

Escala de Actitudes hacia el Trabajo en Equipo: diseño y validez de contenido

Leyda Flor Idme Apaza¹ y Xavier Ordoñez²

¹*Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú*

²*Universidad Complutense de Madrid, España*

Se diseñó y analizó la validez de contenido de la escala Actitudes hacia el Trabajo en Equipo (AHTE). Los ítems se redactaron desde una aproximación de competencia universitaria y se distribuyen en 4 dimensiones: Identidad, Comunicación, Regulación y Ejecución. Se evaluó pertinencia teórica, pertinencia instrumental, representatividad, dominio, valencia, singularidad y claridad a 104 ítems mediante juicio de expertos (n=23). Se emplearon los Índices de validez de contenido: CVR, CVI, CVC y V de Aiken. Los resultados muestran valores cercanos a 0.80 en CVI y valores mayores de 0.9 en Media de CVC y Media de V de Aiken, siendo la claridad la propiedad a mejorar en 28 ítems. En conclusión, la escala AHTE tiene evidencia de validez de contenido.

Palabras clave: validez, escala de actitud, trabajo en equipo, estudios universitarios.

Teamwork Attitudes Scale: Design and content validity

The content validity of the Attitudes Towards Teamwork (AHTE) scale was designed and analyzed. The items were written from a university competence approach and are distributed in 4 dimensions: Identity, Communication, Regulation and Execution. Theoretical relevance, instrumental relevance, representativeness, mastery, valence, uniqueness and clarity of 104 items were evaluated by expert judgment (n=23). The following content validity indices were used: CVR, CVI, CVC and Aiken's V. The results show values close to 0.80 in CVI and values higher than 0.9 in CVC Mean and Aiken's V Mean, being clarity the property to be improved in 28 items. In conclusion, the AHTE scale has evidence of content validity.

Keywords: validity; attitude scale; teamwork; university studies.

Escala de Atitudes de Trabalho em Equipe: Validade do Design e do Conteúdo

A validade do conteúdo da escala AHTE (Atitudes Rumo ao Trabalho em Equipe) foi projetada e analisada. Os itens foram escritos a partir de uma abordagem de competência universitária e são distribuídos em 4 dimensões: Identidade, Comunicação, Regulamentação e Execução. Relevância teórica, relevância instrumental, representatividade, domínio, valência, singularidade e clareza de 104 itens foram avaliados pelo julgamento de especialistas (n=23). Foram utilizados os seguintes índices de validade de conteúdo: CVR, CVI,

Leyda Flor Idme Apaza  <https://orcid.org/0000-0003-2533-6742>

Toda correspondencia concerniente a este artículo debe ser dirigida a Leyda Flor Idme Apaza, Quinta Vivanco Urb. Campiña Paisajista, Arequipa, Perú. Email: lfidme@ucsp.edu.pe.



<https://doi.org/10.18800/psico.202302.016>

CVC e Aiken V. Os resultados mostram valores próximos a 0,80 em CVI e valores superiores a 0,9 em CVC Média e Aiken's V Média, sendo clara a propriedade a ser melhorada em 28 itens. Em conclusão, a escala AHTE tem provas de validade do conteúdo.

Palavras-chave: validade; escala de atitude; trabalho em equipe; estudos universitários.

Échelle des attitudes à l'égard du travail en équipe: Conception et validité du contenu

La validité de contenu de l'échelle Attitudes envers le travail en équipe (AHTE) a été conçue et analysée. Les items ont été rédigés à partir d'une approche de compétence universitaire et sont répartis en 4 dimensions: Identité, communication, réglementation et exécution. La pertinence théorique, la pertinence instrumentale, la représentativité, la maîtrise, la valence, l'unicité et la clarté des 104 items ont été évaluées par un jugement expert (n=23). Les indices de validité de contenu suivants ont été utilisés: CVR, CVI, CVC et Aiken V. Les résultats montrent des valeurs proches de 0,80 pour le CVI et des valeurs supérieures à 0,9 pour la moyenne CVC et la moyenne V d'Aiken, la clarté étant la propriété à améliorer dans 28 items. En conclusion, l'échelle AHTE a une validité de contenu évidente.

Mots clés: validité ; échelle d'attitude ; travail en équipe ; études universitaires.

El trabajo en equipo (TE) es considerado una aptitud fundamental en casi todos los entornos de trabajo (Hansen, 2006) y un método eficaz para el desarrollo profesional (Gast et al., 2017). Algunos aspectos positivos del TE son: genera beneficios sociales (Healy et al., 2018), favorece la adquisición de habilidades transferibles (Healy et al., 2018, Pegalajar & Colmenero, 2013), el aprendizaje (Healy et al., 2018, Pegalajar & Colmenero, 2013) y la motivación (Pegalajar & Colmenero, 2013). Lo que justifica su interés académico en el ámbito universitario. Es así, que hay estudios que están enfocados en la identificación de factores que definen un efectivo, beneficioso y satisfactorio aprendizaje a través del TE, tanto a nivel cooperativo (Johnson & Johnson, 2017, Opdecam, & Everaert, 2018) como colaborativo (De Hei et al., 2020). Entre los factores que caracterizan al TE se tiene a la evaluación (Mellor, 2012), la diversidad de miembros (Lairamore et al., 2018), la estrategia metacognitiva (Khosa & Volet, 2014), el rol del educador (Ferguson-Patrick, 2016) y la cohesión (Bravo et al., 2018).

Otro factor de interés, son las actitudes hacia el TE, puesto que, al asociarse las experiencias a las actitudes y estas al logro del aprendizaje, hay estudios que tuvieron como objetivo identificar los factores predictores de las actitudes (Pfaff & Huddleston, 2003) y de las experiencias negativas (Tucker & Abbasi, 2016) para poder así modificarlas. Asimismo, Beigi y Shirmohammadi (2012) desarrollaron un estudio para identificar las actitudes de los estudiantes universitarios, pues señalan que las actitudes positivas favorecerían el desarrollo de habilidades de TE y su eficacia.

