confiance et d'engagement, ce qui dépend du niveau de communication. L'équipe ne peut pas fonctionner efficacement si l'un de ces facteurs ou de ces variables associés manque de cohérence.

Lorsque la structure de l'équipe est organisée de manière coopérative elle favorise la cohésion, mais part contre si l'ambiance est plutôt compétitive, tant du côté de la synergie ou du le sentiment d'appartenance, d'identification et d'assistance aux collègues se dissipent.

Cohen et Bailey (1997), observent que ces dernières années des études ont été réalisées où l'on trouve une forte relation entre la cohésion et la performance de

l'équipe, reflétée principalement dans les équipes sportives, où les critères de performance sont évidents et logiques.

La façon d'accomplir les tâches influe également sur la cohésion de l'équipe. Les actions d'équipe déterminent l'humeur du travail et la coordination de l'équipe, (échange d'informations, le comportement, etc.) nécessaires à la réalisation des objectifs individuels et pour résoudre les demandes des tâches (Kozlowski et Klein, 2000). Ces dernières se réalisent en tenant compte de deux dimensions, une cognitive et l'autre affective. Lorsqu'on fait référence au développement cognitif, on parle de toutes les voies de communications entre les personnes et de la coordination des activités individuelles et générales qui sont considérées comme un point important dans le processus et les compétences de l'équipe. C'est ce processus qui prend en compte la façon qu'ont les membres d'une équipe de combiner les ressources individuelles et de coordonner les connaissances, les compétences et les efforts pour résoudre une action qui vient d'apparaître (Kozlowski et Klein, 2000). Pendant que le domaine affectif fait référence à tous les aspects moraux et de cohésion qui peuvent avoir un impact sur les actions indirectes à travers les processus de l'équipe, comme facteur social ou comme une conformité de l'équipe (Annett et Stanton, 2000). L'interdépendance des tâches est un modérateur, puisqu'une forte interdépendance dans le travail prolonge l'effet du travail d'équipe.

Un grand nombre d'investigations montrent qu'un climat collectif est mis en relation avec la pratique, la satisfaction des membres et la viabilité des tâches individuelles ou collectives, et avec l'unité effective. Par exemple, certains auteurs démontrent que partager une ambiance organisationnelle de stratégie donne lieu à un état techniquement plus élevé et augmente l'innovation (Anderson et West, 1998) comme la performance individuelle, qui permettent une série d'activités éducatives et une attitude positive au travail (Kozlowski et Klein, 2000), ce qui améliore la cohésion entre les différents membres.

On peut également trouver des définitions qui se réfèrent à la dimension du groupe en termes de cohésion. Gross et Martin (1952), l'ont décrit comme deux dimensions, l'une se référant à la cohésion du travail et l'autre à la cohésion interpersonnelle. Le premier concept est défini comme un groupe qui partage un engagement ou une attraction envers des objectifs ou des tâches (Hackman, 1976), autrement dit c'est l'ensemble des capacités et des compétences qui permettra aux membres de l'équipe de réaliser une performance optimale (Linder et Ledlow, n.d.).

On considère la cohésion de la tâche comme l'engagement accru dans l'exécution des tâches et comme les moyens d'accroître les efforts individuels dans le travail. La cohésion interpersonnelle est définie comme l'attraction ou le lien du groupe. (Evans et Jarvis, 1980). La cohésion interpersonnelle permet au groupe d'avoir un

sens d'innovation au niveau de la communication et de coordonner leurs efforts de manière efficace.

### **4.3 Synergie**

Les équipes collaborent non seulement les unes avec les autres, mais partagent et multiplient aussi les avantages et les difficultés pour ainsi réduire les problèmes (Annett et Stanton, 2000; Anett et al., 2000; Salas et al., 2000). Les membres peuvent être considérés comme les pièces d'un puzzle où l'union des différentes pièces fait une construction parfaite, car les pièces sont parfaitement complémentaires et s'ajustent parfaitement (Adair, 2002).

Le concept de synergie est essentiel pour le travail d'équipe, ce qui suppose que les résultats de l'équipe sont supérieurs au total des efforts et des compétences de chaque membre. C'est pourquoi une bonne organisation est exigée. Les objectifs doivent être abordables, bien définis et en commun, et tous les membres de l'équipe les comprennent et les acceptent (Rajagopal, 2006). Lorsque cette synergie se produit au sein de l'équipe, les résultats de l'équipe sont plus élevés que prévu, ce qui génère une grande motivation et une plus grande cohésion.

La synergie peut être définie comme la coopération effective des membres de l'équipe pour les activités qui sont dirigées vers un but commun. Ces compétences dans les relations interpersonnelles font référence à tous les aspects de la collaboration entre les membres de l'équipe, qui participent ensemble pour l'objectif (Nash et Govier, 2009) en cherchant et trouvant des solutions aux conflits potentiels qui se posent, et donc en envisageant différentes manières de mener à bien les choses, (Baker, Horvath, Campion, Offermann, et Salas, 2005; O'Connor, O'Dea, Flin, et Belton, 2008). Le point clé du travail d'équipe est la performance de tous les membres, qui est rendue meilleure que la somme des rendements normaux des individus qui la composent (Gabriel, 1991; Gonzalez Romà, 2008).

La synergie entre les membres d'une l'équipe est limitée, elle n'est pas permanente, mais soumise aux changements du projet, ou du temps nécessaire à l'obtention des objectifs.

### **4.4 Interdépendance**

Les théories classiques sur l'efficacité des équipes ont mis l'accent sur les multiples facteurs et caractéristiques des processus responsables de l'attitude et de la productivité en équipe (Salas et Fiore, 2004). L'interdépendance est une caractéristique essentielle du travail d'équipe. Certaines formes de ce phénomène ont été discutées dans la littérature, comme récompense ou interdépendance dans les commentaires.

L'interdépendance est définie comme une situation dans laquelle les membres des équipes partagent des buts communs. Elle est l'une des caractéristiques les plus étudiées (Yeatts et Hyten 1998, cité par Aritzeta et Balluerka, 2006). Selon Campion et al., (1993), l'interdépendance est le degré auquel se rapportent à les objectifs individuels et d'équipe.

Dans un contexte d'interdépendance positive élevée (Deutsch, 1973), la fixation d'objectifs pour les équipes et individus est définie comme une stratégie optimale pour accroître les bénéfices grâce à la coopération de l'équipe (Locke et Lathman, 1984). Les stratégies de fixation des objectifs et des systèmes de récompense tendent à améliorer la coopération dans les équipes (Gordon et al., 2000). L'établissement des objectifs de l'équipe, ainsi que des objectifs individuels, favorise la coopération et a un effet bénéfique sur les aspects de motivation de la conduite des membres, ce qui augmente la perception de l'interdépendance positive entre les objectifs des différents composants de l'équipe (Mitchell et Silver, 1990; Weldon et Weingart, 1993).

La correspondance entre les objectifs personnels et collectifs est une caractéristique importante pour l'efficacité de l'équipe. On a largement soutenu que les équipes améliorent leur efficacité organisationnelle grâce à l'augmentation d'un comportement coopératif. On augmente également la responsabilité dans la prise de décision et l'existence d'opportunités pour la coopération dans la participation d'aide à l'équipe.

L'augmentation de la coopération est due à la conscience qui est prise en raison de l'interdépendance, en favorisant l'intégration des ressources personnelles à la recherche d'un objectif commun (Weldon et Weingart, 1993). Par définition, l'interdépendance exige que les gens qui travaillent ensemble et les personnes qui travaillent en collaboration aient la nécessité de développer des stratégies de coopération pour réussir. Par conséquent, l'objectif de l'interdépendance devrait accroître les comportements de coopération dans une équipe.

Les tâches sont définies comme interdépendantes, lorsque que les membres sont tributaires des actions des uns et des autres pour pouvoir accomplir les tâches avec succès. Elles ont la capacité de promouvoir et de faciliter le succès de chacun ainsi que de le bloquer. Les tâches sont interdépendantes, lorsque chaque personne peut accomplir la tâche avec l'aide ou avec l'intervention d'autre personne (Beersman, Hollenbeck, Humphrey, Moon, Conlon, et Ilgen, 2003).

Les membres d'une équipe ne se joignent pas naturellement, mais leur association peut être compris comme un processus vers un objectif, où les composants participent d'une manière consensuelle à une collaboration intentionnelle avec un autre. Ils sont utilisés dans différents contextes (Bokeno, 2008; Nolan et al., 2007).



Le groupe commence à être une équipe quand il partage des buts en commun et commence à travailler ensemble, de manière efficace et coopérative à travers la création d'un réseau de relations d'interdépendance qui les unit, afin d'atteindre l'objectif (Gibson et Kirkman, 1999; Mant et Sims, 1993; Park et al., 2005). La combinaison de l'exécution des tâches et de la création d'une synergie correspond aux procédés types d'une équipe. L'interaction entre les membres de l'équipe est essentielle (Casey, 1985; Gabriel, 1991; Katzenbach et al., 1998; Kotey, 2007; Ros, 2006).

Le travail d'équipe nécessite un niveau de participation et de collaboration pour réaliser un projet. Le travail d'équipe est une activité de coopération plutôt que de collaboration, car un groupe de personnes se joignent afin d'atteindre un objectif défini. On peut différencier le "véritable" travail d'équipe de l'activité coopérative-coordonnée par le niveau de connaissances et de compétences (Bokeno, 2008; Gabriel, 1991).

Lorsque les modèles mentaux sont partagés au sein d'une équipe, les membres de l'équipe ont des tâches et des attentes communes, ce qui permet une prévision plus précise des comportements, comme pour les informations nécessaires (Cannon-Bowers et al., 1993; Converse et al., 1991; Rouse, Cannon-Bowers, et Salas, 1992).

Le partage des modèles mentaux offre un espace commun où l'on retrouve tous les problèmes, dans lequel les membres peuvent expliquer l'action à accomplir à chaque membre de l'équipe et donc prévoir le type d'information dont l'équipe a besoin. Cela permet de créer une équipe de coordination qui est explicite dans le transfert d'informations, en donnant réponse aux exigences et en utilisant la communication explicite pour les actions coordonnées, où chaque membre de l'équipe fournit volontairement les informations nécessaires à d'autres. Les équipes efficaces ont une coordination implicite, notamment pendant les périodes caractérisées par un travail difficile ou sous pression du temps. (Rasker, Post, et Schraagen, 2000).

#### **4.5 Engagement et responsabilité**

Les membres de l'équipe partagent des responsabilités communes: ils sont chargés d'effectuer les tâches et d'accomplir la mission ou les objectifs fixés par l'équipe. Les membres travaillent ensemble et chacun apporte ses connaissances et ses expériences, ils s'aident les uns les autres, dans le but d'atteindre ces objectifs (Dollinger, 1999; McGreevy, 2006; Rajagopal, 2008; Whitmore, 2003). Les interactions qui sont créées ainsi que l'engagement de chaque membre sont cruciales pour la réalisation des tâches, car ils influent sur les résultats (Mohrman et Cohen, 1995, 1997).

Souvent, les tâches à entreprendre l'équipe sont indépendantes les unes des autres, mais les membres en partagent les responsabilités. Il y a un travail d'intégration avec d'autres composants, où on inclue les responsabilités de chacun. Les membres se voient et se considèrent comme une entité sociale composée d'un ou plusieurs systèmes sociaux (Cohen et Bailey, 1997). Le niveau de la créativité et de l'innovation de l'équipe est par conséquent affecté. Collaborer à la réalisation d'une série d'objectifs fait que les différents points de vue et les expériences des membres soient intégrés dans une seule vision, ce qui permet un feedback continu afin d'essayer de rechercher une solution optimale des tâches (Casey, 1985).

Les tâches effectuées en équipes sont l'influence fondamentale du travail d'équipe. Ces tâches sont définies comme des exigences structurales, procédurales et fonctionnelles, (ce qui revient à se poser les questions qui suis-je au sein du groupe, quels sont les rôles que chacun doit assumer et comment doit on travailler ensemble pour la nature des processus qui sont réalisés individuellement et collectivement). Une équipe est définie par les tâches et les exigences de chaque performance (West, 2002). La réponse aux questions qui émergent après l'exécution de tâches apparaît comme une synergie de toutes les variables associées et en grande partie régies par des facteurs de bon sens, comme l'engagement et l'attitude de collaboration (Rajagopal, 2008).

Les tâches peuvent être différenciés par leur difficulté, leur solutions multiples, l'intérêt intrinsèque, le type de coopération nécessaire ou les exigences demandées (McGrath, 1984; Shaw, 1976; Steiner, 1972). Les tâches peuvent être divisibles ou unitaires, conjonctives, disjonctives et additives, aux éléments de conflit par rapport à la coopération, les composants ou éléments conceptuels du comportement, entre autres (West, 2002).

#### **4.6 Les conflits d'équipe**

Les membres de l'équipe apportent des perspectives et des expériences différentes, qu'ils doivent savoir partager. Les équipes efficaces sont celles qui savent travailler ensemble en tenant compte des différences et en les acceptant. La diversité ne doit pas être considérée comme un aspect négatif dans une équipe, bien au contraire. Elle peut cependant donner lieu à certains conflits entre les membres en raison du manque d'homogénéité des différents points de vue au moment d'aborder les tâches. La diversité a aussi été largement perçue comme un attribut pour que d'autres personnes découvrent les différences individuelles (Williams et Reilly cité dans Mannix et Neale, 2005). Grâce à un travail collaboratif, les membres des différentes équipes peuvent générer et comprendre chaque point de vue, chaque opinion et chaque avantage donnés aux interventions, et peuvent ainsi élaborer ensemble des objectifs et être accepté par chaque composant. Lorsqu'on

arrive à un accord entre les membres, un équilibre de concordance et de diversité se crée (Annan et al., 2008).

Le conflit peut être classé dans un conflit relationnel (incompatibilités interpersonnelles, tension, jalousies, inconvénients) et dans les tâches conflictuelles (pas d'accords entre les membres de l'équipe sur le contenu de la tâche, ou sur sa résolution).

Les conflits ne doivent pas nécessairement être considérés comme quelque chose de négatif, mais bien au contraire, ceux-ci peuvent bien des fois se révéler bénéfiques pour améliorer la cohésion d'équipe entre autres. Cependant, lorsque le niveau de conflit est considérablement élevé, les composants de l'équipe se sentent gênés par l'information au point de perdre de vue la vision d'équipe (Cohen et Baley, 1997).

L'association des objectifs personnels et collectifs permet de définir la meilleure stratégie pour la gestion de conflits, permettant également de voir si l'interdépendance de l'objectif modère la relation entre le modèle culturel et les styles de gestion des conflits (Aritzeta et al., 2006). La collaboration peut porter sur un projet unique, mais on estime qu'une équipe efficace peut rester ensemble pour travailler et continuer à évoluer grâce aux phases, aux conflits, entre autres, qui surgissent entre les membres. Le fait de réaliser un effort d'équipe peut augmenter considérablement la probabilité d'un résultat positif face à des problèmes difficiles. C'est pour cette raison que les équipes sportives ont plus de facilité à créer ce sentiment de cohésion, d'interdépendance et de synergie.

## **5 CRÉATION D'UNE ÉQUIPE**

### **5.1 Le développement d'une équipe**

Les équipes font partie intégrante des nouvelles organisations. La souplesse, l'agilité et la créativité qu'elles offrent ont beaucoup plus de valeur pour l'organisme. Vu la grande importance des formations d'équipe, la difficulté de réflexion pour la consolidation d'un système efficace de formation d'équipe peut surprendre. De nombreuses organisations, et en particulier les gestionnaires, n'ont pas une bonne compréhension du principe de coopération et de travail d'équipe. En conséquence, les collègues ne coopèrent pas entre eux pour travailler, créant un climat de travail négatif. Une vision unificatrice et une intention de travail collectif manquent, alors qu'elles sont nécessaires au bon fonctionnement d'une équipe. Le renforcement des équipes, élément essentiel à l'amélioration de la coopération du travail

d'équipe, peut être poussé par une stratégie de vision des objectifs communs d'ordre supérieur centrée sur des résultats critiques (Richardson, 2007).

Afin de créer une équipe, la reconnaissance de la mission, l'identification des membres potentiels et des fonctionnalités existantes, ainsi que leur attribution aux différents membres sont primordiales. Pour établir et organiser une équipe efficace, la capacité de coordination est vitale (Nolan et al., 2007).

L'esprit d'équipe réfère aux étapes que l'équipe expérimente pour se consolider. Il existe différents modèles, mais, dans cet article, seuls les suivants seront pris en compte:

- Tuckman, 1965;
- Ayestarán (coord.), 2005;
- Nolan et al 2007.

Le modèle de Tuckman (1965) décompose le processus en quatre phases distinctes mais étroitement liées. Ces phases sont connues sous le nom de forming, storming, norming et performing.

- Phase 1. Forming: Il s'agit du processus dans lequel les membres des équipes commencent à se connaître. Ils commencent à savoir quelles sont leurs limites. Ils sont cependant encore réticents face à l'action. Ils sont dans une phase de déduction, où il s'agit de comprendre qui est qui, sur qui ils peuvent compter et comment travailler. Une certaine cohésion et des liens d'affinité se créent entre les composants.
- Phase 2. Storming: Il y a confusion et confrontation entre les membres face à leurs points de vue différents. On assiste alors à une tentative d'imposer l'autorité dans la définition du conflit et d'établir des questions de confiance et de méfiance entre les différents membres. Dans cette phase, les distinctions entre les différents composants commencent à se faire. C'est la phase dans laquelle les membres commencent à acquérir des rôles et à les réaliser. Contrairement à la première phase de mise en œuvre, les différents membres ont déjà commencé à ce stade à montrer leur caractère.
- Phase 3. Norming : La résolution des conflits se fait et chaque membre accepte son rôle et ses responsabilités. On commence à parler de rapports de production. Tout le monde connaît son rôle et ce qu'il devra faire à partir de ce moment. A ce stade, les tâches sont réparties, en fonction des limites de chacun et de la façon dont ils ont de se mettre en rapport entre eux.

- Phase 4. Performing : Les membres de l'équipe sont à l'aise les uns avec les autres, les conflits sont résolus et les membres s'adaptent à leurs rôles et à leurs relations. L'équipe est alors vraiment productive.

De nombreuses propositions et un nombre considérable de variantes de ce modèle ont été proposées, bien que ce ne soient que des changements mineurs. Ce modèle explique le développement effectué de manière linéaire par une équipe, mais il faut aussi considérer que ces phases peuvent être un cycle et que donc toutes peuvent se recycler. Kur (1996), modifie quelques peu ce modèle en tenant compte de ce cycle de renouvellement et du feedback de chacune des phases, que Huyck et al. (2007), cite également.

Il existe d'autres modèles, comme celui présenté par l'Université du Pays Basque (Ayestarán (coord.) 2005), qui parle du développement de l'équipe. Ces modèles sont tout à fait semblables au modèle Tuckman, mais comprennent les modifications de cycle.

Une première phase *constitutive* se réfère à la première phase de Tuckman, où les différents membres de l'équipe apprennent à se connaître et à identifier leurs tâches, à parvenir à leurs objectifs, à planifier le suivi des tâches et le nombre de réunions nécessaires, entre autres. Cette phase vise à définir et à clarifier le cours du processus de travail d'équipe.

Une deuxième phase, appelée *normative*, est une phase de structuration et de formation. Cette phase est considérée comme l'une des plus importantes, puisque l'équipe se consolide grâce aux travaux réalisés pendant cette période, arrivant à réaliser un travail d'une haute performance. Pendant cette phase, l'équipe se constitue, en se choisissant par exemple un nom et en explicitant ses critères de base, dont le but est dans ce cas d'être efficace, c'est-à-dire d'obtenir les meilleurs résultats dans une période minime de temps.

Il faut également définir la signification de consensus, puisqu'un consensus est nécessaire à la prise de décisions et à la résolution de conflits qui surgissent au cours du processus. C'est une valeur de l'équipe, qui spécifie une façon déterminée de son fonctionnement. Chaque équipe a son type de consensus, où les membres établissent les normes et la façon de travailler. Dans cette deuxième phase, la mission, la vision, les valeurs et les normes de fonctionnement de l'équipe sont également définies, ainsi que la méthodologie à suivre pour atteindre les différents objectifs à réaliser jusqu'à aboutir à la mission de l'équipe. Cette phase coïncide avec la troisième phase de Tuckman.

La troisième phase fait référence à la réalisation du plan *d'exécution*. Il y a différentes sous-étapes. La première se réfère à la conception du plan d'amélioration, ce qui donne une sorte de feedback, où les membres considèrent

les étapes à suivre pour réaliser les actions et apportent des améliorations au plan. Cette phase d'action équivaut à l'étape de performing. Dans la deuxième sous-phase, le plan conçu d'amélioration est exécuté et le feedback terminé. Les possibles aspects à améliorer et la mise en œuvre d'un plan d'amélioration sont analysées. On commence à voir cette phase de développement par cycles, où les membres effectuent différents feedbacks pour améliorer certains aspects comme les conflits et les relations qui se génèrent au sein de l'équipe (Ayestarán (coord.) 2005).

Le développement de l'équipe peut être envisagé d'une autre façon, comme par les mesures proposées par Nolan et al. (2007). Les conflits, la confusion et la communication sont trois caractéristiques communes de ce type de développement. Comme Tuckman, Nolan distingue quatre étapes.

- L'inclusion et la dépendance (en formation)
- La "Contre-dépendance" et les conflits (assaut)
- La confiance et la structure (normaliser)
- L'emploi et la productivité (rendement)

La première étape du développement de l'équipe, *l'inclusion et la dépendance*, implique la découverte des candidats appropriés pour configurer l'équipe. Ceci est également connu comme la période de formation de l'équipe, bien qu'à ce stade les fonctions n'aient pas été déléguées à chaque membre. Le but, les objectifs ou les directives opérationnelles associés à cet organisme n'ont pas encore été communiqués aux membres.

L'étape 2, *l'étape d'assaut*, implique l'établissement d'une série d'objectifs de l'équipe. Les doutes qui surgissent et qui font référence aux objectifs sont clarifiés. Pendant cette étape, peuvent surgir des conflits causés par le manque de concordance entre les objectifs individuels et collectifs. Les mécanismes de résolution des conflits sont essentiels pour la survie de cette situation et aident ainsi à passer à l'étape suivante. À ce stade, il n'y a pas de grande dépendance du leader, puisque chaque membre commence à se développer.

Dans l'étape 3 du processus de création de l'équipe, l'étape de *normalisation*, les relations de cohésion et de confiance se forment entre les différents membres. A ce stade, l'équipe commence à se diriger vers l'identification de stratégies, de techniques et de pratiques de travail nécessaires pour atteindre les objectifs souhaités, par la clarification des objectifs convenus entre les membres de l'équipe. Les rôles des membres de l'équipe se font plus précis. Le rôle du leader est passé de celui de directeur à celui de consultant.

L'étape 4 est classifiée comme l'étape *d'exécution*, où les membres de l'équipe ont une idée claire des objectifs de l'équipe ainsi que de leurs rôles individuels, et commencent à travailler sur leurs tâches. Les fonctions des différents membres sont affectées en fonction des spécifications et des capacités cognitives de chacun. Il se crée d'autres petites équipes dans l'équipe elle-même pour faire face à des sous-tâches spécialisées. Cette activité peut se traduire par une contribution significative à l'efficacité globale de l'équipe.

Tableau 3. Etapes du développement d'une équipe

Tuckman, 1965	Ayestarán (coord), 2005	Nolan et al., 2007	Torrelles, 2011
Forming	Constitutive	Inclusion et dépendance (en formation)	Constitution de l'équipe
Storming	Normative	Contre-dépendance et les conflits (assault)	Exécution
Norming		La confiance et la structure (Normaliser)	Contrôle
Performing	Exécution (et Régulation)	Le travail et la productivité (rendement)	

Après l'analyse de ces trois modèles, le processus de formation et de mise en place d'une équipe révèlent avoir certaines similitudes. Seules les étiquettes des phases et quelques fonctions varient dans la temporisation de réalisation.

Dans le modèle de Tuckman (1965), considéré avec les quelques modifications proposées par Kur (1996), les sous-phases reflètent les processus de feedback et d'amélioration proposés par la Ayestarán ((coord.), 2005), et est donc le modèle qui explique le mieux la formation de l'équipe. Ces sous-phases sont essentielles à la création et le développement d'une équipe efficace. Les différentes étapes sont ici explicitées:

La phase 1 développe la *constitution* de l'équipe. La configuration et la reconnaissance des objectifs de l'équipe et de chaque membre dans son individualité sont reproduites. Un sentiment d'appartenance à un groupe de personnes se réalisent et les rôles et les fonctions des différents membres commencent à se construire et à s'adapter, se référant à l'engagement que chacun doit réaliser pour mener à bien les tâches et les objectifs de manière efficace. En

bref, cette phase serait l'étape de création de l'identité de l'équipe et de sa configuration.

La phase 2, nommée la *mise en œuvre*, rassemble l'ensemble des processus de planification des tâches, de la prise de décision, des mécanismes, et des stratégies parmi d'autres, ainsi qu'un suivi de la mise en œuvre. À ce stade, il est très important qu'il y ait cette interdépendance, essentielle dans une équipe pour mener à bien l'exécution des tâches.

La troisième phase est la phase de *contrôle*, celle qui surveille que tout va bien et où se génère également des améliorations et des ajustements, une sorte de feedback. Cette phase effectue également une résolution des conflits, y compris les conflits générés par l'exécution de tâches et par l'absence d'amélioration.

## 5.2 Type d'équipe

Il existe une grande diversité dans la classification des équipes selon les critères de catégorisation. Ce qui suit se réfère à une série de classifications proposées au cours de ces dernières années par Mueller et al. (2000), Cohen et Bailey (1997), Drucker (1994), où chacun a un point de vue différent.

On peut distinguer une grande quantité d'équipes, selon le design de leurs dimensions, dont Mueller et al. (2000), propose cette classification:

- *Les équipes* peuvent être créés avec une base temporaire afin de résoudre un problème particulier du travail, et peuvent être permanentes dans certaines zones d'opérations.
- *Les équipes* peuvent être dirigées par un porte-parole interne ou externe choisi par un coordinateur ou un chef d'équipe.
- *Les équipes* peuvent être mixtes à partir d'une variété de fonctions, des niveaux hiérarchiques et des occupations, ou elles peuvent être relativement homogènes.
- *Les membres* peuvent venir de différents domaines fonctionnels ou d'emplois ou d'un seul domaine, formant des équipes multidisciplinaires.
- *Les membres* peuvent *participer* volontairement ou dans le cadre de la responsabilité de leur travail (être nommé chef).
- *Les membres* de l'équipe peuvent ou non recevoir une *récompense* financière pour leurs efforts d'équipe.

D'autres catégories d'équipes ont été trouvées dans différentes recherches empiriques. Mueller et al. (2000), cité à Marchington (2000), développe un cadre



théorique où de plus grandes variations peuvent exister en ce qui concerne son application et son degré. Elles font référence aux responsabilités d'une équipe qui comprennent la répartition des tâches, la stimulation du travail, la nomination du chef d'équipe, ou des problèmes personnels tels que le recrutement, la formation et l'amélioration du processus.

En 1994, Mueller fait lui-même une autre classification, qui prend en compte les différents objectifs économiques, sociaux et culturels pour l'introduction du travail en équipe, en argumentant que les trois domaines doivent être pris en compte pour comprendre les actions et les réactions qui se produisent lorsque des modifications sont apportées au sein de l'équipe de travail.

Il parle aussi des *équipes fonctionnelles*, dont les membres ont des capacités similaires, mais travaillent de façon autonome sur des tâches différentes. Il existe aujourd'hui un nombre croissant d'équipes inter-fonctionnelles. Ce sont des groupes de trois personnes ou plus qui travaillent de façon autonome et combinent des compétences différentes pour atteindre un ensemble d'objectifs communs. Parfois, chaque membre de l'équipe remplit une fonction spécifique et à d'autres moments, travaille avec d'autres personnes. Quelquefois, le travail est dû à un projet, mais, en d'autres occasions, il se fait à la volée. Les équipes inter-fonctionnelles offrent l'approche la plus créative du travail.

Parker et al. (2005) citent un autre classement d'équipe que celui proposé par Cohen et Bailey (1997), où ils différencient quatre types d'équipes:

- *Les équipes de travail*, sont celles qui correspondent aux unités de travail chargées de produire des biens ou de fournir des services.
- *Les équipes en parallèle* ont une structure organisationnelle formelle pour la résolution de problèmes et sont mieux axées sur les activités.
- *Les équipes de projets* ont une durée limitée, elles dépendent de la durée du projet.
- *Les équipes de gestion* sont structurées de manière à coordonner et à orienter les sous-unités relevant de leur compétence. Ces équipes entrent dans le champ de la formation; elles sont connues dans le milieu de la formation, de la planification, du gouvernement, pour répondre aux besoins spécifiques des communautés éducatives.

Peter Drucker (1994), effectue une classification des équipements existants. On peut distinguer trois types d'équipes, chacune avec ses avantages et ses inconvénients, ses applications et ses possibilités. Chaque type d'équipe diffère dans leur structure organisationnelle et dans le comportement demandé aux membres qui la composent. Si l'on considère la définition d'équipe proposée dans

le présent chapitre, on voit que la première classification ne porte pas sur les exigences du travail d'équipe, mais prend plutôt en compte les exigences d'un groupe de travail. Drucker distingue plusieurs types d'équipe:

- *L'équipe avec une structure fonctionnelle* : Les membres de l'équipe ont une position fixe. Ils aident occasionnellement leurs collègues, donc l'interaction entre les différents membres est rare ou presque inexistante. Les tâches ou activités qui leur sont confiées sont très spécifiques et, en règle générale, elles se réalisent en série ou en séquence. Ce groupe, tenant compte de ce qui a été expliqué jusqu'ici, est considéré comme une simple division du travail et ne peut donc être considéré comme une équipe. En guise de conclusion, on peut dire que ces équipes sont très spécialisées. Chaque emploi peut être occupé par une personne de grande catégorie, indépendamment de leur caractère.
- *L'équipe avec une structure interactive* : L'équipe interactive est considérée comme beaucoup plus souple et adaptable que la précédente, mais elle est par ailleurs plus exigeante et plus difficile. La position de ses membres est fixe, mais, dans ce cas, l'équipe est interdépendante, de sorte que le contact et le soutien des collègues sont beaucoup plus fréquents et nécessaires. La responsabilité et la communication sont très importantes pour la formation. Les membres de l'équipe sont des spécialistes, des généralistes avec une large vision. Les actions ne sont plus exécutées en série, mais en parallèle. Les tâches sont simultanées et non séquentielles. Cette équipe se caractérise par la présence d'un chef, qui marque les instructions que les autres membres doivent suivre.
- *L'équipe avec une structure synchrone* : C'est peut-être l'équipe la plus productive, la plus innovante et la plus adaptable, mais cela implique qu'elle soit aussi plus complexe à gérer. Dans ce cas, les différents membres de l'équipe doivent synchroniser leurs actions, et s'adapter en permanence aux forces et aux faiblesses de leurs collègues. Il est essentiel que les membres se connaissent à fond, de sorte que, devant une situation inattendue, ils réagissent automatiquement, sans réfléchir.

Les buts, objectifs et cibles doivent être clairement définie pour que chaque individu puisse se diriger et se contrôler lui-même.

Ce type d'équipe n'a pas de chef, les individus contribuent seulement à aider à la réussite globale. La taille de l'équipe doit être prise en considération et, dans ce cas, il y a plus de chances de réussite si

l'équipe n'est pas trop nombreuse. La participation de sept membres au maximum est conseillée.

Finalement, le classement de Hunsaker (2008), tient compte de l'environnement de travail:

- Equipes virtuelles et
- Equipes conventionnelles.

Les équipes virtuelles ont des caractéristiques qui les distinguent des équipes conventionnelles, comme les équipes face à face (Bell et Kozlowski, 2002). Les membres des équipes virtuelles ne partagent pas le même espace physique. Cependant, les tâches, les objectifs ou les missions qui doivent être effectués ne sont pas nécessairement différentes de celles des équipes conventionnelles. Les différences se constatent dans la manière dont s'effectuent les tâches et dans les limitations existantes. Il existe deux caractéristiques principales à distinguer entre les équipes virtuelles et les équipes conventionnelles: les informations et la distance de l'espace, ainsi que les données et les communications personnelles.

### **5.3 Le travail d'équipe efficace et efficient**

Les mots *efficace* et *efficient* peuvent prêter à confusion dans leur signification, car on leur donne souvent le même sens, bien qu'il y ait une grande différence entre ces deux termes.

- L'efficacité est définie comme la relation entre les ressources utilisées et la réalisation d'une tâche ou d'un projet, entre autres. Cela se produit lorsque moins de ressources sont utilisées pour atteindre un but commun, ou lorsqu'on atteint plus d'objectifs avec autant ou moins de ressources.
- L'efficacité fait référence à la capacité d'atteindre des objectifs.

On ne peut pas être efficient sans être efficace, mais on peut être efficace sans être efficient. La combinaison parfaite serait bien évidemment d'être efficace et efficient.

Lorsqu'on évoque le phénomène du travail d'équipe, on se réfère toujours à un travail d'équipe efficace, puisque une méthode de travail inefficace, qui n'aurait pas réussi à atteindre ses objectifs, ne serait pas explicitée.

La conceptualisation de l'efficacité de l'équipe s'est façonnée au cours des quarante dernières années de théories et de recherches basées sur la logique du "input-procès-output", une formule heuristique créée par McGrath (1964, 1991).

Dans cette théorie, les inputs font référence à la composition de l'équipe, de la constellation des caractéristiques de l'individu aux multiples niveaux de ressources (individuelles ou collectives). Les membres de l'équipe participent à des processus, soit des activités qui coordonnent les membres de l'équipe, en combinant leurs ressources pour les réaliser en résolvant ces activités ou non. Ces processus vont des entrées jusqu'aux résultats. Bien que les processus d'équipe soient dynamiques par définition, certains sont abordés en termes statiques, comme l'interaction entre les membres de l'équipe et de leur développement qui se construisent au fil du temps (Huyck, 2007 cite Kozlowski et al. 1999; Marks et al., 2001). Les résultats de ces études montrent que la performance est jugée par d'autres remarques externes, qu'il y a un besoin de réunion entre les membres, et que la faisabilité et la volonté des membres est de rester au sein de l'équipe (Hackman, 1987).

La capacité de réflexion sur les objectifs, les processus et la culture d'une équipe sont les meilleurs indicateurs pour déterminer l'efficacité d'une équipe. La préférence de l'action plutôt que de la réflexion peut être vue sur certaines équipes (Nash et Govier, 2009).

Annett et al. (2000) appelle cohésion l'esprit d'équipe ou le moral que ces attitudes ont envers les autres. Ces attitudes sont prises très au sérieux dans le monde du sport (Annett et Steinberg, 1996). Comme les membres de l'équipe communiquent entre eux et partagent des informations, des intentions et des plans, ce qui est généralement considéré comme important, et comme les équipes sont structurées et organisent la façon dont nous devrions partager les tâches, la localisation des ressources est également considérée pour devenir une équipe efficace (Cannon-Bowers et al., 1995; Smith-Jentsch et al., 1998).

Comme proposée par Annett et al. (2000), la cohésion est l'un des éléments à prendre en compte dans le travail d'équipe efficace. Janz, Colquitt et Noe au 1997, ont défini la cohésion comme l'une des trois variables déterminant l'efficacité d'une équipe. Les deux autres éléments sont le type de modèles, en tenant compte de l'autonomie et de l'interdépendance entre autres, et les ressources adéquates.

Tant l'interdépendance comme la coordination et l'innovation sont essentielles dans ce type d'équipe (Campion et al., 1996; Cheng, 1983, Keller 1986). Ces facteurs sont également importants dans le contexte de l'équipe, en particulier dans la mesure où l'information est fournie (Ancona, 1990; Ancona et Caldwell, 1992; Campion et al., 1996; Cheng et Molinero, 1985; Mañana, 1981) cité par Janz et al., 1997.

Certaines enquêtes ont démontré la présence d'une série de membres, appelés les travailleurs du savoir, dans les équipes effectives. Ce sont les membres qui

permettent une forte croissance en équipe. Ils sont définis comme des personnes ayant un niveau élevé qui s'appliquent à la fois aux connaissances théoriques et analytiques, qu'ils ont acquis par l'éducation formelle, le développement de nouvelles tâches, des idées entre autres. Le contexte d'équipe peut être différent pour ce type d'équipe comprenant des travailleurs du savoir (Cannon-Bowers et al., 1995).

Les équipes multiculturelles offrent un fort potentiel pour l'exploitation des tâches complexes, mais comportent souvent des lacunes dans ce potentiel. Il est plus complexe de délimiter et d'arriver à des points de vues similaires, mais le fait de travailler ensemble se révèle meilleur quand les barrières se cassent, y compris dans un partenariat avec des difficultés majeures ou mineures qui permettent de travailler efficacement. Les différences se rapprochent entre les uns et les autres. L'équipe développe des pratiques innovantes dans un processus dynamique où tous les membres de l'équipe sont impliqués, Molyneux (2007).

Les valeurs culturelles influencent la perception à travers laquelle les gens interprètent les informations nécessaires à la prise de décisions. Les perspectives différentes offrent un enrichissement aux équipes multiculturelles afin qu'elles puissent réaliser leur action correctement. Mais ces différences interviennent ou influencent aussi les préférences de chacun des membres par leurs interactions sociales. En raison de cette influence, qui peut parfois être cachée, les équipes multiculturelles trouvent les décisions de coopération plus difficiles, créant des difficultés dans leur fonctionnement. Lorsque les équipes multiculturelles obtiennent des processus d'intégration efficaces comme celui de la communication et de la résolution de problèmes, elles se révèlent être meilleures que les équipes homogènes Maznerski et Diestefano (2000). Les équipes interdisciplinaires sont plus efficaces, McCallin et Bamford (2007).

On peut classer l'efficacité en trois dimensions principales en tenant compte de l'impact de l'équipe sur (Cohen et Bailey, 1997):

1. L'efficacité du fonctionnement est évaluée en termes de quantité et de qualité de la performance (productivité, temps de réponse, qualité et innovation),
2. par rapport aux attitudes des membres (satisfaction des membres, l'engagement et la confiance qui se génère) et
3. aux résultats de comportement (comme l'absentéisme et la sécurité).

Selon les recherches effectuées par LaFasto et Larson (1989), Gladstein (1984), Salas et al. (1992) cinq caractéristiques importantes s'accomplissent sur les équipes de haute performance. Ces cinq caractéristiques sont: les membres collaborateurs, les

relations créées positivement au sein de l'équipe, la productivité de la résolution de problèmes, le leadership favorisant la réussite collective, et un environnement favorisant la collaboration et travail d'équipe. Cet ensemble de caractéristiques fournit une série de critères pour l'évaluation du fonctionnement, mais ne fournit pas le moyen d'obtenir des résultats positifs (Huyck, 2007; Richardson, 2007).

Nous pouvons trouver différents critères d'efficacité. L'un de ces critères se réfère à la qualité du travail. Le succès d'une équipe est déterminé par la qualité du travail qu'elle accomplit. Deuxièmement, un critère fait référence à l'amélioration des membres de l'équipe, qui doivent être conscients qu'ils acquièrent de nouvelles compétences grâce au travail d'équipe et qu'ils améliorent leur rendement professionnel et personnel. Et pour finir, il y a un troisième critère qui prend en compte le transfert des apprentissages réalisés dans l'équipe à l'organisation (Ayestarán (coord.) 2005).

Les facteurs qui contribuent à l'efficacité d'un travail d'équipe sont les types de communication entre les membres, et la façon de partager l'information, les intentions et les projets qui sont considérés comme importants, la structure des équipes et des tâches à effectuer, le partage de la charge de travail et l'attribution des ressources.

Delarue et al. (2008), dit que l'amélioration de la productivité du travail d'équipe peut aider à rendre les équipes plus efficaces et efficaces. Il faudrait donc:

- Maximiser les forces et les compétences des membres de l'équipe de sorte qu'une variété plus large de tâches puisse être abordée.
- Déléguer l'ordre et l'assignation des tâches de l'équipe.
- Déléguer les fonctions de contrôle de gestion pour le travail d'équipe ou le chef d'équipe et donc ainsi réduire le nombre de niveaux de gestion.
- Encourager les membres de l'équipe à entreprendre plus d'une tâche.
- Responsabiliser plus les membres vis-à-vis des tâches, comme avec la responsabilité partagée, et ainsi l'engagement sera plus élevé.

McGreey (2006), propose une table 4 pour distinguer les caractéristiques des équipes efficaces et non-efficaces.

Tableau 4. Equipe efficace et non-efficace

Caractéristiques d'une équipe efficace	Caractéristiques d'une équipe qui n'est pas efficace
Les membres se font mutuellement confiance et cherchent à coopérer.	L'organisation a un faible niveau de confiance.
Ils sont ouverts aux critiques constructives et aux suggestions.	Les composants ont le besoin de se défendre en permanence.
Les décisions sont généralement prises par consensus.	La participation des membres est inégale.
Un engagement élevé.	Ils travaillent avec des normes strictes et rigoureuses, de manière imposée et sans aide.
Travailler avec des objectifs communs et être en accord avec les processus d'action.	Les membres ne traitent pas le conflit, mais le réduisent à de petites différences.
Préférer l'écoute active, s'écouter les uns aux autres.	La communication est écrite et peu fluide à l'oral
Bonnes communications dans toutes les directions.	Les opinions des collègues sont négligées ou ignorées.

No és tan sols saber, també s'ha d'aplicar. No és tan sols voler, també s'ha d'actuar.

Goethe

# Chapitre 2

---

## Les compétences

<b>1</b>	<b>LA CONCEPTION ACTUELLE DU TRAVAIL</b> .....	<b>71</b>
<b>2</b>	<b>NOUVELLES CONDITIONS PROFESSIONNELLES</b> .....	<b>73</b>
<b>3</b>	<b>LES NOUVELLES ORGANISATIONS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS</b> .....	<b>78</b>
<b>4</b>	<b>LA COMPÉTENCE</b> .....	<b>81</b>
4.1	Antécédent.....	81
4.2	Définition de la compétence.....	84
4.3	Caractéristiques de la compétence.....	87
<b>5</b>	<b>CLASSIFICATION DES COMPÉTENCES</b> .....	<b>92</b>
<b>6</b>	<b>COMPETENCES TRANSVERSAUX</b> .....	<b>97</b>
6.1	Définition de compétence transversaux.....	97
6.2	Type de compétences Transversaux.....	98
<b>7</b>	<b>EVALUATION DES COMPETENCES</b> .....	<b>99</b>
7.1	Rubrique pour évaluer les compétences.....	104
7.2	Evaluation 360°.....	107





## 1 LA CONCEPTION ACTUELLE DU TRAVAIL

Le concept actuel de travail a bien évolué, en passant des modèles classiques de la productivité Taylorienne et Fordienne à une nouvelle société connue comme la société de l'information et/ou de la connaissance (Brey, Innerarity, et Mayos, 2009; Méhaut, 1999; Planas, 2005).

Ces modèles prenaient en compte le travail sans un contenu "intelligent" dans lequel le travailleur était tout simplement un producteur. Ils se basaient sur une spécialisation de la tâche, les travailleurs étaient spécialistes d'une partie du procédé, dans une chaîne de montage. Depuis le début des années 70 les nouvelles tendances apparaissent et l'individu devient le centre des préoccupations des entreprises, et dans lesquelles la motivation, le leadership, le développement du commerce, la croissance ou l'accomplissement, commençaient à devenir des valeurs humaines importantes.

Dans les années quatre-vingt dix il y eu un changement qualitatif dans le concept de la profession, qui va au-delà des capacités et des qualifications, pour pouvoir se concentrer sur les compétences. Dans cette nouvelle conception, les compétences professionnelles sont le fondement essentiel du monde professionnel (Rodriguez, Fernández, 2009). Et on passe de demander des experts expérimentés à demander des professionnels compétents. On voit avec satisfaction que la conception des travaux actuels consiste à se concentrer sur l'étude et le respect envers les gens talentueux, un talent qui intéresse puisqu'il est nécessaire pour atteindre les objectifs des organisations commerciales et des institutions. (Planas, 2005; Tejada et Navío, 2005).

*«La mondialisation des échanges et des technologies, notamment la réalisation de la société de l'information, a accru les possibilités pour les individus d'accéder aux informations et aux connaissances. Mais en même temps, tous ces phénomènes impliquent une modification des compétences acquises et une modification des systèmes de travail » (CCE, 1996).*

Ce changement incroyable de la signification et de la valeur du travail, a permis que dans les vastes contextes universitaires, dans les institutions politiques, dans les entités engagées pour la formation professionnelle, occupationnelle et continue et même dans les propres entreprises soit née au cours de ces deux dernières décennies l'inquiétude concernant les qualifications et la compétence au travail.

Nous assistons à une réévaluation continue du rôle des travailleurs en ce qui concerne les connaissances appliquées à la production, au travail d'équipe, à la résolution de problèmes et à la relation et communication avec les utilisateurs. On est passé du travailleur expert techniquement, possédant des compétences spécifiques, à un travailleur qualitatif qui possède aussi des compétences qui lui permettent d'être résolutif dans de multiples situations.

Mais maintenant toute cette réévaluation a également été touchée par la première crise économique et sociale de ce siècle. Où les organisations ont vu leur équilibre ébranlé et ont été contraintes de changer leur structure et procédé et on donc indirectement affecté les individus et les processus éducatifs. Ces transformations qui progressent très rapidement, impliquent une série de changements, des nouveaux modèles, des nouveaux contenus, des nouvelles méthodes et des nouvelles formes de travail social (Echeverria, Isus, Martinez et Sarasola, 2008; Pastor, 2009). En ayant comme résultat une concurrence extrême, où chaque individu doit démontrer en peu de temps quelles sont ces qualités et ces aptitudes pour être résolutif dans son travail (Miguel, s.d)

Comme dit Drucker (1996):

*« Chaque centaine d'années dans l'histoire Occidentale, se produit tout à coup une transformation. En l'espace de quelques décennies une société se réorganise, modifie sa vision du monde, ses valeurs fondamentales, ses structures politiques et sociales, son art et ses institutions. Cinquante ans plus tard un monde nouveau est né, et les gens qui y naissent ne peuvent pas imaginer le monde où vivaient leurs grands-parents et où leurs parents sont nés ».*

Tous ces changements ont directement influé sur l'enseignement supérieur, donc on s'attend logiquement à une adaptation du système pour pouvoir répondre à toutes les exigences actuelles du marché du travail, comme dans le cas des travailleurs qui ont les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires pour accomplir une tâche, et non seulement des connaissances théoriques, comme cela s'est produit ces dernières années. En outre, la formation est utilisée comme un moyen pour résoudre les problèmes causés par le chômage. La formation a acquis une grande importance ces dernières années (Navío, 2006).

## 2 NOUVELLES CONDITIONS PROFESSIONNELLES

La restructuration et la réorganisation que les organisations ont connu ces dernières années a aussi bien touché l'organisation du travail que les qualifications et les compétences requises pour les travailleurs. La transition existante passe d'une économie à faible compétence à l'actuelle, où l'on tient compte des hautes qualifications, qui sont déterminés par une augmentation de la complexité scientifique et technologique des procédés utilisés pour produire des biens et des services. En plus de ces changements vient s'ajouter un troisième, qui commence à être pris en considération aujourd'hui. Il s'agit de l'accroissement du niveau éducatif et des compétences des jeunes qui entrent dans le marché du travail, même si cela ne signifie pas qu'ils aient des meilleures qualifications. Mais il est vrai que ces jeunes ont un niveau plus élevé d'exigences concernant le contenu de leur travail.

Delcourt en 1999, avait déjà anticipé les éventuels changements qui allaient s'effectués dans les structures organisationnelles. Voici un tableau créé par Delcourt (1999), qui reflète les changements qui se sont produit dans les organismes et permet une comparaison entre les différentes structures des organisations.

*Tableau 5. Effets des nouveaux types d'organisation du travail basée sur les compétences de travailleurs (Delcourt, 1999, p. 8)*

<b>Avant</b>	<b>De nos jours</b>
Organisation hiérarchique du travail	L'organisation du travail réalisée par les travailleurs
Buts préétablis et responsabilité hiérarchique	Participation à la conception du projet
Lieux déterminés	Flexibilité dans les tâches et fonctions
Une compréhension limitée des processus de travail	Comprendre l'ensemble du processus de travail
Emplois fragmenté et spécialisé, technologies traditionnelles	Travailler avec des dérivations horizontales et verticales, avec des nouvelles technologies et assistée par ordinateur
Gestion des flux de produits dans un environnement stable.	Gestion des flux d'information dans un environnement changeant
Le travail commence à partir de la force physique appliquée à la manipulation d'objets ou de matériaux.	Le travail est basé sur l'information et une tâche intellectuelle, le transfert de l'information
Contact physique avec le produit ou le matériel	Contact avec le produit ou le matériel à travers les moyens
compétences des habiletés manuelles, de la vitesse et des aptitudes	Vitesse intellectuelle en termes de perception, réaction et coordination

Avant	De nos jours
Gestion des situations routinières et des problèmes répétitifs et prévisibles	Gestion individuelle de chaque cas, dans des situations qui ne sont ni répétitives ni inhabituelles qui nécessitent une accumulation d'expériences
Prédominance du travail manuel qualifiés et compétents	Prédominance de travailleurs qualifiés, techniciens, ingénieurs et personnel de gestion
Le travail s'effectue avec des ordres et des spécifications	Le travail exige de l'indépendance, de l'initiative, de la responsabilité et de la créativité
Travail contrôlé	Travail autocontrôle
Séparation entre la compréhension et l'action	Compréhension et action intégrés, mécanismes pour résoudre les problèmes
Travail ennuyeux, parfois dangereux et sale	Prévalence du travail intellectuel dans des situations de stress
Les journées de travail et la planification sont définies	Autonomie et flexibilité de la journée de travail et dans la planification des travaux
Les personnes de s'adapter aux exigences opérationnelles des machines	Adaptation aux exigences relationnelles et aux différentes situations
Les profils de compétence sont homogènes et les compétences sont étroitement délimitées	Compétences hétérogènes, il y a une grande diversité, qui inclue les compétences relationnelles
Possibilité de remplacer les travailleurs qualifiés en ayant recours au marché externe	Compétences spécifiques personnelle, mobilité au sein de l'entreprise
La formation initiale et professionnelle et plus de l'expérience acquise dans le travail	La formation initiale et ensuite la formation continue et successive: implicite ou explicite, formelle ou informelle
Classements professionnelles fixes, selon les qualifications et l'expérience	Classements liés à l'adaptabilité et à la capacité à assimiler de nouvelles connaissances
La rémunération liée à la performance et la productivité	La rémunération liée aux risques et aux problèmes à surmonter et aux objectifs atteints
Faible niveau d'autoréalisation	Engagement personnel, on distingue l'autoréalisation
Les syndicats structurés par secteur et classe	Les syndicats professionnels et d'entreprise

Ce tableau reflète les différents changements qui se sont produits dans les organisations. On vise à créer des nouveaux liens entre les organismes et le travail, et entre l'innovation, la formation et les compétences. Il est important de noter que dans une entreprise innovante, les tâches qui génèrent ou dépendent des connaissances ont acquis une importance stratégique. Elles reflètent le changement qualitatif qui a été mentionné auparavant. Cette grande importance retombe sur le travailleur, et en particulier sur ses capacités de résolution, d'adaptation, intellectuelles, de réaction et de transmission des informations entre autres. Ces exigences professionnelles sont loin de la vision que nous avons des typiques ouvriers automates, qui étaient des simples producteurs qui ne pensaient pas au pourquoi de chaque chose, des travailleurs spécialisés dans une tâche simple.

Comme dans tout les changement, il y a des avantages et des inconvénients, ici, se reflète le besoin de travailleurs avec une bonne capacité d'adaptation à un environnement qui ne cesse de changer, ils faut qu'il soient plus résolutifs et qui sachent être à leurs place, c'est pour cette raison qu'on requière des travailleurs qui aillent toutes les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles à l'exécution efficace et efficiente de la activité professionnelle d'aujourd'hui. Celle-ci est plus importante qu'avant, ce qui donne plus de pouvoir à l'individu. En outre, l'un des principaux inconvénients est la pression qui se génère sur le travailleur, où l'on exige que tout le monde soit résolutif, et où chacun est considéré comme essentiel, ce qui crée une compétition continue pour pouvoir améliorer leur capacités aussi bien de façon individuelle comme collective.

C'est justement avec les changements des exigences professionnelles que l'évolution du concept des compétences professionnelles c'est réalisée, et on exige un ensemble de qualifications institutionnelles, structurelles et personnelles pour effectuer une tâche. La compétence professionnelle est basée sur cet ensemble de connaissances, de compétences et d'aptitudes liées à la profession et à l'environnement professionnel. On est passé du concept de la capacité à celui de la qualification professionnelle à partir d'un point de vue quantitatif, mais dans cette dernière décennie on est passé de la qualification à la compétence professionnelle d'une manière qualitative, puisqu'on a introduit les aspects de l'organisation et de la planification, à travers lesquelles c'est réalisé le changement qui concerne les aptitudes des travailleurs traditionnelles, pour répondre aux nouvelles exigences. Ces évaluations ne peuvent être obtenues que par l'ensemble des compétences techniques, méthodologiques, personnelles et participatives.

La premier à faire un apport ou une analyse à partir d'un point de vue personnel a été Bunk. Nous pouvons dire qu'une personne est compétente et professionnelle (Bunk 1994, p.9):

*«Si vous avez les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires pour exercer une profession, de sorte que vous pouvez résoudre les problèmes de façon autonome et flexible, vous êtes en mesure de collaborer dans votre environnement professionnel et dans l'organisation du travail».*

Ces changements ont provoqué que l'on passe des aptitudes aux qualifications et aux compétences professionnelles, ceux-ci ont amélioré la qualité des méthodes de sélection de personnel mais aussi l'auto-exigence des méthodes formatrices aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise.

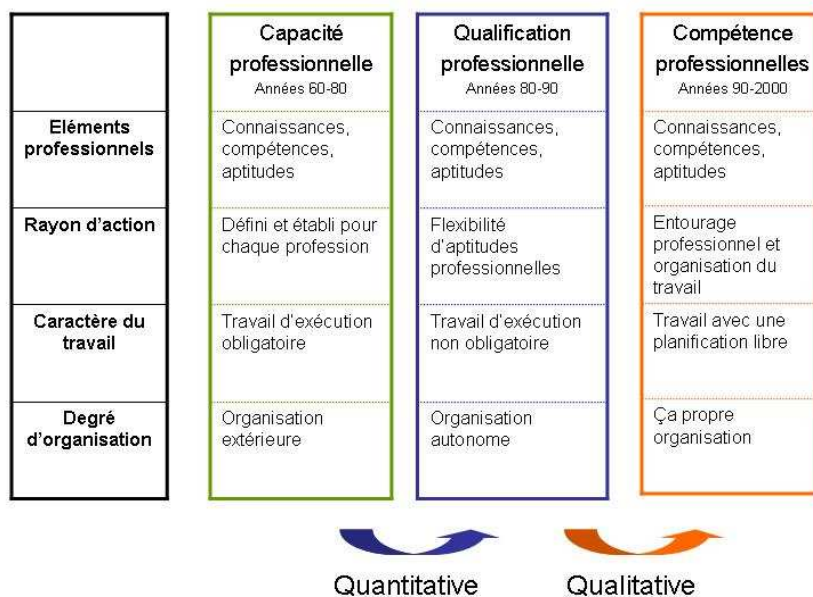


Image 5. Evolution historique des conditions professionnelles, Bunk, 1994

Ces séries de modifications réalisées dans les conditions professionnelles, comme par exemples les nouvelles conceptions des travailleurs, permettent d'attester du besoin d'acquérir les compétences, et les changements pédagogiques qui devraient être menés à terme dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (désormais, EEES).

Actuellement on devrait se concentrer un peu plus sur le changement créé par la crise. Depuis le début de l'année 2008 où l'Espagne et la communauté européenne, ont subi plusieurs changements dans leur structure (geler des salaires, augmentation des contrats temporaires, entre autres) et procédés. On peut dire que le fait le plus important de cette crise a été la destruction d'emplois. Le chômage est le protagoniste incontesté dans cette période de transition qui n'est toujours pas arrivée à ça fin, même si certain estime que ce sera fin 2013. Le secteur le plus touché est la construction. Les réformes entreprises par la crise, n'ont pas ralenti l'augmentation de cette variable tant redoutée par la société espagnole qu'est le chômage. Mais cela a créé un marché du travail plus dynamique, qui permet la création d'emplois, compensant ainsi la perte de certains emplois en créant d'autres. Les prestations du chômage se sont améliorées, où les moins de 40 ont été contraints de recevoir des cours de formation ou d'accepter un emploi qui correspond à leurs qualifications (Pastor, 2009).

En ce qui concerne les organisations, les réformes entreprises ont été les suivantes : réductions des salaires, modalités d'embauche plus flexibles, investissement dans la formation professionnelle (CEDEFOP, 2010; Pastor, 2009). La formation est devenue très importante dans cette réforme, puisqu'on prétend renforcer les compétences

de chaque individu pour qu'il soit capable de s'adapter aux nouvelles situations créées par la réforme. Il est important de noter que la formation doit se référer à des compétences génériques et non spécifiques, puisque la formation spécifique n'est pas aussi efficace, car elle n'est pas ouverte à de nouvelles expériences et elle est moins souple quand on essaye de trouver un emploi dans d'autres secteurs (CEDEFOP, 2010).

Toutefois, Sarasola en 2000, propose trois raisons qui justifient l'importance de la formation basée sur les compétences pour tous les pays, pour pouvoir s'adapter à ce changement des organisations créées ces dernières années :

- Mettre l'accent et focaliser les efforts sur le développement économique et social et sur la valorisation des ressources et les capacités humaines pour construire le développement. Cela constitue un moyen de récupérer l'humanisation du travail en se concentrant sur le processus de croissance économique et développement social chez l'être humain, en tant qu'agents et bénéficiaires du changement. L'individu est considéré comme un élément actif, et il arrive à avoir plus d'importance.
- Cette approche semble répondre mieux que d'autres au besoin de trouver un point de convergence entre la formation et l'emploi, et entre l'éducation et la formation de la main-d'œuvre et le fonctionnement du marché du travail. Ce n'est pas seulement le fait créer plus d'emplois mais créer des meilleurs emplois, et que la qualité et la capacité de chaque être humain soit déterminé par leur employabilité et par la qualité de l'emploi auquel ils aspirent.
- La focalisation des compétences s'adapte aux besoins des changements structurels décrits ci-dessus, qui sont omniprésents dans la société internationale et ils apparaissent de diverses façons. On parle tellement de ce changement qu'il semble que nous nous sommes adaptés à lui. Toutefois, son rythme et ses conséquences nous surprennent et peuvent quelques fois arriver à nous confondre. La compétence professionnelle est en ce sens, un concept dynamique, qui imprime de la valeur et souligne la capacité de l'homme à innover, à s'adapter aux changements et de les gérer, en anticipant et en se préparant pour lui faire face, au lieu de devenir une victime passive et ravagé par les transformations incontrôlées.

D'un point de vue professionnel, on doit réfléchir sur quelles sont les bases du nouveau système pour répondre aux nouvelles exigences, (CEDEFOP, 2010; Pastor, 2009; Planas 2005; Sala et Planas, 2009; Tejada et Navio, 2005) un changement c'est créé dans la façon que nous avons de travailler et de structurer les



organisations. On a généré un changement qualitatif, on recherche le travailleur du savoir. Ce travailleur qui anticipe et apprend à utiliser les connaissances pour s'améliorer et se renouveler. On ne prétend pas que les travailleurs soient des simples automates qui reproduisent exactement ce qu'on leur ordonne, on veut qu'ils soient résolutifs, qu'ils aillent de façon continue une bonne capacité d'adaptation aux rapides changements qui se produisent de nos jours.

On veut qu'ils sachent se communiquer, qu'ils travaillent en collaboration, et qu'ils ne soient pas individuels en cherchant seulement à trouver leurs propres intérêts. Aujourd'hui, la philosophie est différente, nous sommes dans une ère nouvelle, qui évolue à grande vitesse, et si les gens n'ont pas cette capacité, ces compétences qui leur permettent de suivre et de s'adapter à ce monde qui évolue, ils ne pourront pas s'intégrer, et seront donc exclus du système. "Vous pouvez être engagé grâce à vos qualifications mais ils peuvent vous licencier à cause de votre manque de compétence" c'est pour cette raison que l'acquisition des compétences transversales sont essentielles (Van der Klink, Boon, et Schlusmans, 2007).

### **3 LES NOUVELLES ORGANISATIONS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS**

Cette nouvelle situation ne se trouve pas seulement dans le monde de l'emploi. Avec les changements engendrés par les différentes structures, l'Université a été touchée. Un nouveau système a été créé, l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). La déclaration de Bologne de 1999, est le document de base de ce mécanisme, il est populairement connu comme le « processus de Bologne », puisque c'est dans cette ville où a été signé le document de référence initial. On parle d'un long processus, où les changements ont été initiés en 1999 pour se terminer en 2010. Pendant le processus de changement, on a procédé à différentes analyses de la situation, on peut le voir dans les documents signés au cours de ces dix dernières années:

- Déclaration de Bologne, 1999
- Stratégie de Lisbonne, 2000
- Communiqué de Prague, 2001
- Déclaration de Barcelone, 2002
- Communiqué de Berlin, 2003
- Communiqué de Bergen, 2005
- Communiqué de Londres, 2007
- Communiqué de Leuven / Louvain-la-Neuve, 2009

Avec ce processus, l'objectif est de créer un système homogène, promouvoir une plus meilleure intégration et une amélioration dans l'ensemble de l'enseignement supérieur européen, où l'on permette une adoption dans la structure des diplômes, pour qu'ils soient comparables pour que cela facilite la mobilité des étudiants et des diplômés dans l'Union Européenne et ainsi produire un renouvellement de la méthodologie de l'enseignement. La déclaration recherche:

- Le renforcement de la dimension intellectuelle, culturelle, sociale, scientifique et technologique en Europe.
- La reconnaissance du rôle central de l'enseignement supérieur et des universités dans la promotion de la mobilité des citoyens, la demande de personnes qualifiées et le développement général du continent.
- L'augmentation de la compétitivité et l'attractivité du système européen d'enseignement supérieur dans la sphère internationale.
- la promotion du marché du travail en Europe dans un contexte changeant qui nécessite un apprentissage tout au long de la vie, l'adoption de diplôme universitaire facilement comparables et affronter résolument les nouveaux défis de la société de la connaissance.
- Créer un lien entre le système de production, les système éducatif et la société, à travers la création de nouveaux modèles et stratégies d'enseignement et d'apprentissage et d'assurer la qualité de la formation (Montaño, Palmer et Palou, 2008).

Pour cette raison, les universités ont donné une grande importance au changement du curriculum et l'on transformé en Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits (ECTS). La nouvelle approche introduit un nouveau langage commun. Les diplômes sont comparées par le biais de leurs profils professionnels et non pas par la mesure des contenus et des processus d'acquisition comme on le faisait jusqu'à présent. L'enseignement est orienté vers l'acquisition de compétences plutôt qu'à l'acquisition des connaissances.

Le cadre de l'enseignement supérieur est divisé en trois cycles (Licence, Master et doctorat) chaque cycle est basé sur les compétences et non sur les objectifs. On se base sur la charge de travail nécessaire pour atteindre le niveau d'apprentissage à la fin de chaque cycle, et doit être spécifié en termes de compétences, ce qui facilite la mobilité des étudiants à travers l'Europe grâce au transfert de crédits.

Pour être capable de s'adapter à ce monde qui ne cesse de changer, les universités comme institutions responsables de la préparation de professionnels doit répondre aux besoins du moment et ne peut donc pas être séparée de la relation entre le

monde académique et le monde du travail. Il est important de tenir compte des profils demandés par la mondialisation du marché du travail pour créer et améliorer les profils qui se produisent dans les universités, où la connaissance est la principale valeur, étant donné que nous trouvons dans la société de la connaissance (Brey, Innerarity, et Mayos, 2009; Méhaut, 1999; Planas, 2005). Et c'est là qu'a commencé le début de la formation fondée sur les compétences dans les universités.

L'Espace Européen de l'Enseignement supérieur (EEES) a apporté certaines modifications au niveau de la formation. On veut que l'étudiant acquière une série de compétences qui puisse le préparer pour la vie personnelle et professionnelle.

La création de l'EEES a favorisé des changements importants dans l'éducation, en donnant plus d'importance à améliorer la pratique de l'enseignement du point de vue de la qualité, et, par conséquent, le processus des résultats et du rendement des élèves. C'est pour cette raison qu'on ait passé d'un enseignement où l'on programmait seulement des compétences spécifiques à ce qu'on trouve de nos jours, où les compétences transversaux ont gagné en importance pour devenir indispensable (Sancho Saiz et al., 2009).

L'EEES n'est pas le seul système qui montre une série de changements, aussi bien la formation professionnelle comme la formation continue ont été victimes de ces variations, causées par une tentative d'adaptation au marché du travail marquée par une situation d'isolement entre la formation et les besoins réels de ces dernières décennies.

En 2002, par la loi organique 5/2002 du 19 Juin, est implanté en Espagne un nouveau système complet de qualifications, de formation professionnelle et d'accréditation sur la compétence des individus. Cela ne se produit pas de manière improvisée, c'est le fruit d'une série d'étapes, d'accords, d'initiatives législatives et réglementaires antérieurs (sur la base des stipulations qui se trouve dans les accords économiques et sociaux, 1984).

En ce qui concerne la formation continue, elle est considérée comme un sous-système intégré dans le système national de formation professionnelle. Elle se compose de l'ensemble des actions formatrices, qui fait face à la formation des employés dans leur lieu de travail, dans le but d'améliorer à la fois leurs compétences et leurs qualifications tout comme leurs requalifications (IVème Accord de la formation continue dans les administrations publiques, le 17 Octobre 2005).

## 4 LA COMPÉTENCE

La nouvelle situation créée par la mondialisation de l'économie, montre que la compétitivité des organisations est fondée sur les compétences. De cette manière se génère une nouvelle prise de conscience, et la gestion des compétences devient la clé du succès, ainsi que la stratégie qui est inévitable et essentielle. Ce n'est pas seulement un fait isolé qui préoccupe les organismes, il préoccupe aussi le monde académique. C'est pour cela qu'il est important de réaliser une annotation du terme.

### 4.1 Antécédent

La compétence n'est pas un terme nouveau, mais si le nouvel usage que lui donne la notion actuelle (Tejada, 1999). C'est un concept difficile à définir (Boumane, Talbi, Tahon, et Bouami, 2006; Echeverria et al., 2008; Guthrie, 2009; Van der Klink, et al., 2007; Rodriguez, 2006; Tejada, 1999).

Selon Echeverria et al. (2008), l'origine du mot compétition vient du mot latin «cum» et «petere» (ce qui signifie aller chercher quelque chose, se trouver), avec quelques significations de rivalité ou d'opposition, d'attitude et d'adéquation, entre autres. On peut distinguer deux verbes espagnols qui contiennent la même racine, et les deux surgissent du terme compétence:

- «Concurrence»: d'appartenance et de responsabilité, qui donne lieu à la compétence et à l'adjectif compétent (Apte, adapté, approprié).
- «Concurrentes»: se battre, rivaliser, qui donne lieu aux substantifs, compétitivité et concurrence, ainsi que l'adjectif concurrentiel.

En 1930, la compétence n'était pas un terme connu, mais il faisait explicitement référence au contrôle d'une activité professionnelle, et aux connaissances théoriques, donc on pouvait parler de capacité de mobilisations des connaissances quand cela était nécessaire, apprendre à s'adapter aux situations. Plus tard, deux nouveaux concepts ont été incorporés:

- Unique: on se concentre sur la nature spécifique de l'expression.
- Combinaison: est un ensemble d'éléments structuré entre eux de manière complexe et susceptibles d'être décomposés.

Ce terme est connu pour être vague et polysémique et acquiert également une définition ou une autre dépendant de la zone géographique (Echeverria, 2002; Guthiere, 2009). Chaque pays l'aborde d'une manière différente.

Généralement on considère comme compétence:

- «Compétence»: les compétences, les qualifications. Se réfère à la façon dont une personne gère ses affaires, fait face aux problèmes, mène et modifie son environnement immédiat de manière efficace.

Généralement on considère comme habilité:

- «Skills»: compétences, aptitudes, capacités, talents. C'est la compétence qui permet à une personne de réussir une tâche.

Généralement comprise comme une capacité:

- «Capacity»: les compétences, le talent, la qualité qu'a un sujet pour accomplir une tâche de manière correcte.

Dans le projet Tuning sur l'Espace Universitaire Européen de l'Enseignement Supérieur, on fait incidence sur les deux termes, les aptitudes et les compétences. Ils sont exprimés ensemble pour offrir un sens plus «intégratif» (CE 2002, p.22) et on peut donc les trouver dans de nombreux textes qui sont utilisés indifféremment pour éviter d'éventuels litiges. Dans les milieux universitaires on utilise les mots aptitudes et capacité au lieu de la compétence, il s'agit d'une tendance réductionniste de définir les compétences.

McClelland, au début des années 70, a commencé à donner des indices sur ce concept, mais ce n'est que plus tard que, ce qui commençait à émerger, allait créer d'énormes changements dans le système éducatif ainsi que dans le monde du travail. Il défendait que les connaissances et les dossiers académiques, ainsi que l'intellect, n'était pas des indicateurs de réussite ou d'échec dans le développement du travail (Paris, 2010).

Dans les années soixante ont été réalisées plusieurs expériences aux Etats-Unis avec le curriculum basés sur les compétences. Surtout envers la formation des enseignants sous le nom de *Competency-Based Teacher Training* (CBTT) la formation des enseignants basée sur la compétence, mais aussi la formation professionnelle juridique et médicale qu'ont été situées au niveau des compétences.

La pensée des compétences n'a pas suscité beaucoup d'intérêt jusqu'au début des années 90. Mulder (2000), considère que l'intérêt pour ce concept vient des publications sur les compétences centrales de Prahalad et Hamel (1990), même si ça faisait quelques années déjà qu'on parlait sur ce sujet, bien que le terme compétence ne fût pas reflété.

Pour la première fois le concept est devenu populaire dans les entreprises et dans la formation professionnelle. De son côté, l'enseignement supérieur a commencé à montrer plus d'intérêt dans les années 90. L'attention sur le concept de compétence n'est pas seulement basée comme un facteur unique, mais comme un ensemble de circonstances qui induisent les institutions chargées de l'enseignement supérieur à adopter le concept (Van der Klink, Boon, et Schlusmans, 2007).

Il est impossible de laisser de côté le changement qualitatif qui s'est généré ces dernières années en ce qui concerne la notion de profession. Cela va au-delà des capacités (*skills*) et des qualifications, pour se concentrer sur les compétences. Selon cette nouvelle conception les compétences professionnelles constituent le fondement essentiel dans le monde professionnel.

Les compétences sont un nouveau modèle, un nouveau référence qui prend en compte d'autres approches, l'objectif est que le travailleur sache s'adapter aux nouvelles situations pour lui-même, qui soit résolue et compétent. Une nouvelle conception du rôle du travailleur c'est créée et comme telle, cela exige une nouvelle préparation. On est passé des aptitudes formelles qui étaient demandés pour une profession déterminer à posséder une richesse de connaissances et des compétences qui sont généralisables et qui dépassent le domaine professionnel (comme la communication, la résolution des conflits, le travail d'équipe, entre autres), qui permettent à l'individu de bien s'acclimater dans le lieu de travail ainsi que dans les différentes situations qui peuvent se présenter. Jusqu'au années 90 on recherchait un travailleur capable d'appliquer les techniques, mais à partir des années 90 la conception fût plus qualitative, en passant de l'application des techniques à la résolution des différentes situations.

En outre la restructuration d'organisations doit être prise en considération, en passant d'un travail beaucoup plus compétitif à un travail qui repose sur la coopération, là où les équipes de travail ne sont pas permanentes, car elles peuvent subir des modifications, en tenant compte des besoins du moment.

Pour conserver un emploi on a besoin d'un certain «savoir-être», de nos jours partir des compétences professionnelles acquises par la formation ne sert plus à rien, même si ce qui est demandée est une formation de base et spécifique pour ce lieu de travail. C'est-à-dire, ce n'est pas seulement le savoir ou les connaissances acquises, on demande aussi la mobilisation et l'application, ce qui donne lieu au «savoir-être».

## 4.2 Définition de la compétence

Le terme compétence est utilisé pour la première fois dans le domaine de la formation professionnelle. Par conséquent, avant de commencer à définir le terme de compétence, il est intéressant de tenir compte du point de vue de ce système de qualification dans les différents pays et la définition relative à ce mot (Arbizu (Dir., 2008)).

Tableau 6. Les différents systèmes de qualifications

Espagne	Législation (R. décret 676/1993)	<u>Ensemble des connaissances, aptitudes, attitudes</u> acquises grâce à des processus de formation et à l'expérience professionnelle, qui permettent de développer et mener à bien les rôles et les situations requises dans le milieu du travail.
Royaume-Unis	Cadre National des Qualifications Professionnelles	Concept très vaste qui englobe <u>la capacité de transférer des compétences et des connaissances à des nouvelles situations</u> dans un domaine professionnel. Cela inclut la capacité d'organiser et de planifier le travail et les relations avec les collègues. Nous parlons de trois types de compétences, les compétences clés, les transversaux et les spécifiques.
Australie	Cadre de Qualification	<u>Possède les compétences et les connaissances</u> définies par des normes, exprimées comme le résultat de l'apprentissage correspondant aux exigences du marché du travail.
Etats-Unis	Système de Qualification	Défini comme des règles de compétence. Ce sont <u>les spécifications de la réalisation professionnelle qui permettent d'identifier les connaissances, les compétences et les capacités</u> nécessaires pour qu'un individu améliore les réalisations dans le milieu de travail. Où il différencie aussi les <u>compétences fondamentales, spécifiques et transversaux</u> .
Allemagne	Système dual	<u>Ensemble de connaissances, compétences et aptitudes</u> nécessaires pour exercer une profession qui permet aux professionnels de résoudre les problèmes de manière autonome et flexible et en plus l'individu est en mesure de collaborer dans son environnement professionnel.

La notion de compétence professionnelle est présente dans tous les domaines de l'éducation et de l'emploi. Dans la formation professionnelle (en partant de la loi de la formation professionnelle, des systèmes nationaux d'évaluation et des certifications des compétences), dans l'enseignement universitaire (curriculum basé sur les compétences professionnelles et le développement des compétences). Dans le milieu du travail elle a également fait une entrée en force, aussi bien dans le recrutement comme dans les compétences de gestion, la valorisation du capital humain et même de la rémunération basée sur les compétences.

Les compétences sont la base du futur social et professionnel des jeunes de la communauté européenne. Selon Grootings (1994), le déplacement de la

qualification ver les compétences à niveau européen est plus qu'un simple changement de mot.

En partant des diverses définitions données à ce terme c'est élaborée le suivant extrait terminologique, qui peuvent être classés en fonction des mots clés, en trois sections:

1. Les qualités (connaissances, habiletés et attitudes),
2. les tâches, les rôles et les résultats, et
3. on prend en compte les deux aspects précédents (les qualités et les tâches, les rôles et les résultats).

Tableau 7. Définitions de compétence

...un <b>ensemble de connaissances, de procédures, d'attitudes et de capacités</b> qui sont personnels et se complètent mutuellement, de sorte que l'individu peut agir efficacement devant les différentes situations professionnelles qui lui sont présentées....	Rodríguez Moreno, 2006
...posséder certaines caractéristiques personnelles ( <b>connaissances, habiletés et attitudes</b> ) qui vous permettent d'obtenir un résultat, en s'adaptant à des situations spécifiques dans un environnement déterminé. Sans mettre de côté l'efficacité quand il s'agit de faire face à des situations problématiques...	Lemoine 2002
... <b>ensemble de connaissances, de procédures, d'attitudes et de capacités</b> qu' a une personne et qui sont nécessaires pour faire face de manière <b>efficace</b> ... aux tâches requises dans une profession dans un lieu de travail déterminé, résoudre les problèmes qui se posent de façon indépendante, créative et flexible, et de collaborer à l'organisation du travail et à son environnement social	Sarasola 2000 i Bunk 1994
... <b>ensemble de connaissances, de capacités et d'aptitudes</b> nécessaire pour exercer une profession, pour résoudre des problèmes professionnels d'une façon autonome et flexible et collaborer dans le contexte et l'organisation professionnelle.	Bunk, 1994
... est la capacité à <b>agir efficacement</b> face à des situations familiales, lesquelles peuvent être contrôlées puisque tout le monde a les <b>connaissances et la capacité de mobiliser</b> de manière efficace et opportune, pour identifier et résoudre des problèmes réels.  Une compétence est quelque chose que nous pouvons faire. <b>C'est une capacité stratégique</b> , indispensable dans les situations complexes....	Perrenoud, 1999, 2000
.... <b>les fonctions, les tâches et les rôles d'un professionnel pour se développer correctement et, idéalement</b> , dans son milieu de travail et sont l'objet d'un résultat, d'un processus de formation et de qualification	Tejada, 1999
...aperçus des comportements que certaines personnes dominent mieux que d'autres, ou qui les rendent plus efficaces dans des situations définies. Ces comportements sont observable dans la réalité quotidienne du travail, et également lorsqu'ils sont mis à l'épreuve. Ils mettent en œuvre de façon intégrée <b>les aptitudes, les traits de personnalités et les connaissances acquises</b> .	Lévy-Leboyer, 1997



.... <b>Extension</b> de la notion de <b>capacité et de qualification</b> , qui est le résultat des rapides évolutions techniques dans l'organisation du travail et dans les activités de planification...	Grootings 1994
Il s'agit de la capacité ou l'aptitude à effectuer des <b>tâches</b> ou faire face à des situations différentes de manière efficace dans un contexte précis. Pour le faire il est nécessaire de <b>mobiliser des attitudes, les capacités et les connaissances</b> en même temps et de façons interrelationnelles.	Zabalza y Arnau 2007
Les compétences ont une relation avec l'action, elles se développent et son actualisées dans l'action et sont liés à une situation ou un contexte déterminé. Intègre différents éléments ( <b>connaissances, attitudes et procédures</b> ). Il offre une <b>résolution efficace</b> des situations professionnelles connues ou inconnues et elles sont <b>éducables</b> .	Corominas et al. 2006
....savoir comment agir de façon responsable et validé, en <b>combinant</b> différentes <b>ressources endogènes (capacités, aptitudes, formation, expérience)</b> et <b>exogènes</b> (réseaux de communication, experts en documentation, outils, etc). La compétence permet à une situation professionnelle, obtenir les résultats escomptés (performance).	Le Boterf, 2001
"...provient... d'un exercice d'application de connaissances dans des circonstances critiques ... et c'est une <b>combinaison de connaissances technologiques préalable et d'expérience concrète</b> qui viennent fondamentalement du travail dans le monde réel... ce sont l'ensemble des propriétés instables qui doivent se soumettre à l'épreuve, et s'oppose à la qualification, qui étaient mesurées par le diplôme et l'antiquité. "	Gallart y Jacinto, 1995
comme une totalité, complexe et en mouvement structuré, opérationnel qui s'ajuste à l'action et aux différents cas et situation.	Malglaive 1990, p.30

En résumant le concept de compétence, on peut dire que :

Un ensemble de connaissances, de capacités ou d'habiletés et des attitudes qui sont liés à une situation donnée, qui sont mobilisés d'une manière intégrée, permettant à l'individu de résoudre une situation de manière efficace. C'est la combinaison des deux «savoir», le «savoir-faire», et le «savoir-être» qui ont une certaine flexibilité, qualité et indépendance. Sans ces caractéristiques ou ressources une personne peut difficilement être compétente (Echeverria, 2002).

Si l'on fait une analogie de la vie quotidienne, peuvent être considérés comme un ensemble d'expériences, les connaissances et les capacités qu'une personne accumule dans son sac a dos tout au long de sa vie. Plus le sac est plein plus il aura de facilités et de ressources au moment de résoudre un problème ou une situation difficile et de s'adapter à différents contextes.

Mais ce n'est pas seulement acquérir cet ensemble d'attributs, la personne doit être en mesure de gérer ces ressources, le fait de dominer cet ensemble de connaissances, c'est ce qui qualifie une personne de compétente. Il est important

de savoir les administrer, c'est ce qui fera qu'une performance soit réalisée de manière efficiente et efficace dans toutes les situations. Par ailleurs, sans oublier que plus on a de compétences mieux c'est, on peut dire que cette personne augmente le pouvoir de ces capacités.

Il convient souligner que ces attributs concernent exclusivement les individus et non pas le travail qu'ils réalisent à un moment précis. C'est pour cette raison que nous ne pouvons pas évaluer une compétence par l'emploi qu'occupe un individu, mais doivent être créés des indicateurs pour déterminer réellement si le sujet possède ces compétences.

L'acquisition, la transmission et l'exécution des compétences se trouve dans les secteurs formel et informel de la vie quotidienne et professionnelle.

En conclusion, nous définissons la compétence comme suit:

*Une compétence est l'ensemble des connaissances, ses procédures, d'attitudes et de capacité qui permettent à un individu de s'adapter à des situations spécifiques dans un contexte définie et de faire face à des situations différentes de manière efficace, autonome et flexible. En partant de la mobilisation de ceux-ci et d'une manière interrelationnelle pour développer et s'actualiser dans l'action.*

### **4.3 Caractéristiques de la compétence**

Klink, Schlusmans et Boon (2007) après avoir effectué diverses investigations, ils conclurent que, pour parvenir à une harmonisation de ce concept, six types de dimensions devraient être prises en compte, dont trois sont considérées comme importantes. Ce document ne reflète que les trois dimensions nécessaires.

Voici les caractéristiques qui constituent une compétence en tenant compte des dimensions de Klink et al. (2007), comme les caractéristiques présentées par Fernandez-Salinerio (2006).

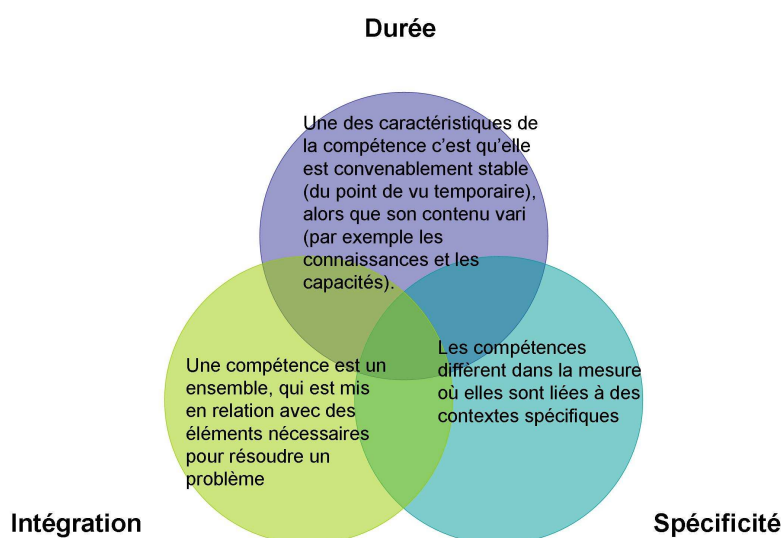


Image 6. Dimensions présentées par Klink, Boon et Schlusmans (2007)

## Intégration

Cette dimension nous permet de définir et de mettre en relation toutes les compétences, puisque elles ont toutes cette dimension d'intégration, qui réunira tous cet ensemble de ressources, de connaissances et de compétences qu'une personne a obtenue au fil du temps. Cela va au-delà des éléments techniques, lesquelles doivent être complétés par des éléments méthodologiques, participatifs et personnels. Les compétences s'acquièrent, mais il faut aussi les maintenir, car elles se dégradent et deviennent obsolètes (Echeverria, 2002; Fernandez-Salinerio, 2006; Gilbert et Parlier, 1992).

Entre ces deux états (être un expert ou ne pas l'être) il ya des étapes intermédiaires pour atteindre un statut plus élevé, ceux-ci s'acquièrent progressivement.

## Caractère dynamique (Durée)

Selon Klink et al. (2007), ils la définissent comme durée, mais dans ce cas, on croit qu'il est plus approprié de l'étiqueter comme caractère dynamique, puisque la concurrence n'est pas statique, elle a une progression tout au long de la vie. Cela ne signifie pas qu'elle ne soit pas stable, c'est à dire, on acquis ou on n'acquis pas la compétence, une personne sait ou ne sait pas travailler en équipe. Ainsi, lorsqu'on se réfère à la durée, nous pouvons dire que celle-ci n'est pas permanente, nous pouvons construire la base et la perfectionner avec les compétences et les expériences et ainsi la modifier et c'est ce qui crée ce dynamisme changeant. Parfois, elle peut stagner si on ne l'utilise pas et par conséquent, elle devient obsolète. D'autres fois elle subi des modifications, cela donne une variante de ce qui a été acquis dès le départ.

Une personne qui a cet ensemble de ressources n'implique pas qu'elle soit compétente. Il peut arriver que :

- Si les ressources qui doivent être mobilisées sont insuffisantes, on considérera que la compétence n'existe pas.
- Si les ressources sont présentes, mais ne sont pas mobilisées en temps utile et au bon moment, ce serait comme si il n'y avait pas de compétence.

### **Spécificité**

Les compétences peuvent se différencier compte tenu du contexte dans lequel elles se trouvent. De cette façon, on peut leur donner cette dimension de spécificité, puisque elle fait référence à la relation dans des contextes spécifiques, dans ce cas nous mettrons l'accent sur l'environnement de travail qui détermine le type de compétence.

L'évolution du contexte professionnel dans ces derniers temps, a fait que l'on passe du concept de qualification au concept de compétence. Ce terme est plus adaptable, plus flexible et a un plus de capacité de transfert. La compétence est liée à une mission, à un but, donc, devant une situation professionnelle, le sujet doit prendre une série d'initiatives et de décisions afin d'obtenir la solution. Il faut tenir compte que la compétence doit être clairement décrite et formalisée en ce qui concerne une mission spécifique.

C'est la capacité d'agir par rapport à certaines exigences, en tenant compte du contexte, mais toujours de manière précise et adaptée, en donnant de l'importance à l'ensemble des règles ou des normes qui ont été établies. C'est la capacité d'exercer des activités en faisant cas des niveaux de performance attendus. D'autres auteurs (Johnson, 1996, 2000; Perrenoud, 1997; Tuomi -Grhön, Engeström, et Young, 2003) prennent également en compte d'autres caractéristiques:

### **Transfert des connaissances**

En plus de cet ensemble de caractéristiques on devrait également envisager une autre particularité que nous appellerions transfert de *connaissances ou de mobilisation*.

La question du transfert de connaissances n'est pas nouvelle, il y a environ un siècle le sujet fût déjà traité, mais il a fallu attendre les années cinquante pour qu'il y ait une intensification de son étude.

Ce transfert de connaissances n'est pas automatique, il est acquis par une pratique réflexive et un exercice continu dans des situations qui favorisent l'occasion de mobiliser les connaissances, de les extrapoler et de les combiner, afin de construire une stratégie originale pour faire face à diverses situations.

On peut considérée comme l'une des caractéristiques les plus importantes, car une personne peut avoir un ensemble complet de ressources, mais si il ne sait pas les transférées à la situation déterminée, comme cela a été mentionné ci-dessus, cette personne n'aura pas les compétences nécessaires. Un travailleur qui maîtrise la théorie pour exécuter une tâche, est incapable de l'utiliser dans la pratique, puisque l'occasion de le faire ne sait jamais présentée devant lui.

Les compétences comprennent les connaissances, capacités et attitudes dans des structures complexes, qui impliquent la réalisation d'un but particulier dans différente milieu, aussi bien de manière individuelle que sociale et professionnelle. Il n'y a pas de compétences pures, car elles s'entrelacent les unes avec les autres et elles partages les connaissances, les aptitudes et les attitudes.

### **Définissables dans l'action**

Cette-ci ce défini comme une caractéristique importante de la compétence, parce que sans elles, on ne peut affirmer qu'une personne ait acquis une compétence et c'est pour cela qu'il est nécessaire de lui consacrer quelques lignes.

Les compétences sont définissables par l'action. Avoir une capacité ne signifie forcément pas être compétent. La compétence ne réside pas dans les ressources, mais dans la mobilisation de cette dernières. Pour être compétent faut savoir les mobiliser, cela n'inclut pas la reproduction ou l'imitation du processus, mais la personne doit être en mesure de la sélectionner et de la gérer et ainsi pouvoir effectuer l'action ou la tâche de façon efficace et efficiente (Le Boterf, 2006).

Cette mobilisation, dans des situations complexes oblige la personne à considérer le problème avant de le résoudre, savoir quelles sont les connaissances les plus pertinentes et les plus appropriés. Elle doit se réorganiser en fonction de la situation et d'extrapoler puisqu'il doit s'adapter à chaque situation. La personne doit être capable de savoir quoi faire et savoir agir. Echeverria (1996) la définit comme la Compétence d'action Professionnelle (CAP).

*«Faire sans agir c'est mettre en œuvre une technique, ou réaliser un mouvement sans en profiter les sens et les enchaînements qu'il suppose... apprendre à agir est un ensemble d'événements où chaque terme dépend de l'accomplissement du tout ou d'une partie des autres (Le Boterf 1994, p. 47) ».*

L'ensemble des connaissances, compétences et attitudes qui entrent en jeu varient chaque fois que l'on fait face à une nouvelle situation, pour donner des réponses appropriées. Ce n'est pas seulement la formule  $A + B + C = \text{problème résolu}$ , c'est beaucoup plus qu'une formule, elles sont caractérisés par un certain degré de créativité. L'ensemble des ressources qui s'appliquent peuvent être similaires, mais

elles auront toujours ces différences qui font que la personne acquiert plus de capacité et ainsi accroître son niveau de compétence.

Ou tel que défini par Echeverria (2002, p. 13):

*«En bref, la compétence est définie en gérondif par une action ou un enchaînement d'actions. Cela exige savoir enchaîner les instructions et non seulement les appliquer de manières isolées. Par conséquent, le professionnel compétent est principalement caractérisé pour savoir innover, plutôt que pour le savoir routinier. Il met en œuvre des actions pertinentes dans des situations inconnues».*

Les compétences sont définies en fonction de la situation et du contexte, la personne mobilise les ressources en fonction de celles-ci avec succès et sans problèmes. Compte tenu de la gestion et de la disposition des ressources, les exigences qui sont posées par la tâche ou le problème à résoudre influenceront sur le degré de la réalisation et résolution du problème. Cela implique un caractère relationnel, comme cela a été mentionné c'est cette dimension de l'intégration, qui marque les compétences, et en fonction des situations et des besoins on implique les ressources nécessaires pour trouver une solution efficace et efficace.

Cela ne s'apprend pas, c'est l'expérience. Plus les situations d'apprentissages d'une personne sont variées, plus elle aura du succès et lui sera plus facile de résoudre des situations problématiques.

Il ne faut pas mettre de côté que pour être compétent il faut avoir acquis cet ensemble de connaissances, compétences et capacités qui nous permettent de résoudre efficacement les différentes situations. La compétence est dynamique, elle progresse et nous change les schémas pour que l'on puisse être capable de s'adapter et de résoudre sans problèmes les nouvelles situations. Les connaissances et les expériences rendent l'apprentissage possible. Comme l'a dit Echeverria (2002) "on apprend à pleurer en pleurant, à manger en mangeant, à parler en parlant, à marcher en marchant, etc." Par conséquent grâce à l'expérience, dans l'action.

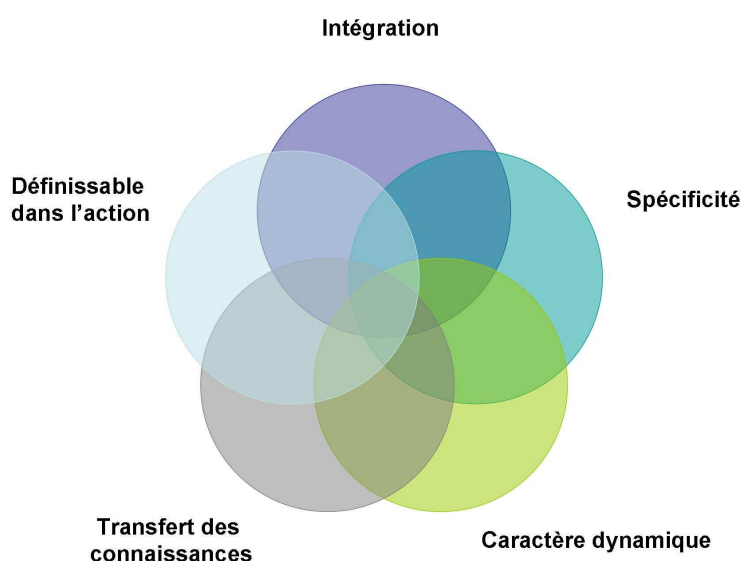


Image 7. Caractéristiques de la compétence

## 5 CLASSIFICATION DES COMPÉTENCES

Ces dernières décennies ont vu le jour différentes façon de classer la compétence. On voit le concept dans une perspective holistique, qui définit le concept d'un point de vue global, indivisible, pour acquérir la compétence elle doit être conçu à partir de l'ensemble (Legendre, 2008), mais il existe aussi la perspective annalistique, celle qui voit et conçoit la compétence comme fragmentable, laquelle on peut disséquer.

Cela a été étudié et évalué à de nombreuses reprises. Dans une tentative de disséquer le concept, on connaît à présent de multiples classifications, Delors (1996), Levy-Leboyer (1996), entre autres. Une dissection de la notion est considérée efficace lors de la conception d'approches et de séquences formatives.

Les classifications existantes sur les compétences sont nombreuses. Bunk (1994), effectue une classification des compétences professionnelles, où il différencie quatre catégories, et où Echeverria et al. (1999), font une adaptation de cette dernières dans notre pays, qui est présenté ci-dessous.

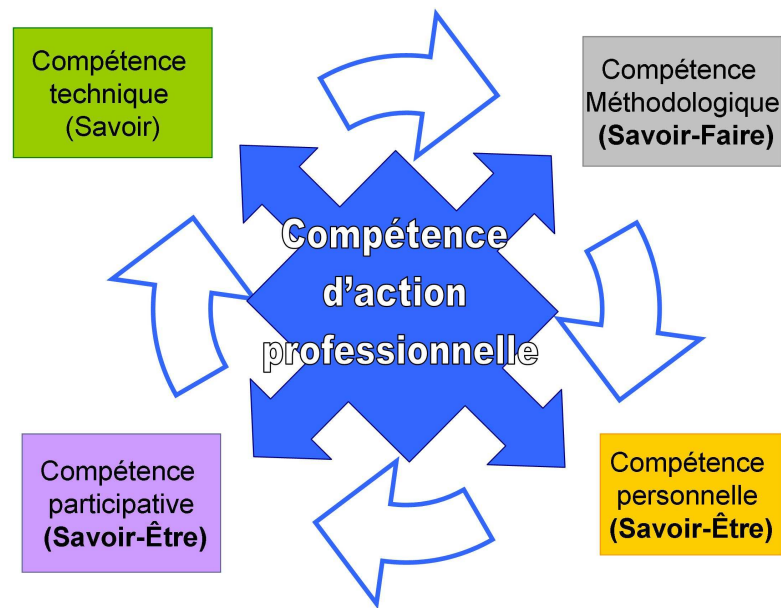


Image 8. Configuration de la Compétence d'action professionnelle (Echeverria et al., 2008, p. 22)

La compétence d'action professionnelle est présentée comme la combinaison de compétences qui touchent divers ordres qui sont liées à la personne :

- les connaissances, les compétences et les aptitudes techniques (savoir) Compétence technique à maîtriser en tant qu'expert, les contenus et les tâches de leur profession, ainsi que les connaissances et les compétences requises en milieu de travail.
- les formes méthodologiques de procéder au travail (savoir-faire) Compétence méthodologique, pour savoir réagir à temps lors de problèmes, l'application de procédures appropriées pour les tâches et les irrégularités qui se posent, trouver de façon indépendante les solutions et transférer les expériences acquises dans d'autres situations de travail .
- les règles et les formes de comportements individuels et collectifs (savoir-être) Compétence participative, savoir collaborer au travail avec d'autres dans un esprit constructif et communicatif, et démontrer un comportement axé sur le groupe et la compréhension interpersonnelle
- les formes d'organisation et d'interaction (savoir-être). Compétence personnelle, savoir participer à l'organisation du travail et dans le milieu professionnel, être capable d'organiser, de décider et être prêt à accepter des responsabilités.



Fernandez-Salineró (2006) et Rodríguez Moreno (2006) ont fait un classement où l'on différencie les trois types de compétences. Ils sont définis en tenant compte des profils professionnels.

- *Les compétences clés ou compétences de base.* Sont définis comme des compétences fondamentales pour se développer de façon efficace dans des contextes différents aussi bien sociaux que professionnels (OCDE, 2002). Et notamment les compétences de base nécessaires à l'accomplissement dans tous les domaines du système professionnel. Ce sont des compétences qui doivent être acquises à la fin de la scolarité obligatoire et doit donc être la base d'autres compétences. Dans ce groupe on doit tenir compte du traitement cognitif de l'information, qui est divisé en compétence interprétative, argumentative et prépositive.
- *Les compétences génériques ou transversaux.* Ce sont les compétences communes dans les différentes professions ou métiers. Il s'agit de la mise en œuvre des compétences intégrées, des traits de personnalité, des connaissances acquises et des valeurs. Ces mesures sont nécessaires pour mener à bien l'obligation de travailler et de s'adapter au marché du travail. Ces compétences permettent à la personne de s'adapter au travail, d'avoir une capacité de changement et d'adaptation dans le milieu professionnel, elles améliorent la gestion et peuvent être éduquées.
- *Compétences techniques et spécifiques.* Ce sont les compétences inhérentes d'un emploi ou d'un travail. Elles sont atteintes grâce à des processus spécifiques qui sont acquis dans les programmes de formation ou d'enseignement supérieur. Elles ont un degré élevé de spécialisation.

Dans le projet Tuning (CE, 2002), il y a également un classement, compte tenu des profils professionnels:

- *Les compétences génériques* identifient les éléments partagés, communs à quelconque diplôme et professions. Elles sont transférables dans certaines limites. Exemple: le travail d'équipe, gestion de l'information, entre autres. Dans ceux-ci peuvent être différenciés:
  - Les *instrumentales* : permettent d'utiliser les connaissances avec des instruments, elles servent comme un outil pour réaliser quelque chose. Exemple: langues, informatique entre autres.

- Les interpersonnelles: elles favorisent l'interaction avec d'autres, facilite le processus d'interaction sociale et de coopération (peut être individuel et social). Exemple: la flexibilité, l'aptitude critique, entre autres.
- La sysématique: nécessite la capacité de faire preuve de vision, d'intégration et de relation avec les différentes parties d'un système, elles peuvent être organisationnelles et entrepreneuriales. Exemple: l'initiative, l'esprit d'entreprise, entre autres.
- *Les compétences spécifiques* sont propres à chaque profession et diplôme, et dans notre pays on les trouve dans le livre blanc des diplômes. Ce sont des facteurs essentiels pour le développement professionnel et sont liées aux aspects technique en relation direct avec l'emploi. Ils ne sont pas transférables à d'autres contextes. Exemple: méthodes et techniques de travail.

Divers auteurs: Alex (1991), Bunk (1994), Kaiser (1992), Le Boterf (1991), Mazariegos et al. (1999), Mertens (1998), entre autres, font référence à deux grands types de compétences: certaine avec un caractère spécifique pour un poste particulier, et d'autres plus vastes, qui peuvent être appliquées à des contextes différents.

Chacune des classifications qui ont été présentées tout au long de la section, peuvent être utilisés. Mais d'entre elle, celle qui se prend en considération est la classification effectuée par le projet Tuning. Ce projet a commencé à s'accomplir en 2000, soutenu à la fois financièrement et moralement par la Commission Européenne, et actuellement la grande majorité des pays qui ont signé le traité de Bologne en 1999, participe à ce projet (Comité de gestion Tuning, 2006). La validité du projet Tuning peut être considérée mondialement, car cela a été fait sur des continents différents et avec des résultats notables. On tient compte des compétences importantes qui ont été développées dans un programme de diplôme. Divisées en compétences spécifiques et génériques.

La classification présentée dans le projet Tuning, qui reflète certaines compétences spécifiques et d'autres génériques, découle de la consultation à grande échelle faite aux diplômés, aux employeurs et aux universitaires, afin d'identifier les compétences génériques les plus importantes dans chaque domaine académique impliqués. Quelques années plus tard ANECA (Agence nationale d'évaluation de la qualité et de l'accréditation), une fondation nationale qui vise à améliorer la qualité du système de l'enseignement supérieur à travers l'évaluation, la certification et l'accréditation de l'éducation, des enseignants et des institutions), cette dernière a procédé à une adaptation de l'ensemble des compétences présentées dans le projet

Tuning. Cette reformulation envisage encore la classification des compétences spécifiques et génériques, même si dans cette classification on donne plus de valeur à certaine compétence qui, auparavant, n'étaient pas aussi bien considérés.

Voici un tableau fait par Sarasola (2000), où on peut voir une relation entre les différentes classifications de compétences.

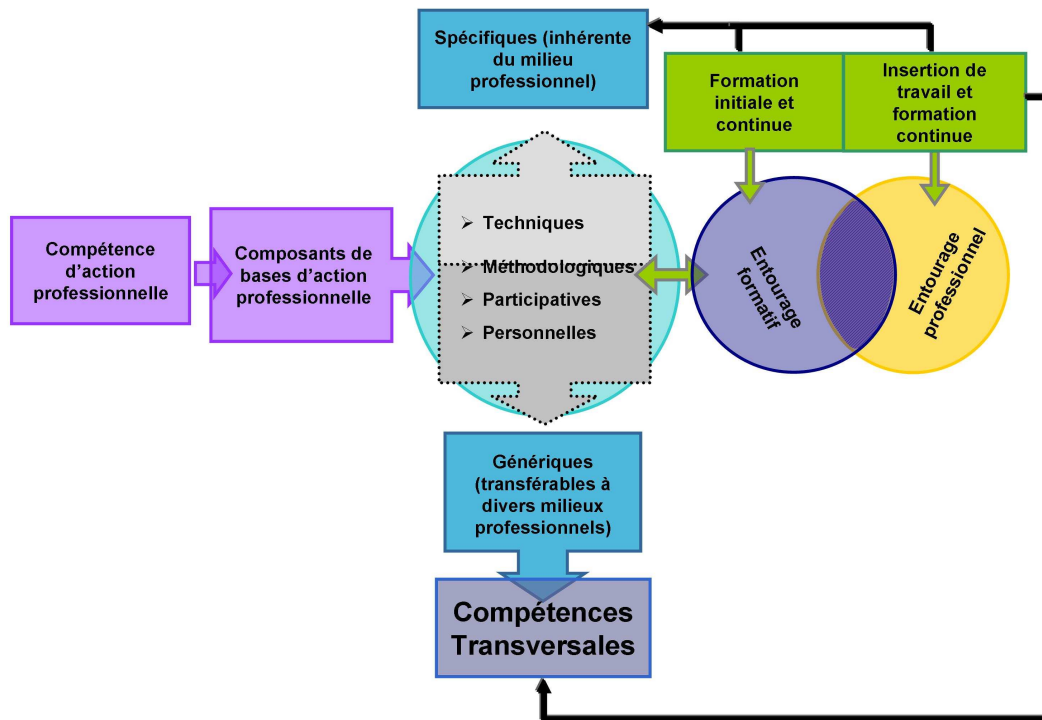


Image 9. Classification des compétences (Sarasola, 2000)

Pour finir, on se base sur l'adaptation faite par Aneca du projet Tuning. De cette façon on économise les efforts dans le classement, en adoptant cette dernière qui a déjà un consensus à niveau européen.

- *Compétences de base*: Ce sont un ensemble de connaissances, capacités et aptitudes qu'un individu doit posséder pour rechercher les moyens de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie et ainsi lui permettre d'atteindre l'épanouissement personnel, et son adaptation et intégration au sein de la société.
- *Compétences génériques ou transversales*: sont les connaissances, les capacités et les aptitudes qui permettent un certain transfert entre les différents milieux. Ceux dans lesquels sont identifiés les éléments

partagés entre les divers secteurs professionnels, et peuvent donc être transférés.

- *Compétences spécifiques*: sont les connaissances, les capacités et les aptitudes nécessaires pour effectuer une profession.

Le travail d'équipe est actuellement l'une des compétences transversales les plus cités. Il est vrai que le travail d'équipe se produit dans différents domaines. C'est difficile d'améliorer la qualité des processus de gestion, mais on peut améliorer et faire plus attention au processus d'acquisition de compétences du travail d'équipe et ainsi vérifier si l'on sait travailler en équipe ou pas. Cette-ci est la compétence sur laquelle on travaille tout au long de la recherche et qui se reflète dans chacune des catégories mentionnées ci-dessus.

## **6 COMPÉTENCES TRANSVERSAUX**

### **6.1 Définition de compétence transversaux**

Le concept de compétences transversaux a été créé par l'allemand Reetz (1989). Ce sont des compétences transférables. Elles permettent à l'individu de s'adapter à un environnement en constante évolution. En bref, ce comprend comme transversaux quelque chose qui se reflète dans tous les domaines et professions, qui passe par le curriculum horizontalement. C'est pour ça que les compétences doivent être génériques, car, autrement, elles ne pourraient pas passer d'un sujet à l'autre, ainsi que d'un type de profession à un autre.

Les compétences transversaux sont les compétences génériques communes à la plupart des professions qui se rapportent par la mise en œuvre des compétences intégrées, des traits de personnalité, des connaissances et des valeurs (Rodriguez Moreno, 2006).

Nous faisons allusion, sans être spécifiques, à un emploi ou une profession particulière, elles sont nécessaires pour exécuter avec compétence le métier requis, tout en permettant un processus continu adaptation et d'évolution dans le monde du travail qui ne cesse de changer.

Une façon définir les compétences transversales plus largement, c'est de les voir comme un ensemble de compétences qui touchent différentes catégories de tâches, qui se développent dans différentes situations, donc elles sont généralisables et transférables, ce qui donne comme résultat, une exécution efficace et professionnelle.

Ce sont les compétences qui répondent aux nouvelles «alphabétisations», y compris la gestion du matériel informatique, des systèmes d'information, des langues et d'autres compétences et aptitudes qui permettent à une personne être «multifonctionnelle». Elles peuvent avoir une base scientifique, technologique ou faire référence à des traits de personnalité ou à des attitudes.

On peut donc dire que la compétence professionnelle est applicable à toute activité professionnelle, c'est la compétence qui sert à tous les secteurs et à tous les niveaux de qualification.

## 6.2 Type de compétences Transversaux

Ils existent différentes sections de compétences transversales, réalisées par différents auteurs. Se reflètent dans ces sections les compétences les plus importants et les plus demandées aussi bien dans l'enseignement que dans le milieu professionnel. À l'heure actuelle la compétence du travail d'équipe est l'une des compétences qui est le plus souvent prise en considération et cela se reflète dans chacune des classifications qui ont apparues.

Tableau 8. Type de compétences transversaux

Dictionnaire des compétences génériques (2002)	Iriarte (2003)	Project Tuning (2002) Instrumentales	Etude réalisée par la chambre de commerce de Barcelone (Hermosilla, 2003)	Corominas et al. (2006)
Capacité d'apprendre	Capacité pour apprendre à apprendre	Capacité critique et autocritique	<b>Travail en équipe</b>	Organisation et gestion
Adaptation au changement	Capacité pour établir des relations de confiance ( <b>Travail en équipe</b> )	<b>Travail en équipe</b>	Capacité pour enseigner	Communication
Créativité et innovation	Capacité pour créer et utiliser le travail en réseau	Capacité de travail dans une équipe interdisciplinaire	Identification et résolution de problèmes	Gestion de l'information
<b>Travail d'équipe</b>	Capacité d'accouplement	Capacité pour se communiquer avec les experts d'autres zones	Mobilité interne/géographique	Prise de Décisions et solution de problèmes
Vision de futur	Gestion de soi-même		Communication	<b>Travail en équipe</b>

Le travail d'équipe est l'une des compétences transversales les plus citées aussi bien dans les documents qui font référence aux activités de l'enseignement, comme ceux de la gestion.

Il existe également un consensus général pour reconnaître que le travail d'équipe est l'une des compétences de base dans la pratique professionnelle de n'importe quelle qualification, comme mentionné auparavant, C'est l'une des plus fortes demandes dans le milieu professionnel.

## 7 EVALUATION DES COMPÉTENCES

L'évaluation des compétences ne peut pas être fondée uniquement sur l'évaluation traditionnelle, elle implique toujours une résolution de problèmes réels ou simulés pour vérifier si la personne a acquis les connaissances, les compétences et les attitudes et si elle sait les appliquer pour chaque situation. Par conséquent, on nécessite un type différent d'évaluation, qui devrait être plus dynamique, elle doit situer l'action dans le contexte et comprend donc le Savoir, le Savoir-Faire et le Savoir-Être.

Il s'agit d'un autre type d'évaluation, qui cherche à s'appuyer sur:

- L'évaluation de l'exécution ou de la performance, n'est pas seulement démontrer des connaissances, il faut être capable d'appliquer les connaissances dans des situations professionnelles, réelles ou simulées.
- L'évaluation réelle, authentique, le plus proche possible de la réalité.

Poblet (2007), cite plusieurs auteurs (Feltcher 1997; Gonzci, 1996; McDonald, 2000; Mertens, 2000) qui ont analysé les conditions et les différences entre l'évaluation des connaissances (enseignement traditionnel) et l'évaluation des compétences, le tableau montre les différences entre les deux types d'évaluation.

Tableau 9. Comparation des évaluations. Adaptation du Poblet, 2007

Evaluation des connaissances	Evaluation des compétences
Se réalise de manière ponctuelle (normalement à la fin d'un processus)	Processus planifié et continu
Se base sur certaine partie d'un programme ou dans sa totalité	Les contenus son un aspect de plus à évaluer

<b>Evaluation des connaissances</b>	<b>Evaluation des compétences</b>
Se base sur des échelles numériques	Se base sur des acquisitions de niveau de compétence
Se sont normalement des exercices simulés ou des preuves écrites	Ce centre sur les évidences de l'accomplissement de la compétence
Compare l'individu avec el groupe	Elle est individuelle
Les évalués ne savent pas ce qui leur sera demandé	Les évalués savent les points que couvre l'évaluation
Les évalués ne participent pas à la fixation des objectifs de l'évaluation	Les évalués participent à la fixation des objectifs de l'évaluation
N'inclue pas de connaissance au-delà du programme	Inclue des connaissances et de habilités préalables
L'évaluateur surveille la réalisation de la preuve	L'évaluateur a un rôle de formateur

Le tableau ci-dessous montre d'un côté ce que Cinterfor considère comme nécessaire pour évaluer et de l'autre les composants que l'AQU estime nécessaire pour évaluer les compétences. Comme vous pouvez le voir il y a certaines similitudes, bien que l'ordre des étapes sont différentes:

Tableau 10. Les étapes pour l'évaluation

<b>Cinterfor (2003)</b>	<b>Corominas et al. ( AQU, 2010)</b>
Etablir les normes standards de la compétence,	Description de la compétence
Définir les objectifs et les méthodes d'évaluation,	Description des activités où la compétence va se manifester
Rassembler les évidences et les critères d'accomplissement,	Instruments ou moyens pour évaluer la compétence
Comparer les évidences avec la norme,	Etendards ou critères pour lesquelles on juge si quelqu'un est compétent ou pas.
Efectuer un jugement : competent ou pas ( on le compare avec le résultat attendu définit par la norme	

Par conséquent, pour évaluer les compétences, il est nécessaire de définir chacune des compétences pour fournir un référentiel de ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire.

En tenant compte du tableau 10, il y a un changement dans les étapes à suivre, de sorte que l'ordre final est présenté ci-dessous:

1. Approfondir le contenu. En partant de la définition des compétences, on pourra savoir quel genre d'activités sont concernés, à quel niveau et dans quel contexte on travail et concrétiser les résultats observés. Il sera donc possible d'établir le type d'évidence qui existe et les rassembler, pour analyser le niveau d'accomplissement des compétences décrites.
2. Les évidences de l'accomplissement. Elles permettent de déduire si l'accomplissement est obtenu et si on utilise les connaissances nécessaires. Ce sont des descriptions sur les variables, les conditions et les informations. Les évidences peuvent être directes ou indirectes. Les premières indiquent le rapport de l'accomplissement réel et découlent directement de l'exercice professionnel. Les indirects donnent des renseignements supplémentaires sur les performances. Ces évidences sont concrétisées en indicateurs, qui peuvent aller de 4 à 8 par niveau, elles sont considérés comme des évidences du degré d'acquisition du domaine de la compétence (Poblet, 2007).
3. Les outils d'évaluation varient selon le type de compétences à évaluer. On peut évaluer des connaissances ou des habilités, et même appliquer les connaissances dans des situations spécifiques. Pour cette raison, il est nécessaire de recueillir le maximum d'informations possibles pour évaluer les compétences transversales, qui est ce qui nous concerne dans cette investigation. Tenant compte du fait qu'on peut seulement évaluer dans l'action.

Déterminer le type d'instrument à appliquer pour recueillir des preuves, dépend fondamentalement de la nature du résultat d'apprentissage. Donc, on peut différencier les instruments en tenant compte de la technique à utilisée. On distingue les techniques qui reposent principalement sur les traits ou les caractéristiques personnelles, elles sont basées sur le comportement des personnes en milieu de travail. Pour finir, ces dernières peuvent rassembler de l'information sur les traits et sur le comportement en l'intégrant avec les évaluations des travailleurs ou d'autres membres de l'organisation et de leur entourage (Gil Flores, 2007).

Il y a une technique très utilisée à partir de laquelle on peut évaluer les compétences, c'est la simulation. A partir de la simulation vous pouvez effectuer une reproduction de l'environnement et du milieu de travail. Elle vise à reproduire la réalité avec un "role-playing", avec des problèmes dans une situation de travail



ou avec un programme informatique qui reproduit virtuellement des situations pratique.

Il y a beaucoup d'instruments qui peuvent être utilisés pour évaluer les compétences, ceux-ci ont été pris en compte dans différents tableaux (Gil Flores, 2007; Kaslow, Grus, Campbell, Fouad, Hatcher et Rodolfa, 2009; Poblet, 2007; AQU citant Prades, 2010; Rodriguez Moreno, 2006). Kaslow et al. (2009), ont présenté un tableau, qui se rapporte aux méthodes utilisées pour évaluer les compétences, le type d'évaluation et les composants de la compétence qui seront utilisés pour évaluer le niveau de développement.

L'image 10 présente des nouveaux instruments d'évaluation, qui s'ajoutent aux traditionnelles, cela permet une évaluation plus poussée (Alsina, (coord.) 2010). L'évaluation des compétences se caractérise par un caractère multi-instrumental. Elle ne sera pas basée uniquement sur les examens et les tests psychométriques, caractéristique de l'approche traditionnelle, mais exige d'autres techniques pour examiner les comportements développés en milieu de travail et qui tiennent compte de chaque expérience professionnelle (Gil, 2007).

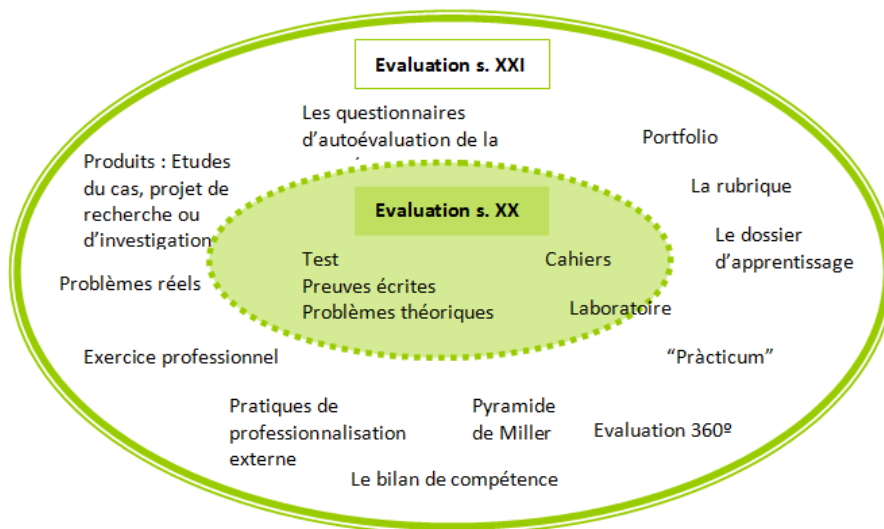


Image 10. Instruments d'évaluation, adaptation du Prades, 2005

Pour vérifier les niveaux de connaissances, d'application des compétences, des attitudes et des comportements lors de l'exécution, cela se fait pendant l'observation de l'exécution des tâches. La personne qui est évalué ne sait pas toujours ce qu'on veut évaluer, ce qui permet ne pas contaminer les résultats, puisqu'il ne modifiera pas son action pour faire bonne figure.

Ensuite, aura un impact sur les instruments les plus importants utilisés pour évaluer compétences:

- Le *bilan des compétences*, permet de prendre conscience sur les compétences et les motivations, en facilitant la construction d'un projet professionnel, où le but est essentiellement d'orientation.
- Les *portfolios* sont des rapports d'expériences personnelles et professionnelles. Dans ces rapports on rédige tous l'ensemble d'évidences acquises par la formation et l'expérience. Il existe de nombreux types de porte-documents.
- La *pyramide de Miller*, où il ya 4 différents types d'évaluation. Dans un premier niveau (la base), elle reflète l'évaluation des connaissances, dans un deuxième niveau on trouve la capacité de la personne à utiliser les connaissances acquises. Dans le troisième niveau on montre les stratégies que la personne sait utiliser. Et pour finir un quatrième niveau ou on démontre la capacité à mettre en œuvre ces connaissances. C'est un outil très utilisé dans le domaine de la médecine (Rodriguez Moreno, 2006).
- La *rubrique ou matrice*. Il s'agit d'un outil pour évaluer le travail de la personne. C'est un outil construit à partir de certain critère de référence. Au départ, il était plus orienter vers l'éducation, puisque c'est un outil qui permet à l'étudiant de réaliser un apprentissage, grâce à une autoévaluation pour savoir quel est son niveau et jusqu'ou il peut arriver. Mais c'est un outil qui est de plus en plus utilisé dans le domaine des organisations.
- *L'évaluation 360°*. Consiste à mesurer la compétence du sujet à évaluer, sur la base des informations fournies dans le milieu de travail et par son entourage (les observateurs), où l'on inclut également les supérieurs, les coordinateurs, les collègues et les subordonnés. Souvent, les observateurs peuvent être choisis par le sujet en cours d'évaluation.

La grande majorité des études qui parlent de l'évaluation des compétences et des compétences proviennent de la branche des sciences de la santé. Dans la vaste gamme de publications sur le sujet il est important d'améliorer ou de mettre l'accent sur les outils d'évaluation (Fletcher et Bailey, 2003; Gulikers, Biemans et Mulder, 2009; O'Connor, Fealy, Kelly McGuinness, et Timmins, 2009).

Il ne faut pas ignorer le domaine de la psychologie et l'éducation, qui ces dernières années ont accru leurs recherches et études sur l'évaluation des compétences. Évidemment nous ne pouvons pas oublier le travail de l'American Psychological Association, qui a autorisé la création d'un groupe de travail sur l'évaluation des compétences pour développer un portefeuille d'outils d'évaluation et créer le Guide d'Evaluation Professionnelle de Psychologie, qui est le produit de ce travail (APA,

2006). En 2007, Kaslow et al. (2009), publient une investigation qui se focalise sur le suivi de l'organisation qui marquera l'avenir de l'évaluation des compétences. Cette même année d'autres œuvres ont été publiés, et le nombre de publication n'a cessé d'augmenter (Fouad et al., 2009; Gulikers, 2009 ; Leight et al., 2007; Lichtenberg, 2007).

L'Instituto de la ingeniería del Conocimiento (IIC) à l'Université Autonome de Madrid, enquête sur la question. Un des programmes les plus connus est appelé eValue, à travers lequel ils peuvent effectuer des évaluations de compétences en ligne; ils ont aussi écrit des articles en partant de la perspective de l'apprentissage des compétences.

En ce qui concerne les outils d'évaluation qui existent sur la compétence de travail en équipe, la plupart sont d'origine anglo-saxonne (Baker, 1998; Baker, et Salas, 1992; Baker, et Salas, 1997; Brannick, Salas, et Prince, 1997; Faure, 2009; Gil, Rico, Alcover, et Barrasa, 2005; Griffin, Neal, et Parker, 2007; Kivimaki et Elovaino, 1999; Proudfoot, Bubner, Amoroso, Swan, Holton, Winstanley, Beilby, et Harris, 2006; Strating et Nieboer, 2009; Undre, Healey, Darzi, et Vincent, 2006). Les recherches dans ce domaine sont nombreuses, surtout depuis les années 90. De nombreuses enquêtes sont basées sur le test de personnalité comme facteurs prédictifs de l'acquisition des compétences. Vous pouvez également trouver des recherches sur le domaine militaire, en particulier dans le domaine de l'aviation (Bower, Urban, et Morgan, 1992 Morgan, Herschler, Wiener, et Salas, 1993; Prince, Chidester, Bowers, et Cannon-Bowers, 1992)

## **7.1 Rubrique pour évaluer les compétences**

La rubrique est considéré comme un outil d'évaluation contemporain et alternatif, un guide de notation qui évalue à la fois le travail accompli, les connaissances, les habiletés et les attitudes d'une personne (Sabri, 2010). On le fait en rédigeant une liste des critères les plus importants où l'on décrit une tâche ou une action, qui sera jugés et spécifiée en différent niveaux de qualité (par ordre croissant) (Andrade, 2000; Arter et Chappuis, 2007; Stiggins, 2001).

Les rubriques ont été de plus en plus utilisées dans l'éducation, grâce à la richesse d'évaluation qu'on obtient d'elle. Un des aspects les plus intéressants est l'évaluation du soutien dans le processus d'apprentissage pour améliorer la qualité de leur travail. Elle est également considérée comme un outil d'information pour les étudiants et les évalués, puisqu'elle détaille ce qui est évalué (Andrade, 2005; Reddy Andrade, 2010). La rubrique permet de clarifier les objectifs d'apprentissage ainsi que les résultats attendus des personnes évaluées et permet aussi de savoir jusqu'où elles capable d'arriver (Andrade, 2000; Baya'a, Mia'ari Sheade, Roby et

Baya'a, 2009; Jamison, 1999; Popham, 1997). Il s'agit d'un outil de référence qui ne prétend pas à comparer les gens, mais évaluer et guider la personne.

La rubrique est caractérisée par (Volk, 2002; vous Wiggins McTighe, 1998):

- Contenir les critères essentiels (les traits, les qualités, les descripteurs) pour laquelle une tâche ou une performance est évaluée.
- Décrit clairement les traits observables de la performance ou de la tâche à accomplir.
- Elle est plus descriptive que comparative pour réaliser les différences.
- Les niveaux de performance sont clairement différenciés.
- Elle se focalise davantage sur le but et l'impact du travail en plus du contenu et de l'apparence.

La rubrique permet la possibilité de s'observer à soi-même et à s'évalué de façon cohérente en comparant nos résultats avec ceux des autres (soit un enseignant, un collègue, un coordonateur, entre autres).

L'autoévaluation est une forme importante d'évaluation, elle permet de savoir l'opinion que l'on a sur le degré d'acquisition d'une compétence.

Pour offrir plus d'information, il est important que l'évaluation ne soit pas seulement faite par le propre sujet, l'évaluation doit avoir d'autres sources (les enseignants, les coordonnateurs, les collègues, entre autres). De cette façon on peut contrôler le biais de la subjectivité, permettant à la personne de tirer des conclusions plus réaliste qui l'aideront à avoir des comportements plus adéquats pour chaque situation.

Avec la rubrique, l'évaluation n'est plus une valeur ou une note, c'est un indicateur, cela permet à la personne de savoir quel est le niveau de compétence acquis à tout moment. La note obtenue à partir de la rubrique, que se soit un jugement de valeur, comme un nombre, s'ajustera au travail que la personne doit réaliser (Poblet, 2007).

Il existe deux types de rubriques, l'analytique et l'holistique (Moskal, 2000; Stellmack, Konheim-Kalkstein, Manor, Massey, et Schmitz, 2009).

- Holistique: elle offre une simple ponctuation basée sur les résultats attendus de la performance. Ce type de rubrique permet une évaluation plus rapide.
- Analytique: elle offre de multiples ponctuations à travers différentes dimensions. C'est une rubrique très détaillée, elle peut fournir des informations dans son essence et décrit les niveaux de performance

par rapport à chaque critère. Les résultats de chacune des dimensions peuvent être ajoutés pour donner un résultat final. La rubrique analytique fournit plus de détails de feedback à la personne évaluée et augmente la cohérence entre les rangs. Cette rubrique est très puissante car elle permet de fournir une information détaillée, offrant une chance de connaître les points forts et les points d'amélioration de la personne évaluée (Connors, 2008).

La rubrique analytique comporte trois catégories:

- Les critères d'évaluation sont les facteurs que l'évaluateur prend en considération pour déterminer la qualité du travail du sujet en évaluation.
- La définition qualitatifs appelé indicateurs, fournissent une description détaillée de la capacité, des connaissances, des compétences et de l'attitude que doit montrer la personne évaluée, qui peut aller de médiocre à excellent ou de bon à mauvais
- Et une stratégie de ponctuation qui se réfère à l'interprétation de la rubrique concernant la ponctuation extraite (Popham, 1997).

Tableau 11. Exemple de la rubrique analytique

		Niveau bas	Niveau passable	Niveau moyen	Niveau excellent	Resultats
		Inicateur 1	Inicateur 2	Inicateur 3	Inicateur 4	
Dimension	Critère 1					
	Critère 2					
	Critère 3					
	.					

Il est recommandé que l'échelle de ponctuation en ce qui concerne les indicateurs, soit située entre 3 et 5 même si celle-ci peut être aussi grande que vous le souhaitez. Si il y a beaucoup d'indicateurs ceux-ci doivent être rédigées de façon très concrète pour savoir ce qu'on veut observer et évaluer, en évitant toujours la confusion entre les indicateurs (Moskal, 2000; Stellmack, Konheim-Kalkstein, Manor, Massey, et Schmitz, 2009; Stevens et Levi, 2004).

## 7.2 Evaluation 360°

C'est une technique qui a commencé à être utilisé principalement au milieu des années 80 pour évaluer les compétences des cadres supérieurs. À la fin du siècle dernier et au début du XXIe siècle, la diffusion en ce qui concerne les recherches gagne de l'importance. Ci-dessous nous présentons un tableau (tableau 12) avec une sélection d'articles parue ces dernières années sur le 360°.

Tableau 12. Les recherche et le 360°

<b>Autors</b>	<b>Article</b>
Addison et Cunningham (2006)	Developing your management team
Atwater et Brett (2006)	360-Degree Feedback to Leaders: Does it Relate Changes in Employee Attitudes?
Bailey et Austin (2006)	360 Degree Feedback and developmental Outcomes: The Role of Feedback Characteristics, Self Efficacy and Importance of feedback Dimensions to Fcal Managers' Current ole
Berk (2009)	Using the 360° multisource feedback model to evaluate teaching and professionalism
Brandao, Vínicio, Guarçoni, Marqués, Viana, Paulo et Ferreira de Almada (2007)	Gestao de desempenho por competências: integrando a gestao por competências, o balanced scorecard e a avaliacao 360 graus
Calhoun, Rider, Peterson et Meyer (2010)	Multi-rater feedback with gap analysis: An innovative means to assess communication skill and self-insight
Drew (2009)	A "360" degree view for individual leadership development
Eckert, Ekelund, Gentry et Dawson (2009)	I don't see me like you see me, but is that a problem? Cultural influences on rating discrepancy in 360-degree feedback instruments
Foster et Law (2006)	How many perspectives provide a compass? Differentiating 360-Degree and multi-source feedback
Hoof, van der Flier et Minne (2006)	Construct Validity of Multi-Source Performance Ratings: An Examination of the Relationship pf Self-, Supervisor-, and Peer-Ratings with Cognitive and Personality Measures.
Koonce (2010)	Narrative 360° Assessment and Stakeholder Analysis: How a Powerful Tool Drives Executive Coaching Engagements
Kulas et Finkelstein (2007)	Content and Reliability of Discrepancy-Dfined Self-Awareness in Multisource Feedback
Mamatoglu (2008)	Effects on organizational context (cultue and climate) from implementing a 360-degree feedback system: The case of Arcelick
Manning et Roberson (2010)	Seniority and gender differences in 360-degree assessments of influencing, leadership and team behaviours. Part 1: Introduction and seniority differences
Manning et Roberson (2010)	Seniority and gender differences in 360-degree assessments of influencing, leadership and team behaviours. Part 2: Gender differences, conclusions and implications
Manning, Pogson et Morrison (2009)	Interpersonal influence in the workplace: influencing behaviour and 360-degree assessments
Mason, Power, Parker-Swift & Baker (2009)	360-deegree appraisal: a simple pragmatic solution
McDowall et Mabey (2007)	Developing a framework for assessing effective development activities
Newbold (2008)	360-degree appraisals are now a classic
Overeem, Wollersheim, Driessen, Lombarts, van der Ven, Grol et Arah (2009)	Doctors' perceptions of why 360-degree feedback does (not) work: a qualitative study.
Richardson (2010)	360-Degree Feedback: Integrating Business Know-How with Social Work

<b>Autors</b>	<b>Article</b>
Stark, Korenstein et Karani (2008)	Impact of a 360-degree Professionalism Assessment on Faculty Comfort and Skills in Feedback Delivery
Steensma et Groeneveld (2010)	Evaluating a training using the "four levels model"
Whitehouse, Hassell, Bullock, Wood et Wall (2007)	360 degree assessment (multisource feedback) of UK trainee doctors: Field testing of team assessment of behaviours (TAB)

L'évaluation de 360° consiste en une description des compétences d'un sujet réalisé par d'autres personnes qu'ils connaissent (observateurs) et complétée par la perception de leurs compétences (participant).

Il s'agit d'une évaluation des compétences d'une personne qui utilise divers observateurs (Lévy-Leboyer, 2000). Cette évaluation de 360° permet de décrire la réalité telle qu'elle est perçue par l'entourage de la personne évaluée.

Pour mener à bien la méthodologie du feedback de 360° il est important qu'elle soit faite au moins par trois sujets différents (le collègue, le coordonnateur et le tuteur entre autres) et l'auto-évaluation.

El talent guanya jocs, però el treball en equip i l'intel·ligència guanya campionats.

- Michael Jordan -

# Chapitre 3

---

## La compétence de travail d'équipe

<b>1</b>	<b>LE TRAVAIL EN EQUIPE .....</b>	<b>111</b>
<b>2</b>	<b>DU TRAVAIL D'EQUIPE A LA COMPÉTENCE DU TRAVAIL D'EQUIPE .....</b>	<b>114</b>
<b>3</b>	<b>MODELES DE LA COMPETENCE DU TRAVAIL D'ÉQUIPE.....</b>	<b>116</b>
3.1	Modèle de Stevens et Campion (1994) .....	117
3.1.1	KSA interpersonnelles .....	118
3.1.2	KSA d'autogestion .....	125
3.2	Modèle Cannon-Bowers, Tannenbaum Scott, Salas et Volpe (1995).....	127
3.3	Modèle Baker, Horvath, Campion, Offerman et Salas (2005).....	131
3.4	Modèle Rousseau, Aubé et Savoie (2006).....	135
<b>4</b>	<b>ANALYSE DES MODÈLES .....</b>	<b>142</b>





## 1 LE TRAVAIL EN EQUIPE

Les grands changements qu'ont subis les organisations au cours de ces dernières années ont contribué à ce que le travail soit poursuivi de façon plus collaborative et coopérative. Si jusqu'à présent on pouvait faire individuellement ce travail, de nos jours deux employés ou plus doivent interagir pour atteindre les résultats espérés. La complexité des organisations implique la nécessité de travailler avec des objectifs communs, en fonction des rôles acquis ou grâce à des fonctions prédéterminées. La forte compétitivité dans le monde du travail et de l'innovation génèrent des pressions qui exigent une diversité de compétences, des niveaux élevés de connaissances, des réponses rapides et un grand degré d'adaptabilité. Et c'est grâce à un travail en équipe qu'on peut développer toutes ces caractéristiques (Kozlowski et Ilgen, 2006).

Considéré comme fondamental, le travail d'équipe est aussi un avantage concurrentiel (Badger, Sadler-Smith, et Michie, 1997; Rousseau, Aubé, et Savoie, 2006; Tjosvold, 1991). À l'heure actuelle, en raison de son importance, il génère un changement dans la façon même de travailler; il n'est donc pas étonnant que l'on a une croissance considérable du nombre des équipes de travail tant dans le secteur privé que dans le domaine public. Permettant ainsi d'accroître la productivité, l'innovation et la satisfaction au travail (Ayestarán (Coord.) 2005; Rousseau et al., 2006).

Par conséquent, nous pouvons dire que les équipes sont de plus en plus utilisées dans les organisations (Aritzeta et Balluerka, 2006; Ellis, Bell Ployhart, Hollenbeck et Ilgen 2005; Hollenbeck, DeRuo et Guzzo, 2004; Kozlowski et Ilgen, 2006; Miklavic et al. 2007; Park, Henkin, et Egly 2005; Yeh, Smith, Jennings, et Castro, 2006). La poursuite des différents processus et l'accomplissement des diverses tâches nécessite la collaboration et la coopération de plusieurs membres dont le travail effectué dans l'interaction et la communication conduira à une amélioration ultérieure de la qualité. (Cohen et Bailey, 1997; Ellis et al., 2005; Park et al., 2005).

Les équipes commencent à s'affirmer comme la principale forme de travail et à être considérées comme une unité susceptible de générer plus d'avantages aux organisations qu'un simple travailleur (Ellis et al., 2005; Hollenbeck et al., 2004; Rousseau et al., 2006). On en prend conscience tant dans des organisations privées que dans les institutions et les organismes publics, où les d'équipes sont intégrées de différentes façons, en fonction de leurs différents types (les projets, les équipes parallèles, les équipes d'administration, le travail d'équipe) (Cohen et Bailey, 1997; Ellis et al., 2005; Sundstrom, McIntyre, Halfhill, et Richards, 2000). Cette nouvelle façon de travailler s'est imposée avec force et d'une manière très convaincante surtout depuis les années quatre-vingt dix (Park et al. 2005) et non pas depuis les années 80 où, contrairement à ce que soutiennent Hollenbeck et al. (2004), elle était encore à ses débuts.

En effet, plusieurs auteurs des années 90 fournissent des données objectives sur le travail d'équipe dans les entreprises témoignant ainsi de la place importante que le phénomène commençait à avoir dès ces années-là.

Kayes et al., 2005	Cite à Guzzo et Shea, 1992, qui déclarent que dans les entreprises de plus de 100 employés, plus de 80% utilisent une certaine forme de travail d'équipe.  Citation de Lawler et al., 1992, 1995, où ils affirment que, en 1993, le 91% auraient utilisé un certain type d'équipe pour résoudre des problèmes.
Beckham, 1998	prétend qu'en 2000, 40% des employés américains travailleraient en équipe.
Cohen et Bailey, 1997 Cohen, 1993	Ont déjà affirmé qu'en 93 l'incorporation d'équipes dans les organisations aurait augmenté d'un 60% et qu'en '97, conjointement avec Bailey, le 82% des entreprises de plus de 100 employés auraient utilisé des équipes de travail.

Les équipes ont souvent été considérées comme des entités complexes, dynamiques et adaptables, intégrées dans un système de plusieurs niveaux. Ce système intègre l'individu, l'équipe et l'organisation. Hackman (1987), dans son modèle, définit ce système comme le processus de travail d'équipe (INPUT-PROCESSUS-OUTPUT). Le modèle définit les éléments nécessaires pour effectuer un bon travail d'équipe ainsi que le processus qui met en action les aspects cognitifs, affectifs et de comportement et qui, ensemble avec le facteur temps, caractérisent ce travail en équipe. (Cohen et al., 1997; Gil, Rico et Sanchez-Manzanares, 2008; González Romá, 2008; Ilgen, Hollenbeck, Johnson, et Jundt, 2005; Kozlowski et Ilgen, 2006; Rousseau et al., 2006). Les équipes ne surgissent pas de façon naturelle, c'est une forme d'organisation du travail, un système. Elles existent dans certains contextes déterminés, se développent par l'action réciproque de chacun de leurs

membres selon l'environnement et le temps, et elles s'adaptent aux plus importantes exigences circonstancielles (Kozlowski et Ilgen, 2006).

Travailler en équipe n'est pas une tâche facile, cela nécessite certaines connaissances, habiletés et attitudes qui permettent à un individu de s'adapter à des situations spécifiques dans un contexte donné et de faire face d'une manière efficace, autonome et flexible à des situations différentes. Si une personne ne reçoit pas ces connaissances, il lui sera nettement plus difficile d'acquérir les compétences et les aptitudes requises pour coopérer et collaborer avec d'autres personnes; cette personne risque par conséquent de ne pas être suffisamment performante dans des organisations où le travail en équipe est le mode principal de travail. En effet, tous ne sont pas prêts à faire partie de ce système qui, pour se maintenir dans l'unité et pour créer la synergie et l'interaction nécessaires à son bon fonctionnement, exige les efforts de chaque individu.

Pour travailler en équipe dans le domaine du savoir, il est essentiel de recevoir une formation qui, notamment, intègre des connaissances et des compétences de travail en équipe, le monde des connaissances n'accordant pas beaucoup d'importance aux compétences techniques, mais valorisant plutôt la capacité de résoudre les problèmes, de communiquer et celle de travailler avec d'autres personnes.

La compétence du travail d'équipe est parmi les aptitudes les plus pertinentes et les plus recherchées dans le monde des affaires. C'est là le véritable indicateur de son rôle croissant dans les organisations. On y recherche des personnes dont l'ensemble de connaissances, d'habiletés et de compétences accorde en effet une place centrale à l'aptitude de travailler efficacement en équipe.

Le travail en équipe est le lieu de manifestation de différents comportements et attitudes. Ceci peut être abordé dans une perspective individuelle qui ne prendrait en compte que le comportement d'un seul membre de l'équipe lorsqu'il est en train d'effectuer une tâche. Dans cette approche, on laisse s'exprimer des comportements de nature purement individuelle. Mais on peut aussi, dans une perspective d'équipe cette fois, envisager les comportements et les attitudes dans leur ensemble et dans l'interaction à la faveur de laquelle les différents processus liés au travail avancent et se développent. Ces comportements sont ceux des différents membres de l'équipe mais examinés dans une logique de coordination, de complémentarité et de communication une logique générale de coopération qui doit impérativement être respectée si l'on veut mener à terme et d'une manière efficace le travail d'équipe.

## **2 DU TRAVAIL D'EQUIPE A LA COMPETENCE DU TRAVAIL D'EQUIPE**

Le travail d'équipe peut être considéré à partir de deux points de vue. Le premier s'attache à examiner le travail de participation collaborative des différents membres et le deuxième se concentre sur la direction (le leadership) de l'équipe. Nous avons choisi de nous focaliser uniquement sur la perspective participative du travail d'équipe. Notre attention se portera dans un grand degré sur l'individu, sur ses compétences de travail en équipe.

Peu nombreux sont les auteurs qui se sont concentrés exclusivement sur le problème de la participation de l'individu au travail d'équipe (Baker et al., 2008; Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas et Volpe, 1995; O'Neil, Chung, et Brown, 1997; Rousseau et al., 2006; Stevens et Campion, 1994). En d'autres termes, dans cette totalité que représente l'équipe, nous nous intéresserons plus particulièrement à ce qui est son unité constitutive, à savoir l'individu ainsi qu'à tout ce que cet individu apporte au travail d'équipe comme connaissances, capacités ou habilités et aptitudes (Knowledge, skills, abilities ; KSA). On vise à définir les dimensions qui constituent le travail d'équipe, et, par conséquent, une personne devra avoir acquis ces compétences. On tiendra compte des connaissances, des capacités, des aptitudes et des attitudes de l'individu, car elles constituent un indicatif permettant de déterminer si une personne saura interpréter les objectifs et les tâches et si elle sera capable de coopérer avec d'autres membres, dans le cadre d'une communication correcte et fructueuse.

Comprenant différentes dimensions, connaissances et aptitudes, la compétence du travail d'équipe se présente en effet comme une somme des différentes compétences. Ce n'est pas la plus simple des compétences, mais c'est réellement l'une des plus complètes si l'on veut l'obtenir de manière efficace.

Plus concrètement, la compétence de travail en équipe implique un certain niveau de communication, de capacités, de relations sociales, de résolution de conflits, etc. Cet ensemble de compétences permet d'obtenir un niveau élevé d'efficacité et d'excellence dans le travail, puisque cela implique un développement supérieur des capacités des différents membres qui composent l'équipe (Ayestarán (Coord.) 2005). Il faut savoir que le fait de travailler en équipe n'assure pas automatiquement le succès du travail donné. Souvent les équipes n'arrivent pas à fonctionner comme on le souhaite, ce qui est notamment dû au manque d'habilités sociales et à une coordination, et une interaction insuffisantes voire défailtantes entre les membres. D'autres facteurs peuvent également être pris en compte. Le travail d'équipe ne représente donc pas en soi une garantie de bons résultats.

D'autre part, la compétence de travailler en équipe ne consiste pas uniquement en connaissances pures mais aussi dans l'application de ces connaissances dans la

pratique même de ce type de travail. Comme pour toute autre compétence, le transfert, la capacité de mobiliser les connaissances acquises au fil du temps pour pouvoir les mettre en œuvre y est d'une importance capitale voire vitale. Il ne s'agit pas seulement de savoir travailler en équipe : il faut interagir et coopérer activement avec les collègues, il faut mettre en pratique les compétences en question. C'est dans la mise en œuvre des ressources acquises que cette structure complexe que représente le travail en équipe trouve son achèvement et atteint sa culmination.

Si l'on peut trouver, examiner et consulter une grande quantité de documents sur travail d'équipe lui-même, force est de constater que les études dédiées aux compétences du travail en équipe sont nettement moins nombreuses. Et dans cette minorité, encore plus rares sont les ouvrages qui ont examiné l'équipe dans une perspective individuelle, c'est-à-dire dans la perspective de l'individu qui, ensemble avec d'autres individus, constitue l'équipe en question.

Quant à la vaste littérature consacrée à la notion d'équipe, il est important de noter qu'elle touche à plusieurs domaines de connaissance et d'expérience. Elle a par exemple parlé de la théorie des systèmes sociotechniques (Cohen, 1993), qui plus tard ont été étudiés et analysés du point de vue du comportement "organisationnel". Mais c'est dans le champ de la psychologie sociale que l'on voit le plus souvent se situer les ouvrages sur le travail d'équipe (Rousseau et al., 2006).

Comme indiqué antérieurement (dans le deuxième chapitre), la compétence est cet ensemble de connaissances, de capacités, d'aptitudes et d'attitudes qui rendent capable un individu de réagir de la manière la plus appropriée dans une situation ou dans un problème particulier lui permettant ainsi de promouvoir l'efficacité dans la performance commune de l'équipe.

Théoriser sur la performance et la formation des équipes n'est pas une tâche facile. Les concepts sont très complexes en raison du grand nombre de variables à prendre en considération lorsqu'on entreprend l'étude de l'environnement naturel des équipes. Les variations que connaît une équipe sont à examiner en étroite dépendance avec l'environnement dans lequel elle fonctionne et qui influe sur le type de tâches à effectuer. Par conséquent, la formation et la performance d'une équipe peuvent être comprises seulement à partir d'un contexte naturel.

Mais il y a autre chose aussi, l'équipe prise comme un organisme pensant et agissant possède ses propres capacités qui transcendent celles de ses membres et qui dès lors influent à son tour – il s'agit cette fois d'une sorte d'influence collective - sur le fonctionnement de l'ensemble.

La notion de compétence en travail d'équipe est relativement nouvelle. Il y a une très peu d'auteurs qui ont défini le terme lui-même (Cannon-Bowers et al., 1995;

Dyer, 1984; Guzzo et Shea, 1992; Salas, Burke, et Cannon-Bowers, 2000 ; Baker et al., 2005).

La définition élaborée par Cannon-Bowers et al. (1995, p. 336-337), est l'une des plus représentatives. Elle a été utilisée et adaptée par différents chercheurs (Ellis et al., 2005; Lerner et al. 2009; Motsching-Pitrik et Figl, 2008; Weaver et al., 2010). Les auteurs définissent la compétence du travail d'équipe comme il suit:

"La compétence du travail d'équipe inclut les connaissances, les principes et les concepts des tâches et des fonctionnements d'une équipe efficace; ainsi que les habilités et les comportements nécessaires pour effectuer des tâches efficacement sans oublier les attitudes appropriées à chaque membre de l'équipe pour promouvoir son fonctionnement de manière efficace".

### **3 MODELES DE LA COMPÉTENCE DU TRAVAIL D'ÉQUIPE**

Si des recherches concernant le terme équipe sont régulièrement poursuivies depuis les années 70, les investigations sur la compétence du travail d'équipe sont beaucoup plus récentes. La plupart des recherches menées sur le concept du travail d'équipe, définissent celui-ci comme un concept multidimensionnel (Beaudin, 1996; Cohen, 1993). Il y a eu de nombreuses classifications, ce qui a permis d'établir certaines similitudes et différences ainsi que le nombre de dimensions et leur désignation terminologique (Annet, Cunningham, et Mathias-Jones, 2000; Baker et al., 2005; Cannon-Bowers et al., 1995; Cohen, 1993; Humphrey, Karam, et Morgeson, 2010; Lerner et al., 2009; Margersison, 2001; Mickan et Rodger, 2000; Motsching-Pitrik et Figl, 2008; O'Neil , Chung, et Brown, 1997; Rousseau et al., 2006; Salas, Dickinson, Converse et Tannenbaum, 1992; Stevens et Campion, 1994; Weaver et al., 2010). Les multiples recherches réalisées font coïncider les dimensions de communication, de coordination et de coopération chez lesquelles il est effectivement difficile de relever des différences notables (Hoegl et Gemuenden, 2001).

Comme le citent Rousseau et al. (2006) et Humphrey et al. (2010), il y a certaines difficultés à parvenir à un accord sur la conceptualisation des dimensions qui composent la notion de compétence du travail d'équipe, ce qui empêche la production généralisable et valable sur le fonctionnement des équipes de travail.

Dans les pages suivantes de notre travail, nous rendons compte des modèles qui sont considérés comme les plus représentatifs à ce jour et qui d'autre part sont ceux qui s'attachent à décrire le travail en équipe à partir d'un point de vue individuel.

### 3.1 Modèle de Stevens et Campion (1994)

En 1994, Stevens et Campion ont présenté un modèle de compétence pour le travail d'équipe. Ce fut la synthèse d'une révision bibliographique des groupes de recherche qui déterminaient les connaissances, les compétences et les aptitudes requises pour le travail d'équipe.

Le premier point clé de la recherche menée par Stevens et Campion (1994) était d'analyser le système de connaissances, de capacités et d'aptitudes (Knowledge, Skills, Abilities, KSA's). Sur la base de ces recherches, même s'il s'est avéré que la sélection basée sur les traits de personnalités pouvaient avoir une certaine validité, on constata que la prédiction du travail était beaucoup plus efficace en tenant compte de ce système. La recherche s'est focalisée sur les compétences spécifiques de la personne, en l'occurrence celles qui peuvent influencer sur la gestion, plutôt que sur les caractéristiques stables de la personnalité.

Le deuxième point important qui a été analysé, est celui des situations du travail d'équipe. Stevens et Campion considéraient que les membres de l'équipe avaient une plus grande ampleur des KSA et donnaient plus d'importance aux développements sociaux et interpersonnels plutôt qu'aux aspects techniques du système des KSA's nécessaires pour ce poste.

Troisième et dernier point, les deux auteurs ont attribué plus d'importance à l'individu qu'à l'équipe. Dans la plupart des recherches menées à terme jusqu'à ce jour, c'était exactement le contraire, tout le poids et l'importance retombait sur l'équipe et non pas sur ses composants. En valorisant ainsi le travail de l'individu au sein d'une équipe, Stevens et Campion ont voulu combler une lacune.

Stevens et Campion (1994), se basent sur ces trois points essentiels pour mener à bien les propos de leur recherche. Le premier objectif était de définir une taxonomie en partant de la révision, l'analyse et la comparaison des théories existantes à ce jour. Le deuxième objectif était de déterminer quelles étaient les implications pratiques du système des KSA du travail d'équipe. La taxonomie qu'ils ont créée est divisée en deux grandes catégories, (image 11) l'une faisant référence aux aspects interpersonnelles et l'autre à l'autogestion, avec 5 sous-catégories et un total de 14 éléments spécifiques de la compétence.



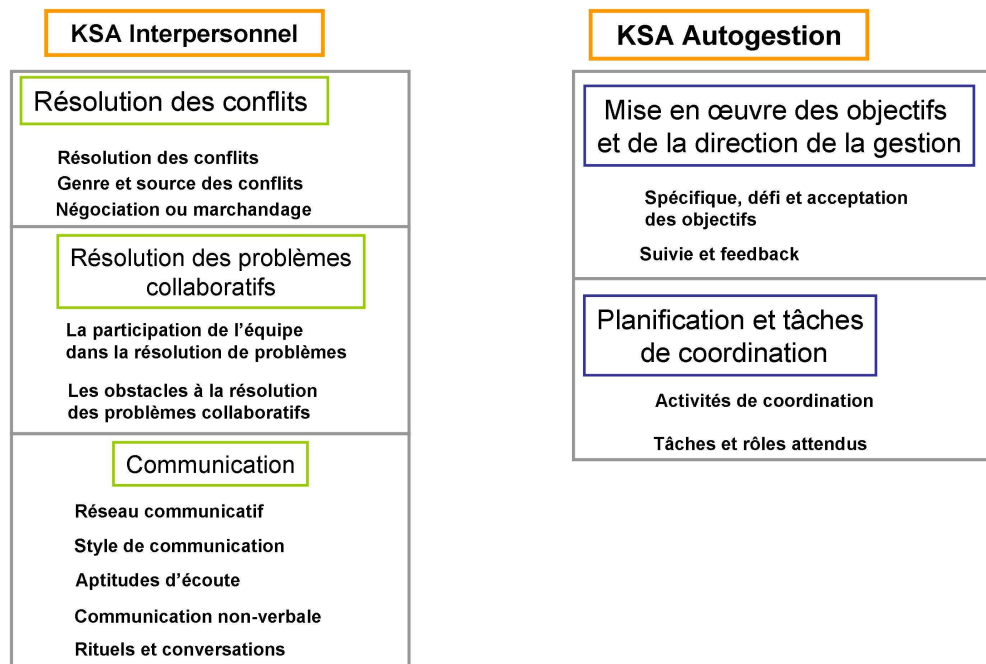


Image 11. Modèle de Stevens et Campion (1994)

### 3.1.1 KSA interpersonnelles

Stevens et Campion (1994), considèrent que dans les équipes efficaces les relations qui se développent sont plus positives et détendues du fait même de la plus grande liberté que les membres de ces équipes s'accordent pour résoudre les problèmes et faire face aux éventuels conflits à l'intérieur de leur équipe. Les équipes efficaces font beaucoup intervenir les compétences individuelles de chaque membre dans la gestion des relations interpersonnelles. Les membres ont la capacité d'interagir avec leurs collègues dans un esprit positif et dans la perspective d'une communication interpersonnelle efficace visant à résoudre les problèmes et gérer les conflits.

Les difficultés apparaissent là où ces relations interpersonnelles manquent, laissant ainsi la place à un environnement d'incommunication. Mais on peut s'attendre à des déficiences également là où l'atmosphère de travail est devenue beaucoup trop détendue et positive. Des comportements dysfonctionnels peuvent s'y manifester créant des tensions et des conflits entre les membres. Une atmosphère trop sereine et conviviale au sein de l'équipe de travail risque d'être interprétée en termes de démobilisation par certains des membres de ce équipe qui peuvent ainsi se relâcher et se désintéresser de l'objectif principal du travail.

Stevens et Campion (1994) ont présenté une systématisation de la connaissance sur les habilités interpersonnelles les plus appropriées. Cet effort de systématisation a permis aux deux auteurs d'identifier trois sous-catégories des KSA's interpersonnelles que tout membre de l'équipe doit posséder afin de pouvoir

contribuer à l'efficacité de l'équipe. Ces sous-catégories se présentent comme il suit:

### **La résolution des conflits**

Les auteurs susmentionnés considèrent la capacité de gestion effective et de résolution des conflits comme l'attribut essentiel d'une bonne équipe. Les conflits dans les équipes de travail sont générés en raison de l'absence d'accord entre les différents membres et plus précisément, lorsque les actions d'un ou plusieurs membres de l'équipe s'avèrent incompatibles avec celles de leurs collègues. Stevens et Campion identifient 3 éléments dans cette sous-catégorie:

#### *Le conflit constructif*

Il est normal que des conflits surgissent fréquemment dans le quotidien de travail d'une équipe. Sous une forme modérée, ils sont même essentiels à la bonne marche du travail et par conséquent au bon rendement. Les conflits dans les équipes efficaces ont tendance à être constructives et respectueuses des opinions des différents membres qui, dans le contexte d'un tel conflit, ne se trouvent pas provoqués outre mesure.

Des conflits de ce type peuvent produire des effets positifs : ils peuvent par exemple réduire le stress, encourager l'expression de l'opinion personnelle des membres, favoriser l'adoption de nouvelles idées ainsi que le renforcement des liens. On peut en définitive affirmer que, en fonction de leur nature et de la manière dont ils sont abordés et gérés, les conflits peuvent avoir des aspects positifs et négatifs. Le plus important des aspects positifs est celui lié à la possibilité pour les membres de mieux identifier les problèmes, d'élaborer des solutions et de travailler par récompenses, sans qu'il y ait distanciation de ces membres.

C'est pour cette raison que les membres d'une équipe devraient acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1 p. 505)

*"La compétence (KSA) dans les conflits de l'équipe qui consiste à pouvoir reconnaître et encourager ce qui est utile et profitable en même temps que contribuer à écarter ce qui est indésirable."*

#### *Types et sources de conflit*

Les conflits peuvent survenir de diverses façons. Ils peuvent résulter d'une simple incompréhension, du manque de bonne communication, à cause des différentes limites, aussi bien les structurelles que les situationnelles. Mais ces conflits peuvent également découler de la confrontation de valeurs, orientations et objectifs différents. Même le lieu

de travail peut être prétexte d'un conflit s'il devient l'objet d'appréciations trop divergentes. Tous les membres de l'équipe doivent être capables de reconnaître les conflits, s'ils savent quelle est la raison du conflit, il leur sera plus facile d'identifier et de localiser les stratégies appropriées pour les résoudre. Selon les auteurs, les stratégies pour éliminer les conflits consistent à rechercher des objectifs communs, à construire et à évaluer des solutions alternatives, à développer des sous-objectifs, et même d'utiliser des techniques d'influence interpersonnelle.

Les différences personnelles envers les valeurs, les attitudes et les croyances peuvent accroître l'ouverture des idées, des sentiments et la volonté d'accepter les différences des autres.

Pour cette raison, les membres de l'équipe doivent acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1 p.505)

*«La concurrence (KSA) de reconnaître les types et les sources du conflit qui confronte l'équipe et mettre en œuvre des stratégies de résolution appropriée ».*

### Négociation ou marchandage

Les auteurs définissent la négociation ou le marchandage comme un échange d'offres, et de contre-offres pour parvenir à un accord entre les deux parties du conflit. On parle du gagnant-perdant quand on se réfère à la négociation distributive ou du gagnant-gagnant quand on parle de la négociation intégrative.

La négociation distributive, c'est où une partie peut être obtenue en détriment des autres. Dans ce cas, on utilise des stratégies de coaction, de manipulation, et autres pour parvenir à une acceptation publique sans un accord concret.

En outre, la négociation intégrative est caractérisée par l'honnêteté, par sa crédibilité et doit essayer de parvenir à la meilleure solution pour les deux parties. On cherche à obtenir la meilleure solution. Les techniques utilisées sont celles de la négociation où la coopération peut améliorer les résultats des deux parties. On cherche un gagnant-gagnant, c'est à dire, que tout le monde y gagne. La négociation intégrative est collaborative, les parties du travail définissent la situation commune, elles apprennent à unir le potentiel pour gagner, et à développer des solutions créatives qui puissent satisfaire les deux parties.

Pour cette raison, les membres de l'équipe doivent acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1 p. 505):

*«La compétence (KSA) de négociation qui utilise des stratégies de négociation intégrative (gagnant-gagnant) au lieu des stratégies traditionnelles de distribution (gagnant-perdant) ».*

### **Résolution des problèmes collaboratifs**

Selon Stevens et Campion, quand il s'agit de résoudre les problèmes les exigences sont plus importantes dans les équipes que dans les systèmes individuels.

#### *La participation de l'équipe pour résoudre les problèmes*

Pour reconnaître les différents problèmes existant au sein d'une équipe, il est important que chaque membre soit compétent quand il s'agit de résoudre des problèmes. En partant de ce principe, chacun saura quel est son rôle et sa participation dans le processus qui vise à augmenter la génération d'alternatives et de solutions. On doit être capable de s'assurer que tous les points de vue ont été pris en considération, en adoptant les solutions les plus appropriées après avoir mené un processus de raisonnement.

Toute l'équipe peut participer à la résolution des problèmes, et peuvent aussi être résolus par un membre de l'équipe ou un superviseur. La participation varie selon le type de décision, la capacité des membres, leurs caractéristiques, l'importance de l'acceptation de l'équipe, si la décision à prendre est plus ou moins simple et la disponibilité de l'information. La décision sera plus ou moins facile par rapport à l'ampleur du problème. Il est important que tous les membres de l'équipe participent aux prises de décisions, même si quelques fois cela n'est pas possible.

Pour cette raison, les membres doivent acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1 p. 505):

*« Le KSA pour identifier les situations qui nécessitent la participation du groupe pour la résolution de problèmes et pour l'utilisation du degré approprié et du type de participation ».*

#### *Obstacles pour la résolution de problèmes de collaboration*

Selon Stevens et Campion, il y a des études qui démontrent que souvent dans la résolution de problèmes, le faire en équipe n'est forcément pas plus efficace que de le faire individuellement. Cela est dû à un certain nombre de facteurs qui font obstacle à la résolution, comme avoir un faible niveau d'engagement, l'incapacité pour reconnaître les meilleures solutions et l'égoïsme, entre autres.

L'un des obstacles qui empêchent la résolution des problèmes est le phénomène de réflexion en groupe. Ce phénomène se produit lorsque dans une équipe le niveau d'harmonie et d'unanimité est si grand qu'il interfère avec la capacité des membres à faire une évaluation critique et alternative des solutions, même quand il y a un manque de leadership dans la prises de décisions.

Un autre obstacle est la conformité des membres de l'équipe. Les membres peuvent être influencés pour ainsi accepter le jugement de l'équipe, même lorsque ces motifs sont des réalités objectives ou des raisons contradictoires.

Pour cette raison, les membres de l'équipe doivent acquérir (Stevens et Champion, 1994, tableau 1 p. 505):

*« La KSA de reconnaître les obstacles pour la résolution du problème grâce à la collaboration de l'équipe et mettre en œuvre les mesures correctives appropriées ».*

## **Communication**

Pour Stevens et Champion, la communication a une grande influence dans l'équipe, aussi bien dans les processus, que dans les actions et les résultats donnés. Il ne s'agit pas d'avoir seulement une simple capacité de conversation avec les autres composants. Pour être efficace, il faut:

### Réseau de communication

Les réseaux de communication exercent une grande influence sur la performance de l'équipe. Il existe différents types de réseaux de communication, comme les communications à la chaîne, en cercle et en étoile, entre autres. Les réseaux interfèrent dans les moyens d'action de l'équipe. Selon la distribution de l'information utilisée dans l'équipe, cette-ci peut fournir vitesse et précision, et peut également modifier le degré de satisfaction que les membres ont des moyens de communication. Les auteurs ajoutent aussi que selon certains chercheurs, la décentralisation permet d'échanger l'information de façon efficace, ouverte et opportune.

Les membres ne contrôlent pas toujours le design de ces réseaux, mais s'ils les connaissent ils peuvent les mettre en œuvre.

Donc ils doivent acquérir (Stevens et Champion, 1994, tableau 1 p. 505):

*« La KSA pour comprendre les réseaux de communication et utiliser les réseaux décentralisés pour arriver à travers de la communication aussi loin que possible ».*

### Styles de communication

La communication des équipes efficaces sont informelle, décontractée, confortable et sans stress. L'attitude des membres est réceptive, ouverte à l'information, aux idées et aux sentiments et ont une bonne attitude lorsqu'on questionne et on considère le point de vue des autres.

Les relations qui se créent entre les membres de l'équipe, permettrons de développer ou non une communication ouverte entre eux. Stevens et Campion citent différents principes de fonctionnement pour ce style de communication ouverte et de compréhension. D'abord, on se focalise sur le comportement et non sur la personne. Le message fait référence aux caractéristiques du problème et non à la personne. Il est spécifique, descriptif et réalise des comparaisons objectives plus que subjectives. Deuxièmement, il se base sur la concordance entre ce que le communicateur sent et dit. Troisièmement, les messages qui suscitent des sentiments négatifs sur l'estime de soi, l'identité et les relations avec les autres ont tendance à être supprimés. Quatrièmement, la communication ouverte et compréhensive est conjonctive et non disjonctive. Il s'agit d'une communication qui unifie. Les individus sont reliés entre eux pour garantir le même droit à chacun des membres à prendre la parole, en utilisant une bonne synchronisation pendant les conversations, et en s'assurant que les questions ne sont ni déconnectées ni monopolisées. Cinquièmement, c'est quand on parle du point de vue individuelle. Où chacun est responsable de ses idées et de ses dires.