Por tanto, la presente investigación se interesa en el estudio de las actitudes hacia el TE desde el modelo tripartito (afectivo, cognitivo y conductual) de las actitudes. Esta aproximación de las actitudes resulta importante, ya que Briñol et al. (2019) indica que generar cambios en los componentes subyacentes de la actitud es una forma de poder cambiarlas. Entonces, la identificación de las actitudes posibilitaría una

intervención que ayude a mejorar la predisposición de los estudiantes con actitudes negativas hacia el TE.

Actualmente se tienen cuatro instrumentos para la medición de las actitudes hacia el TE, especialmente diseñados para el entorno educativo. Estos se caracterizan por su facilidad de aplicación, claridad de los ítems, permiten estimar actitudes específicas de los estudiantes hacia diferentes variables características del TE en el aula, como factores relacionados a los beneficios y dificultades que se pueden experimentar al momento de trabajar en equipo. Sin embargo, se observan deficiencias en cuanto a su calidad psicométrica.

Pfaff y Huddleston (2003) construyeron un instrumento que tiene 3 secciones: 1) actitudes generales, mide 5 aspectos: carga de trabajo percibida, cooperación, tiempo en clase dedicado al TE, evaluación por pares y esfuerzo mínimo. 2) actitudes hacia una situación específica de TE (calificación de una experiencia reciente de TE) y la calificación del proyecto, 3) número de integrantes en el equipo, nota esperado en el proyecto e información demográfica. El instrumento se diseñó para estudiantes universitarios de último año de estudios en su mayoría de Gestión de Mercadeo. Para la medición de las dos primeras secciones del instrumento (17 ítems) se empleó una escala tipo Likert de 5 puntos y para la calificación de la experiencia en equipo una escala de 10 puntos. Los autores reportan una fiabilidad que oscila entre 0.62 y 0.87. No informan un análisis de validez de constructo.

Pegalajar y Colmenero (2013) diseñaron un instrumento de 21 ítems tipo Likert de 4 opciones que como objetivo evaluar el aprendizaje cooperativo en espacios universitarios. La escala final mide: la planificación del profesor, la puesta en marcha, la repercusión del uso de estrategias metodológicas cooperativas y la satisfacción del alumnado con la metodología. Fue aplicado a estudiantes universitarios de Educación entre los 19 y 21 años. Los autores validan inicialmente el instrumento a través de varios profesores expertos, luego realizan una prueba piloto, a partir de la cual se determinó un índice de discriminación alto, por encima de 0.9 en todos los ítems; además, se obtuvo un α de Cronbach de 0.909.

Mendo-Lázaro et al. (2017) diseñó un cuestionario de actitudes hacia el trabajo en equipo (CACTE). Una escala tipo Likert de 5 puntos que abarca dos dimensiones: la académica y la social-afectiva. El instrumento tiene 12 ítems y fue aplicado a estudiantes universitarios. Entre sus propiedades psicométricas se señala que posee un α de Cronbach de 0.905 en su escala total y una consistencia interna favorable para las dos dimensiones (0.839 y 0.869, respectivamente). Una fiabilidad temporal (coeficiente de fiabilidad test-retest, $r = 0.870$, $p < 0.001$). A través de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se evidencia que posee fiabilidad como modelo de dos factores relacionados, los ítems poseen valores de varianza media extraída (AVE) mayores de 0.50 y adecuados valores de Ω (F1 ($\Omega=0.841$) y F2 ($\Omega=0.870$)); Todo el instrumento ($\Omega=0.934$).

Por último, Lin (2019) diseñó un instrumento para identificar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de vocabulario en inglés a través del trabajo en grupo frente al trabajo individual. El cuestionario se desarrolló desde una perspectiva de percepción de beneficios del trabajo realizado en cuanto aprendizaje, motivación y promoción de un ambiente menos estresante. Se aplicó a estudiantes entre 18 y 20 años. El instrumento tiene 18 ítems tipo Likert de 5 opciones. No se reporta el proceso de validación empleado.

Los anteriores instrumentos reflejan que se hace necesario desarrollar un test que este sustentando teóricamente desde la perspectiva de competencia, ya que el TE es una competencia social de importancia que permite la resolución satisfactoria de problemas (Scott, 2015) y va siendo requerida en el mundo laboral del siglo XXI. Por tanto, el TE ya no es solo una técnica o estrategia que favorece el aprendizaje. Su importancia radica en ser una competencia educativa y como tal debe emplearse en ámbitos distintos a una asignatura específica o al espacio escolar, ya que implican un saber hacer, saber estar y saber ser (Torrelles et al., 2011).

Trabajo en equipo

Para diseñar este instrumento resulta necesario primero definir qué es un equipo. En la literatura se hace evidente la estrecha vinculación

de este término con los conceptos de grupo, trabajo colaborativo y trabajo cooperativo. Dado que la cooperación y la colaboración poseen aspectos en común que las definen como modelos para trabajar en grupos (Maldonado, 2007, Peña et al., 2010). En ocasiones estos términos son confundidos o asumidos como sinónimos (Opdecam, & Everaert, 2018) ya que comparten en su definición la expresión de “trabajar juntos”. Sin embargo, cada vocablo implica diferencias prácticas.

Respecto al trabajo colaborativo y el cooperativo se puede afirmar que son modelos de trabajo en grupos fundamentados en el constructivismo (Maldonado, 2007). Desde una perspectiva de competencia, se considera que el trabajo en equipo es la base para que los estudiantes logren desarrollar un trabajo cooperativo y, posteriormente, un trabajo colaborativo (Collado-Sevilla y Fachelli, 2019).