Donc ils doivent acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1 p. 505):

*« Le KSA de communiquer de façon ouverte et compréhensive, pour envoyer des messages en tenant compte du comportement, qui doit être conforme, valide, propres et conjonctif ».*

### Capacité d'écoute

Dans le processus de communication, la capacité d'écoute est considérée comme un élément très important. Cette capacité permet de réduire la distorsion entre ce qui est dit et ce qu'on entend. Pour avoir une bonne capacité d'écoute il est essentiel d'écouter sans juger. C'est n'est pas facile, car les gens ont tendance à évaluer ce qu'ils écoutent très rapidement.

Celui qui écoute peut acquérir un rôle actif pour améliorer la compréhension de ce qui est dit, en donnant une réponse ou en encourageant la personne en lui fournissant de l'information additionnelle ou en lui clarifiant la signification du message.

Les membres d'une équipe doivent acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1 p. 505) :

*« La KSA d'écouter sans évaluer et d'utiliser les techniques d'écoute adéquates ».*

### Communication non-verbale

Elle est considérée comme très importante, elle peut prévoir la communication verbale dans certains contextes. Les auteurs réalisent une classification des types de communication non-verbale existantes : citant les paralinguistiques, kinésiques, tactiles, cronémiques, proxémiques et d'apparence.

Sa connaissance est quelque fois compliquée, puisque celle-ci est faite de manière inconsciente. Les membres de l'équipe doivent connaître les différents types de messages non-verbaux, c'est pour cette raison qu'il est important que les composants d'une équipe soient en concordance avec ce qu'ils disent, écoutent et expriment.

Les membres d'une équipe doivent acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1 p. 505) :

*« La KSA maximum de concordance entre le message non-verbal et verbal et reconnaître et interpréter le message non-verbal des autres ».*

### Rituels et conversations

Les auteurs définissent les débats comme les conversations qui se réalisent entre les collègues, on ne leur donne pas une grande importance parce qu'elles sont considérées comme peu productives. Ils définissent aussi les rituels de gratitude qui permettent de renforcer les liens entre les membres et à déterminer la présence et la valeur des autres. Ces dernières ne nécessitent pas d'une grande habileté, mais pas tous les membres de l'équipe ont la capacité de le faire. L'absence de rituel et de conversation pourraient compromettre ou entraver le fonctionnement de l'équipe. Tous les membres de l'équipe doivent acquérir (Stevens et Campion, 1994, tableau 1, p. 505):

« Les KSA pour réaliser des conversations et des rituels de gratitude et reconnaître son importance ».

### **3.1.2 KSA d'autogestion**

Selon Stevens et Campion, lorsque les équipes sont créées dans les différentes organisations celles-ci ont tendance à leur donner une certaine capacité d'autogestion. Elles devraient être en mesure de se gérer elles-mêmes, d'avoir un certain contrôle sur les tâches qu'elles réalisent pour pouvoir arriver à l'objectif déterminé. Il existe des équipes avec différents niveaux d'autonomie.

Les auteurs considèrent que dans l'entourage d'équipes, l'autogestion peut être considérée comme une direction effective. Ce niveau d'autonomie peut se cataloguer en deux sous-catégories :

- Etablir les objectifs et la gestion.
- La planification et coordination des tâches.

#### **Etablissement des objectifs et de la gestion**

##### Les objectifs spécifiques, défiant et acceptés

Selon les auteurs pour qu'une équipe soit efficace, il est important que la définition de l'objectif soit claire, et que les membres de l'équipe soient bien informés sur les objectifs à réaliser. Les objectifs doivent avoir un certain degré de difficulté, ils doivent représenter un défi et doivent être acceptés par les différents composants de l'équipe. Cette acceptation peut être plus importante en équipe que de façon individuelle, car elle peut générer des désaccords et des conflits entre l'équipe et les objectifs individuels. En plus, tous les membres de l'équipe ne reçoivent pas les objectifs de la même manière. Le manque de clarification des objectifs réduit l'efficacité de l'équipe.

Tous les membres de l'équipe doivent acquiescer (Stevens et Campion, 1994, tableau 1, p. 505):

« Les KSA pour aider à établir des objectifs précis, et ils doivent représenter un défi accepté par l'équipe ».

##### Suivi et feedback

Les équipes efficaces sont conscientes de quelles doivent être leurs performances et leurs progrès pour atteindre l'objectif. Les équipes sont dynamiques et évoluent au fil du temps, il est donc important de disposer de mécanismes pour suivre leurs performances, leur auto-évaluation et leur feedback pour permettre de faire les ajustements nécessaires.



Lorsqu'on travaille en équipe, on peut adopter une position de confort, il y a des moments où certains membres de l'équipe ont tendance à faire moins d'efforts pour accomplir les tâches. Pour réduire ces attitudes ou ces postures, il est important de distinguer les contributions que chaque membre réalise au sein de l'équipe.

Tous les membres de l'équipe doivent acquérir (Stevens et Champion, 1994, tableau 1, p. 505):

*« Les KSA pour suivre, évaluer et fournir un feedback sur les performances individuelles et d'équipe ».*

### **Planification et tâches de coordination**

#### Activités de coordination

Ils considèrent comme une exigence l'existence de coordination et de synchronisation pour intégrer les activités des membres de l'équipe. Les équipes efficaces se caractérisent par la capacité de planifier et de coordonner les tâches et les informations. L'interdépendance entre ces membres c'est ce qui conduit à cette coordination. Avec l'augmentation de l'interdépendance, la coordination augmente aussi, ce qui donne lieu à une meilleure production de l'équipe.

Tous les membres de l'équipe doivent acquérir (Stevens et Champion, 1994, tableau 1, p. 505):

*« Les KSA de planifier et de coordonner les activités, les informations et les tâches interdépendantes entre les différents membres ».*

#### Tâches et rôles attendus

Les équipes efficaces ont des attentes précises des tâches et des fonctions de chaque membre de l'équipe. Stevens et Champion estiment que la planification et le contrôle sur les processus de l'équipe sont un élément important pour l'efficacité de l'équipe. Ceux-ci sont aussi caractérisés par des mécanismes qui permettent de clarifier les possibles confusions qui pourraient surgir au sein de l'équipe ou pour définir correctement quelle sont les attentes par rapport aux rôles. Les auteurs, avisent sur le manque d'étude et de recherche en ce qui concerne la répartition équitable du travail au sein d'une équipe. Ils croient que l'équité devrait être prise en compte lors de la répartition des tâches de l'équipe.

Tous les membres de l'équipe doivent acquérir (Stevens et Champion, 1994, tableau 1, p. 505):

*«Les KSA pour aider à établir les tâches et les rôles attendus de chaque membre de l'équipe, et pour assurer un bon équilibre de la charge de travail dans l'équipe».*

### **3.2 Modèle Cannon-Bowers, Tannenbaum Scott, Salas et Volpe (1995)**

Cannon-Bowers, Scott, Tannenbaum, Salas et Volpe (1995), ont effectué une révision de la littérature sur la compétence de travail en équipe afin de parvenir à un consensus pour définir les étiquettes des dimensions de la compétence. Ils affirment que le concept est multidimensionnel et c'est pourquoi il est si difficile à analyser et à définir. L'origine des équipes est différente et cela implique un degré de complexité plus élevé, car elles varient en fonction de l'entourage et des facteurs conjoncturels qui affectent les performances de l'équipe. Et enfin, les nombreuses définitions données à la dimension du travail d'équipe, donne lieu à un ensemble d'incertitudes créées sur la compétence. Pour cette raison, Cannon-Bowers et al. (1995) ont tenté d'intégrer plus de 130 étiquettes des dimensions du travail d'équipe, des quelles ont été définies 8 dimensions, qui peuvent être généralisées à toutes les équipes.

Les 8 dimensions généralisées sont les suivantes: l'adaptabilité, le partage des connaissances, le suivi des processus et du feedback, le leadership, les relations interpersonnelles, la coordination, la communication et la prise de décision.

Salas et al., ont réalisé à l'an 2000 une étude où ils approfondissaient sur la littérature en complétant ainsi l'analyse effectuée par Cannon-Bowers et al., 1995. Dans ce cas ils l'ont rapporté à une série de principes, qui fournissaient un guide pour former ou apprendre le travail d'équipe ainsi que les compétences professionnelles. Dans cette section, nous ferons seulement allusion au premier modèle créé par Cannon-Bowers et al. (1995), où les dimensions sont spécifiées. Toutefois, il faudra établir une connexion entre les étiquettes proposées par Cannon-Bowers et al., avec les principes proposés par Salas et al. (2000), pour compléter et mieux comprendre les processus de la création d'une équipe.

L'image 12, montre la liste qui a été créée pour les dimensions de la compétence. Ils l'ont défini en faisant un regroupement de l'ensemble des étiquettes similaires, en tenant compte des définitions données par les différents auteurs et a été extraite une définition commune.

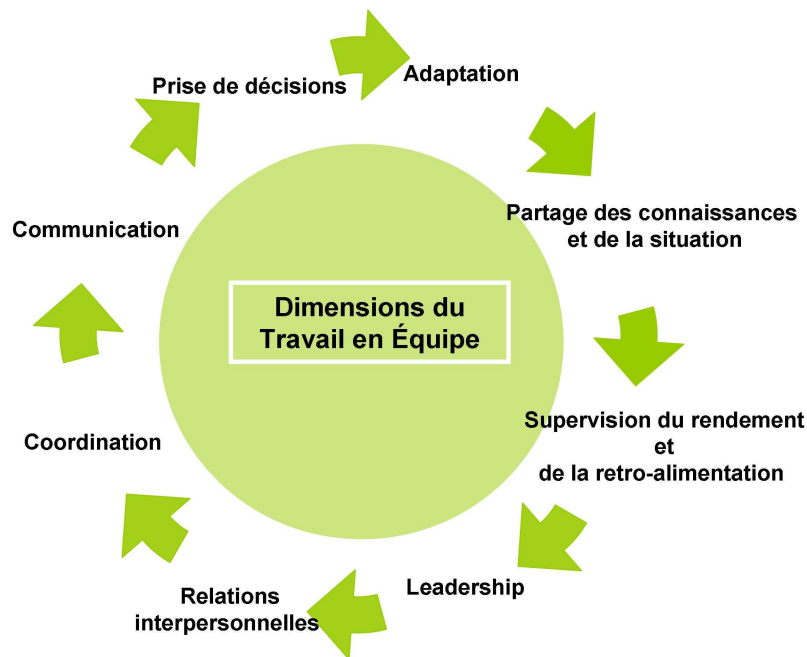


Image 12. Modèle Cannon-Bowers et al., 2005

### **Adaptation**

Les auteurs définissent la dimension d'adaptation comme le processus que réalise une équipe qui est capable d'utiliser toute l'information obtenue dans un environnement de travail comme dans l'équipe elle-même, pour ainsi utiliser les stratégies, pour effectuer les ajustements pertinents, aussi bien dans la temporalisation que dans la tâche en tenant compte de l'ordre des requêtes des autres membres à travers l'utilisation de comportements compensatoires et de la répartition des ressources de l'équipe. Ce processus inclut un ensemble de comportements et d'actions qui ont lieu pendant la réalisation de la tâche. Cela implique que chacun des membres aient une profonde connaissance sur les autres composants (les préférences, les points forts et les points faibles, les caractéristiques, la compétence en relation avec la tâche). Le principe 1 est mis en relation avec cette dimension :

Principe 1 : le travail d'équipe se caractérise par un ensemble de comportements flexibles et adaptés, et de cognitions et d'attitudes.

### **Partager les connaissances de la situation**

Cannon-Bowers et al. (1995), définissent la dimension comme l'ensemble des modèles compatibles développés par les membres de l'équipe dans deux environnements, l'interne et l'externe. On retrouve aussi l'aptitude à parvenir à un consensus sur la situation et la mise en œuvre de stratégies appropriées pour le travail. La spécialisation des experts, la temporalisation, la synchronisation existent au sein du projet, la communication externe et les cycles de travail sont les

caractéristiques qui ont été modifiés dans le processus de développement de l'équipe.

Ils soulignent la nature complexe de l'équipement. Ils déduisent que l'importance des compétences spécifiques du travail d'équipe varie selon la nature des tâches et les conditions dans lesquelles se trouve l'équipe. La conscience de la situation est principalement un processus cognitif en raison des limites cognitives de chacun, chaque membre peut recevoir une image limitée de la complexité de l'environnement où l'équipe interagit. Pour cette raison, et pour que l'équipe soit efficace, les membres doivent partager cette connaissance conjointement. Cette dimension est mise en relation avec le principe 7:

Principe 7: Le travail d'équipe est influencé par le contexte et les tâches requises.

### **Le suivi des performances et de la rétroaction**

Cannon-Bowers et al. (1995), le définissent comme l'ensemble des capacités qu'ont tout les membres de l'équipe de donner, de chercher et de recevoir des informations qui leurs permettent de se focaliser et de clarifier le contenu du travail en question. On tient également compte de la capacité qui permet un contrôle précis de la performance des compagnons d'équipe. La feedback constructive peut améliorer les performances grâce aux consultations. Ils considèrent que la rétroaction constructive combinée avec le suivi permet aux membres de se connaître et de connaître l'environnement d'une façon plus approfondie.

Les équipes qui sont efficaces suivent et observent leurs membres afin de s'assurer la réalisation progressive des procédures, des normes et des règles établies. Cette dimension est mise en relation avec le principe 2:

Principe 2: Le travail en équipe requiert le suivi de chaque comportement et de chaque action de tous les membres et ne doivent avoir aucune pression pour donner et pour accepter la rétro-alimentation basée sur le suivi du comportement.

### **Leadership**

Les auteurs définissent les dimensions du leadership comme la capacité de diriger et de coordonner les activités des membres de l'équipe, ainsi qu'à la répartition des tâches, à la façon de planifier et de les organiser. Il faut créer une atmosphère positive et tout ceci en tenant compte de l'esprit d'équipe grâce à la motivation des autres membres. Le leader influe sur la performance de l'équipe, et peut même changer le cours de l'élaboration d'une équipe. Il y a une bonne direction et un bon

leader lorsque les membres de l'équipe sont conscients des attentes et des objectifs à réaliser. Cette dimension est mise en relation avec le principe 6:

Principe 6: Le travail d'équipe a besoin d'un leader pour assurer la direction, la planification, la distribution et la coordination des activités.

### **Les relations interpersonnelles**

Les auteurs définissent les dimensions des relations interpersonnelles comme la capacité d'interaction des membres de l'équipe, en utilisant des comportements coopératifs et des discours de motivation et de renforcement. C'est aussi la capacité dans lesquelles s'optimise la qualité de l'interaction des membres par la résolution des conflits. Sans la dimension des relations interpersonnelles, les membres de l'équipe ne peuvent ni se soutenir ni s'adapter à leurs collègues. C'est la capacité qui permet à l'équipe de travailler comme un ensemble, où tout est plus que la somme de ses parties, dans ce cas, les membres de l'équipe.

S'il n'ya pas de relations interpersonnelles, l'organisation de l'équipe devient une prise de décision individuelle. Les équipes efficaces se caractérisent par des relations interpersonnelles dans lesquelles les membres peuvent identifier les problèmes en exprimant leurs préoccupations, en développant des solutions et en travaillant à travers des problèmes interpersonnels collaboratifs. Cette dimension est mise en relation avec le principe 3:

Principe 3 : Le travail en équipe se caractérise par les membres qui veulent et peuvent accompagner et soutenir leurs collègues durant le processus.

### **Coordination**

Une bonne coordination réduit les erreurs et elle est indispensable pour l'implémentation de l'efficacité et de la performance de l'équipe. La coordination est le processus par lequel les ressources de l'équipe, les activités et les réponses sont organisées, pour s'assurer que les tâches sont intégrées, synchronisées et achevées dans les délais qui ont été établis. Les relations interpersonnelles optimisent la qualité de l'interaction, à travers la coopération interpersonnelle, la résolution des conflits, l'assertion et à la construction morale. Ces compétences sont importantes pour une coordination efficace.

La coordination implicite, est considérée comme la capacité de transférer minutieusement les ressources aux membres de l'équipe sans le demander et sans la nécessité d'action supplémentaires. Cette capacité pour synchroniser les actions se font grâce aux structures de connaissances semblables ou compatibles entre les membres concernant les équipements, les tâches et les interactions au sein de l'équipe. Cette dimension est mise en relation avec le principe 5:

Principe 5: Le travail d'équipe exige une coordination des actions collectives interdépendantes.

### **Communication**

Processus par lequel l'information est échangée entre deux ou plusieurs membres d'une manière claire et précise et d'une manière déterminée avec la terminologie correcte et avec la capacité de reconnaître ou de clarifier les informations reçues. Selon Cannon-Bowers et al., la mauvaise gestion de la communication est la deuxième cause d'inefficacité des équipes. Quand il y a plusieurs sources d'information, un type spécifique de communication ou des circuits fermés, on peut constater que les équipes sont efficaces et inefficaces. Cette dimension est mise en relation avec le principe 4:

Principe 4: Les équipes doivent avoir une communication claire et précise.

### **La prise de décision**

Ils la définissent comme la capacité de réunir et d'intégrer l'information utilisée pour prendre des bonnes décisions et où les alternatives les plus appropriées sont identifiées. A partir de là, on choisit la meilleure solution et on évalue les conséquences (dans le contexte de l'équipe). Le fait de rassembler l'information et les ressources permettent de donner une réponse. Salas et al. (2000), la définissent dans le principe 6, qui se réfère aux aspects du leadership, la prise de décision et à la résolution des problèmes. C'est pour cette raison que cette dimension est mise en relation avec le principe 6:

Principe 6: Le travail d'équipe a besoin d'un leader pour assurer la direction, la planification, la distribution et la coordination des activités.

## **3.3 Modèle Baker, Horvath, Campion, Offerman et Salas (2005)**

Le modèle de Baker et al. (2005), fournit un cadre pour l'évaluation de la compétence du travail d'équipe. Elle est inclus dans le « l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) ». L'EIACA est une enquête qui c'est créée grâce à l'initiative de sept pays. L'objectif de l'enquête est de déterminer la mesure dans laquelle les adultes utilisent l'information pour fonctionner dans la société.

Les auteurs présentent un modèle de travail d'équipe en tenant compte de certaines prémisses. Premièrement, il faut déterminer que les compétences de planification, de prise de décision collective, d'adaptabilité, de flexibilité et les compétences dans les relations interpersonnelles sont au cœur du travail d'équipe (image 13).

Deuxièmement, la communication intégrée dans chacune des compétences mentionnées antérieurement, ne configure pas une compétence alliée, car elle constitue l'élément qui assure la cohésion de l'équipe.

Baker et al. (2005), considèrent la culture comme un autre facteur à considérer, car elle peut apporter certaines modifications à la compétence du travail d'équipe.

Les auteurs se basent sur différents modèles de travail en équipe et sur diverses études à propos de ce sujet, ils ont donc réalisé une synthèse sur de la capacité à travailler en équipe, où un certain nombre de critères sont pris en compte (Baker et al., 2005, p. 256.):

*«1.Traite sur la compétence individuelle. Ils se focalisent sur les capacités de chaque personne et non sur l'équipe elle-même.*

*»2.Les dimensions sont indiquées par deux ou trois modèles (sous une même étiquette ou une autre).*

*»3.La recherche empirique maintien une relation positive entre la compétence et la performance».*

Normalement les différentes études, présentent le travail d'équipe à partir de la théorie des systèmes, à travers laquelle la contribution et le processus de l'équipe ainsi que les résultats sont donnés en tenant compte du facteur temps. Mais dans ce cas, Baker et al. (2005), définissent le travail d'équipe à travers les caractéristiques de la tâche qui doit être accomplie, les éléments du contexte dans lequel l'équipe travail et l'esprit d'équipe qu'ont les membres face à une situation d'équipe. Les processus d'équipe comprennent l'interaction et la coordination nécessaires entre les membres de l'équipe, pour ainsi pouvoir réaliser les tâches et les objectifs spécifiques. Baker et al. (2005, p.253), définissent l'équipe comme :

*«Une équipe est composée de deux personnes ou plus qui doivent interagir pour répondre à un ou plusieurs objectifs communs visant à tenir un ou plusieurs résultats productifs».*

Baker et al. (2005), se sont unis aux auteurs qui ces dernières années ont mis l'accent sur les compétences nécessaire pour que chaque membre puisse travailler en équipe. Ils définissent trois types de compétences essentielles pour avoir une équipe efficace, premièrement, on se réfère à la connaissance du travail d'équipe, deuxièmement, à la capacité de travailler en équipe et pour finir à l'esprit d'équipe.

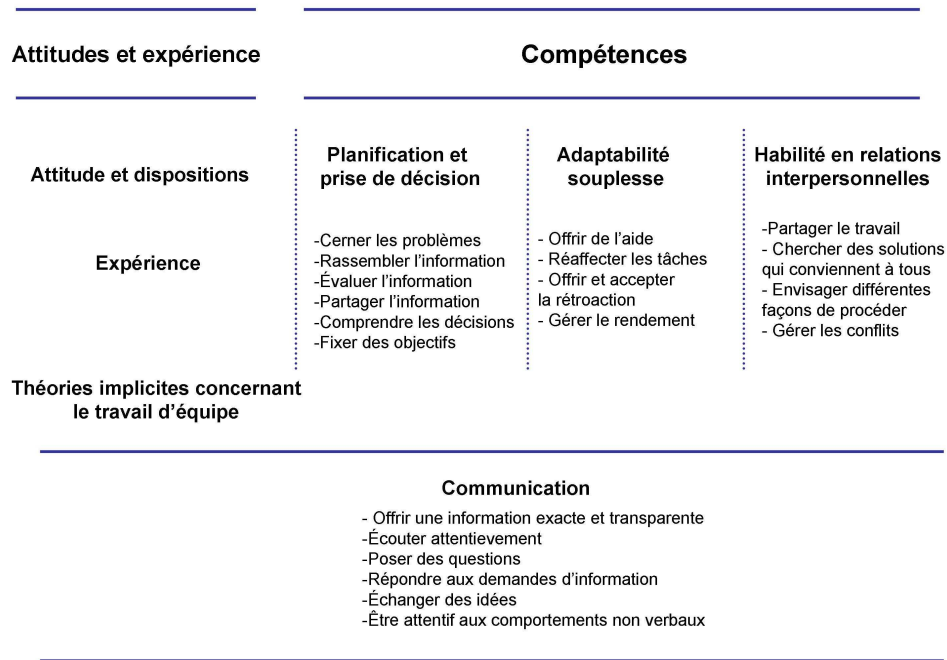


Image 13. Modèle Baker et al., 2005

### La connaissance du travail d'équipe

Les auteurs définissent la connaissance du travail d'équipe comme un ensemble de principes et de concepts qui déterminent la performance effective de l'équipe par rapport à une tâche. Tous les membres de l'équipe doivent savoir quand et comment utiliser les compétences du travail en équipe. Ils doivent connaître, comprendre et interpréter à la fois la mission et les objectifs de l'équipe et être conscient des rôles à prendre. Cette connaissance permet la coordination de leurs activités ainsi que la création de certaines stratégies d'interaction qui les aideront à atteindre une performance optimale.

### Capacités essentielles du travail d'équipe

Baker et al. (2005), font référence à 4 compétences sur les capacités essentielles du travail d'équipe. Dans un premier lieu il faut définir la communication, deuxièmement l'ensemble des habilités interpersonnelles, où l'on trouve à la fois la collaboration et la résolution des conflits. Troisièmement, la planification et la prise de décisions en groupe et enfin l'adaptabilité ou la flexibilité.

Ils ne tiennent pas compte de la compétence de leadership, qui est souvent cité par d'autres auteurs (Cannon-Bowers et al., 1995; Chakraborti, Boonyasai, Wright, et Kern, 2008; Fernandez, Vozenilek, Hegarty, Motola, Reznick, Phrampus, et Kozlowski, 2008; Leggat, 2007; Weaver Rosen, Salas, Baum, et King, 2010), parce



qu'ils se concentrent uniquement sur la capacité à travailler en équipe au sein de l'équipe, et non pas sur l'aspect de la direction l'équipe.

### Communication

La compétence de la communication est définie comme la façon de communiquer efficacement avec les autres composants, cela suppose l'échange d'informations avec clarté et précision, ainsi que la capacité de reconnaître la réception d'informations. Ils déterminent une série d'indicateurs à avoir lorsque l'on possède la compétence de la communication:

- Fournir des informations claires et précises
- Écoutez attentivement
- Poser des questions
- Répondre en tenant compte des demandes d'information
- Echanger des idées
- Être attentif aux comportements non verbaux

### Les relations interpersonnelles

Dans cette compétence, les auteurs incluent la résolution des conflits et la collaboration au sein de l'équipe. Donc on fait référence à la collaboration entre membres, à travailler ensemble au lieu de le faire individuellement ou en compétition, et à savoir comment résoudre les conflits qui surgissent entre les membres de l'équipe. Une personne est compétente dans les relations interpersonnelles quand elle sait:

- Partager le travail
- Rechercher des solutions positives pour tous
- Envisager différentes façons de réalisation
- Gestion des conflits

### La planification et la prise de décision dans le groupe

Baker et al. (2005), la définissent comme la capacité qui permet à l'équipe de rassembler et d'intégrer l'ensemble d'information, de prendre une décision logique, de choisir la meilleure solution, de trouver et définir des solutions alternative, ainsi que la capacité d'évaluer les conséquences. Démontrer qu'une personne a une grande capacité de planification et de prise de décision en équipe consiste à collaborer avec d'autres pour:

- Identifier les problèmes
- Réunir de l'information
- Évaluer l'information
- Échanger de l'information
- Comprendre les décisions
- Fixer les objectifs

#### Adaptabilité et flexibilité

La compétence de l'adaptabilité et de la flexibilité est considérée comme la capacité d'une équipe à savoir utiliser et intégrer les informations fournies dans le contexte d'une tâche pour modifier le comportement et pour redistribuer les ressources internes de l'équipe, en partant de l'adaptation d'une série de stratégies. Afficher une grande flexibilité et adaptabilité consiste à:

- Offrir de l'aide
- Réaffectation des tâches
- Offrir et accepter les feedbacks
- Gestion de l'information

#### **Avoir un esprit d'équipe est essentiel**

Les auteurs estiment que deux attitudes peuvent influencer la nature de l'équipe:

- L'importance du travail d'équipe, où l'on pense que le travail d'équipe est essentiel pour effectuer les tâches d'équipe efficacement.
- Ensuite, l'orientation collective, considérée comme un atout par rapport au contexte du travail d'équipe et au désir de faire partie d'une équipe.

Les personnes qui possèdent cet esprit d'équipe sont généralement celles qui savent tirer profit des avantages, et elles considèrent chaque apport fait à l'équipe comme supérieur à n'importe quel apport individuel.

### **3.4 Modèle Rousseau, Aubé et Savoie (2006)**

Rousseau et al. (2006), ont réalisé une synthèse de la littérature et des approches théoriques existantes sur le travail d'équipe efficace. Avec cette révision littéraire ils ont tenté de fournir un cadre conceptuel, qui prenne en compte et qui intègre l'ensemble de divergences existantes sur le travail d'équipe. Pour procéder à une

révision systématique de la littérature (29 publications parues entre 1984-2005) une série de critères ont été tenus en compte:

- Les recherches axées uniquement sur le travail au sein des organisations (les sports n'étaient pas pris en compte).
- Le travail d'équipe c'est défini comme un concept multidimensionnel, c'est pour cela que seulement les études où l'on identifiait deux ou plusieurs dimensions ont été incluses.
- Les recherches qui prennent en compte le travail d'équipe comme quelque chose de productif.

Le cadre conceptuel intégratif proposé par Rousseau et al. (2006), représente une structure conceptuelle des actions menées par les membres de l'équipe et il facilite aussi la tâche collective. Les dimensions du comportement sont structurées hiérarchiquement (Image 14). Les deux dimensions les plus importantes sont:

- La régulation de la performance de l'équipe et
- la direction.

Celle-ci est divisée en quatre fonctions, chacune contenant des dimensions de comportement plus spécifiques, appelées:

- Préparation pour la réalisation des tâches (analyse de la mission de l'équipe, les objectifs spécifiques et la planification)
- Comportement des tâches collaboratives (coordination, coopération et l'échange d'informations)
- Comportement de l'évaluation du travail (suivi et le système de suivi) et pour finir
- Les dimensions d'ajustement (appui, intrateam coaching, résolution collaborative des problèmes et la pratique d'innovation).

Ces quatre fonctions sont basées sur les fonctions identifiées dans la théorie de la régulation. Cette approche théorique a également permis de spécifier l'optimisation du temps des comportements du travail en équipe, comme le classement des dimensions du comportement associés aux tâches de réalisation.

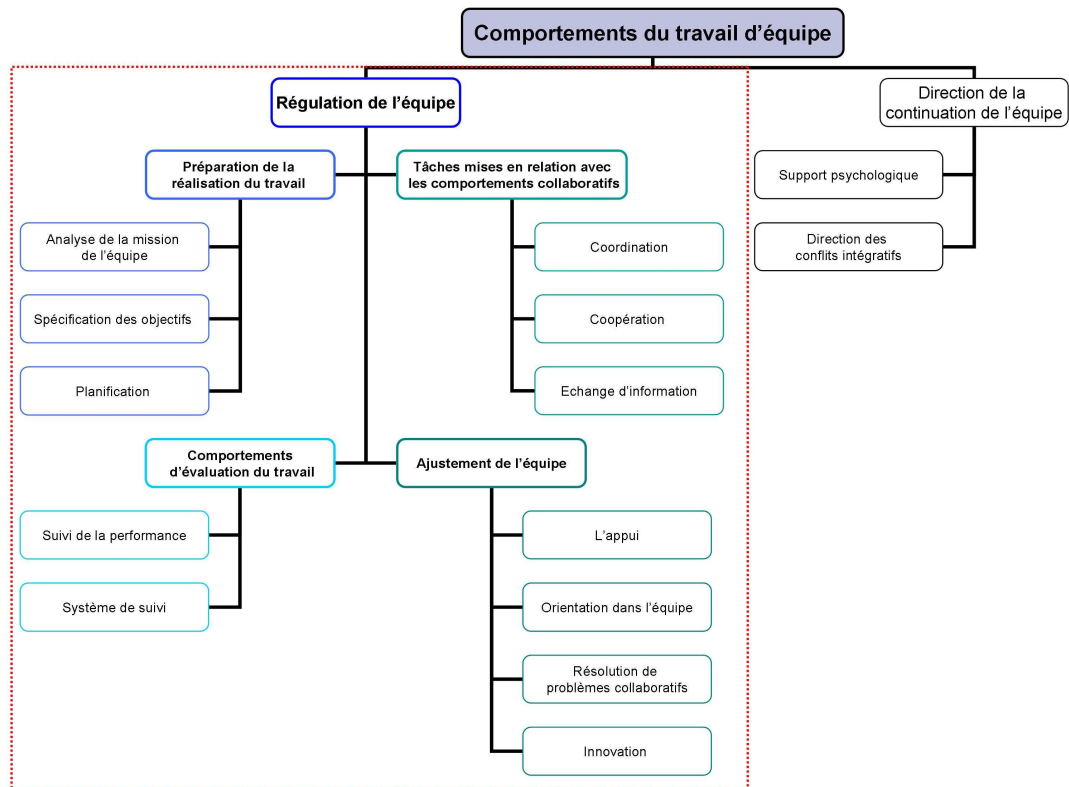


Image 14. Modèle Rousseau et al., 2006

Rousseau et al. (2006), déterminèrent quelles étaient les fonctions associées à la dimension de la réglementation en tenant compte de la théorie d'action régulatrice. Cette théorie propose aux individus d'atteindre un niveau élevé de performance s'ils appliquent des séquences de régulation à certaines des fonctions des tâches accomplies.

Les séquences de régulation, sur lesquels elles sont fondées, impliquent une phase préparatoire, où chaque individu établit des règles de comparaison pour plus tard pouvoir effectuer l'action, il y a une phase d'exécution, où chacun sait ce qu'il doit faire pour ainsi la porter à terme. L'évaluation permet aux individus de surveiller et d'évaluer les tâches qui sont effectuées progressivement, ainsi que la supervision de l'entourage, qui facilitent aux individus à déterminer s'ils peuvent continuer avec ce qui était prévu et s'ils font correctement leurs tâches pour atteindre l'objectif. Pour finir il y a une phase d'ajustement, qui est déterminé par l'évaluation.

### Préparation de la réalisation du travail

Les auteurs ont précisé que pour s'acquitter de tâches, une préparation préalable du travail est nécessaire. C'est pendant cette période que les individus guident leurs tâches en fonction de l'analyse et de la planification des activités. C'est pour cette raison qu'ils déterminent que les dimensions du comportement qui vont au-delà de la préparation du travail sont:

### Analyse de la mission de l'équipe

Ce sont tous les processus à exécuter pour accomplir la mission, où l'on inclut les différentes interprétations collectives et les évaluations des aspirations de l'équipe. Se sont les étapes pour identifier les tâches principales et les ressources nécessaires pour les réaliser, et il faut aussi connaître l'entourage.

Avec l'analyse de la mission on veille à ce que tous les membres comprennent quel est le but de l'équipe et leur permet d'avoir la même vision ou une vision partagée de la mission. C'est une étape importante pour les membres qui n'ont pas travaillé conjointement auparavant.

### Spécification des objectifs

Il faut identifier les niveaux de performance de chaque membre. Les objectifs principaux peuvent être subdivisés différemment et permettent une régulation des actions pour faciliter la motivation des composants.

Il est important que les objectifs soient considérés comme un défi, qu'ils soient spécifiques et acceptés. En outre, l'engagement des membres de l'équipe est important pour leurs réalisations; la spécification des objectifs permet aux membres de l'équipe créer un plan d'action pour arriver à atteindre leur but.

### Planification

C'est l'ensemble des alternatives d'action qui se développent pour l'exécution des tâches. A travers la planification on crée un plan, qui permettra à l'équipe d'avoir des résultats spécifiques si cela se fait correctement. Ce qui implique donc une description de tous les travaux effectués de manière cohérente par les membres. Le plan doit suivre un ordre, une temporalité des tâches et doit tenir compte de la méthode à utilisée pour intégrer les actions à entreprendre par chaque membre de l'équipe.

Dans la planification on doit également spécifier un plan de contingence, en spécifiant l'ensemble des stratégies qui permettront d'ajuster les performances en fonction des changements qui peuvent survenir dans l'entourage, en limitant la situation et le temps, ainsi que les ressources de l'équipe et l'expérience des membres.

### **Les tâches liées aux comportements collaboratifs**

Selon Rousseau et al. (2006), qui se basent sur la théorie de la régulation; lorsque les membres de l'équipe savent quelles sont les activités qui leurs permettront d'accomplir l'objectif, ceux-ci passent à la phase d'exécution. Dans cette phase on met en pratique ce qu'on a planifié. Cela implique que chaque membre est au courant des activités à exécuter pour l'accomplissement de l'objectif. Une des caractéristiques du travail d'équipe, c'est qu'il est plus que la somme de ses parties,

c'est pour cette raison que, pour augmenter les performances de l'équipe on a besoin de certains comportements de collaboration. On identifie trois dimensions du comportement lié à la phase d'exécution appelées, coordination, coopération et échange d'informations.

### Coordination

C'est l'ensemble des étapes qu'intègrent les membres de l'équipe, pour leurs permettre d'exécuter des tâches en un certain laps de temps. Le travail d'équipe est le résultat de chacune de ces contributions réalisées par les participants avec des ajustements mutuelles. Une mauvaise coordination entre les membres fera que les tâches à accomplir ne soient pas faites correctement. Pour éviter cela, il est important d'établir une série d'étapes ou de procédures à effectuer.

*«Afin de coordonner leurs actions les membres doivent séquencer, synchroniser, intégrer et compléter en se fixant des limitations temporelles sans dupliquer ou gaspiller les efforts (Rousseau et al. (2006, p.551))».*

### Coopération

Rousseau et al. (2006), ont également constaté que d'autres auteurs l'appelaient aussi collaboration. La coopération est définie comme l'action conjointe de deux composants ou plus de l'équipe à l'exécution des tâches. Avec ce comportement, on favorise l'intégration des membres, qui travaillent ensemble pour réaliser et faciliter les tâches de façon mutuelle.

Ils peuvent effectuer des tâches qui seraient impossibles à réaliser individuellement. Citant d'autres études, on rapporte aussi la dimension de l'échange d'informations et du soutien social.

### Échange d'informations

C'est l'information qui est donnée par les membres de l'équipe en ce qui concerne la mise en œuvre des tâches. Ils utilisent différentes façon pour se transmettre des informations, comme les réunions, les discussions informelles, les appels, les emails, entre autres. Chaque équipe peut utiliser un système ou un autre ou même des systèmes différents. Toutefois, une communication directe avec les autres prend beaucoup moins de temps et permet de palier les manques de transmission.

Rousseau et al. (2006), mettent en relation l'échange d'informations avec les informations partagées par les membres, ou par la communication ouverte, en la reliant même au circuit fermé.

## **Comportement d'évaluation du travail**

Pour savoir si les choses sont faites correctement, Il est nécessaire de suivre de près la performance et l'entourage. Ce processus de suivi et d'évaluation comporte deux dimensions du comportement d'évaluation connues comme, le suivi de la performance et le système de suivi.

### *Suivi de la performance*

Selon Rousseau et al. (2006), pour suivre la performance, il est important de noter les progrès de l'équipe à travers chacun des objectifs qu'ils ont faits et accomplis, et de c'est ce qui est nécessaire pour l'accomplissement de l'objectif. Il s'agit d'un travail d'observation, qui donne de la certitude autour de ce qui se fait, si c'est fait correctement, si c'est ce qu'on voulait faire, et donc voir si les membres de l'équipe sont en train de mener à terme le travail comme ils l'avaient spécifiés. La dimension de suivi permet aux membres de reconnaître quand ils ont fait une erreur ou quand ils le font mal.

### *Système de suivi*

Les auteurs considèrent la dimension du système de suivi comme la supervision qui est faite de l'entourage, des ressources nécessaires et disponibles et à la relation des membres par rapport à l'exécution des tâches. Dans le système de suivi on inclut la supervision des ressources de l'équipe, tels que le personnel, l'équipement, et les informations générées, et de l'autre côté, le suivi des conditions de l'entourage qui concerne l'équipe, comme par exemple les changements qui se produisent dans les organisations. Lorsque les membres de l'équipe supervisent leur entourage, ils sont en mesure d'appliquer des tâches et des stratégies appropriées et de répondre de façon temporaire aux changements qui se produisent dans leurs performances.

## **Ajustement de l'équipe**

Selon Rousseau et al. (2006), les fonctions d'évaluation peuvent faire que les membres mènent à terme quelques ajustements pour que le progrès soit plus effectif à travers l'accomplissement des tâches.

Faire un suivi des performances et de l'entourage, permet aux membres de savoir quand les membres ne sont pas en train de réaliser leurs objectifs, cela peut arriver pour différentes raisons, par un manque de planification, un manque de ressources, ou par des changements internes et externes. La capacité des membres de l'équipe qui peuvent effectuer une performance est l'adaptabilité de l'équipe. Ce processus d'adaptation peut inclure des comportements équipe ou pas. Les comportements qui ne sont pas collectif impliquent une augmentation de l'effort dans le comportement des tâches et fournissent des ressources supplémentaires. L'équipe inclue des discussions antérieures, par exemple, changer les objectifs, améliorer la

qualité du plan, et augmenter la coordination. Rousseau et al. (2006) proposent 4 dimensions d'ajustements : Le soutien, suivi au cœur de l'équipe, résolution des problèmes collaboratifs et innovation.

#### L'appui

L'appui fait référence à l'effort que font les autres membres pour aider les autres dans leurs rôles. Les membres peuvent proportionner différentes façon d'appui, en aidant la personne qui n'a pas son rôle défini, en l'aidant à suivre correctement les consignes lorsqu'il commet des erreurs dans ses performance, en fournissant des ressources ou des approvisionnements. Le niveau conceptuel de cette dimension est similaire au comportement d'aide et de soutien. Les limites entre cette dimension et la coopération ne sont pas très claires. Rousseau et al. (2006), ont mentionné que certains auteurs (par exemple Hoegl et Gemuenden, 2001) définissent la coopération et le soutien comme équivalent. Toutefois, la coopération apparaît lorsque les membres travaillent ensemble pour accomplir des tâches collectives, mais l'appui apparait lorsqu'un membre en aide un autre pour accomplir une tâche.

#### Orientation dans l'équipe

Le processus de suivi permet de donner un feedback aux collègues qui ne font pas le travail correctement, en les aidants à améliorer leurs performances. Ils définissent l'orientation au sein de l'équipe comme l'échange entre les membres de l'équipe d'un feedback constructif. Cette dimension permet aux membres d'apprendre des autres et d'améliorer leurs performances.

#### Résolution des problèmes collaboratifs

A fur et à mesure que l'équipe progresse, les membres de l'équipe peuvent trouver des difficultés techniques qui interfèrent dans la conduite ou dans l'exécution de leur travail. Pour pouvoir les surmonter les équipes doivent participer à la résolution de problèmes en collaboration, ce qui signifie que, collectivement, ils recherchent et mettent en œuvre la solution qui les amènera à réunir les conditions réelles qui leur permettront d'atteindre les conditions souhaitées.

#### Innovation

Les membres de l'équipe peuvent trouver des situations qui nécessitent des nouveaux et des meilleurs moyens pour faire les choses. En d'autres termes, ils peuvent innover et réaliser des nouvelles pratiques qui leurs permettrons de changer les tâches demandées et ainsi améliorer leurs performances. Tous les membres de l'équipe doivent faire preuve d'innovation dans leurs pratiques quand ils ont le temps nécessaire, ils travaillent ensemble et partagent les ressources pour élaborer et appliquer les nouvelles idées proposées.



## 4 ANALYSE DES MODÈLES

D'un point de vue appliqué, il faut noter que le travail d'équipe a été analysée de différentes manières et avec des critères différents. En outre, il existe une littérature ignorée par de nombreux chercheurs, en raison de la difficulté d'accès ou parce que d'autres moyens ont été utilisés pour la recherche. Encore aujourd'hui, il y a un manque de consensus dans la définition de la compétence du travail en équipe, comme dans la création des dimensions et des étiquettes de la compétence.

Voici trois tableaux qui permettent d'analyser les différences et les similitudes entre les modèles choisis. Dans le premier tableau (tableau 13), deux sections ont été prises en compte. Un premier paragraphe qui faisait référence aux sources bibliographiques et aux ressources utilisées par les différents auteurs pour définir les modèles. Et une deuxième section où l'on spécifiait les critères utilisés pour créer des modèles.

Tableau 13. Sources et critères des modèles

	Sources	Critères
<b>Stevens et Campion 1994</b>	Résumé de la littérature existante (jusqu'à 1993).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ils se sont centrées d'avantage sur les KSA que sur la personnalité</li> <li>- Ils évitent les aspects techniques de la compétence pour le lieu de travail</li> <li>- Ils donnent plus d'importance à l'individu qu'à l'équipe</li> </ul>
<b>Cannon-Bowers et al. 1995</b>	Résumé de la littérature existante et ils extraient 130 étiquettes des aptitudes du travail en équipe. Mais ils se basent sur le modèle de Cannon-Bowers et al., 1995 (de 1995 à 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El travail d'équipe est multidimensionnel</li> <li>- La nature de l'équipe est différente selon l'entourage.</li> </ul>
<b>Baker et al. 2005</b>	Ils se basent sur ces modèles, parce qu'ils les considèrent les plus complets jusqu'à présent. Cannon-Bowers et al, 1995 O'Neil et al., 1997 Stevens et Campion, 1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétences à niveau individuel</li> <li>- 2 modèles ou plus citent les mêmes dimensions</li> <li>- La recherche maintien une relation positive entre la compétence et la performance</li> </ul>
<b>Rousseau et al. 2006</b>	Résumé et analyse de la littérature existante qui traite sur le comportement des équipes. Ils excluent les articles qui traitent des comportements contre-productifs. Ils réalisent une analyse de 29 études publiées entre 1984 et 2005.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigations qui se focalisaient sur le travail d'équipe dans les organisations</li> <li>- Investigations qui citent le travail d'équipe avec deux ou plus de dimensions</li> <li>- Travail en équipe productif</li> <li>- Comportements do travail d'équipe (individus)</li> </ul>

En ce qui concerne les sources d'information, Baker et al. (2005) et Rousseau et al. (2006), ont inclus les deux modèles présentés par Cannon-Bowers et al. (1995) et Stevens et Campion (1994). Les similitudes les plus visibles dans les critères sont, sauf Cannon-Bowers et al. (1995), que les trois autres modèles ont donné plus d'importance aux compétences nécessaires à l'individu pour travailler en équipe et ils ont considéré le travail d'équipe comme un concept multidimensionnel. Tout en gardant ces similitudes dans les tableaux 14 et 15 on peut encore voir les différences entre les modèles présentés, aussi bien en termes de catégorisation, comme pour les étiquettes établies dans chaque catégorisation.

Tableau 14. Catégorisation utilisée par les auteurs

<b>Stevens et Campion, 1994</b>	<b>Cannon-Bowers et al., 1995</b>	<b>Baker et al., 2005</b>	<b>Rousseau et al., 2006</b>
Catégories	Dimensions	Compétences comme capacités essentielles	Catégories
Sous-catégories			Dimensions
KSA spécifiques			Dimensions spécifiques

Dans le deuxième tableau (tableau 15) se présente la catégorisation que les auteurs ont utilisée pour définir le modèle du travail d'équipe. Stevens et Campion (1994), ont réalisé trois subdivisions de la compétence, comme Rousseau et al. (2006). Les deux investigations ont coïncidé dans la première subdivision en les nommant catégories, dans les deux autres, elles sont mentionnés de manière différente. Il faut préciser que toute au long de la proposition présentée par Rousseau et al. (2006), il y a des moments où les dimensions sont citées comme des fonctions.

Selon Cannon-Bowers et al. (1995) et Baker et al. (2005) elles définissent une seule catégorie. Cannon-Bowers et al. (1995) la identifient comme une dimension, tandis que Baker et al. (2005) déterminent 4 compétences comme capacités essentielles de la compétence du travail d'équipe.

Le deuxième tableau montre les quatre modèles sélectionnés. En partant de la création de ce tableau une analyse a été faite, mettant en relation les modèles pour définir les similitudes et les différences. Elles se structurent en 4 colonnes où chacune d'elles spécifient un modèle. Après avoir fait l'analyse, sept dimensions différentes on pu être différenciées. La première dimension fait référence à la planification de l'équipe. Sont pris en compte les objectifs et la planification, entre

autres. Stevens et Campion (1994), l'incluent dans la dimension d'autogestion, et ils en font une subdivision en deux aspects. Dans le cas de Cannon-Bowers et al. (1995), ils la décrivent en trois sections différentes. Baker et al. (2005), la structurent avec la dimension de la planification et de la prise de décision, enfin, Rousseau et al. (2006), tout comme Stevens et Campion (1994), définissent d'abord une dimension qui est une préparation et une exécution qui est répartie en 3 catégories qui sont à prendre en considération.

La deuxième dimension est la coordination-coopération. Stevens et Campion (1994), l'intègrent dans la dimension de l'autogestion. Ils considèrent comme une condition le fait de coordonner et de synchroniser les tâches, dans ce cas ils ne parlent pas de la coopération, mais de l'interdépendance entre les membres de l'équipe. Cannon-Bowers et al. (1995), la décrit en deux catégories différentes, qui reflètent les relations interpersonnelles et la coordination. Dans ce cas, dans ces relations interpersonnelles ils incluent tous les comportements coopératifs. Baker et al. (2005), l'étiquettent aussi comme Cannon-Bowers et al. (1995), dans les habilités en relations interpersonnelles. Dans cette dimension ils ne reflètent que l'aspect de la collaboration au sein de l'équipe, mais ils parlent de coopération pour définir ce que signifie la connaissance d'équipe. Et pour finir Rousseau et al. (2006), l'incluent dans la dimension des tâches liées à des comportements de collaboration, et ils utilisent les deux étiquettes de coordination et de coopération.

La troisième dimension identifiée est la communication, l'une des plus importantes et tous l'étiquettent de la même façon, sauf Rousseau et al (2006). D'autre part chacun la traite de manière différente. Stevens et Campion (1994), la reflètent dans la dimension de KSA interpersonnelle. Aussi bien Stevens et Campion (1994), comme Baker et al. (2005), voient dans la communication plusieurs styles, des réseaux, savoir écouter et la communication non verbale. Stevens et Campion sont les auteurs qui ont donné une vision plus complète de la dimension. En outre Cannon-Bowers et al. (1995), incluent les aspects de l'échange d'informations. Et pour finir Rousseau et al. (2006), l'étiquettent comme un échange d'informations et l'incluent dans la dimension des tâches liées au comportement collaboratifs.

La quatrième dimension qui se produit est celle du suivi-feedback. Stevens et Campion (1994), l'étiquettent comme un suivi et un feedback et ils l'incluent dans la dimension de KSA de l'autogestion. Rousseau et al. (2006), incorporent dans la dimension du comportement d'évaluation du travail, et ils l'étiquettent comme un suivi du rendement et du système de surveillance. Dans la dimension du suivi on peut apercevoir ce que les auteurs considèrent comme un feedback. Cannon-Bowers et al. (1995), l'englobent en deux sections. Ceux-ci sont étiquetés comme la supervision du rendement, du feedback et de l'adaptation. Dans la dimension de l'adaptation ils incluent l'ensemble des comportements et des actions qui sont liés

au feedback. Baker et al. (2005), utilisent également l'étiquette de l'adaptation et de la flexibilité, où se reproduit la dimension du feedback.

La cinquième et la sixième dimension, font référence à la résolution des conflits et à la résolution des problèmes de collaboration. Cannon-Bowers et al. (1995), et Rousseau et al. (2006), le considèrent comme une seule dimension. Les premiers le reproduisent dans la dimension des relations interpersonnelles. Rousseau et al. (2006), l'incluent dans la dimension des ajustements de l'équipe, et ils l'étiquètent comme une résolution des problèmes collaboratifs. Stevens et Campion (1994), incorporent les dimensions de la résolution des problèmes collaboratifs et la résolution des conflits au sein de la section des KSA interpersonnelles. Baker et al. (2005), d'autre part trouvent également deux étiquettes où la planification et la prise de décision, contemplent la résolution de problèmes. L'étiquette des habilités dans les relations interpersonnelles traitent sur toutes les résolutions des conflits.

Il y a encore une septième dimension, incluse par Rousseau et al. (2006) appelée les ajustements de l'équipe où l'on travail certains aspects de l'appui, de l'orientation au sein de l'équipe et l'innovation.

Tableau 15. Différences entre les 4 modèles

Stevens et Campion 1994		Cannon-Bowers et al. 1995	Baker et al. 2005	Rousseau et al. 2006	
KSA Autogestion	Les objectifs spécifiques, acceptés et qui constituent un défi	Adaptation Partager les connaissances de la situation	Planification et prises de décisions	Préparation de la réalisation du travail	Analyse de la mission de l'équipe
	Les tâches et les rôles espérés	Prises de décisions			Spécification des objectifs Planification
KSA Autogestion	Activités de coordination	Relations Interpersonnelles	Habilités pour les relations interpersonnelles	Tâches liées aux comportements collaboratifs	Coordination
		Coordination			Coopération
KSA Interpersonnelle	Communication	Communication	Communication	Tâches liées aux comportements collaboratifs	Echange d'information
KSA Autogestion	Suivi et feedback	Supervision de la performance et du feedback	Adaptabilité et flexibilité	Comportement de l'évaluation du travail	Suivi de la performance
		Adaptation			Système de suivi

Stevens et Campion 1994		Cannon-Bowers et al. 1995	Baker et al. 2005	Rousseau et al. 2006	
KSA Interpersonnelle	Résolution des problèmes collaboratifs	Relations interpersonnelles	Planification et prises de décisions	Ajustements de l'équipe	Résolution des problèmes collaboratifs
KSA Interpersonnel	Résolution de conflits		Habiletés pour les relations interpersonnelles		
				Ajustements de l'équipe	Appui
					Orientations au sein de l'équipe
					Innovation

Après avoir analysé les quatre modèles présentés, il convient de noter que, depuis 2006 jusqu'à présent, d'autres modèles ont fait leurs apparitions. Nous avons trouvé neuf études qui font référence à la compétence du travail d'équipe. La plupart des investigations présentées dans le tableau 16 sont basées sur les modèles définis par Baker et al. 2005; Salas et al., 2009 et Cannon-Bowers et al., 1995. Tous les auteurs définissent la compétence de la même façon et ils créent différentes catégories de compétences du travail en équipe.

Leggat (2007), classe la compétence en 4 catégories. Il les étiquette comme des habiletés, des domaines de la connaissance, les traits (dans cette catégorie sont prises en compte les attitudes) et les motifs (où il inclut les valeurs).

Chakraborti et al. (2008), utilisent la classification construite par Baker et al. (2005) et construisent une classification en 8 principes. Motsching-Pitrik et Figl (2008), utilisent également la classification construite par Baker et al. (2005), présentée dans ce chapitre et qui définit la compétence à partir de la définition présentée par Cannon-Bowers et al. (1995), qui a été utilisé dans ce chapitre. Fernandez et al. (2008), d'autre part, construisent la compétence en 5 catégories principales, et de même que les modèles présentés et choisis dans cette recherche (Baker et al., 2005; Rousseau et al., 2006; Stevens et Campion, 1994) définissent également la compétence en donnant plus d'importance à l'individu.

Cortez et al. (2008), utilisent un modèle qui jusqu'à présent n'a pas encore été présenté. Ils se sont basés sur le modèle de Dickinson et McIntyre (1997), qui réalisent un classement avec 7 composants.

Lerner et al., en 2009 ont défini un modèle, qui part du modèle présenté par Salas et Cannon-Bowers (2001). Cette fois, les auteurs définissent la compétence en 4 caractéristiques.

Baker et al. (2006), réalisent à nouveau une définition de la compétence en partant de 9 composants.

Humphrey et al. (2010), ont effectué une méta-analyse de la littérature existante depuis 1980-1985 à 2000-2005. Les auteurs ont essayé d'organiser toute l'information existante concernant le travail d'équipe en trois domaines et chacun comprend plusieurs dimensions. Pour la définition et la construction du modèle ils se sont basés sur la théorie de l'autorégulation.

Weaver et al. (2010), font une adaptation du modèle présenté par Salas et al. 2009. Les auteurs divisent la compétence en attitudes, en comportements et en cognition. Ils l'appellent le modèle ABCs. Ils citent également à Cannon-Bowers et al. (1995), pour faire une première catégorisation. Les auteurs classent la compétence du travail en équipe dans les compétences génériques et spécifiques. Alors que les premières la définissent comme les compétences qui peuvent être utilisés dans différentes équipes, situations et tâches, les compétences spécifiques sont seulement liées à une certaine catégorie d'équipe, de situations et de tâches.

Tableau 16. Autres modèles

Auteurs	Classification de la compétence
<b>Baker et al. 2006 le divisent en composants</b>	Leadership, Supervision, Appui, Adaptation, Partager des plans mentaux, Communication, Orientation Collective, Confiance mutuelle
	Habilités: (de 18) Leadership, capacité d'influence, négociation
	Connaissances (de 9) Objectifs et stratégies de l'organisation, auto-connaissance des points forts et des points faibles, développement de l'équipe
<b>Leggat, 2007</b>	Traits (de 18) respect envers les autres, attitude coopérative
	Motifs Incluse également les valeurs intrinsèques et le motifs personnels.  Qualité des résultats, compromis et organisation  Travail collaboratif
<b>Chakraborti et al. 2008</b>	Leadership, Supervision-Feedback, Appui, Adaptation, Orientation de l'équipe, Confiance, Communication, Partager des plans mentaux
<b>Cortez et al. 2008</b>	Orientation de l'équipe, Leadership, Supervision, Feedback, Appui, Coordination, Communication

Auteurs	Classification de la compétence	
<b>Fernandez, et al. 2008</b>	Planification ou préparation de l'action	Analyse de la mission, objectifs spécifiques, formulation de la stratégie
		Supervision à travers des objectifs, l'appui, coordination
	Réflexion	Expliquer ce qui a été fait et feedback
	Facteurs interpersonnels	cohésion d'équipe, efficacité de l'équipe, résolution des conflits
	Mécanismes	Leadership, pensée d'équipe, communication au sein de l'équipe.
<b>Motschnig-Pitrik et Figl (2008)</b>	Le modèle de Baker et al. (2005) présenté dans ce chapitre	
<b>Lerner et al. 2009</b>	Supervision de l'actuation, Feedback, Communication au sein de l'équipe, Appui	
<b>Humphrey et al. 2010</b>	Dimension de comportement	Qualité de la performance, quantité de la performance, in-rol de la performance, extra-rol de la performance, consécution des objectifs, travail contreproductif
	Dimension Affective	Satisfaction envers l'équipe, viabilité, cohésion, identification de l'équipe
	Dimension cognitive	innovation Potentiel, apprentissage
<b>Weaver et al. 2010</b>	Altitudes	Confiance mutuelle, efficacité collective, orientation collective, Sécurité psychologique
	Comportements	Communication au sein de l'équipe, Leadership, supervision mutuelle, appui et support, gestion des conflits, analyse de la mission, adaptation de l'équipe
	Cognition	Partager les modèles mentaux précis, donner des stratégies.

Après avoir effectué cette deuxième analyse des modèles les plus représentatifs de la compétence du travail d'équipe qui ont été définis et construits à partir de 2008 à nos jours, on peut dire qu'il y a encore des différences entre les modèles. C'est pourquoi il est jugé approprié de faire une synthèse de la littérature pour parvenir à un consensus sur la définition du Travail d'Equipe et ainsi réaliser une unification des étiquettes.

Per investigat la veritat és precis dubtar, en quant sigui possible de totes les coses.

- René Descartes-

# Chapitre 4

## Desing et développement de l'étude

<b>1</b>	<b>DÉFINITION DU PROBLÈME .....</b>	<b>151</b>
<b>2</b>	<b>OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>152</b>
<b>3</b>	<b>PARADIGME .....</b>	<b>153</b>
<b>4</b>	<b>METHODOLOGIE DE L'INVESTIGATION .....</b>	<b>156</b>
4.1	ETAPE 1: Definition de la compétence et creation de la rubrique.....	158
4.1.1	La méta-analyse .....	158
4.1.2	Groupe de discussion.....	160
4.2	ETAPE 2: Validation de la rubrique.....	162
4.2.1	Validation interne.....	162
4.2.2	Validation externe.....	166
<b>5</b>	<b>POPULATION ET ECHANTILLON .....</b>	<b>169</b>
5.1	Population .....	169
5.2	Echantillon.....	170
5.2.1	Echantillon universitaire.....	171
5.3	Échantillon final .....	173





## 1 DÉFINITION DU PROBLÈME

La société a connu d'énormes changements ces dernières années, on est passée d'une société industrielle qui prenait en compte la production à une société d'information et de connaissances qui donne plus d'importance à l'autonomie de la personne, à la capacité pour résoudre des problèmes, en fin de compte, il y a été une revalorisation de la personne.

Non seulement on a procédé à une transformation de la société, mais conjointement avec cette transformation il y a eu des modifications de la structure et des procédés des organisations et des systèmes de travail.

Ces changements ont généré un nouveau langage du travail, on peut même le définir comme un nouveau modèle. On est passé de rechercher des personnes avec des qualifications essentiellement théoriques à rechercher des personnes avec des compétences, qui comprennent tous les aspects théoriques avec les attitudes et les pratiques. On recherche des personnes avec la capacité de s'adapter aux nouvelles situations, et résoudre. Désormais l'aspect qualitatif de la compétence à plus de relevance que l'aspect quantitatif.

Le système éducatif a également été influencé. Il a commencé à réaliser le processus d'adaptation et d'intégration des compétences dans les années quatre-vingts dix. C'est dans le domaine de la formation professionnelle où on commence à voir les premières introductions de ce concept.

Lorsque l'on parle des compétences on fait référence à cet ensemble de connaissances, de compétences et d'attitudes que l'on acquiert et qui sont nécessaires pour réaliser efficacement les tâches dans le milieu de travail, elles permettent de résoudre les problèmes de manière indépendante et créative.

On peut distinguer deux types de compétences, les génériques ou transversales et les spécifiques. Ce sont les compétences génériques ou transversales les plus

généralisables et transférables, elles peuvent se développer dans des situations différentes.

Le changement de structure et de processus des organisations de la société moderne a généré un grand impact sur la nouvelle façon de travailler. Les tâches sont plus difficiles et compliquées, ce qui rend impossible la résolution individuelle. C'est pour cette raison que l'une des compétences transversales les plus populaires actuellement dans le marché du travail est la compétence du travail d'équipe.

Ce concept n'est pas nouveau, mais à partir de '90, on commence à parler du travail d'équipe au sein des organisations. Le manque d'unification dans la définition de la compétence du travail d'équipe est ce qui nous a conduits à effectuer cette recherche. Comme on l'a déjà vu dans le chapitre précédent, il existe de nombreuses définitions et catégorisations du travail d'équipe, mais il manque encore une unification. C'est pourquoi on tente de définir la notion de compétence du travail en équipe. Avec l'absence de consensus, il y a aussi un besoin de disposer d'instruments de mesure de la compétence qui permettront à chaque membre de savoir quel est leur niveau d'acquisition de compétences, et permet également de donner une référence et une évaluation du niveau de la compétence aussi bien aux enseignants dans le domaine éducatif que les organisations dans les domaines professionnelles.

À l'heure actuelle il existe différents outils qui viennent du monde anglophone, pour évaluer le travail d'équipe, le climat du travail d'équipe mais les outils pour évaluer cette compétence sont mineurs. En conséquence, conjointement avec la définition du concept on créera un outil pour savoir quel est le niveau d'acquisition des compétences pour le travail d'équipe.

En partant de cet exposé les questions qui orientent cette recherche sont:

1. Quelle structure doit avoir la compétence du travail d'équipe?
2. Comment peut-on mesurer la compétence du travail d'équipe?

## **2 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

En partant de cette base, on prétend dans cette recherche connaître et mesurer si une personne est compétente dans le travail d'équipe.

Compte tenu de l'approche adoptée dans un cadre conceptuel et de la délimitation du problème ce qui est recherché dans cette recherche est le suivant:

#### 1.- Déterminer la compétence du travail d'équipe

Compte tenu du cadre théorique de cette recherche, où on a présenté les différentes définitions comme un ensemble de modèles décrivant la compétence du travail d'équipe. On continue encore à croire comme pertinente la limitation et la description de la compétence, ce qui permet de créer une limitation pour parvenir à un consensus. C'est pour cette raison qu'on cherche à définir la compétence du travail d'équipe.

#### 2.- Créer et valider un outil pour évaluer le degré d'acquisition de compétences pour le travail d'équipe.

Il existe une grande variété d'outils pour nous aider à évaluer le travail d'équipe. Dans cette investigation on cherche à innover dans la création de l'outil, en cherchant les connotations qui permettront de faire la différence avec ceux trouvés actuellement sur le marché.

C'est pourquoi qu'on essayera de construire la section du travail d'équipe.

Les objectifs recherchés dans cette investigation sont liés au développement d'une série d'objectifs spécifiques qui doivent être pris en compte pour mener l'enquête correctement:

##### 1.1.- Analyser la structure interne de la compétence du travail d'équipe

##### 2.1.- Catégorisation de la compétence du travail d'équipe.

##### 2.2.- Déterminer la validité du contenu de la rubrique RUTE.

##### 2.3.- Déterminer la validité du "constructe" de la rubrique RUTE.

### **3 PARADIGME**

L'approche méthodologique de la recherche est orientée vers un paradigme mixte, elle a une partie quantitative et une partie qualitative. Parce que vise d'abord à définir le concept de la compétence du travail d'équipe à partir d'une révision de la littérature existante et créer ainsi un outil d'évaluation à travers un groupe de discussions, et ensuite il faut valider l'outil.

L'approche mixte, selon Hernández, Fernández et Baptista (2006, p.752) a eu plusieurs différends au fil des ans. Dès le début, on croyait que ces approches étaient inconciliables et qu'il était donc impossible de les mélanger, de sorte qu'une approche pouvait neutraliser l'autre. Mais dans ces dernières décennies l'union des deux approches a été proposé, les auteurs l'ont appelé «le couple quantitatif-

qualitatif». Par contre Lincoln et Gubba (2000), l'appellent « l'intersection des focalisations».

L'approche mixte selon Hernández et al. (2006, p.755) est un processus qui recueille, analyse et relie des données quantitatives et qualitatives dans une unique étude en réponse à un problème. On utilise des méthodes d'approches quantitatives et qualitatives.

Les avantages de l'approche mixte, Hernandez et al. (2005), citent à Todd, Nerlich et McKeown (2004):

- L'approche mixte nous permet d'atteindre une vision plus précise du phénomène. La perception est plus intégrale, globale et holistique. La recherche s'appuie sur les points forts de chaque méthode. Selon Creswell (2005), avec les conceptions il y a plus de perspective du problème: la fréquence, l'amplitude, la magnitude et la généralisation (quantitative), la profondeur, la complexité et la compréhension (qualitative).
- Il y a plusieurs sources, types de données et de contextes. Par conséquent, la multiplicité des observations produit des données riches et variées.
- Le fait de combiner les méthodes, augmente aussi bien la possibilité d'étendre les dimensions comme la compréhension, ce qui la rend plus développée et plus rapide.

La combinaison des approches quantitatives et qualitatives peuvent être données à différents niveaux. Dans cette recherche on réalise la conception de deux étapes. Une conception en deux étapes se caractérise par le fait que dans une même investigation on applique une première approche et ensuite une autre. Elles peuvent être appliquées indépendamment ou non, et à chaque étape on suit les techniques qui correspondent à chaque approche.

Plus précisément, il s'agit d'une conception ou d'un modèle de deux étapes par dérivation (l'application d'une étape mène à une autre). Creswell (2005), les appelle les conceptions exploratoires.

On construit une étape sur l'autre. C'est l'un des modèles mixtes les plus utilisés et l'un des plus anciens. C'est une conception qui est utilisée pour fabriquer des instruments standardisés basés sur la collecte de données qualitatives.

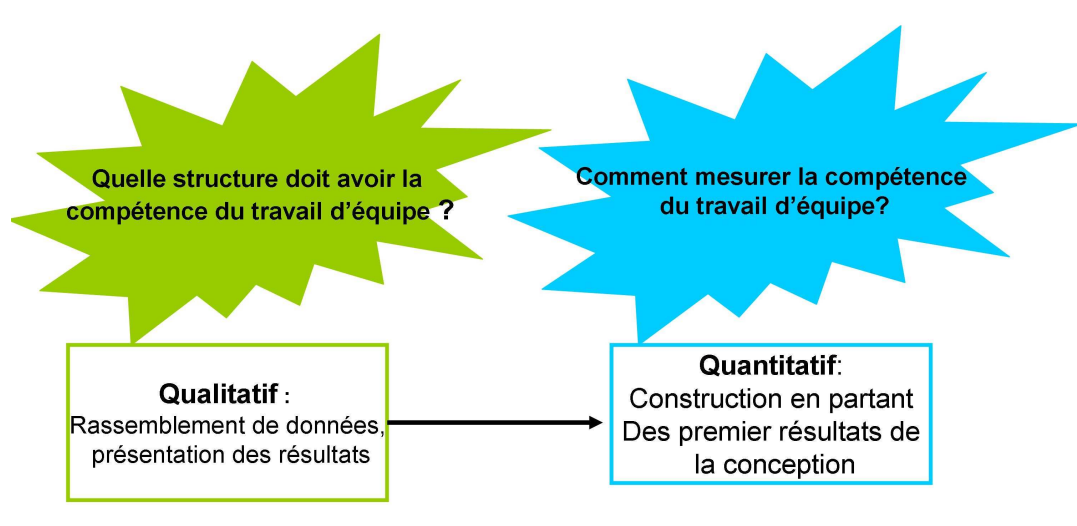


Image 15. Schème de la conception mixte, adaptation du Hernández et al., 2006

Ci-dessous, nous expliquons chacun des processus qui doivent être pris en compte pour mener l'investigation correctement.

Étape 1: phase qualitative.

A ce stade, le but est d'analyser la littérature existante sur le travail en équipe et grâce aux groupes de discussion identifier, créer et définir notre modèle de compétence du travail d'équipe.

Étape 2: phase quantitative.

En partant de la définition de la compétence du travail d'équipe on construit une rubrique appelée RUTE. La rubrique est un outil d'évaluation de nature analytique, qui consiste à générer une catégorisation de la compétence, et à définir un ensemble de critères et d'indicateurs. La validation de l'outil s'effectue en deux étapes, la première décrit le procédé utilisé pour la validation interne de l'outil (preuve de juges), et la deuxième, la validation externe de l'outil qui est déterminé à partir du feedback 360 °. Le type de données à traiter dans cette recherche sont d'ordre qualitatif et quantitatif. En tant que tel, on peut dire que c'est une recherche qui extrait et analyse de données mixtes.

## 4 METHODOLOGIE DE L'INVESTIGATION

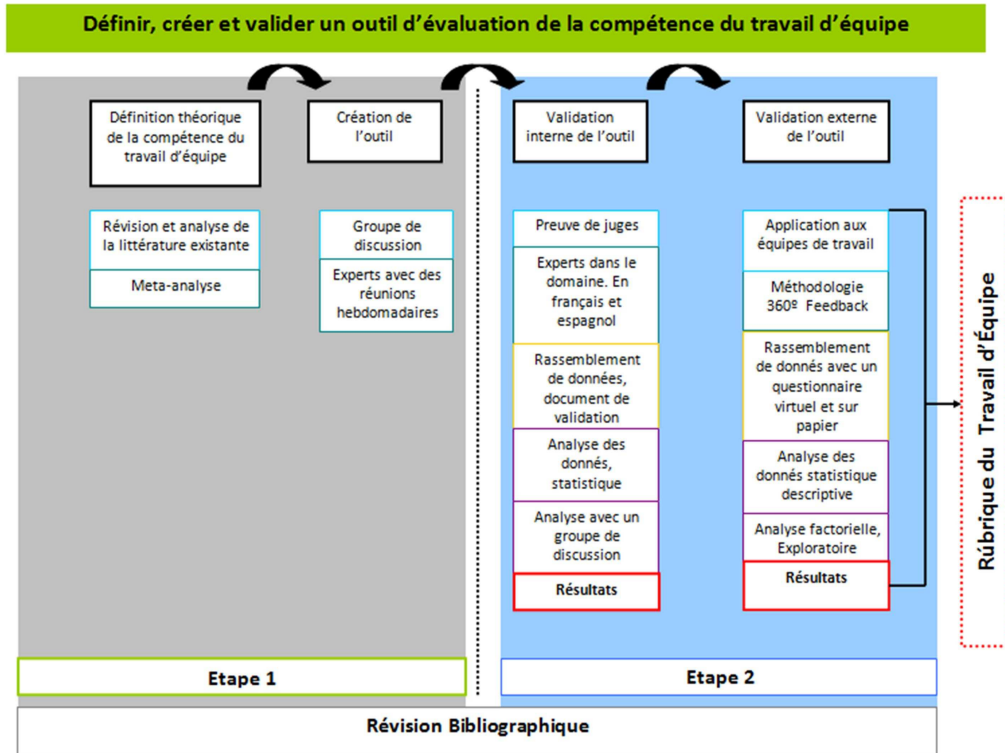


Image 16. Conception du processus de recherche

Le contexte de la réalisation de notre recherche s'effectue dans différents scénarios, en fonction des deux étapes de cette investigation qui ont été présentées dans le tableau ci-dessus.

Le contexte dans lequel se développe la première partie de l'enquête est l'Universitat de Lleida, en particulier avec le groupe de recherche COMPETECS. Un groupe de recherche émergent du gouvernement de la Catalogne.

Le groupe de recherche Competecs a été formé en 2004 et est actuellement formé par 10 enseignants et des chercheurs en formation à la Faculté des sciences de l'éducation.

Actuellement, le groupe de recherche travaille sur plusieurs projets européens. Dont l'un est un projet européen appelé SIMUL @: Evaluation Dans Un Entourage Technologique de Simulation pour L'Apprentissage des Compétence Transversales à l'Université, avec la référence EDU2008-01479.

Des chercheurs de quatre universités y participent (L'Université Rovira i Virgili et L'Universitat de Lleida, en Espagne, L'Université de Hambourg en Allemagne et l'Université de Minho au Portugal). Il s'agit d'un programme national de recherche fondamentale du plan national de R & D pour 2008-2011, qui est subventionnée par le Ministère de l'Education et des Sciences.

Le but du projet Simul@ est de tester l'efficacité des entourages technologiques, basés sur des simulations dans le milieu du travail, dans l'apprentissage des compétences transversales à l'université, en particulier en ce qui concerne les compétences de planification et d'organisation et de travail d'équipe.

La présente investigation est liée à Simul@. On vise à définir et à concevoir la compétence du travail d'équipe pour créer un outil d'évaluation, et c'est pour cette raison qu'elle formera partie du projet Simul@.

Dans le tableau présenté ci-dessous on peut voir la temporalisation de chaque étape.

Tableau 17. Temporalisation du proces

<b>Etape 1. Définition et Création de l'Outil RUTE</b>				
<b>Processus</b>	<b>Quand</b>	<b>Technique</b>	<b>Instrument</b>	<b>Participants</b>
Définition de la compétence	Cours 2008-2009	Meta-analyse	Catégorisation Étiquettes	
Création de l'outil	Cours 2008-2009	Groupe de Discussion	Groupe de Discussion	5 Experts
<b>Etape 2. Validation de l'Outil RUTE</b>				
<b>Processus</b>	<b>Quand</b>	<b>Technique</b>	<b>Instrument</b>	<b>Participants</b>
Validation interne de l'outil	Juin-Juillet 2009	Preuve de Juges	Questionnaire	9 Experts
Traduction et validation interne de l'outil en français	Septembre-novembre 2009	Preuve de Juges	Questionnaire	13 Experts
Validation externe	Mars-Décembre 2010	Méthodologie 360°	Rubrique	277 questionnaires 55 équipes de 360°



## 4.1 ETAPE 1: Définition de la compétence et création de la rubrique.

### 4.1.1 La méta-analyse

Afin d'examiner les œuvres les plus importantes qui ont étudié et analysé le travail d'équipe et la compétence du travail d'équipe et pour pouvoir extraire des conclusions sur les dimensions qui composent la définition de ces termes, on applique la technique de la méta-analyse.

On analyse le cadre conceptuel actuel pour comprendre le contexte, la terminologie et le contenu du "constructe" de Compétence du Travail d'équipe. C'est pour cette raison que nous faisons un examen systématique de toute la littérature scientifique sur le terme (tableau 18). Pour la révision on utilise différents mots clés et différentes bases de données:

Tableau 18. Mots clés et bases de données

Mots Clés	Bases de données	
Teamwork	Scopus	PsycINFO
Teambuilding	Isi Knowledge	MEDLINE
Teamwork competence	Eric	SpringerLink
Cooperation	Dialnet	Web of Science
Team group	NetLibrary (Llibreria en anglès i en castellà)	Emerald Management Xtra 111
Travail d'équipe	Oxford Reference Online Premium Collection	IEEE Xplore
work-team	Periodicals Index Online	Taylor & Francis
Competence teamwork	Project muse	ScienceDirect
Teamwork curricula	Sage	JSTORI
Team effectiveness	Teacher Reference	JSTORII
Trabajo en equipo	Recercat	JSTORIII

On fait une première sélection des publications recherchées. On a sélectionné 163 articles qui font référence au travail d'équipe efficace, aux processus de développement d'une équipe et les composants d'une équipe. Les publications révisées date des années 1990-2010. On choisit seulement les articles qui citent et décrivent les composants d'un travail d'équipe efficace, c'est pour cette raison que seulement 73 articles sont pris en compte.

L'instrument utilisé pour recueillir les méta-analyses est un document de texte. On effectue un travail critique et minutieux pour formater les sources trouvées. Dans chaque article, nous analysons:

- Comment les auteurs décrivent le travail d'équipe

- quel est le classement pour chacun des auteurs,
- et quelles sont les étiquettes qu'ils utilisent pour définir les dimensions.
- Deux tableau sont créés pour classifier la information analysée.
- Tableau des définitions (tableau 2 du chapitre 1). C'est où on spécifie les auteurs, l'année de publication et les définitions créées par le terme du travail d'équipe.
- Tableau des dimensions du travail d'équipe (Tableau 22, chapitre 5). C'est où on cite les auteurs, l'année de publication et les étiquettes des dimensions.

On analyse l'information, pour configurer la définition de la compétence à partir d'une catégorisation. Quatre catégories ont été créées pour décrire la signification de la compétence d'une manière claire et analytique. Les quatre catégories sont:

- Dimension: On entend par dimension, un système de classification qui comprend un large sens de la catégorie, qui permet de standardiser le concept qui la décrit. On peut le définir comme l'ensemble des éléments qui la composent pour la décrire d'une façon claire et précise.
- Composants: C'est un système de sous-classification de la dimension, qui comprend les aspects déterminant de la dimension et permet également la standardisation de la notion qu'il décrit. Il est défini comme le facteur qui fait partie d'une composition, qui fait partie de la dimension en fonction des ses caractéristiques.

A fur et à mesure que les aspects de la dimension se délimite, on arrive à une concrétisation encore plus spécifique. Par conséquent, le composant implique un degré plus élevé du concept et les éléments impliquent un peu plus de concrétisation.

- Élément: On entend par élément, le système de sous-classification du composant, qui inclut certains aspects du composant, en permettant une standardisation du concept qu'il décrit.
- Indicateur: C'est la classification la plus précise de la dimension et sert à identifier un aspect déterminé. Dans ce cas, les indicateurs définissent les aspects spécifiques et permettent de délimiter d'une manière concrète chaque élément, et ceux-là le font en même temps avec les composants et les dimensions.

#### **4.1.2 Groupe de discussion.**

Il s'agit d'une technique fréquemment utilisée dans la création de questionnaires. En partant des résultats extraits des groupes de discussion, on peut formuler des critères (Bers, 1989). Comme citent Hernandez et al. (2006), ces échantillons sont communs dans les études qualitatives et d'exploration pour développer des hypothèses plus précises ou pour générer les bases pour la conception des questionnaires.

##### Les critères de sélection

Les critères et les conditions de la sélection du groupe de discussion sont les suivants:

1. Professeurs universitaires experts en méthodologie, en compétences ou en évaluation.
2. Avoir le temps disponible pour travailler tout au long du processus (330 heures de travail).

On sélectionne quatre membres de l'Université de Lérida et un membre de la URV, intégrants du groupe COMPETECS et qui font partie du projet de recherche Simul@.

- Les 5 composants travaillent à la Faculté des Sciences de l'Éducation.
- De ces 5 participants 3 d'entre eux font partie du secteur des Méthodes d'Investigation et Diagnostique Éducatif et les 2 autres de la Didactique et de l'Organisation Scolaire.

##### Instrument

L'instrument utilisé pour effectuer l'analyse et l'obtention des diverses observations formulées dans le groupe de discussion est le cadre créé pour définir la rubrique.

La rubrique est un outil pour l'évaluation formative. C'est un tableau clair et facile qui aide les enseignants, les coordinateurs, pour évaluer le travail de leurs étudiants et de leurs employés. Elle facilite l'aide aux étudiants et aux travailleurs, elle évalue le travail et donne des références sur les attentes du travail demandé et jusqu'où on peut arriver.

Dans chacune des réunions se génère une nouvelle version du document. Cela modifie tous les aspects analysés dans les réunions prévues.

##### Procédure

Pour mener à bien ce processus de création, on fixe un calendrier de réunions. On établit une réunion hebdomadaire tous les mercredis du mois de Novembre 2009

de 9 à 14h jusqu'en avril 2010, un total de 22 semaines de travail en travaillant cinq heures en réunions et plus 10 heures de travail individuel à la semaine, ce qui donne un calcul de 330 heures de dédicacions. Les réunions sont complétées par d'autres systèmes de communication comme le courrier électronique ou la vidéoconférence.

Le calendrier se prolonge un mois de plus sur le calendrier initial. Chaque membre s'engage à mener à terme les tâches qu'il faut effectuées, et ainsi accélérer le processus. Les réunions nous permettent de partager tous les aspects de travail et parvenir à un consensus. On analyse et on évalue chaque dimension, composants, éléments et indicateurs.

La création de l'outil se fait de manière graduelle.

- On commence par créer chacune des étiquettes des différentes catégories de la compétence pour le travail d'équipe, en même temps on met en place les définitions des dimensions et les composants de la compétence.
- Dans les réunions on met en commun, et on examine quelle est la meilleure option, une fois que vous atteignez le consensus on commence à définir les indicateurs pour chaque élément de la rubrique.
- Nous construisons trois tableaux, avec le programme informatique Word, pour configurer la rubrique:
  - Un tableau pour identifier les étiquettes des différentes catégories (dimension, composants, éléments),
  - une autre où on rédige les définitions des dimensions et des composants,
  - et un dernier tableau où la rubrique est créée avec les composants, les éléments et les quatre niveaux d'indicateurs.

Chaque fois que l'information est développée elle est enregistrée dans une nouvelle version du document. 18 versions du document on été générés avant de construire le document final.

Une fois terminée la définition et la création de la rubrique on configure le document de validation. Nous avons créé cinq versions avant de fermer le document final qui sera utilisé pour la validation interne de la rubrique de la preuve des juges.

## **4.2 ETAPE 2: Validation de la rubrique**

### **4.2.1 Validation interne**

La validité du contenu / interne de la rubrique est définie comme la mesure dans laquelle un test représente adéquatement ce qui a été fait (et Thomas Nelson, 2007; Ortega Jimenez, Palao et Sainz, 2008). Selon Latiesa (2003), ce type de validité s'utilise dans des jugements souvent consensuels pour déterminer si le contenu des items est approprié ou pas. Les deux stratégies utilisées dans cette enquête ont été la fondation théoriques et la consultation avec des experts. Ces stratégies sont les plus utilisés et reconnus (Barraza, 2007). La validité de contenu se demande si l'instrument de mesure sert pour mesurer le comportement qu'on attend. Par conséquent, on doit spécifier l'univers des comportements et les différentes façons dont nous pouvons les mesurer, et dans le cas de la rubrique d'identifier tous les items possibles et utile pour la mesure (Latiesa, 2003, p. 420.) Donc, après avoir procédé à la révision littéraire sur la compétence du travail d'équipe et créer avec le groupe de discussion l'outil d'évaluation, on analyse trois niveaux en partant de la preuve des juges spécifiées dans le chapitre 5, dans la section preuve des juges.

La validité interne de la rubrique RUTE se fait par l'évaluation subjective de plusieurs experts. La rubrique est soumise à l'évaluation des chercheurs et des experts qui doivent juger la capacité de la rubrique pour évaluer toutes les dimensions qu'on souhaite mesurer. Dans ce cas, se sont des évaluations qualitatives que les chercheurs doivent faire. On réalise une validation de contenu de la rubrique RUTE en espagnol et une traduction et une validation en français. On utilise à chaque fois différent experts. Comme indiqué dans le chapitre 4, il y a sept experts espagnols pour valider l'outil en espagnol, et 7 experts canadiens pour valider l'outil en français.

#### *4.2.1.1 Preuve des juges.*

L'avis des experts est principalement utilisé pour établir si les items de l'instrument représentent adéquatement la construction qui doit être mesurée (Hernandez et al., 2006).

#### Sélection des juges pour la validation

Pour le jugement des experts pour la validation de l'outil en espagnol, 10 membres du groupe d'enseignants et de chercheurs travaillant dans le projet Simul@ sont sélectionnés.

Le groupe d'experts est considéré comme homogène, car il est configuré par 10 membres avec le même niveau pour ce qui concerne le travail.

- Tous les composants de la preuve des juges, sont des enseignants et des chercheurs, avec des études en enseignement supérieur.
- Sur les neuf participants quatre composants travaillent à la Faculté des Sciences de l'éducation et de Psychologie. Et les cinq autres à l'École de Tourisme.
- Parmi les quatre participants de la Faculté des Sciences de l'Éducation deux d'entre eux sont dans le domaine des Méthodes de recherche et de Diagnostique Éducatif, un autre en Didactique de l'expression corporelle, et le dernier en organisation scolaire.
- Parmi les cinq participants de l'École de Tourisme, deux sont dans le domaine de l'Economie et Tourisme, deux en Gestion d'entreprises et un en soutien à la gestion.
- Pour le jugement des experts pour la validation de l'outil en français, on propose un groupe de 27 experts provenant d'universités au Canada.

A cause des problèmes d'accès dus à la répartition géographique, on sélectionne des experts situés entre Montréal et Québec. Le groupe d'experts est configuré par 13 juges.

#### Critères de sélection des juges:

Dans notre recherche, nous comptons avec sept experts pour la validation de l'outil en espagnol et 7 experts pour la validation de l'outil en français. Selon Gregory (2001), le nombre idéal pour obtenir une représentation dans un processus de validation par des juges experts est d'au moins 5 participants allant jusqu'à 10 participants maximum.

Le groupe d'experts doit être considéré hétérogène car il est configuré à treize membres avec une grande variété en ce qui concerne les gammes de travail.

- Tous les composants de la preuve des juges, sont des enseignants et des chercheurs avec des études en enseignement supérieur.
- Sur les treize participants neuf font partie du CRIFPE (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la formation et la profession Enseignante) trois sont dans le CRITEOS (Centre de Recherche d'Intervention pour le Travail, l'Efficacité Organisationnelle et la Santé) et un qui ne se trouve pas dans l'un de ces centres.
  - Sur les 13 participants:
    - o Cinq composants travail dans le département de Psychopédagogie et Andragogie,

- 2 au département d'Éducation et formations spécialisées,
- 1 au département d'Administration et fondements de l'éducation,
- 1 au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage,
- 1 au département de psychologie,
- 1 au département de Relations Industrielles,
- 1 au département de Management.
- 1 au département de Sciences de l'Éducation

Tableau 19. Preuve des juges

Validation interne	Nº de professionnels sélectionnés	Nº professionnels participants
Espagne	9	7
Canada	13	7

### L'instrument

Pour effectuer une validation interne de l'outil on crée un questionnaire de validation. Le document contient au début, l'explication sur l'origine de cette validation, comment le document est configuré et quelles sont les tâches à effectuer.

Le document se penche sur trois différents niveaux d'évaluation de la rubrique.

*1er niveau. Composition de la compétence.* L'objectif est de déterminer si les dimensions, les composants et les éléments qui composent la compétence sont pertinents.

- Pertinence de la compétence (P). Elle évalue la composition de la compétence.
- Adéquation de l'étiquette (A). Elle évalue le nom figurant sur l'étiquette.

*2e niveau. Définitions.* L'objectif est de déterminer si les définitions de la compétence, les dimensions et les composants sont précises et compréhensibles.

Rédaction de la définition. Elle évalue la cohérence, la précision et la compréhension de chaque définition.

*3e niveau. Les indicateurs.* L'objectif est de déterminer si les quatre indicateurs de chaque composant sont pertinents, compréhensibles et si ils expriment une adéquation progressive (de façon croissante) de la compétence.

- Pertinence (P). Elle évalue si les indicateurs correspondent avec l'élément.
- Compréhension (C). Elle évalue si la description de chaque indicateur est compréhensible.
- Le classement (G). Il évalue si les indicateurs expriment une acquisition progressive (de façon croissante) de la compétence.

### Procédure

#### *Validation interne du document en espagnol.*

La validation interne de l'outil a eu lieu pendant les mois de Juin et Juillet 2009 à Tarragone.

L'outil de validation interne qui est généré dans la première étape est envoyé par courrier électronique à chacun des experts. Ils sont invités à évaluer divers aspects de la rubrique du travail d'équipe qui ont été présentés. Le document est divisé en trois tableaux (la composition de la compétence, les définitions et les indicateurs), à la fin de chaque tableau on présente des tableaux qui permettent aux experts d'exposer leurs modifications et leurs alternatives.

Une fois que l'analyse et la validation du contenu par les experts est faite, on apporte les changements et les modifications correspondantes en éliminant certaines des items de la rubrique initiale en relation avec l'avis donnés par les experts.

Pour faire l'analyse et pour extraire les observations formulées par les juges, on crée un nouveau document, qui englobe tous les aspects sur lesquels nous devons travailler. Nous programmons une réunion afin de partager les réponses fournies et pour mieux clarifier les motifs de chaque réponse. La réunion s'organise à l'école de tourisme de Reus, où sept experts de l'Université de Tarragone et 4 experts de l'Université de Lleida y participent.

Le procédé de la réunion est d'analyser réponse par réponse pour parvenir à un consensus. Dans ce cas on analyse seulement les réponses données par les juges.

Une fois finie la première analyse, on organise une deuxième réunion à UDL, avec le groupe de discussion qui a créé l'outil. A travers du groupe de discussion on analyse l'outil et on effectue les modifications appropriées. À l'issue de ce processus se génère la rubrique du travail d'équipe.



*La validation interne du document en français.*

On configure un second processus dans la validation interne de l'outil. Durant le mois de Septembre jusqu'à début Novembre on réalise la traduction en français de la rubrique et un second processus de validation.

Dra. Portalance, chercheuse à l'Université du Québec à Trois-Rivières, une experte dans l'apprentissage collaboratif, est l'expert choisi pour réaliser la traduction de l'outil.

Pendant le séjour fait à l'Université du Québec à Trois-Rivières, on essaye de contacter le Dr Rousseau chercheur de l'Université de Montréal et expert sur le sujet des équipes de travail efficaces. Il est le créateur du modèle sur lequel c'est basé ce projet.

Pendant le premier mois, on mène à terme la traduction complète de la rubrique. Le système de travail se distribue avec une réunion hebdomadaire avec le Dr. Portalance où l'on réalise un processus d'analyse approfondie et critique de chacune des étiquettes et des définitions de l'outil. Ces réunions sont complétées par l'utilisation d'autres moyens comme le courrier électronique et la vidéoconférence qui permettent accélérer le procédé.

Pour faire la sélection des juges experts, on sélectionne 13 experts qui font partie du centre de recherche CRITEOS et CRIFPE.

Le deuxième mois et demi de séjour nous fournissons une lettre d'introduction sur le projet où on demande la participation volontaire de la validation de l'outil et du document de validation au groupe d'expert que on été sélectionné et qui effectuerons la preuve des juges.

Sept experts répondent à la demande, ils viennent de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université de Montréal, de l'Université de Laval au Québec et de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

On emploie des entretiens individuels avec chacun des experts afin de recueillir les résultats. Chaque réunion dure une heure. Pendant l'interview on analyse de manière précise et critique chacune des modifications apportées par l'expert.

Au cours des mois de Novembre et Décembre 2010 se produisent les premiers résultats de ce processus.

#### **4.2.2 Validation externe**

On parle de la validité de "constructe" / externe quand il est possible que les résultats obtenus par l'application d'un questionnaire sur une population spécifique puissent être généralisés à d'autres populations présentant des caractéristiques

similaires Lopez de la Llave y Perez - Llantada, (2005, p. 192). Les stratégies utilisées sont l'analyse factorielle et la corrélation de Pearson (Barraza, 2007). La validation de la "constructe" ou externe, évalue la mesure dans laquelle l'instrument reflète la théorie du phénomène ou du concept mesuré, qui dans ce cas est le travail d'équipe. En ce qui concerne la validation de "constructe" ou la validation externe, celle-ci peut être déterminée à partir de l'analyse des statistiques, dans ce cas à partir des corrélations de Pearson, d'une analyse factorielle exploratoire et de l'évaluation 360°

#### 4.2.2.1 Évaluation de 360°

Dans cette recherche nous demandons aux observateurs d'être un tuteur universitaire, un tuteur d'entreprise, au moins deux collègues de l'entreprise en ce qui concerne les Universités, un coordinateur et minimum deux collègues de l'entreprise dans le cas des organisations.

Les critères pour sélectionner les observateurs dans cette recherche sont:

- Ils doivent être le tuteur de l'université, le tuteur de l'entreprise ou le coordonnateur et un collègue de l'entreprise.
- Expérience professionnelle: le sujet doit être en train de travailler dans une équipe.
- Durée de l'expérience professionnelle: Aussi bien l'observateur que le participant doivent au minimum avoir travaillé trois mois dans l'organisation, pour qu'ils puissent s'adapter avec succès au travail d'équipe.

#### L'Instrument

L'instrument créé pour effectuer la validation externe est l'application de la rubrique créée dans la première étape du processus de recherche.

Pour exécuter correctement la validation externe avec ces documents, on demande à chaque participant qui effectue le test, d'être le plus objectif possible lors de l'évaluation. La procédure consiste à sélectionner l'indicateur qui représente le mieux la description de la compétition.

Ce questionnaire se fait sur papier et virtuellement pour faciliter l'accès aux sujets qui effectuent l'évaluation.

#### L'essai pilote

Pour réaliser la validation externe, on effectue préalablement un essai pilote, qui est mené à terme au début de l'année 2010, auprès d'un échantillon de 40 étudiants de l'Université de Lérida, en particulier ceux de deuxième année d'enseignement en Education Physique à la Faculté des Sciences de l'Education.

L'essai pilote consiste en une session d'une heure et trente minutes, où on leur explique le processus. Ce test permet de déterminer le temps de réponse de chaque individu, d'évaluer les difficultés que présentent la Rubrique et la compréhension des indicateurs. Le test est effectué en utilisant la méthodologie 360 ° feedback, où chaque membre évalue les autres sujets de l'équipe ainsi qu'à eux-mêmes. Le tuteur du cours réalise également l'évaluation de chaque étudiant.

### **Application de l'évaluation de 360°**

On utilise deux scénarios différents, Elgoibar et Lleida en Espagne et Lille en France. La méthodologie utilisée pour la validation externe est le feedback 360 °. Cela nous permet d'extraire des informations de l'individu qui est évalué, et on le fait en réalisant une auto-évaluation et une hétéro-évaluation de ce dernier avec deux collègues de l'entreprise, son superviseur dans le milieu de travail, le coordonnateur de la société et le tuteur à l'université.

#### Espagne

Le processus débute pendant le mois de Mars à partir d'un séjour d'une semaine à l'Université de l'IMH. Au cours de cette semaine, se réalise la présentation du projet à l'équipe d'enseignement de la faculté, on leur explique la méthode 360° et en quoi cela consiste.

Après, on réalise une entrevue personnalisée avec le tuteur de l'université afin de les informer du processus et de la remise des documents pour mener à bien l'évaluation de l'élève.

Il s'agit d'une séance en classe, où on réalise l'auto-évaluation de chaque participant et en quoi consiste la recherche. Nous faisons plusieurs visites aux entreprises où les étudiants travaillent (préalablement fixés) et on effectue la même procédure (explication du projet et en quoi consiste le 360°). Lors de la réunion sont présents deux camarades de l'élève et le tuteur.

En raison des difficultés géographiques on crée un questionnaire virtuel pour recueillir les données d'une façon beaucoup plus commode et efficace, facilitant ainsi le travail des tuteurs et de ses camarades d'équipe.

Avec les entreprises où il fut impossible de se rendre, le contact c'est fait par e-mail où par lettre d'accompagnement avec les instructions et un lien pour accéder au questionnaire en ligne.

Pendant le mois de Septembre jusqu'à Décembre 2010, on fait le même processus avec différentes organisations dans la ville de Lérida, où on sélectionne quatre entreprises du secteur des services.

## France

On emploie le même processus. À la fin Mars et début avril, un séjour est fait pour établir des contacts avec les universités sélectionnées à Lille.

C'est durant notre deuxième séjour (pendant les mois de Juillet et Septembre), où on procède à la validation de la rubrique.

Nous effectuons une réunion avec les élèves pour leurs expliquer le processus. Dans cette session, les participants réalisent l'auto-évaluation, et on leurs donne trois questionnaires à remettre à deux camarades de classe et au tuteur de l'entreprise. Ce questionnaire doit être rendu une semaine après, à compter du jour où ils réalisent l'auto-évaluation.

Si les questionnaires ne sont pas rendus dans les délais ni correctement, on croit qu'il est convenable de contacter les sociétés avec une lettre d'accompagnement avec les instructions et le lien pour accéder à l'outil en ligne.

Le contact avec les tuteurs se déroule de la même manière.

## **5 POPULATION ET ECHANTILLON**

### **5.1 Population**

Les étudiants doivent faire partie du monde professionnel, c'est une condition pour évaluer les compétences professionnelles. C'est pour cela qu'on doit exclure la population universitaire espagnole.

Comme la compétence transversale n'est acquise que dans la pratique professionnelle, il est jugé opportun de prendre l'échantillon de tous les participants qui sont en milieu de travail.

Il y a des universités qui emploient la formation en alternance. La formation en alternance concilie ou alterne des périodes de formation conventionnelle à l'université avec des périodes en entreprise, ou les élèves doivent effectuer au moins 50% de la période en entreprise, pour obtenir une formation pratique et professionnelle, qui culmine avec l'achèvement du projet de fin de carrière. Il est jugé opportun de prendre l'échantillon en alternance, parce que les étudiants rentrent ainsi dans le monde professionnel, permettant ainsi d'acquérir la compétence analysée.

On opte pour deux types de population:

- Les étudiants universitaires en alternance en Espagne et en France.
- La population qui travail de Lérida

## 5.2 Echantillon

L'échantillon utilisé dans cette recherche n'est pas probabiliste. Selon Hernandez et al. (2006), le choix des éléments ne dépend pas de la probabilité, mais des causes liées aux caractéristiques de l'échantillon ou de la personne qui effectue la recherche. Le processus de sélection dépend du groupe de personnes ou de la personne qui prend les décisions, et l'échantillon obéit aux critères d'investigation.

A partant de cette population on met en œuvre la validation externe de l'outil :

Tableau 20. Population de l'investigation

Centre	Emplacement	Critère	Echantillon		
			Participant	Observateur	
Université Institut Maquina Herramienta	Pays Basque, Elgoibar	- Alternance - Travailler dans le monde professionnel - Faire part d'une équipe - Être en train de travailler dans la même équipe plus de 3 mois - Haut niveau d'engagement	N: 36	1 Tuteur Universitaire 36 Tuteurs entreprise 72 Collègues d'entreprise	
Université IAE	Lille		N: 23	12 tuteurs universitaires 23 Tuteurs entreprise 46 Collègues d'entreprise	
Université ICAM	Lille		N: 50	50 Tuteurs entreprise 100 Collègues d'entreprise	
entreprise 1	Lérida		N: 50	3 coordonateurs 25 Collègues d'entreprise	
entreprise 2	Binefar		N: 6	1 coordonateur 6 Collègues d'entreprise	
entreprise 3	Lérida		N: 20	1 coordonateur 20 Collègues d'entreprise	
entreprise 4	Lérida		N: 50	1 coordonateur 50 Collègues d'entreprise	
	Total			N: 231	N: 435

### **5.2.1 Echantillon universitaire**

De cette population on sélectionne la seule université en Espagne qui utilise la formation en alternance. En ce qui concerne la France, nous avons sélectionné deux universités de Lille avec qui d'autres projets sont fait. Le fait de maintenir le contact avec ces universités augmente le degré d'engagement des participants.

#### IMH

C'est l'Institut des Machines-Outils d'Elgoibar, Pays Basque. Une école d'ingénieurs en général en alternance associé avec le CESI (France).

Le premier contact se fait par e-mail, qui exposé les causes de l'étude et demande la participation des étudiants de dernière année.

Plus tard, on réalise une visite au centre où une réunion à lieu avec le directeur et les enseignements, et on expose le projet en expliquant quelles sont les intentions de la recherche et en ce qu'elle consiste.

Les étudiants sélectionnés sont de dernière année, puisqu'on les considère que se sont des étudiants qui travail, et ils sont depuis longtemps dans le monde du travail et dans la même équipe.

L'enseignante responsable du cours utilisé comme exemple, a accepté de participer à la recherche.

#### IAE

C'est l'Institut des Entreprises et des Administrations. A l'Université des Sciences et Technologies de Lille l'enseignant-chercheur- responsable de l'apprentissage est le Dr. Sauvage. Il compte 2300 élèves dont 450 font leur formation universitaire en alternance.

Nous avons parlé avec le Dr. Sauvage, sur le projet en cours. Le premier contact se fait par e-mail, au mois de Mars on réalise la première visite où on lui présente la motion pour faire un stage de Juillet jusqu'en Septembre.

On utilise comme échantillon la dernière année de baccalauréat, avec le même critère que les étudiants du centre de l'IMH.

#### ICAM

Institut Catholique d'Arts et Métiers (Lille) est une université privée. Elle a 300 étudiants en formation, 250 en formations en alternance et 50 en formation continue. Nous parlons avec le Dr. Pawells.

Le contact se fait par e-mail où le projet lui est présenté. Une planification est nécessaire pour le séjour à effectuer en Juillet-Septembre 2010. Une première visite personnelle a lieu au début du mois de Septembre, pour la procédure de rassemblement des données.

En tenant compte des critères présentés ci-dessus, on utilise les élèves de dernière année.

#### 5.2.2.- Echantillon professionnel

Comme la population étudiante en alternance en Espagne est très faible, nous tenons compte de la population du monde professionnel.

Le processus 360° a un niveau très élevé d'implication pour les personnes qui y participent, c'est pourquoi on choisit des entreprises avec un haut niveau d'engagement et un bon contact.

La stratégie de l'échantillonnage est intentionnée, avec les entreprises où il y a une intense relation professionnelle pour ainsi assurer le compromis.

#### L'entreprise 1

Le contact fut pris avec le coordonnateur des installations. La sensibilité de la direction en psychopédagogie et en éducation est très élevée. Cela signifie que le degré d'engagement est très fort, permettant d'assurer l'échantillon.

Le premier contact se fait par courrier électronique par le biais d'une lettre dans laquelle on précise le sujet de ce projet et quel en est l'objectif. Par la suite, a lieu une réunion, pour informer et expliquer plus en détail le projet. A partir de là, le coordonnateur est chargé de contacter les travailleurs. Le contact se fait par e-mail, dans le quel on demande une participation volontaire, 25 employés décident de participer au projet.

#### L'entreprise 2

C'est une entreprise du secteur services, qui fait de la prévention des risques dans le monde professionnel, et dans la formation en entreprises. Le directeur du centre est psychopédagogue, ce qui facilite la sensibilité dans ce domaine. Cela signifie que le degré d'engagement est très élevé, permettant d'assurer l'échantillon.

Grâce à une réunion, on lui explique quel est l'objectif de la recherche et de quoi il s'agit. Il s'offre à la participation volontaire ainsi que tous les membres de son équipe de travail de l'organisation.

Les deux autres centres sélectionnés sont des organisations qui se sont présentées volontaires pour participer au projet. Le contact se fait grâce à une demande faite

par l'équipe de direction pour évaluer le comportement et l'implication dans l'entreprise. Cela signifie que le degré d'engagement est très élevé, permettant ainsi d'assurer l'échantillon.

### L'entreprise 3

Il s'agit d'une entreprise du secteur de service, créé en 1961, spécialisée dans la vente de matériel de peinture. La société a 20 employés.

Nous avons assisté à une réunion pour expliquer la procédure et quelle est le projet à réaliser. Les documents nécessaires pour faire le test ont été envoyés par e-mail.

### L'entreprise 4

Créé en 1997, c'est une entreprise du secteur des services spécialisée dans la vente de téléphones mobiles. Avec 13 points de vente dans des villes comme Lérida, Cambrils, Salou, Tortosa, Igualada, Sant Cugat, Vilafranca, Poble Nou. L'équipe de BT compte avec 50 professionnels répartis dans les différents départements et ils réalisent diverses fonctions. A travers une réunion, on leur explique qu'elle est le projet et on demande aux différents participants une participation volontaire.

## **5.3 Échantillon final**

En raison du haut niveau d'engagement requis par ce type de technique, l'échantillon impliqué initialement dans cette recherche est réduit à un faible nombre de sujets.

Les équipes 360° qui ne sont pas configurés pour un participant et trois observateurs sont automatiquement rejetés.

Dans le cas de l'échantillon espagnol, l'université IMH est le centre qui a le pourcentage le plus élevé en termes de réduction de sujets, où seulement 41% de des équipes sont valables. Des 59% qui n'ont pas été considérées 33% leurs manquaient seulement un observateurs pour considérer l'équipe comme valide.

La mortalité dans les universités en France est de 98%. On relève la preuve à seulement 3 équipes, mais elles ne sont pas prises en compte, en raison de la faible représentativité de l'échantillon. Des 98% un 31% des équipes manquait d'un ou deux observateurs pour être considérées comme valables.

Les causes qui ont provoqué la mortalité de l'échantillon:

- Les entreprises où ils travaillent dû à la crise financière ont fermé.
- Abandon des études.
- Abandon du lieu de travail.



- Difficultés en ce qui concerne la langue, la culture et la répartition géographique
- Degré élevé d'engagement, de dédications et d'exigence demandé.

Voici un tableau montrant l'échantillon avec lequel on a travaillé dans cette recherche, ainsi que la mortalité de l'échantillon.

Tableau 21. Mortalité de l'échantillon

Centre	Lieu	Population	Echantillon	
			On travail avec	Mortalité
Université Institut Maquina Herramienta	Pays Basque, Elgoibar	N: 36	15 équipes	21 équipes
Université IAE	Lille	N: 23	23 équipes	20 équipes
Université ICAM	Lille	N: 50	50 équipes	50 équipes
Entreprise 1	Lérida	N: 50	25 équipes	----
Entreprise 2	Binefar	N: 6	6 équipes	-----
Entreprise 3	Lérida	N: 20	5 équipes	----
Entreprise 4	Lérida	N: 50	4 équipes	-----

*Dubta sempre de tu mateix, fins que les dades no donin lloc a dubtes.*

- Louis Pasteur -

# Chapitre 5

---

## Resultats

<b>1</b>	<b>RESULTATS .....</b>	<b>177</b>
1.1	Resultats de l'Etapa 1 .....	177
1.1.1	Revisió bibliogràfica .....	178
1.1.2	Creació de la Rúbrica RUTE .....	183
1.2	Resultats de l'Etapa 2 .....	200
1.2.1	Prova de jutges.....	201
1.2.2	Validació externa.....	237
1.2.3	L'avaluació 360º .....	271



## **1 RESULTATS**

Els resultats es distribueixen en 2 parts tal i com s'explica en el capítol precedent. En la primera part es realitza un anàlisi i tractament de la informació qualitatiu, i en una segona etapa és de tipus quantitatiu.

### **1.1 Resultats de l'Etapa 1**

En aquest capítol es presenten (1) els resultats de la primera etapa del procés d'investigació que consisteix en la metanàlisi del framing sobre la literatura, (2) els resultats de definició i construcció de l'eina, i finalment, també com a resultat, (3) l'eina creada per poder dur a terme la validació interna que es realitza en la segona etapa de la investigació.

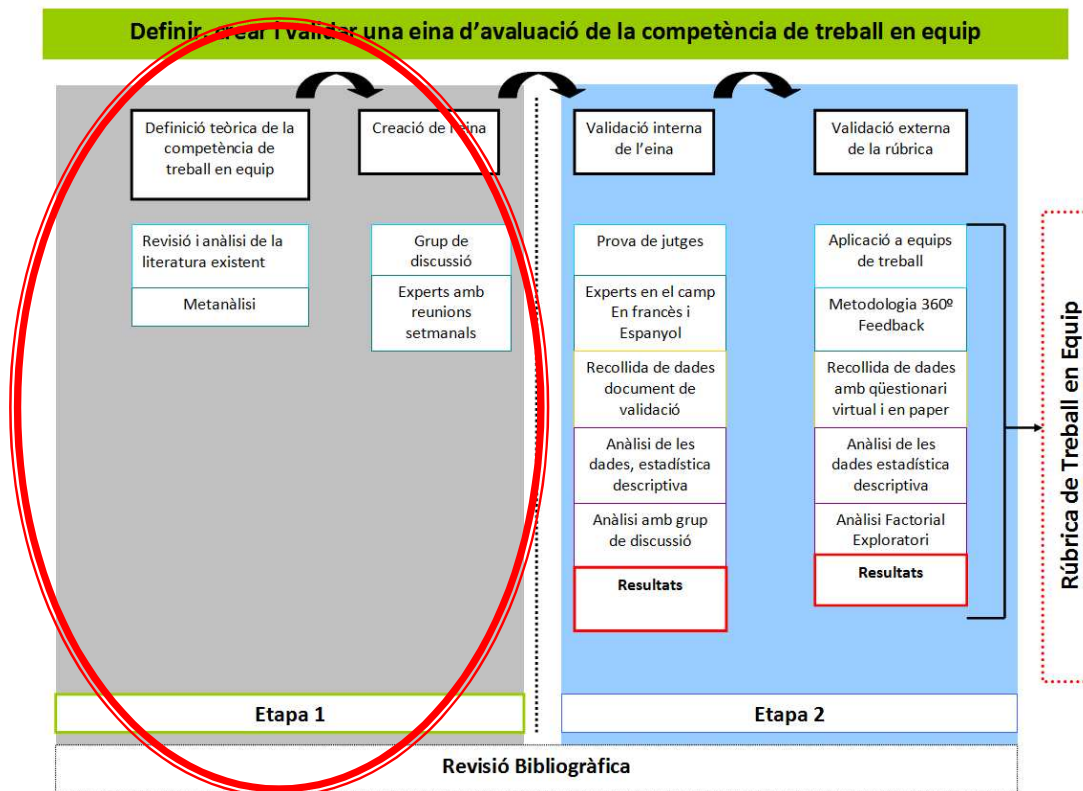


Image 17. Primera etapa de la investigació

### 1.1.1 Revisió bibliogràfica

La revisió bibliogràfica de la competència de treball en equip i el concepte de treball en equip compren una gran part dels estudis realitzats entre el 1990 i el 2010. Va ser bastant fructífera en referència al treball en equip i menys productiva en relació amb la literatura de la competència de treball en equip. El que s'analitza en aquestes publicacions tal i com es cita en el capítol 4:

- la classificació en dimensions de la competència, que fa cada un dels autors,
- les etiquetes que utilitzen per definir les dimensions,
- el concepte i definició del treball en equip plantejats pels diferents autors.

Per poder donar resposta a aquestes preguntes es crea un quadre on es recullen les diferents classificacions definides en les publicacions des de 1990-2010. Es parteix d'un quadre publicat per Rousseau et al., (2006, p.544-545) ampliat, on es fa una síntesis de les dimensions de treball en equip presentades pels diferents autors. En les investigacions analitzades no tots els autors s'han basat en els comportaments de treball en equip, molts cops han fet incidència en quines haurien de ser les dimensions però sense fer una al·lusió explícita als KSA (Knowledge, Skills, Attitudes, tal i com s'ha especificat en el capítol 3) del treball en equip. En aquest quadre (taula 22) es presenten els aspectes més rellevants de la competència. Els autors presentats extrets del quadre de Rousseau, es troben ressaltats en cursiva i

emmarcats. El quadre es presenta ordenat alfabèticament, per poder facilitar la recerca de cada un dels autors.

Tableau 22. *Dimensions del treball en equip*

<b>Autors</b>	<b>Dimensions</b>
Akins et Barbuko (2008)	Interdependència, aprenentatge, objectius
Alcover, Gil, Barrasa (2004)	Resolució de problemes, innovació, aprenentatge, transferència de coneixement
Anett (2000)	Esfera cognitiva, Esfera afectiva, Processos, Estructura, Rols
Annett, Cinnungham et Mathias-Jones (2000)	Comunicació, coordinació
Ayestaran (col. 2005)	PDCA (Planificació, Realitzar la planificació, Comprovar, Millorar) Comunicació, Valorar les aportacions dels altres. Sinergia, Innovar, Creativitat.
Aubé (2005)	Cooperació, comunicació, gestió de conflictes, planificació i organització del treball, gestió dels recursos, innovació
Bateman, Colin Wilson, Bingham (2001)	Sinergia, Objectius, Capacitats, Utilització dels recursos, Innovació, Qualitat
Beaudin (1996)	Experiència, Rendiment, legalitat i durabilitat
<i>Bowers, Morgan, Salas and Prince (1991)</i>	<i>Adaptabilitat, comunicació, presa de decisions, feedback, compartir coneixement</i>
Buller (1991)	Comunicació, feedback, resolució de problemes, presa de decisions, gestió de conflictes
Burke, Herman, Evans, Cockram, Trauer (2000)	Objectius, planificació, comunicació, rols
<i>Campion, Medsker and Higgs (1993)</i>	<i>Comunicació, cooperació, suport social</i>
<i>Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas and Volpe (1995)</i>	<i>Adaptabilitat, comunicació, presa de decisions, coordinació</i>
<i>Carson, Mosley, and Boyar (2004)</i>	<i>Assaig, crítica de si mateix, autoconfiança, objectius, autoobservació i avaluació, auto-reforç</i>
Cohen (1993)	Rendiment, actitud, comportaments d'abandó
<i>Cohen (1994)</i>	<i>Coordinació, innovació, compartir coneixements</i>
Cohen et Bailey (1997)	Tasca, composició de l'equip, context organitzacional, processos, trets psicosocials de l'equip, factors ambientals efectivitat
Cohen, Ledford, and Spreitzer (1996)	Coordinació, innovació

Autors	Dimensions
<i>DeDreu and Van Vianen (2001)</i>	<i>Comportament de suport, expressió</i>
<i>Dominick, Reilly, and McGourty (1997)</i>	<i>Col·laboració, comunicació, presa de decisions, autogestió</i>
<i>Druskat and Kayes (1999)</i>	<i>feedback, creació de procediments clars de treball, flexibilitat, comprensió interpersonal, resolució de problemes, autoavaluació, esforç conjunt i cooperació</i>
Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck, Ilgen (2005)	Resolució de conflictes, comunicació, tasques coordinades i planificació, objectius i gestió del rendiment
<i>Erez, Lepine, and Elms (2002)</i>	<i>Cooperació, expressió</i>
Gabriel (1991)	Objectius, relacions organitzacionals, comunicació, compatibilitat, mètodes i mecanismes
Gersick (1988)	Formació, conflicte, normalització, producció, dissolució i dispersió
<i>Gladstein (1984)</i>	<i>Estratègies de discussió, comunicació oberta, suport</i>
<i>Hoegl and Gemuenden (2001)</i>	<i>Comunicació, coordinació, suport mutu</i>
Hollenbeck, DeRue, Guzzo (2004)	Resolució de conflictes, Solució de problemes, Comunicació, objectius, actuació, coordinació
Huyck (2007)	Formació, conflicte, normalització, producció
Ibberston et Newell (1997)	Habilitats personals, presa de decisions, Planificació, Resolució de problemes i Comunicació
Janz, Colquitt, and Noe (1997)	Comportament d'ajuda, compartir informació, innovació.
Kayes, Kayes et Kolb (2005)	Desenvolupament, Aprenentatge d'equip
<i>Koslowski and Bell (2003)</i>	<i>Comunicació, cooperació, coordinació</i>
Kotey (2007)	Formació de l'equip, Procés de les tasques, normativa
Kozlowski et Ilgen (2006)	Processos cognitius i de comportament, Estructura d'un equip, Actuació de l'equip
Leggat (2007)	Habilitats, coneixements i motivació
Manzany, Francis, Sumich (1995)	Interacció cooperativa, missió, compromís, propòsit, sinergia
<i>Marks, Mathieu, and Zaccaro (2001)</i>	<i>Auto-gestió, resolució de conflictes, coordinació, objectius, motivació i foment de la confiança, estratègia, sistemes de control, auto-supervisió</i>
<i>Mathieu, Heffner, Goodwin, Salas and Cannon-Bowers (2000)</i>	<i>Comunicació, cooperació, estratègies</i>

Autors	Dimensions
McCough et Rogelber (2008)	Resolució de problemes, comunicació, resolució de conflictes, objectius, planificació, coordinació de tasques, gestió del rendiment
McDermott (1998)	Resultats, tasques, pla de treball, compromís
McGreevy (2006)	Comunicació, cooperació, presa de decisions, compromís, resolució de conflictes,
<i>McIntyre and Dickinson (1992)</i>	<i>Recolzament, comunicació, feedback, seguiment</i>
McIntyre and Salas (1995)	Recolzament, comunicació, feedback, seguiment
Meehan, Thomas (2006)	Resolució de problemes, Comunicació, Efectivitat
<i>Morgan, Glickman, Woodward, Blaiwes, and Salas (1986)</i>	<i>Acceptació de suggeriments o crítiques, adaptabilitat, comunicació, cooperació, coordinació, donar suggeriments o crítiques, esperit d'equip i moral.</i>
Morgerson, Reider, Campion (2005)	Resolució de problemes, comunicació, resolució de conflictes, objectius, planificació, tasques de coordinació, gestió de rendiment
Mossholder, Bedejan et Armenakis (1982)	Habilitats tècniques, relacions socials
Murray, clermont, Binkley (2008)	Planificació i presa de decisions en equip, adaptabilitat, habilitats en relacions interpersonals, comunicació
Nash et Govier (2009)	Reflexió d'equip, participació de tots els membres, normativa
Nijhuis, Reinders-Messelink, de Blécourt, Olijve, Groothoff, Nakken, Postema (2007)	Comunicació, presa de decisions, objectius, procés d'equip, organització.
Nolan, Doyle (2007)	Formació, conflicte, normalització, producció
Nottle et Thomson (1999)	Estructura i organització de l'equip, objectius, Comunicació, rol, habilitats i recursos de treball i lideratge
O'Connor, O'Dea, Flin, Belton (2008)	compartir coneixements, objectius, presa de decisió, comunicació, coordinació, i influència
Park, Henkin et Egley (2005)	Comunicació, orientació d'equip, lideratge d'equip, seguiment, feedback i coordinació
Prichard, Stratford, Bizo (2006)	Resolució de problemes, planificació, presa de decisions, objectius, temps de realització, rols, creació i entorn del grup i cooperació
<i>Prince and Salas (1993)</i>	<i>Adaptabilitat/flexibilitat, comunicació, presa de decisions, anàlisi de la situació, situació de la consciència</i>
Rajagopal (2008)	objectius, rols, identitat, motivació, compromís, col·laboració
Rasker, Post et Schraagen (2000)	Comunicació, actuació de seguiment, team self-correction
Ros Guasch (2006)	Formació, conflicte, normalització, producció



Autors	Dimensions
Rousseau, Aubé, Savoie (2008)	preparació del treball a realitzar, tasques relacionades amb els comportaments col·laboratius, avaluació, ajustaments de comportament
Salas, Shawn Burke, Cannon-Bowers (2000)	Adaptabilitat, Compartir coneixement de la situació, control de l'acompliment i retroalimentació, direcció d'equips, relacions interpersonals, coordinació, comunicació i presa de decisions
Salas, Sims, and Burke (2005)	<i>Adaptació, comportament de recolzament, actuació conjunta, orientació de l'equip, lideratge</i>
Smith-Jentsch, Johnston, and Payne (1998)	<i>Comunicació, intercanvi d'informació, comportament de suport</i>
Stanton (1996)	<i>Comunicació, control, cooperació, coordinació</i>
Stevens and Campino (1994)	<i>Resolució de problemes, comunicació, resolució de conflictes, objectius, planificació, coordinació de tasques, gestió del rendiment</i>
Stewart et Barrick (2000)	Processos, actuació i tasques, interdependència
Tannenbaum, Beard, and Salas (1992)	<i>Comunicació, resolució de conflictes, coordinació, presa de decisions, resolució de problemes</i>
Tesluk and Mathieu (1999)	<i>Comunicació, cooperació, coordinació</i>
Tseng, Huang, Chu, gung (2004)	Formació, conflicte, normalització, producció
Weldon and Waingart (1993)	<i>Cooperació, comunicació, planificació</i>
Weldon, Jehn, and Pradhan (1991)	<i>Comportament extrarol, comunicació, planificació, seguiment</i>
West et al. (2002)	compromís, presa de decisions, resolució de conflictes, influències minoritàries, innovació, desenvolupar l'intra-group safety, reflexió, integració
Yealts and Hyten (1998)	<i>Comunicació, cooperació (col·laboració), coordinació</i>
Yeh, Smith, Jennings, Castro (2006)	rols, objectius, procés

A partir del primer anàlisi efectuat de la bibliografia (taula, 22), es localitzen 115 etiquetes, per poder definir el concepte de treball en equip. Cada autor ha realitzat una aproximació al que per ell significa treballar en equip, només 46 de les etiquetes han estat repetides com a mínim dos cops i d'aquestes 21 han estat repetides 5 o més vegades. Per aquest motiu en el quadre següent es mostren les etiquetes més nombrades en els últims anys.

Tableau 23. Etiquetes del treball en equip

1.	<i>Comunicació</i>	38
2.	<i>Coordinació</i>	20
3.	<i>Objectius</i>	17

4.	<i>Cooperació</i>	14
5.	<i>Planificació i organització</i>	14
6.	<i>Presa de decisions</i>	14
7.	<i>Resolució de problemes</i>	11
8.	Innovació	8
9.	Resolució de conflictes	8
10.	Adaptabilitat	7
11.	Suport social	7
12.	Feedback	6
13.	Producció	6
14.	Rols	6
15.	Seguiment	6
16.	Compartir coneixement	5
17.	Compromís	5
18.	Conflicte	5
19.	Formació	5
20.	Normalització	5
21.	Processos	5

Les etiquetes més citades són “Comunicació” amb 38 resultats, “Coordinació” amb 20, “Objectius” amb 17, “Cooperació” amb 14, “Planificació i Organització” amb 14, “Presa de decisions” amb 14, “Resolució de problemes” amb 11. L’etiqueta de comunicació ha estat nombrada 38 vegades, en ella es poden trobar definicions des d’una comunicació interna, a circuits tancats de comunicació, de models mentals, entre altres. Això es remarca, per dir que tot i tenir la mateixa etiqueta el significat de la mateixa pot variar tenint en compte l’autor.

Després de fer aquest anàlisi, es van tenir en compte cada una d’elles per poder acabar desenvolupant i definint la competència de treball en equip. Aquest procés es va realitzar a través d’un grup de discussió un cop presentada la primera proposta, tal i com s’explica en l’apartat següent (1.1.2).

A partir de l’anàlisi efectuat sobre la competència i els models de treball en equip s’ha de considerar que existeix una gran varietat d’etiquetes proposades pels diferents autors al llarg dels anys i de les investigacions realitzades sobre el tema. Aquestes etiquetes emprades, poden ser diferent i referir-se a dimensions iguals o semblants; també és el cas de les definicions on cada autor dóna la seva versió i on sovint es troben casos en què només fan incidència a les dimensions sense entrar en la definició d’aquestes. En aquest cas es pretén fer una reunificació, però es fa des d’una perspectiva individual, no es reflexa la dimensió de lideratge.

### **1.1.2 Creació de la Rúbrica RUTE**

Tal i com s’explica en el capítol precedent, el procés que s’empra per crear la Rúbrica RUTE (RÚbrica de Treball en Equip) és a través del grup de discussió. El

procés de configuració de l'eina és el mateix per cada una de les reunions estipulades durant tota la fase. L'estructura de les reunions és la següent:

- Presentació de la proposta a partir dels objectius que s'han marcat al grup de discussió,
- Es crea un debat entorn de la comesa, fins arribar a un consens,
- El treball realitzat durant cada una de les reunions es resumeix en un quadre estructurat en dimensions, components, elements i indicadors (taula 24),
- L'idioma emprat és el castellà, ja que aquest projecte està vinculat a un I+D+i del Ministeri de Ciència i innovació anomenat Simul@,
- Cadascuna de les paraules que es concreten en la creació de l'eina s'analitzen conjuntament en la recerca de la precisió lèxica i la claredat conceptual,
- Al finalitzar les reunions es proposen les tasques que s'han de presentar en la següent reunió,
- Es treballa en tres nivells. En el primer nivell es crearà la composició de la competència, en quant a dimensions, components i elements. En el segon nivell es determinarà la definició de la competència, de les dimensions i dels seus components. I en el tercer nivell es crearan els indicadors i es concretaran les etiquetes dels elements.

Tableau 24. Quadre per configurar l'eina

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO				
DIMENSIÓN	COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES	

#### 1.1.2.1 Primer nivell de la competència. Composició de la competència

A partir del document de framing es proposen un número de dimensions claus per definir la competència de treball en equip, i en les que es reflexa la manca de

consens. La base principal de treball és el quadre proposat per Rousseau et al. (2006) i una primera aproximació d'una rúbrica presentada per Torrelles et al., (2009).

La definició proposada per Rousseau et al., (2006) posa de manifest la necessitat de distingir conceptualment les dimensions de comportament, com també de fer una classificació molt més concreta i donar una temporalització al procés de treball en equip. Però s'ha de tenir en compte que aquestes dimensions i components, no són independents les unes de les altres, si no tot el contrari, perquè la persona treballi en equip de manera eficaç ha d'haver una interrelació entre cada una d'elles.

Existeixen alguns criteris que ens podran ajudar a avaluar o a mesurar altres dimensions, com per exemple la interacció personal, implicarà que hi ha un bon clima de treball i com a tal els membres hauran assimilat correctament el seu rol, adaptant-se a les diferents situacions i realitzant les tasques. Aquests components i dimensions d'eficacitat, hi haurà cops que seran variables que poden tenir un paper determinant com de criteri (Beaudin, 1996).

Per tant, al final del procés, es pretén definir la competència de treball en equip i crear una sistematització, que ens permetrà arribar a saber quins són els requeriments per poder adquirir-la, com també per saber quin és el nivell d'adquisició de la competència que té una persona, i els aspectes que hauria de millorar o desenvolupar.

A partir de les modificacions efectuades sobre el model de Rousseau et al., (2006), es proposen els següents canvis, que configuren la primera proposta a presentar al grup de discussió.

### Dimensió 1

Es canvia l'etiqueta de la primera dimensió i se li afegeix un component més. Aquest canvi es deu a la consideració que la primera dimensió fa referència a la configuració de l'equip, en relació a la seva constitució, en sí una persona sap quina és la missió, els objectius que ha de dur a terme, en com s'ha de planificar, i com influeix el clima dins d'aquesta fase. El component que se li afegeix és clima d'equip. Es considera molt adequat reflexar aquest component en la dimensió d'Autogestió/ubicació, perquè és en aquesta on es tenen en compte els aspectes de configuració i de relacions amb la resta de membres de l'equip. En el capítol 1 ja es reflecteix aquest component, on Kozlowski (2000), ho descriu més en una dimensió afectiva. Per generar un bon clima hi ha d'haver una bona comunicació, però si cada un d'ells no sap quina és la missió, els objectius a assolir, generarà un ambient amb tendència negativa. És per aquest motiu que es considera un component de la primera dimensió.

Tableau 25. 1era dimensió Model de Rousseau et al., 2006

Dimensió	Components
Preparació del treball a realitzar	Anàlisi de la missió Especificació dels objectius Planificació

Tableau 26. La proposta de la 1era dimensio a presentar al grup de discussió.

Dimensió	Components
Autogestió/Ubicació	Anàlisi de la missió Especificació dels objectius Planificació <b>Clima d'equip</b>

## Dimensió 2

En la segona dimensió ens tornem a trobar amb un canvi d'etiqueta de la mateixa. Es consideren més òptimes les etiquetes de comunicació/col·laboració. Tot i que la comunicació ha de ser implícita en cada una de les dimensions, aquesta té una connotació molt elevada dins de l'equip, tal i com s'ha vist en la taula 23 i al llarg del capítol 3 on els diferents autors la consideren també com una dimensió important (Baker et al., 2005; Cannon-Bowers et al., 1995; Rousseau et al., 2006; Stevens et al., 1994). Per tant es considera que s'ha de definir com una dimensió. S'afegeix un component anomenat dinàmiques de funcionament i adaptació. L'adaptació és un component a tenir en compte tal i com s'observa en la taula 23, l'etiqueta s'ha citat uns 7 cops pels diferents autors de la taula 22. Cannon-Bowers et al., (1995) i Baker et al., (2005) la reflexen com una dimensió, en aquest cas no se li dóna una rellevància tant elevada com per considerar-la una dimensió, però si que s'ha de considerar dins d'una, per aquest motiu s'inclou el component de dinàmiques de funcionament i adaptació en la dimensió de comunicació.

Tableau 27. 2ona dimensió Model Rousseau et al., 2006

Dimensió	Components
Tasques relacionades amb els comportaments col·laboratius	Coordinació Cooperació Intercanvi d'informació

Tableau 28. La proposta de la 2ona dimensió a presentar al grup de discussió

Dimensió	Components
----------	------------

<b>Comunicació /Col·laboració</b>	Coordinació
	Cooperació
	Intercanvi d'informació
	<b>Dinàmiques de funcionament i adaptació</b>

### Dimensió 3

En la tercera dimensió els canvis són pràcticament mínims, en aquest cas es torna a considerar l'etiqueta de la dimensió, però se li afegeix un canvi, és creu més oportú avaluar la situació i no el comportament del treball tenint en compte la proposta presentada per Kozlowski et Ilgen (2006).

Per altra banda, no es genera cap canvi en els components.

Tableau 29. 3era dimensió Model Rousseau et al., 2006

<b>Dimensió</b>	<b>Components</b>
Avaluació del comportament de treball	Supervisió de l'actuació Sistemes de supervisió

Tableau 30. La proposta de la 3era dimensió a presentar al grup de discussió

<b>Dimensió</b>	<b>Components</b>
<b>Avaluació de la situació</b>	Supervisió Sistemes de supervisió

### Dimensió 4

En la quarta dimensió és on es generen més canvis. Es crea una etiqueta nova, en comptes de comportaments d'ajustaments d'equip, es considera que l'etiqueta de conflictes és més adequada. Aquesta dimensió engloba els components de resolució de problemes, presa de decisió entre d'altres. Per aquest motiu es considera l'etiqueta de conflictes la més idònia. El canvi i creació de components també resulta evident. Es passa de dividir la dimensió de 4 elements a 5. Els components de recolzament i orientació en aquesta investigació s'han considerat com un únic component, la resolució de problemes col·laboratius i pràctiques d'equip innovadores, es reflecteixen de la mateixa manera. Es creen dos components noves, per una banda es crea la component de presa de decisions (és una de les etiquetes més emprades, taula 23) i per l'altra reconèixer el tipus de problemes, no és només resoldre els problemes, sinó que has de saber quina és la seva tipologia per poder fer front de manera més efectiva.

Tableau 31. 4ta dimensió Model Rousseau et al., 2006

Dimensió	Components
Comportaments d'ajustaments d'equip	Recolzament Orientació dins de l'equip Resolució de problemes col·laboratiu Practiques d'equip innovadores

Tableau 32. La proposta de la 4rta dimensió a presentar al grup de discussió

Dimensió	Components
Conflictes	<b>Recolzament/orientació dins de l'equip</b> Resolució de problemes col·laboratius <b>Reconèixer el tipus de problemes</b> <b>Presa de decisions</b> Pràctiques d'equip innovadores

Després de presentar els canvis produïts en el model de Rousseau et al., (2006) i ampliar el nostre quadre, la proposta que es fa al grup de discussió és la taula que es presenta a continuació on s'observen 4 dimensions i 15 components.

Tableau 33. Primera proposta de la competència de Treball en Equip

Dimensions	Components
Autogestió / Ubicació	Anàlisi de la missió Especificació dels objectius Planificació <b>Clima d'equip</b>
Comunicació/Col·laboració	Coordinació Cooperació Intercanvi d'informació <b>Dinàmiques de funcionament i adaptació</b>
Avaluació de la situació	Supervisió Sistemes de supervisió
Conflictes	<b>Recolzament/orientació dins de l'equip</b> Resolució de problemes col·laboratius <b>Reconèixer el tipus de problemes</b> <b>Presa de decisions</b> Pràctiques d'equip innovadores

Discussió de la proposta. Revisió per grup de discussió d'aquesta taula

Els canvis que es generen en la primera proposta es presenten a la taula 34, les etiquetes de les dimensions es modifiquen, i la classificació de components també es veu afectada on encara queden certes qüestions a considerar.

Es creen etiquetes noves per cada una de les dimensions:

- Ubicació/Autogestió canvia l'etiqueta per Identitat.
- Comunicació/Col·laboració es manté l'etiqueta de Comunicació.
- Avaluació de la situació canvia tota la dimensió donant lloc a la dimensió d'Execució.
- Conflictes canvia per Regulació

Al llarg de les diferents discussions realitzades per la concreció dels components de les diferents dimensions els canvis prenen consistència. Els aspectes que es treballen són tant l'ordre intern d'aquests components, com la creació d'altres de possibles i canvis en les etiquetes. Es genera una segona proposta creada pel grup de discussió, la qual pateix certes modificacions fins arribar a configurar l'estructura final presentada a la taula 34 d'aquest apartat de creació de la rúbrica. Tal i com es pot observar la majoria de les etiquetes que s'empren per determinar les dimensions, components i elements, de la rúbrica RUTE, són extrems del metanàlisi i framing citades en la taula 23.

1. Es recullen en 4 dimensions els sistemes conceptuals que configuren la competència de Treball en Equip:
  - Identitat
  - Comunicació
  - Execució
  - Regulació

Això es coherent amb la revisió bibliogràfica i l'anàlisi de la recerca realitzada entre el 1990 i el 2010. Constatant-se grans coincidències amb el model de Rousseau – que es pren com a base – i les propostes presentades en la taula 22. A través del grup de discussió es van definir aquestes 4 dimensions, com les més idònies per poder definir la competència. Cada una d'elles té significat per ella sola, però necessita de les altres per poder configurar tota la competència.

2. S'extrauen els components per cadascuna d'elles, 16 en total. Suposa un agrupament raonat d'aspectes que configuren la dimensió. Les



recerques de Rousseau et al., (2006) en aquesta línia donen suport a aquesta extracció.

3. Es defineixen els elements, els quals són més concrets, observables directa o indirectament, que els components i les dimensions. Permeten donar pautes per l'auto-avaluació i l'avaluació competencial, en el nostre cas del Treball en Equip.

La primera subclassificació que es realitza, és la categoria "components". La seva creació emmarcada per un ampli ventall de propostes presentades, es finalitza amb la configuració de 16 etiquetes.

Durant el procés de creació de les dimensions i components, es valora la possibilitat d'incorporar una nova dimensió etiquetada com a "Motivació". Després de presentar la proposta i valorar-ho amb el grup de discussió, queda exclosa, ja que es determina que el component de motivació ve implícit en cada una de les dimensions.

El següent pas és definir la competència de treball en equip, les dimensions i els components.

#### *1.1.2.2 Segon nivell de la competència. Definició de competència Treball en Equip i components*

Es presenta al grup de discussió un quadre amb un resum de les diferents definicions de treball en equip proposades pels autors seleccionats i analitzats. A partir de cada una de les definicions s'acaba configurant la nostra. El procés per dur a terme la descripció de les altres classificacions, adquireix un grau de complexitat més elevat. Això es deu a la no localització de referents similars a la literatura de cada una de les dimensions configurades en la nostra eina. Per aquest motiu durant les reunions es determinen les definicions tant de les dimensions com dels components.

#### *1.1.2.3 Tercer nivell de la competència. Els indicadors*

La tercera part de la fase consisteix en determinar quins són els elements que es podrien considerar en cada un dels components i els indicadors que se'n deriven de cada un d'ells. Per acabar establint quina és l'etiqueta que se li atorga als diferents elements, es comença per constituir la descripció del component. Amb aquesta descripció s'intenta proposar que és el que es demana en cada un dels components i facilitar la redacció de cada un dels nivells de l'indicador.

Per redactar els indicadors es tenen en compte una sèrie de criteris, que van ser definits per la Universitat de Deusto i de Girona (Rodríguez et Prades, Col. (2009,p.79):

- Autonomia
- Grau de complexitat
- Argumentació
- Sentit Crític
- Creativitat
- Proacció
- Profunditat

Els elements es categoritzen en 4 nivells d'indicadors. Aquest nivells pretenen definir el tipus d'acció esperada de cada un dels elements. En el primer nivell, es considera que la persona no té adquirida la competència. En el segon nivell la persona te adquirida només una part de la competència. En el tercer nivell té adquirida correctament la competència i en el quart nivell té adquirida la competència amb excel·lència.

Un cop definits cada un dels indicadors, es passa a redefinir l'etiqueta de l'element, on es determina que les etiquetes han de ser curtes i precises. Cada una de les propostes que es presenten al grup de discussió són analitzades i discutides donant lloc a la creació i configuració de cada una de les classificacions.

A continuació es presenten els quadres definitius configurats dins del grup de discussió de la competència de treball en equip. En aquest quadre es poden veure les modificacions realitzades en la classificació dels components, les definicions creades per la competència de treball en equip i per cada una de les dimensions i components que la configuren. I per finalitzar un tercer quadre on es veuran el conjunt d'indicadors configurats que ens permetrà acabar definint la competència de treball en equip de la manera més objectiva possible. La rúbrica que es presenta en aquest moment es divideix en 4 dimensions, 15 components i 34 elements.

Tableau 34. Rúbrica construída pel grup de discussió. Versió 1 (Castellà)

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO		
DIMENSIÓN	COMPONENTES	ELEMENTOS
1. IDENTIDAD	1.1. MISIÓN	1.1.1 IDENTIFICACIÓN Y DEL FIN COMPARTIDO
	1.2. OBJETIVOS	1.2.1 CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS
		1.2.2 ACTUACIÓN SEGÚN OBJETIVOS
	1.3. PERTENENCIA	1.3.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO
	1.4. ROL	1.4.1 ADOPCIÓN
		1.4.2 EJERCICIO
	1.5. ADAPTABILIDAD	1.5.1 PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN
1.5.2 ADAPTACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
1.6. CLIMA DE TRABAJO	1.6.1 RELACIONES INTERPERSONALES	
	1.6.2 CONDICIONES DE TRABAJO	
1.7. COMPROMISO	1.7 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	
2. COMUNICACIÓN	2.1. INFORMACIÓN	2.1.1 BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN
		2.1.2 SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN
		2.1.3 TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN
	2.2. INTERACCIÓN PERSONAL	2.2.1 ACTITUD PERSONAL
		2.2.2 ACCIÓN COORDINADA
3. EJECUCIÓN	3.1. PLANIFICACIÓN	3.1.1 IDENTIFICACIÓN DE TAREAS
		3.1.2 SECUENCIACIÓN DE TAREAS
		3.1.3 DISTRIBUCIÓN DE TAREAS
		3.1.4 PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS
	3.2. TOMA DE DECISIÓN	3.2.1 ANALISIS PARA LA TOMA DE DECISIONES
		3.2.2 PARTICIPACIÓN ACTIVA
		3.2.3 TOMA DE DECISIONES CONSENSUADA
	3.3. SEGUIMIENTO	3.3.1 COORDINACIÓN CON EL EQUIPO
		3.3.2 AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS
	3.4. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS	3.4.1 REALIZACIÓN DE TAREAS ASIGNADAS
3.4.2 INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS		
3.4.3 PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS		
4. REGULACIÓN	4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1 DETECCIÓN DE CONFLICTOS
		4.1.2 PROPUESTAS ALTERNATIVAS
		4.1.3 RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO
	4.2. NEGOCIACIÓN	4.2.1 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS
		4.2.2 LOGRO DE ACUERDOS
	4.3. MEJORA	4.3.1 PROPUESTAS DE MEJORA
4.3.2 LIDERAZGO DE LOS PROCESOS DE MEJORA		

Tableau 35. Definició de la competència i de cada una de les dimensions i components de la competència (castellà)

<b>COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO</b>		
Supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.		
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>DEFINICIÓN COMPONENTE</b>
<p style="text-align: center;"><b>IDENTIDAD</b></p> <p>Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla.</p>	MISIÓN	Fin compartido que orienta la actividad del equipo y sus integrantes lo consideran como un compromiso y deber propio.
	OBJETIVOS	Metas específicas que guían las acciones y las tareas desarrolladas por el equipo y contribuyen al logro de la misión
	PERTINENCIA	Conciencia y sentimiento que tienen los integrantes del equipo de formar parte del mismo.
	ROL	Función o funciones adoptadas por cada uno de los integrantes del equipo o bien por el equipo en su totalidad para alcanzar los objetivos establecidos.
	ADAPTABILIDAD	Acomodación que manifiesta el equipo, individual y colectivamente, para ajustar sus acciones a los condicionantes y a las circunstancias que surgen durante su actividad.
	CLIMA DE TRABAJO	Ambiente generado en el equipo a partir de las actitudes de sus integrantes, sus actuaciones y las condiciones de trabajo.
	COMPROMISO	Obligación contraída voluntariamente en relación a las actividades, los objetivos y los fines desarrollados por el equipo.
<p style="text-align: center;"><b>COMUNICACIÓN</b></p> <p>Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo.</p>	INFORMACIÓN	Intercambio de conocimientos dentro o fuera del equipo para el logro de los objetivos establecidos.
	INTERACCIÓN	Relación que se da entre los integrantes del equipo a partir de su actitud personal y de su contribución a la acción coordinada.
<p style="text-align: center;"><b>EJECUCIÓN</b></p> <p>Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica.</p>	PLANIFICACIÓN	Anticipación organizada temporalmente de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.
	TOMA DE DECISIÓN	Resolución adoptada durante la ejecución de las tareas establecidas, con el objeto de realizarlas y adecuarlas a las circunstancias existentes.

<b>COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO</b>		
Supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.		
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>DEFINICIÓN COMPONENTE</b>
	SEGUIMIENTO	Observación y análisis sistemático de las tareas desarrolladas por el equipo efectuado de forma individual o conjunta.
	CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS	Realización eficaz, individual o conjunta de las tareas asignadas.
Toma de decisiones con la finalidad de dar solución a los problemas, dificultades y planteamientos distintos que surgen en el seno del equipo en cualquier momento de su actividad.		
<p><b>REGULACIÓN</b></p> <p>Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento.</p>	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Proceso de comunicación e interacción con voluntad de acuerdo orientado a la toma de decisiones, mediante el consenso, aceptado y expresado, por todos los componentes del equipo.
	NEGOCIACIÓN	Anticipación organizada temporalmente de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.
	MEJORA	Iniciativas acordadas por el equipo tendentes a incrementar la eficacia de su actividad, a impulsar su crecimiento y a alcanzar niveles de realización superiores.

Tableau 36. Taula definitiva dels elements i indicadors de la competència de Treball en Equip (castellà)

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
<b>1.1. OBJETIVOS</b>	1.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.	Conoce la misión del equipo, pero no sabe cuál debe ser su participación en ella.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.
	1.1.2. CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	Desconoce los objetivos del equipo.	Tan solo conoce sus objetivos.	Conoce sus objetivos y los de sus compañeros.	Conoce sus objetivos y los de los compañeros, relacionándolos entre sí y con la misión del equipo.
	1.1.3. ACTUACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS	Orienta su actuación sin considerar los objetivos del equipo.	Orienta su actuación de acuerdo con los objetivos, pero no crea sinergias.	Orienta su actuación según los objetivos, creando sinergias dentro del equipo.	Actúa siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos.
<b>1.2. PERTENENCIA</b>	1.2.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO	No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	Se siente integrado en el equipo pero sus compañeros no lo consideran miembro de éste.	Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo.
<b>1.3. ROL</b>	1.3.1. ADOPCIÓN	No asume el rol.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo.	Asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades.	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.
	1.3.2. EJERCICIO	Actúa sin ajustarse a su rol.	Actúa de acuerdo con su rol, sin .	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.
<b>1.4. ADAPTABILIDAD</b>	1.4.1. PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN	No reconoce necesidades de adecuación.	Identifica necesidades de adecuación.	Identifica necesidades de adecuación y sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación, sugiere propuestas de cambio y escoge la más apropiada.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
	1.4.2. ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones.	Realiza adaptaciones erróneas.	Realiza adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.	Realiza adaptaciones y fomenta la aplicación de las adaptaciones de otros.
1.5. CLIMA DE TRABAJO	1.5.1. RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa de manera impersonal.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas.
	1.5.2. CONDICIONES DE TRABAJO	Su actuación dificulta o impide la existencia de condiciones favorables.	Su actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables.	Su actuación contribuye a generar condiciones favorables y a promoverlas.	Su actuación genera condiciones favorables, promoviéndolas y anticipa la mejora de condiciones futuras.
1.6. COMPROMISO	1.6.1. IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas en el seno del equipo.	Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea. Apoya y promueve la actividad del resto del equipo.
2.1. INFORMACIÓN	2.1.1. BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información.	Aporta información no relevante.	Aporta información contrastada y relevante.	Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.
	2.1.2. SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN	Nunca requiere información en el transcurso de las actividades.	No siempre que la precisa requiere información.	Siempre que la precisa requiere información.	Requiere, siempre que lo precisa, información al compañero adecuado.
	2.1.3. TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN	No proporciona información.	Proporciona información no siempre relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros información relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros o por iniciativa propia información relevante.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
<b>2.2. INTERACCIÓN PERSONAL</b>	2.2.1. ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista.	Desarrolla una comunicación crítica y empática	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva.
	<b>3.1. PLANIFICACIÓN</b>	3.1.1. IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.
3.1.2. SECUENCIACIÓN DE TAREAS		Es incapaz de secuenciar las tareas.	Elabora secuencias de ejecución inadecuadas.	Elabora secuencias de ejecución eficientes.	Elabora secuencias de ejecución eficientes y propone secuencias alternativas.
3.1.3. DISTRIBUCIÓN DE TAREAS		No participa en la distribución de tareas, es un elemento pasivo; sólo recibe instrucciones.	Participa en la distribución de tareas.	Participa en la distribución de tareas y asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere otros integrantes que pueden desarrollarlas.
3.1.4. PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS		No anticipa recursos.	Anticipa los recursos requeridos para la realización de las tareas.	Anticipa los recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios, la forma de obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.
<b>3.2. TOMA DE DECISIONES</b>	3.2.1. ANÁLISIS PARA LA TOMA DE DECISIONES	No aporta elementos de análisis para la toma de decisiones	Identifica variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables y aporta alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias derivadas.
	3.2.2. PARTICIPACIÓN	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.



COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
	3.2.3. CONSENSO	Dificulta la toma de decisiones por consenso.	Contribuye a la toma de decisiones por consenso.	Favorece el consenso aportando argumentos.	Favorece el consenso aportando argumentos y persuadiendo cuando es necesario.
3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	3.3.1. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS	Necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.	Realiza las tareas siguiendo del plan establecido.	Realiza las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario.	Realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.
	3.3.2. INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	No comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas y acepta la colaboración de otros.	Acepta y ofrece colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.
	3.3.3. PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS	Se muestra pasivo ante las contingencias.	Actúa individualmente ante las contingencias que surgen en sus tareas.	Participa en la resolución de contingencias surgidas en la actividad de cualquier miembro del equipo.	Actúa ante las contingencias surgidas e impulsa la participación de los integrantes del equipo ante ellas.
3.4. SEGUIMIENTO	3.4.1. COORDINACIÓN CON EL EQUIPO	Realiza las tareas independientemente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.
	3.4.2. AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS	No realiza ningún seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias y las ajusta cuando es necesario.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias, las ajusta cuando es necesario y contribuye al autoseguimiento de sus compañeros/as.
4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1. DETECCIÓN DE CONFLICTOS	No identifica los conflictos existentes.	Identifica con ayuda los conflictos existentes.	Identifica por si mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.	Identifica por si mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
	4.1.2. PROPUESTA ALTERNATIVAS	No aporta vías de solución a los conflictos existentes.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona en base a criterios objetivos alternativas válidas para resolver el conflicto.
	4.1.3. RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	No resuelve el conflicto existente.	Resuelve el conflicto de forma eficaz pero no eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.
4.2. NEGOCIACIÓN	4.2.1. UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS	No participa en el proceso de negociación.	Participa en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo.	Participa en los procesos de negociación aportando estrategias específicas.	Contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas.
	4.2.2. LOGRO DE ACUERDOS	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.
4.3. MEJORA	4.3.1. PROPUESTAS DE MEJORA	No formula propuestas de mejora.	Formula propuestas de mejora que no son viables.	Formula propuestas de mejora que son viables.	Formula propuestas de mejora viables y diseña estrategias para implementarlas.
	4.3.2. IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA	No participa de manera directa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de estrategias de mejora e impulsa la participación del equipo.	Dirige la implementación de las estrategias de mejora.

El resultat obtingut, és la creació d'una taxonomia de la competència. El procés per definir cada un dels indicadors de la competència, es realitza de la mateixa manera que el que s'ha emprat per determinar les dimensions, components i elements. Un cop finalitzat el model es considera necessari validar cada una de les dimensions com també dels components, elements i indicadors d'aquests i arribar a un consens. La durada del procés dut a terme pel grup de discussió ha estat de 7 mesos en

reunions setmanals de 5 hores. A l'annex es presenta el document definitiu generat pel grup de discussió, amb el qual es realitza la validació interna de l'eina.

## 1.2 Resultats de l'Etapa 2

En aquest apartat del capítol es presenten els resultats de la segona etapa del procés d'investigació. En conseqüència es presenta la validació interna de l'eina, que es realitza a través de la prova de jutges. Es presentaran tant la validació interna de l'eina en espanyol, com la traducció i validació interna de l'eina en francès. En segon lloc es presenta la validació externa a través de la metodologia 360º feedback.

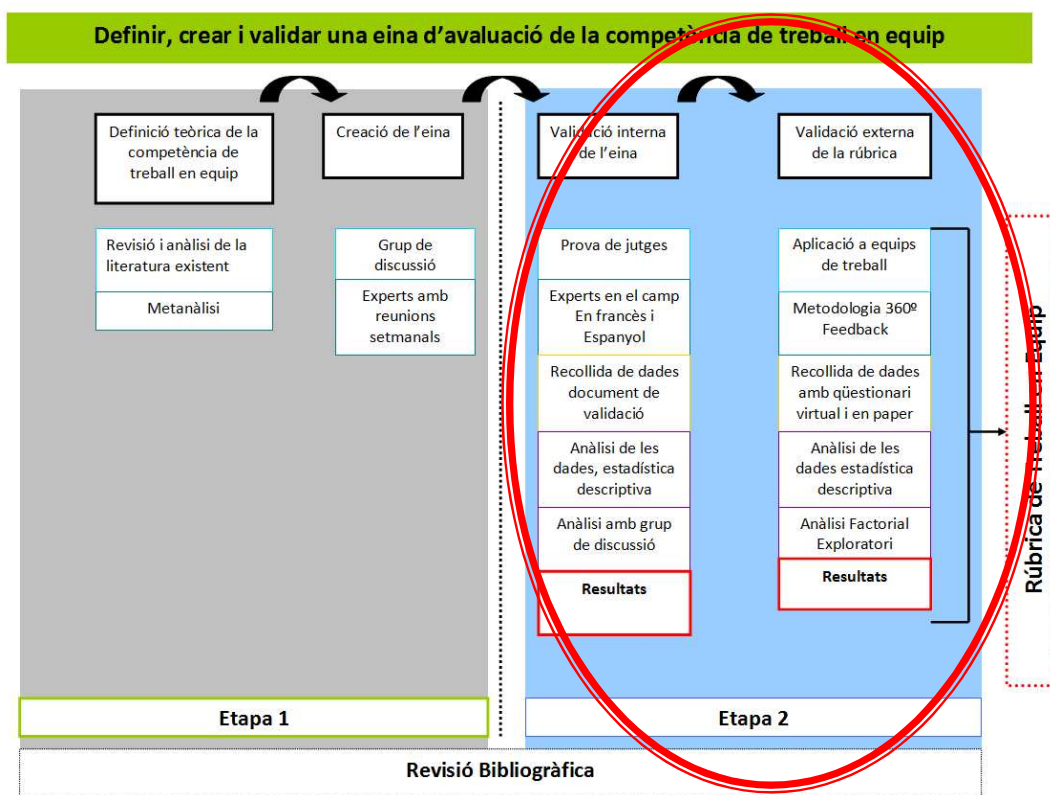


Image 18. Segona etapa procés d'investigació

### 1.2.1 Prova de jutges

#### 1.2.1.1 Validació Interna de l'eina d'avaluació Rúbrica RUTE en espanyol

Es pretén validar la competència de treball en equip, les definicions de la competència i la rúbrica d'acord a una sèrie de criteris. En conseqüència, es creen tres nivells diferents d'avaluació (en el capítol 4, s'expliquen detalladament en què consisteixen cada un dels criteris emprats per definir els nivells).

1er nivell. Composició de la competència. Es pretén determinar si les dimensions, els components i els elements són pertinents.

- Pertinença a la competència(P)
- Adequació de l'etiqueta (A)

2n Nivell. Definicions. Es pretén determinar si les definicions de la competència, les dimensions i els components són precises i comprensibles.

- Redacció de la definició

3er Nivell. Indicadors. Es pretén determinar si els quatre indicadors de cada element són pertinents, comprensibles i expressen una adequació gradual (de menor a major) de la competència.

- Pertinença (P)
- Comprensió (C)
- Gradació (G)

Cada un dels nivells citats s'avaluen a partir dels criteris citats en el capítol 4, on pertinència (P) i adequació (A) es tenen en compte en el primer nivell, Redacció (R) en el segon nivell i en el tercer nivell s'avalua la pertinència (P), la comprensió (C), i la gradació (G) dels indicadors. A partir del document de validació creat amb el grup de discussió es recullen els resultats presentats pels diferents experts. En el document els experts han de marcar amb una creu quin és l'aspecte que s'ha de canviar, i realitzar una proposta en el quadre de suggeriments.

A continuació es presenten els quadres on es recullen els suggeriments donats pels experts per millorar la qualitat dels indicadors de la competència de treball en equip (tal i com es cita en el capítol de metodologia, són 7 els experts per fer la validació interna de la rúbrica en espanyol). Els resultats es presenten diferenciades per dimensions. Com a tal, es presenta primer el quadre amb les propostes i després el quadre amb les modificacions, si es generen modificacions. En el cas que no s'efectuïn modificacions, s'inclourà el mateix quadre.

Quant a la rectificació de la rúbrica, es fa en dues parts. En un primer moment es recullen tots els canvis que donen els experts. Un cop entrats i analitzats, es duu a terme una reunió entre el grup de discussió i els experts, en la qual es demana que expliquin el per què de cada un de les seves propostes. En aquesta reunió, es clarifiquen diferents aspectes que permeten descartar alguns canvis proposats pels jutges. Es conclou la validació interna, amb un grup de discussió en el qual es debat cada una dels suggeriments i s'acaba determinant si es fa o no la modificació.

## Avaluació del primer nivell

Tableau 37. Avaluació del 1er Nivell de la dimensió 1 (castellà)

TABLA 1 COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO								
DIMENSIÓN	P	A	COMPONENTES	P	A	ELEMENTOS		
1. IDENTIDAD		x	1.1. MISIÓN			1.1.1 IDENTIFICACIÓN Y DEL FIN COMPARTIDO		XX
			1.2. OBJETIVOS			1.2.1 CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS		
						1.2.2 ACTUACIÓN SEGÚN OBJETIVOS		
			1.3. PERTENENCIA			1.3.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO		
			1.4. ROL			1.4.1 ADOPCIÓN		X
						1.4.2 EJERCICIO		X
			1.5. ADAPTABILIDAD			1.5.1 PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN		
						1.5.2 ADAPTACIÓN DE LA ACTIVIDAD		
			1.6. CLIMA DE TRABAJO	x		1.6.1 RELACIONES INTERPERSONALES	X	
						1.6.2 CONDICIONES DE TRABAJO	X	
		1.7. COMPROMISO			1.7 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO			

Tableau 38. Suggestiments de canvi del nivell 1 per la dimensió 1

Dimensió/components/elements	Suggestiments de canvi
1 Identidad	<p>Es proposa IDENTIFICACIÓ en comptes IDENTITAT.</p> <p>Atenent a criteris semàntics, mantenim com a més complert i pertinent a les necessitats de la rúbrica i a la dimensió el terme "Identitat". Entenem que "identificació" representa un concepte més restrictiu, menys inclusiu que "Identitat". Identitat contempla i compren identificació.</p> <p>Així, segons la Enciclopèdia Catalana la Identitat tracta del "Conjunt de qualitats de similitud gràcies a les quals les persones es classifiquen a si mateixes o són classificades pels altres en categories socials sota la base d'algun tret comú i particular". L'equip de treball, com a tal, té una Identitat com a conjunt de qualitats de similitud, i a l'hora en el sentit que en aquesta recerca s'atorga a l'equip s'afegeix la idea de pertinença que està més relacionada amb el concepte més ampli d'identitat. En canvi la Identificació fa més referència al procés de comprovar la identitat i les similituds.</p> <p>Per tant es manté el terme Identitat</p>

<i>Dimensió/components/elements</i>	<i>Suggeriments de canvi</i>
1.1 Misión	<p><i>Es proposa eliminar MISSIÓ.</i></p> <p>El terme missió pot generar certs conflictes, és massa ampli. Tenint en compte que podria considerar una descompensació en la dimensió, ja que els altres components són més concrets. Per tant tenint en compte els criteris d'adequació i pertinència l'etiqueta missió s'elimina.</p> <p>Es creu més pertinent l'etiqueta d'Objectius</p>
1.3 Pertinència	<p><i>Es pot incloure algun altre element. Com és el cas d'identificació dels elements d'integració (nom de l'equip, símbols entre d'altres).</i></p> <p>Tenint en compte criteris semàntics aquesta etiqueta ja engloba aquests aspectes de manera implícita, en la seva definició tal i com cita el diccionari de llengua catalana: "Fet de pertànyer a algú o a alguna cosa".</p> <p>Es considera que no s'ha d'incloure cap element</p>
1.6 Clima de trabajo	<p><i>Es proposa el component de Clima de treball que es tingui en compte en la segona dimensió.</i></p> <p>Després de valorar-ho es deixa pendent de canvi en funció de les propostes dels investigadors. Tenint en compte el que s'ha explicat en la primera part d'aquest capítol, el component de clima de treball a més de tenir certa relació amb la dimensió de comunicació, es pot veure més afectat pels components de la primera dimensió, els objectius, els rols, pertinència, adaptabilitat i compromís.</p> <p>Per aquest motiu es creu més pertinent que el component es mantingui en la dimensió d'Identitat.</p>
1.1.1 Identificación y del fin compartido	<p><i>Treure la "y", per tant queda "Identificació del fi compartit".</i></p>
1.4.1 Adopción	<p><i>Es proposen altres etiquetes com "Definición y Adopción de roles".</i></p> <p>Tenint en compte els criteris d'adequació, l'etiqueta d'adopció, ja porta implícit la definició del rol, i que la persona ja es coneixedora de la definició. Per aquest motiu, no és necessari incloure el terme definició a l'etiqueta.</p> <p>Es considera més pertinent i adequada l'etiqueta d'Adopció</p>
1.4.2 Ejercicio	<p><i>Proposen "actuació" en comptes "d'exercici".</i></p> <p>Partint del criteri semàntic, i tal i com ho cita el diccionari de llengua catalana, "Acció d'exercir, pràctica d'una ocupació, ús d'un mitjà d'acció". Dins d'aquesta definició ja va implícit l'actuació.</p> <p>En definitiva, es manté l'etiqueta d'exercici</p>
1.5.2 Adaptación de la Actividad	<p><i>Adaptació "a" la y no "de" la.</i></p> <p>Es canvia, perquè el significat que es vol aconseguir és que "la persona s'adapti a", no que es faci una adaptació de l'activitat.</p>

Tableau 39. El nivell 1 definitiu de la dimensió 1 (castellà)

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO		
DIMENSIÓN	COMPONENTES	ELEMENTOS
1. IDENTIDAD	1.1. OBJETIVOS	1.1.1 IDENTIFICACIÓN DEL FIN COMPARTIDO
		1.1.2 CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS
		1.1.3 ACTUACIÓN SEGÚN OBJETIVOS
	1.2. PERTENENCIA	1.2.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO
	1.3. ROL	1.3.1 ADOPCIÓN
		1.3.2 EJERCICIO
	1.4. ADAPTABILIDAD	1.4.1 PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN
		1.4.2 ADAPTACIÓN DE LA ACTIVIDAD
	1.5. CLIMA DE TRABAJO	1.5.1 RELACIONES INTERPERSONALES
		1.5.2 CONDICIONES DE TRABAJO
1.6. COMPROMISO	1.6 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	

Tableau 40. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 2 (castellà)

2. COMUNICACIÓN	2.1. INFORMACIÓN	2.1.1 BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN		
		2.1.2 SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN	X	
		2.1.3 TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN	X	
	2.2. INTERACCIÓN PERSONAL	2.2.1 ACTITUD PERSONAL		
		2.2.2 ACCIÓN COORDINADA		

Tableau 41. Suggestiments de canvi del nivell 1 per la dimensió 2

Dimensió/components/elements	Suggestiments de canvi
2.3	<p><i>Es proposa un nou component anomenat "Comunicació Interna" amb els seus elements "Flux d'informació interna" i "Canals d'informació interna" (formals, informals).</i></p> <p>No es té en compte, ja que es considera que aquest component va implícit en els altres dos.</p>
2.1.2	<p><i>Es suggereix l'etiqueta "Busqueda".</i></p> <p>Solicitud interna de información</p> <p>El que es pretén és demanar informació, aquesta inclou un grau més ja que depèn de la participació d'altres membres, on de manera implícita es comparteix la informació. Buscar informació té un altre tipus de connotació, en la qual la participació pot ser individual.</p> <p>Per aquest motiu es manté l'etiqueta de Sol·licitut interna d'informació.</p>

2.1.3 Transmissió de informació “Transmissió de la informació” es proposa etiquetar-ho com a “intercanvi de la informació” tenint en compte la seva definició.

Tenint en compte criteris semàntics, transmetre “és fer passar la informació d’un lloc a un altre”, en canvi intercanvi “és la transferència recíproca i simultània d’un bé o servei”. Tal i com estan definits cada un dels indicadors, en aquest cas és més adequada l’etiqueta de transmissió.

Es conclou amb l’etiqueta de transmissió, es considera més adequada i pertinent.

Tableau 42. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 3 (castellà)

3. EJECUCIÓN	3.1. PLANIFICACIÓN		3.1.1 IDENTIFICACIÓN DE TAREAS			
			3.1.2 SECUENCIACIÓN DE TAREAS			X
			3.1.3 DISTRIBUCIÓN DE TAREAS			
			3.1.4 PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS			
	3.2. TOMA DE DECISIÓN		3.2.1 ANALISIS PARA LA TOMA DE DECISIONES			X
			3.2.2 PARTICIPACIÓN ACTIVA			X
			3.2.3 TOMA DE DECISIONES CONSENSUADA			X
	3.3. SEGUIMIENTO	X	3.3.1 COORDINACIÓN CON EL EQUIPO			
			3.3.2 AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS			
	3.4. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS	x	3.4.1 REALIZACIÓN DE TAREAS ASIGNADAS			X
			3.4.2 INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	x		
			3.4.3 PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS			x

Tableau 43. Sugeriments de canvi del nivell per la dimensió 3

Dimensió/components/elements	Sugeriments de canvi
	Es proposa canviar l’ordre. Col·locar el seguiment en el 3.4 en comptes del 3.3.
3.3. Seguimiento	S’efectua el canvi proposat, per la lògica que acompanya el procés, primer es duen a terme les activitats i després s’efectua el seguiment.