Según Aritzeta (2005) y Tucker y Abbasi (2012) existe dificultad para distinguir entre grupo y equipo, puesto que se puede definir a todos los equipos como grupos, pero no de modo inverso. Algunas diferencias se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Diferencias entre grupo y equipo

Aspectos	Grupo	Equipo
Liderazgo	Un solo líder	Liderazgo compartido entre los miembros
Responsabilidad	Responsabilidad individual	Responsabilidad individual y conjunta
Procesos	Organización de reuniones. Proceso: Discutir, decidir y delegar.	Discusiones abiertas y reuniones activas de resolución de problemas. Proceso: Debatir, decidir y hacer.
Producto final	Conjunto de trabajos individuales	Trabajo colectivo
Miembros	Una o varias características en común	Habilidades complementarias
Motivación	Voluntad de cumplir con las funciones señaladas por el líder.	Interrelación entre los miembros y comunión de propósitos.

Debido al enfoque educativo actual, aprendizaje a través del desarrollo de competencias, el presente estudio se basa en el modelo de Torrelles (2011), quien aborda el TE como competencia y la define como el “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” (p.346).

Torrelles (2011) determina dimensiones, subdimensiones y descriptores que reflejan una graduación desde lo más general a lo más específico y concreto para la medición de la competencia del TE (Ver Tabla 2).

Las cuatro dimensiones del modelo de Torrelles et al. (2011, pp. 346-347) son:

1. *Identidad*: 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 pertenencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla.
2. *Comunicación*: Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con el objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo.
3. *Ejecución*: Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica.
4. *Regulación*: 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.

Tabla 2

Modelo de Torrelles (2011)

Dimensión	Subdimensiones	Descriptores
Identidad	Objetivos	- Identificación de los objetivos - Conocimiento de los objetivos - Actuación según objetivos
	Pertenencia	- Integración en el equipo
	Rol	- Adopción - Ejercicio
	Adaptabilidad	- Propuestas para la adaptación - Adaptación de la actividad
	Clima de trabajo	- Relaciones interpersonales - Condiciones de trabajo
	Compromiso	- Implicación en el equipo
Comunicación	Información	- Búsqueda externa de información - Solicitud de información - Transmisión de información
	Interacción personal	- Actitud personal
Ejecución	Planificación	- Identificación de tareas - Secuenciación de tareas - Distribución de tareas - Previsión de recursos necesarios
	Toma de decisión	- Análisis de la información para la toma de decisiones - Participación - Consenso
	Realización de las tareas	- Cumplimiento de las tareas asignadas - Intercambio de información sobre las dificultades surgidas - Participación en la resolución de contingencias
	Seguimiento	- Coordinación con el equipo - Autoseguimiento de tareas

Regulación	Resolución de conflictos	- Detección de conflictos - Propuesta de alternativas - Resolución de conflictos
	Negociación	- Utilización de estrategias - Logro de acuerdos
	Mejora	- Propuestas de mejora - Implementación de los procesos de mejora

Fuente: Recuperado de estudios de Torrelles (2011, pp. 340-341).

Actitudes

Briñol et al. (2019) señalan que, a través de los años, la actitud sigue estando asociada a la pregunta sobre la posición o postura de una persona en un asunto; por tanto, hace referencia a una orientación evaluativa de un objeto. Así pues, una actitud puede considerarse una predisposición relativamente positiva o negativa hacia una entidad, que a menudo implica una respuesta conductual de acercamiento hacia o evitación del objeto de actitud (Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005).

Asimismo, Briñol et al. (2019) expresan que las actitudes varían en valencia (positividad/neutralidad/negatividad) y fuerza (accesibilidad, certeza e importancia). Además, indican que dos formas de cambiar las actitudes son los indicadores de fuerza de la actitud y los componentes subyacentes de la actitud. Por tanto, para efectos de este estudio, se considera el modelo tripartito de la actitud: cognición, afecto y comportamiento, comprobado empíricamente por Beckler (1984). El componente cognitivo comprende los pensamientos y creencias; el componente afectivo, los sentimientos y emociones; y el componente conductual, las intenciones o disposiciones a la acción (Briñol et al., 2007).

Validez de contenido

La validez de contenido proporciona pruebas del grado de pertinencia y representatividad de constructo que tienen los ítems de un instrumento (Almanasreh et al., 2019). Por tanto, se considera tan importante como la validez de constructo y la validez de criterio (Vakili & Jahangiri, 2018). Según Ding (2019), es una de las fases más importantes para construir una escala con ítems de alta calidad psicométrica. Esta fase la describe como compleja y crítica en el desarrollo de instrumentos, ya que la validez de contenido hace referencia a la definición operativa del contenido y la representación relevante de los ítems al dominio y definición operacional del constructo (Almanasreh et al., 2019, Pedrosa et al., 2013).

A pesar de la controversia sobre la importancia de la validez de contenido en el proceso de validación, Almanasreh et al. (2019) la definen como parte esencial de la determinación de la buena calidad de un instrumento. Los trabajos de Agreda et al. (2016), Nakano et al. (2016) y Vergel Ortega et al. (2016) son una muestra de estudios que realizan un análisis de validez de contenido de los instrumentos que se proponen. Sin embargo, se identifica solo al trabajo de Pegalajar y Colmenero (2013) como un estudio en el que se considera la validez por expertos como parte del proceso de validación de un instrumento de TE.

Pedrosa et al. (2013) afirma que lo que se debe evaluar en un ítem es su relevancia y representatividad, mientras para Ding (2019) los criterios de evaluación deben incluir las propiedades de los ítems correspondientes al área de contenido.

Ante lo expuesto, el objetivo del presente estudio es diseñar y evidenciar la validez de contenido de un instrumento para la medición de las actitudes hacia el TE desde un enfoque de competencia, que permita al profesor universitario conocer las actitudes de sus estudiantes y, a su vez, dirigir su accionar hacia el cambio de las actitudes negativas y mejorar la predisposición de los estudiantes hacia el TE.