Dimensió/components/elements	Suggeriments de canvi
3.4. Cumplimientos de las tareas	<p><i>Es proposa etiquetar el component com l'element. Realització de les tasques.</i></p> <p>Es conclou amb una inversió d'etiquetes. El component s'etiqueta com a "Realització de les tasques" i l'element com "Compliment de les tasques". El mot "realització" abarca més connotacions que el terme "compliment", i és per aquest motiu que es considera més pertinent i adequat.</p>
3.1.2. Secuenciación de tareas	<p><i>Es proposa "Seqüenciació" i "Temporalització" de les tasques. O posar-ho com a dos elements diferents. Ja que seqüència indica l'ordre a seguir i temporalització, és fixar els moments de temps concret.</i></p> <p>Es conclou per unanimitat, deixar els elements tal i com estan.</p>
3.2.1. Anàlisi para la toma de decisiones	<p><i>Es proposa "anàlisi de la informació/variables per la presa de decisions"</i></p> <p>No es genera cap modificació, tenint en compte els criteris d'adequació i pertinença, es considera que no és més clar i entenedor.</p>
3.2.2 Participació Activa	<p><i>Es proposa treure la paraula activa, ja que es considera que s'avaluarà amb la rúbrica.</i></p> <p>Es conclou, amb l'eliminació de la paraula, ja que aquesta és un adjectiu, no hi ha cap més adjectiu dins de la taula, ja que li afegeix un valor que no és necessari.</p> <p>L'etiqueta final és Participació.</p>
3.2.3 Toma de decisiones consensuada	<p><i>Proposa "Consens" en comptes de decisions consensuades.</i></p> <p>Tenint en compte els criteris d'adequació, s'efectua el canvi, es considera més clar i entenedora.</p> <p>L'etiqueta final és Consens.</p>
3.4.2. Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	<p><i>Es proposa col·locar "Intercanvi d'informació sobre les dificultats sorgides" en el component de seguiment.</i></p> <p>No es du a terme el canvi, ja que es considera que l'intercanvi forma part de la realització de les tasques.</p>
3.4.2. Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	<p><i>Es proposa col·locar l'element 3.4.2 en el tercer component com a 3.3.3.</i></p> <p>El canvi no s'efectua, per unanimitat.</p>

<i>Dimensió/components/elements</i>	<i>Suggeriments de canvi</i>
	<i>Es proposa el canvi d'ordre que el 3.4.1 passi a 3.4.2.</i>
3.4.1 Realización de tareas asignadas	S'efectua un primer canvi proposat anteriorment on passa a considerar-se el punt 3.3.1. Per altra banda, la inversió d'ordre entre els elements 3.3.1 i 3.3.2 no s'efectua tenint en compte criteris d'adequació. Per tenir o generar dubtes prèviament s'ha d'haver realitzat l'activitat. És per aquest motiu que no es fa el canvi.
	<i>Es proposa el canvi d'ordre i que el 3.4.3 passi a 3.4.1.</i>
3.4.3 Participación en la resolución de contingencias	No s'efectua el canvi, pel mateix motiu que el suggeriment anterior.

Tableau 44. El nivell 1 definitiu de la dimensió 3 (castellà)

<b>3. EJECUCIÓN</b>	3.1. PLANIFICACIÓN	3.1.1 IDENTIFICACIÓN DE TAREAS
		3.1.2 SECUENCIACIÓN DE TAREAS
		3.1.3 DISTRIBUCIÓN DE TAREAS
		3.1.4 PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS
	3.2. TOMA DE DECISIÓN	3.2.1 ANALISIS DE LA INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES
		3.2.2 PARTICIPACIÓN
		3.2.3 CONSENSO
	3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	3.3.1 CUMPLIMIENTO DE TAREAS ASIGNADAS
		3.3.2 INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS
		3.3.3 PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS
	3.4. SEGUIMIENTO	3.4.1 COORDINACIÓN CON EL EQUIPO
		3.4.2 AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS

Tableau 45. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 4 (castellà)

<b>4. REGULACIÓN</b>	x	4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1 DETECCIÓN DE CONFLICTOS		
			4.1.2 PROPUESTAS ALTERNATIVAS		
			4.1.3 RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO		
	4.2. NEGOCIACIÓN	4.2.1 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS			
		4.2.2 LOGRO DE ACUERDOS			
	4.3. MEJORA	4.3.1 PROPUESTAS DE MEJORA			
		4.3.2 LIDERAZGO DE LOS PROCESOS DE MEJORA		x	

Tableau 46. Suggeriments de canvi del 1er nivell de la dimensió 4

<i>Dimensió/components/elements</i>	<i>Suggeriments de canvi</i>
4. Regulación	<i>Es proposa Control.</i>
	Tenint en compte criteris semàntics i la definició estreta del diccionari de llengua catalana, control "és l'acció de controlar. El conjunt d'accions per a modificar, iniciar o finalitzar el funcionament d'un sistema. Conjunt de

mesures per a limitar les variacions del tipus de canvi”.

Es considera que aquesta etiqueta té connotacions negatives, a més a més cap dels autors analitzats en el capítol 3 ni en la taula 22 i 23 presentades en aquest capítol es reflexa aquesta etiqueta.

Per tant es manté l'etiqueta de Regulació.

---

4.2. Negociación

*Es proposa incloure algun element relacionat a la capacitat d'influir o convèncer als altres.*

No es té en compte per unanimitat.

---

4.3 Mejora

*Es proposa canviar el mot lideratge, ja que aquest forma part dels rols.*

S'elimina el terme.

---

Tableau 47. El nivell 1 definitiu de la dimensió 4 (castellà)

<b>4. REGULACIÓN</b>	4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1 DETECCIÓN DE CONFLICTOS
		4.1.2 PROPUESTAS ALTERNATIVAS
		4.1.3 RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO
	4.2. NEGOCIACIÓN	4.2.1 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS
		4.2.2 LOGRO DE ACUERDOS
	4.3. MEJORA	4.3.1 PROPUESTAS DE MEJORA
4.3.2 IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA		

### Avaluació del segon nivell

Es pretén determinar si la definició configurada per la competència, les seves dimensions i components són vàlides. Per aquest motiu, es du a terme la prova de jutges i sota els criteris esmentats anteriorment en el capítol 4. El procediment s'efectua igual que en el primer nivell, on cada un dels experts, si considera que la definició és correcta deixarà la casella de redacció en blanc, en canvi si la seva resposta és que la redacció no és vàlida, marcarà la casella, i escriurà la proposta al quadre de suggeriments.

Un cop recollides cada una de les propostes, es fa una reunió entre el grup d'experts i els membres del grup de discussió, en la qual s'explica cada una de les seves propostes i per què consideren els canvis. A partir del consens aconseguit en la reunió es realitzen les modificacions pertinents. Es realitza una segona reunió amb el grup de discussió, i es valora cada una de les propostes i canvis efectuats. S'acaba amb la redacció final de l'eina.

Tal i com s'ha presentat anteriorment, els resultats seran classificats per dimensions. Es presenta cada una de les dimensions redactades pel grup de discussió, seguidament el quadre de suggeriments amb els canvis per poder finalitzar amb un quadre on es presenti la versió final.

Tableau 48. *Avaluació del 2on nivell de la Definició de la Competència de Treball en Equip (castellà)*

<b>Definición de Trabajo en equipo</b>
<i>Supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.</i>

Tableau 49. *Sugeriments de canvi del 2on nivell de la definició de la competència*

<b>Dimensió/components/elements</b>	<b>Sugeriments de canvi</b>
Definició de Treball en equip	<p><i>Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten colaborar con otras personas en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando información, distribuyendo tareas, asumiendo responsabilidades, resolviendo las dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.</i></p> <p>Tenint en compte el criteri d'adequació i comprensió, la proposta és acceptada, ja que es considera més clara i entenedora, essent tot el grup de discussió i d'experts que ho valoren.</p> <p style="text-align: right;">S'accepta la proposta</p>

Tableau 50. Avaluació del 2on nivell de la dimensió 1 (castellà)

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO				
DIMENSIÓN	COMPONENTES			
<p><b>1. IDENTIDAD</b></p> <p>Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla.</p>	x	1.1. MISIÓN	Fin compartido que orienta la actividad del equipo y sus integrantes lo consideran como un compromiso y deber propio.	
		1.2. OBJETIVOS	Metas específicas que guían las acciones y las tareas desarrolladas por el equipo y contribuyen al logro de la misión	x
		1.3. PERTENENCIA	Conciencia y sentimiento que tienen los integrantes del equipo de formar parte del mismo.	
		1.4. ROL	Función o funciones adoptadas por cada uno de los integrantes del equipo o bien por el equipo en su totalidad para alcanzar los objetivos establecidos.	
		1.5. ADAPTABILIDAD	Acomodación que manifiesta el equipo, individual y colectivamente, para ajustar sus acciones a los condicionantes y a las circunstancias que surgen durante su actividad.	x
		1.6. CLIMA DE TRABAJO	Ambiente generado en el equipo a partir de las actitudes de sus integrantes, sus actuaciones y las condiciones de trabajo.	
		1.7. COMPROMISO	Obligación contraída voluntariamente en relación a las actividades, los objetivos y los fines desarrollados por el equipo.	x

Tableau 51. Sugeriments de canvi del 2on nivell de la dimensió 1

Dimensió/components/elements	Sugeriments de canvi
1. Identidad	<p>Proposen l'etiqueta d'Identificació.</p> <p>Tal i com s'ha explicat anteriorment no es té en compte el canvi.</p>
1 Identidad	<p>Proposen l'etiqueta IDENTITAT COLECTIVA</p> <p>A partir de la reunió efectuada on van participar tant experts com el grup de discussió, per consens es determina que no es canviï l'etiqueta. Tal i com s'ha expressat anteriorment el terme Identitat ja engloba el conjunt de persones.</p> <p>No es té en compte la proposta</p>

1.1. Misión	S'elimina el component, tal i com s'ha determinat en el 1er nivell. <i>Es proposa la definició: Fines específics a los que se dirigen las acciones y las tareas desarrolladas por el equipo y contribuyen a logro de la misión.</i>
1.2. Objetivos	Tenint en compte els criteris de comprensió i adequació, la definició proposada és considerada més clara i comprensible.  S'accepta la proposta <i>Es proposa la definició: Flexibilidad del equipo, individual y colectivamente, para ajustar sus acciones a los condicionantes y a las circunstancias que surgen durante el desarrollo de su actividad.</i>
1.5. Adaptabilidad	Tenint en compte el criteri semàntic, la definició proposada té un punt de vista molt més positiu, i té certes connotacions que ja va definir Cannon-Bowers et al., al 1995 (capítol 3).  Es conclou amb aquesta definició <i>Es proposa la definició: Obligación contraída voluntariamente (obligación y voluntad no se si es correcto) 'conjuntamente' 'individualmente'.</i>
1.7 Compromiso	Per consens es determina que la definició no es canvia

---

Tableau 52. El nivell 2 definitiu de la dimensió 1 (castellà)

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO		
DIMENSIÓN	COMPONENTES	
<p><b>1. IDENTIDAD</b></p> <p>Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla.</p>	1.1. OBJETIVOS	Fines específicos a los que se dirigen las acciones y las tareas desarrolladas por el equipo y contribuyen a logro de la misión.
	1.2. PERTENENCIA	Conciencia y sentimiento que tienen los integrantes del equipo de formar parte del mismo.
	1.3. ROL	Función o funciones adoptadas por cada uno de los integrantes del equipo o bien por el equipo en su totalidad para alcanzar los objetivos establecidos.
	1.4. ADAPTABILIDAD	Flexibilidad del equipo, individual y colectivamente, para ajustar sus acciones a los condicionantes y a las circunstancias que surgen durante su actividad.
	1.5. CLIMA DE TRABAJO	Ambiente generado en el equipo a partir de las actitudes de sus integrantes, sus actuaciones y las condiciones de trabajo.
	1.6. COMPROMISO	Obligación contraída voluntariamente en relación a las actividades, los objetivos y los fines desarrollados por el equipo.

Tableau 53. Avaluació del 2on nivell de la dimensió 2 (castellà)

<p><b>2. COMUNICACIÓN</b></p> <p>Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo.</p>	2.1 INFORMACIÓN	Intercambio de conocimientos dentro o fuera del equipo para el logro de los objetivos establecidos.	xx
	2.2 INTERACCIÓN PERSONAL	Relación que se da entre los integrantes del equipo a partir de su actitud personal y de su contribución a la acción coordinada.	

Tableau 54. Sugeriments de canvi del 2on nivell de la dimensió 2

Dimensió/components/elements	Sugeriments de canvi
2. Comunicació	<p>Es proposa modificar la dimensió eliminant "que se establece" i "actuar de forma concertada".</p> <p>Es conclou per consens, el canvi de definició.</p>
2.1 Informació	Es proposa: Intercambio de conocimientos dentro y fuera del equipo para el logro de los objetivos establecidos.

S'accepta per consens aquesta definició

2.1. Información	Es proposa "Intercambio de conocimiento" en comptes de "intercambio de información".
	Es considera que són coses diferents, i es conclou que no es canvia.

Tableau 55. El nivell 2 definitiu de la dimensió 2 (castellà)

<b>2. COMUNICACIÓN</b> Interacción entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, y posibilitar su funcionamiento óptimo.	2.1 INFORMACIÓN	Intercambio de información dentro y fuera del equipo para el logro de los objetivos establecidos.
	2.2. INTERACCIÓN PERSONAL	Relación que se da entre los integrantes del equipo a partir de su actitud personal y de su contribución a la acción coordinada.

Tableau 56. Avaluació del 2on nivell de la dimensió 3 (castellà)

<b>3. EJECUCIÓN</b> Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica.	x	3.1. PLANIFICACIÓN	Anticipación organizada temporalmente de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.	X
		3.2. TOMA DE DECISIONES	Resolución adoptada durante la ejecución de las tareas establecidas, con el objeto de realizarlas y adecuarlas a las circunstancias existentes.	X
		3.3. SEGUIMIENTO	Observación y análisis sistemático de las tareas desarrolladas por el equipo efectuado de forma individual o conjunta.	X
		3.4. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	Realización eficaz, individual o conjunta de las tareas asignadas.	X

Tableau 57. Suggestiments de canvi del 2on nivell de la dimensió 3 (castellà)

Dimensió/components/elements	Suggestiments de canvi
3. Ejecución	<p>Es proposa: "Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo ha planificado."</p> <p>Tenint en compte criteris semàntics l'execució "és dur a terme una instrucció o les instrucció d'un programa" segons el diccionari català. És per aquest motiu que la definició es considera adequada i millora la comprensió.</p>

S'accepta la proposta



<b>Dimensió/components/elements</b>	<b>Suggeriments de canvi</b>
3.1. Planificación	<p><i>Es proposa: "Organización estratégica de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo, y su distribución temporal."</i></p> <p>Tenint en compte el criteri de comprensió, la definició proposada és més comprensible, i s'hi afegeix el terme estratègica, el qual la planificació és considera una organització estratègica, tal i com es contempla en la definició proposada per Rousseau et al. (2006) presentada en el capítol 3.</p> <p>Per consens es canvia la definició, considerant aspectes de la proposta</p>
3.2. Toma de decisiones	<p><i>Es proposa: "Resoluciones adoptadas durante la realización de las tareas establecidas, con la finalidad de adaptarlas a circunstancias cambiantes que pueden surgir en el momento de desarrollar las actividades."</i></p> <p>Tenint en compte els criteris de comprensió i adequació i partint de la proposta presentada, es torna a replantejar la definició del component. S'obta per una definició molt més concreta i clara.</p> <p>Es configura una nova definició del component</p>
3.3 Seguimiento	<p><i>Es proposa: "Observación de las tareas desarrolladas por el equipo y análisis sistemático del grado de consecución de los objetivos, efectuados de forma individual o conjunta."</i></p> <p>Per consens es determina la definició creada pel grup de discussió com a vàlida</p>
3.4. Realización de tareas	<p><i>Es proposa: "Proceso de realización efectiva de las tareas asignadas de acuerdo con lo establecido en la planificación."</i></p> <p><i>Es proposa: "Realización eficaz, individual y conjunta de las tareas asignadas, tomando las decisiones pertinentes para solucionar los problemas, dificultades y planteamientos distintos surgidos en el seno del equipo en cualquier momento de su actividad."</i></p> <p>Es canvia l'etiqueta del component i ordre, tal i com s'ha especificat en el 1er nivell. Tenint en compte els criteris d'adequació i comprensió de la definició, es considera per unanimitat no tenir en compte les propostes presentades.</p> <p>Es manté la definició</p>

Tableau 58. El nivell 2 definitiu de la dimensió 3 (castellà)

<p><b>3. EJECUCIÓN</b> Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, el equipo ha planificado, de acuerdo con los objetivos acordados.</p>	3.1. PLANIFICACIÓN	Organización anticipada de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.
	3.2. TOMA DE DECISIONES	Elección entre distintas alternativas de acción.
	3.3. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS	Realización eficaz, individual o conjunta de las tareas asignadas.
	3.4. SEGUIMIENTO	Observación y análisis sistemático de las tareas desarrolladas por el equipo efectuado de forma individual o conjunta.

Tableau 59. Avaluació del nivell 2 de la dimensió 4 (castellà)

<p><b>4. REGULACIÓN</b> Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento.</p>	x	4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Proceso de comunicación e interacción con voluntad de acuerdo orientado a la toma de decisiones, mediante el consenso, aceptado y expresado, por todos los componentes del equipo.	X
		4.2. NEGOCIACIÓN	Anticipación organizada temporalmente de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.	X
		4.3. MEJORA	Iniciativas acordadas por el equipo tendentes a incrementar la eficacia de su actividad, a impulsar su crecimiento y a alcanzar niveles de realización superiores.	

Tableau 60. Suggestiments de canvi del 2on nivell de la dimensió 4

Dimensió/components/elements	Suggestiments de canvi
	<i>Es proposa: "Quitaria la definición a partir de " avanza objetivos".</i>
4. Autorregulación	Tenint en compte els criteris d'adequació, comprensió i semàntica, es refà la definició del component partint de la proposta presentada.  Es refà la definició
	<i>Es comenta que "La definición corresponde a 4.2 NEGOCIACIÓN."</i>
4.1. Resolución de conflictos/negociación	Es realitza el canvi i es manté la definició que s'ha proposat per aquest component

<i>Dimensió/components/elements</i>	<i>Suggeriments de canvi</i>
4.2 Negociación	<p>Es comenta que la definició que hi ha és del component de planificació del 3.1.</p> <p>Es realitza el canvi de definició, tenint en compte que la definició del component de negociació esta escrita al component de resolució de conflictes</p>

Tableau 61. El nivell 2 definitiu de la dimensió 4 (castellà)

<p><b>4. REGULACIÓN</b> Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos.</p>	4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Toma de decisiones con la finalidad de dar solución a los problemas, dificultades y planteamientos distintos que surgen en el seno del equipo en cualquier momento de su actividad.
	4.2. NEGOCIACIÓN	Proceso de comunicación e interacción con voluntad de acuerdo orientado a la toma de decisiones, mediante el consenso, aceptado y expresado, por todos los componentes del equipo.
	4.3. MEJORA	Iniciativas acordadas por el equipo para incrementar la eficacia, impulsar su crecimiento y alcanzar niveles de realización superiores.

### Avaluació del tercer nivell. Indicators

En l'avaluació del 3er nivell es vol verificar que cada un dels indicadors definits i configurats, són pertinents a l'element, comprensibles i la seva gradació és correcta. Per aquest motiu, es du a terme la prova de jutges sota els criteris esmentats. El procediment s'efectua igual que en el primer i segon nivell. On cada un dels experts si considera que la definició és correcta deixarà la casella de redacció en blanc, en canvi si la seva resposta és que la redacció no és valida, marca la casella, i escriu la proposta al quadre de suggeriments.

Un cop recollides cada una de les propostes, es fa una reunió entre el grup d'experts i els membres del grup de discussió, en la qual s'explica cadascuna de les seves propostes i per què es consideren els canvis. A partir del consens arribat en la reunió es realitzen les modificacions pertinents. Es realitza una segona reunió amb el grup de discussió, i es valora cada una de les propostes i canvis efectuats. S'acaba amb la redacció final de l'eina.

Per presentar els resultats definitius en la determinació del tercer nivell (indicadors), en aquest cas, es planteja en un quadre els suggeriments proposats pels experts i un segon quadre on es veuran les modificacions efectuades als diferents indicadors. L'eina final es pot consultar al final del projecte en l'annex. En tots els casos la revisió es fa atenent a criteris de pertinença i de comprensibilitat.

Tableau 62. Suggestiments de canvi del 3er nivell per cada una de les dimensions

<i>En quin element?</i>	<i>Indicador</i>	<i>Suggestiments de canvi</i>
1.1.1 Identificación del fin compartido	2	..cual deben ser sus funciones
1.2.2. Actuación según los objetivos	2	Es proposa: "Orienta su actuación con los objetivos pero sin crear sinergias dentro del equipo".
	1	Prioriza intereses no me queda claro, seria no asume rol?
	2	Es proposa un altre redactat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo pero sin considerar sus potencialidades</li> <li>- Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo de manera pasiva.</li> </ul>
	2	Es proposa un altre redactat:
1.4.1. Adopción	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asume el rol según las propias potencialidades</li> <li>- Asume el rol según las propias potencialidades y las necesidades del equipo.</li> </ul>
	2	Es proposa el següent: "Actúa únicamente de acuerdo con su rol, sin considerarse con el resto del equipo".
1.4.2. Ejercicio	2	Proposen: "Identifica necesidades de adecuación pero no sugiere propuestas de cambio"
1.5.1. Propuestas para la adaptación	4	Es proposa: "Realizar adaptaciones "pertinentes" para ser coherente con el indicador".
1.5.2. Adaptación a la actividad	2	Es proponen dos redactats: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo de forma pasiva.</li> <li>- Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo pero no de manera constructiva</li> </ul>
		Es considera que les condicions de treball són més materials que personals.
1.6.1.- Relaciones interpersonales	2	Es proposa: "Su actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables pero no las promueve".
	2	Es proponen dos redactats: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza sus tareas en el seno del equipo de manera individual.</li> <li>- Realiza sus tareas en el seno del equipo sin apoyar la del resto del equipo.</li> </ul>
1.6.2. Condiciones de trabajo		
1.7.1. Implicación en el equipo		

<i>En quin element?</i>	<i>Indicador</i>	<i>Suggeriments de canvi</i>
	4	Es proposa un redactat més complet: " Desarrolla su tarea y apoya, participa y promueve la participación del resto del equipo."
<i>2.1.1 Búsqueda externa de información</i>		Proporciona i aporta no hi ha molta diferència?
<i>2.1.3 Transmisión de información</i>		
	2	Es proponen:
<i>2.1.2. Solicitud interna de información</i>	3	- No siempre que precisa información la requiere.
	4	- Siempre que precisa información, la requiere. - Siempre que necesita información la solicita de manera concreta y al compañero adecuado
	1	Es proposa:
<i>2.2.1. Actitud personal</i>	2	- Intercanvi d'ordre entre l'1 i el 2 - No interviene y si lo hace, descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.
	4	Es proposa: "Proporciona la información que contribuye de manera decisiva a la coordinación del equipo". Segons ells no queda queda clar "coordinación estratégica". Es considera que "La acción coordinada no tiene que ver con la información sino con los mecanismos".
<i>2.2.2. Acción coordinada</i>		
<i>3.1.3. Distribución de tareas</i>	2	Es proposa: "Participa en la distribución de tareas per no asume las tuyas.
	2	Es proposa:
	3	- Anticipa recursos que no son necesarios / Anticipa los recursos requeridos para la realización de las tareas pero no la forma de obtenerlos.
<i>3.1.4. Previsión de recursos</i>	4	- Anticipa los recursos que son necesarios. - Anticipa los recursos que son necesarios, cómo obtenerlos e incluso prevé posibles recursos alternativos.
		Proposa que l'escala hauria de fer més referència a la identificació necessària dels recursos, més que adaptar els recursos.
	1	Es proposa:
<i>3.2.1. Anàlisi para la toma de decisiones</i>	2	- No identifica variables d'anàlisis - Identifica variables del contexto que afectan a la realización pero no aporta alternativas de actuación.
	2	Es proposa: "Contribuye a la toma de decisiones por consenso pero no aporta argumentos.
<i>3.2.3. Toma de Decisiones consensuada</i>		

<i>En quin element?</i>	<i>Indicador</i>	<i>Suggeriments de canvi</i>
3.3.2. <i>Autoseguimiento de las tareas</i>	2	Es proposa: " Solamente efectúa el seguimiento de las tareas propias, sin ajustarlas en caso necesario.
3.4.1. <i>Realización de tareas asignadas</i>	2	Es proposa: "Realiza las tareas siguiendo del plan establecido sin ajustarlas en caso necesario"
3.4.2. <i>Intercambio de información sobre las dificultades surgidas</i>	2	Es proposa: "Comparte los problemas que le surgen durante la ejecución pero no acepta la colaboración de otros".
4.1.3. <i>Resolución del conflicto</i>		Es considera no escriure conflicte en singular, ja que es creu que en pot haver més d'un.
4.2.1. <i>Utilización de estrategias</i>		Es considera que la negociació és un procés, " no es negocien les coses, es negocia tot".
4.2.2. <i>Logro de acuerdos</i>	2	Es proposa:
	3	- Favorece la consecución de acuerdos en el equipo pero no media para la consecución del acuerdo / Permite la consecución de acuerdos en el equipo (és una actitud passiva, no obstaculitza res)
	4	- Favorece la consecución de acuerdos (és una actitud activa).Interviene activamente en la consecución de los acuerdos y los formaliza (més activa).
4.3.2. <i>Liderazgo de los procesos de mejora</i>		Es considera: "si tan sols es dirigeix però no es realitza no s'aconsegueix res. Es pot dirigir però també participar no queda avaluat el líder executor. Lideratge és més de l'apartat de rol".
	2	Es proposa: "Participa en la implementación de las estrategias de mejora pero no impulsa la participación del equipo."

Cada un dels suggeriments presentats pel grup d'experts s'analitza i s'introdueix dins del quadre general. Posteriorment són estudiats en la reunió que s'efectua entre el grup d'experts i el grup de discussió. Allí es presenta cada un dels canvis proposats i s'explica el per què de cada una de les propostes.

Entre el grup d'experts i el grup de discussió que ha configurat l'eina arriben al consens en cada una de les respostes que precisen d'algun canvi.

L'anàlisi final es realitza amb una reunió del grup de discussió, en el qual es valora si cada un dels canvis que es requereixen són o no prescindibles. Concloent amb la redacció final de la rúbrica. A continuació es presenten (Taula 63) aquells indicadors que han precisat d'alguna modificació.

Tableau 63. El nivell 3 definitiu

Element	Indicadors	Canvis
1.1.1.	1	- Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.
	3	- Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.
	4	- Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.
1.1.2.	1	- Desconoce los objetivos del equipo.
1.1.3.	2	- Orienta su actuación de acuerdo con los objetivos, pero no crea sinergias dentro del equipo.
1.3.1	1	- No asume el rol
	2	- Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo pero sin considerar las propias potencialidades.
1.3.2.	2	- Actúa de acuerdo con su rol sin coordinarse con el resto del equipo.
1.4.1	2	- Identifica necesidades de adecuación, pero no sugiere propuestas de cambio.
1.5.1.	2	- Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo, sin potenciar relaciones constructivas dentro del equipo.
1.5.2.	2	- Su actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables, pero no las promueve.
2.1.2.	2	- No siempre que necesita información la requiere.
	3	- Siempre que necesita información la requiere.
	4	- Siempre que necesita información, la solicita de manera concreta y al compañero adecuado.
2.1.3.	1	- No proporciona información.
	2	- Proporciona información no siempre relevante.
	3	- Proporciona a petición de sus compañeros información relevante.
	4	- Proporciona a petición de sus compañeros o por iniciativa propia información relevante.
2.2.2.		Es determina eliminar tot l'element, per consens, ja que crea dificultats de comprensió.
3.1.3	2	- Participa en la distribución de tareas pero no asume las suyas.
3.1.4.	2	- Anticipa los recursos requeridos para la realización de las tareas, pero no la forma de obtenerlos.
3.2.1	1	- No identifica variables de análisis para la toma de decisiones.
	3	- Identifica variables del contexto que afectan a la realización sin aportar alternativas de actuación.

Per validar el qüestionari es realitza una primera validació interna o de contingut, a través de la prova de jutges. El que es pretén constatar és si cada una de les classificacions estaven redactades tenint en compte els criteris proposats en el capítol 4, i tal i com s'han presentat a l'inici d'aquest apartat.

Amb la validesa de contingut es pretén assegurar la claredat expositiva i la representativitat dels ítems.

Cada un dels suggeriments s'analitza amb el conjunt d'experts i el grup de discussió, valorant quins són els aspectes que l'han dut a realitzar la proposta. La presentació de cada una de les propostes, permet obrir en debat per valorar si els canvis són necessaris o es poden desestimar.

Concloent l'anàlisi i modificació de cada un dels nivells a partir de les respostes proposades per la prova de jutges, es considera que l'eina d'avaluació Rúbrica

RUTE, es considera vàlida, tenint en compte el conjunt de judicis amb freqüència consensuada, que ens ha permès determinar si cada un dels nivells compleix els criteris presentats.

#### *1.2.1.2 Validació Eina d'Avaluació de la Rubrica RUTE en francès*

Durant la realització de la investigació es proposa poder traduir i validar l'eina en un segon idioma. Se'ns brinda l'oportunitat de poder fer una estada al Canadà, concretament a la província del Quèbec, com a tal l'idioma seleccionat per traduir la Rúbrica RUTE és el francès. S'inverteix un mes en la traducció o correcció de l'eina, i també es realitza la traducció de l'eina de validació interna que es passarà a cada un dels experts (7 experts, veure capítol de metodologia) seleccionats per fer la prova de jutges.

Els criteris i indicadors emprats en la validació interna de l'eina en francès són els mateixos que s'han emprat per dur a terme la validació interna de l'eina en espanyol. Referent al disseny del procés, aquest varia del procés realitzat prèviament. En aquest cas el contacte amb cada un dels experts es fa via correu electrònic, on a més a més del document que han d'analitzar se'ls hi adjunta una carta explicant detalladament en què consisteix el projecte (es pot veure en l'annex) i concertant hora de visita per poder intercanviar cada un dels comentaris que faran a nivell individual cada expert.

Un cop recollides totes les propostes, es fa una reunió personalitzada amb els experts en la qual, cadascun d'ells expliquen les seves propostes i perquè consideren els canvis.

Durant el segon mes i mig d'estada es realitzen les entrevistes individualitzades amb cada un dels jutges que han validat l'eina.

A continuació es presenten els quadres definitius configurats a partir de la validació propiciada pel grup d'experts. En aquets quadres es veuran les modificacions realitzades com també els possibles canvis de l'eina. La presentació del procés es realitzarà de la mateixa manera que s'efectua en l'apartat precedent.



Avaluació del primer nivell

Tableau 64. Avaluació del 1er nivell dimensió 1 en francès

DIMENSION		P	A	GRILLE 1 COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE		P	A
				COMPOSANTES		SOUS-COMPOSANTES	
1. IDENTITÉ		X		1.1. MISSION	Xx	1.1.1 IDENTIFICATION DE LA FINALITÉ PARTAGÉE	X
		X		1.2. OBJECTIFS	xx	1.2.1 CONNAISSANCE DES OBJECTIFS	
						1.2.2 PARTICIPATION À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS. Definition	X
				1.3. INSERTION	x	1.3.1 INTÉGRATION DANS L'ÉQUIPE	
				1.4. RÔLES		1.4.1 COMPRÉHENSION	
						1.4.2 EXERCICE	
				1.5. ADAPTABILITÉ	x	1.5.1 PROPOSITIONS POUR L'ADAPTATION	X
						1.5.2 ADAPTATION DE L'ACTIVITÉ	X
			1.6. CLIMAT DE TRAVAIL		1.6.1 RELATIONS INTERPERSONNELLES		
					1.6.2 CONDITIONS DE TRAVAIL		
			1.7. ENGAGEMENT		1.7 IMPLICATION DANS L'ÉQUIPE		

Tableau 65. Suggestiments de canvi del 1er nivell de la dimensió 1 en francès

Dimensió/components/elements	Suggestiments de canvi
	Es proposa:
	- Coté affectif
1. Identité	- Membership
	No es realitza cap canvi, continua essent Identitat. Només un expert a considerat el canvi i no es considera significatiu.
	Es manté l'etiqueta d'Identité
	Es proposa que:
1.1.	- Mission et objectif est le même
	Es realitza el canvi. Es manté el component d'objectif i el de mission s'elimina
	Es proposa realitzar un petit canvi a l'etiqueta:
1.1.1	Identification à la finalité partagée
	No es té en compte la proposta, ja que s'efectua només per un jutge, i la resta el consideren adequat

Tableau 66. El nivell 1 definitiu de la dimensió 1 en francès

COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE		
DIMENSION	COMPOSANTES	SOUS-COMPOSANTES
1. IDENTITÉ	1.1. OBJECTIFS	1.1.1 IDENTIFICATION DE LA FINALITÉ PARTAGÉE
		1.1.2 CONNAISSANCE DES OBJECTIFS
		1.1.3 PARTICIPATION À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS
	1.2. INSERTION	1.2.1 INTÉGRATION DANS L'ÉQUIPE
	1.3. RÔLES	1.3.1 COMPRÉHENSION
		1.3.2 EXERCICE
	1.4. ADAPTABILITÉ	1.4.1 PROPOSITIONS POUR L'ADAPTATION
		1.4.2 ADAPTATION DE L'ACTIVITÉ
	1.5. CLIMAT DE TRAVAIL	1.5.1 RELATIONS INTERPERSONNELLES
		1.5.2 CONDITIONS DE TRAVAIL
	1.6. ENGAGEMENT	1.6 IMPLICATION DANS L'ÉQUIPE

Tableau 67. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 2 en francès

2. COMMUNICATION	2.1. INFORMATION	2.1.1 RECHERCHE EXTERNE D'INFORMATION
		2.1.2 SOLLICITATION INTERNE D'INFORMATION
		2.1.3 TRANSMISSION D'INFORMATION
	2.2. INTERACTION PERSONNELLE	2.2.1 ATTITUDE PERSONNELLE
		2.2.2 COORDONNÉE ACTION

Tableau 68. Suggestions de canvi del 1er nivell de la dimensió 2 en francès

Dimensió/components/elements	Suggestions de canvi
	Es proposa un nou component:  <i>Interaction avec la tâche</i>
2.3	Aquest component no és té en compte, perquè aquesta dimensió engloba aspectes de comunicació i no d'interacció amb la tasca. Si fos aquest el cas, aquest component s'hauria de reflexar en la tercera dimensió.  No és té en compte aquesta proposta
	<i>Es proposa:</i>  <i>Coordination de les actions</i>  <i>Action Coordinnée.</i>
2.2.2	Es canvia l'ordre de l'element. Augmenta la comprensió de l'element. El que es demana amb aquest element és especificar la coordinació de l'equip, per aquest motiu és més lògic i adequat parlar de "l'action coordonnée."  Es té en compte la proposta i l'etiqueta final és Action coordonnée

Tableau 69. El nivell 1 definitiu de la dimensió 2 en francès

<b>2. COMMUNICATION</b>	2.1. INFORMATION	2.1.1 RECHERCHE EXTERNE D'INFORMATION
		2.1.2 SOLLICITATION INTERNE D'INFORMATION
		2.1.3 TRANSMISSION D'INFORMATION
	2.2. INTERACTION PERSONNELLE	2.2.1 ATTITUDE PERSONNELLE
		2.2.2 ACTION COORDONNÉE

Tableau 70. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 3 en francès

<b>3. EXÉCUTION</b>	3.1. PLANIFICATION	x	3.1.1 IDENTIFICATION DES TÂCHES
		x	3.1.2 ORDONNANCEMENT DES TÂCHES
			3.1.3 DISTRIBUTION DES TÂCHES
			3.1.4 PRÉVISION DES BESOINS DE RESSOURCES
	3.2. PRISE DE DÉCISIONS		3.2.1 ANALYSE AVANT LA PRISE DE DÉCISIONS
			3.2.2 PARTICIPATION
			3.2.3 PRISE DE DÉCISIONS CONSENSUELLE
	3.3. ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES		3.3.1 RÉALISATION DES TÂCHES ASSIGNÉES
			3.3.2 ÉCHANGE D'INFORMATION SUR LES DIFFICULTÉS ÉMERGENTES
			3.3.3 PARTICIPATION À LA RÉOLUTION DES CONTINGENCES
3.4. SUIVI		3.4.1 COORDINATION AVEC L'ÉQUIPE	
		3.4.2 AUTORÉGULATION DES TÂCHES	

Tableau 71. Suggestions de canvi del 1er nivell de la dimensió 3 en francès

<i>Dimensió/components/elements</i>	<i>Suggestions de canvi</i>
	<i>Es proposa: Planification Processus</i>
3.1.	No es considera el canvi, perquè ja es dona per suposat que quan planifiques ho fas d'unes tasques o d'un procés
	<i>Participation et compromis</i>
3.2.2	No es té en compte, perquè l'actitud de compromís ja es reflexa en la primera dimensió "Identité"

Tableau 72. Avaluació del 1er nivell de la dimensió 4 en francès

4. RÉGULATION	4.1. RÉOLUTION DE CONFLITS	4.1.1 DÉTECTION DE CONFLITS
		4.1.2 PROPOSITION D'ALTERNATIVES
		4.1.3 RÉOLUTION DU CONFLIT
	4.2. NÉGOCIATION	4.2.1 UTILISATION DE STRATÉGIES
		4.2.2 ATTEINTE D'ACCORDS
	4.3. AMÉLIORATION	4.3.1 PROPOSITION D'AMÉLIORATION
		4.3.2 LEADERSHIP DES PROCESSUS D'AMÉLIORATION

Tableau 73. Suggestions de canvi del 1er nivell de la dimensió 4 en francès

Dimensió/components/elements	Suggestions de canvi
	Es proposa realitzar un canvi de l'etiqueta, ja que lideratge es considera un rol. <i>Impleméntation des processus d'amélioration</i>
4.2.3	Es realitza el canvi, pel motiu especificat. Lideratge és un rol i tenint en compte els criteris d'adequació s'accepta la proposta.  L'etiqueta final és Implementation des processus d'amélioration

No s'incorporarà el quadre definitiu, tenint en compte que només ha figurat un canvi. Aquesta dimensió es presentarà amb el quadre final.

Es conclou amb una visió molt positiva de la traducció al francès. Aquest fet és degut a que l'avaluació del primer nivell, no ha generat molts canvis, els jutges han estat d'acord amb cada una de les dimensions, essent la primera dimensió la que s'ha vist més afectada.

#### AVALUACIÓ DEL SEGON NIVELL

L'avaluació del 2on nivell igual que en la prova de jutges precedents segueix el mateix patró. Es vol determinar si la definició que configuren la competència i els seus components són vàlides. Els criteris són els mateixos.

A partir del consens arribat en les reunions amb cada un dels experts es realitzen les modificacions pertinents. S'acaba amb al redacció final de l'eina.

Tal i com s'ha presentat anteriorment, els resultats seran classificats per dimensions. Es presenta cada una de les dimensions redactades pel grup de discussió, seguidament el quadre de suggestions amb els canvis per poder finalitzar amb un quadre on es presenti la versió final.

Tableau 74. Avaluació del 2on nivell de la definició de Treball en Equip en francès

Definición de Trabajo en equipo
C'est l'implication personnelle et la collaboration avec les autres dans la réalisation des activités afin d'atteindre des objectifs communs, par l'échange d'informations, en prenant des responsabilités et en résolvant les difficultés qui surgissent, et de contribuer à l'amélioration du travail et au développement collectif.

Es proposa un canvi en la definició de la competència de treball en equip, que és afegir la paraula voluntària en la implicació personal. Però en aquest cas no es considera, ja que es creu que aquesta connotació ja ve determinada de manera implícita en la definició de la competència, presentada per nosaltres.

Tableau 75. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 1 en francès

COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE				
DIMENTION	COMPOSANTES			
<b>1. IDENTITÉ</b>  Idiosyncrasie propre et authentique qui s'établie à travers du lien individuel et collective de tous les membres, avec l'équipe et l'appartenance au même. En plus, le compromis et l'implication à l'activité développée.	xx	1.1. MISSION	Objectif partagé guidant le fonctionnement de l'équipe et de ses membres, qui considèrent la mission comme un engagement et un devoir.	Xxx
		1.2. OBJECTIFS	Des objectifs spécifiques qui sous-tendent les actions et les tâches élaborées par l'équipe et contribuent à la réalisation de la mission.	X
		1.3. APPARTENENCE	La conscience et le sentiment de faire partie de l'équipe.	
		1.4. RÔLE	La fonction ou les fonctions assumées par chaque membre de l'équipe ou par toute l'équipe afin d'atteindre les objectifs.	X
		1.5. ADAPTABILITÉ	Flexibilité individuelle et collective des membres de l'équipe pour adapter leurs actions aux contraintes et aux circonstances qui surgissent au cours de leur travail	X
		1.6. CLIMAT DE TRAVAIL	Environnement créé dans l'équipe à partir des attitudes des participants, de leurs comportements et des conditions du travail.	

COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE			
DIMENSION		COMPOSANTES	
		1.7. ENGAGEMENT	Implication volontaire en rapport avec les activités, les objectifs et les buts développés par l'équipe.

Tableau 76. Suggestions de canvi del 2on nivell de la dimensió 1 en francès

Dimensió/components/elements	Suggestions de canvi
	<p>Es proposa: <i>Identité Membership</i></p> <p>Tenint en compte el criteri d'adequació, l'etiqueta d'identité en el treball en equip, reflexa la identitat d'un conjunt de persones i no d'un sol membre. És per aquest motiu que no es considera adequat la proposta efectuada.</p> <p>No es té en compte, ja que es considera com a identitat de l'equip, no la identitat d'un membre</p>
1. Identité	<p><i>Identité : je ne pensé pas que le compromis est dans l'identité.</i></p> <p>Tenint en compte el criteri semàntic compromís "és la relació establerta entre dos o més persones per l'acció de l'equip". Partint que en la primera dimensió s'hi contemplen els objectius, rols, clima de treball, entre d'altres, es considera adequat mantenir el component en aquesta dimensió.</p> <p>El component "compromís" es manté en la primera dimensió</p>
	<p>Es proposa:</p> <p>- <i>Objectif Orientation partagé guidant le fonctionnement de l'équipe et de ses membres, qui considèrent la mission comme un engagement et un devoir. Éliminer cette composante pour la fusionner avec 1.2. J'éliminerais « un devoir », ou le remplacerais par une responsabilisation.</i></p>
1.1. Mission	<p>- <i>Mission but raison d'être</i></p> <p>- <i>Objectif partagé guidant le fonctionnement de l'équipe et de ses membres, qui considèrent la mission comme un engagement et une responsabilisation. Remplacer « objectifs » par « cibles »</i></p> <p>S'elimina el component de missió i per tant aquestes aportacions no es tenen en compte</p>

Dimensió/components/elements	Suggeriments de canvi
1.4	<p>Proposen: <i>La fonction ou les fonctions assumées par chaque membre de l'équipe ou par toute l'équipe afin d'atteindre les tâches. Remplacer fonctions per « tâches »</i></p> <p>Tenint en compte critères semàntics “funció” és l'acció que pertany fer a una persona pel seu càrrec, ofici, entre d'altres”. En canvi tasca” és el treball que hom té l'obligació de fer, que li han assenyalat i s'ha assenyalat. En aquest cas parlem del rol i no de l'activitat. Si partim del criteri d'adequació el terme més idoni és funció.</p> <p>Per aquest motiu és canvia tasques per funcions</p>

Tableau 77. El nivell 2 definitiu de la dimensió 1 en francès

COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE		
DIMENSION	COMPOSANTES	
<p><b>1. IDENTITÉ</b></p> <p>Idiosyncrasie propre et authentique qui s'établie à travers du lien individuel et collective de tous les membres, avec l'équipe et l'appartenance au même. En plus, le compromis et l'implication à l'activité développée.</p>	1.1. OBJECTIFS	Des objectifs spécifiques qui sous-tendent les actions et les tâches élaborées par l'équipe et contribuent à la réalisation de la mission.
	1.2. APPARTENENCE	La conscience et le sentiment de faire partie de l'équipe.
	1.3. RÔLE	La fonction ou les tâches assumées par chaque membre de l'équipe ou par toute l'équipe afin d'atteindre les objectifs.
	1.4. ADAPTABILITÉ	Flexibilité individuelle et collective des membres de l'équipe pour adapter leurs actions aux contraintes et aux circonstances qui surgissent au cours de leur travail
	1.5. CLIMAT DE TRAVAIL	Environnement créé dans l'équipe à partir des attitudes des participants, de leurs comportements et des conditions du travail.
	1.6. ENGAGEMENT	Implication volontaire en rapport avec les activités, les objectifs et les buts développés par l'équipe.

Tableau 78. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 2 en francès

<b>2. COMMUNICATION</b> Interaction établie entre les membres de l'équipe pour partager des informations, agir ensemble et permettre une productivité optimale.	2.1 INFORMATION	Échange de connaissances au sein ou en dehors de l'équipe en vue d'atteindre les objectifs.	X
	2.1. INTERACTION PERSONNELLE	Relation qui existe entre les membres de l'équipe dépendant de leur attitude personnelle et de leur contribution à l'action coordonnée.	X

Tableau 79. Suggestions de canvi del 2on nivell de la dimensió 2 en francès

Dimensió/components/elements	Suggestions de canvi
2.3.	Interaction avec la Tâche

En la segona dimensió, no es realitza cap modificació en les definicions. Es proposa un nou component, que fa referència a la interacció amb la tasca, essent aquesta la relació que hi ha entre els companys per poder dur a terme la realització de la tasca, ja que es treballa de manera implícita en la dimensió "Execution", en el component "Acompliment des taches". Si es parteix dels models citats en el capítol 3, no trobem cap dels autors (Baker et al., 2005; Cannon-Bowers et al., 1995; Stevens et Campion, 1994; Rousseau et al., 1994), que dins de la dimensió de comunicació es reflexi la interacció amb la tasca.

Tableau 80. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 3 en francès

<b>3. EXECUTION</b> Mise en œuvre des actions et stratégies en conformité avec les objectifs convenus et des plans de l'équipe.	3.1. PLANIFICATION	Anticipation temporelle organisée des actions à effectuer par l'équipe et des ressources nécessaires pour les réaliser.	Xx
	3.2. PRISE DE DECISIONS	Choix entre différentes alternatives d'action.	
	3.3. ACOMPLIMENT DES TACHES	Réalisation efficace, individuelle ou conjointe des tâches assignées.	X
	3.4. SUIVI	L'observation et l'analyse systématique des tâches effectuées par l'équipe réalisées individuellement ou conjointement.	X

Tableau 81. Suggestions de canvi del 2on nivell per la dimensió 3 en francès

Dimensió/components/elements	Suggestions de canvi
3.1	Anticipation temporelle organisée "la division anticipée des tâches", des actions à effectuer par l'équipe et des ressources nécessaires pour les réaliser.



Tenint en compte le critéri semàntic, la planificació implica "formar el pla o projecte d'una activitat o d'un conjunt d'activitats", sempre amb una anticipació temporal. Per aquest motiu es creu convenient incloure l'aportació proposada per dos experts.

Es proposa: *Suivi Processus*

3.4.

Tenint en compte el critéri d'adequació es considera el canvi, tot i que en el metanàlisi els autors (taula 23) consideren més adequada l'etiqueta de seguiment, en aquest cas s'ha considerat que el concepte queda més clar i entenedor.

L'etiqueta que s'accepta és *Suivi Processus*

Tableau 82. El nivell 2 definitiu de la dimensió 3 en francès

<b>3. EXECUTION</b> Mise en œuvre des actions et stratégies en conformité avec les objectifs convenus et des plans de l'équipe.	3.1. PLANIFICATION	Anticipation temporelle organisée la division anticipée des tâches, des actions à effectuer par l'équipe et des ressources nécessaires pour les réaliser.
	3.2. PRISE DE DECISIONS	Choix entre différentes alternatives d'action.
	3.3. ACOMPLIMENT DES TACHES	Réalisation efficace, individuelle ou conjointe des tâches assignées.
	3.4 SUIVI PROCESSUS	L'observation et l'analyse systématique des tâches effectuées par l'équipe réalisées individuellement ou conjointement.

Tableau 83. Avaluació del 2on nivell de la definició de la dimensió 4 en francès

<b>4. REGULATION</b> Les processus d'ajustement que l'équipe développe sans cesse pour progresser vers l'atteinte des objectifs.	4.1. RESOLUTION DES CONFLIS	La prise de décision dans le but de résoudre les problèmes, les difficultés et les différentes approches qui se posent au sein de l'équipe à n'importe quel moment.
	4.2. NÉGOCIATION	Processus de communication et d'interaction avec la volonté de compromis axée sur la prise de décision, par consensus, et exprimée par tous les membres de l'équipe.
	4.3. AMÉLIORATION	Initiatives de l'équipe visant à accroître l'efficacité des activités, accélérer la croissance et atteindre des niveaux de succès plus élevés.

En la dimensió 4, cada un dels experts va considerar que les definicions eren precises i adequades. Com a tal, aquesta dimensió queda exempta de qualsevol modificació.

### Avaluació del tercer nivell

El procediment a seguir en aquesta avaluació del tercer nivell, ha estat com en el primer i segon. S'envia el document per validar als experts i es queda per fer una entrevista d'una hora i comentar els canvis que proposen i clarificar els punts.

Per presentar els resultats definitius, en aquest cas el que es farà serà presentar el quadre de suggeriments proposat pels experts i un segon quadre on es veuran les modificacions efectuades als diferents indicadors.

Tableau 84. *Suggeriments de canvi del 3er nivell per cada una de les dimensions en francès*

<i>En quin element?</i>	<i>Indicador</i>	<i>Suggeriments de canvi</i>
1.2.2	2	Es proposa: <i>Je connais mes objectifs et ceux de l'équipe</i>  Es considera el canvi, per millorar la gradació dels indicadors.
1.2.2	4	<i>J'agis en fonction des objectifs, je participe à la création d'une synergie au sien de l'équipe et à « l'anticipation nouveaux objectifs. »</i>  Després de l'entrevista es clarifiquen els punts sobre l'indicador i es considera vàlid.
1.3.1	1 et 4	Es proposa un indicador del nivell 1 i una manca de comprensió de l'indicador de nivell 4:  - <i>Je ne me sens pas intégré dans l'équipe et mes pairs ne « semblent pas me considérer » comme un membre de l'équipe</i>  - <i>Je me sens intégré dans l'équipe, mes coéquipiers me reconnaissent comme un membre de l'équipe « et je mets de l'avant la cohésion au sien de l'équipe ».</i>  Es determina l'indicador proposat com a indicador final, es considera més clar i específic. En l'indicador 4 es clarifiquen els dubtes i es considera com a vàlid.
1.4.1	1 et 4	Es proposa dos indicadors, de nivell 1 i 4 respectivament:  - <i>Je ne connais pas mon rôle dans l'équipe et je l'assume en donnant la priorité à mon intérêt personnel.</i>  - <i>J'assume mon rôle et je favorise l'exercice des rôles dans l'équipe en fonction du « potentiel de chacun des membres ». Ici manque la connaissance des autres.</i>  Es considera vàlida la proposta del primer indicador, millora la comprensió la gradació del indicador que s'havia proposat anteriorment. En l'indicador 4 es clarifiquen els dubtes i es determina vàlid el que s'havia proposat prèviament.
1.4.2	2	Es proposa:  <i>J'agis selon le rôle qui m'a été confié par l'équipe</i>  Es determina la proposta presentada pels experts.

En quin element?	Indicador	Suggeriments de canvi
1.5.2	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>Je fais « peu d'ajustements » appropriés aux besoins identifiés</i></p> <p>Es considera que l'indicador presentat té una gradació més adequada.</p>
1.6.1	1	<p>Es proposa:</p> <p><i>Je n'ai pas un comportement respectueux envers les membres de l'équipe.</i></p> <p>No es té en compte, ja que dista molt del tipus de redacció dels altres indicadors.</p>
1.6.2	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>- Mon comportement « nuit à » la mise en place des conditions favorables au travail d'équipe.</i></p> <p><i>- Rétroaction = Comportement</i></p> <p>Es considera vàlid l'indicador presentat al grup d'experts.</p>
2.1.1	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>- Je transmets des informations « sans en avoir vérifié la pertinence ».</i></p> <p>Es determina vàlida la proposta, considerant-la com l'indicador correcte.</p>
2.1.2	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>Je ne demande des fois les informations dont j'ai besoin.</i></p> <p>Es determina vàlid per seguir el tipus de gradació dels indicadors i per ser proposat per més d'un expert.</p>
2.1.3	1 et 2	<p>Es proposen:</p> <p><i>- Je ne fournis pas d'informations « pertinentes ».</i></p> <p><i>- Je fournis des informations qui « m'apparaissent » pertinentes.</i></p> <p>Es determinen com a vàlids. Milloren la gradació.</p>
2.2.1	2 et 3 et 4	<p>Es proposen:</p> <p><i>- « J'écoute peu les autres et « j'interviens selon mon point de vue seulement.</i></p> <p><i>- « J'écoute les autres et je » communique de manière critique et empathique.</i></p> <p><i>- J'interviens tenint en compte le point de vue des autres.</i></p> <p><i>- Je valorise l'opinion des autres.</i></p> <p>Es considera que les propostes milloren la gradació dels indicadors preestablerts.</p>
2.2.2	2	<p>Proposen:</p> <p><i>Les informations que j'apporte contribuent « peu » à la coordination de l'équipe.</i></p> <p>Es considera més clar i millora la gradació amb els altres indicadors.</p>
3.1.1	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>J'identifie « certaines » tâches à exécuter</i></p> <p>No es considera la proposta.</p>

En quin element?	Indicador	Suggeriments de canvi
3.1.2	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>J'élabore un « certain » ordre d'exécution des tâches.</i></p> <p>Es considera que té un valor més positiu, i per tant es dóna com a vàlid.</p>
3.1.4	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>Je prévois « certaines » ressources requises pour l'exécution des tâches.</i></p> <p>Es determina que la gradació del indicador presentat és més precisa.</p>
3.2.1	1 et 2	<p>Es proposa:</p> <p><i>J'identifie « certaines » variables contextuelles qui touchent à la réalisation de l'activité</i></p> <p>El mot analisi no surt en lloc. El primer indicador és totalment diferent.</p> <p>No es considera la proposta referent a l'indicador 2 però sí per l'indicador 1.</p>
3.2.3	1 et 3	<p>Es proposa:</p> <p><i>- Je « ne participe pas » à la prise de décisions par consensus</i></p> <p><i>- Je favorise les consensus en apportant des arguments et en « les appuyant sur une réflexion préalable ».</i></p> <p>Es determina que la proposta augmenta la comprensió i millora la gradació.</p>
3.3.3	1 et 3	<p>Es proposa:</p> <p><i>- Je m'adapte difficilement aux imprévus</i></p> <p><i>- Je participe à l'adaptation « collective » aux imprévus qui surgissent dans l'activité</i></p> <p>Per l'indicador 1 es considera el que s'ha presentat als experts, i es determina com a vàlida la proposta feta pels experts.</p>
3.4.2	2	<p>Es proposa:</p> <p><i>Je contrôle l'exécution de « certaines de » mes tâches</i></p> <p>No es considera vàlid.</p>
4.1.2	2	<p>Es proposa:</p> <p>Je propose des pistes de solution qui sont « peu » appropriées à la résolution du conflit</p> <p>Millora la gradació i la comprensió. Es determina com a vàlid.</p>
4.1.3	2	<p>Es proposa:</p> <p>Je résous les conflits de manière « peu » efficace.</p> <p>Es considera vàlid, millora la gradació i la comprensió.</p>
4.2.1	2	<p>Je participe selon la stratégie proposée pour les autres membres de l'équipe.</p>
4.2.2	1	<p>Es proposa:</p> <p><i>Je ne favorise pas l'atteinte d'accords</i></p> <p>Es considera vàlid. Segueix la línia dels altres indicadors donant lloc a una millor adequació.</p>

En quin element?	Indicador	Suggeriments de canvi
4.3.1	2	Es proposa:  <i>Je formule des propositions d'amélioration qui sont « peu » appropriées</i>  S'adequa millor a la comprensió de l'indicador.
4.3.2	4	Es proposa:  <i>«J'initie» l'application des stratégies d'amélioration.</i>  Es considera vàlid.

Tableau 85. Avaluació final del 3er nivell en francès

En quin element?	Indicador	Canvis
1.3.1	2	<i>Je connais mes objectifs et ceux de l'équipe</i>
1.3.2	1	- <i>Je ne me sens pas intégré dans l'équipe et mes pairs ne « semblent pas me considérer » comme un membre de l'équipe</i>
1.4.1	1	- <i>Je ne connais pas mon rôle dans l'équipe et je l'assume en donnant la priorité à mon intérêt personnel.</i>
1.4.2	2	<i>J'agis selon le rôle qui m'a été confié par l'équipe</i>
1.6.2	2	- <i>Mon comportement « nuit à » la mise en place des conditions favorables au travail d'équipe.</i>
2.1.1	2	- <i>Je transmets des informations « sans en avoir vérifié la pertinence ».</i>
2.1.2	2	<i>Je ne demande des fois les informations dont j'ai besoin.</i>
2.1.3	1 et 2	- <i>Je ne fournis pas d'informations « pertinentes ».</i>  - <i>Je fournis des informations qui « m'apparaissent » pertinentes.</i>
2.2.1	2 et 3 et 4	- <i>« J'écoute peu les autres et « j'interviens selon mon point de vue seulement.</i>  - <i>« J'écoute les autres et je » communique de manière critique et empathique.</i>  - <i>J'interviens tenint en compte le point de vue des autres.</i>  - <i>Je valorise l'opinion des autres.</i>
2.2.2	2	<i>Les informations que j'apporte contribuent « peu » à la coordination de l'équipe.</i>
3.1.2	2	<i>J'élabore un « certain » ordre d'exécution des tâches.</i>
3.1.4	2	<i>Je prévois « certaines » ressources requises pour l'exécution des tâches.</i>
3.2.1	2	<i>J'identifie « certaines » variables contextuelles qui touchent à la réalisation de l'activité</i>
3.2.3	1 et 3	- <i>Je « ne participe pas » à la prise de décisions par consensus</i>  - <i>Je favorise les consensus en apportant des arguments et en « les appuyant sur une réflexion préalable ».</i>

<i>En quin element?</i>	<i>Indicador</i>	<i>Canvis</i>
3.3.3	3	- <i>Je participe à l'adaptation « collective » aux imprévus qui surgissent dans l'activité</i>
4.1.2	2	<i>Je propose des pistes de solution qui sont « peu » appropriées à la résolution du conflit</i>
4.1.3	2	<i>Je résous les conflits de manière « peu » efficace.</i>
4.2.1	2	<i>Je participe selon la stratégie proposée pour les autres membres de l'équipe.</i>
4.2.2	1	<i>Je ne favorise pas l'atteinte d'accords</i>
4.3.1	2	<i>Je formule des propositions d'amélioration qui sont « peu » appropriées</i>
4.3.2	4	<i>«J'initie» l'application des stratégies d'amélioration.</i>

### 1.2.1.3 La Rubrica RUTE

A mode de conclusió i abans de procedir a presentar la segona etapa, constatar que en aquest projecte es du a terme la configuració, creació i validació d'una rúbrica analítica sobre la competència de treball en equip. Tal i com s'ha citat anteriorment (capítol 2), aquest tipus de rúbrica ens permet adquirir una informació més detallada i precisa, gràcies a la concreció que assoleix a través de cada una de les categories. Es creen 4 dimensions, que es subdividiran en diferents components, concretament 16. A l'hora aquests components en 34 elements, finalitzant amb els indicadors, que es dividiran en 4 nivells (els valors dels quals aniran de menor a major).

Per avaluar si la persona ha adquirit la competència es tindran en compte les puntuacions assolides en cada nivell. Essent 34 la puntuació més baixa (on cada element només aconsegueix 1 punt), i 136 la més elevada (on cada element obté una puntuació de 4). Els varems d'avaluació aniran d'1 a 4 punts.

Tableau 86. Puntuació de la Rúbrica

	Punts totals	Nivell
No ha adquirit un bon nivell de la competència, per tant continua essent dependent total	44-87 punts	0-1,9
La persona ha adquirit cert nivell de la competència permeten adquirir independència relativa	88-101	2-2,9
La persona ha adquirit majoritàriament la competència permeten adquirir la independència absoluta	102-135	3-3,9
Adquireix el nivell de la competència i com a tal ha adquirit la interdependència	136 PUNTS	4

### 1.2.2 Validació externa

Un cop efectuada la validació interna de la rúbrica RUTE a través de la prova de jutges, es procedeix a la validació externa (taula 85). Primerament s’efectua la validació amb els 277 qüestionaris recollits a partir d’un anàlisi factorial exploratori. En segon lloc s’efectuarà una correlació entre els resultats recollits amb una avaluació de 360º pels 55 equips.

Taula 85: procés de validació externa

Fiabilitat	Intragrup	Alpha de Cronbach	
	<i>Consistència de la rúbrica:</i> S'utilitzaran tots els qüestionaris 277	Anàlisi Factorial Exploratori	Diferencien les 4 dimensions
	<i>Consistència d'avaluació de 360º:</i> S'utilitzen els 55 equips de 360º on aquests varien de 4 a 7 persones	Correlació Bivariada	Autoavaluació—Avaluació tutors/coordinadors Autoavaluació—Avaluació companys Autoavaluació-heteroavaluació

A continuació s’observa un quadre de l’anàlisi factorial, que ens permet observar quins són els mètodes que s’utilitzen per efectuar aquest anàlisi. Els que s’han escollit es troben emmarcats.

Tableau 87. Anàlisi factorial

Pas	Objectiu	Indicadors/mètodes
Matriu de correlació	Examinar la correlació i l’associació lineal entre variables	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El determinant.</li> <li>2. Test d’esfericitat de Barlett</li> <li>3. Index de KMO de Kaiser –Meyer-Olkin</li> <li>4. Correlació antiimatge</li> <li>5. Mesura d’adequació de la mostra</li> <li>6. Coeficient de correlació múltiple.</li> </ol>



	Pas	Objectiu	Indicadors/mètodes
	Extracció de Factors	Resumir el conjunt de variables en un subconjunt de factors, de tal manera que encara essent un número menor, ofereixi la mateixa informació.	7. Mètode centroide. 8. Components principals. 9. Factor Principal- 10. Factorització dels eixos principals. 11. Factorització alpha. 12. Factorització d'imatge 13. Màxima verosimilitut. 14. Mínims quadrats no ponderats. 15. Mínims quadrats generalitzats. 16. Minres 17. Segona generació de Kaiser.
Simplificació de la interpretació factorial	Rotació de factors	Pretèn seleccionar la solució factorial més senzilla i interpretable	18. Ortogonals - Quartimax. - Ecuamax - Ortomax - <b>Varimax</b> 19. Obliqües. - Quartimin - Oblimax - Oblimin - Ortoblicua
Aplicacions posteriors	Puntuacions Factorials	Permet determinar en quina mesura els factors seleccionats es donen en els individus o en altres unitats d'anàlisi.	

En la validació de constructe de l'eina d'avaluació Rúbrica RUTE, s'efectuen diferents dissenys estadístics:

- Un disseny unifactorial intragrup per l'obtenció dels resultats sobre l'eina (277 qüestionaris).
- Un disseny entregrup per a l'estudi de les diferents mesures (55 equips).
  - o Entre el grup de participants i el grup d'observadors, essent aquest el factor entregrup, on aquest tindrà diferents nivells, companys, tutor empresa-coordinador i tutor universitat.

Per l'anàlisi de les dades s'utilitza el paquet estadístic SPSS versió 18.0.0 (Statistical Package for Social Science, SPSS Inc.).

L'anàlisi es fa per cada una de les dimensions que configuren l'eina d'avaluació Rubrica RUTE. Com a tal cada un dels processos s'haurà d'efectuar 4 vegades, tenint en compte que la Rúbrica està formada per les dimensions:

- d'Identitat amb 11 elements,
- de Comunicació amb 4 elements,
- d'Execució amb 12 elements,
- finalitzant amb la dimensió de Regulació amb 7 elements.

Els anàlisis que es realitzen en aquesta investigació són:

- **Anàlisi de la consistència** interna de la Rúbrica RUTE completa, emprant alfa de Cronbach.
- **Matriu de Correlació de Pearson**, que ens permetrà veure quines correlacions hi ha entre les variables de les dimensions.
- **Anàlisi Factorial Exploratori** mitjançant **Components Principals amb Rotació Varimax**, per a l'estudi de la validesa de constructe factorial de la Rúbrica, amb una prèvia comprovació de l'adequació de l'anàlisi.
- El KMO relaciona la correlació simple entre cada dos variables amb la correlació parcial.
  - Si  $KMO < 0.5$  l'anàlisi factorial no és una bona idea.
  - Si  $0.5 < KMO < 0.7$  l'anàlisi factorial és acceptable.
  - Si  $0.7 < KMO < 0.9$  l'anàlisi factorial és bastant bo.
  - Si  $KMO > 0.9$  l'anàlisi factorial és excel·lent.
- **Extracció de factors**, a través de la qual s'extreuen noves variables, els factors, no correlacionats entre ells. Aquest s'obtenen per ordre d'importància. Les dades s'extrauran amb autovalors de 0.60, amb aquest valor es permet explicar un 70% de la dimensió.
- **Comunalitat**, és considerada la variància explicada de cada variable pels factors comuns extrets.
- **Matriu de factors**, ens permet analitzar quin és el pes de cada una de les variables amb els factors extrets.

- La **Matriu de Components Rotats Varimax**, ens permet observar la correlació de cada un dels factors amb les variables. No es tenen en compte els valors absoluts menors que 0,4.
- En la **Variància** total explicada, es pot veure quant explica cada un dels factors rotats. Aquests han variat el pes del percentatge entre ells, però continuen explicant el mateix.
- **Correlació de Pearson, anàlisi descriptiu**, per calcular la relació entre grups, la relació entre els participants, els observadors.

#### 1.2.2.1 Perfil de la mostra

Com s'ha presentat en el capítol precedent, la mostra està configurada per 55 equips del sector serveis i de formació en alternança. Es presenten les característiques principals de la mostra, és a dir el sexe, l'edat i els anys d'experiència dins de l'organització, en quan a la formació acadèmica, es demana que els participants tinguin estudis universitaris. Els resultats són il·lustrats en la taula 88.

Tableau 88. Distribució de la mostra en funció del sexe

Sexe	Freqüència	Percentatge
Home	183	66%
Dona	94	34%
Total	277	-

En funció del quadre, es pot constatar que la gran majoria dels subjectes que han respòs al qüestionari són homes. Aquests representen un 66% de la mostra davant el 34% que són dones. Aquesta distribució és considerada coherent, tenint en compte que la part de la mostra que es configurada pels estudiants universitaris, realitzen estudis d'enginyeria.

La distribució de la mostra en funció de l'edat es poden observar en el quadre que es presenta a continuació. A diferència del valor descriptiu anterior, en aquest cas es va sol·licitar l'edat dels participants i no dels observadors (en l'avaluació 360º, els participants són qui efectuen l'autoavaluació i els observadors, són qui avaluen als participants).

Tableau 89. Distribució de la mostra en funció de l'edat

Edat	Freqüència	Percentatge
18-22	15	27,2%
23-27	15	27,2%

28-32	8	14,5%
33-37	13	23,63%
38-42	-	-
43-47	-	-
48-52	-	-
53-57	4	7,27%
68+	-	-
Total	55	-

No existeix una gran varietat d'edats, la mostra dels participants es mou entre les franges més joves on el 54,4% de la mostra es localitza entre les edats dels 18-27 anys, un 38,13% es mou entre les franges d'edat dels 28-37 i només un 7,27% forma part de la franja dels 53-57.

Tableau 90. Distribució de la mostra en funció del temps d'antiguetat dins de l'organització

Temps d'experiència	Freqüència	Percentatge
3 mesos -2 anys	25	45,45%
3 anys – 5 anys	21	38,18%
6 anys – 10 anys	7	12,72%
11 anys – 15 anys	2	3,63%
Total	55	-

Observant el quadre, es reflexa que la gran majoria de la mostra dels participants té una antiguetat de 3 mesos a 2 anys dins de l'empresa. Un 38,18 % de la mostra porta treballant entre 3 i 5 anys. Només el 12,72% i 3,63% porten entre 6 i 15 anys treballant.

Tenint en compte les dades extretes dels quadres que s'han presentat podem dir que el perfil de la nostra mostra és:  
  
home d'entre 18 i 27 anys, amb una experiència dins de la mateixa empresa que va des dels 3 mesos als 2 anys amb un nivell formatiu Universitari.

### 1.2.2.2 Fiabilitat

Una eina ha de ser vàlida i fiable. Fins al moment s'han efectuat tant la validació interna com externa de l'eina, ara només ens manca saber si aquesta és o no fiable. La fiabilitat o també coneguda com la coherència interna de l'eina es mesura a través de l'alfa de Cronbach. L'alpha de Cronbach es mou entre els valors de 0 i 1; com més s'aproximi a l'1 l'eina esdevé més fiable. En aquest cas l'eina d'avaluació

Rubrica RUTE, dóna un resultat de 95,8%, com a tal es considera que la fiabilitat interna de l'eina és elevada.

### 1.2.2.3 Els estadístics descriptius

Es pretén presentar els resultats de l'anàlisi descriptiu. En primer lloc, es dissenya un perfil general dels subjectes que componen la mostra de la investigació en base a l'anàlisi descriptiu efectuat. En segon lloc, els resultats obtinguts, seguit dels anàlisis descriptius realitzats sobre cada element del concepte de treball en equip.

## Els elements de la rúbrica RUTE

### Dimensió 1

A partir del que s'ha explicat en els apartats precedents, la Rúbrica RUTE està configurada per 34 elements distribuïts en 4 dimensions diferents. Cada element es divideix en 4 nivells d'indicadors que permeten objectivar l'observació.

En les següents taules es reflecteix tant la freqüència com el percentatge, de cada un dels indicadors dels elements de la Rúbrica RUTE. Permeten conèixer quins són els estadístics descriptius dels elements de cada dimensió.

Tableau 91. Estadístics descriptius dimensió 1 "Identidad"

	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2.1	1.3.1	1.3.2	1.4.1	1.4.2	1.5.1	1.5.2	1.6.1	
Mitjana	3,51	3,30	3,04	3,34	3,16	3,11	3,14	3,26	3,31	3,09	3,27	
Mediana	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	
Moda	4	3 <sup>a</sup>	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Desv. típ.	,663	,724	,721	,577	,551	,630	,709	,607	,668	,749	,622	
Variància	,439	,524	,520	,333	,303	,397	,503	,369	,447	,561	,387	
Freqüència	1	6	5	6	-	1	1	5	5	3	2	1
	2	8	28	49	15	20	38	38	9	23	60	23
	3	103	122	151	154	189	167	148	171	136	126	153
	4	160	122	71	108	67	71	86	92	115	89	100

a. Existeixen varies modes. Es mostra el menor dels valors.

Després d'analitzar aquesta taula es pot observar que la mitjana dels elements varia del 3,04 al 3,51 sobre una escala on el màxim possible és 4 (tenint en compte els 4 nivells d'indicadors). On l'element amb la mitjana més baixa és "Actuación segun los objetivos" i l'element que correspon a la mitjana més alta és "Identificación del fin compartido".

A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts, es pot considerar que les respostes recollides reflecteixen uns valors molt alts en la dimensió d'identitat. Més del 50% de les respostes es troben entre els valors 3 i 4, dins d'una escala on el valor més elevat és 4. Per tant es pot determinar que els participants i observadors, que componen la mostra de l'actual investigació, consideren i tenen en compte cada un dels elements que els permet identificar-se d'una forma intensa amb l'equip.

Si comparem els tres primers elements amb les etiquetes recollides en el quadre 23 del metanàlisi, s'observa que "la identificación del fin compartido" es troba en primer lloc i en el cas del framing cita els objectius en tercera posició. En quant a la integració dins de l'equip, es faria referència al sentiment de pertinença i per tant es podrien veure molt relacionats tots els aspectes de cohesió, una de les característiques més importants tal i com es cita en el primer capítol, on Festinger (1950) ja va definir la cohesió en tres passos, i un d'ells fa referència al prestigi i orgull del grup, que en aquest cas seria la identificació amb l'equip. Les relacions interpersonals es troben en tercera posició, és un element de la component de clima d'equip. Tot i que en el *framing* no es trobi reflexada, tant l'element com el component es tenen en consideració dins de les diferents característiques de l'equip, cohesió, sinergia i interdependència, presentades en el capítol 1.

Tableau 92. Elements i mitjanes de la dimensió 1 (Castellà)

	Element	Mitjana
1.	Identificación del fin compartido	3,51
2.	Integración en el equipo	3,34
3.	Relaciones interpersonales	3,31
4.	Conocimiento de los objetivos	3,30
5.	Implicación en el equipo	3,27
6.	Adaptación a la actividad	3,26
7.	Adopción	3,16
8.	Propuesta para la adaptación	3,14
9.	Ejercicio	3,11
10.	Condiciones de trabajo	3,09
11.	Actuación según objetivos	3,04

## Dimensió 2

En la segona dimensió, tal i com es reflexa en la taula, es pot constatar que la mitjana dels diferents elements que configuren la dimensió, estan força igualats, no hi ha una gran diferència entre l'element amb la mitjana més baixa de 3,17, és "Búsqueda de información externa" i l'element amb la mitjana més alta de 3,39 és "Transmisión de la información". Pel que fa a les respostes recollides referents a la segona dimensió, podem veure que els valors de les respostes són superiors als de la primera dimensió. On la moda en la majoria dels elements és 4.

Es pot afirmar que la dimensió de comunicació és una categoria que es té molt en compte en el treball en equip com també ho han demostrat tant els participants com els observadors de la mostra.

Tableau 93. Estadístics descriptius de la dimensió 2 "Comunicación"

	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2.1	
Mitjana	3,17	3,32	3,39	3,36	
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	
Moda	3	4	4	4	
Desv. típ.	,770	,762	,726	,718	
Variància	,593	,581	,528	,515	
Freqüència	1	16	6	9	3
	2	14	32	13	30
	3	153	106	117	107
	4	94	133	138	137

Si comparem els resultats amb el framing extret, es pot constatar que la comunicació és el component més important. Tots els autors el reflexen com un dels elements essencials pel treball en equip. Sobretot Stevens et Champion (1994), en el seu model presentat al capítol 3 es poden veure reflectits diferents tipus de comunicació.

En aquest cas, s'ha diferenciat la dimensió de comunicació en dos components, el d'informació i el d'interacció personal. En la taula següent s'observa com dos dels elements més importants, formen part dels components. En el framing es presenta una segona etiqueta que està molt relacionada amb la dimensió de comunicació i amb l'elements de transmissió de la informació, és l'etiqueta de compartir coneixement. Aquesta implica un intercanvi d'informació, on hi ha d'haver la participació activa de diferents membres, mentre que la transmissió fa referència a només donar la informació sense esperar un retorn. En quant a l'actitud personal, és un element que també es té molt en compte en les característiques de l'equip, citades en el capítol 1. Rousseau et al., (2006) ho reflexa en les tasques relacionades amb els comportaments col·laboratius i intercanvi d'informació, on els diferents membres de l'equip, intercanvien la informació i es donen suport social.

Tableau 94. Elements i mitjanes de la dimensió 2 (en Castellà)

	Element	Mitjana
1.	Transmisión de la información	3,39
2.	Actitud personal	3,36
3.	Solicitud interna de la información	3,32
4.	Búsqueda externa de la información	3,17

### Dimensió 3

La taula de la tercera dimensió, és molt semblant a la primera dimensió on els valors de la mitjana més alta i baixa es mouen entre 3,35 “Intercambio de información sobre las dificultades surgidas” i 3,07 “Toma de decisiones consensuada”. Els valors en que es mou aquesta dimensió són elevats essent entre 3 i 4.

Fent una comparació amb les dos dimensions precedents, és pot veure una connotació més baixa en la mitjana de cada un dels elements. Aquest fet constata, que dins del treball en equip, la fase d’execució és la que no es té tant en compte, o la que comporta més complicacions a l’hora de fer la feina, i per tant tal i com es veu la cooperació entre els diferents membres és més difícil. En la taula següent es pot observar com la coordinació amb l’equip, un dels aspectes més importants i que s’ha reflexat tant en la part teòrica de la investigació com en el *framing*, no es té molt en compte.

Per altra banda es pot veure com dels tres primers elements, dos d’ells, fomen part del component de planificació. Aquest component es té molt en compte en quant al treball en equip tal i com es pot observar en la taula de les etiquetes del *framing*, on la planificació es troba en un cinqué lloc. Aquests elements també són citats dins del models presentats en el capítol 3. També és important donar especial rellevància a l’últim element de la taula, “consenso”. Aquest és un element important per treballar en equip, per poder arribar a assolir l’objectiu conjuntament, i en canvi és l’últim element que en aquest cas s’ha tingut en compte.



Tableau 95. Estadístics descriptius de la dimensió 3 "Ejecución"

	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.2.1	3.2.2	3.2.3	3.3.1	3.3.2	3.3.3	3.4.1	3.4.2	
Mitjana	3,28	3,30	3,19	3,08	3,25	3,11	3,07	3,28	3,35	3,16	3,13	3,08	
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	
Moda	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	
Desv. tít.	,681	,551	,708	,760	,828	,656	,765	,752	,768	,638	,774	,632	
Variància	,464	,303	,501	,578	,686	,430	,586	,565	,590	,407	,599	,399	
Frequència	1	3	-	13	9	8	9	4	5	7	4	11	3
	2	27	13	9	43	45	19	60	35	29	26	34	36
	3	136	169	168	143	95	182	126	114	102	170	140	174
	4	111	95	87	82	129	67	87	123	139	77	92	64

Tableau 96. Elements i mitjanes de la dimensió 3 (en castellà)

	Element	Mitjana
1.	Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	3,35
2.	Secuenciación de tareas	3,30
3.	Identificación de tareas	3,28
4.	Cumplimiento de las tareas asignadas	3,28
5.	Análisis de la información para la toma de decisiones	3,25
6.	Distribución de tareas	3,19
7.	Participación en la resolución de contingencias	3,16
8.	Coordinación con el equipo	3,13
9.	Participación	3,11
10.	Previsión de recursos necesarios	3,08
11.	Autoseguimiento de las tareas	3,08
12.	Consenso	3,07

#### Dimensió 4

En la següent taula es pot observar l'element amb la mitjana més baixa de totes les dimensions, amb un valor de 2,81 "Liderazgo de los procesos de mejora" i amb la mitjana més elevada amb un 3,20 "Propuestas de mejora".

Els valors en que es mou aquesta dimensió, són més baixos, ja que es mou entre 2,81 i 3,20. Si es compara amb les altres dimensions es pot observar com la dimensió de *regulación* no pren tanta importància en el treball en equip. Tot i això els valors són alts.

Tenint en compte la taula en la que es presenta l'ordre dels elements en funció de la seva mitjana, s'observa com l'element més important és el de "propuestas de mejora", aquestes es podríen incloure dins de l'etiqueta d'innovació presentada en el *framing*. Baker et al., (2005) ho cita com "buscar soluciones que favorecen a todos".

També es pot observar que l'element més puntuat i el menys guarden molta relació. Mentre que el primer fa referència a la proposta, l'últim reflexa la posada en actuació. I per tant es pot observar com dins d'un equip la implementació dels processos de millora és un element a treballar.

El segon element que ha aconseguit la puntuació més elevada fa referència a la detecció de conflictes. És un element molt representatiu tant pels diferents models que s'han presentat en el capítol 3, on tots els autors d'una manera o altra en fan especial incidència com en el framing recollit en aquest capítol on, l'etiqueta de resolució de conflictes es troba en una setena posició.

Tableau 97. Estadístics descriptius dimensió 4 "Regulación"

	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.2.1	4.2.2	4.3.1	4.3.2
Mitjana	3,13	3,10	3,05	2,88	2,93	3,20	2,81
Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Moda	3	3	3	3	3	3	3
Desv. típ.	,693	,700	,700	,849	,717	,660	,802
Variància	,480	,490	,490	,721	,513	,435	,643
Frequència	1	5	12	8	22	3	9
	2	36	19	37	52	72	11
	3	155	175	165	140	143	173
	4	81	71	67	63	59	84

Tableau 98. Elements i mitjanes (en castellà)

	Element	Mitjana
1.	Propuestas de mejora	3,20
2.	Detección de conflictos	3,13
3.	Propuestas alternativas	3,10
4.	Resolución del conflicto	3,05
5.	Logro de acuerdos	2,93
6.	Utilización de estrategias	2,88
7.	Implementación de los procesos de mejora	2,81

### Rúbrica RUTE

Després de presentar cada una de les dimensions amb les taules de mitjanes i fer una relació entre els elements més destacats amb el *framing* i el marc teòric, es creu convenient de mencionar quins són els 5 elements amb més puntuació de totes les dimensions així com els 5 elements amb una puntuació més baixa.