Método

Participantes

Para valorar las propiedades de los ítems, se solicitó la colaboración de profesores universitarios. En total se contó con el apoyo de 23 expertos, el 69.57% fueron mujeres y un 30.43% hombres, los cuales pertenecen a universidades de distintos países: 65.22% de España, 13.04% de México, 8.7% de Costa Rica, 8.7% de Perú y 4.35% de Chile. 20 tienen el grado de doctor y 3 el grado de magíster. En cuanto a los años de experiencia en docencia universitaria: 26.09% (n=6) tienen hasta 10 años, 56.52% (n=13) tienen hasta 20 años y el 17.39% (n=4) tienen entre 25 y 40 años de experiencia. El 52,17% (n=12) tiene experticia en el tema de trabajo en equipo, el 26.09% (n=6) en temas de diseño y construcción de instrumentos de medición y el 21.74% (n=5) tiene experticia en ambas temáticas. Respecto a los años de especialización de los profesores en el tema de trabajo equipo: 10 tienen hasta 10 años y 7 hasta 20 años. Por último, sobre los años de especialización en temas de psicometría: 6 profesores tienen hasta 10 años y 5 hasta 16 años.

Instrumento

Debido a que el modelo de Torrelles (2011) está constituido por 34 descriptores, se desarrolló un banco de ítems para cada descriptor de tal modo que exista como mínimo un ítem que mida cada uno de los componentes de la actitud. Como resultado se redactaron 132 ítems que conformaban la primera versión de la escala de “Actitudes Hacia el Trabajo en Equipo” (AHTE). Tras una primera revisión, se reduce el número de ítems a 104. Esta segunda versión de la escala AHTE fue la empleada para validez de contenido (Tabla 3).

Los ítems del AHTE son de tipo Likert de 5 opciones (1-Totalmente en desacuerdo a 5-Totalmente de acuerdo). Su objetivo es diagnosticar el nivel de actitudes que tienen los estudiantes universitarios, de cualquier facultad y programa académico, hacia el TE.

Tabla 3

Número de ítems de la escala AHTE para validez de contenido

Dimensión	Subdimensión	Descriptor	Cognitivo	Conductual	Emocional	Total
Comunicación	Información	Búsqueda externa de información	1	1	1	3
		Solicitud de información	1	1	1	3
		Transmisión de información	1	1	1	3
	Interacción personal	Actitud personal	1	1	1	3
Ejecución	Planificación	Distribución de tareas	1	1	1	3
		Identificación de tareas	1	1	1	3
		Previsión de recursos necesarios	1	1	1	3
		Secuenciación de tareas	1	1	1	3
	Realización de las tareas	Cumplimiento de las tareas asignadas	1	2	1	4
		Intercambio de información sobre las dificultades surgidas	1	1	1	3
		Participación en la resolución de contingencias	1	1	1	3
	Seguimiento	Autoseguimiento de tareas	1	1	1	3
		Coordinación con el equipo	1	1	1	3
	Toma de decisión	Análisis de la información para la toma de decisiones	1	1	1	3
		Consenso	1		2	3
		Participación	1	1	1	3

Identidad	Adaptabilidad	Adaptación de la actividad	1	1	1	3
		Propuestas para la adaptación	1	1	1	3
	Clima de trabajo	Condiciones de trabajo	1	1	1	3
		Relaciones interpersonales	1	1	1	3
	Compromiso	Implicación en el equipo	2	1	1	4
	Objetivos	Actuación según objetivos	1	1	1	3
		Conocimiento de los objetivos	1	1	1	3
		Identificación de los objetivos	1	1	1	3
	Pertenencia	Integración en el equipo	1	1	1	3
	Rol	Adopción	1	1	1	3
		Ejercicio	1	1	1	3
	Regulación	Mejora	Implementación de los procesos de mejora	1	1	1
Propuestas de mejora			1	1	1	3
Negociación		Logro de acuerdos	1	1	1	3
		Utilización de estrategias	1	1	1	3
Resolución de conflictos		Detección de conflictos	1	1	1	3
		Propuesta de alternativas	1	1	1	3
		Resolución de conflictos	1	1	1	3
Total			35	34	35	104

Un segundo instrumento corresponde al Cuestionario para la Validez de Contenido del AHTE (CVC-AHTE). Este cuestionario permite recoger la información de los expertos para dar cuenta de la validez de contenido para cada uno de los ítems y del instrumento en general. Las propiedades que se definieron para su evaluación por parte de los expertos, para cada uno de los ítems, son:

- Pertinencia teórica: Si el ítem se adecúa a la definición operacional elegida (dimensión, subdimensión y descriptor).
- Pertinencia instrumental: Si el ítem se corresponde con la finalidad del instrumento.
- Representatividad: Si el ítem representa de manera esencial a la dimensión, subdimensión y descriptor indicado.
- Dominio: Si el ítem corresponde al dominio (emocional, cognitivo o conductual) señalado.
- Valencia: Si el ítem posee la carga positiva o negativa indicada.
- Singularidad: Si el ítem no es redundante.
- Claridad: Si la redacción del ítem no produce confusiones.

Por lo tanto, cada uno de los 104 ítems del AHTE fue evaluado en cada una de sus 7 propiedades, para un total de 728 valoraciones por experto. Cada propiedad se evaluó de acuerdo con una escala entre 1 y 9, donde 1 corresponden a “Totalmente en desacuerdo con que el ítem posee la propiedad” y 9 a “Totalmente de acuerdo con que el ítem posee la propiedad”.

Análisis de datos

En primer lugar, se diseñó y se construyó el AHTE siguiendo la matriz de especificaciones expuesta en la tabla 2. Posteriormente se diseñó y construyó el CVC-AHTE. Una vez que se tuvieron estos dos instrumentos, se procedió a localizar los expertos que evaluarán el AHTE. Los expertos se contactaron por email, se les solicitó su colabo-

ración en la evaluación del AHTE y podían renunciar a esta evaluación en cualquier momento. Una vez se obtuvieron todas las evaluaciones a una fecha determinada, se procedió a construir la base de datos para posteriormente analizarla. Por último, se modificaron o suprimieron aquellos ítems que se identificaron como deficientes, según los estadísticos empleados para dar cuenta de la validez de contenido, tanto a nivel del ítem como de la propiedad a evaluar.

Los estadísticos para dar cuenta de la validez de contenido son: En primer lugar, *Content Validity Ratio* (CVR) de Lawshe (1975), que a su vez da cuenta del VCI (Content Validity Index, en inglés) para cada propiedad evaluada. Ayre y Sally (2014) definen los valores críticos para el CVR y VCI que deben ser tenidos en cuenta para identificar si el ítem en cuestión, en la propiedad evaluada, tiene evidencia de validez de contenido. El valor crítico definido para una muestra de 23 expertos es 0.391, por lo tanto, todo valor CVR y VCI que se mayor a este valor crítico indica evidencia de validez. Por otro lado, también es posible tener un valor z para estos estadísticos (Ayre & Scally, 2014). El CVR requiere valoraciones dicotómicas para cada propiedad evaluada (presenta la propiedad y no presenta la propiedad), en el presente estudio se han dicotomizado las valoraciones en las propiedades así: 1 cuando la propiedad ha sido valorada como 9 y 0 en otro caso.

El segundo estadístico es el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) (Hernández-Soto, 2002, citado en Pedrosa et. al., 2013) que determina el grado de concordancia entre expertos. Se acepta valores mayores a 0.8 para definir que el ítem posee la propiedad evaluada. Cabe resaltar que, para cada ítem, el CVC final hallado considera un error de estimación con el fin de reducir el sesgo por expertos.

El tercer estadístico, es la V de Aiken (1985) y sus intervalos de confianza, el cual para su estimación requiere conocer el número de expertos participantes y el número de categorías de calificación. Este estadístico oscila entre 0 a 1, siendo el valor 1 el que indica un acuerdo perfecto entre los expertos respecto a la propiedad evaluada. Se calcula los intervalos de confianza al 99% a partir de los desarrollos de Penfield y Giacobbi (2004). Se dice que existe evidencia de validez de contenido

si el límite inferior del estadístico V tiene un valor mayor a un punto crítico de 0.80 (Davis, 1992). Así también, para confirmar la aceptación de las estimaciones de V se halla sus valores z y sus probabilidades asociadas (Aiken, 1985).

Resultados

Se presentan dos bloques de resultados de la evaluación por juicio de expertos, el primero corresponde a la validez de contenido para cada ítem a través de los estadísticos CVR, CVC y V. El otro incluye la validez de contenido del test completo a través de los estadísticos CVI, Media CVC y Media V. Los resultados comprenden las 7 propiedades evaluadas.

Pertinencia teórica

De los 104 ítems evaluados en 102 se observa que los estadísticos CVR, CVC y V están por encima de sus valores críticos: media de CVR=.776 (min.=.478 y máx.=1), media de CVC=0.966 (min.=.908 y máx.=1), media de V=0.962 (min.=.897 y máx.=1), media del LI de V=.911 (min.=.827 y máx.=.969), media LS de V=.988 (min.=.945 y máx.=1.004) Por el contrario, para los ítems 2 y 13 los valores de CVR no permiten afirmar que exista evidencia de validez de contenido en la propiedad pertinencia teórica (Ver Tabla 4). Por tanto, 2 ítems no se ajustan adecuadamente a su definición operacional (dimensión, subdimensión y descriptor).

Tabla 4

Índices de validez de contenido para los ítems 2 y 13 en pertinencia teórica.

Ítem	CVR	z	Sig.	CVC	V (IC .99)	z	Sig.
ítem002	.391	1.668	.099	.899	.886 (.814; .937)	5.736	.000
ítem013	.391	1.668	.099	.913	.902 (.833; .949)	5.973	.000

Pertinencia instrumental

De los 104 ítems evaluados en 103 se observa que los estadísticos CVR, CVC y V están por encima de sus valores críticos: media de CVR=.78 (min.=.478 y máx.=1), media de CVC=0.966 (min.=.908 y máx.=1), media de V=.961 (min.=.897 y máx.=1), media del LI de V=.911 (min.=.827 y máx.=.969), media LS de V=.987 (min.=.945 y máx.=1.004) Por el contrario, para el ítem 1 el valor de CVR no permite afirmar que exista evidencia de validez de contenido en la propiedad pertinencia instrumental (Ver Tabla 5). Por tanto, 1 ítem no contribuye de manera suficiente con la finalidad del instrumento.

Tabla 5

Índices de validez de contenido del ítem 1 en pertinencia instrumental.

Ítem	CVR	z	Sig.	CVC	V (IC .99)	z	Sig.
ítem001	.391	1.668	.099	.942	.935 (.874; .972)	6.464	.000

Representatividad

De los 104 ítems evaluados en 101 se observa que los estadísticos CVR, CVC y V están por encima de sus valores críticos: media de CVR=.753 (min.=.478 y máx.=.913), media de CVC=.961 (min.=.894 y máx.=.99), media de V=.956 (min.=.88 y máx.=.989), media del LI de V=.903 (min.=.807 y máx.=.95), media LS de V=.983 (min.=.932 y máx.=1.002) Por el contrario, para los ítems 3, 6 y 29 los valores de CVR no permiten afirmar que exista evidencia de validez de contenido en la propiedad representatividad (Ver Tabla 6). Por tanto, 3 ítems no representan de manera suficiente su definición operacional.