Tableau 99. Els 5 elements amb la puntuació més alta (en castellà)

Element	Puntuació	Dimensió
2.1.3 Transmisión de la información	3,39	COMUNICACIÓN
2.2.1 Actitud personal	3,36	COMUNICACIÓN
3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	3,35	EJECUCIÓN
1.2.1 "Conocimiento de los objetivos"	3,34	IDENTIDAD
2.1.2 Solicitud interna de la información	3,32	COMUNICACIÓN

Tableau 100. Els 5 Elements amb la puntuació més baixa (en castellà)

Element	Puntuació	Dimensió
4.1.3 Resolución de conflictos	3,05	REGULACIÓ
1.1.3 Actuación según los objetivos	3,04	IDENTIFICACIÓN
4.2.2 Logro de acuerdos	2,93	REGULACIÓ
4.2.1 Utilización de estrategias	2,88	REGULACIÓ
4.3.2 Liderazgo de los procesos de mejora	2,81	REGULACIÓ

Si observem les dues taules presentades, es pot veure com la dimensió de comunicació és la més valorada, on dels 5 primers elements 3 configuren la dimensió de comunicació i un la d'execució. Tot i això l'element de la dimensió d'execució té certes connotacions de comunicació, ja que es tracta de "intercambio de información sobre las dificultades surgidas".

Aquest fet denota que la dimensió de comunicació és una de les més importants en quant al treball en equip es refereix. Si partim del *framing* elaborat (taula 23) es pot observar com la comunicació, és una de les etiquetes més emprades, on cada autor la considera com un element essencial. Relacionant-ho amb els models presentats en el capítol 3, es pot veure com cada un dels diferents autors hi fan especial connotació a la comunicació. Stevens et Campion (1994), presenten els diferents estils de comunicació, afirmant que la comunicació té una gran influència dins de l'equip, Cannon-Bowers et al. (1995) i Baker et al. (2005), la defineixen com una dimensió i Rousseau et al. (2006) la considera implícita en tot el procés de treball d'un equip. Quan es parla de les característiques de l'equip, cohesió, sinergia i interdependència (presentades en el primer capítol), la comunicació és el vehicle vincular entre tots els membres de l'equip, sense ella seria complicat poder treballar cada una de les característiques.

Partint de l'anàlisi, ens permet confirmar que la comunicació, és un dels elements essencials i imprescindibles per poder treballar en equip, tal i com ens especifiquen els diferents autors i el *framing*.

Per altra banda, una de les dimensions que requereix especial atenció, és la de Regulació. Aquesta no té una presència important entre els valors més destacats, coincidint amb el *framing*, però si que estan citats (taula 23). Tot i la seva importància dins dels processos de l'equip, aquesta dimensió és la menys treballada. Els diferents autors, fan incidència en cada un dels cinc elements, emprant la etiqueta d'innovació i millores pels elements "utilitzación de estrategias" i "Liderazgo de los procesos de mejora".

#### *1.2.2.4 Els estadístics bivariables*

En aquest apartat es precedeix als càlculs dels coeficients de correlacions de Pearson per cada una de les dimensions. Els resultats es poden observar en els 4 quadres que es presenten a continuació. L'anàlisi d'aquests resultats ens ha permès observar i identificar les associacions possibles entre els elements de cada dimensió. S'ha de tenir en compte que el que ens interessa d'aquest anàlisi és observar l'intensitat de les correlacions entre elements d'una mateixa dimensió per tal de poder exaltar les relacions significatives, les relacions més febles o fins i tot si es dona el cas les relacions negatives.

Les taules 102, 103, 104, i 105 revelen que les correlacions entre els elements de les dimensions, presentades en les diferents matrius, demostren que les correlacions són positives en cada una de les dimensions. A partir de les taules, es pot veure reflexada quina és la correlació més alta i la més baixa.

Tenint en compte que cada una de les dimensions parteix d'una N:277 i una significativitat bilateral de ,000; es pot afirmar globalment que hi ha correlació entre el conjunt d'elements i la seva dimensió corresponent de la competència de treball en equip. En aquesta taula es reflexen els elements amb la nomenclatura, a partir de la qual es treballen tots els quadres de l'anàlisi factorial.

Tableau 101. Els elements i les seves nomenclatures (en castellà)

ELEMENTOS
1.1.1 IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS
1.1.2 CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS
1.1.3 ACTUACIÓN SEGÚN OBJETIVOS
1.2.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO
1.3.1 ADOPCIÓN
1.3.2 EJERCICIO
1.4.1 PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN
1.4.2 ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD
1.5.1 RELACIONES INTERPERSONALES
1.5.2 CONDICIONES DE TRABAJO
1.6.1 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO
2.1.1 BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN
2.1.2 SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN
2.1.3 TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN
2.2.1 ACTITUD PERSONAL
3.1.1 IDENTIFICACIÓN DE TAREAS
3.1.2 SECUENCIACIÓN DE TAREAS
3.1.3 DISTRIBUCIÓN DE TAREAS
3.1.4 PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS
3.2.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES
3.2.2 PARTICIPACIÓN
3.2.3 CONSENSO
3.3.1 CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS
3.3.2 INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS
3.3.3 PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS
3.4.1 COORDINACIÓN CON EL EQUIPO
3.4.2 AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS
4.1.1 DETECCIÓN DE CONFLICTOS
4.1.2 PROPUESTAS ALTERNATIVAS
4.1.3 RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO
4.2.1 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS
4.2.2 LOGRO DE ACUERDOS
4.3.1 PROPUESTAS DE MEJORA
4.3.2 IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA

Tableau 102. Correlacions dimensió 1, Identitat

	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.2.1	1.3.1	1.3.2	1.4.1	1.4.2	1.5.1	1.5.2	1.6.1
1.1.1	1	,571**	,477**	,313**	,241**	,324**	,446**	,433**	,348**	,331**	,273**
1.1.2	,571**	1	,569**	,363**	,349**	,458**	,533**	,362**	,426**	,478**	,413**
1.1.3	,477**	,569**	1	,485**	,459**	,549**	,550**	,491**	,473**	,598**	,463**
1.2.1	,313**	,363**	,485**	1	,410**	,505**	,383**	,398**	,452**	,475**	,433**
1.3.1	,241**	,349**	,459**	,410**	1	,491**	,388**	,381**	,345**	,421**	,358**
1.3.2	,324**	,458**	,549**	,505**	,491**	1	,517**	,434**	,382**	,447**	,468**
1.4.1	,446**	,533**	,550**	,383**	,388**	,517**	1	,530**	,422**	,516**	,417**
1.4.2	,433**	,362**	,491**	,398**	,381**	,434**	,530**	1	,369**	,450**	,357**
1.5.1	,348**	,426**	,473**	,452**	,345**	,382**	,422**	,369**	1	,588**	,407**
1.5.2	,331**	,478**	,598**	,475**	,421**	,447**	,516**	,450**	,588**	1	,453**
1.6.1	,273**	,413**	,463**	,433**	,358**	,468**	,417**	,357**	,407**	,453**	1

\*\* . La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral)

La dimensió d'Identitat, està configurada per 11 elements. Després de fer una correlació de Pearson s'observa que la correlació més feble de (.241) es troba entre

els elements "Identificación del fin compartido" i "Adopción". Per altra banda la correlació més alta es troba entre els elements "Actuación según los objetivos" i "Condiciones de trabajo" amb un valor de ( $,598$ ). Tot i això, es pot veure com les correlacions existents entre tots els elements de la primera dimensió són molt elevats. Això implica que quan s'avalua un element de manera indirecta s'avaluen els elements amb els quals està correlacionat.

La correlació més elevada entre els elements que configuren un component són el 1.5.1 i 1.5.2, els quals fan referència al clima de treball. Tenen una correlació de ( $,588$ ), aquest fet implica que el component s'ha construït de manera correcta. I quan es dóna un també es dóna l'altre.

El component d'adaptibilitat també ens dóna una correlació alta entre els seus dos elements 1.4.1 i 1.4.2 de ( $,530$ ).

En definitiva, en aquesta dimensió la consistència que hi ha és molt elevada, ja que el 70% de les correlacions es troben per sobre de ( $,40$ )

Tableau 103. Correlacions dimensió 2, Comunicació

	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.2.1
2.1.1	1	$,386^{**}$	$,553^{**}$	$,377^{**}$
2.1.2	$,386^{**}$	1	$,508^{**}$	$,414^{**}$
2.1.3	$,553^{**}$	$,508^{**}$	1	$,375^{**}$
2.2.1	$,377^{**}$	$,414^{**}$	$,375^{**}$	1

\*\* . La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral)

La dimensió de *comunicación*, està configurada per 4 elements. Després de fer una correlació de Pearson s'observa que la correlació més feble de ( $,375$ ) es troba entre els elements "Transmisión de la información" i "Actitud personal". Per altra banda la correlació més alta es troba entre els elements "Transmisión de la información" i "Búsqueda externa de información" amb un valor de ( $,553$ ). Tot i l'existència de pocs elements en aquesta dimensió, les correlacions entre cada un d'ells són elevades. En aquest cas la correlació que es dóna entre els elements del primer component 2.1.1 "Búsqueda externa de la información" i 2.1.2 "Solicitud interna de información" és baixa ( $,386$ ) si es compara amb l'altre element que configura el mateix element ( $,553$  i  $,508$ ).

En quant a la correlació de l'element 2.2.1 "Actitud personal" amb els altres elements és baixa, però tot i això es troba molt pròxim al 0,40. Per tant, es pot considerar una correlació correcta.

En conclusió i en aquesta dimensió, cada cop que es dóna "Búsqueda externa de información" es treballa també la "Transmisión de la información". Quan es treballa la "Transmisión de la información" es dóna la "Solicitud interna de

información”. Pel que fa a l’actitud personal es produeix quan hi ha “Solicitud interna de información”.

Tableau 104. Correlacions dimensió 3, Execució

	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.2.1	3.2.2	3.2.3	3.3.1	3.3.2	3.3.3	3.4.1	3.4.2
3.1.1	1	,472**	,424**	,421**	,410**	,410**	,408**	,460**	,395**	,449**	,356**	,444**
3.1.2	,472**	1	,415	,379**	,341**	,432**	,295**	,340**	,322**	,353**	,351**	,421**
3.1.3	,424**	,415**	1	,445**	,471**	,588**	,384**	,384**	,353**	,425**	,438**	,396**
3.1.4	,421**	,379**	,445**	1	,425**	,456**	,415**	,394**	,296**	,372**	,334**	,372**
3.2.1	,410**	,341**	,471**	,425**	1	,544**	,511**	,418**	,287**	,428**	,363**	,392**
3.2.2	,410**	,432**	,588**	,456**	,544**	1	,454**	,452**	,342**	,401**	,436**	,425**
3.2.3	,408**	,295**	,384**	,415**	,511**	,454**	1	,501**	,453**	,505**	,401**	,393**
3.3.1	,460**	,340**	,384**	,394**	,418**	,452**	,501**	1	,496**	,490**	,479**	,464**
3.3.2	,395**	,322**	,353**	,296**	,287**	,342**	,453**	,496**	1	,481**	,363**	,384**
3.3.3	,449**	,353**	,425**	,372**	,428**	,401**	,505**	,490**	,481**	1	,509**	,464**
3.4.1	,356**	,351**	,438**	,334**	,363**	,436**	,401**	,479**	,363**	,509**	1	,490**
3.4.2	,444**	,421**	,396**	,372**	,392**	,425**	,393**	,464**	,384**	,464**	,490**	1

\*\* . La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral)

La dimensió *Ejecución*, està configurada per 12 elements. Després de fer una correlació de Pearson s’observa que la correlació més feble de (,287) es troba entre els elements “Análisis para la toma de decisiones” i “Intercambio de información sobre las dificultades surgidas”. Per altra banda la correlació més alta es troba entre els elements “Distribución de tareas” i “Participación activa” amb un valor de (,588).

Les correlacions superiors al 0,40 són del 65,27%. Aquest fet dona a demostrar que la consistència de la dimensió és bona.

Els elements que configuren cada un dels components mantenen una correlació per sobre del 0,40. És a dir quan:

- Es dona la “identificación de tareas” de manera implícita es treballa la “secuenciación de tareas”, “distribución de tareas” i “previsión de recursos necesarios”. En aquest component la correlació més baixa es troba entre els elements “secuenciación de tareas” i “previsión de recursos necesarios”, tot i això el valor és de (,379), i és pot considerar significatiu.
- Es dona “análisis para la toma de decisiones” es treballen molt bé els altres elements “participación activa” i “toma de decisiones consensuada”.



- Es treballa “intercambio de información sobre las dificultades surgidas” es donen tant la “realización de tareas asignadas” i “participación en la resolución de contingencias”.
- Passa el mateix amb els elements de “coordinación con el equipo” i “autoseguimiento de tareas” on quan es dóna un també es dóna l'altre.

Tableau 105. Correlació dimensió 4, Regulació

	4.1.1	4.1.2	4.1.3	4.2.1	4.2.2	4.3.1	4.3.2
4.1.1	1	,459**	,517**	,487**	,404**	,428**	,390**
4.1.2	,459**	1	,544**	,557**	,339**	,482**	,442**
4.1.3	,517**	,544**	1	,528**	,585**	,520**	,515**
4.2.1	,487**	,557**	,528**	1	,528**	,534**	,604**
4.2.2	,404**	,339**	,585**	,528**	1	,489**	,601**
4.3.1	,428**	,482**	,520**	,534**	,489**	1	,567**
4.3.2	,390**	,442**	,515**	,604**	,601**	,567**	1

\*\* . La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral)

La dimensió de *Regulació*, està configurada per 7 elements. Després de fer una correlació de Pearson s'observa que la correlació més feble de (.339) es troba entre els elements “Propuestas alternativas” i “Logro de acuerdos”. Per altra banda la correlació més alta es troba entre els elements “Utilización de estrategias” i “implementación de los procesos de mejora” amb un valor de (.604).

En aquesta dimensió el percentatge de les correlacions que es troben per sobre del 0,40 és de 91,8%. Es donen uns valors molt elevats pel que fa a les correlacions entre elements d'un mateix component i entre tots els elements de la dimensió.

Per tant, podem afirmar que quan es treballa amb un elements es donen els altres.

Els valors més elevats es troben en els elements:

- “Logro de acuerdos” i “implementación de los procesos de mejora” (.601).
- “Logro de acuerdos” i “Resolución de conflictos” (.585).

#### 1.2.2.5 Anàlisi factorial

L'anàlisi de l'eina es realitza en cada una de les dimensions. A partir de la matriu de correlacions obtinguda, serà possible identificar quina és l'estructura factorial apropiada. Es presenten les dimensions que configuren la competència de treball en equip i els elements que mostren una saturació factorial amb les dimensions corresponents. Aquest anàlisi permet presentar i determinar quins són els elements

seleccionats i creats que formaran part de cada una de les dimensions, configurant una Rúbrica vàlida i fiable del concepte d'estudi.

A continuació es presenta l'anàlisi factorial específic de cada dimensió.

### Dimensió Identitat

Es busca reduir el nombre inicial d'elements que configuren la dimensió d'identitat. Per aquest motiu, es realitzen una sèrie de passos. Per poder dur a terme la reducció d'elements s'efectua una rotació VARIMAX. Aquest mètode de rotació ens permet extreure diferents factors teòricament significatius. Prèviament s'ha d'haver analitzat el valor de l'índex de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En aquesta dimensió ens dóna un valor de 0,921; la qual cosa significa que la matriu de correlacions es propicia a la realització de l'anàlisi factorial.

En aquesta dimensió es treballa amb un volum d'11 elements. Com es cita en l'apartat precedent, per fer l'extracció dels factors s'empra com a criteri de percentatge un 0,60 de la variància. És determina aquest valor per poder extreure el 60% de la variància total tenint en compte el criteri de *PC of VAR*, en el qual el que es pretén és explicar el major percentatge de la variància (Hair, Anderson, Tatham, Black; 2008; Rodríguez, M.J., 2001).

A continuació es presenta la taula de variància de la dimensió d'Identitat.

Tableau 106. Variància total explicada dimensió 1, Identitat

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,390	49,001	49,001	5,390	49,001	49,001
2	,964	8,766	57,766	,964	8,766	57,766
3	,761	6,915	64,681	,761	6,915	64,681
4	,663	6,026	70,707	,663	6,026	70,707
5	,612	5,566	76,274	,612	5,566	76,274
6	,591	5,371	81,644			
7	,506	4,595	86,240			
8	,445	4,043	90,283			
9	,400	3,639	93,923			
10	,345	3,138	97,061			
11	,323	2,939	100,000			

Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals.

Un cop efectuat aquest anàlisi, permet reduir l'estructura de la dimensió d'una manera més clara i simple amb la finalitat de facilitar la interpretació.

El que es preten amb aquest anàlisi és mantenir els elements que són clarament correlacionats amb un sol component. A més els elements conservats han de

representar adequadament el contingut teòric del concepte a estudiar, en aquest cas han d'englobar el significat de la dimensió i de la competència de treball en equip.

En el cas de la primera dimensió i després de realitzar el mètode d'extracció es pot observar que de la primera dimensió dels 11 elements existents, s'identifiquen 5 factors on el percentatge acumulat explica el 76,27 de tota la dimensió. Entre ells el factor 1 té un 49% de valors acumulats, el 2 té un 8,76% de valors acumulats. Existeix una gran diferència entre el factor 1 i els altres, els quals no expliquen més d'un 10% cada un de manera aïllada.

Es procedeix al mètode de rotació VARIMAX ortogonal, amb la qual tal i com s'ha especificat anteriorment, el nostre objectiu és obtenir un nombre reduït d'elements teòricament significatius. Des d'aquesta perspectiva, es realitza un anàlisi preliminar on s'eliminen tots aquells elements que no obtinguin una saturació factorial  $\pm 0,40$  amb un factor. D'aquesta manera, només es presenten els elements amb una saturació factorial superior a 0,40 amb un sol factor on es conserva amb la solució factorial final (Hair, Anderson, Tatham, Black; 2008).

Com s'observa en la taula s'han reduït el nombre inicial d'11 elements a un nombre que ens permetrà un maneig més ràpid i òptim de la dimensió, 5 factors.

En aquesta taula ens trobem amb tres elements que coincideixen en dos factors. Es considerarà més significatiu el valor més elevat, fent que l'element 1.4.1 es consideri en el factor 5, l'element 1.2.2 en el factor 2 i l'element 1.3.2 en el factor 3. Tot i això, s'ha de considerar que l'element que es repeteix en dos factors, implica que s'hauria de pendre constància de la seva composició. A més a més, aquesta repetició en dos factors implica l'existència de correlacions elevades entre els diferents elements.

Tableau 107. Matriu de components rotats dimensió 1, Identitat

	Factors				
	1	2	3	4	5
1.1.1	,822				
1.1.2	,805				
1.1.3	,478				
1.5.1		,855			
1.5.2		,729			
1.2.1		,448		,417	
1.3.1			,886		
1.3.2			,565	,504	
1.6.1				,869	
1.4.2					,882
1.4.1	,443				,527

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals.  
Mètode de Rotació: Normalització Varimax amb Kaiser.  
La rotació ha convergit en 6 interaccions

En aquesta taula es pot observar que la construcció de la rúbrica ha estat correcta. Per ratificar-ho només fa falta observar com s'ajunten els elements, on en el factor 1 s'ajunten tots els elements del component 1, en el factor 2 es relacionen els dos elements del component 5 amb un element del component 2. Pel que fa als elements que configuren el component 3 es mantenen units i en el cas del component 4 i 6 passa pràcticament el mateix. En la taula següent es poden observar les relacions entre els factors i els diferents elements de la dimensió d'identitat.

Tableau 108. Relació factors i elements de la dimensió 1 (castellà)

Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1.1.1. Identificación del fin compartido (, 822)	1.5.1. Relaciones interpersonales (,855)	1.3.1. Adopción (,886)	1.6.1. Implicación en el equipo (,869)	1.4.1. Propuestas para la adaptación (,527)
1.1.2. Conocimiento de los objetivos (,805)	1.5.2. Condiciones de trabajo (,729)	1.3.2. Ejercicio (,565)		1.4.2. Adaptación a la actividad (,882)
1.1.3. Actuación según los objetivos (,478)	1.2.1. Integración en el equipo (,448)			

Observant la taula 106, es pot constatar que la matriu de correlacions genera una solució factorial simplificada oferint 5 factors els quals representent succesivament els 11 elements que són compresos dins de cada un d'aquests factors. Dels elements representats, es selecciona l'element amb la puntuació més elevada de cada factor.

La solució factorial final d'aquesta dimensió configurada per aquests elements amb valors fortament correlacionats entre ells i que són representatius de cada un dels factors. Per tant es pot acabar determinant que la dimensió d'Identitat de la competència de treball en equip en comptes de ser definida per 11 elements es pot definir per 5 elements, que mesuren el concepte, tal i com s'ha especificat en la teoria.

És ben cert que un factor només s'explica per un element, i per tant per poder evitar aquest resultat, el que s'hauria de fer és augmentar l'autovalor en el càlcul de la variància. Aquest fet implicaria que el percentatge que s'explicaria seria menor, i com que aquest no és el nostre objectiu, ja que el que es pretén és explicar el màxim possible de variància, es considera vàlid tal i com queda, en 5 factors.

Tots els elements són considerats en la distribució dels diferents factors, per aquest motiu no és important procedir a la valoració de la comunalitat. Amb aquesta es representa la proporció de variància que contribueix cada element a la solució final.

### **Dimensió de Comunicació**

Es pretén dur a terme el mateix procés que en l'apartat precedent. En aquest cas es tracta de fer l'anàlisi de la segona dimensió, coneguda com "comunicació". Abans de començar a reduir el número d'elements s'efectua l'anàlisi de l'índex de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En aquesta dimensió ens dóna un valor de 0,739; la qual cosa significa que la matriu de correlacions es propícia a la realització de l'anàlisi factorial.

Per poder dur a terme la reducció d'elements s'efectua una rotació VARIMAX. Aquest mètode de rotació ens permet extreure diferents factors teòricament significatius. En aquesta dimensió es treballa amb un volum de 4 elements. Com es cita en l'apartat precedent, per fer l'extracció dels factors s'empra com a criteri de percentatge un 0,60 de la variància.

Tableau 109. Variància total explicada dela dimensió 2, Comunicació

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció		
	Total	% de la variància	% acumulat	Total	% de la variància	% acumulat
1	2,312	57,808	57,808	2,312	57,808	57,808
2	,682	17,060	74,868	,682	17,060	74,868
3	,596	14,904	89,772			
4	,409	10,228	100,000			

Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals.

En el cas de la segona dimensió i després de realitzar el mètode d'extracció es pot observar (Taula 109) que dels 4 elements existents, s'identifiquen en 2 factors on el percentatge acumulat explica el 74,86 de tota la dimensió. Entre ells el factor 1 té un 57,8% de valors acumulats, el 2 té un 17,06% de valors acumulats.

Es procedeix al mètode de rotació VARIMAX oblicua, amb la qual tal i com s'ha especificat anteriorment, el nostre objectiu és obtenir un nombre reduït d'elements teòricament significatius. Des d'aquesta perspectiva, es realitza un anàlisi preliminar on s'eliminen tots aquells elements que no obtinguin una saturació factorial  $\pm 0,40$  amb un factor. D'aquesta manera, només es presenten els elements amb una saturació factorial superior a 0,40 amb un sol factor on es conserva amb la solució factorial final (Hair, Anderson, Tatham, Black; 2008).

Com s'observa en la taula (taula 110) s'han reduït el nombre inicial de 4 elements a un nombre que ens permetrà un maneig més ràpid i òptim de la dimensió, 2 factors.

Tableau 110. Matriu de components Rotats de la dimensió 2, Comunicació

	Factor	
	1	2
2.1.1	,846	
2.1.3	,835	
2.2.1		,927
2.1.2		,599

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals.  
Mètode de Rotació: Normalització Varimax amb Kaiser.  
La rotació ha convergit en 3 interaccions

En aquesta dimensió, també es pot trobar una bona consistència, ja que els elements del component 1 s'uneixen a excepció de l'element 2.1.2 que s'uneix amb

l'element 2.2.1 per configurar el factor 2. En la taula següent es poden observar les relacions entre els factors i els diferents elements de la dimensió de comunicació.

Tableau 111. Relació factors i elements de la dimensió 2, comunicació (castellà)

Factor 1	Factor 2
2.1.1. Búsqueda externa de información (,846)	2.1.3. Transmisión de información (,835)
2.1.2. Solicitud interna de información (,599)	2.2.1. Actitud personal (,927)

---

Observant la taula 111, es pot constatar que la matriu de correlacions genera una solució factorial simplificada oferint 2 factors els quals representent succesivament els 4 elements que són compresos dins de cada un d'aquests factors.

La solució factorial final d'aquesta dimensió configurada per aquests elements amb valors fortament correlacionats entre ells i que són representatius de cada un dels factors. Per tant es pot acabar determinant que la dimensió de Comunicació de la competència de treball en equip en comptes de ser definida per 4 elements es pot definir pels 2 elements amb la puntuació més elevada, que mesuren el concepte, tal i com s'ha especificat en la teoria.

Tots els elements són considerats en la distribució dels diferents factors, per aquest motiu no és important procedir a la valoració de la comunalitat. Amb aquesta es representa la proporció de variància que contribueix cada elements a la solució final.

### Dimensió Execució

S'analitza la tercera dimensió anomenada "Execución". Abans de començar a reduir el número d'elements s'efectua l'anàlisi de l'índex de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En aquesta dimensió ens dona un valor de 0,932; la qual cosa significa que la matriu de correlacions es propícia a la realització de l'anàlisi factorial.

Per poder dur a terme la reducció d'elements s'efectua una rotació VARIMAX. Aquest mètode de rotació ens permet extreure diferents factors teòricament significatius. En aquesta dimensió es treballa amb un volum de 12 elements. Com es cita en l'apartat precedent, per fer l'extracció dels factors s'empra com a criteri de percentatge un 0,60 de la variància.

Tableau 112. Variància total explicada dimensió 3, Execució

Component	Autovalors inicials			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció		
	Total	% de la variància	% acumulat	Total	% de la variància	% acumulat
1	5,609	46,742	46,742	5,609	46,742	46,742
2	,959	7,995	54,737	,959	7,995	54,737
3	,815	6,788	61,524	,815	6,788	61,524
4	,719	5,991	67,515	,719	5,991	67,515
5	,613	5,112	72,627	,613	5,112	72,627
6	,579	4,824	77,451			
7	,531	4,426	81,877			
8	,505	4,211	86,088			
9	,488	4,066	90,154			
10	,420	3,498	93,653			
11	,392	3,269	96,922			
12	,369	3,078	100,000			

Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals.

En el cas de la tercera dimensió i després de realitzar el mètode d'extracció es pot observar (Taula 112) que dels 12 elements existents, s'identifiquen 5 factors on el percentatge acumulat explica el 72,62 de tota la dimensió. Entre ells el factor 1 té un 46,74% de valors acumulats, els 4 factors restants tenen un sumatori de 25,93%.

Es procedeix al mètode de rotació VARIMAX oblícua, amb la qual tal i com s'ha especificat anteriorment, el nostre objectiu és obtenir un nombre reduït d'elements teòricament significatius. Des d'aquesta perspectiva, es realitza un anàlisi preliminar on s'eliminen tots aquells elements que no obtinguin una saturació factorial  $\pm 0,40$  amb un factor. D'aquesta manera, només es presenten els elements amb una saturació factorial superior a 0,40 amb un sol factor on es conserva amb la solució factorial final (Hair, Anderson, Tatham, Black; 2008).

Com s'observa en la taula (taula 113) s'han reduït el nombre inicial de 12 elements a un nombre que ens permetrà un maneig més ràpid i òptim de la dimensió, 5 factors.



Tableau 113. Matriu de components Rotats de la dimensió 3, Execució

	Factor				
	1	2	3	4	5
3.2.1	,710				
3.2.3	,665				
3.1.4	,618				
3.4.1		,803			
3.4.2		,703			
3.3.3		,505			
3.3.2			,879		
3.3.1			,509		
3.1.3				,792	
3.2.2				,705	
3.1.2					,776
3.1.1					,676

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals.  
Mètode de Rotació: Normalització Varimax amb Kaiser.  
La rotació ha convergit en 8 interaccions

En aquesta taula es poden veure una sèrie de variacions entre la unió dels elements, però tot i això continua havent una bona consistència interna. Permeten la construcció dels factors a partir de l'ordre que s'havia establert des d'un primer moment. És a dir, que el factor 1 està configurat pels elements del component 2 i un element del component 1. El factor 2 es constitueix amb elements del component 4 i un element del component 3. El factor 3 és el resultat de dos elements del component 3. El factor 4 està configurat per un element del component 1 i un element del component 2, essent aquest factor el més diferent. I el factor 5 està compost per elements del component 1. En la taula següent es poden observar les relacions entre els factors i els diferents elements de la dimensió d'Execució.

Tableau 114. Relació factors i elements de la dimensió 3, Execució (en castellà)

Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
3.2.1. Análisis de la información para la toma de decisiones (.710)	3.4.1. Coordinación con el equipo (.803)	3.3.2. Intercambio de información sobre las dificultades surgidas (.879)	3.1.3. Distribución de tareas (.792)	3.1.2. Secuenciación de tareas (.776)
3.2.3. Consenso (.665)	3.4.2. Autoseguimiento de tareas (.703)	3.3.1. Cumplimiento de las tareas asignadas (.509)	3.2.2. Participación (.705)	3.1.1. Identificación de tareas (.676)
3.1.4. Previsión de recursos necesarios (.618)	3.3.3. Participación en la resolución de contingencias (.505)			

Observant la taula es pot constatar que la matriu de correlacions genera una solució factorial simplificada oferint 5 factors els quals representen succesivament els 12 elements que són compresos dins de cada un d'aquests factors.

La solució factorial final d'aquesta dimensió configurada per aquests elements amb valors fortament correlacionats entre ells i que són representatius de cada un dels factors. Per tant es pot acabar determinant que la dimensió d'Execució de la competència de treball en equip en comptes de ser definida per 12 elements es pot definir pels 5 elements amb puntuacions més elevades, que mesuren el concepte, tal i com s'ha especificat en la teoria.

Tots els elements són considerats en la distribució als diferents factors, per aquest motiu no és important procedir a la valoració de la comunalitat. Amb aquesta es representa la proporció de variància que contribueix cada elements a la solució final.

### Dimensió de Regulació

S'analitza la quarta dimensió anomenada Regulació. Abans de començar a reduir el número d'elements s'efectua l'anàlisi de l'índex de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). En aquesta dimensió ens dona un valor de 0,883; la qual cosa significa que la matriu de correlacions es propícia a la realització de l'anàlisi factorial.

Per poder dur a terme la reducció d'elements s'efectua una rotació VARIMAX. Aquest mètode de rotació ens permet extreure diferents factors teòricament significatius. En aquesta dimensió es treballa amb un volum de 7 elements. Com es cita en l'apartat precedent, per fer l'extracció dels factors s'empra com a criteri de percentatge un 0,60 de la variància.

Tableau 115. Variància total explicada de la dimensió 4, Regulació

Component	Autovalores iniciales			Sumes de les saturacions al quadrat de l'extracció		
	Total	% de la variància	% acumulat	Total	% de la variància	% acumulat
1	4,016	57,368	57,368	4,016	57,368	57,368
2	,747	10,674	68,042	,747	10,674	68,042
3	,600	8,572	76,615	,600	8,572	76,615
4	,493	7,045	83,660			
5	,479	6,843	90,502			
6	,351	5,009	95,511			
7	,314	4,489	100,000			

Mètode d'extracció: Anàlisi de Components principals.

En el cas de la quarta dimensió i després de realitzar el mètode d'extracció es pot observar (Taula 115) que dels 7 elements existents, s'identifiquen 3 factors on el

percentatge acumulat explica el 75,6 de tota la dimensió. Entre ells el factor 1 té un 57,3% de valors acumulats, els 2 factors restants tenen un sumatori de 19,25%.

Es procedeix al mètode de rotació VARIMAX oblícua, amb la qual tal i com s'ha especificat anteriorment, el nostre objectiu és obtenir un nombre reduït d'elements teòricament significatius. Des d'aquesta perspectiva, es realitza un anàlisi preliminar on s'eliminen tots aquells elements que no obtinguin una saturació factorial  $\pm 0,40$  amb un factor. D'aquesta manera, només es presenten els elements amb una saturació factorial superior a 0,40 amb un sol factor on es conserva amb la solució factorial final (Hair, Anderson, Tatham, Black; 2008).

Com s'observa en la taula (taula 116) s'han reduït el nombre inicial de 7 elements a un nombre que ens permetrà un maneig més ràpid i òptim de la dimensió, 3 factors.

En aquesta taula ens trobem amb quatre elements que coincideixen en dos factors. Es considerarà més significatiu el valor més elevat, fent que l'element 4.3.2 es consideri en el factor 1, l'element 4.2.1 en el factor 2, l'element 4.3.1 en el factor 2 i l'element 4.1.3 en el factor 3.

Tot i això, tal i com s'ha comentat en la dimensió 1, aquell element que es repeteix en dos factors, s'haurà de tenir en compte en cada un d'ells. En aquesta dimensió les correlacions entre uns i els altres són elevades, per aquest motiu s'haurien de considerar en ambdós factors.

Tableau 116. Matriu de components Rotats de la dimensió 4, Regulació

	Factor		
	1	2	3
4.2.2	,852		
4.3.2	,774	,406	
4.1.2		,856	
4.2.1	,507	,598	
4.3.1	,550	,573	
4.1.1			,879
4.1.3	,491		,584

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals.  
Mètode de Rotació: Normalització Varimax amb Kaiser.  
La rotació ha convergit en 9 iteracions

En aquesta dimensió, la consistència interna, es podria millorar. Aquest fet és degut a que els elements es barregen molt entre ells, i a més a més la correlació existent entre cada un d'ells és molt elevada, per aquest motiu alguns elements es consideren en diferents factors. En la taula següent es poden observar les relacions entre els factors i els diferents elements de la dimensió de Regulació.

Tableau 117. Relació factors elements de la dimensió 4, Regulació (castellà)

Factor 1	Factor 2	Factor 3
4.2.2. Logro de acuerdos (,852)	4.3.2. Implementación de los procesos de mejora (,406)	4.1.1. Detección de conflictos (,879)
4.3.2. Implementación de los procesos de mejora (,774)	4.1.2. Propuestas alternativas (,856)	4.1.3. Resolución de conflictos (,584)
4.2.1. Utilización de estrategias (,507)	4.2.1. Utilización de estrategias (,598)	
4.3.1. Propuestas de mejora (,550)	4.3.1. Propuestas de mejora (,573)	
4.1.3. Resolución de conflictos (,491)		

Observant la taula 117, es pot constatar que la matriu de correlacions genera una solució factorial simplificada oferint 3 factors els quals representent successivament els 7 elements que són compresos dins de cada un d'aquests factors.

La solució factorial final d'aquesta dimensió configurada per aquests elements amb valors fortament correlacionats entre ells i que són representatius de cada un dels factors. Per tant, es pot acabar determinant que la dimensió de Regulación de la competència de treball en equip en comptes de ser definida per 7 elements es pot definir pels 3 elements amb les puntuacions més elevades, que mesuren el concepte, tal i com s'ha especificat en la teoria.

Tots els elements són considerats en la distribució als diferents factors, per aquest motiu no és important procedir a la valoració de la comunalitat. Amb aquesta es representa la proporció de variància que contribueix cada elements a la solució final.

### La Rúbrica RUTE

A mode de conclusió i abans de procedir a presentar la presentació dels factors finals de la rúbrica, constatar que el 50% de la variància total de cada una de les dimensions pot ésser explicada per només un factor, però es deixaria d'explicar un 20% que es considera important, des del punt de vista de la rellevància dels

elements que si poden incloure. Però a més a més és justificable si partim de la PC of VAR, on es pretén explicar el percentatge més elevat de la variància.

Per garantir que la matriu de correlació està ben emprada per l'anàlisi factorial, s'ha efectuat en les 4 dimensions la mesura de KMO, on en cada una d'elles ens ha donat valors superiors al 0,70. En aquesta investigació els index KMO de l'estructura factorial són considerats com acceptables i excel·lents.

Aquesta informació denota que l'elecció de l'anàlisi factorial i els resultats extrets d'aquest són coherents i constitueix una mesura apropiada del concepte de la competència de Treball en Equip. Tot i això, una altra elecció podria ser fer la rotació obliqua "Oblimin" la qual ens donaria unes dades més precises en quant a les correlacions, i probablement s'evitaria el que ha passat amb la rotació VARIMAX on hi ha hagut diferents elements que s'han considerats en diferents factors.

Els resultats que s'han generat a través d'aquest anàlisi ens permet reconèixer els elements que configuren la rúbrica RUTE. A continuació es presenta un quadre (taula 118) on es veuen cada una de les dimensions i la creació dels nous elements a partir dels resultats obtinguts en els apartats precedents.

Tableau 118. Els factors i elements de la competència de treball en equip (en castellà)

Dimensión	Estructura inicial	Factor	Elementos
Identidad	1.1.1 Identificación de los objetivos	Factor 1	1.1.1 Identificación de los objetivos
	1.1.2 Conocimiento de los objetivos		1.1.2 Conocimiento de los objetivos
	1.1.3 Actación según los objetivos		1.1.3 Acotación según los objetivos
	1.2.1 Integración en el equipo	Factor 2	1.2.1 Integración en el equipo
	1.3.1 Adopción		1.5.1 Relaciones interpersonales
	1.3.2 Ejercicio		1.5.2 Condiciones de trabajo
	1.4.1 Propuestas para la adaptación	Factor 3	1.3.1. Adopción
	1.4.2 Adaptación a la actividad		1.3.2 Ejercicio
	1.5.1 Relaciones interpersonales	Factor 4	1.6.1 Implicación en el equipo
	1.5.2 Condiciones de trabajo		1.3.2 Ejercicio
1.6.1 Implicación en el equipo	Factor 5	1.2.1 Integración en el equipo	
2.1.1 Búsqueda externa de información		1.4.1 Propuestas para la adaptación	
Comunicación	2.1.2 Solicitud interna de información	Factor 6	1.4.2 Adaptación a la actividad
	2.1.3 Transmisión de información		2.1.1 Búsqueda externa de información
	2.2.1 Actitud personal	2.1.2 Solicitud interna de información	
Ejecución	3.1.1 Identificación de tareas	Factor 7	2.1.3 Transmisión de información
	3.1.2 Secuenciación de tareas		2.2.1 Actitud personal
	3.1.3 Distribución de tareas	Factor 8	3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones
	3.1.4 Previsión de recursos necesarios		3.2.3 Consenso

Regulació	3.2.1 Anàlisi de la informació para la toma de decisiones	Factor 9	3.1.4 Previsión de recursos necesarios	
	3.2.2 Participación		3.4.1 Coordinación con el equipo	
	3.2.3 Consenso		3.4.2 Autoseguimiento de tareas	
	3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas		3.3.3 Participación en la resolución de contingencias	
	3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas		Factor 10	3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas
	3.3.3 Participación en la resolución de contingencias			3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas
	3.4.1 Coordinación con el equipo		Factor 11	3.1.3 Distribución de tareas
	3.4.2 Autoseguimiento de tareas			3.2.2 Participación
	4.1.1 Detección de conflictos		Factor 12	3.1.1 Identificación de tareas
	4.1.2 Propuestas alternativas			3.1.2 Secuenciación de tareas
	4.1.3 Resolución del conflicto		Factor 13	4.2.2 Logro de acuerdos
	4.2.1 Utilización de estrategias			4.3.1 Propuestas de mejora
	4.2.2 Logro de acuerdos			4.3.2 Implementación de los procesos de mejora
	4.3.1 Propuestas de mejora			4.2.1 Utilización de estrategias
	4.3.2 Implementación de los procesos de mejora		Factor 14	4.3.1 Propuestas de mejora
	4.3.2 Implementación de los procesos de mejora			
	4.1.2 Propuestas alternativas			
	4.1.3 Resolución del conflicto			
	Factor 15	4.2.1 Utilización de estrategias		
		4.1.1 Detección de conflictos		
		4.1.3 Resolución del conflicto		

Aquesta taula és el resultat de la combinació dels 34 elements existents, de la qual s'observen els 15 factors extrets. Els 15 factors, com ja s'ha comentat estan configurats per l'element amb més puntuació.

Els canvis i agrupacions generades a partir de l'anàlisi factorial exploratori, afecten de manera indirecta a les altres classificacions, passant de 15 components a un número més reduït que es veurà a continuació i pel que fa als indicadors es passarà de 136 indicadors (que comprenen diferents nivells, de l'1 al 4) a 60 indicadors.

**El factor 1**, està configurat per 3 elements que fan referència a l'objectiu de l'equip. El tema predominant és els objectius, en com s'identifiquen, coneixen i acoten. L'element més representatiu i on es reflexen els altres elements és el "identificació de los objetivos".

**En el factor 2**, es relacionen els components de "Clima de trabajo" i "Pertinencia". Es podria parlar de cooperació amb els altres, ja que fa referència a la manera d'actuar dins de l'equip, si ho fa sol o de manera constructiva i amb respecte vers els altres, si afavoreix o no les condicions de treball i si es sent o no integrat dins de l'equip. Aquests tres elements interrelacionats entre ells podrien donar lloc a la cohesió i coordinació dins de l'equip, que són les característiques que s'han reflexat en el primer capítol i una de les dimensions més definides pels autors. L'element

que es selecciona per representar aquest factor és el de “relaciones interpersonales”, a través d'aquest es tenen en compte els altres elements.

**El factor 3** es configura pels elements d' “adopción” i “ejercicio”, són els mateixos elements que configuren el component de rol. Es tenen en compte tots aquells aspectes que fan referència tant a l'assumció com a l'actuació del rol assignat dins de l'equip. El rol, és determinant per poder saber quines són les funcions de cada un dels membres. En la taula del framing, l'etiqueta de Rol es troba en una 14 posició, aquest fet indica que hi ha autors que li atorguen connotacions importants per saber treballar en equip. A més a més, els rols dins d'un equip, han estat objecte d'estudi, on un dels més destacats i rellevants és el que va realitzar Belbin al 1981 i al 1993, i on Aritzeta, Swailes, et Senior al 2007, van desenvolupar i validar el seu model. L'element que dóna lloc a aquest factor és el “adopción”.

**El factor 4** relaciona els elements de tres components diferents. L'interpretació d'aquests elements ens dóna lloc a reflexionar que aquests tres elements poden expressar el mateix, degut a la seva correlació. Els aspectes que es donen són la manera de treballar a partir del seu rol, si està o no integrat dins de l'equip i quin és el grau de compromís a l'hora de treballar amb els altres. Es selecciona l'element amb puntuació més elevada, en aquest cas “implicación en el equipo”.

**En el factor 5** es relacionen els mateixos elements que configuren el component “adaptabilidad”. Com a tal s'interpreta que el factor resultant ha de donar resposta a aquesta adaptabilitat. L'etiqueta és adequada, a més a més s'ha de considerar que en el framing és una de les deu etiquetes més valorades. Per altra banda, els models presentats en el capítol 3 defineixen l'adaptabilitat com un categoria important dins la definició del treball en equip. L'element que representa aquest factor és “adaptación a la actividad”.

**El factor 6**, es relacionen els elements de “Búsqueda externa y solicitud interna de información”. El factor resultant reflecteix els aspectes relacionats amb la informació. Es podria considerar com la recerca externa i interna d'informació. És un dels elements que configuren la dimensió de comunicació. Baker et al. (2005), Cannon-Bowers et al. (1995), Rousseau et al. (2006), i Stevens et Campion (1994), fan incidència en aquest element tot i que emplen etiquetes diferents. L'element amb puntuació més elevada és “Búsqueda externa de información”.

**El factor 7** relaciona els elements de “transmisión de la información” i “actitud personal”, donant resposta a aqueslls aspectes on es reflexen més les intervencions amb els altres. En aquest factor es tindrà en compte l'etiqueta de “actitud personal”. En quant a la dimensió de comunicació, el model que realitza una exposició més detallada i completa és el de Stevens et Campions (1994), presentat en el capítol 3. En ell es descriuen els estils de comunicació, on l'actitud de cada

membre és rellevant pels equips efectius. I on també exposen les diferents xarxes comunicatives que permeten millorar la transmissió de la informació i l'actitud personal.

**El factor 8** uneix els elements de “anàlisis de la informació para la toma de decisiones”, “consenso” i “Previsión de recursos necesarios”. L'interpretació del nou factor, reflecteix els aspectes a considerar en la presa de decisions, on s'han d'interpretar les variables existents en el context per dur a terme l'actuació, tenint en compte els recursos necessaris com també, com es desenvolupa la presa de decisions, si aquesta és consensuada o no. Aquest element és definit per Stevens et Campion (1994) com la negociació. L'element que representa aquest factor és “Análisis para la toma de decisiones”.

**El factor 9** està constituït per tres elements, dos que configuren el component de seguiment i un que forma part del component de realització de tasques. Aquests tres elements tenen en compte aspectes com la coordinació a l'hora de realitzar les tasques, el seguiment que es fa un cop has efectuat una tasca i com s'involucra en la resolució de les contingències. Per tant l'element que dona lloc a aquest nou factor és “coordinación con el equipo”.

**El factor 10**, reflexa els dos elements que formen part del component de “realización de tareas”. On es tenen en compte aspectes de com efectua les tasques i sí intercanvia les dificultats sorgides durant la realització d'aquestes. Cannon-Bowers et al. (1995) defineix una categoria anomenada “compartir coneixements de la situació”, en la qual s'hi reflexa la importància de compartir el coneixement de la situació entre els diferents membres per poder arribar a l'eficàcia de l'equip, i d'aquesta manera poder disminuir la percepció de la imatge limitada de la complexitat de l'entorn que es crea cada membre. L'element amb la puntuació més elevada és “Intercambio de información sobre las dificultades surgidas”, i és el que representa aquest factor.

**El factor 11**, engloba aspectes de la distribució de les tasques i la participació en elles. Està configurat per elements de diferents components. Els dos elements reflexen participació, ja sigui per la distribució de tasques com per la resolució de problemes. Per tant l'element seleccionat és el de “distribución de las tareas”.

**El factor 12**, està configurat pels elements “identificación de tareas” i “secuenciación de tareas”. Engloba tots aquells aspectes relacionats amb les tasques. Stevens et Campion (1994) defineixen una categoria anomenada “tasques i rols esperats”. En aquest cas només es tenen en compte els elements que donen més importància a les tasques i amb la puntuació més elevada, per aquest motiu s'escull l'etiqueta “secuenciación de tareas”.



**El factor 13**, sorgeix de la correlació dels elements de la dimensió 4 “Regulación”. Tal i com s’ha comentat en l’apartat anterior, a partir de la rotació varimax han sorgit elements que es repeten en els altres factors. En aquest factor s’engloba els elements de “logro de acuerdos”, “propuestas de mejora”, “implementación de los procesos de mejora” i la “utilización de estrategias”. Són elements de diferents components on es té en compte tant la negociació com la millora. L’element que assoleix més puntuació dóna lloc a aquest nou factor, el qual és “Logro de acuerdos”.

**El factor 14**, existeix la mateixa problemàtica que en el factor anterior. En ell es relacionen els elements dels tres components que configuren la dimensió de “Regulación”. I com a tal, es selecciona l’element més representatiu que es “Propuestas alternativas”.

**El factor 15**, reuneix els elements que configuren el component “resolución de conflictos”, i en el qual es donen tots els aspectes que hi ha vers els conflictes. Tant en el *framing* com els diferents models presentats, la categoria de resolució de conflictes és una de les més emprades. Molts autors també l’etiqueten amb “Resolución de problemas”. Per poder treballar en equip i poder avançar, aquest és un dels altres elements més importants. Per tant l’element que representa aquest factor és “detección de conflictos”.

Per finalitzar, concloure que a partir de l’anàlisi factorial, tal i com s’ha esmentat anteriorment, hi ha hagut una reducció dels elements, passant de 34 a 15. Aquesta reducció dels elements ha afectat de manera indirecta tant als components com als indicadors. Per tant com a resultat final es presenta la rúbrica tal i com ha quedat amb aquesta reducció.

Tableau 119. Resultat final de la Rúbrica RUTE (en castellà)

Dimensión	Componente	Elemento
Identidad	Objetivos	Identificación de los objetivos
	Rol	Adopción
	Adaptabilidad	Adaptación a la actividad
	Clima de trabajo	Relaciones interpersonales
	Compromiso	Implicación en el equipo
Comunicación	Información	Búsqueda externa de información
	Interacción personal	Actitud personal
Ejecución	Planificación	Distribución de tareas
		Secuenciación de tareas
	Toma de decisiones	Análisis para la toma de decisiones
	Realización de las tareas	Intercambio de información sobre las dificultades surgidas
Regulación	Seguimiento	Coordinación con el equipo
	Mejora	Propuestas alternativas
	Negociación	Logro de acuerdos
	Resolución de conflictos	Detección de conflictos

### 1.2.3 L'avaluació 360º

L'avaluació 360º permet observar quines són les percepcions sobre l'adquisició de la competència dels participants i dels observadors. Els equips estan configurats per diferents membres d'una mateixa organització a excepció dels equips que provenen de la Universitat d'Elgoibar. En aquests equips se'ls hi suma l'avaluació del tutor de la universitat. La configuració de cada equip va de 4 a 9 membres, on en cada un s'hi conta l'avaluació feta per un mateix, l'avaluació dels companys i l'avaluació d'un superior.

En aquest cas es pot analitzar quina és la consistència i la cohesió, a través de la mitjana i la desviació típica de les puntuacions de cada equip.

Si la desviació típica es baixa vol dir que les puntuacions són molt semblants i per tant es pot observar que hi ha certa coherència dels 360º en l'equip. Es considera alta la desviació típica que estigui per sobre del 0.35, i per tant el conjunt d'equips que tinguin una desviació típica >0,35, tindran tendència a una poca coherència i per tant una consistència poc significativa. A continuació es presenta un quadre on es veuen les mitjanes i desviacions per cada un dels equips analitzats. Es ressalten en negreta tots aquells equips que tinguin una desviació baixa i per tant es considerin consistents.

Tableau 120. Anàlisi descriptiu dels 55 equips

SUBJECTE	MITJANA	DESVIACIÓ TÍPICA	SUBJECTE	MITJANA	DESVIACIÓ TÍPICA
1	3,81	<b>0,177</b>	31	3,08	0,40
2	3,08	0,488	32	3,55	<b>0,20</b>
3	2,66	0,45	33	3,29	<b>0,35</b>
4	2,44	0,53	34	3,37	<b>0,30</b>
5	2,87	<b>0,32</b>	35	3,52	<b>0,34</b>
6	2,86	0,56	36	3,60	<b>0,16</b>
7	2,99	0,45	37	3,64	<b>0,25</b>
8	3,12	0,38	38	3,19	0,42
9	3,32	0,45	39	3,42	<b>0,23</b>
10	2,81	0,48	40	2,85	<b>0,08</b>
11	3,38	0,51	41	2,87	0,59
12	2,78	0,60	42	2,80	<b>0,28</b>
13	2,58	0,68	43	3,54	<b>0,25</b>
14	2,95	<b>0,23</b>	44	3,22	<b>0,35</b>
15	3,33	0,48	45	3,35	0,44
16	3,30	<b>0,25</b>	46	3,28	<b>0,25</b>
17	2,81	0,45	47	3,13	<b>0,30</b>
18	3,25	0,47	48	3,17	<b>0,23</b>
19	3,01	0,61	49	3,07	0,41
20	3,60	<b>0,28</b>	50	3,19	<b>0,19</b>

SUBJECTE	MITJANA	DESVIACIÓ TÍPICA	SUBJECTE	MITJANA	DESVIACIÓ TÍPICA
21	3,22	<b>0,31</b>	51	3,45	<b>0,16</b>
22	3,09	0,58	52	3,36	<b>0,08</b>
23	2,99	0,73	53	3,40	<b>0,23</b>
24	3,05	<b>0,15</b>	54	3,17	<b>0,31</b>
25	3,05	<b>0,29</b>	55	3,48	<b>0,11</b>
26	3,61	<b>0,18</b>			
27	3,06	0,51			
28	2,89	<b>0,33</b>			
29	3,09	<b>0,23</b>			
30	2,96	<b>0,29</b>			

Dels 55 equips trobem: 32 equips amb una desviació 0,35<  
13 equips amb una desviació entre 0,35 i 0,5  
10 equips amb una desviació 0,5<

Tenint en compte aquests resultats, es pot veure com l'avaluació dels 360<sup>º</sup> té força consistència, ja que dels 55 equips trobem 32 equips que tenen una desviació típica més baixa de 0,35.

Si s'analitza la desviació que es dona en cada equip segons l'organització d'origen, es pot veure com hi ha una empresa que la seva desviació és molt alta. Remarcar que de les 23 equips que tenen una desviació típica per sobre de 0,35; 17 formen part de la mateixa organització. Aquest fet pot ser degut a que els equips que s'han configurat en aquesta organització són molt recents, tenen una antiguetat de 3 mesos, aquest fet implica que per aconseguir una bona consistència en l'avaluació és important que els equips s'hagin constituït amb una antiguetat superior als 3 mesos.

Un altre aspecte a destacar és que la gran majoria dels equips amb les desviacions més baixes provenen de l'àmbit de la formació en alternança. Aquest fet implica que la formació en alternança té una gran potencialitat en quant a la consistència de l'avaluació dels diferents avaluadors.

Amb la següent taula es pot veure quina és la desviació existent entre les puntuacions recollides de les diferents avaluacions de tots els equips.

Tableau 121. Estadístics descriptius de l'avaluació 360º amb 55 equips

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. típ.
AVALUACO	55	1,68	4,00	3,0128	,51758
AUTOAVALUACIÓ	55	2,12	3,94	3,2782	,34145
AVALUATU	55	2,400	3,833	3,18388	,331209

L'anàlisi descriptiu de les diferents avaluacions, ens permet analitzar i observar quins són els perfils dels avaluadors que poden distorsionar més en l'avaluació. En aquest cas tal i com es percep en la taula anterior, la desviació típica existent entre l'avaluació dels companys i l'autoavaluació, és major que la desviació existent entre l'avaluació feta pels tutors i els pròpis subjectes. En definitiva, tenint en compte aquests resultats es pot vislumbrar que la Rúbrica RUTE es pot considerar una bona eina per fer l'autoavaluació.

En la taula 120 es poden veure reflexats els diferents anàlisis descriptius, en quant a la mitjana i desviació típica realitzada a cada equip de 360º on es concreta l'anàlisi de la mitjana i desviació típica per cada un dels equips, i per tant es pot observar com l'avaluació dels tutors i la pròpia autoavaluació tendeixen a ésser més consistents ja que la desviació típica és baixa, per altra banda es pot observar com la desviació típica entre l'avaluació dels companys i l'autoavaluació és més elevada. I es torna a ratificar que la rúbrica RUTE pot ser una bona eina per fer l'autoavaluació.

El segon anàlisi que es realitza és la correlació de Pearson on es relaciona l'autoavaluació, l'avaluació dels companys, l'avaluació dels tutors i l'heteroavaluació (on es considera l'avaluació de companys i tutors) s'observa en la taula 122-123 que la correlació més elevada es troba entre l'avaluació de companys (avaluaco) i tutors (avaluatu) on s'aconsegueix un 0,428.

Si es correlacionen l'autoavaluació amb les diferents avaluacions, es pot veure com la puntuació més elevada es dona entre l'avaluació d'un mateix i l'avaluació dels tutors, 0,414. Tot i això, els resultats obinguts són significatius a un nivell de 0,01 en la majoria dels casos.

L'anàlisi de les correlacions, permet observar quines són les puntuacions més consistents, en aquest cas són les correlacions entre tutors i autoavaluació. Per tant, es pot verificar que la Rúbrica funciona bé com a eina d'autoavaluació.

Tableau 122. Les corrélations amb l'avaluació 360º

	Avaluació	Valor de la correlació
1.	Autoavaluació- Heteroavaluació	0,395
2.	Atuoavaluació-Avaluacióco	0,286
3.	Atuoavaluació- Avaluatu	0,414
4.	Avaluatu-Avaluaco	0,428

Tableau 123. Correlacions de l'avaluació 360º

	AUTOAVALUACIÓ	HETEROAVALUACIÓ	AVALUACO	AVALUATU
AUTOAVALUACIÓ	1	,395**	,286*	,414**
Sig. (bilateral)		,003	,034	,002
HETEROAVALUACIÓ	,395**	1	,904**	,768**
Sig. (bilateral)	,003		,000	,000
AVALUACO	,286*	,904**	1	,428**
Sig. (bilateral)	,034	,000		,001
AVALUATU	,414**	,768**	,428**	1
Sig. (bilateral)	,002	,000	,001	

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Avaluaco	Avaluació dels companys
Avaluatu	Avaluació dels tutors

## **Conclusions**

---



## 1 CONCLUSIONS

La investigació s'ha centrat no només en la definició del constructe de treball en equip, un concepte emergent en l'actualitat, sinó que també amb l'objectiu d'augmentar la comprensió, concreció i unificació de la literatura existent al voltant d'aquest terme i amb la creació d'una eina d'avaluació vàlida i fiable. Per aquest motiu es creu oportú recordar les preguntes que han guiat la investigació i els passos que s'han dut a terme en cada etapa:

- Quina és l'estructura que ha de tenir la competència de treball en equip?
- Com es pot mesurar la competència de treball en equip?

Les conclusions que es presenten en aquest apartat, sorgeixen de l'anàlisi i discussió dels resultats de les 4 etapes citades en el capítol precedent, que intenten donar resposta a les dues preguntes plantejades.

En primer lloc es presenten les conclusions que donen resposta a la primera pregunta, en quant a la determinació de l'estructura de la competència de treball en equip. En segon lloc, es presenten les conclusions que fan referència a la segona pregunta, en aquest cas, es farà incidència en la validació externa de la Rúbrica RUTE, i com a tal, en tota la part quantitativa de la investigació. En ambdós casos les conclusions es presenten sistematitzades en els passos que s'han seguit per poder efectuar cada una de les preguntes.

### 1.1 Conclusions sobre l'estructura que ha de tenir la competència de treball en equip

#### 1.1.1 Revisió bibliogràfica

Després d'efectuar una revisió de la literatura existent sobre la competència, en la qual s'han analitzat 75 investigacions, ha facilitat el buidatge de les dimensions que configuren la competència de treball en equip. S'han presentat 75 models diferents. A partir dels resultats presentats, es dur a terme un segon anàlisi es localitzen 115 etiquetes, per poder definir el concepte d'estudi, de les quals 21 han estat repetides entre cinc o més vegades. De les 21 etiquetes contrastades amb el model de Rousseau et al., (2006) es crea la base de la Rúbrica RUTE. Aquesta base permet generar una disposició en quant a la creació de l'eina final. S'ha de considerar que les etiquetes amb més rellevància dins del treball en equip, citades pels diferents autors, han estat comunicació, que dobla en puntuació a la segona, que és coordinació i la tercera és objectius.



### **1.1.2 Grup de discussió**

Parteix dels resultats obtinguts de la revisió bibliogràfica. A partir de les diferents reunions realitzades es determina l'estructura de la competència de treball en equip, on s'ha arribat a un nivell de concreció molt elevat, permeten descomposar la competència en diferents categories. Es determina l'estructura de la competència de treball en equip en les següents categories:

- 4 dimensions
- 16 components
- 34 elements
- 136 indicadors

### **1.1.3 Prova de jutges**

S'efectua una validació interna de la Rúbrica a partir d'una prova de jutges, que permet rectificar tot allò pertinent. Cada una de les categories es sotmesa a una valoració exhaustiva per diferents experts que han concretat cada una de les etiquetes de les diferents categories, com a adequades, pertinents i comprensibles.

Després d'analitzar la pertinença, adequació i comprensió de cada una de les dimensions, es pot observar com els canvis efectuats tant en la Rúbrica RUTE en espanyol com en francès, no ha variat el significat de cada una d'elles, i per tant ens permet proposar una rúbrica definitiva de la competència TE (tal i com es presenta a l'annex).

## **1.2 Conclusions de com es pot mesurar la competència de treball en equip**

### **1.2.1 Anàlisi estadístic**

A través d'una correlació bivarida entre els resultats obtinguts podem dir que les etiquetes i classificacions escollides són adequades ja que aquestes mantenen certes relacions amb el resultat de l'anàlisi de les diferents investigacions, efectuat en el metanàlisi. Fet aquest anàlisi es veu que les dimensions més valorades són la de comunicació, tal i com s'ha vist en l'apartat de recensió literària, on cada un dels autors han considerat aquesta dimensió imprescindible per definir el treball en equip.

### **1.2.2 Fiabilitat de l'eina**

Partint de l'alpha de Cronbach obtingut en aquesta investigació (95,8%), ratifica l'alt nivell de correlacions existents entre cada un dels elements de les diferents

dimensions de la Rubrica RUTE, i per altra banda, en quant a la definició de la competència de treball en equip ens permet afirmar que aquesta ha estat ben definida. En definitiva, ens incita a creure que la validesa interna de l'eina és bona i que l'eina representa adequadament el concepte de treball en equip.

### 1.2.3 Anàlisi factorial

A partir de l'anàlisi factorial segons la categorització obtinguda, es pot efectuar una reducció del nombre d'elements sense variar l'estructura de la Rúbrica de Treball en Equip, de tal manera que:

- La dimensió d'Identitat es passa d'11 elements a 5 factors.
- La dimensió de Comunicació la reducció és del 50% passant de 4 elements a 2.
- La tercera etiquetada com a Execució, el nombre d'elements passa de 12 a 5.
- La darrera dimensió, Regulació, passa de 7 elements a 3.

Tal i com denota cada una de les valoracions obtingudes en els elements, la dimensió de comunicació és la més adquirida, per poder treballar en equip de manera eficaç. I per altra banda la dimensió de Regulació és la menys adquirida.

En quant a les correlacions, es pot observar en el quadre següent com les reagrupacions dels elements en factors nous (il·lustrats en les dos últimes columnas), acostumen a ser els elements del mateix component, per exemple en el cas del primer factor els elements que es correlacionen són els que formen part del primer component, i així successivament. Per tant es pot afirmar que les dimensions i la rúbrica RUTE estan ben construïdes. A més a més la seva distribució és correcta i com a tal es corrobora que els factors creats són consistents.

Tableau 124. Els factors i elements de la competència de treball en equip (en castellà)

Dimensió	Componente	Estructura inicial	Factor	Elementos
1.- Identidad	1.1.- Objetivos	1.1.1 Identificación de los objetivos	Factor 1	1.1.1 Identificación de los objetivos
		1.1.2 Conocimiento de los objetivos		1.1.2 Conocimiento de los objetivos
		1.1.3 Acotación según los objetivos		1.1.3 Acotación según los objetivos
	1.2.- Pertenencia	1.2.1 Integración en el equipo	Factor 2	1.2.1 Integración en el equipo
	1.3.- Rol	1.3.1 Adopción		1.5.1 Relaciones interpersonales
		1.3.2 Ejercicio		1.5.2 Condiciones de trabajo

Dimensión	Componente	Estructura inicial
	1.4.- Adaptabilidad	1.4.1 Propuestas para la adaptación 1.4.2 Adaptación a la actividad
	1.5.- Clima de trabajo	1.5.1 Relaciones interpersonales 1.5.2 Condiciones de trabajo
	1.6.- Compromiso	1.6.1 Implicación en el equipo
2.- Comunicación	2.1.- Información	2.1.1 Búsqueda externa de información 2.1.2 Solicitud interna de información 2.1.3 Transmisión de información
	2.2.- Interacción Personal	2.2.1 Actitud personal
3.- Ejecución	3.1.- Planificación	3.1.1 Identificación de tareas 3.1.2 Secuenciación de tareas 3.1.3 Distribución de tareas 3.1.4 Previsión de recursos necesarios
		3.2.- Toma de decisiones
	3.3.- Cumplimiento de las tareas	3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas 3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas 3.3.3 Participación en la resolución de contingencias
	3.4.- Seguimiento	3.4.1 Coordinación con el equipo 3.4.2 Autoseguimiento de tareas
4.- Regulación	4.1.- Resolución de conflictos	4.1.1 Detección de conflictos 4.1.2 Propuestas alternativas 4.1.3 Resolución del conflicto
	4.2.- Negociación	4.2.1 Utilización de estrategias 4.2.2 Logro de acuerdos

Factor	Elementos
Factor 3	1.3.1. Adopción
	1.3.2 Ejercicio
Factor 4	1.6.1 Implicación en el equipo
	1.3.2 Ejercicio
	1.2.1 Integración en el equipo
Factor 5	1.4.1 Propuestas para la adaptación
	1.4.2 Adaptación a la actividad
Factor 6	2.1.1 Búsqueda externa de información
	2.1.2 Solicitud interna de información
Factor 7	2.1.3 Transmisión de información
	2.2.1 Actitud personal
Factor 8	3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones
	3.2.3 Consenso
	3.1.4 Previsión de recursos necesarios
Factor 9	3.4.1 Coordinación con el equipo
	3.4.2 Autoseguimiento de tareas
	3.3.3 Participación en la resolución de contingencias
Factor 10	3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas
	3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas
Factor 11	3.1.3 Distribución de tareas
	3.2.2 Participación
Factor 12	3.1.1 Identificación de tareas
	3.1.2 Secuenciación de tareas
Factor 13	4.2.2 Logro de acuerdos
	4.3.1 Propuestas de mejora
	4.3.2 Implementación de los procesos de mejora

Dimensión	Componente	Estructura inicial
	4.3.- Mejora	4.3.1 Propuestas de mejora 4.3.2 Implementación de los procesos de mejora

Factor	Elements
	4.2.1 Utilización de estrategias
Factor 14	4.3.1 Propuestas de mejora
	4.3.2 Implementación de los procesos de mejora
	4.1.2 Propuestas alternativas
	4.1.3 Resolución del conflicto
Factor 15	4.2.1 Utilización de estrategias
	4.1.1 Detección de conflictos
	4.1.3 Resolución del conflicto

En la taula presentada, es pot observar com l'eina creada ha passat de 34 a 15 elements. Com a tal aquest tipus d'anàlisi ha facilitat la supressió de 19 elements, sense perdre el sentit del constructe definit, i facilitant la possibilitat d'efectuar la seva avaluació. Els elements es continuen distribuint en les 4 dimensions definides des d'un primer moment, Identitat, Comunicació, Execució i Regulació.

En quant als estadístics bivariats, ens permet extreure nous factors, a través de l'agrupació de diferents elements, el que s'ha fet, és de cada agrupació s'ha seleccionat l'element amb més puntuació. Donant com a resultat final els 15 factors, que representaran els 34 elements determinats en la primera etapa. Aquest fet fa que cada dimensió vegi reduïda la quantitat d'elements. A partir d'aquest anàlisi la rúbrica s'ha vist modificada, de tal manera que es pot eliminar la columna de components, tot i això, en la rúbrica que es presenta a continuació hi són reflectits. Quedant com a estructura final:

- 4 dimensions,
- 14 components,
- 15 elements, i
- 60 indicadors.

A continuació es presenta la taula definitiva, on es poden veure els canvis realitzats en la rúbrica.

Tableau 125. Rúbrica definitiva (en castellà)

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO						
COMPONENTES		ELEMENTOS	INDICADORES			
			1	2	3	4
IDENTIDAD	OBJETIVOS	IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.	Conoce la misión del equipo, pero no sabe cuál debe ser su participación en ella.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.
	ROL	ADOPCIÓN	No asume el rol.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo.	Asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.
	ADAPTABILIDAD	ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones.	Realiza adaptaciones erróneas.	Realiza adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.	Realiza adaptaciones y fomenta la aplicación de las adaptaciones de otros.
	CLIMA DE TRABAJO	RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa de manera impersonal.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas.
	COMPROMISO	IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas en el seno del equipo.	Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea. Apoya y promueve la actividad del resto del equipo.
COMUNICACIÓN	INFORMACIÓN	BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información.	Aporta información no relevante.	Aporta información contrastada y relevante.	Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.
	INTERACCIÓN PERSONAL	ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista.	Desarrolla una comunicación crítica y empática	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva.

<b>EJECUCIÓN</b>	<b>PLANIFICACIÓN</b>	<b>IDENTIFICACIÓN DE TAREAS</b>	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas y propone estrategias para poderlas realizar.
		<b>SECUENCIACIÓN DE TAREAS</b>	Es incapaz de secuenciar las tareas.	Elabora secuencias de ejecución inadecuadas.	Elabora secuencias de ejecución eficientes.	Elabora secuencias de ejecución eficientes y propone secuencias alternativas.
	<b>TOMA DE DECISIONES</b>	<b>ANÁLISIS PARA LA TOMA DE DECISIONES</b>	No aporta elementos de análisis para la toma de decisiones	Identifica variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables y aporta alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias derivadas.
	<b>REALIZACIÓN DE LAS TAREAS</b>	<b>INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS</b>	No comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas y acepta la colaboración de otros.	Acepta y ofrece colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.
	<b>SEGUIMIENTO</b>	<b>COORDINACIÓN CON EL EQUIPO</b>	Realiza las tareas independiente mente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.
<b>REGULACIÓN</b>	<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>DETECCIÓN DE CONFLICTOS</b>	No identifica los conflictos existentes.	Identifica con ayuda los conflictos existentes.	Identifica por si mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.	Identifica por si mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.
	<b>NEGOCIACIÓN</b>	<b>LOGRO DE ACUERDOS</b>	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.
	<b>MEJORA</b>	<b>PROPUESTA ALTERNATIVAS</b>	No aporta vías de solución a los conflictos existentes.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona en base a criterios objetivos alternativas válidas para resolver el conflicto.

#### 1.2.4 Avaluació 360º

Partint de l'avaluació 360º, es pot observar quin és l'abast que pot tenir l'eina d'avaluació creada. Aquest tipus d'avaluació ens permet recollir molta informació. Amb ella es treballen diferents tipus de percepcions en relació amb un mateix subjecte, i per tant ens permet donar una visió molt àmplia de quin és el nivell d'adquisició i desenvolupament de la competència del subjecte. Aquesta avaluació és molt més rica si s'acaba generant un feedback amb el subjecte. Gràcies a la informació obtinguda amb aquest tipus d'avaluació es pot vislumbrar la coherència de l'avaluació dels 360º i els equips.

A l'anàlisi descriptiu dels resultats obtinguts de l'avaluació 360º per equip, es pot constatar que dels 55 equips, s'ha de destacar que 32 equips tenen una desviació típica per sota de 0,35. Dels 23 equips que tenen una desviació alta, 17 s'havien constituïts feia uns 3 mesos, i formen part d'una mateixa organització. Per tant és important recalcar que la durada dels equips és rellevant i significativa, Aquest anàlisi ha permès observar que els equips configurats per treballadors en alternança, tenen la desviació molt baixa, la gran majoria es troben per sota del 0,3. aquest resultat deixa entreveure que aquest procés d'avaluació és molt consistent i vàlid.

Si es realitza un anàlisi de les puntuacions extrems de les diferents avaluacions, en quant a les mitjanes i desviacions típiques, es pot veure que existeix certa consistència entre les avaluacions realitzades pel pròpi subjecte i els tutors, i per tant ens permet afirmar que la Rúbrica RUTE, és una eina que es pot emprar per poder realitzar **autoavaluacions**.

En quant a les correlacions existents entre les puntuacions de l'autoavaluació i heteroavaluació, són elevades. La correlació més elevada es pot trobar entre l'autoavaluació i l'avaluació feta pels tutors, indicant que l'apreciació dels tutors és molt pròxima a la del propi individu i per tant es torna a confirmar que la Rúbrica és una eina que permet realitzar una **autoavaluació**.

Amb les dades analitzades es pot entreveure quin és el perfil d'avaluador que més pot distorsionar i en aquest cas es pot veure com és la dels companys. En una avaluació 360º el punt de vista que adquireix una major importància és la del tutor/coordinador, quedant en un segon lloc l'avaluació dels companys. En aquest cas els resultats obtinguts entre les autoavaluacions i les avaluacions realitzades pels companys es pot observar que tant en les correlacions com en els anàlisis descriptius aquests tendeixen a tenir una menor correlació i una major desviació típica, i per tant es pot corroborar que aquesta avaluació no té tanta importància.

A partir de la validació externa realitzada s'observa:

- Que les **dimensions** de la competència estan ben construïdes.

- Que la definició de la competència ha estat ben definida i acotada, ja que s'ha vist com els elements amb puntuacions més elevades eren parells amb les **etiquetes** extretes de l'anàlisi de la literatura.
- S'ha pogut **reduir el nombre d'elements** que s'havien definit per representar la competència de treball en equip.
- En quant a les correlacions existents en l'avaluació 360º, es pot observar com aquestes són significatives, tant en la correlació entre l'autoavaluació com en l'heteroavaluació i per tant permet confirmar que la rúbrica és una bona eina per poder fer l'autoavaluació. I permet facilitar un correcte feedback al participant com ha resultat de l'avaluació feta pels diferents observadors.
- S'observa que la Rúbrica RUTE és una bona eina per poder realitzar l'autoavaluació.
- L'avaluació dels tutors (àmbit acadèmic) i dels superiors (àmbit laboral) és la més coherent i significativa per avaluar la competència de treball en equip.
- Es considera que la Rúbrica RUTE és una bona eina per aplicar el 360º.

## 2 Línies d'investigació futures

Dels resultats i conclusions d'aquesta tesi, es poden despendre algunes línies d'investigació que mantenen relació amb el que s'ha expressat fins al moment, podent contribuir a una major comprensió en la manera de com es treballa en equip.

Es fa un esbós breu, de possibles propostes a partir de les quals es poden generar altres estudis en el futur.

- A partir de l'eina creada, proposem com a línia/més endavant de definir el procés d'aprenentatge de la competència de treball en equip. Tal i com s'entén en el món anglosaxó poder efectuar un *Teambuilding*. Com es poden arribar a configurar equips eficaços. Per altra banda, poder ajudar a aquells equips disfuncionals, a convertir-se en equips eficaços, analitzar els punts forts i febles i millorar aquests últims per convertir-los en forts.
- Per altra banda, es pot ampliar el camp d'investigació en quant a la comunicació. Aquesta és una de les dimensions més importants en el treball en equip, tal i com s'ha pogut observar en la recensió literària i en l'anàlisi



estadístic de les dades obtingudes. Com a tal es creu convenient ampliar en els diferents estils de comunicació, en la comunicació no verbal i sobretot en el llenguatge que es crea en cada equip, en la manera de poder ampliar els seus beneficis per poder arribar a ser un equip eficaç.

- La competència de lideratge d'equips, és una altra línia d'estudi. A partir del que s'ha fet, es vol ampliar la rúbrica i el camp d'estudis incloent el que significa el lideratge, ja que en aquesta investigació només s'ha intentat analitzar la competència des d'una visió individual.
- El fet de poder aplicar l'eina a altres terrenys d'estudi, és una altra línia d'investigació. Fins al moment, s'ha pogut aplicar en l'educació superior i en les organitzacions, a partir d'ara es busca poder aplicar-la dins del món de l'esport.

### **3 CONCLUSIONS**

L'enquête ne sait pas seulement focalisée sur la définition du «constructe» de travail d'équipe, un concept émergeant à l'heure actuelle, mais elle cherche aussi à augmenter la compréhension, la concrétion et l'unification de la littérature existante autour de ce terme et la création d'un outil d'évaluation valide et fiable. Pour cette raison, il est jugé opportun de se rappeler des questions qui ont guidé la recherche et des mesures qui ont été prises à chaque étape:

- Quelle est la structure que doit avoir la compétence du travail d'équipe?
- Comment peut-on mesurer la compétence du travail d'équipe?

Les résultats présentés dans cette section proviennent de l'analyse et des discussions des résultats des 4 étapes mentionnées dans le chapitre précédent, en essayant de répondre à ces deux questions.

Premièrement, on présente les conclusions qui donnent une réponse à la première question, concernant la détermination de la structure de la compétence du travail d'équipe. Deuxièmement, on expose les conclusions se référant à la deuxième question, dans ce cas, on mettra l'accent sur la validation externe de la rubrique RUTE, et en tant que telle toute la partie quantitative de la recherche. Dans les deux cas, les conclusions sont présentées systématisées dans les étapes à suivre afin de faire chacune des questions

#### **3.1 Conclusions sur la structure que doit avoir la compétence du travail d'équipe**

##### ***3.1.1 Révision bibliographique***

Après avoir terminé la révision de la littérature existante sur la compétence, où 75 études ont été analysées, a facilité le vidage des dimensions qui composent la compétence du travail d'équipe. 75 modèles différents ont été présentés. D'après les résultats présentés, nous avons effectué une deuxième analyse où l'on trouve 115 étiquettes, pour définir le concept de l'étude, dont 21 ont été répétées entre

cinq et plusieurs fois. Sur les 21 étiquettes contrastées avec le modèle de Rousseau et al. (2006) on crée la base de la rubrique RUTE. Cette base nous permet de générer une disposition concernant la création de l'outil final. Nous devons considérer que les étiquettes les plus importantes dans le travail d'équipe et qui sont citées par différents auteurs sont la communication, qui double en point à la deuxième qu'est la coordination, et ensuite en troisième position viennent les objectifs.

### **3.1.2 Groupe de discussion**

On part des résultats de la révision bibliographique. A travers les diverses réunions on détermine la structure de la compétence du travail d'équipe, où on a atteint un très haut niveau de concrétion, ce qui permet de décomposer la compétence en différentes catégories. On détermine la structure de la compétence du travail dans les catégories suivantes:

- 4 dimensions
- 16 composants
- 34 éléments
- 136 indicateurs

### **3.1.3 Les preuves de juges**

On effectue une validation interne de la rubrique à partir d'une preuve de juge, qui permet de modifier tout ce qui est nécessaire. Chacune de ces catégories sont soumises à une évaluation approfondie par plusieurs experts qui ont concrétisé chacune des étiquettes des différentes catégories comme adéquates, pertinentes et compréhensibles. On effectue le même processus pour la rubrique RUTE traduite en français.

Après avoir analysé la pertinence, l'adéquation et la compréhension de chaque dimension, on peut observer comme les changements effectués dans la rubrique RUTE traduite en espagnol ou en français, n'ont pas changé leur signification et nous permet donc de proposer une rubrique définitive de la compétence TE.

## **3.2 Conclusions de la façon de mesurer la compétence d'un travail d'équipe**

### **3.2.1 La fiabilité de l'outil**

En partant de l'alpha de Cronbach obtenus dans cette étude (95,8%) confirme la forte corrélation entre chaque élément des différentes dimensions de la rubrique RUTE, et d'autre part, en termes de définition de la compétence du travail d'équipe nous permet de dire que cela a été bien défini. En définitive, cela nous encourage à croire que la validité interne de l'outil est bonne et qu'il représente de manière adéquate le concept du travail en équipe.

### **3.2.2 L'analyse statistique**

Grâce à une corrélation bi-variable entre les résultats, nous pouvons dire que les étiquettes et les classifications choisies sont appropriées, car elles maintiennent certaines relations avec les résultats des analyses des différentes enquêtes (tableau 22) réalisés dans la méta-analyse. Une fois cette analyse terminée on remarque que les dimensions les plus valorisée sont les communications, comme on le voit dans la section de la révision littéraire, où chacun des auteurs ont considéré cette dimension comme essentielle pour définir le travail d'équipe.

### **3.2.3 Analyse factorielle**

En partant de l'analyse factorielle et selon la catégorisation obtenue, on peut effectuer une réduction du nombre d'éléments sans changer la structure de la rubrique du travail d'équipe, de sorte que:

- La dimension d'identité est passée de 11 éléments à 5 facteurs.
- Réduction de la dimension de communication à 50%, passant de 4 à 2 points.
- La troisième étiquette comme l'exécution, le nombre d'élément passe de 12 à 5.
- La dernière dimension, la régulation, passe de 7 à 3 éléments.

Comme désigné dans chacune des évaluations obtenues à partir des éléments, la dimension de la communication est le plus acquise pour travailler en équipe de manière efficace. D'autre part la dimension de la réglementation est la moins acquise.

En ce qui concerne les corrélations on peut observer dans le tableau ci-dessous comment le rassemblement d'éléments en de nouveaux facteurs (illustré dans les deux dernières colonnes), sont souvent des éléments du même composant, par exemple dans le cas du premier facteur les éléments qui sont corrélacionnels sont ceux qui font partie du première composant, et ainsi de suite. Nous pouvons donc dire que les dimensions et la rubrique sont bien construites. En plus, sa distribution est correcte et comme telle, elle confirme que les facteurs créés sont cohérents.