Tabla 6

Índices de validez de contenido para los ítems 3, 6 y 29 en representatividad.

Ítem	CVR	z	Sig.	CVC	V (IC .99)	z	Sig.
item003	.391	1.668	.099	.894	.880 (.807; .932)	5.647	.000
item006	.391	1.668	.099	.903	.891 (.820; .941)	5.810	.000
item029	.391	1.668	.099	.899	.886 (.814; .937)	5.736	.000

Dominio

De los 104 ítems evaluados en 102 se observa que los estadísticos CVR, CVC y V están por encima de sus valores críticos: media de CVR=.823 (min.=.478 y máx.=1), media de CVC=.973 (min.=.899 y máx.=1), media de V=.97 (min.=.886 y máx.=1), media del LI de V=.922 (min.=.814 y máx.=.969), media LS de V=.992 (min.=.937 y máx.=1.004) Por el contrario, para los ítems 4 y 25 los valores de CVR no permiten afirmar que exista evidencia de validez de contenido en la propiedad dominio (Ver Tabla 7). Asimismo, a partir de las observaciones cualitativas de los expertos se determina que la redacción del ítem 57 no describe el dominio que se le otorga. Por tanto, 3 ítems no poseen el dominio (componente de la actitud: afectivo, cognitivo y conductual) adecuado.

Tabla 7

Índices de validez de contenido para los ítems 4 y 25 en dominio.

Ítem	CVR	z	Sig.	CVC	V (IC .99)	z	Sig.
item004	.391	1.668	.099	.879	.864 (.788; .920)	5.409	.000
item025	.391	1.668	.099	.836	.815 (.733; .880)	4.681	.000

Valencia

De los 104 ítems evaluados en 100 se observa que los estadísticos CVR, CVC y V están por encima de sus valores críticos: media de CVR=.849 (min.=.652 y máx.=1), media de CVC=.976 (min.=.894 y máx.=1), media

de $V=.973$ (min.=.88 y máx.=1), media del LI de $V=0.927$ (min.=.807 y máx.=.969), media LS de $V=.993$ (min.=.932 y máx.=1.004) Por el contrario, tanto para el ítem 13 los valores de CVR y V como para los ítems 10, 46 y 88 en los valores de V no permiten afirmar que exista evidencia de validez de contenido en la propiedad valencia (Tabla 8). Asimismo, a partir de las observaciones cualitativas de los expertos se determina que los ítems 76 y 91 no poseen la valencia correcta. Por tanto, 6 ítems no poseen las valencias (sentido positivo o negativo) que les corresponde.

Tabla 8

Índices de validez de contenido para los ítems 10,13, 46 y 88 en valencia.

Ítem	CVR	z	Sig.	CVC	V (IC .99)	z	Sig.
item010	.652	2.919	.006	.884	.870 (.795; .924)	5.498	.000
item013	.391	1.668	.099	.874	.859 (.783; .916)	5.335	.000
item046	.478	2.085	.045	.850	.832 (.752; .894)	4.933	.000
item088	.565	2.502	.017	.874	.859 (.783; .916)	5.335	.000

Singularidad

En los 104 ítems evaluados se observa que los estadísticos CVR, CVC y V están por encima de sus valores críticos: media de CVR=.836 (min.=.565 y máx.=1), media de CVC=.967 (min.=.889 y máx.=1), media de V=.963 (min.=.875 y máx.=1), media del LI de $V=0.913$ (min.=.801 y máx.=.969), media LS de $V=.988$ (min.=.928 y máx.=1.004). Por tanto, se puede afirmar que existe evidencia de validez de contenido en la propiedad singularidad; es decir, los ítems de la escala AHTE se valoran como singulares; es decir, ítems no redundantes que miden aspectos distintos del constructo teórico.

Claridad

De los 104 ítems evaluados en 86 se observa que los estadísticos CVR, CVC y V están por encima de sus valores críticos: media de CVR=.751 (min.=.478 y máx.=.913), media de CVC=.961 (min.=.894

y máx.=.99), media de V=.956 (min.=.88 y máx.=.989), media del LI de V=.903 (min.=.807 y máx.=.95), media LS de V=.984 (min.=.932 y máx.=1.002). Por el contrario, tanto para los ítems 1, 2, 5, 8, 9, 13, 19, 20, 22, 23, 36 y 61 los valores de CVR y V como para los ítems 3, 6, 7, 65, 80 y 91 los valores de CVR no permiten afirmar que exista evidencia de validez de contenido en la propiedad claridad (Tabla 9). Asimismo, a partir de las observaciones cualitativas de los expertos se determina que los ítems 32 y 53 carecen de claridad de redacción. Por tanto, 20 ítems pueden modificarse para mejorar su claridad.

Tabla 9

Índices de validez de contenido para los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 19, 20, 22, 23, 36, 61, 65, 80 y 91 en claridad.

Ítem	CVR	z	Sig.	CVC	V (IC .99)	z	Sig.
item001	.304	1.251	.182	.879	.864 (.788; .920)	5.409	.000
item002	.217	0.834	.282	.860	.842 (.763; .902)	5.082	.000
item003	.217	0.834	.282	.889	.875 (.801; .928)	5.572	.000
item005	.217	0.834	.282	.884	.870 (.795; .924)	5.498	.000
item006	.391	1.668	.099	.889	.875 (.801; .928)	5.572	.000
item007	.304	1.251	.182	.889	.875 (.801; .928)	5.572	.000
item008	.130	0.417	.366	.870	.853 (.776; .911)	5.245	.000
item009	-.043	-0.417	.366	.802	.777 (.691; .848)	4.116	.000
item013	.043	0.000	.399	.845	.826 (.745; .889)	4.844	.000
item019	.391	1.668	.099	.879	.864 (.788; .920)	5.409	.000
item020	-.217	-1.251	.182	.831	.810 (.727; .876)	4.606	.000
item022	.391	1.668	.099	.865	.848 (.770; .907)	5.171	.000
item023	.391	1.668	.099	.884	.870 (.795; .924)	5.498	.000
item036	.217	0.834	.282	.841	.821 (.739; .885)	4.770	.000
item061	.304	1.251	.182	.884	.870 (.795; .924)	5.498	.000
item065	.304	1.251	.182	.899	.886 (.814; .937)	5.736	.000
item080	.304	1.251	.182	.894	.880 (.807; .932)	5.647	.000
item091	.304	1.251	.182	.923	.913 (.847; .957)	6.137	.000

Validez de contenido del AHTE

La prueba AHTE construida alcanza valores mayores a .90 en la Media de CVC y la Media de V (Tabla 10), lo cual indica que el instrumento posee evidencia de validez de contenido para cada una de sus propiedades. A través del CVI, al obtenerse algunos valores menores de .80, se podría señalar que la escala AHTE carece de suficientes ítems pertinentes al constructo teórico y a la finalidad del instrumento; como de claridad. Pero, conforme a los resultados previos, un supuesto aceptable sería indicar que el principal problema en el instrumento es la claridad de redacción.

Tabla 10*Índices de validez de contenido el ATHE*

Propiedad	CVI	Media CVC	Media V	z	sig.
Pertinencia Teórica	.768	.965	.961	6.986	.000
Pertinencia Instrumental	.776	.966	.961	6.986	.000
Representatividad	.742	.959	.954	6.880	.000
Dominio	.815	.971	.967	7.077	.000
Valencia	.837	.972	.968	7.092	.000
Singularidad	.836	.967	.963	7.016	.000
Claridad	.661	.945	.938	6.637	.000

A partir de los resultados cuantitativos y las observaciones cualitativas de los expertos se modifica la redacción de 28 ítems con el fin de otorgarles mayor claridad, pertinencia y representatividad con el constructo teórico, pertinencia instrumental y correspondencia con el dominio y valencia que describen. Asimismo, dentro esos 28 ítems, los ítems 13, 76 y 91 cambian de valencia. El instrumento AHTE final se puede solicitar a los autores.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el instrumento para la medición de las Actitudes Hacia el Trabajo en Equipo (AHTE) presenta evidencia de validez de contenido. Por lo tanto, se puede afirmar que se tiene un instrumento útil para ser empleado en estudiantes universitarios.

Entre las siete propiedades evaluadas para cada uno de los ítems del instrumento los resultados reflejan que existen algunas deficiencias en la claridad de los ítems, sin embargo, al modificarse un número bajo de ítems, la claridad para el instrumento total no se ve afectada. En otras palabras, la prueba AHTE construida posee ítems que se ajustan y representan suficientemente su definición operacional (dimensión, subdimensión y descriptor); además no son redundantes y contribuyen en la medición de las actitudes hacia el trabajo en equipo.

El presente estudio, es el único realizado hasta el momento que presenta evidencia de validez de contenido de un instrumento para la medición de las actitudes hacia el trabajo en equipo, entendido este como una competencia. Al considerar el trabajo en equipo como una competencia que se debe desarrollar en el proceso de formación universitaria, el AHTE podría ayudar a diagnosticar la predisposición y la valoración evaluativa de los estudiantes hacia el trabajo en equipo a lo largo de su formación profesional. Sin embargo, dos características que podrían afectar el grado de validez de las puntuaciones son la longitud del instrumento y el desequilibrio en el número de ítems respecto a los componentes de las actitudes. Es por ello que el siguiente paso para conseguir un instrumento de alta calidad psicométrica es la validez de constructo (Ding, 2019). En consonancia a este último aspecto, es necesario que se tenga presente que la validez de contenido es una de las fases en la construcción de un instrumento (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019); por tanto, el estudio no garantiza en su totalidad la alta calidad psicométrica del instrumento y la adecuación del mismo a la muestra de estudio. En ese sentido, se sugiere que el instrumento pase por un pilotaje pre con el objetivo de garantizar la comprensión de los ítems en

la muestra de estudio y un pilotaje post para una evaluación psicométrica preliminar (Sarabia Cobo y Alconero Camarero, 2019).

Aunque para la construcción del AHTE el trabajo en equipo se ha considerado como una competencia, también se suele contemplar en aula como un método de aprendizaje (De Hei et al., 2018; Maldonado, 2007; Mendo-Lázaro et al., 2017). Sin embargo, es común que los profesores estén poco familiarizados con este método lo que puede generar experiencias y actitudes negativas en los estudiantes (Hansen, 2006, Pfaff & Huddleston, 2003, Tucker & Abbasi, 2016). Por tanto, es comprensible que ciertos descriptores, como resolución de conflictos, propuestas de mejora o auto-seguimiento de tareas, no sean desarrollados en la práctica por los estudiantes.

La prueba AHTE al contar con evidencia de validez de contenido permite revalorar en el ámbito educativo al TE como competencia importante a desarrollarse en los universitarios. El instrumento puede ser adaptada lingüísticamente y continuar su proceso de validación (de criterio y de constructo) y evidenciar su fiabilidad en poblaciones de distintos contextos culturales. Por ello, se propone que se realice investigaciones instrumentales en que se evidencia las propiedades psicométricas del instrumento en diferentes ámbitos culturales. Sin embargo, para completar dicho proceso se sugiere que la recogida de información se realice en estudiantes cuyas universidades desarrollarán el trabajo en equipo como competencia, puesto que el constructo corresponderá con el referente teórico, caso contrario es posible que se supriman varios ítems relevantes para medir las actitudes hacia el trabajo en equipo como competencia.