Dimensión	Componente	Estructura inicial	Factor	Elements
1.- Identidad	1.1.- Objetivos	1.1.1 Identificación de los objetivos	Factor 1	1.1.1 Identificación de los objetivos
		1.1.2 Conocimiento de los objetivos		1.1.2 Conocimiento de los objetivos
		1.1.3 Acotación según los objetivos		1.1.3 Acotación según los objetivos
	1.2.-	1.2.1 Integración en el equipo	Factor 2	1.2.1 Integración en el equipo
	1.3.- Rol	1.3.1 Adopción		1.5.1 Relaciones interpersonales
		1.3.2 Ejercicio		1.5.2 Condiciones de trabajo
1.4.- Adaptabilidad	1.4.1 Propuestas para la adaptación 1.4.2 Adaptación a la actividad	Factor 3	1.3.1. Adopción 1.3.2 Ejercicio	
1.5.- Clima de trabajo	1.5.1 Relaciones interpersonales 1.5.2 Condiciones de trabajo	Factor 4	1.6.1 Implicación en el equipo 1.3.2 Ejercicio	
1.6.- Compromiso	1.6.1 Implicación en el equipo		1.2.1 Integración en el equipo	
2.- Comunicación	2.1.- Información	2.1.1 Búsqueda externa de información	Factor 5	1.4.1 Propuestas para la adaptación
		2.1.2 Solicitud interna de información		1.4.2 Adaptación a la actividad
2.1.3 Transmisión de información		Factor 6	2.1.1 Búsqueda externa de información	
2.2.- Interacción Personal	2.2.1 Actitud personal		2.1.2 Solicitud interna de información	
3.- Ejecución	3.1.- Planificación	3.1.1 Identificación de tareas	Factor 7	2.1.3 Transmisión de información
		3.1.2 Secuenciación de tareas		2.2.1 Actitud personal
		3.1.3 Distribución de tareas	Factor 8	3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones
		3.1.4 Previsión de recursos necesarios		3.2.3 Consenso
	3.2.- Toma de decisiones	3.2.1 Análisis de la información para la toma de decisiones	Factor 9	3.1.4 Previsión de recursos necesarios
		3.2.2 Participación		3.4.1 Coordinación con el equipo
3.2.3 Consenso		3.4.2 Autoseguimiento de tareas		

Dimensión	Componente	Estructura inicial	Factor	Elements
	3.3.- Cumplimiento de las tareas	3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas	Factor 10	3.3.3 Participación en la resolución de contingencias
		3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas		3.3.1 Cumplimiento de las tareas asignadas
		3.3.3 Participación en la resolución de contingencias		3.3.2 Intercambio de información sobre las dificultades surgidas
	3.4.- Seguimiento	3.4.1 Coordinación con el equipo	Factor 11	3.1.3 Distribución de tareas
		3.4.2 Autoseguimiento de tareas		3.2.2 Participación
	4.- Regulación	4.1.- Resolución de conflictos	4.1.1 Detección de conflictos	Factor 12
4.1.2 Propuestas alternativas			3.1.2 Secuenciación de tareas	
4.1.3 Resolución del conflicto			Factor 13	4.2.2 Logro de acuerdos
4.2.- Negociación		4.2.1 Utilización de estrategias		4.3.1 Propuestas de mejora
		4.2.2 Logro de acuerdos		4.3.2 Implementación de los procesos de mejora
4.3.- Mejora		4.3.1 Propuestas de mejora	Factor 14	4.2.1 Utilización de estrategias
		4.3.2 Implementación de los procesos de mejora		4.3.1 Propuestas de mejora
			Factor 15	4.3.2 Implementación de los procesos de mejora
				4.1.2 Propuestas alternativas
				4.1.3 Resolución del conflicto
			4.2.1 Utilización de estrategias	
			4.1.1 Detección de conflictos	
			4.1.3 Resolución del conflicto	

Dans le tableau présenté, on peut observer comme l'outil créé peut être réduit de 34 à 15 éléments, si elles correspondent seulement à l'élément le plus corrélée à chaque facteur. Ce type d'analyse a facilité la suppression de 19 articles, sans perdre le sens de la «constructe» définie, et ainsi faciliter l'évaluation. Les éléments sont toujours distribués en 4 dimensions définies dès le départ, l'identité, la communication, l'exécution et la régulation.

En ce qui concerne les statistiques bi-variables, elles nous permettent d'extraire de nouveaux facteurs, grâce au regroupement des différents éléments, de chaque regroupement nous avons sélectionné l'élément avec le plus de points. Ce qui donne un résultat final de 15 facteurs qui représentent les 34 éléments déterminés dans la première étape. Cela signifie que chaque dimension voit réduire le nombre d'élément. Avec cette analyse la rubrique a été modifiée, de sorte qu'on puisse supprimer la colonne des composants, cependant, dans la rubrique présenté ci-dessous ils sont pris en compte. Voici la structure finale:

- 4 dimensions
- 14 composants
- 15 éléments, et
- 60 indicateurs.

Voici la table finale, où l'on peut voir les changements réalisés dans la rubrique.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO						
COMPONENTES		ELEMENTOS	INDICADORES			
			1	2	3	4
<b>IDENTIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.	Conoce la misión del equipo, pero no sabe cuál debe ser su participación en ella.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.
	<b>ROL</b>	ADOPCIÓN	No asume el rol.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo.	Asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.
	<b>ADAPTABILIDAD</b>	ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones.	Realiza adaptaciones erróneas.	Realiza adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.	Realiza adaptaciones y fomenta la aplicación de las adaptaciones de otros.
	<b>CLIMA DE TRABAJO</b>	RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa de manera impersonal.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas.
	<b>COMPROMISO</b>	IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas en el seno del equipo.	Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea. Apoya y promueve la actividad del resto del equipo.

<b>COMUNICACIÓN</b>	<b>INFORMACIÓN</b>	BÚSQEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información.	Aporta información no relevante.	Aporta información contrastada y relevante.	Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.
	<b>INTERACCIÓN PERSONAL</b>	ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista.	Desarrolla una comunicación crítica y empática	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva.
<b>EJECUCIÓN</b>	<b>PLANIFICACIÓN</b>	IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas y propone estrategias para poderlas realizar.
		SECUENCIACIÓN DE TAREAS	Es incapaz de secuenciar las tareas.	Elabora secuencias de ejecución inadecuadas.	Elabora secuencias de ejecución eficientes.	Elabora secuencias de ejecución eficientes y propone secuencias alternativas.
	<b>TOMA DE DECISIONES</b>	ANÁLISIS PARA LA TOMA DE DECISIONES	No aporta elementos de análisis para la toma de decisiones	Identifica variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables y aporta alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias derivadas.
	<b>REALIZACIÓN DE LAS TAREAS</b>	INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	No comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas y acepta la colaboración de otros.	Acepta y ofrece colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.
	<b>SEGUIMIENTO</b>	COORDINACIÓN CON EL EQUIPO	Realiza las tareas independiente mente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.
<b>REGULACIÓN</b>	<b>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	DETECCIÓN DE CONFLICTOS	No identifica los conflictos existentes.	Identifica con ayuda los conflictos existentes.	Identifica por si mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.	Identifica por si mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.
	<b>NEGOCIACIÓN</b>	LOGRO DE ACUERDOS	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.



	<b>MEJORA</b>	PROPUESTA ALTERNATIVAS	No aporta vías de solución a los conflictos existentes.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona en base a criterios objetivos alternativas válidas para resolver el conflicto.
--	---------------	------------------------	---	---	--	---

### 3.2.4 Évaluation 360°

Sur la base de l'évaluation 360 °, on peut observer la portée que peut avoir l'outil d'évaluation. Ce type d'évaluation nous permet de recueillir beaucoup d'informations.

Avec cette outil on travail avec différents types de perceptions concernant le même sujet, et cela nous permet donc de donner un large aperçu du niveau d'acquisition et de développement de la compétence du sujet. Cette évaluation est beaucoup plus riche si on génère un feedback avec le sujet. Grâce à l'information obtenue avec ce type d'évaluation on peut apercevoir la cohérence de l'évaluation et 360° et des équipes.

A analyse descriptive des résultats obtenus de l'évaluation 360° par équipe, on constate que des 55 équipes, 32 ont une déviation typique inférieur à 0,35. Sur les 23 équipes qui ont une déviation élevée, 17 ont été formés il y a environ 3 mois et font partie d'une même organisation. Par conséquent, il est important de souligner que la durée des équipes est remarquable et significative. Cette analyse a permis observer que les équipes configurées par des travailleurs en alternance ont une déviation très faible, la plupart sont en dessous de 0,3. Ce résultat suggère que ce processus d'évaluation est conforme et valide.

Si on réalise une analyse des notes obtenus à partir des différentes évaluations, en termes de moyens et de déviation typique, on voit qu'il existe une certaine cohérence entre les évaluations faites par le sujet lui-même et les tuteurs, et donc nous pouvons dire que la rubrique RUTE est un outil qui peut être utilisé pour effectuer des **auto-évaluations**.

En ce qui concerne les corrélations existantes entre les notes de l'auto-évaluation et l'hétéro-évaluation, celles-ci sont élevées. La corrélation la plus élevée se trouve entre l'auto-évaluation faite par le tuteur, ce qui indique que l'appréciation des tuteurs est très proche de celle de l'individu et en conséquence on reconferme la rubrique est un outil qui permet la réalisation d'une auto-évaluation.

Avec les données analysées on peut discerner aussi le type d'évaluation qui peut être faussé et on observe que dans ce cas c'est celle des collègues. Dans une évaluation 360° ° le point de vue qui a le plus d'importance est celle du

coordinateur-tuteur, laissant la deuxième place à l'évaluation des collègues. Dans les résultats obtenus entre les auto-évaluations et les évaluations réalisées par les camarades, on observe qu'aussi bien dans les corrélations comme dans l'analyse descriptive celles-ci tendent à avoir une corrélation plus faible et une plus grande déviation typique, et on peut donc confirmer que cette évaluation n'est pas si importante.

En partant de la validation externe réalisée on observe:

- Que les dimensions de la compétence sont bien construites.
- Que la définition de la compétence a bien été définie et délimitée, puisque les éléments avec les notes les plus élevées étaient pareils que les étiquettes de la analyse littéraire.
- On a pu **réduire le nombre d'élément** définis pour représenter la compétence du travail d'équipe.
- En ce qui concerne les corrélations existantes dans l'évaluation 360°, on peut voir comment ces activités sont significatives, aussi bien dans la corrélation entre l'auto-évaluation que dans l'hétéro-évaluation et on peut donc confirmer que la rubrique est un bon outil pour faire l'autoévaluation. Et permet de faciliter un feedback adéquat au participant à la suite de l'évaluation faite par différents observateurs.
- On observe que la rubrique RUTE est un bon outil pour effectuer l'auto-évaluation.
- L'évaluation des tuteurs (milieu académique) et des supérieurs (milieu professionnel) est la plus cohérente et utile pour évaluer la compétence du travail d'équipe.
- On considère que la rubrique RUTE est un bon outil pour mettre en œuvre les 360°.

#### 4 Future recherche

Les résultats et les conclusions de cette thèse, laissent deviner les quelques lignes de recherche qui sont liées avec ce qui a été exposé jusqu'à présent, et peuvent contribuer à une meilleure compréhension à tous les niveaux du travail d'équipe.

Il y a un bref aperçu des possibles propositions qui peuvent être faite à l'avenir.

En partant de l'outil crée, nous proposons une ligne de travail pour définir le processus **d'apprentissage de la compétence du travail d'équipe**. Tel qu'entendu

dans le monde anglophone, faire un teambuilding. Comment peut-on obtenir des équipes efficaces. Il faut aussi aider les équipes dysfonctionnel pour les transformées en équipes efficaces, en analysant les points forts et les points faibles, pour ainsi améliorer leur faiblesse et les rendre efficaces.

On peut augmenter le champ d'investigation en termes de **communication**. C'est l'une des dimensions les plus importantes dans le travail d'équipe, comme cela a été observé dans la révision littéraire et l'analyse statistique des données obtenues. Il est approprié d'amplifier les différents styles de communication, comme la communication non verbale et surtout dans le langage qui est créé dans chaque équipe, pour augmenter leurs bénéfices et ainsi devenir une équipe efficace.

Le **compétence de la direction des équipes** est une autre ligne de l'étude. En partant de ce qui a été fait, on veut élargir la rubrique et les études, y compris le sens du leadership, puisque dans cette recherche on a seulement analyser la compétence à partir d'un seul point de vue.

Le fait d'être capable d'appliquer l'outil dans **d'autres domaines d'études**, est un autre aspect de la recherche. Jusqu'à présent, il a été appliqué dans l'enseignement supérieur et dans les organisations, on cherche maintenant à l'appliquer dans le monde du sport.





---

## **Bibliografia**

---



- Adair, J. (2002). *Inspiring Leadership*. (1st ed.). Thoroughgood, London.
- Addison, S., & Cunningham, G. (2006). Developing your management team. *Industrial and Commercial Training*, 38(7), 379-383.
- Afriat, C., Gay, C., & Loasil, F. (2006). In Collection "Qualifications & Prospective" (Ed.), *Mobilités professionnelles et compétences transversales*. Paris.
- Aguado, D., Lucía, B., Arranz, V., & Ponte, G. (2007). Innovaciones tecnológicas para la evaluación de personas. *Observatorio De Recursos Humanos*, 9, 52-56.
- Aguado, D.; Arranz, V.; et Valera, A. (2010) Desarrollo de la competencia transversal trabajo en equipo mediante contenidos elearning: una ayuda para la insercion laboral. *Relada*, 4 (2), 104-111. ISSN: 1988-5822
- Ahlers-Schmidt, C. R., Wetta-Hall, R., Berg-Copas, G., Jost, J. C., & Jost, G. (2008). Evaluating program effectiveness: Creating a reliable and valid tool. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(3), 139-144.
- Ahoniemi, T., & Karavirta, V. (2009). *Analyzing the use of a rubric-based grading tool*. 333-337.
- Aime, F., Meyer, C. J., & Humphrey, S. E. (2010). Legitimacy of team rewards: Analyzing legitimacy as a condition for the effectiveness of team incentive designs. *Journal of Business Research*, 63(1), 60-66.
- Akins, L.M. et Barbuto, D. (2008). Developing team skills using a program-embedded team assessment process. *38th. ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. October 22-25, Saratoga Springs, NY.
- Alcover, C. M., Gil, F., & Barrasa, A. (2004). Team learning: Adaptation of learning activities scales in a spanish sample. [Aprendizaje de equipo: Adaptación en una muestra española de las escalas de actividades de aprendizaje] *Psicothema*, 16(3), 378-383.
- Alex, B. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. En Formación Profesional, *CEDEFOP*, 2, 23-27. Berlin..
- Alexander S. Young, M.D., M.S.H.S., Matthew Chinman, P. D., Sandra L. Forquer, P. D., Edward L. Knight, P. D., Howard Vogel, C. S. W. A. S. A. C., Anita Miller, P. D., et al. (August 2005). *Use of a consumer-led intervention to improve provider competencies*. 56 (8), 967-975.
- Alexander, M. (2010). There is an "I" in team: Infusion. *Journal of Infusion Nursing*, 33(5), 257-258.



Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE Life Sciences Education*, 5(3), 197-203.

Allerup, P., Aspegren, K., Ejlersen, E., Jørgensen, G., Malchow-Møller, A., Møller, M. K., et al. (2007). Use of 360-degree assessment of residents in internal medicine in a danish setting: A feasibility study. *Medical Teacher*, 29(2-3), 166-170.

Alonso, N., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación de Educación Física" en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (693-696). A Coruña: Xunta de Galicia.

Alsina, J. (coord.) (2010). *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*. Quaderns de Docència Universitària (18). Universitat Autònoma de Barcelona. ICE i Edicions OCTAEDRO, S.L. ISBN: 978-84-9921-150-3

Ancona, D. (1990). Outward bound: strategies for team survival in an organization. *Academy of management journal*, 33, pp. 334-365.

Ancona, D.; et Caldwell, D. (1992). Beyond task and maintenance: dEfining external functions in groups. *Groups and organizational studies*, 13, 468-494

Anderson, N. R.; et West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19(3), 235-258

Anderson, N.R.; et West, M.A. (1996). The team climate inventory: the development of the TCI and its applications in team building for innovativeness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 53-66

Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 58(3 SUPPL.), 22-26.

Andrade, H. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (5), 1-11.

Andrade, H. (2007). Self-assessment through rubrics. *Educational Leadership*, 65(4), 60-63.

Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(2), 3-13.

Aneas Alvarez, M. A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas*. Mètodes

d'Investigació i Diagnòstic en Educació, UB). Retrieved from <http://www.tesisenred.net/TDX-1223104-122502>

Annan, J., Bowler, J., Mentis, M., & Phillipson, R. (2008). Understanding diversity in educational psychology teams. *School Psychology International*, 29(4), 387-399.

Annett, J. et Steinberg, H. (eds) (1996) *How Teams Work*. Leicester: British psychological Society, Sport & Exercise Section.

Annett, J.; Cunningham, D., et Mathias-Jones P. (2000). A method for measuring team skills. *Ergonomics* 43(8), 1076-1094

Annett, J. A. et Stanton, N A. (2000) Editorial. Team work: a problem for Ergonomics? *Ergonomics*, 43, (8), 1045-051

APA (2006). APA task force on the assessment of competence in professional Psychology: Final Report. October 2006.

Arbizu (Dir, 2008). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. MIE. Madrid

Arbizu Echávarri, F. (Dir.) (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Madrid

Arias Ceron, M. (2007). Diseño y publicidad responsable: nuevos códigos y plataformas en internet. Caso "interfase fotolog", una mirada relacional y divergente. *Ciencia Psicológica*, 1 (1), 1-6.

Aritzeta, A., et Balluerka, N. (2006). Cooperation, competition and goal interdependence in work teams: A multilevel approach. *Psicothema*, 18(4), 757-765

Arter, J., and J. Chappuis. 2007. *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Atkins, P. W. B., & Wood, R. E. (2002). Self- versus others' ratings as predictors of assessment center ratings: Validation evidence for 360-degree feedback programs. *Personnel Psychology*, 55(4), 871-904.

Atkinson, K., Jackson, C., & Rawlin, M. (2007). Competence and the quality framework. *Reprinted from Australian Family Physician*, 36 (1/2), 24-26.

Atwater, L. E., & Brett, J. F. (2006). 360-degree feedback to leaders: Does it relate to changes in employee attitudes? *Group and Organization Management*, 31(5), 578-600.

Aubé, C., Rousseau, V. et Savoie, A. (2000). Le développement des équipes de travail: où en sommes-nous?, *Revue québécoise de psychologie*, 21, 159-177.

Aubé, C., & Rousseau, V. (2005). Team goal commitment and team effectiveness: The role of task interdependence and supportive behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(3), 189-204.

Aubé, C. (2006). Teamwork behaviors: a review and a integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570.

Aubé, C., Rousseau, V. et Savoie, A. (2006). Les interventions régulatrices groupales et le rendement des équipes de travail: Un modèle théorique. *Le Travail Humain*, 3(69), 269-294

Ayestarán, S. (Coord. 2005). *Guía para el trabajo en equipo*. Documento privado de la Càtedra de Calidad de la UPV/EHU. San Sebastián.

Baartmana, L. K. J. B., Theo, J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, Cees P.M. (2007). Teachers' opinions on quality criteria for competency assessment programs. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 857-867.

Badger, B., Sadler-Smith, E., & Michie, E. (1997). Outdoor management development : Use and evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 21, 318-325.

Bailey, C., & Austin, M. (2006). 360 degree feedback and developmental outcomes: The role of feedback characteristics, self-efficacy and importance of feedback dimensions to focal managers' current role. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(1), 51-66.

Baker, T.A., Dickinson, T.L. et Salas, E. (1991). The influence of team and individual training in interdependent tasks. *Paper presented at the annual conference of the society of industrial and organizational psychology*, St Louis, MO, April 1991.

Baker, D. P., et Salas, E. (1992), Principles for measuring teamwork skills. *Human factors*, 34 (4), 469-475

Baker, D.P., et Salas, E. (1997). Principles for measuring teamwork: A summary and look toward the future. Dans M.T. Brannick, E. Salas, et C. Prince (Eds.). *Team performance assessment and measurement* (pp. 331-355). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Baker, E.L. (1998). *Draft final report for the validation of teamwork skills questionnaire using computer-based teamwork simulations*. University of California, Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.

Baker DP, Salas E, King H, Battles J, Barach P. (2005). The role of teamwork in the professional education of physicians: current status and assessment recommendations. *Jt Comm J Qual Patient Saf*;31 (4), 185–202

- Baker, D.P., et al., (2005). The all Teamwork Framework, in International Adult Literacy Survey. *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, T.S. Murray, Y. Clermont, and M. Binkley, Editors, pp. 229 – 272. Minister of Industry: Ottawa.
- Baker, D.P.; Day, R.; et Salas, E. (2006). Teamwork as an Essential Component of High-Reliability Organizations. *HSR: Health Services Research*, 41:4, Part 2, 1576-1598
- Ballenato Prieto, G. Prieto (2005). *Trabajo en equipo. Dinámica y participación en los grupos*. Ed. Pirámide. Barcelona
- Barner, R. (2005). Managing complex team interventions. *Team Performance Management*, 12 (1/2), 44-54
- Barraza Macías, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *INED*, 7, 5-14
- Bateman, B., Wilson, F.C., et Bingham, D. (2001). Team effectiveness-development of an audit questionnaire. *Journal of Management development*, 21 (3), 215-226.
- Baya'A, N., Shehade, H. M., & Baya'A, A. R. (2009). A rubric for evaluating web-based learning environments: Colloquium. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 761-763.
- Beaudin, G. (1995). *Croyance partagée en l'efficacité groupale: validation de prédictive et validation de construit*. Thèse de Doctorat, Université de Montréal.
- Beaudin, G. et Savoie, A. (1995). L'efficacité des équipes de travail: définition, composantes et mesures. *Review québécoise de psychologi*, 6 (1), 185-201
- Beaudin, G. (1996). *Croyance partagée en l'efficacité groupale: validation prédictive et validation de construit*. (Thèse doctoral- Université de Montreal).
- Becker, K. (2003). Grading programming assignments using rubrics. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35 (3) 253.
- Beckham, R. (1998). Self-Directed Work Teams The Wave of the Future? *Hospital Material Management Quarterly*, 20(1): 48-60. Aug.
- Beersma, B., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Moon, H., Conlon, D. E., et Ilgen, D. R. (2003). Cooperation, competition and team performance: Towards a contingency approach. *Academy of Management Journal*, 46, 572-590
- Beersma, B., Hollenbeck, J. R., Conlon, D. E., Humphrey, S. E., Moon, H., & Ilgen, D. R. (2009). Cutthroat cooperation: The effects of team role decisions on adaptation

to alternative reward structures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108(1), 131-142.

Bell, B.S., et Kozlowski, S.W.J. (2002). A typology of virtual teams: Implications for effective leadership. *Group & Organization Management*, 27, 14-49

Berk, R. A. (2009). Using the 360° multisource feedback model to evaluate teaching and professionalism. *Medical Teacher*, 31(12), 1073-1080.

Berry, G.R. (2011). Enhancing effectiveness on virtual teams: understanding why traditional teams skills are insufficient. *Journal of Business Communication*, 23.

Bers, T.H. (1989). The popularity and problems of focus-group research, *College and University*, 64 (3), 260-268.

Bokeno, M. (2008). Complexity: An alternative paradigm for teamwork development. *Development and Learning in Organisations*, 22(6), 7-10

Boumane, A., Talbi, A., Tahon, C., et Bouami, D. (2006). Contribution a la modelisation de la competente. Modélisation, Optimisation et Simulation des Systèmes: Défis et Opportunités. *MOSIM'06-du 3 au 5 avril 2006-Rabat-Maroc*.

Bowers, C.A., Urban, J.M. and Morgan, B.B.JR (1992). *The Study of Crew Coordination and Performance in Hierarchical Team Decision Making*. Report no. TR-92-01 (Orlando:University of Central Florida, Team Performance Laboratory).

Brandão, H. P., Zimmer, M. V., Pereira, C. G., Marques, F., Costa, H. V., Carbone, P. P., et al. (2008). Competence-based performance assessment: A model which integrates competence-based management, balanced scorecard and 360° feedback. [Gestão de desempenho por competências: Integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus] *Revista De Administracao Publica*, 42(5), 875-898.

Brannick, M.T., Salas, E., et Prince, C. (1997). *Team performance assessment and measurement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brey, A., Innerarity, D., et Mayos, G. (2009). *La Societat de la Ignorància i altres assaigs*. Creative Commons. Barcelona

Briones Guillermo (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas

Buller (1991). Getting the most out of Outdoor training. *Training & development Journal*, March.

- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea. Formación Profesional*. 1/94, 8-14.
- Burke, D.; Herman, H.; Evans, M.; Cockram, A. et Trauer, T. (2000). Educational aims and objectives for working in multidisciplinary teams. *Australasian Psychiatry*, 8 (4), 336-339.
- Buttram, J.L. (1990). *Focus group: a starting point for needs assessment*. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston.
- Calhoun, J. W., Herring, K. M., & Iadevito, T. L. (2005). Systemic issues involved in working with professional sports teams. *Clinics in Sports Medicine*, 24(4 SPEC. ISS.), 929-942.
- Calhoun, A. W., Rider, E. A., Peterson, E., & Meyer, E. C. (2010). Multi-rater feedback with gap analysis: An innovative means to assess communication skill and self-insight. *Patient Education and Counseling*, 80 (3), 321-326
- Camargo-Escobar, I.M. et Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universidad Psychologica Bogotá*, 7 (2), 441-455. ISSN 1657-9267
- Camisón, C.; Lapiedra, R.; Segarra, M.; et Boronat, M. (2002) *Meta-análisis de la relación entre tamaño de empresa e innovación*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, S.A. D.L. V-2746-2002
- Campion, Guzzo, R.A., et Shea, G.P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In Dunnette, M.D., Hought, L.M. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol.3, pp.269-313). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Campion, M. A., Medsker, G. J., et Higgs, A. C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823-850.
- Campion, M. A., Papper, E. M., et Medsker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. *Personnel Psychology*, 49(2), 429-452
- Cannella JR., A. A., Park, J., et Lee, H. (2008). Top management team functional background diversity and firm performance: Examining the roles of team member colocation and environmental uncertainty. *Academy of Management Journal*, 51(4), 768-784.

Cannon-Bowers, J. E., Salas, E., and Converse, S. (1993). *Shared Mental Models in Expert Team Decision-Making in Individual and Group Decision-Making: Current Issues*, J. Castellan, (ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Cannon-Bowers J, Tannenbaum SI, Salas E, et al. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. In: Guzzo R, Salas E, eds. *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass; pp.330–380.

Cannon-Bowers JA, Salas E. (1997). Teamwork competencies: the interaction of team member knowledge, skills, and attitudes. In: O’Neil, HF Jr.,ed. *Workforce Readiness: Competencies and Assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 151–174.

Cannon-Bowers, J. A et Salas, E. (1998). *Making Decisions Under Stress: Implications for Individual and Team Training* (Washington, DC: American Psychological Association).

Cannon- Bowers, J.A.; Salas, E; et Converse S. (2001). Shared mental models in expert team decision making. Chapter 12. *Individual and Group decision Making*. Ed. Castellan, J.

Cannon-Bowers, J.A.; et Salas, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 195-202

Carignani, V. (2000). Management of change in health care organisations and human resource role. *European Journal of Radiology*, 33(1), 8-13.

Carless, S. A., Mann, L., & Wearing, A. J. (1998). Leadership, managerial performance and 360-degree feedback. *Applied Psychology*, 47(4), 481-496.

Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31(1), 71-88.

Carrera, X. (2002). Uso de diagramas de flujo y sus efectos en la enseñanza/aprendizaje de contenidos procedimentales. Área de tecnología (ESO). Tesis doctoral (inédito).

Carron , A. V. (1982). Cohesiveness in sport group: Interpretations and consideration. *Journal of Sport Psychology* , 4 , 123-138.

Casey, D. (1985). When is a team not a team? *Personal Management*, 17 (1), january, 26-29.

Casey, C. (1995). *Work, Self and Society After Industrialism*. London. Routledge.

Caska, P.; Bamber, C.J.; et Sharp, J.M. (2002). Measuring teamwork culture: the use of a modified EFQM model. *Journal of Management Development*, 22(2), 149-170.

- Castells, M. (1997). *La era de la comunicación: Economía, sociedad y cultura*. volumen 1. la sociedad red. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2006). *Observatorio global. Crónicas de principio de siglo*. Barcelona: La vanguardia Ediciones, S.A.
- Chakraborti, C., Boonyasai, R. T., Wright, S. M., & Kern, D. E. (2008). A systematic review of teamwork training interventions in medical student and resident education. *Journal of General Internal Medicine*, 23(6), 846-853.
- Cedefop (2010). A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10. [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3058\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3058_en.pdf)
- Chang, S., Waid, E., Martinec, D. V., Zheng, B., & Swanstrom, L. L. (2008). Verbal communication improves laparoscopic team performance. *Surgical Innovation*, 15(2), 143-147.
- Cheng, J. L. (1983). Interdependence and coordination in organizations: A role-system analysis. *Academy of management journal*, 26, 152-162.
- Cheng JLC. (1984). Organizational coordination, uncertainty, and performance: An integrative study. *Human Relations*, 37, 829-851.
- Chung, R.G.; Lo, C.L.; Hsieh, T.H.; Chang, W.L.; et Hu, Y.C. (2010). Different cooperative learning grouping and problem-based instruction in promoting students' learning performance. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 8 (3), 289-294.
- CINTERFOR (2003): Gestión de Competencias en:  
[http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/intecap/gest\\_com/](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/intecap/gest_com/) (consultado el 20.10.2010)
- Cohen, S. G. (1993). New approaches to teams and teamwork. In J. R. Galbraith, E. E. Lawler, & Associates (Eds.), *Organization for the future: The new logic for managing complex organizations* (pp. 194-226). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, S. & Ledford, G. (1994) The effectiveness of self-managing teams: A quasiexperiment. *Human Relations*, 47(1), 13-42
- Cohen, S. G., Ledford Jr., G. E., & Spreitzer, G. M. (1996). A predictive model of self-managing work team effectiveness. *Human Relations*, 49 (5), 643-676
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290



Cohen, S.G. & Bailey, D.E. (1999). Making teams work: Implications for consulting practice. In (Ed.), Robert T. Golembiewski, *The Handbook of Organizational Consulting*. New York: Marcel Dekker.

Coiduras, J. (2004). Análisis de competencias tecnológicas y detección de necesidades en el equipo de apoyo a la integración escolar de los alumnos con deficiencia visual: orientaciones par un plan de formación. Tesis doctoral (inédito).

Colquitt, J. A., & Jackson, C. L. (2006). Justice in teams: The context sensitivity of justice rules across individual and team contexts. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(4), 868-899.

Comisión Europea. (1995). *Libro blanco sobre educación y formación: Enseñar y aprender. hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1996). *Libro Verde: Cooperación para una Nueva Organización del Trabajo*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas

Comisión Europea. (1998). *Programa de acción social*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en bolonia el 19 de junio de 1999*. Retrieved 02.10, 2004, from [http://www.aneca.es/modal\\_eval/convergencia\\_bolonia.html](http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_bolonia.html)

Comisión Europea (2002). *Comunicación de la comisión*. Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa. Bruselas.

Comisión Europea. (2006). *Las competencias clave para el aprendizaje permanente*. recomendación del parlamento europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006 diario oficial L 394 de 30.12.2006. Retrieved 05.11, 2007, from <http://eurpa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11090.htm>

Connors, P. (2008) Assessing written evidence of critical thinking using an analytic rubric. *Journal Nutricional Education Behavaviors*, 40 (3), 193-4

Converse, S.A.; Cannon-Bowers, J.A. et Salas, E. (1991). Team member shared mental models: A theory and some methodological issues. *Human factors and ergonomics society*, 1417-1427.

Cordon, A. (2005). *Coachin de equipos*. Barcelona: Gestión 2000.

Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pèlach, J.; Et Cortada, R. (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas

---

en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre, 301-336

Corominas, E. Saurina, C. et Villar, E. (2010). Adequació de la formació universitària al mercat de treball. Anàlisi de tres cohorts de graduats a Catalunya. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Cortez, C.; Nussbaum, M.; Woywood, G.; & Aravena, R. (2009). Learning to collaborate by collaborating: a face-to-face collaborative activity for measuring and learning basics about teamwork. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 126-142

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2002). *Advanced mixed methods research designs*. Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research 209-240.

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.

Creswell, J. W., & Tashakkori, A. (2008). How do research manuscripts contribute to the literature on mixed methods? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(2), 115-120.

Creswell, J. W. (2009). Editorial: Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108.

Cruz Flores, G.; Díaz-Barriga Arceo, F.; Abreu Hernández, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), 83-102.

De la Mano González, M. et Moro Cabero, M. (2009). *La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación*. Textos universitarios de biblioteconomía i documentació. 23 ISSN 1575- 5886. DL B - 19.675 - 1998

De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Declaración De Bolonia. (1999). *El Espacio Europeo De La Enseñanza Superior*, Declaración Conjunta De Los Ministros Europeos De Educación Reunidos En Bolonia El 19 De Junio De 1999

Delarue, A., Van Hootehem, G., Procter, S., & BurrIDGE, M. (2008). Teamworking and organizational performance: A review of survey-based research. *International Journal of Management Reviews*, 10(2), 127-148

Delcourt, J. (1991). La cualificación: Una construcción social. factores de la reestructuración constante de las cualificaciones. *Formación Profesional*, 2, 44-50.

Delcourt, J. (1999): Nuevas presiones a favor de la formación en la empresa. *Revista Europea de Formación Profesional, CEDEFOP*, 17, 3-14. Tesalonica..

Delgado, M. A., & Fonseca-Mora, M. C. (2010). The use of co-operative work and rubrics to develop competences. *Education for Chemical Engineers*, 5(3), e33-e39.

Delors, J. [Coord.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.

Delphin, E., & Davidson, M. (2008). Teaching and evaluating group competency in systems-based practice in anesthesiology. *Anesthesia and Analgesia*, 106(6), 1837-1843.

Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270-283.

Deutsch, M. (1973). *Conflicts: Productive and destructive*. In *Conflict resolution through communication*, edited by F. E. Jandt. New York: Harper & Row.

DeVaro, J.; et Kurtulus, A. (2005). What types of organizations benefit from team production, and how do they benefit? *Advances in the Economic Analysis of Participatory and Labor-Managed Firms* 9, 3-54

Diccionario de Competencias Genéricas. [en línea]

<http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/diccomgen.htm>  
(consultado el 20.10.2010)

Dollinger, M.J. (1999). *Entrepreneurship, Strategies and Resources*, (2nd ed.), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Drew, G. (2009). A "360" degree view for individual leadership development. *Journal of Management Development*, 28(7), 581-592.

Drucker, P. (1994). *The age of social transformation*. The Atlantic Monthly

Drucker, P. (1994). *The theory of the Business*. Harvard Business Review, sptember-october.

Dyer, D. J. (1984), Team research and team training: a state-of-the-art review, in F. A. Muckler (ed.), *Human Factors Review* (Santa Monica: Human Factors Society), 285-323

East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14(2), 88-115.

- Echeverría, B. (1999). Profesión, formación y orientación. En SOBRADO, L (Ed). *Orientación e intervenció socio laboral*. Barcelona: Edit. Estel (pp. 9-40).
- Echeverría, B. (COORD.) Isus, S; Sarasola L. Y Blazquez, B. (1996): *Orientació professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría, B., Isus, S; Sarasola L. (2000). *Evaluation of a Transversal Technique - Vocational Education and Training Program at Colombia*. A: AA.VV (2000). Evaluation and assessment of flexibility mobility and transferability in European countries: Flexibility, transferability, mobility as targets of vocational education training [European cooperation in the field of scientific and technical research ]Brussels. pp. 141-149.
- Echeverría, B., & Isus, S. y Sarasola, L. (2001). *Cualificaciones-competencias: La contribución de los proyectos leonardo da vinci y ADAPT*. (Instituto Nacional de las cualificaciones. ed.). Madrid: INEM. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Echeverria, B. (2002) Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de investigación educativa, RIE, , 20 (1), 7-46, ISSN 0212-4068*
- Echeverria, B; Isus, S. Martinez, P. et Sarasola, L. (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: Editorial UOC
- Eckert, R., Ekelund, B. Z., Gentry, W. A., & Dawson, J. F. (2010). "I don't see me like you see me, but is that a problem?" cultural influences on rating discrepancy in 360-degree feedback instruments. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 19(3), 259-278*.
- Edmonson, C., & Summers, D. (2007). Integrating teamwork across the curriculum. *Anual ASEE conference, 348*.
- Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel psychology, 58, 641-672*
- Ellis, A. P. J., Conlon, D. E., Humphrey, S. E., & Tinsley, C. H. (2006). Improving customer reactions to electronic brokered ultimatums: The benefits of prior experience and explanations. *Journal of Applied Social Psychology, 36(9), 2293-2324*.
- Evans, N. J., & Jarvis, P. A. (1980). Group cohesion: A review and reevaluation. *Small Group Research, 11, 359-370*.
- Faure, C. (2009) Attribution Biases in the Evaluation of New Product Development Team Members. *The Journal of Product Innovation Management 26, 407-423*

Fernández Rodríguez, Eduardo (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación Superior. *REIFOP*, 12 (1), 151-160.

Fernandez, R., Kozlowski, S. W. J., Shapiro, M. J., & Salas, E. (2008). Toward a definition of teamwork in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1104-1112.

Fernandez, R., Vozenilek, J., Hegarty, C.B.; Motola, I.; Reznick, M.; Phrampus, P.E., & Kozlowski, S.W.J. (2008). Developing expert medical teams: towards an evidence-based approach. *Conference worksop session. The society for Academic Emergency Medicine*, 15:1025-1036

Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education* 7, 131-153

Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282

Fillipas, S., Cicuttini, F., Holland, A. E., & Cherry, C. L. (2010). The international physical activity questionnaire overestimates moderate and vigorous physical activity in HIV-infected individuals compared with accelerometry. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 7 (1), 143

Fletcher, C. et Bailey, C. (2003). Assessing self awareness: some issues and methods. *Journal of Managerial Psychology*, 18(5), 395-404.

Flin, R., & Maran, N. (2004). Identifying and training non-technical skills for teams in acute medicine. *Quality and Safety in Health Care*, 13(SUPPL. 1), 180-184.

Flowers, C. (2006). Confirmatory factor analysis of scores on the clinical experience rubric: A measure of dispositions for preservice teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 478-488.

Flowers, N., Mertens, S. and Mulhall, P. (1999). The impact of teaming: five research-based outcomes, *Middle School Journal*, 31 (2), 57-60.

Foch-Lyon, E. et Trost, J. F. (1981). Conducting focus group sessions, *Studies in Family Planning*, 12 (12), 443-449.

Folstad, J. T., & Small, R. (1993). The journey to total quality management: Keys to success. *P and T*, 18(11), 1042-1044+1047.

Ford, J. K., Weissbein, D. A., Smith, E. M., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 218-233.

- Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Using mixed methods in evaluating intervention studies. *Mixed Methodology Workshop*.
- Foster, C. A., & Law, M. R. F. (2006). How many perspectives provide a compass? differentiating 360-degree and multi-source feedback. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(3), 288-291.
- Fouad N.A., Grus C.L., Hatcher R.L., Kaslow N.J., Hutchings P.S., Madson M.B., Collins Jr. F.L., Crossman R.E. (2009): Competency Benchmarks: A Model for Understanding and Measuring Competence in Professional Psychology Across Training Levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3 (4 SUPPL. 1) Baum, J.R., Locke, E.A. (2004): The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation
- Fowlkes J, Dwyer DJ, Oser RL, Salas E. Eventbased approach to training (EBAT) (1998). *International Journal Aviat Psychologi*, 8, 209–21
- Fruchter, R. (2001). Dimensions of teamwork education. *International Journal Engineering Education*, 4 (5), 426-430.
- Gabriel, E. (1991). Teamwork - fact and fiction. *International Journal of Project Management*, 9(4), 195-198.
- Gairín Sallán, J. (ed.). (2009). *Agència per a la qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*. Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials. Barcelona
- Gallart, M.A. et Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Buenos Aire: CIID-CENEP.
- García SanPedro, M.J.; et Gairín Sallán, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 9 (1). ISSN: 1696-4713
- Garrido, M.E.; Zagalza, M.L.; Torres, G.; et Romero, S. (2010). Diseño y validación de un cuestionario para técnicos deportivos acerca de su opinión sobre las actitudes de padres y madres en el deporte (CTPMD). *Cuadernso de Psicología del Deporte*. 10(2), 7-21. ISSN: 14578-8423.
- Gersick, C.J. (1988). Time and transition in work teams: toward a new model of group development. *Academy of Management Journal*, 31 (1), 9-41.
- Gibson, C. B.; et Kirkman, B. L. (1999). *Our past, present and future in teams: the role of human resource professional in managing team performance*. *Envolving Practices in human resources management*. Jossey-Bass. San Francisco, CA. pp. 90-117

Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10:83-106. ISSN: 1139-613X

Gil Flores, J.(1992). *La Metodología de investigación mediante grupos de discusión*. [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia\\_investigacion.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf)

Gil, F., Alcover, C. M<sup>a</sup>. y Peiró, J. M<sup>a</sup>. (2005). Work team effectiveness in organizational contexts. Recent research in Spain and Portugal. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 193-218.

Gil, F., Rico, R., Alcover, C. M<sup>a</sup>. y Barrasa, A. (2005). Change-oriented leadership, satisfaction and performance in work groups: Effects of team climate and group potency. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 312-328.

Gil, F., Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29, 25-31.

Gil, F., Alcover, C.M<sup>a</sup>., et Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32 (1), 38-47.

Gilbert, P. & Parlier, M. (1992), « *La compétence : du mot-valise au concept opératoire* », in Actualité de la Formation Permanente n° 116, 199

Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29, 499-517.

González Gómez, A. (2006). *Introducción a la Teoría de la validez*, disponible en: <http://www.ugr.es/~andredito/tema7.doc>

González Romà, V. (2008). La innovación en los equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, Enero-Abril, vol 29. (1), 32-40

Goodman, P. S., Ravlin, E., & Schminke, M. (1987). Understanding groups in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 9, 121-173.

Goodwin GF, Burke CS, eds. (2009). *Team Effectiveness in Complex Organizations: Cross-Disciplinary Perspectives and Approaches*. New York,Routledge;:39–79.

Gordon, F.M., Welch, K.R., Offringa, G., & Katz, N. (2000). The complexity of social outcomes from cooperative, competitive and individualistic reward systems. *Social Justice Research*, 13(3), 237-269.

Gray, P.H. (2000). The effects of knowledge management systems on emergent teams: towards a research model. *Journal of Strategic Information Systems*, 9, 175-191.

- Gregory Robert, J. (2001). *Evaluación psicológica. Història, principios y aplicaciones*. Mèxico: El Manual Moderno.
- Griffin, M.A.; Neal, A.; et Parker, S.K. (2007) A new modelo f work role performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50 (2) 327-347.
- Grooting, P. (1994). De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, (5-7).
- Gross, N., & Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*. 52,546-554.
- Gruenfeld, D.H.; Mannix, E.A.; Williams, K.Y.; et Neale, M.A. (1996) Group Composition and Decision Making: How Member Familiarity and Information Distribution Affect Process and Performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67 (1), 1-15.
- Guest, A. M. (2008). Reconsidering teamwork: Popular and local meanings for a common ideal associated with positive youth development. *Youth and Society*, 39(3), 340-361.
- Gulikers, J.; Biemans, H. Et Mulder, M. (2009). Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality. *Studies in Educational Evaluations*, 35, 110-119.
- Guthrie, H. (2009) *Competence and competency-based training: What the literature says*. Australia: NCVET.
- Guzzo, R.A., et Shea, G.P. (1992). Group performance and intergroup relations in organizations. In Dunnette, M.D., Hought, L.M. (Eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychologi*, 3, (pp.269-313). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Guzzo, R.A.; et Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338
- Hackman, J.R. (1987). The design of work teams In: J.W. Lorsch, Editors, *Handbook of Organizational Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 315–342.
- Hall (2007). *Development and Learning in Organizations, teamwork on the top*. vol 22.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organizad youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25-55.



Hanson, L. (1998). Society and self managing teams. *International journal of social economics*, 25 (1), 72-89

Henkin, A. and Wanat, C. (1994), Problem-solving teams and the improvement of organizational performance in schools, *School Organization*, 1 (2) 121-39

Hermosilla, A. (2003). *El Perfil del nuevo trabajador industrial*. Cambra de comerç de Barcelona

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & et Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill (Ed.): México.

Hoegl, M; et Gemuenden, H. G. (2001). Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence. *Organization Science*, 12, 435-449

Hollenbeck JR, DeRue DS, Guzzo R. (2004). Bridging the gap between I/O research and HR practice: Improving team composition, team training and team task design. *Human Resource Management*, 43, 353–366.

Hollenbeck, J. R., Ellis, A. P. J., Humphrey, S. E., Garza, A. S., & Ilgen, D. R. (2011). Asymmetry in structural adaptation: The differential impact of centralizing versus decentralizing team decision-making structures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 114(1), 64-74.

Humphrey, S. E., Conlon, D. E., Ellis, A. P. J., & Tinsley, C. H. (2004). Understanding customer reactions to brokered ultimatums: Applying negotiation and justice theory. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 466-482.

Humphrey, S. E., Hollenbeck, J. R., Meyer, C. J., & Ilgen, D. R. (2007). Trait configurations in self-managed teams: A conceptual examination of the use of seeding for maximizing and minimizing trait variance in teams. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 885-892.

Humphrey, S.E.; Karam, E.P.; & Morgerson, F.P. (2010). Towards a typology of team effectiveness: A meta-analytic review. *25th Annual Meeting of the society for industrial and Organizational Psychology*. Atlanta GA

Hunsaker, P. L., & Hunsaker, J. S. (2008). Virtual teams: A leader's guide. *Team Performance Management*, 14(1-2), 86-101.

Hurley, S. (1998). Application of team-based 360 degree feedback systems. *Team Performance Management*, 4(5), 202-210.

Huyck, M., Gaddini, A., Gupta, N., & Ferguson, D. (2006). Evaluation of a teamwork effectiveness intervention with interprofessional project teams. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*

- Huyck, M. (2007). Assessing factors contributing to undergraduate multidisciplinary project team effectiveness. *ASEE (American Society Engineering Education)* 2940
- Huyck, M.; Ferguson, D.; Cama, M.; et Howard, E. (2007) Work in progress-evaluating the impact of reflective thinking on learning objectives in undergraduate multidisciplinary project teams. *37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, october 10-13.
- Ibbetson, A. et Newell, S. (1997). A comparison of a competitive and non-competitive outdoor management development programme. *Personnel Review*, 28 (1/2), 58-76.
- Ilgen DR, Major DA, Hollenbeck JR, Segó DJ. (1993). Team research in the 1990s. In Chemers MM, Ayman R (Eds.), *Leadership theory and research* (pp. 245–270). New York: Academic Press.
- Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., et Jundt, D. (2005). Teams in Organizations: From Input- Process Output Models to IMOI models. *Annual Review Psychologi*, 56, 517-543
- Iriarte, M. (2003). *Competencias emergentes en una economía global* .Instituto de máquina herramienta.
- Isus, S.; Cela, J. y Farrus N. (2002). Proyecto TICAP para el desarrollo de competencias transversales en la empresa. Publicación digital en CD. *Congreso Virtual Educa*. Valencia, 13 y 14 de junio de 2002
- Jamison, P. (1999). *Student evaluation a staff development handbook*. Regina, SK: Saskatchewan Education and Saskatchewan Professional Development Unit.
- Janz, B.D.; Colquitt, J.A.; et Noe, R.A. (1997). Knowledge Yorker team effectiveness: the role of autonomy, interdependence, team, development, and contextual support variables. *Personnel Psychology* 50, 877-904
- Johnson, J. (1996). Linking employee perceptions of service quality to customer satisfaction. *Personnel Psychology*, 49, 831-851
- Johnson, M. D., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Ilgen, D. R., Jundt, D., & Meyer, C. J. (2006). Cutthroat cooperation: Asymmetrical adaptation to changes in team reward structures. *Academy of Management Journal*, 49(1), 103-119.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, R. L., Penny, J., & Gordon, B. (2000). The relation between score resolution methods and interrater reliability: An empirical study of an analytic scoring rubric. *Applied Measurement in Education*, 13(2), 121-138.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144.

Kaslow, N.J., Grus, C.L., Campbell, L.F., Fouad, N.A., Hatcher, R.L., Rodolfa, E.R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*. Vol 3(4, Suppl), Nov 2009, S27-S45.

Katzenbach, J.R. (1998). *Teams at the top*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Katzenbach, J.R. and Smith, D.R. (1993). The discipline of teams, *Harvard Business Review*, March-April, pp. 111-20.

Kayes, A. B., Kayes D. C. & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation and Gaming*, 36 (3), 330-354

Keller, R. T. (1986). Predictors of the performance of project groups in R & D organizations. *Academy of management journal*, 29 (4) Decembre, 715-726

Kivimaki, M. et Elovaino, M. (1999) A short version of the Team Climate Inventory: development and psychometric properties. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (2) 241-246.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff.

Koonce, R. (2010). Narrative 360° assessment and stakeholder analysis: How a powerful tool drives executive coaching engagements. *Global Business and Organizational Excellence*, 29(6), 25-37.

Kotey, B. (2006), "Teaching venture teamwork in entrepreneurship courses", paper presented at the New England Business School's seminar series.

Kotey, B. (2007). Teaching the attributes of venture teamwork in tertiary entrepreneurship programmes. *Education and Training*, 49(8-9), 634-655.

Kozlowski, S.W.J., Gully, S.M., Nason, E.R., & Smith, E.M. (1999). Developing adaptive teams: A theory of compilation and performance across levels and time. In D.R. Ilgen & E.D. Pulakos (Eds.), *The changing nature of work performance: Implications for staffing, personnel actions, and development* (pp. 240–292). San Francisco: Jossey-Bass.

Kozlowski, S.W.J., & Klein, K.J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In K.J. Klein & S.W.J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 3–90). San Francisco: Jossey-Bass.

- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 7(3), 77-124.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*: Madrid, Pirámide.
- Kuijpers, M. (2003). Loopbaangerichte competenties. *Opleiding & Ontwikkeling*, 2003, 14, (7), 17-22.
- Kulas, J. T., & Finkelstein, L. M. (2007). Content and reliability of discrepancy-defined self-awareness in multisource feedback. *Organizational Research Methods*, 10(3), 502-522.
- Kur, (1996). The faces model of high performing team development. *Management Development Review*, 9 (6), 25 - 35
- Lafasto, M.J.; et Larson, C.E. (1989). *Teamwork: what must go right!. What can go wrong*. SAGE. Publicationjs. California
- Latiesa, M. (2003). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 409-443) (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Lawler, E.E.; Mohrman, S. A.; et Ledford, G.E. (1992). *Employee involvement and total quality management: Practices and results in Fortune 1000 companies*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Le Boterf (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Madrid-Barcelona. Deusto.
- Le Boterf, D.G. (2006). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. France: Collection Ressources Humaines.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. et Vincent, F. (1993). *Como gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000. AEDIPE
- Le Boterf, D.G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000
- Ledford, G.E.; Lawler, E.E.; et Mohrman, S.A. (1995). Reward innovations in fortune 1000 companies. *Compensation & Benefits Review*, 27 (4), 76-80.
- Lee, J. (1982). Using new methods to determine continuing education needs of rural women. ERIC Document Reproduction Service N« ED233131.

Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au cour des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, pp. 27-50.

Leggat, S.G. (2007) Effective healthcare teams require effective team members: defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research*, 7:17

Leigh I.W., Smith I.L., Bebeau M.J., Lichtenberg J.W., Nelson P.D., Portnoy S., Rubin N.J., Kaslow N.J. (2007) Competency Assessment Models. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (5), 463-473.

Lemoine, C. (2002). *Se former au Bilan de Competences. Comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris: Dunod

Lerner, S., Magrane, D., & Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76(4), 318-329.

Levy-Leboyer (1996). *Gestión de competencias*. Barcelona: Ediciones 200

Lévy-Leboyer C., (1997). *La gestion des compétences*. Edition d'organisation

Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360°*. Barcelona: Gestión 2000.

Levy-Leboyer,C. (2000). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000

Levy-Leboyer, C. (2001). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Lewis, N. M., & Donald, B. (2010). A new rubric for 'creative city' potential in canada's smaller cities. *Urban Studies*, 47(1), 29-54.

Lichtenberg J.W., Portnoy S.M., Bebeau M.J., Leigh I.W., Nelson P.D., Rubin N.J., Smith I.L., Kaslow N.J. (2007): Challenges to the Assessment of Competence and Competencies Professional Psychology. *Research and Practice*, 38 (5), 474

Lincoln, Y., Gubba, E., 2000. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Research*, (2nd ed.) Sage, Thousand Oakes, pp. 163–188.

Linder, D. Et Ledlow, S. (1999). *Five issues to be considered in team building*. Arizona State University.

Livingstone, D., Kemp, J.; Edgar, E. (2008). From multi-user virtual environment to 3D virtual learning environment. *ALT-J*. 16 (3), 139–150.

- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- López de la Llave, A. et Pérez-Llantada, M.C. (2005). *Evaluación de programas en psicología aplicada* (Salud, Intervenciones sociales, Deporte, Calidad...) Madrid: Dykinson-Psicología. ISBN: 84-9772-723-1
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires
- Mamatoglu, N. (2008). Effects on organizational context (culture and climate) from implementing a 360-degree feedback system: The case of arcelik. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(4), 426-449.
- Manning, T., & Robertson, B. (2010). Seniority and gender differences in 360-degree assessments of influencing, leadership and team behaviours. part 2: Gender differences, conclusions and implications. *Industrial and Commercial Training*, 42(4), 211-219.
- Mannix, E. Et Neale, M.A. (2005). What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6, 31-35.
- Mant et Sims, J. R. (1993). *Team and the organization*. Business without basses, 10 pp.88
- Margerison, C. (2001) Team Competencies. Team Performance Management. *An International Journal*, 7 (7/8), 117-122
- Marin-Garcia, J.; Miralles-Insa, C.; Garcia-Sabater, J.J.; et Vidal-Carreras, P.I (2008). Enseñando administración de empresas con docencia basada en el trabajo en equipo de los estudiantes: ventajas, inconvenientes y propuestas de actuación. *Intangible* (4)2: 143-165. ISSN: 1697-9819.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26, 356–376.
- Martín Arribas, M.C. (2004). *Diseño y Validación de cuestionarios*. Matrona Profesión 5(17)
- Martínez, M. & Salvador, M. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona: Paidós.
- Mason, R., Power, S., Parker-Swift, J., & Baker, E. (2009). 360-degree appraisal: A simple pragmatic solution. *Clinical Governance*, 14(4), 295-300.

Massagli, T. L., & Carline, J. D. (2007). Reliability of a 360-degree evaluation to assess resident competence. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 86(10), 845-852.

Mathieu JE, Heffner TS, Goodwin GF, Salas E, Cannon-Bowers JA. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 273–283.

Mazany, P., Francis, S., & Sumich, P. (1995). Evaluating the effectiveness of an outdoor workshop for team building in an MBA programme. *Journal of Management Development*, 14(3), 50-68.

Mazariegos, A.; Sopena, Q.; Cervera, M.; Cruells, E. et Rubio, F.(1999): *Competencias transversales: un reto para la formación profesional*. Barcelona: SURT-FORCEM.

Maznerski, M.,L. Et Distefano, J.J: (2000). Creating value unith diverse teams in global management. *Organizational Dynamics*, 29, 45-63

Maznevski. M.L. et Chudoba, K.M. (2000). Bridging space over time: Global virtual team dynamics and effectiveness. *Organization Science*, 11 (5), 473-492.

McCallin, A., & Bamford, A. (2007). Interdisciplinary teamwork: Is the influence of emotional intelligence fully appreciated? *Journal of Nursing Management*, 15(4), 386-391.

McCarthy, T. (2010). *Using Action research interventions to improve the effectiveness of an executive team*. College of education and Organizational Leadership. University of LA VERNE.

McClough, A.C.; Rogelberg, S.G. (2003). Selection in teams: an exploration of the teamwork knowledge, skills, and ability test. *International Journal of selection and Assessment*, 11 (1), 56-66.

McDermott, G. (1998). The Care Programme Approach: A patient perspective. *NTresearch*, 3(1), 47 – 64.

McDermott, R. (1999). Learning Across Teams: The Role of Communities of Practice in Team Organizations. *Knowledge Management Review*, 1-8.

McDowall, A., & Mabey, C. (2008). Developing a framework for assessing effective development activities. *Personnel Review*, 37(6), 629-646.

McGrath, J. E. (1964). *Social psychology: A brief introduction*. New York: Holt Rinehart, & Winston.

McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- McGrath, J. E. (1991). Time, interaction, and performance (TIP): A theory of groups. *Small Group Research*, 22, 28-147.
- McGrath, J.E. (1991). Time, interaction, and performance (TIP): *Small Group Research*, 22, 147–174.
- McGreevy, M. (2006). Team working: how are teams chosen and developed?. *Industrial and Commercial Training*, 38 (7), 365-70.
- McIntyre, R. & Salas, E. (1995). Measuring and managing for team performance: Emerging principles from complex environments. In R. Guzzo and E. Salas (Eds.), *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*, pp. 9-45. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Meehan, B., & Thomas, I. (2006). Teamwork: Education for entrants to the environment professions. *Environmental Education Research*, 12(5), 609-623.
- Méhaut, P. (1999). Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos. *Revista Europea de Formación Profesional*, 18 (3-8).
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OEI.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Merton, R.K. (1987). The focused interview and focus groups:continuities and discontinuities. *Public Opinión Quartely*, 51, 550-566.
- Mickan, S., et Rodger, S. (2000). Characteristics of effective teams a literature review. *Australian Health Review*, 23 (3). 201-208
- Miguélez, F. (n.d.). *Reforma Laboral: Bajar la Temporalidad*. QUIT- Universitat Autònoma de Barcelona.
- Miklavcic Sumanski, M., Kolenc, I., & et Markic, M. (2007). Teamwork and defining group structures. *Team Performance Management*, 13(3/4), 102-116.
- Miller, E.J. (1975). Socio-technical systems in weaving, 1953-1970: A follow-up study. *Human Relations*, 28 (4), 349-86.
- Miller, W.J. (1987). *Focus group study of teachers' perceptions of the instructional program for reading language arts and instruction in mathematics curricula*. ERIC Document Reproduction Service N« ED300369.
- Mitchell, T.R., & Silver, W.S. (1990). Individual and group goals when workers are interdependent: Effects on task strategies and performance. *Journal of Applied Psychology*, 75(2), 185-193.



Mohrman, S.A., Cohen, S.G. and Mohrman, A.M. (1995). *Designing Team-based Organizations: New forms of knowledge work*, San Francisco, CA, Jossey-Bass

Mohrman, S.A et Mohrman, A.M. (1997). *Designin and leading team-based organizations: a workbook for organizational self-design*. San Francisco: Jossey-Bass.

Molleman, E. (2005), The multilevel nature of team-based work research. *Team Performance Management*, 11 (3/4), 113-24.

Molyneux, J. (2001). Interprofessional teamworking: What makes teams work well? *Journal of Interprofessional Care*, 15(1), 29-35.

Molyneux, J. (2007). Interprofessionel teamworking: what makes teams work well? *Journal of interprofessional care*, 15 (1), 30-35.

Montaño, J., Palmer, A., & Palou, M. (Eds.). (2008). *Les competències transversals a l'educació superior*. (UIB ed.). Palma (Illes Balears)

Montgomery, K. (2000). Classroom rubrics: Systematizing what teachers do naturally. *The Clearing House*, 73 (6), 324-328.

Morgan, B.B.JR; Herschler, D. A.; Wliener, E. L. et Salas, E. (1993). Implications of automation technology for aircrew coordination performance, in W. B. Rouse (ed.), *Human/Technology Interaction in Complex Systems*, vol. 6 (Greenwich: JAI Press), 105 - 136.

Morgeson, F.P.; Reider, M.H.; et Campion, M.A. (2005). Selecting individuals in team settings: the importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, 58 (583-611).

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? Practical assessment, *Research & Evaluation*, 7(3).

Mossholder, K.W.; Bedeian, A.G. et Armenakis, A.A. (1982). Group Process-Work outcome relationships: a note on the moderating impact of self-esteem. *Academy of Management Journal*, 25 (3), 575-585.

Motschnig-Pitrik, R.; & Figl, K. (2001). Developing team competence as Part of a Person Centered Learning Course on Communication and Soft Skills in Project Management. *37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. October 10-13 2007, Milwaukee. Session F2G-15

Motschnig-Pitrik, R., and Figl, K. (2008) Researching the Development of Team Competencies in Computer Science Courses. Proceedings of the *ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, Saratoga.

- Mueller, F. (1994). Teams between hierarchy and commitment: Change strategies and the 'internal environment'. *Journal of Management Studies*, 31(3), May, 383–404.
- Muller, E. (1982). Prerequisites for successful teamwork. [ZUSAMMENARBEIT - VORAUSSETZUNG FUR DEN FUHRUNGSERFOLG] *Schweizer Spital*, 46(2), 10-13.
- Mueller, F., Procter, S., & Buchanan, D. (2000). Teamworking in its context(s): Antecedents, nature and dimensions. *Human Relations*, 53(11), 1387-1424.
- Mulder, M. (2002) *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Wageningen: Universidad de Wageningen
- Murray, S.T.; Clermont, Y.; et Binkley, M. (2005) Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Mesurer la littérate et les compétences des adultes: Des nouveaux cadres d'évaluation. Chapitre 7. Baker, D.P.; Horvath, L.; Campion, M.; Offerman, L.; et Salas, E. *Le cadre d'évaluation du travail d'équipe de l'EIACA*. n° 13 pp 245-294
- Mutch, A. (1998) Employability or Learning? Groupwork in Higher Education, *Education & Training*, 40(2/3), 50–6.
- Naquin, C. and Tynan, R. (2003), The team halo effect: why teams are not blamed for their failures. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 332-40.
- Nash, S., Govier, I. (2009) Effective team leadership: techniques that nurses can use to improve teamworking. *Nursing Times*; 105: 19.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de Formación Profesional para el Empleo. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Navío, A. (2006), La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas. *Educar*, 38, 63-79.  
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn38p63.pdf>
- Newbold, C. (2008). 360-degree appraisals are now a classic: Good preparation and execution are the keys to success. *Human Resource Management International Digest*, 16(2), 38-40.
- Nijhuis, B.J.G.; Reinders-Messelink, H.A.; de Blécourt; Olijve, W.G.; Groothoff, J.W.; Nakken, H. Et Postema, K. (2007). A review of salient elements defining team collaboration in paediatric rehabilitation. *Clinical Rehabilitation*, 21, 195-211.
- Nolan, K. E., & Doyle, L. E. (2007). Teamwork and collaboration in cognitive wireless networks. *IEEE Wireless Communications*, 14(4), 22-27.

Nottle, C.; et Thomson, D.J. (1999). Organisation and effectiveness of multidisciplinary paediatric teams: A pilot survey of three teams. *Physiotherapy*, 85 (4), 181-187.

O'Connor, P.; O'Dea, A.; Flin, R.; et Belton, S. (2008) Identifying the team skills required by nuclear power plant operations personnel. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 38 (11-12), 1028-1037.

O'Connor, T., Fealy, G.M.; Kelly, M.; Mc Guinness, A.M.; et Timmins, F. (2009) An evaluation of a collaborative approach to the assessment of competence among nursing students of three universities in Ireland. *Nurse Education Today*, 29, 493-499.

O'Neil, H. F., Jr., Chung, G. K. W. K., & Brown, R. (1997). Use of networked simulations as a context to measure team competencies. In H. F. O'Neil, Jr.,(Ed.), *Workforce readiness: Competencies and assessment* (pp. 411-452). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ortega, E., Calderón, A. Palao, J. M., y Puigcerver, C. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la actitud percibida del profesor en clase y de un cuestionario para evaluar los contenidos actitudinales de los alumnos durante las clases de educación física en secundaria. *Retos*, 14, 22-29.

Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, J.M. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.

Osterman, P. (1994). How common is workplace transformation and who adopts it? *Industrial and Labor Relations Review*, 47, 173-88

Overeem, K., Wollersheim, H., Driessen, E., Lombarts, K., Van De Ven, G., Grol, R., et al. (2009). Doctors' perceptions of why 360-degree feedback does (not) work: A qualitative study. *Medical Education*, 43(9), 874-882.

Paige, J. T. (2010). Surgical team training: Promoting high reliability with nontechnical skills. *Surgical Clinics of North America*, 90 (3), 569-581.

Pareja Ortiz, F.; Pareja Ortiz, M. (1998). *Apuntes Historia contemporánea*. Universidad de la Sabana. ISBN: 958-12-0164-5

Paris, C. R.; Salas, E. Et Cannon-Bowers, J. A. (2000). Teamwork in multi-person systems: a review and analysis. *Ergonomics*, 43 (8), 1052-1075.

París, G. (2010). *Definición de Validación del modelo de competencias profesionales de los formadores y gestores de formación continua*. DEA. Universidad de Lleida. Documento inédito.

- Park, S., Henkin, A. B., & Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479.
- Park, H. S., Baker, C., & Lee, D. W. (2008). Need for cognition, task complexity, and job satisfaction. *Journal of Management in Engineering*, 24(2), 111-117.
- Parker, W. C., Ninomiya, A., & Cogan, J. (1999). Educating world citizens: Toward multinational curriculum development. *American Education Research Journal*, 36, 117-146.
- Pastor, A. (2009). A la sortida de la crisi. *Paradigmes*. Num.2. Retrieved from [http://www.gencat.cat/diue/doc/doc\\_17546208\\_1.pdf](http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_17546208_1.pdf)
- Pérez-Gil, J.A, Chacón Moscoso, S.; et Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446. ISSN 0214-9915
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris. ESF.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. In C. Bosman, F. -. Gerard & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences*. DeBoeck.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée: Des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF (2e éd.1998)
- Planas, J. (2005). El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España. *Revista de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre-Diciembre, 338, pp. 125-144).  
[http://books.google.es/books?id=wqKDsV2foPAC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=wqKDsV2foPAC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Poblete, M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. tentativas de respuesta. *III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad "Buenas Prácticas Académicas"*. Bilbao.
- Popham, J. (1997). What's wrong—and what's right—with rubrics. *Educational Leadership*, 55 (2), 72-75.
- Prahalad, C.K.; Hamel, G. (1990). *The core competence of the corporation*. Harvard Business Review, Mayo-junio, pp. 79-91
- Price, K. A. (2003). Small group teaching. *Current Anaesthesia and Critical Care*, 14(4), 183-186.

Prichard, J. S., Stratford, R. J., & Bizo, L. A. (2006). Team-skills training enhances collaborative learning. *Learning and Instruction*, 16(3), 256-265.

Prichard, J. S., & Ashleigh, M. J. (2007). The effects of team-skills training on transactive memory and performance. *Small Group Research*, 38(6), 696-726.

Prince, C., Chidester, T.R., Bowers, C. et Cannon-Bowers, J. (1992), Aircrew coordination: achieving teamwork in the cockpit, in R. W. Swezey and E. Salas (eds), *Teams: Their Training and Performance* (Norwood: Ablex), 329-353

Proudfoot, J. G., Bubner, T., Amoroso, C., Swan, E., Holton, C., Winstanley, J., et al. (2009). Chronic care team profile: A brief tool to measure the structure and function of chronic care teams in general practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 15(4), 692-698.

Proudfoot, J.G; Bubner, T.; Amoroso, C.; Swan, E.; Holton, C.; Winstanley, J.; Beilby, J. et Harris, M.F. (2009) Chronic Care Team Profile: a brief tool to measure the structure and function of chronic care teams in general practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 692-698. doi:10.1111/j.1365-2753.2008.01085.x ISSN 1356-1294

Rabey, G. (2005). The complexity of leading. *Team Performance Management*, 11 (5/6), 214-20.

Rajagopal and Rajagopal, A. (2006), Trust and cross-cultural dissimilarities in corporate environment. *Team Performance Management: An International Journal*, 12 (7-8), 237-52.

Rajagopal, & Rajagopal, A. (2008). Team performance and control process in sales organizations. *Team Performance Management*, 14(1-2), 70-85.

Rasker, P.C., W.M. Post and J.M. Schraagen, 2000. Effects of two types of intra-team feedback on developing a shared mental model in common and control teams. *Ergonomics*, 43, 1167-1189.

Reddy, Y. Malini et Andrade, Heidi (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.

Reetz L. , 1989. Zum Konzept der Schlüssel - qualifikationen in der Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 3-10

Reynolds, J. (2006). Teams, teams, everywhere? job and establishment-level predictors of team use in the united states. *Social Science Research*, 35(1), 252-278.

Richardson, C., et Denton, K. (2007). Using the intranet to build teamwork. *Team Performance management*. 3 (5/6), 184-188.

- Richardson II, R. F. (2010). 360-degree feedback: Integrating business know-how with social work values. *Administration in Social Work*, 34(3), 259-274.
- Robbins SP. (2003). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Robins, L., Brock, D. M., Gallagher, T., Kartin, D., Lindhorst, T., Odegard, P. S., et al. (2008). Piloting team simulations to assess interprofessional skills. *Journal of Interprofessional Care*, 22(3), 325-328.
- Robinson, N. (2008). Developing a tool to assess specialty registrars' ability to reflect. *Education for Primary Care*, 19(3), 328-331.
- Rodríguez Espinar, S.; Prades Nebot, A. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona. Dipòsit legal: B-9.128-2009
- Rodriguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversals*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2006) De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (2), 33-48
- Ros Guasch, J.A. (2006). *Anàlisis de roles de trabajo en equipo: Un enfoque centrado en comportamientos*. Tesis Doctoral. Dirigida por Dra. Carmen Martínez González, dept. De Psicología social, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rose, J., Ahuja, A. K., & Jones, C. (2006). Attitudes of direct care staff towards external professionals, team climate and psychological wellbeing: A pilot study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(2), 105-120.
- Rouse, W. B., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1992). Role of mental models in team performance in complex systems. *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics*, 22(6), 1296-1308.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Le fonctionnement interne des équipes de travail: Conception et mesure. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(2), 120-135.
- Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research*, 37(5), 540-570.
- Rousseau, V., Aubé, C., Chiochio, F., Boudrias, J. -, & Morin, E. M. (2008). Social interactions at work and psychological health: The role of leader-member exchange and work group integration. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), 1755-1777.

Sabri Kocakulah, M. (2010) Development and application of a Rubric for evaluating students' performance on Newton's law motion. *Journal Science Educational Technologie*. 19:146-164. DOI 10.1007/s10956-009-9188-9

Sala, G.; Planas, J.; Sociología del Trabajo: Revista Cuatrimestral de Empleo. *Trabajo y Sociedad*, 2009 VERANO; (66)

Salas, E.; Dickinson, T.L.; Converse, S.A. et Tannenbaun, S.I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. In Swezey, R.W. and Salas, E. (eds), *Teams: their Training and Performance*. Norwood, NJ: ABLEX, 3-29.

Salas, E., Drew, R., Mullen, B. and Driskell, J.E. (1999), The effect of team building on performance: an integration. *Small Group Research*, 30 (3), 309-29.

Salas, E., Burke, C.S., & Cannon-Bowers, J.A. (2000). Teamwork: Emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2 (4), 339-356.

Salas E, Cannon-Bowers JA. Teamwork and team training. In: Smelser NJ, Baltes PB, eds. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford, England: Elsevier Science; 2001; 15 487–15 492.

Salas, E., Burke, C. S., & Cannon-Bowers, J. A. (2002). What we know about designing and delivering team training. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice* (pp. 234-259). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Salas E, Sims DE, Klein C, Burke CS. (2003). Can teamwork enhance patient safety? *Forum Risk Manage Found Harvard Med Inst*; 23, 5–9.

Salas, Eduardo (Ed); Fiore, Stephen M. (Ed) Team cognition: Understanding the factors that drive process and performance Washington, DC, US: *American Psychological Association*. (2004). xi, 268 pp. doi:[10.1037/10690-000](https://doi.org/10.1037/10690-000)

Salas E, Sims DE, Burke CS. (2005). Is there a “big five” in teamwork?. *Small Group Res*. 36(5), 555.

Salas, E.; Cooke, N.J.; et Rosen, M.A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: discoveries and developments. *Human factors: the journal of the human factors and ergonomics society*, 50, 540. DOI: 10.1518/001872008X288457

Sarasola, L. (2000). *La competencia de acción como nuevo referente profesional*. Lección magistral del proyecto docente. San Sebastián.UPV.

Saavedra Fernandez, O. (2003). El bibliotecario del siglo XXI. *ACIMED* [online],. 11,(5), pp. 0-0. ISSN 1024-9435.

Sancho Saiz, J; Barandiarán Landín, M.C.; Apodaca Urquijo, P.M.; Lobato Fraile, C.S.; San José Álvarez, M-J.; Zubimendi Herranz, J.L. (2009). La formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el aprendizaje cooperativo. *IX-JAC (Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo) y II-JID (Jornada sobre Innovación Docente, 9 al 10 de julio de 2009, Almería.*

Savoie, A., & Mendès, H. (1993). L'efficacité des équipes de travail : une prédiction initialement multidimensionnelle. In P. Goguelin (Éd.), *Psychologie du travail et des organisations* (pp. 404-410). Paris : EAP.

Sharan, M.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.

Sharp, J. E. (2004). A resource for teaching a learning-Styles/Teamwork module with the soloman-felder index of learning styles. *IEEE Antennas and Propagation Magazine*, 46(6), 138-143.

Shaw, M. E. (1976). *Group dynamics: The psychology of small group behavior* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Shaw, S., Macfarlane, F., Carter, Y. H., & Letley, L. (2005). Developing primary care research teams: A qualitative interview study in UK general practice. *Australian Journal of Primary Health*, 11(1), 24-31.

Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., & Baker, D. P. (1996). Training team performance-related assertiveness. *Personnel Psychology*, 49(4), 909-936.

Smith-Jentsch KA, Zeisig RL, Acton B, McPherson JA. (1998). *Team dimensional training: a strategy for guided team self-correction*. In *Making Decisions Under Stress: Implications for Individual and Team Training*. Cannon-Bowers J, Salas E (eds). APA: Washington, DC; 271-297.

Smith-Jentsch, K. A., Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (2008). Guided team self-correction: Impacts on team mental models, processes, and effectiveness. *Small Group Research*, 39(3), 303-327.

Solomon, Richard, Davidson, Neil, & Solomon, Elaine (1993). *The handbook for the fourth r: Relationship activities for cooperative and collegial learning*. Columbia, MD: National Institute for Relationship Training.

Stagl, K.C.; Burke, C.S.; Salas, E.; Pierce, L. (2006), Team Adaptation: Realizing Team Synergy, in C. Shawn Burke, Linda G. Pierce, Eduardo Salas (ed.) *Understanding Adaptability: A Prerequisite for Effective Performance within Complex Environments (Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research, Volume 6)*, Emerald Group Publishing Limited, pp.117-141



Stark, R., Korenstein, D., & Karani, R. (2008). Impact of a 360-degree professionalism assessment on faculty comfort and skills in feedback delivery. *Journal of General Internal Medicine*, 23(7), 969-972.

Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the "four levels model". *Journal of Workplace Learning*, 22(5), 319-331.

Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press

Stellmack, M. A., Konheim-Kalkstein, Y. L., Manor, J. E., Massey, A. R., & Schmitz, J. A. P. (2009). An assessment of reliability and validity of a rubric for grading APA-style introductions. *Teaching of Psychology*, 36(2), 102-107.

Sternberg, R., Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del sternberg triarchic abilities test (nivel-H) en una muestra española: Resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.

Stevahn, L., King, J. A., Ghore, G., & Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 43-59.

Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20, 503-530.

Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1999). Staffing work teams: Development and validation of a selection test for teamwork settings. *Journal of Management*, 25, 207-228.

Stevens, D. D., & Levi, A. (2004). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.

Stewart, G. L.; et Barrick, M.R. (2000). Team structure and performance: assessing the mediating role of intrateam process and the moderating role of task type. *Academy of Management Journal*, 43 (2), 135-148.

Stiggins, R.J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. (3rd ed). Upper Saddle River, NJ:Prentice-Hall.

Strating, M. et Nieboer, A. (2009). Psychometric test of the Team Climate Inventory-short version investigated in Dutch quality improvement teams. *Health Services Research* 9:126.

Šumanski, M. M., Kolenc, I., & Markič, M. (2007). Teamwork and defining group structures. *Team Performance Management*, 13(3-4), 102-116.

Sundstrom, E., DeMeuse, K.P. et Futrell, D. (1990). Work Teams: Applications and effectiveness. *American Psychologist*, 120- 1 33.

- Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., & Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne studies to the work teams of the 1990s. *Group Dynamics*, 4, 44-67.
- Susman, G.I. (1976). *Autonomy at Work: A Sociotechnical Analysis of Participative Management*. Praeger, New York, NY.
- Tannenbaum, S.I., Beard, R.L. & Salas, E. (1992). Team building and its influence on team effectiveness: an examination of conceptual and empirical developments. In K. Kelley (ed.), *Issues, Theory, and Research in Industrial/Organizational Psychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (1999). El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. *Comunicación y Pedagogía*. 157 (17-26).
- Tejada, J., et Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-15, ISSN: 1681-5653)
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Thorne, K. and Smith, M. (2000), Accounting control and performance measurement in a teamworking environment. *Managerial Auditing Journal*, 15 (7), 348-57.
- Tjosvold, D., (1991). *Team Organization: An Enduring Competitive Advantage*. Chichester: Wiley.
- Tjosvold, D., & Yu, Z. (2004). Goal interdependence and applying abilities for team in-role and extra-role performance in china. *Group Dynamics*, 8(2), 98-111.
- Torrelles, C., Isus, S, Coiduras, J, Carrera, X. Holgado, J, Gisbert, M, Palazon, S. Marques, L. (2008). Aprendre Competencies de Treball en Equip i Planificació i Organització a la Universitat., *V Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. Lleida.
- Torrelles, C.; Carrera, X.; Coiduras, J.; Isus, S.; Roure, J. et Paris, G. (2010) La rubrique comme outil d'évaluation de la compétence du Travail en Équipe. *XVIème Congrès AIPTLF , Le travail dans tous ses Etats*, Lille du 6 au 9 juillet. (F2-255)

Torrelles, C.; Isus, S.; Carrera, X.; et Coiduras, J. (2010). Guia docent per l'ensenyament-aprenentatge de competències transversals a la universitat. VI *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. Barcelona

Torrelles, C. Paris, G.; Roure, J.; Isus, S., Carrera, X.; et Coiduras, J. (2011). La competencia de Trabajo en Equipo de los Profesionales de la Formación Continua. I *Congrés d'Intel·ligència Emocional a les Organitzacions "La intel·ligència emocional com avantatge competitiu"*. Lleida.

Tseng, T.L.; Huang, C.C.; Chu, H-W.; et Gung, R.R. (2004). Novel approach to multi-functional project team formation. *International Journal of Project Management*, 22, 147-159.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399.

Tuning Educational Structures in Europa (2002). *La aportación de las universidades al proceso de bolonia. rediseño curricular en europa: El proyecto tuning*. Retrieved 07.11, 2007, from [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf)

Tuñón, J., & Brydges, B. (2006). A study on using rubrics and citation analysis to measure the quality of doctoral dissertation reference lists from traditional and nontraditional institutions. *Journal of Library Administration*, 45(3-4), 459-481.

Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y., Young, M. (2003). 'From Transfer to Boundarycrossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction.' in Tuomi-Gröhn, T. and Engeström, Y. (eds.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and BoundaryCrossing*. Oxford: Pergamon (Elsevier Science) pp. 1-15

Undre, S.; Healey, A.N.; Darzi, A.; et Vincent, C.A. (2006). Observational assessment of surgical teamwork: a feasibility study. *World Journal of Surgery*, 30, 1774-1783.

Unión Europea. Comisión europea (2010). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones*. Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la estrategia Europa 2020. Bruselas.

Unión Europea. Comisión europea (2010). *Conclusiones del Consejo de 11.5.2010 sobre competencias que sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa «Nuevas capacidades para nuevos empleos»*. Bruselas.

Unión Europea. Comisión Europea. (1995). *Libro blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Unión Europea. Declaración de Copenhague. (2002). *Declaración de los ministros europeos de formación y Enseñanza profesional y la comisión europea*, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor Cooperación europea en materia de formación y enseñanza Profesional “la declaración de Copenhague”. Copenhague: CE
- Van der Heijden, B. I. J. M., & Nijhof, A. H. J. (2004). The value of subjectivity: Problems and prospects for 360-degree appraisal systems. *International Journal of Human Resource Management*, 15(3), 493-511.
- Van DER Klink, M. B., J., & Schulsmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: Presente y futuro. *Revista Europea De Formación Profesional*, 40
- Van der Klink, M., Boon, J., et Schlusmans, K. (2007). Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 74-91
- Van Hooft, E. A. J., Van Flier, H. D., & Minne, M. R. (2006). Construct validity of multi-source performance ratings: An examination of the relationship of self-, supervisor-, and peer-ratings with cognitive and personality measures. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(1), 67-81.
- Van Hootegem, G., Benders, J., Delarue, A., & Procter, S. (2005). Teamworking: Looking back and looking forward. *International Journal of Human Resource Management*, 16(2), 167-173.
- Vander Hofstadt, R. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Diaz de Santos.
- Vargas, F. et al. (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Colección Papeles de la oficina técnica, 12 Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/ OIT
- Volk, J. (2002). *Assessment strategies*. Regina, SK: Saskatchewan Learning—Region 3.
- Waldman, D.A. et Atwater, L.E. (1998). *How to Leverage Performance Evaluations for Top Productivity*. Texas: Improving Human Performance Series. ISBN 0-88415-412-2
- [http://books.google.es/books?id=TuOSv2vyaXwC&printsec=frontcover&dq=Atwater+360&source=bl&ots=6EFADN6olb&sig=eUl\\_8x1n3WrDcg4VVbdk6lb7ktQ&hl=ca&ei=do-GTffwJsXJ4ga31qSRCQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=TuOSv2vyaXwC&printsec=frontcover&dq=Atwater+360&source=bl&ots=6EFADN6olb&sig=eUl_8x1n3WrDcg4VVbdk6lb7ktQ&hl=ca&ei=do-GTffwJsXJ4ga31qSRCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)

Waterson, P.E.; Clegg, C.W.; et Axtell, C.M. (1997). The dynamics of work organization, knowledge, and technology Turing software development. *Journal of Human-Computer Studies*, 46, (1), 79-101.

Weaver, S. J., Rosen, M.A., DiazGranados, D.; LAzzara, E., Lyons, R., Salas, E. Knych, S., McKeever M.; Adler, L., Barker, M., King, H. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 36(3) 133-142.

Weaver, S.; Rosen, M.; Salas, E.; Baum, K.; et King, H. (2010). Integrating the Science of Team Training: Guidelines for Continuing Education. *Journal Of Continuing Education in the Health Professions*, 30 (4):208-220

Weldon, E., & Weingart, L. R. (1993). Group goals and group performance. *British Journal of Social Psychology*, 32, 307-334.

West, M.A. (1999). *Communication and teamworking in healthcare*. NT Research, 4(1), 8-16.

West, M.A. (2000). Reflexivity, revolution, and innovation in work teams. In M.M. Beyerlein, D.A.Johnson, & S.T. Beyerlein (Eds.), *Product development teams* (pp. 1-29). Stamford, Connecticut: JAI Press.

West, M.A. (2002). How can good performance among doctors be maintained? Department of Health's proposals are wise but need to be implemented with care. *BMJ*. 325, nº 7366, 325-669

West, M.A., Tjosvold, D. and Smith, K.G. (2003). *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*, Wiley, New York, NY.

West, M. (2004). *Los secretos de la gestión de los equipos de trabajo. conseguir equipos innovadores, creativos y de éxito*. Barcelona: BLUME EMPRESA.

West, M.A; et Markienicz, L. (2004). *Building Team-Based working*. Blackwell: Oxford

West, M.A., & Herzfeldt, R. (2006). Organisational transformation and change management. *Personal Führung*, 6, 32-42

Westley, F.R. (1990). Middle managers and strategy: Microdynamics of inclusion *Strategic Management Journal*, 11, 337-351.

Wexley, K.N. & Latham, G.P. (1991) *Developing and training human resources in organizations*, 2nd. Ed. New York: HarperCollins.

---

Whitehouse, A., Hassell, A., Bullock, A., Wood, L., & Wall, D. (2007). 360 degree assessment (multisource feedback) of UK trainee doctors: Field testing of team assessment of behaviours (TAB). *Medical Teacher*, 29(2-3), 171-176.

Whitmore, J (2003). *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose*. (3rd Ed.) Nicholas Brearley Publishing: London

Wiens, L., Schulzer, M., Chen, C., & Parinas, K. (2010). Reliability and validity of the SmartDiet canadian version questionnaire. *Journal of the American Dietetic Association*, 110(1), 101-105.

Wiggins, G., et McTighe J. (1998). *Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 201.

Wilkerson, D. J., Manatt, R. P., Rogers, M. A., & Maughan, R. (2000). Validation of student, principal, and self-ratings in 360° feedback® for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 179-192.

Wilson KA, Burke CS, Priest HA, Salas E. (2005). Promoting health care safety through training high reliability teams. *Qual Saf Health Care*; 14 (4),303–309.

Yániz, C. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Bilbao.

Yeh, E., Smith, C., Jennings, C., & Castro, N. (2006). Team building: A 3-dimensional teamwork model. *Team Performance Management*, 12(5-6), 192-197.

Zabazla, A. & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. (1ª ed). Barcelona:Graó.

Zabalza, M. A. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 459-490.

IV Acuerdo de Formación continua en las administraciones públicas (IV AFCAP), 19 de noviembre (BOE del 15.11.2009, núm. 277).

<http://www.boe.es/boe/dias/2005/11/19/pdfs/A37952-37956.pdf>

Imatge portada, extreta de <http://teambaccarat.wordpress.com/2008/07/04/med-cup-cerdena-dia-4/>. Roman, I.



## **Annexes**

---





## VALIDACIÓN INTERNA DE LA RÚBRICA TRABAJO EN EQUIPO (TE)

Proyecto Simul@: Evaluación de un Entorno Tecnológico de Simulación para el Aprendizaje de Competencias Transversales en la Universidad.

---

La finalidad del proyecto Simul@ es verificar el aprendizaje de las competencias transversales en entornos tecnológicos, a través de la simulaciones. Las competencias que se van a evaluar son *Trabajo en equipo (TE)*.

La verificación de dichos aprendizajes se realizará mediante rúbricas. Las rúbricas han de permitir evaluar con precisión si los estudiantes han desarrollado dichas competencias transversales.

Este documento tiene como objetivo validar la rúbrica de cada una de las competencias. La rúbrica incluye, para cada competencia, su definición y una tabla con cuatro apartados distintos (dimensiones, componentes, elementos e indicadores) que describen y concretan la competencia.

- a) **Dimensión.** Identifican las grandes categorías de la competencia. Situada en la primera columna de la tabla.
- b) **Componentes.** Son subcategorías de cada dimensión de la competencia. Se presentan ordenadas para cada dimensión y con su definición. Situados en la segunda columna de la tabla.
- c) **Elementos.** Aspectos concretos que configuran cada componente. Se presentan con breves etiquetas verbales que precisan su significado y contenido. Situados en la tercera columna de la tabla.
- d) **Indicadores.** Expresan de forma gradual, de menor a mayor, cuatro niveles distintos de evidencia de realización o resultados de adquisición de cada elemento de la competencia. Situados en la cuarta columna de la tabla.

## Validación de las competencias

Como integrante del equipo de investigación del proyecto Simul@, solicitamos la colaboración para validar estas rúbricas de acuerdo con las siguientes indicaciones.

Se contemplan tres niveles distintos de evaluación en cada rúbrica.

**1er Nivel. Composición de la competencia.** Se pretende determinar si las dimensiones, los componentes y los elementos que configuran la competencia son pertinentes.

**2do Nivel. Definiciones.** Se pretende determinar si las definiciones de la competencia, las dimensiones y los componentes son precisas y comprensibles.

**3er Nivel. Indicadores.** Se pretende determinar si los cuatro indicadores de cada elemento son pertinentes, comprensibles y expresan una adecuación gradual (de menor a mayor) de la competencia.

### Primer Nivel. Composición de la competencia.

En la primera tabla (**tabla 1**), se valora la *composición de la competencia* atendiendo a:

- **Pertenencia a la competencia (P).** Evalúe la composición de la competencia. Deje la casilla en blanco si considera que la dimensión, el componente o el elemento forman parte de la competencia. Marque con una X la casilla si considera que no forma parte de la competencia. En este caso al final de la tabla 1 tiene un cuadro para hacer las propuestas de modificación que considere oportunas. Vea el ejemplo de la tabla 1.
  
- **Adecuación de la etiqueta (A).** Evalúe el nombre dado a la etiqueta. Deje la casilla en blanco si considera que la etiqueta es adecuada para expresar la dimensión, el componente o el elemento de la competencia. Marque con una X la casilla si considera que la etiqueta no es adecuada o puede mejorarse. En este caso al final de la tabla 1 tiene un cuadro para hacer las propuestas de modificación que considere oportunas. Vea el ejemplo de la tabla 1.

## Segundo Nivel. Definiciones.

En la **segunda tabla (tabla 2)**, se valoran las *definiciones de la competencia, las dimensiones y los componentes*.

- **Redacción de la definición.** Evalúe la coherencia, precisión y comprensión de cada definición.

Deje la casilla en blanco si considera que la definición es correcta. Marque con una X la casilla si considera que la definición puede mejorarse. En este caso al final de la tabla 2 tiene un cuadro para hacer las propuestas de modificación que considere oportunas. Vea el ejemplo de la tabla 2.

## Tercer Nivel. Indicadores.

En la **tercera tabla (tabla 3)**, se valora la pertinencia (P), la comprensión (C) y la gradación (G) de los indicadores de cada elemento de la competencia.

- **Pertinencia (P).** Evalúe si los indicadores se corresponden con el elemento. Deje la casilla en blanco de la columna P, si considera que los cuatro indicadores son pertinentes. Marque con una X la casilla de la columna P, si considera que alguno de los indicadores no es pertinente. En este caso al final de la tabla 3 tiene un cuadro para hacer las propuestas de modificación que considere oportunas. Vea el ejemplo en la tabla 3.
- **Comprensión (C).** Evalúe si la descripción de cada indicador es comprensible. Deje la casilla en blanco de la columna C, si considera que las descripciones son correctas. Marque con una X la casilla de la columna C, si considera que alguna de las descripciones es incorrecta. En este caso al final de la tabla 3 tiene un cuadro para hacer las propuestas de modificación que considere oportunas. Vea el ejemplo en la tabla 3.
- **Gradación (G).** Evalúe si los indicadores expresan una adquisición gradual (de menor a mayor) de la competencia. Deje la casilla en blanco de la columna G, si considera que los indicadores no son adecuados. Marque con una X la casilla de la columna G, si considera que los indicadores no son adecuados. En este caso al final de la

tabla 3 tiene un cuadro para hacer las propuestas de modificación que considere oportunas. Vea el ejemplo en la tabla 3.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO						(TABLA 1)				
DIMENSIÓN	P	A	COMPONENTES	P	A	ELEMENTOS	P	A		
1. IDENTIDAD			1.1. OBJETIVOS			1.1.1 IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS				
						1.1.2 CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS				
						1.1.3 ACTUACIÓN SEGÚN OBJETIVOS				
			1.2. PERTENENCIA					1.2.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO		
								1.3. ROL		
			1.3. ROL					1.3.1 ADOPCIÓN		
								1.3.2 EJERCICIO		
1.4. ADAPTABILIDAD					1.4.1 PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN					
					1.4.2 ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD					
1.5. CLIMA DE TRABAJO					1.5.1 RELACIONES INTERPERSONALES					
					1.5.2 CONDICIONES DE TRABAJO					
1.6. COMPROMISO					1.6.1 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO					
2. COMUNICACIÓN			2.1. INFORMACIÓN			2.1.1 BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN				
						2.1.2 SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN				
						2.1.3 TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN				
			2.2. INTERACCIÓN PERSONAL					2.2.1 ACTITUD PERSONAL		
3. EJECUCIÓN			3.1. PLANIFICACIÓN			3.1.1 IDENTIFICACIÓN DE TAREAS				
						3.1.2 SECUENCIACIÓN DE TAREAS				
						3.1.3 DISTRIBUCIÓN DE TAREAS				
						3.1.4 PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS				
			3.2. TOMA DE DECISIÓN					3.2.1 ANALISIS DE LA INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES		
								3.2.2 PARTICIPACIÓN		
								3.2.3 CONSENSO		
			3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS					3.3.1 CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS		
								3.3.2 INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS		
								3.3.3 PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS		
			3.4. SEGUIMIENTO					3.4.1 COORDINACIÓN CON EL EQUIPO		
								3.4.2 AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS		
4. REGULACIÓN			4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS			4.1.1 DETECCIÓN DE CONFLICTOS				
						4.1.2 PROPUESTAS ALTERNATIVAS				
						4.1.3 RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO				
			4.2. NEGOCIACIÓN					4.2.1 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS		
								4.2.2 LOGRO DE ACUERDOS		
			4.3. MEJORA					4.3.1 PROPUESTAS DE MEJORA		
								4.3.2 IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA		

<b>DIMENSIÓN COMPONENTES ELEMENTOS</b>	<b>SUGERENCIA/FALTA ALGUNA COSA</b>

Documento de Validación

**TRABAJO EN EQUIPO**

*Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten colaborar con otras personas en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando información, distribuyendo tareas, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo*

<b>COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO (TABLA 2)</b>			
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COMPONENTES</b>		
<b>1. IDENTIDAD</b>  Idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla.	1.1. OBJETIVOS	Fines específicos a los que se dirigen las acciones y las tareas desarrolladas por el equipo y contribuyen a logro de la misión.	
	1.2. PERTENENCIA	Conciencia y sentimiento que tienen los integrantes del equipo de formar parte del mismo.	
	1.3. ROL	Función o funciones adoptadas por cada uno de los integrantes del equipo o bien por el equipo en su totalidad para alcanzar los objetivos establecidos.	
	1.4. ADAPTABILIDAD	Flexibilidad del equipo, individual y colectivamente, para ajustar sus acciones a los condicionantes y a las circunstancias que surgen durante su actividad.	
	1.5. CLIMA DE TRABAJO	Ambiente generado en el equipo a partir de las actitudes de sus integrantes, sus actuaciones y las condiciones de trabajo.	
	1.6. COMPROMISO	Obligación contraída voluntariamente en relación a las actividades, los objetivos y los fines desarrollados por el equipo.	
<b>2. COMUNICACIÓN</b>  Interacción entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, y posibilitar su funcionamiento óptimo.	2.1 INFORMACIÓN	Intercambio de información dentro y fuera del equipo para el logro de los objetivos establecidos.	
	2.2. INTERACCIÓN PERSONAL	Relación que se da entre los integrantes del equipo a partir de su actitud personal y de su contribución a la acción coordinada.	

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO (TABLA 2)			
DIMENSIÓN	COMPONENTES		
<b>3. EJECUCIÓN</b> Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, el equipo ha planificado, de acuerdo con los objetivos acordados.	3.1. PLANIFICACIÓN	Organización anticipada de las acciones a realizar por el equipo y de los recursos necesarios para llevarlas a cabo.	
	3.2. TOMA DE DECISIONES	Elección entre distintas alternativas de acción.	
	3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	Realización eficaz, individual o conjunta de las tareas asignadas.	
	3.4. SEGUIMIENTO	Observación y análisis sistemático de las tareas desarrolladas por el equipo efectuado de forma individual o conjunta.	
<b>4. REGULACIÓN</b> Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos.	4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Toma de decisiones con la finalidad de dar solución a los problemas, dificultades y planteamientos distintos que surgen en el seno del equipo en cualquier momento de su actividad.	
	4.2. NEGOCIACIÓN	Proceso de comunicación e interacción con voluntad de acuerdo orientado a la toma de decisiones, mediante el consenso, aceptado y expresado, por todos los componentes del equipo.	
	4.3. MEJORA	Iniciativas acordadas por el equipo para incrementar la eficacia, impulsar su crecimiento y alcanzar niveles de realización superiores.	



<b>DIMENSIÓN COMPONENTES ELEMENTOS</b>	<b>Propuesta de modificación</b>
1.	Indem consideración realizada con anterioridad poner IDENTIFICACIÓN

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO (TABLA 3)						Pertinencia (P)	Comprensión (C)	Gradación (G)
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES						
		1	2	3	4			
<b>1.1. OBJETIVOS</b>	1.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.	Conoce la misión del equipo, pero no sabe cuál debe ser su participación en ella.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.			
	1.1.2. CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	Desconoce los objetivos del equipo.	Tan solo conoce sus objetivos.	Conoce sus objetivos y los de sus compañeros.	Conoce sus objetivos y los de los compañeros, relacionándolos entre sí y con la misión del equipo.			
	1.1.3. ACTUACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS	Orienta su actuación sin considerar los objetivos del equipo.	Orienta su actuación de acuerdo con los objetivos, pero no crea sinergias.	Orienta su actuación según los objetivos, creando sinergias dentro del equipo.	Actúa siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos.			
<b>1.2. PERTENENCIA</b>	1.2.1 INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO	No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	Se siente integrado en el equipo pero sus compañeros no lo consideran miembro de éste.	Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo.			
<b>1.3. ROL</b>	1.3.1. ADOPCIÓN	No asume el rol.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo.	Asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades.	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.			

	1.3.2. EJERCICIO	Actúa sin ajustarse a su rol.	Actúa de acuerdo con su rol, sin .	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.			
<b>1.4. ADAPTABILIDAD</b>	1.4.1. PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN	No reconoce necesidades de adecuación.	Identifica necesidades de adecuación.	Identifica necesidades de adecuación y sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación, sugiere propuestas de cambio y escoge la más apropiada.			
	1.4.2. ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones.	Realiza adaptaciones erróneas.	Realiza adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.	Realiza adaptaciones y fomenta la aplicación de las adaptaciones de otros.			
<b>1.5. CLIMA DE TRABAJO</b>	1.5.1. RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa de manera impersonal.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas.			
	1.5.2 CONDICIONES DE TRABAJO	Su actuación dificulta o impide la existencia de condiciones favorables.	Su actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables.	Su actuación contribuye a generar condiciones favorables y a promoverlas.	Su actuación genera condiciones favorables, promoviéndolas y anticipa la mejora de condiciones futuras.			
<b>1.6. COMPROMISO</b>	1.6.1 IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas en el seno del equipo.	Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea. Apoya y promueve la actividad del resto del equipo.			
<b>2.1. INFORMACIÓN</b>	2.1.1. BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información.	Aporta información no relevante.	Aporta información contrastada y relevante.	Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.			
	2.1.2. SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN	Nunca requiere información en el transcurso de las actividades.	No siempre que la precisa requiere información.	Siempre que la precisa requiere información.	Requiere, siempre que lo precisa, información al compañero adecuado.			
	2.1.3. TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN	No proporciona información.	Proporciona información no siempre relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros información relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros o por iniciativa propia información relevante.			

<b>2.2. INTERACCIÓN PERSONAL</b>	2.2.1. ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista.	Desarrolla una comunicación crítica y empática	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva.			
<b>3.1. PLANIFICACIÓN</b>	3.1.1. IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas y propone estrategias para poderlas realizar.			
	3.1.2. SECUENCIACIÓN DE TAREAS	Es incapaz de secuenciar las tareas.	Elabora secuencias de ejecución inadecuadas.	Elabora secuencias de ejecución eficientes.	Elabora secuencias de ejecución eficientes y propone secuencias alternativas.			
	3.1.3. DISTRIBUCIÓN DE TAREAS	No participa en la distribución de tareas, es un elemento pasivo; sólo recibe instrucciones.	Participa en la distribución de tareas.	Participa en la distribución de tareas y asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere otros integrantes que pueden desarrollarlas.			
	3.1.4. PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS	No anticipa recursos.	Anticipa los recursos requeridos para la realización de las tareas.	Anticipa los recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios, la forma de obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.			
<b>3.2. TOMA DE DECISIONES</b>	3.2.1. ANÁLISIS PARA LA TOMA DE DECISIONES	No aporta elementos de análisis para la toma de decisiones	Identifica variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables y aporta alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias derivadas.			
	3.2.2. PARTICIPACIÓN	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.			
	3.2.3. CONSENSO	Dificulta la toma de decisiones por consenso.	Contribuye a la toma de decisiones por consenso.	Favorece el consenso aportando argumentos.	Favorece el consenso aportando argumentos y persuadiendo cuando es necesario.			

<b>3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS</b>	3.3.1. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS	Necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.	Realiza las tareas siguiendo del plan establecido.	Realiza las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario.	Realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.			
	3.3.2. INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	No comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas y acepta la colaboración de otros.	Acepta y ofrece colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.			
	3.3.3. PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS	Se muestra pasivo ante las contingencias.	Actúa individualmente ante las contingencias que surgen en sus tareas.	Participa en la resolución de contingencias surgidas en la actividad de cualquier miembro del equipo.	Actúa ante las contingencias surgidas e impulsa la participación de los integrantes del equipo ante ellas.			
<b>3.4. SEGUIMIENTO</b>	3.4.1. COORDINACIÓN CON EL EQUIPO	Realiza las tareas independientemente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.			
	3.4.2. AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS	No realiza ningún seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias y las ajusta cuando es necesario.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias, las ajusta cuando es necesario y contribuye al autoseguimiento de sus compañeros/as.			
<b>4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	4.1.1. DETECCIÓN DE CONFLICTOS	No identifica los conflictos existentes.	Identifica con ayuda los conflictos existentes.	Identifica por si mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.	Identifica por si mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.			
	4.1.2. PROPUESTA ALTERNATIVAS	No aporta vías de solución a los conflictos existentes.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona en base a criterios objetivos alternativas válidas para resolver el conflicto.			

	4.1.3. RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	No resuelve el conflicto existente.	Resuelve el conflicto de forma eficaz pero no eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.			
<b>4.2. NEGOCIACIÓN</b>	4.2.1. UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS	No participa en el proceso de negociación.	Participa en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo.	Participa en los procesos de negociación aportando estrategias específicas.	Contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas.			
	4.2.2. LOGRO DE ACUERDOS	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.			
<b>4.3. MEJORA</b>	4.3.1. PROPUESTAS DE MEJORA	No formula propuestas de mejora.	Formula propuestas de mejora que no son viables.	Formula propuestas de mejora que son viables.	Formula propuestas de mejora viables y diseña estrategias para implementarlas.			
	4.3.2. IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA	No participa de manera directa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de estrategias de mejora e impulsa la participación del equipo.	Dirige la implementación de las estrategias de mejora.			









## VALIDATION INTERNE DES RUBRIQUES TRAVAIL EN ÉQUIPE (TE)

Projet Simul@: Evaluation d'un Environnement Technologique de Simulation pour l'Apprentissage de  
Compétences Transversales en Enseignement Supérieur

---

L'objectif du projet Simul@ (EDU200801479) est de vérifier de l'apprentissage des compétences transversales dans des environnements technologiques par des simulations. Les compétences que nous allons évaluer sont *Travail en équipe (TE)*.

La vérification des apprentissages sera faite à travers les rubriques. Les rubriques nous aideront à évaluer avec précision si les étudiants ont développé les compétences transversales.

Le présent document va nous permettre de valider la rubrique de chacune des compétences, leur définition et une grille avec quatre sections différentes (dimensions, composantes, éléments et indicateurs) qui décrivent et concrétisent la compétence.

- e) **La dimension.** Identification des grandes catégories de la compétence. La dimension est située dans la première colonne dans la grille.
- f) **Les composantes.** Il s'agit, des sus-catégories de chaque compétence. On les présente de manière ordonnée pour chaque dimension et avec leur définition. Les composantes sont situées dans la deuxième colonne dans la grille.
- g) **Sous-composantes.** Il s'agit des aspects concrets qui configurent chaque composante. On les présente avec des expressions qui indiquent leur signification et leur contenu. Les éléments sont situés dans la troisième colonne de la grille.
- h) **Indicateurs.** Ils expriment une adéquation graduelle (de mineur à majeur), quatre niveaux différents d'évidence de la réalisation ou résultats d'acquisition de chacun des éléments de la compétence. Les indicateurs sont situés dans la quatrième colonne de la grille.

## Validation des compétences

Il nous faut votre collaboration pour faire la validation des rubriques avec les indicateurs suivants:

Il est prévu trois niveaux différents d'évaluation.

**1er niveau. (Grille 1) La composition de la compétence.** Il s'agit de savoir si les dimensions, les composantes et les éléments sont pertinents et adéquats par rapport à la compétence.

**2e niveau. (Grille 2) Les définitions.** Il s'agit de savoir si les définitions de la compétence, les dimensions et les composantes sont cohérents, précises et compréhensibles.

**3ème niveau. (Grille 3) Les indicateurs.** Il s'agit de savoir si les quatre indicateurs de chaque élément sont pertinents, compréhensibles et s'ils expriment une gradation adéquate (de mineur à majeur) de l'acquisition de la compétence.

### Premier Niveau. La composition de la compétence.

Dans la première grille (grille 1) il s'agit de faire une validation de la composition de la compétence par rapport à :

- **La pertinence par rapport à la compétence (P).** Il faut évaluer la composition de la compétence. Laissez la grille vide si vous pensez que la dimension, la composante où l'élément appartient à la compétence. Marquez la grille avec un X si vous pensez que la dimension, la composante où l'élément ne correspond pas à la compétence. Dans ce cas, à la fin de la grille 1, vous pouvez faire des modifications si vous le croyez pertinent (voir l'exemple de la grille 1).
- **L'adéquation de l'expression à l'idée (A).** Il faut évaluer le nom qu'on a donné à l'étiquette. Laissez la grille vide si vous pensez que l'étiquette exprime la dimension, la composante où l'élément de la compétence. Marquez la grille avec X si vous pensez que l'étiquette peut être améliorée. Dans ce cas-là, à la fin de la grille 1, vous pouvez faire des modifications si vous le croyez pertinent (voir l'exemple de la grille 1).

### Second niveau. Les définitions.

Dans la deuxième grille (grille 2), on fait la validation des définitions de la compétence, des dimensions et des composantes.

**Formulation de la définition.** Évaluez la cohérence, la précision et la compréhensibilité de chaque définition.

Laissez la grille vide si vous pensez que la définition est correcte. Marquez la grille avec X si vous pensez que la définition peut être améliorée. Dans ce cas, à la fin de la grille 2, vous pouvez faire des modifications si vous le croyez pertinent (voir l'exemple de la grille 2).

### **Troisième niveau. Les indicateurs.**

Dans la troisième grille (grille 3), on fait la validation de la pertinence (P), la compréhensibilité (C) et la gradation (G) des indicateurs de chaque élément de la compétence.

- **La pertinence (P).** Évaluez si les indicateurs correspondent des éléments. Laissez la colonne P de la grille vide si vous pensez que les quatre indicateurs sont pertinents. Marquez la grille avec un X si vous pensez qu'un quelque indicateur n'est pas pertinent. Dans ce cas-là, à la fin de la grille 3, vous pouvez faire des modifications si vous le croyez pertinent (voir l'exemple de la grille 3).
- **La compréhensibilité (C).** Évaluez si la formulation de chaque indicateur est compréhensible. Laissez la colonne C de la grille vide si vous pensez que les formulations sont correctes. Marquez avec un X si vous pensez qu'une description n'est pas correcte. Dans ce cas, à la fin de la grille 3, vous pouvez faire les modifications si vous le croyez pertinent (voir l'exemple de la grille 3).
- **La gradation (G).** Évaluez si les indicateurs expriment une acquisition graduelle (de mineur à majeur) de la compétence.

Laissez la colonne G de la grille vide si vous pensez qu'il y a une gradation adéquate des indicateurs. Marquez avec un X si vous pensez qu'il n'y a pas de gradation graduelle des indicateurs. Dans ce cas. À la fin la grille 3, vous pouvez faire les modifications si vous le croyez pertinent (voir l'exemple de la grille 3).

GRILLE 1 COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE										
DIMENSION	P	A	COMPOSANTES	P	A	SOUS-COMPOSANTES	P	A		
1. IDENTITÉ			1.1. OBJECTIFS			1.1.1 IDENTIFICATION DE LA FINALITÉ PARTAGÉE				
						1.1.2 CONNAISSANCE DES OBJECTIFS				
						1.1.3 PARTICIPATION À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS				
			1.2. INSERTION					1.2.1 INTÉGRATION DANS L'ÉQUIPE		
								1.2.2 INTÉGRATION DANS L'ÉQUIPE		
			1.3. RÔLES					1.3.1 COMPRÉHENSION		
								1.3.2 EXERCICE		
			1.4. ADAPTABILITÉ					1.4.1 PROPOSITIONS POUR L'ADAPTATION		
1.4.2 ADAPTATION DE L'ACTIVITÉ										
1.5. CLIMAT DE TRAVAIL					1.5.1 RELATIONS INTERPERSONNELLES					
					1.5.2 CONDITIONS DE TRAVAIL					
1.6. ENGAGEMENT					1.6 IMPLICATION DANS L'ÉQUIPE					
2. COMMUNICATION			2.1. INFORMATION			2.1.1 RECHERCHE EXTERNE D'INFORMATION				
						2.1.2 SOLlicitation INTERNE D'INFORMATION				
						2.1.3 TRANSMISSION D'INFORMATION				
			2.2. INTERACTION PERSONNELLE				2.2.1 ATTITUDE PERSONNELLE			
3. EXÉCUTION			3.1. PLANIFICATION			3.1.1 IDENTIFICATION DES TÂCHES				
						3.1.2 ORDONNANCEMENT DES TÂCHES				
						3.1.3 DISTRIBUTION DES TÂCHES				
						3.1.4 PRÉVISION DES BESOINS DE RESSOURCES				
			3.2. PRISE DE DÉCISIONS					3.2.1 ANALYSE AVANT LA PRISE DE DÉCISIONS		
								3.2.2 PARTICIPATION		
								3.2.3 PRISE DE DÉCISIONS CONSENSUELLE		
			3.3. ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES					3.3.1 RÉALISATION DES TÂCHES ASSIGNÉES		
								3.3.2 ÉCHANGE D'INFORMATION SUR LES DIFFICULTÉS ÉMERGENTES		
								3.3.3 PARTICIPATION À LA RÉOLUTION DES CONTINGENCES		
			3.4. SUIVI					3.4.1 COORDINATION AVEC L'ÉQUIPE		
								3.4.2 AUTORÉGULATION DES TÂCHES		
4. RÉGULATION			4.1. RÉOLUTION DE CONFLITS			4.1.1 DÉTECTION DE CONFLITS				
						4.1.2 PROPOSITION D'ALTERNATIVES				
						4.1.3 RÉOLUTION DU CONFLIT				
			4.2. NÉGOCIATION					4.2.1 UTILISATION DE STRATÉGIES		
								4.2.2 ATTEINTE D'ACCORDS		
			4.3. AMÉLIORATION					4.3.1 PROPOSITION D'AMÉLIORATION		
4.3.2 IMPLÉMENTATION DES PROCESSUS D'AMÉLIORATION										

<b>DIMENSION</b> <b>COMPOSANTES</b> <b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>SUGGESTIONS PAR RAPPORT À LA PERTINENCE /</b> <b>IL MANQUE QUELQUE CHOSE</b>
<i>Exemple 3.1.</i>	<i>Programmation au lieu de Planification</i>

Document de Validation

<b>DIMENSION COMPOSANTES SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>SUGGESTIONS PAR RAPPORT À L'ADÉQUATION / IL MANQUE QUELQUE CHOSE</b>
<i>Exemple 1.7</i>	<i>IMPLICATION</i>

Document de Validation

**GRILLE 2. TRAVAIL EN ÉQUIPE**

*C'est l'implication personnelle volontaire et la collaboration avec les autres dans la réalisation des activités afin d'atteindre des objectifs communs, par l'échange d'informations, en prenant des responsabilités et en résolvant les difficultés qui surgissent, et de contribuer à l'amélioration du travail et au développement collectif.*

**PROPOSITION:**

<b>(GRILLE 2) COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>	
<b>DIMENTION</b>	<b>COMPOSANTES</b>
<b>1. IDENTITÉ</b>  Idiosyncrasie propre et authentique qui s'établie à travers du lien individuel et collective de tous les membres, avec l'équipe et l'appartenance au même. En plus, le compromis et l'implication à l'activité développée.	<b>1.1.OBJECTIFS</b> Des objectifs spécifiques qui sous-tendent les actions et les tâches élaborées par l'équipe et contribuent à la réalisation de la mission.
	<b>1.2.APPARTENENCE</b> La conscience et le sentiment de faire partie de l'équipe.
	<b>1.3.RÔLE</b> La fonction ou les fonctions assumées par chaque membre de l'équipe ou par toute l'équipe afin d'atteindre les objectifs.
	<b>1.4.ADAPTABILITÉ</b> Flexibilité individuelle et collective des membres de l'équipe pour adapter leurs actions aux contraintes et aux circonstances qui surgissent au cours de leur travail
	<b>1.5.CLIMAT DE TRAVAIL</b> Environnement créé dans l'équipe à partir des attitudes des participants, de leurs comportements et des conditions du travail.
	<b>1.6.ENGAGEMENT</b> Implication volontaire en rapport avec les activités, les objectifs et les buts développés par l'équipe.



<b>5. COMUNICACION</b> Interaction établie entre les membres de l'équipe pour partager des informations, agir ensemble et permettre une productivité optimale.	2.1 INFORMATION	Échange de connaissances au sein ou en dehors de l'équipe en vue d'atteindre les objectifs.	
	2.2.INTERACTION PERSONNELLE	Relation qui existe entre les membres de l'équipe dépendant de leur attitude personnelle et de leur contribution à l'action coordonnée.	
<b>6. EXECUTION</b> Mise en œuvre des actions et stratégies en conformité avec les objectifs convenus et des plans de l'équipe.	3.1. PLANIFICATION	Anticipation temporelle organisée des actions à effectuer par l'équipe et des ressources nécessaires pour les réaliser.	
	3.2. PRISE DE DECISIONS	Choix entre différentes alternatives d'action.	
	3.3. ACOMPLIMENT DES TACHES	Réalisation efficace, individuelle ou conjointe des tâches assignées.	
	3.4. SUIVI	L'observation et l'analyse systématique des tâches effectuées par l'équipe réalisées individuellement ou conjointement.	
<b>4. REGULATION</b> Les processus d'ajustement que l'équipe développe sans cesse pour progresser vers l'atteinte des objectifs.	4.1. RESOLUTION DES CONFLIS	La prise de décision dans le but de résoudre les problèmes, les difficultés et les différentes approches qui se posent au sein de l'équipe à n'importe quel moment.	
	4.2. NÉGOCIATION	Processus de communication et d'interaction avec la volonté de compromis axée sur la prise de décision, par consensus, et exprimée par tous les membres de l'équipe.	
	4.3. AMÉLIORATION	Initiatives de l'équipe visant à accroître l'efficacité des activités, accélérer la croissance et atteindre des niveaux de succès plus élevés.	

<b>DIMENSION</b> <b>COMPOSANTES</b> <b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>Proposition de modification</b>
<i>EXEMPLE</i> 4.1. RÉSOLUTION DES CONFLITS	La définition devrait faire référence aux accords qui peuvent EXISTER sans consensus.



<b>GRILLE 3 COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>						<b>Pertinence (P)</b>	<b>Compréhensibilité (C)</b>	<b>Gradation (G)</b>
<b>COMPOSANTES</b>	<b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>INDICATEURS</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>P</b>	<b>C</b>	<b>G</b>
<b>1.1. OBJECTIFS</b>	<b>1.1.1. IDENTIFICATION DES OBJECTIFS</b>	J'ai de la difficulté à comprendre la mission de l'équipe et mon rôle en son sein.	Je connais la mission de l'équipe, mais je ne sais pas ce que devrait être ma participation.	Je connais la mission de l'équipe et ce que devrait être ma contribution pour la réaliser.	Je connais la mission de l'équipe et ce que devrait être la contribution de chaque membre pour la réaliser.			
	<b>1.1.2. CONNAISSANCE DES OBJECTIFS</b>	Je ne connais pas les objectifs à atteindre.	Je connais seulement mes objectifs.	Je connais mes objectifs et ceux de mes partenaires.	Je connais mes objectifs et ceux de mes partenaires, je peux en mettre en relation entre eux et avec la mission de l'équipe.			
	<b>1.1.3. PARTICIPATION À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS</b>	J'oriente mon activité sans tenir compte des objectifs de l'équipe.	J'oriente mon activité en accord avec les objectifs de l'équipe.	J'oriente mon activité conformément aux objectifs de l'équipe, je participe à la création d'une synergie au sein de l'équipe.	J'agis en fonction des objectifs, je participe à la création d'une synergie au sein de l'équipe et à l'anticipation de nouveaux objectifs.			
<b>1.2. INSERTION</b>	<b>1.2.1. INTÉGRATION DANS L'ÉQUIPE</b>	Je ne me sens pas intégré dans l'équipe et mes pairs ne me considèrent pas comme un membre de l'équipe.	Je me sens intégré dans l'équipe, mais mes coéquipiers ne me considèrent pas comme un membre de l'équipe.	Je me sens intégré dans l'équipe et mes coéquipiers me reconnaissent comme un membre de l'équipe.	Je me sens intégré dans l'équipe, mes coéquipiers me reconnaissent comme un membre de l'équipe et je mets de l'avant la cohésion au sein de l'équipe.			
<b>1.3. RÔLES</b>	<b>1.3.1. COMPRÉHENSION</b>	J'assume mon rôle en donnant la priorité à mon intérêt personnel.	J'assume mon rôle en fonction des besoins de l'équipe.	J'assume mon rôle en fonction des besoins de l'équipe et selon mon propre potentiel.	J'assume mon rôle et je favorise l'exercice des rôles dans l'équipe en fonction du potentiel de chacun des membres.			
	<b>1.3.2. EXERCICE</b>	J'agis sans tenir compte de mon rôle.	J'agis selon mon rôle.	J'exerce mon rôle en coordination avec le reste de l'équipe.	J'exerce mon rôle en coordination avec le reste de l'équipe et je favorise l'exercice des autres rôles.			
<b>1.4. ADAPTATION</b>	<b>1.4.1. PROPOSITIONS D'ADAPTATION</b>	Je ne reconnais pas la nécessité de l'adaptation.	J'identifie les besoins essentiels d'adaptation.	J'identifie les besoins essentiels d'adaptation et je fais des propositions de changement.	J'identifie les besoins essentiels d'adaptation, je fais des propositions de changement et je choisis la plus appropriée.			

	1.4.2. ADAPTATION DE L'ACTIVITÉ	Je ne fais pas d'ajustements aux besoins identifiés.	Je fais des ajustements non appropriés aux besoins identifiés.	Je fais les ajustements appropriés aux besoins identifiés.	Je fais des ajustements appropriés et j'encourage les autres à faire des ajustements.			
<b>1.5. CLIMAT DE TRAVAIL</b>	1.5.1. RELATIONS INTERPERSONNELLES	J'agis avec indifférence.	J'agis avec respect envers les membres de l'équipe.	J'agis avec respect et de manière constructive à l'intérieur de l'équipe.	J'agis de manière constructive et empathique et en favorisant des relations interpersonnelles positives.			
	1.5.2. CONDITIONS DE TRAVAIL	Mon comportement complique ou empêche la mise en place des conditions favorables au travail d'équipe.	Mon comportement contribue à créer des conditions favorables au travail d'équipe.	Mon comportement contribue à créer des conditions favorables au travail d'équipe et à les promouvoir.	Mon comportement crée des conditions favorables au travail d'équipe, les met de l'avant et favorise l'anticipation de l'amélioration des conditions.			
<b>1.6. ENGAGEMENT</b>	1.6.1. IMPLICATION DANS L'ÉQUIPE	Je ne participe pas aux tâches de l'équipe.	J'exécute mes tâches au sein de l'équipe.	J'exécute mes tâches et j'appuie les activités du reste de l'équipe.	J'exécute mes tâches, j'appuie les actions des autres et je mets de l'avant la réussite l'activité de l'équipe.			
<b>2.1. INFORMATION</b>	2.1.1. RECHERCHE EXTERNE D'INFORMATION	Je ne recherche pas d'information.	Je transmets des informations non pertinentes.	Je transmets des informations après en avoir vérifié la pertinence et la qualité.	Je transmets des informations après en avoir vérifié la pertinence et la qualité et je partage mes stratégies de recherche d'informations.			
	2.1.2. SOLLICITATION INTERNE D'INFORMATION	Je ne demande jamais d'information au cours des activités.	Je ne demande chaque fois les informations dont j'ai besoin.	Je demande toujours les informations dont j'ai besoin.	Je demande toujours les informations dont j'ai besoin au coéquipier qui peut me la donner.			
	2.1.3. TRANSMISSION D'INFORMATION	Je ne fournis pas d'information.	Je fournis des informations qui ne sont pas nécessairement pertinentes.	À la demande de mes coéquipiers je fournis des informations pertinentes.	À la demande de mes coéquipiers ou par ma propre initiative, je fournis des informations pertinentes.			
<b>2.2. INTERACTION PERSONNELLE</b>	2.2.1. ATTITUDE PERSONNELLE	Je discrédite les interventions des membres de l'équipe.	J'interviens selon mon point de vue seulement.	Je communique de manière critique et empathique.	Je valorise l'opinion des membres de l'équipe et je favorise une communication constructive.			
<b>3.1. PLANIFICATION</b>	3.1.1. IDENTIFICATION DES TÂCHES	Je ne connais aucune des tâches à exécuter.	J'identifie des tâches à exécuter.	J'identifie les tâches pertinentes pour réaliser l'activité.	J'identifie les tâches et je propose des stratégies pour les réaliser.			
	3.1.2. ORDONNANCEMENT DES TÂCHES	Je suis incapable d'ordonner l'exécution des tâches.	J'élabore un ordre inadéquat d'exécution des tâches.	J'élabore un ordre efficient d'exécution de tâches.	J'élabore un ordre efficient d'exécution des tâches et je propose des séquences alternatives.			

	3.1.3. DISTRIBUTION DES TÂCHES	Je ne participe pas à la distribution des tâches, je suis un élément passif qui reçoit des directives.	Je participe à la distribution des tâches.	Je participe à la distribution des tâches et j'exécute les miennes.	Je participe à la distribution des tâches, j'exécute les miennes et je suggère d'autres tâches aux coéquipiers qui peuvent les exécuter.			
	3.1.4. PRÉVISION DES BESOINS DE RESSOURCES	Je ne prévois pas de ressources nécessaires à l'exécution des tâches.	Je prévois les ressources requises pour l'exécution des tâches.	Je prévois les ressources nécessaires et la manière de les obtenir.	J'anticipe les besoins de ressources, la manière de les obtenir et je prévois des ressources alternatives possibles.			
<b>3.2. PRISE DE DÉCISIONS</b>	3.2.1. ANALYSE AVANT LA PRISE DE DÉCISIONS	Je ne fournis pas d'éléments d'analyse pour la prise de décisions.	J'identifie les variables contextuelles qui touchent à la réalisation de l'activité.	J'identifie les variables contextuelles et je suggère des alternatives pour la réalisation de l'activité.	J'identifie les variables contextuelles, je suggère des alternatives et je prévois les conséquences qui en découlent.			
	3.2.2. PARTICIPATION	Je ne fais pas de suggestions qui contribuent à la prise de décisions.	Je fais des suggestions durant la réalisation de l'activité, mais elles ne contribuent pas à la prise de décisions.	Je suggère des alternatives pertinentes pour la réalisation d'ajustements durant le processus d'exécution.	Je fais la synthèse des apports pertinents de l'équipe à la réalisation d'ajustements durant le processus d'exécution.			
	3.2.3. PRISE DE DÉCISIONS CONSENSUELLE	Je nuis à la prise de décisions par consensus.	Je contribue à la prise de décisions par consensus.	Je favorise le consensus en apportant des arguments.	Je favorise le consensus en apportant des arguments et en persuadant quand c'est nécessaire.			
<b>3.3. ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES</b>	3.3.1. RÉALISATION DES TÂCHES ASSIGNÉES	J'ai besoin d'aide et de supervision pour réaliser les tâches.	Je réalise les tâches en suivant le plan établi.	Je réalise les tâches à l'intérieur du plan établi et en les modifiant quand c'est nécessaire.	Je réalise les tâches à l'intérieur du plan établi, en les modifiant quand c'est nécessaire et j'aide mes coéquipiers.			
	3.3.2. ÉCHANGE D'INFORMATION SUR LES DIFFICULTÉS ÉMERGENTES	Je ne partage pas avec les membres de l'équipe les problèmes qui surgissent durant l'exécution des tâches.	Je partage les problèmes qui surgissent durant l'exécution des tâches.	Je partage les problèmes et j'accepte la collaboration des autres.	J'accepte la collaboration des autres et j'offre ma collaboration quand des difficultés surgissent dans l'exécution des tâches.			
	3.3.3. PARTICIPATION À L'ADAPTATION DES IMPREVUS	Je me montre passif devant les imprévus.	J'agis individuellement devant les imprévus qui surgissent	Je participe à l'adaptation aux imprévus qui surgissent dans l'activité.	J'agis devant les imprévus qui surgissent et j'encourage la participation des autres membres de l'équipe.			

<b>3.4. SUIVI</b>	3.4.1. COORDINATION AVEC L'ÉQUIPE	Je réalise les tâches indépendamment du reste de l'équipe.	J'agis en coordination avec les autres membres de l'équipe à leur demande.	J'agis en coordination avec les autres selon ma propre initiative.	J'agis en coordination avec les autres selon ma propre initiative et j'encourage la coordination du travail de l'équipe.			
	3.4.2. AUTORÉGULATION DES TÂCHES	Je ne contrôle pas l'exécution de mes tâches.	Je contrôle l'exécution de mes tâches.	Je contrôle l'exécution de mes tâches et j'apporte des ajustements quand c'est nécessaire.	Je contrôle l'exécution de mes tâches, je fais des ajustements quand c'est nécessaire et je contribue à l'auto-régulation des tâches de mes compagnons.			
<b>4.1. RÉSOLUTION DE CONFLITS</b>	4.1.1. DÉTECTION DE CONFLITS	Je n'identifie pas les conflits existants.	J'identifie avec l'aide des autres les conflits existants.	J'identifie par moi-même les conflits existants et les circonstances qui les influencent.	J'identifie par moi-même les conflits existants et les circonstances qui les influencent et j'aide les autres à les détecter.			
	4.1.2. PROPOSITION D'ALTERNATIVES	Je ne propose pas de pistes de solution aux conflits existants.	Je propose des pistes de solution qui ne sont pas appropriées à la résolution du conflit.	Je propose des pistes de solutions appropriées à la résolution du conflit.	Je propose des pistes appropriées pour résoudre le conflit et je sélectionne la meilleure sur la base de critères objectifs.			
	4.1.3. RÉSOLUTION DU CONFLIT	Je ne résous pas les conflits existants.	Je résous les conflits de manière non efficace.	Je résous le conflit de manière efficace.	Je résous le conflit de manière efficace, en favorisant la participation des membres de l'équipe.			
<b>4.2. NÉGOCIATION</b>	4.2.1. UTILISATION DE STRATÉGIES	Je ne participe pas au processus de négociation.	Je participe au processus de négociations proposées par d'autres membres de l'équipe.	Je participe au processus de négociation en proposant des stratégies spécifiques.	Je contribue à la négociation en proposant des stratégies et en sélectionnant les plus adéquates.			
	4.2.2. ATTEINTE D'ACCORDS	J'empêche l'atteinte d'accords.	Je favorise l'atteinte d'accords dans l'équipe.	J'interviens de manière proactive pour l'atteinte des accords.	J'interviens de manière proactive pour l'atteinte des accords et je le fait connaître formellement.			
<b>4.3. AMÉLIORATION</b>	4.3.1. PROPOSITION D'AMÉLIORATION	Je ne formule pas de propositions d'amélioration.	Je formule des propositions d'amélioration qui ne sont pas appropriées.	Je formule les propositions d'amélioration qui sont appropriées.	Je formule des propositions appropriées d'amélioration et je conçois des stratégies pour les mettre en application.			
	4.3.2. IMPLEMENTATION DE PROCESSUS D'AMÉLIORATION	Je ne participe pas de manière directe à l'application des stratégies d'amélioration.	Je participe à l'application des stratégies d'amélioration.	Je participe à l'implémentation de stratégies d'amélioration et j'encourage la participation de l'équipe.	Je dirige l'application des stratégies d'amélioration.			

DANS QUEL ÉLÉMENT ?	INDICATEUR	SUGGESTIONS PAR RAPPORT A L'INDICATEUR
<i>Exemple</i> 4.3.2. Leadership des processus d'améliorations	4	<i>Je considère que plus adéquat on rédigé : J'annonce et dirige l'implémentation des stratégies d'améliorations.</i>

Document du Validation





## Competencia de Trabajo en Equipo (TE)

Con esta prueba se pretende evaluar cual es el nivel de adquisición de la competencia de trabajo en equipo.

Este instrumento nos permite:

- una autodescripción de sus competencias,
- la descripción de sus competencias realizada anónimamente por otras personas que le conocen, y
- una presentación de estas informaciones que permita tanto la comparación de estas descripciones entre sí, como con su autodescripción.

Cómo se desarrolla este cuestionario:

A continuación se presenta una rúbrica en la cual esta descrita la competencia de Trabajo en Equipo. En ella se encuentran una serie de columnas: (componentes, elementos e indicadores).

**a) Componentes.** Son subcategorías de cada dimensión de la competencia.

**b) Elementos.** Aspectos concretos que configuran cada componente.

**c) Indicadores.** Expresan cuatro niveles distintos de evidencia de realización o resultados de adquisición de cada elemento de la competencia.

Usted tendrá que seleccionar con una cruz, el indicador con el cual se ve más identificado. Hará el mismo procedimiento en cada uno de los elementos de la rúbrica.

1.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.	Conoce la misión del equipo, pero no sabe cuál debe ser su participación en ella.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.
--	--	---	--	---

Cuadro de identificación:

Nombre de la persona evaluada:

Sexo:

Autoevaluación:

Heteroevaluación:

Estudios:

Empresa:

Edad:

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
1.1. OBJETIVOS	1.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.	Conoce la misión del equipo, pero no sabe cuál debe ser su participación en ella.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.
	1.1.2. CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	Desconoce los objetivos del equipo.	Tan solo conoce sus objetivos.	Conoce sus objetivos y los de sus compañeros.	Conoce sus objetivos y los de los compañeros, relacionándolos entre sí y con la misión del equipo.
	1.1.3. ACTUACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS	Orienta su actuación sin considerar los objetivos del equipo.	Orienta su actuación de acuerdo con los objetivos, pero no crea sinergias dentro del equipo.	Orienta su actuación según los objetivos, creando sinergias dentro del equipo.	Actúa siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos.
1.2. PERTINENCIA	1.2.1. INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO	No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	Se siente integrado en el equipo pero sus compañeros no lo consideran miembro de éste.	Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo.
1.3. ROL	1.3.1. ADOPCIÓN	No asume el rol.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo pero sin considerar las propias potencialidades.	Asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades.	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.
	1.3.2. EJERCICIO	Actúa sin ajustarse a su rol.	Actúa de acuerdo con su rol, sin coordinarse con el resto del equipo.	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.
1.4. ADAPTABILIDAD	1.4.1. PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN	No reconoce necesidades de adecuación.	Identifica necesidades de adecuación pero no sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación y sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación, sugiere propuestas de cambio y escoge la más apropiada.
	1.4.2. ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones.	Realiza adaptaciones erróneas.	Realiza adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.	Realiza adaptaciones y fomenta la aplicación de las adaptaciones de otros.

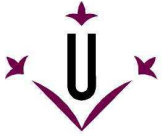
COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
1.5. CLIMA DE TRABAJO	1.5.1. RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa de manera impersonal.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo sin potenciar relaciones constructivas dentro del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas.
	1.5.2. CONDICIONES DE TRABAJO	Su actuación dificulta o impide la existencia de condiciones favorables.	Su actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables pero no las promueve.	Su actuación contribuye a generar condiciones favorables y a promoverlas.	Su actuación genera condiciones favorables, promoviéndolas y anticipa la mejora de condiciones futuras.
1.6. COMPROMISO	1.6.1. IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas en el seno del equipo sin apoyar las del equipo.	Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea, apoya y promueve la actividad del resto del equipo.
2.1. INFORMACIÓN	2.1.1. BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información.	Aporta información no relevante.	Aporta información contrastada y relevante.	Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.
	2.1.2. SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN	Nunca requiere información en el transcurso de las actividades.	No siempre que necesita información la requiere.	Siempre que necesita información la requiere.	Siempre que necesita información, la solicita de manera concreta y al compañero adecuado.
	2.1.3. TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN	No proporciona información.	Proporciona información no siempre relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros información relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros o por iniciativa propia información relevante.
2.2. INTERACCIÓN PERSONAL	2.2.1. ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista.	Desarrolla una comunicación crítica y empática.	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva.
3.1. PLANIFICACIÓN	3.1.1. IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas y propone estrategias para poderlas realizar.
	3.1.2. SECUENCIACIÓN DE TAREAS	Es incapaz de secuenciar las tareas.	Elabora secuencias de ejecución inadecuadas.	Elabora secuencias de ejecución eficientes.	Elabora secuencias de ejecución eficientes y propone secuencias alternativas.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
	3.1.3. DISTRIBUCIÓN DE TAREAS	No participa en la distribución de tareas, es un elemento pasivo; sólo recibe instrucciones.	Participa en la distribución de tareas pero no asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas y asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere otros integrantes que pueden desarrollarlas.
	3.1.4. PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS	No anticipa recursos.	Anticipa los recursos requeridos para la realización de las tareas pero no la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios, la forma de obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.
3.2. TOMA DE DECISIÓN	3.2.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES	No identifica variables de análisis para la toma de decisiones.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización sin aportar alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias derivadas.
	3.2.2. PARTICIPACIÓN	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.
	3.2.3. CONSENSO	Dificulta la toma de decisiones por consenso.	Contribuye a la toma de decisiones por consenso.	Favorece el consenso aportando argumentos.	Favorece el consenso aportando argumentos y persuadiendo cuando es necesario.
3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	3.3.1. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS	Necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.	Realiza las tareas siguiendo el plan establecido.	Realiza las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario.	Realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.
	3.3.2. INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	No comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas y acepta la colaboración de otros.	Acepta y ofrece colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.
	3.3.3. PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS	Se muestra pasivo ante las contingencias.	Actúa individualmente ante las contingencias que surgen en sus tareas.	Participa en la resolución de contingencias surgidas en la actividad de cualquier miembro del equipo.	Actúa ante las contingencias surgidas e impulsa la participación de los integrantes del equipo ante ellas.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
3.4. SEGUIMIENTO	3.4.1. COORDINACIÓN CON EL EQUIPO	Realiza las tareas independientemente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.
	3.4.2. AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS	No realiza ningún seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias y las ajusta cuando es necesario.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias, las ajusta cuando es necesario y contribuye al autoseguimiento de sus compañeros/as.
4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1. DETECCIÓN DE CONFLICTOS	No identifica los conflictos existentes.	Identifica con ayuda los conflictos existentes.	Identifica por si mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.	Identifica por si mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.
	4.1.2. PROPUESTAS ALTERNATIVAS	No aporta vías de solución a los conflictos existentes.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona en base a criterios objetivos alternativas válidas para resolver el conflicto.
	4.1.3. RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	No resuelve el conflicto existente.	Resuelve el conflicto de forma eficaz pero no eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.
4.2. NEGOCIACIÓN	4.2.1. UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS	No participa en el proceso de negociación.	Participa en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo.	Participa en los procesos de negociación aportando estrategias específicas.	Contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas.
	4.2.2. LOGRO DE ACUERDOS	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.
4.3. MEJORA	4.3.1. PROPUESTAS DE MOEJORA	No formula propuestas de mejora.	Formula propuestas de mejora que no son viables.	Formula propuestas de mejora que son viables.	Formula propuestas de mejora viables y diseña estrategias para implementarlas.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
	4.3.2. IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA	No participa de manera directa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora e impulsa la participación del equipo.	Dirige la implementación de las estrategias de mejora.

Document du Validation



**Universitat de Lleida**  
Departament de Pedagogia  
i Psicologia

Av. de l'Estudi General, 4  
E 25001 LLEIDA (Catalunya)  
Tel. +34 973 70 65 51  
Fax +34 973 70 65 02  
secretaria@pip.udl.cat  
<http://www.pip.udl.cat>

La Universidad de Lleida esta dirigiendo un estudio sobre la creación y validación de un instrumento de evaluación de la competencia de trabajo en equipo.

Este estudio impulsado por el Proyecto Simul@ (EDU2008-01479) reúne a distintas universidades europeas para investigar sobre la adquisición de las competencias transversales en la educación superior.

Por este motivo nos gustaría que realizara el cuestionario sobre competencia de trabajo en equipo. Para desarrollarlo únicamente debe acceder a este link e ir siguiendo las indicaciones de la herramienta virtual. Este proceso tiene una duración estimada de 15 minutos y el reenvío de los resultados es automático.

Acceso al link para la realización del cuestionario:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dG1iWWZ0QlpWZ1IHZWtVSjZfFekU1SWc6MQ>

Sólo me resta agradecerle su colaboración y recordarle que para cualquier duda o sugerencia nos ponemos a su plena disposición.

Un saludo cordial,

**Cristina Torrelles Nadal**  
Departament de Pedagogia i Psicologia  
Universitat de Lleida  
Avda de l'Estudi General, 4  
25001 Lleida  
Telf. +34973706616  
[ctorrelles@pip.udl.cat](mailto:ctorrelles@pip.udl.cat)

Le pedimos estos datos personales para poder garantizar la autenticidad de los resultados que se obtengan y controlar en el momento de la expedición de los "reports" que participantes han emitido su respuesta. En conformidad con lo dicho queda entendido que la información recibida es de carácter confidencial, en consecuencia, no podrá ser suministrada o transferida a terceros. Le mando mi compromiso profesional.



---

Document de Validation

## Rúbrica Final en castellà.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
1.1. OBJETIVOS	1.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	Tiene dificultad para entender la misión del equipo y los objetivos a desarrollar.	Conoce la misión del equipo, pero no sabe cuál debe ser su participación en ella.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y se identifica con ellos.	Conoce la misión y los objetivos del equipo y contribuye para alcanzarla.
	1.1.2. CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS	Desconoce los objetivos del equipo.	Tan solo conoce sus objetivos.	Conoce sus objetivos y los de sus compañeros.	Conoce sus objetivos y los de los compañeros, relacionándolos entre sí y con la misión del equipo.
	1.1.3. ACTUACIÓN SEGÚN LOS OBJETIVOS	Orienta su actuación sin considerar los objetivos del equipo.	Orienta su actuación de acuerdo con los objetivos, pero no crea sinergias dentro del equipo.	Orienta su actuación según los objetivos, creando sinergias dentro del equipo.	Actúa siguiendo los objetivos, creando sinergias dentro del equipo y anticipando nuevos objetivos.
1.2. PERTINENCIA	1.2.1. INTEGRACIÓN EN EL EQUIPO	No se siente integrado en el equipo y los compañeros no lo consideran miembro del equipo.	Se siente integrado en el equipo pero sus compañeros no lo consideran miembro de éste.	Se siente integrado en el equipo y sus compañeros lo reconocen.	Se siente integrado en el equipo, sus compañeros lo reconocen y promueve la cohesión en el equipo.
1.3. ROL	1.3.1. ADOPCIÓN	No asume el rol.	Asume el rol de acuerdo con las necesidades del equipo pero sin considerar las propias potencialidades.	Asume el rol según las necesidades del equipo y las propias potencialidades.	Asume su rol y promueve la adopción de roles en el equipo según las potencialidades de cada uno de los integrantes.
	1.3.2. EJERCICIO	Actúa sin ajustarse a su rol.	Actúa de acuerdo con su rol, sin coordinarse con el resto del equipo.	Desarrolla su rol de forma coordinada con el resto del equipo.	Ejerce su rol de forma coordinada y potencia el desarrollo de los roles restantes.
1.4. ADAPTABILIDAD	1.4.1. PROPUESTAS PARA LA ADAPTACIÓN	No reconoce necesidades de adecuación.	Identifica necesidades de adecuación pero no sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación y sugiere propuestas de cambio.	Identifica necesidades de adecuación, sugiere propuestas de cambio y escoge la más apropiada.
	1.4.2. ADAPTACIÓN A LA ACTIVIDAD	No realiza adaptaciones.	Realiza adaptaciones erróneas.	Realiza adaptaciones pertinentes a las necesidades identificadas.	Realiza adaptaciones y fomenta la aplicación de las adaptaciones de otros.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
1.5. CLIMA DE TRABAJO	1.5.1. RELACIONES INTERPERSONALES	Actúa de manera impersonal.	Actúa con respeto hacia los integrantes del equipo sin potenciar relaciones constructivas dentro del equipo.	Actúa con respeto y de forma constructiva dentro del equipo.	Actúa constructiva, empáticamente y promoviendo relaciones interpersonales positivas.
	1.5.2. CONDICIONES DE TRABAJO	Su actuación dificulta o impide la existencia de condiciones favorables.	Su actuación contribuye a generar condiciones de trabajo favorables pero no las promueve.	Su actuación contribuye a generar condiciones favorables y a promoverlas.	Su actuación genera condiciones favorables, promovéndolas y anticipa la mejora de condiciones futuras.
1.6. COMPROMISO	1.6.1. IMPLICACIÓN EN EL EQUIPO	No participa en las tareas del equipo.	Realiza sus tareas en el seno del equipo sin apoyar las del equipo.	Desarrolla su tarea y apoya la actividad del resto del equipo.	Desarrolla su tarea, apoya y promueve la actividad del resto del equipo.
2.1. INFORMACIÓN	2.1.1. BÚSQUEDA EXTERNA DE INFORMACIÓN	No aporta información.	Aporta información no relevante.	Aporta información contrastada y relevante.	Aporta información contrastada, relevante y comparte las estrategias de búsqueda.
	2.1.2. SOLICITUD INTERNA DE INFORMACIÓN	Nunca requiere información en el transcurso de las actividades.	No siempre que necesita información la requiere.	Siempre que necesita información la requiere.	Siempre que necesita información, la solicita de manera concreta y al compañero adecuado.
	2.1.3. TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN	No proporciona información.	Proporciona información no siempre relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros información relevante.	Proporciona a petición de sus compañeros o por iniciativa propia información relevante.
2.2. INTERACCIÓN PERSONAL	2.2.1. ACTITUD PERSONAL	Descalifica o menosprecia las intervenciones de los miembros del equipo.	Interviene solamente desde su punto de vista.	Desarrolla una comunicación crítica y empática.	Valora positivamente la opinión de los miembros del equipo y favorece una comunicación constructiva.
3.1. PLANIFICACIÓN	3.1.1. IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	No reconoce ninguna de las tareas a realizar.	Identifica tareas a desarrollar.	Identifica las tareas pertinentes para desarrollar la actividad.	Identifica las tareas y propone estrategias para poderlas realizar.
	3.1.2. SECUENCIACIÓN DE TAREAS	Es incapaz de secuenciar las tareas.	Elabora secuencias de ejecución inadecuadas.	Elabora secuencias de ejecución eficientes.	Elabora secuencias de ejecución eficientes y propone secuencias alternativas.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
	3.1.3. DISTRIBUCIÓN DE TAREAS	No participa en la distribución de tareas, es un elemento pasivo; sólo recibe instrucciones.	Participa en la distribución de tareas pero no asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas y asume las suyas.	Participa en la distribución de tareas, asume las suyas y sugiere otros integrantes que pueden desarrollarlas.
	3.1.4. PREVISIÓN DE RECURSOS NECESARIOS	No anticipa recursos.	Anticipa los recursos requeridos para la realización de las tareas pero no la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios y la forma de obtenerlos.	Anticipa los recursos necesarios, la forma de obtenerlos y prevé posibles recursos alternativos.
3.2. TOMA DE DECISIÓN	3.2.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES	No identifica variables de análisis para la toma de decisiones.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización de la actividad.	Identifica variables del contexto que afectan a la realización sin aportar alternativas de actuación.	Identifica variables, aporta alternativas y prevé las consecuencias derivadas.
	3.2.2. PARTICIPACIÓN	No hace aportaciones a la toma de decisiones.	Hace aportaciones durante la ejecución que no contribuyen a la toma de decisiones.	Aporta alternativas pertinentes para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.	Sintetiza las aportaciones pertinentes del equipo para la realización de ajustes durante el proceso de ejecución.
	3.2.3. CONSENSO	Dificulta la toma de decisiones por consenso.	Contribuye a la toma de decisiones por consenso.	Favorece el consenso aportando argumentos.	Favorece el consenso aportando argumentos y persuadiendo cuando es necesario.
3.3. REALIZACIÓN DE LAS TAREAS	3.3.1. CUMPLIMIENTO DE LAS TAREAS ASIGNADAS	Necesita ayuda y supervisión para poder llevar a cabo las tareas.	Realiza las tareas siguiendo el plan establecido.	Realiza las tareas dentro del plan establecido y ajustándolas cuando es necesario.	Realiza las tareas dentro del plan establecido, ajustándolas cuando es necesario y ayuda a los compañeros en las suyas.
	3.3.2. INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES SURGIDAS	No comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas que le surgen durante la ejecución.	Comparte los problemas y acepta la colaboración de otros.	Acepta y ofrece colaboración cuando existen dificultades en la realización de las tareas.
	3.3.3. PARTICIPACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONTINGENCIAS	Se muestra pasivo ante las contingencias.	Actúa individualmente ante las contingencias que surgen en sus tareas.	Participa en la resolución de contingencias surgidas en la actividad de cualquier miembro del equipo.	Actúa ante las contingencias surgidas e impulsa la participación de los integrantes del equipo ante ellas.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
3.4. SEGUIMIENTO	3.4.1. COORDINACIÓN CON EL EQUIPO	Realiza las tareas independientemente del resto del equipo.	Se coordina por iniciativa de otros integrantes del equipo.	Se coordina con los demás por iniciativa propia.	Se coordina con los demás por iniciativa propia e impulsa el trabajo concertado de todo el equipo.
	3.4.2. AUTOSEGUIMIENTO DE TAREAS	No realiza ningún seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias y las ajusta cuando es necesario.	Efectúa el seguimiento de las tareas propias, las ajusta cuando es necesario y contribuye al autoseguimiento de sus compañeros/as.
4.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	4.1.1. DETECCIÓN DE CONFLICTOS	No identifica los conflictos existentes.	Identifica con ayuda los conflictos existentes.	Identifica por sí mismo los conflictos existentes y las circunstancias que les afectan.	Identifica por sí mismo los conflictos existentes, las circunstancias que les afectan y ayuda a los otros a detectarlos.
	4.1.2. PROPUESTAS ALTERNATIVAS	No aporta vías de solución a los conflictos existentes.	Formula alternativas de solución que no son viables para la resolución del conflicto.	Plantea alternativas válidas para resolver el conflicto.	Plantea y selecciona en base a criterios objetivos alternativas válidas para resolver el conflicto.
	4.1.3. RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO	No resuelve el conflicto existente.	Resuelve el conflicto de forma eficaz pero no eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente.	Resuelve el conflicto eficientemente, incorporando a los miembros del equipo e impulsando su actuación.
4.2. NEGOCIACIÓN	4.2.1. UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS	No participa en el proceso de negociación.	Participa en las estrategias de negociación planteadas por otros integrantes del equipo.	Participa en los procesos de negociación aportando estrategias específicas.	Contribuye a la negociación aportando estrategias y seleccionando las más adecuadas.
	4.2.2. LOGRO DE ACUERDOS	Impide el logro de acuerdos.	Favorece la consecución de acuerdos en el equipo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo.	Media de forma proactiva para la consecución del acuerdo y lo formaliza.
4.3. MEJORA	4.3.1. PROPUESTAS DE MOEJORA	No formula propuestas de mejora.	Formula propuestas de mejora que no son viables.	Formula propuestas de mejora que son viables.	Formula propuestas de mejora viables y diseña estrategias para implementarlas.

COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO					
COMPONENTES	ELEMENTOS	INDICADORES			
		1	2	3	4
	4.3.2. IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE MEJORA	No participa de manera directa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora.	Participa en la implementación de las estrategias de mejora e impulsa la participación del equipo.	Dirige la implementación de las estrategias de mejora.

Document du Validation



## Rúbrica final en francès.

<b>COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>					
<b>COMPOSANTES</b>	<b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>INDICATEURS</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1.1.OBJECTIFS</b>	1.1.1. IDENTIFICATION DE LA FINALITÉ PARTAGÉE	J'ai de la difficulté à comprendre la mission de l'équipe et mon rôle en son sein.	Je connais la mission de l'équipe, mais je ne sais pas ce que devrait être ma participation.	Je connais la mission de l'équipe et ce que devrait être ma contribution pour la réaliser.	Je connais la mission de l'équipe et ce que devrait être la contribution de chaque membre pour la réaliser.
	1.1.2. CONNAISSANCE DES OBJECTIFS	Je ne connais pas les objectifs à atteindre.	Je connais mes objectifs. Et ceux de l'équipe.	Je connais mes objectifs et ceux de mes partenaires.	Je connais mes objectifs et ceux de mes partenaires, je peux en mettre en relation entre eux et avec la mission de l'équipe.
	1.1.3. PARTICIPATION À L'ATTEINTE DES OBJECTIFS	J'oriente mon activité sans tenir compte des objectifs de l'équipe.	J'oriente mon activité en accord avec les objectifs de l'équipe.	J'oriente mon activité conformément aux objectifs de l'équipe, je participe à la création d'une synergie au sein de l'équipe.	J'agis en fonction des objectifs, je participe à la création d'une synergie au sein de l'équipe et à l'anticipation de nouveaux objectifs.
<b>1.2.INSERTION</b>	1.2.1. INTÉGRATION DANS L'ÉQUIPE	Je ne me sens pas intégré dans l'équipe et mes pairs ne semblent pas me considérer comme un membre de l'équipe.	Je me sens intégré dans l'équipe, mais mes coéquipiers ne me considèrent pas comme un membre de l'équipe.	Je me sens intégré dans l'équipe et mes coéquipiers me reconnaissent comme un membre de l'équipe.	Je me sens intégré dans l'équipe, mes coéquipiers me reconnaissent comme un membre de l'équipe et je mets de l'avant la cohésion au sein de l'équipe.
<b>1.3.RÔLES</b>	1.3.1. COMPRÉHENSION	Je ne connais pas mon rôle dans l'équipe et je J'assume en donnant la priorité à mon intérêt personnel.	J'assume mon rôle en fonction des besoins de l'équipe.	J'assume mon rôle en fonction des besoins de l'équipe et selon mon propre potentiel.	J'assume mon rôle et je favorise l'exercice des rôles dans l'équipe en fonction du potentiel de chacun des membres.
	1.3.2. EXERCICE	J'agis selon le rôle qui m'a été confié par l'équipe.	J'agis selon mon rôle.	J'exerce mon rôle en coordination avec le reste de l'équipe.	J'exerce mon rôle en coordination avec le reste de l'équipe et je favorise l'exercice des autres rôles.



<b>COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>					
<b>COMPOSANTES</b>	<b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>INDICATEURS</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1.4. ADAPTATION</b>	1.4.1. PROPOSITIONS D'ADAPTATION	Je ne reconnais pas la nécessité de l'adaptation.	J'identifie les besoins essentiels d'adaptation.	J'identifie les besoins essentiels d'adaptation et je fais des propositions de changement.	J'identifie les besoins essentiels d'adaptation, je fais des propositions de changement et je choisis la plus appropriée.
	1.4.2. ADAPTATION DE L'ACTIVITÉ	Je ne fais pas d'ajustements aux besoins identifiés.	Je fais des ajustements non appropriés aux besoins identifiés.	Je fais les ajustements appropriés aux besoins identifiés.	Je fais des ajustements appropriés et j'encourage les autres à faire des ajustements.
<b>1.5. CLIMAT DE TRAVAIL</b>	1.5.1. RELATIONS INTERPERSONNELLES	J'agis avec indifférence.	J'agis avec respect envers les membres de l'équipe.	J'agis avec respect et de manière constructive à l'intérieur de l'équipe.	J'agis de manière constructive et empathique et en favorisant des relations interpersonnelles positives.
	1.5.2. CONDITIONS DE TRAVAIL	Mon comportement complique ou empêche la mise en place des conditions favorables au travail d'équipe.	Mon comportement nuit à la mise en place des conditions favorables au travail d'équipe.	Mon comportement contribue à créer des conditions favorables au travail d'équipe et à les promouvoir.	Mon comportement crée des conditions favorables au travail d'équipe, les met de l'avant et favorise l'anticipation de l'amélioration des conditions.
<b>1.6. ENGAGEMENT</b>	1.6.1. IMPLICATION DANS L'ÉQUIPE	Je ne participe pas aux tâches de l'équipe.	J'exécute mes tâches au sein de l'équipe.	J'exécute mes tâches et j'appuie les activités du reste de l'équipe.	J'exécute mes tâches, j'appuie les actions des autres et je mets de l'avant la réussite l'activité de l'équipe.
<b>2.1. INFORMATION</b>	2.1.1. RECHERCHE EXTERNE D'INFORMATION	Je ne recherche pas d'information.	Je transmets des informations sans en avoir vérifié la pertinence.	Je transmets des informations après en avoir vérifié la pertinence et la qualité.	Je transmets des informations après en avoir vérifié la pertinence et la qualité et je partage mes stratégies de recherche d'informations.
	2.1.2. SOLlicitation INTERNE D'INFORMATION	Je ne demande jamais d'information au cours des activités.	Je ne demande des fois les informations dont j'ai besoin.	Je demande toujours les informations dont j'ai besoin.	Je demande toujours les informations dont j'ai besoin au coéquipier qui peut me la donner.

<b>COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>					
<b>COMPOSANTES</b>	<b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>INDICATEURS</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	2.1.3. TRANSMISSION D'INFORMATION	Je ne fournis pas d'informations pertinentes.	Je fournis des informations qui m'apparaissent pertinentes.	À la demande de mes coéquipiers je fournis des informations pertinentes.	À la demande de mes coéquipiers ou par ma propre initiative, je fournis des informations pertinentes.
<b>2.2. INTERACTION PERSONNELLE</b>	2.2.1. ATTITUDE PERSONNELLE	Je discrédite les interventions des membres de l'équipe.	J'écoute peu les autres et j'interviens selon mon point de vue seulement.	J'écouter les autres et je communique de manière critique et empathique.	J'interviens tenant en compte le point de vue des autres et je valorise l'opinion des autres.
<b>3.1. PLANIFICATION</b>	3.1.1. IDENTIFICATION DES TÂCHES	Je ne connais aucune des tâches à exécuter.	J'identifie des tâches à exécuter.	J'identifie les tâches pertinentes pour réaliser l'activité.	J'identifie les tâches et je propose des stratégies pour les réaliser.
	3.1.2. ORDONNANCEMENT DES TÂCHES	Je suis incapable d'ordonner l'exécution des tâches.	J'élabore un certain ordre d'exécution des tâches.	J'élabore un ordre efficient d'exécution de tâches.	J'élabore un ordre efficient d'exécution des tâches et je propose des séquences alternatives.
	3.1.3. DISTRIBUTION DES TÂCHES	Je ne participe pas à la distribution des tâches, je suis un élément passif qui reçoit des directives.	Je participe à la distribution des tâches.	Je participe à la distribution des tâches et j'exécute les miennes.	Je participe à la distribution des tâches, j'exécute les miennes et je suggère d'autres tâches aux coéquipiers qui peuvent les exécuter.
	3.1.4. PRÉVISION DES BESOINS DE RESSOURCES	Je ne prévois pas de ressources nécessaires à l'exécution des tâches.	Je prévois certaines ressources requises pour l'exécution des tâches.	Je prévois les ressources nécessaires et la manière de les obtenir.	J'anticipe les besoins de ressources, la manière de les obtenir et je prévois des ressources alternatives possibles.
<b>3.2. PRISE DE DÉCISIONS</b>	3.2.1. ANALYSE AVANT LA PRISE DE DÉCISIONS	Je ne fournis pas d'éléments d'analyse pour la prise de décisions.	J'identifie certaines variables contextuelles qui touchent à la réalisation de l'activité.	J'identifie les variables contextuelles et je suggère des alternatives pour la réalisation de l'activité.	J'identifie les variables contextuelles, je suggère des alternatives et je prévois les conséquences qui en découlent.

<b>COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>					
<b>COMPOSANTES</b>	<b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>INDICATEURS</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	3.2.2. PARTICIPATION	Je ne fais pas de suggestions qui contribuent à la prise de décisions.	Je fais des suggestions durant la réalisation de l'activité, mais elles ne contribuent pas à la prise de décisions.	Je suggère des alternatives pertinentes pour la réalisation d'ajustements durant le processus d'exécution.	Je fais la synthèse des apports pertinents de l'équipe à la réalisation d'ajustements durant le processus d'exécution.
	3.2.3. PRISE DE DÉCISIONS CONSENSUELLE	Je ne participe pas à la prise de décisions par consensus.	Je contribue à la prise de décisions par consensus.	Je favorise les consensus en apportant des arguments et en les appuyant sur une réflexion préalable.	Je favorise le consensus en apportant des arguments et en persuadant quand c'est nécessaire.
<b>3.3. ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES</b>	3.3.1. RÉALISATION DES TÂCHES ASSIGNÉES	J'ai besoin d'aide et de supervision pour réaliser les tâches.	Je réalise les tâches en suivant le plan établi.	Je réalise les tâches à l'intérieur du plan établi et en les modifiant quand c'est nécessaire.	Je réalise les tâches à l'intérieur du plan établi, en les modifiant quand c'est nécessaire et j'aide mes coéquipiers.
	3.3.2. ÉCHANGE D'INFORMATION SUR LES DIFFICULTÉS ÉMERGENTES	Je ne partage pas avec les membres de l'équipe les problèmes qui surgissent durant l'exécution des tâches.	Je partage les problèmes qui surgissent durant l'exécution des tâches.	Je partage les problèmes et j'accepte la collaboration des autres.	J'accepte la collaboration des autres et j'offre ma collaboration quand des difficultés surgissent dans l'exécution des tâches.
	3.3.3. PARTICIPATION À L'ADAPTATION DES IMPREVUS	Je me montre passif devant les imprévus.	J'agis individuellement devant les imprévus qui surgissent	Je participe à l'adaptation collective aux imprévus qui surgissent dans l'activité.	J'agis devant les imprévus qui surgissent et j'encourage la participation des autres membres de l'équipe.
<b>3.4. SUIVI</b>	3.4.1. COORDINATION AVEC L'ÉQUIPE	Je réalise les tâches indépendamment du reste de l'équipe.	J'agis en coordination avec les autres membres de l'équipe à leur demande.	J'agis en coordination avec les autres selon ma propre initiative.	J'agis en coordination avec les autres selon ma propre initiative et j'encourage la coordination du travail de l'équipe.
	3.4.2. AUTORÉGULATION DES TÂCHES	Je ne contrôle pas l'exécution de mes tâches.	Je contrôle l'exécution de mes tâches.	Je contrôle l'exécution de mes tâches et j'apporte des ajustements quand c'est nécessaire.	Je contrôle l'exécution de mes tâches, je fais des ajustements quand c'est nécessaire et je contribue à l'auto régulation des tâches de mes compagnons.

<b>COMPÉTENCE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE</b>					
<b>COMPOSANTES</b>	<b>SOUS-COMPOSANTES</b>	<b>INDICATEURS</b>			
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>4.1. RÉSOLUTION DE CONFLITS</b>	4.1.1. DÉTECTION DE CONFLITS	Je n'identifie pas les conflits existants.	J'identifie avec l'aide des autres les conflits existants.	J'identifie par moi-même les conflits existants et les circonstances qui les influencent.	J'identifie par moi-même les conflits existants et les circonstances qui les influencent et j'aide les autres à les détecter.
	4.1.2. PROPOSITION D'ALTERNATIVES	Je ne propose pas de pistes de solution aux conflits existants.	Je propose des pistes de solution qui sont peu appropriées à la résolution du conflit.	Je propose des pistes de solutions appropriées à la résolution du conflit.	Je propose des pistes appropriées pour résoudre le conflit et je sélectionne la meilleure sur la base de critères objectifs.
	4.1.3. RÉSOLUTION DU CONFLIT	Je ne résous pas les conflits existants.	Je résous les conflits de manière peu efficace.	Je résous le conflit de manière efficace.	Je résous le conflit de manière efficace, en favorisant la participation des membres de l'équipe.
<b>4.2. NÉGOCIATION</b>	4.2.1. UTILISATION DE STRATÉGIES	Je ne participe pas au processus de négociation.	Je participe selon la stratégie proposée pour les autres membres de l'équipe.	Je participe aux processus de négociation en proposant des stratégies spécifiques.	Je contribue à la négociation en proposant des stratégies et en sélectionnant les plus adéquates.
	4.2.2. ATTEINTE D'ACCORDS	Je ne favorise pas l'atteinte d'accords.	Je favorise l'atteinte d'accords dans l'équipe.	J'interviens de manière proactive pour l'atteinte des accords.	J'interviens de manière proactive pour l'atteinte des accords et je le fait connaître formellement.
<b>4.3. AMÉLIORATION</b>	4.3.1. PROPOSITION D'AMÉLIORATION	Je ne formule pas de propositions d'amélioration	Je formule des propositions d'amélioration qui sont peu appropriées.	Je formule les propositions d'amélioration qui sont appropriées.	Je formule des propositions appropriées d'amélioration et je conçois des stratégies pour les mettre en application.
	4.3.2. IMPLÉMENTATION DE PROCESSUS D'AMÉLIORATION	Je ne participe pas de manière directe à l'application des stratégies d'amélioration	Je participe à l'application des stratégies d'amélioration.	Je participe à l'implémentation de stratégies d'amélioration et j'encourage la participation de l'équipe.	J'initie l'application des stratégies d'amélioration.