Referencias

- Agreda Montoro, M., Hinojo Lucena, M.A., & Sola Reche, J.M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Revista de Medios y Educación*, 49, 39-56. <https://idus.us.es/handle/11441/45209>

- Aiken, L. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T.F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214-221. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Aritzeta, A. (2005). Los Grupos de trabajos en las Organizaciones. *¿Sirven los grupos de trabajo autónomos para cambiar las organizaciones? Potencialidades y dificultades en el contexto cooperativo*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritza. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/cuaderno_sociologico_vasco_17/es_cu_soc17/adjuntos/csv17.pdf
- Beigi, M., & Shirmohammadi, M. (2012). Attitudes toward teamwork: are Iranian university students ready for the workplace? *Team Performance Management: An International Journal*, 18(5/6), 295-311. <https://doi.org/10.1108/13527591211251087>
- Bravo, R., Catalán, S., & Pina, J. M. (2018). Analysing teamwork in higher education: an empirical study on the antecedents and consequences of team cohesiveness. *Studies in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1420049>
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. En Morales, F., Moya, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (coords.), *Psicología Social* (3ra. Ed.) (pp. 457-490). McGraw-Hill
- Briñol, P., Petty, R. E., & Guyer, J. J. (2019). A historical view on Attitudes and persuasion. *Oxford Research Encyclopedias, Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.510>
- Collado-Sevilla, A. A., & Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-21. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/s0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/s0897-1897(05)80008-4)

- De Hei, M., Admiraal, W., Sjoer, E., & Strijbos J.-W. (2018). Group learning activities and perceived learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2354-2370. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1327518>
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2020). Developing Intercultural Competence Through Collaborative Learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- Ding, C. (2019). Examining item content validity using property fitting analysis via multidimensional scaling. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28 (4), 1-9. <https://doi.org/10.1002/mpr.1771>
- Ferguson-Patrick, K. (2016). The importance of teacher role in cooperative learning: the effects of high-stakes testing on pedagogical approaches of early career teachers in primary schools. *Education 3-13*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1189946>
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736-767. <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- Hansen, R. S. (2006). Benefits and Problems with Student Teams: Suggestions for Improving Team Projects. *Journal of Education for Business*, 82(1), 11-19. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.1.11-19>
- Healy, M., Doran, J., & McCutcheon, M. (2018). Cooperative learning outcomes from cumulative experiences of group work: differences in student perceptions. *Accounting Education*, 27(3), 286-308. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1476893>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023>
- Khosa, D., & Volet, S. (2014). Productive group engagement in cognitive activity and metacognitive regulation during collaborative

- learning: can it explain differences in students' conceptual understanding? *Metacognition and Learning*, 9(3), 287-307. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9117-z>
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. En D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 21-76). Erlbaum. <https://web.stanford.edu/dept/communication/faculty/krosnick/docs/The%20Measurement%20of%20Attitudes.pdf>
- Lairamore, C., Morris, D., Schichtl, R., George-Paschal, L., Martens, H., Maragakis, A., Garnica, M., Jones, B., Grantham, M., & Bruenger, A. (2018). Impact of team composition on student perceptions of interprofessional teamwork: A 6-year cohort study. *Journal of Interprofessional Care*, 32(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1366895>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Person Psychol*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lin, Su-Fei (2019). Students' Attitudes Towards Learning English Vocabulary Through Collaborative Group Work Versus Individual Work. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 93- 111. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n4p93>
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Mellor, T. (2012). Group work assessment: some key considerations in developing good practice. *Planet*, 25(1), 16-20. <https://doi.org/10.11120/plan.2012.00250016>
- Mendo-Lázaro, S., Polo-del-Río, M.I., Iglesias-Gallego, D., Felipe-Castaño, E., & León-del-Barco, B. (2017). Construction and Validation of a Measurement Instrument for Attitudes towards Teamwork. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01009>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>

- Nakano, T. C., Campos, C. R., & Santos, M. V. (2016). Escala de evaluación de altas habilidades/superdotación-versión del profesor: validez de contenido. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(1), 103-123. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2236-64072016000100007&script=sci_abstract&tlng=es
- Opdecam, E. & Everaert, P. (2018). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education*, 27(3), 223-233. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1477056>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pegalajar, M., & Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5532>
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R., Jr. (2004) Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Pfaff, E., & Huddleston, P. (2003). Does It Matter if I Hate Teamwork? What Impacts Student Attitudes toward Teamwork. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/0273475302250571>
- Peña, K., Pérez, M., & Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 173-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151010>
- Sarabia Cobo, C.M., & Alconero Camarero, A.R. (2019). Claves para el diseño y validación de cuestionarios en Ciencias de la Salud. *Enfermería en Cardiología*, XXVI(77), 69-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7142007>

- Scott, C.L. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Torrelles, C. (2011). *Eina d'avaluació de la competència de treball en equip*. [Tesis doctorado, Universitat de Lleida]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/51341> - page=348
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G., & Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 329-344. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>
- Tucker, R., & Abbasi, N. (2012). Conceptualizing teamwork and group-work in architecture and related design disciplines. *ASA 2012: Building on Knowledge, Theory and Practice: Proceedings of the 46th Annual Conference of the Architectural Science Association*, 1-8. <http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30051739>
- Tucker, R., & Abbasi, N. (2016). Bad Attitudes: why design students dislike teamwork. *Journal of Learning Design*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.5204/jld.v9i1.227>
- Vakili M M., & Jahangiri N. (2018). Content Validity and Reliability of the Measurement Tools in Educational, Behavioral, and Health Sciences Research. *Journal of Medical Education Development*, 10(28), 105-117. <https://doi.org/10.29252/edcj.10.28.106>
- Vergel Ortega, M., Martínez, J.J., & Nieto, J.F. (2016). Validez de instrumento para medir el aprendizaje creativo. *Comunicaciones en Estadística*, 9(2), 239-254. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398057>

Recibido: 8 de abril de 2021

Revisado: 14 de septiembre de 2022

Aceptado: 24 de mayo de 2023