

Retroalimentación y trabajo en equipo en estudiantes universitarios de una universidad nacional de Lima Metropolitana

Feedback and teamwork in university students of a national university of Metropolitan Lima

Irene Roxana Abad-Lezama¹

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

iabad@une.edu.pe

ORCID: 0000-0002-3721-1990

Nathalí Pantigoso-Leython²

Universidad César Vallejo. Chimbote, Perú

npantigosol@ucvvirtual.edu.pe

ORCID: 0000-0002-3709-6689

Gleny Secibel Jara-Llanos³

Universidad Autónoma del Perú. Lima, Perú

gjaral@autonoma.edu.pe

ORCID: 0000-0002-9284-7545

Félix José Colina-Ysea⁴

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Universidad Tecnológica del Perú. Lima, Perú

fcolina@une.edu.pe, c19271@utp.edu.pe

ORCID: 0000-0002-6651-3509

Citar como: Abad-Lezama, I. *et al.* (2023). Retroalimentación y trabajo en equipo en estudiantes universitarios de una universidad nacional de Lima Metropolitana. *Desde el Sur*, 15(3), e0041.

1 Tiene experiencia en docencia universitaria en posgrado en universidades públicas y privadas del país, en las menciones de Gestión Escolar, Investigación y Liderazgo. Ha dirigido la Jefatura de la Unidad de Propiedad Intelectual y la Dirección del Centro de Formación Continua. Es asesora y coach de equipos directivos para fortalecer sus competencias profesionales en la mejora de la calidad educativa.

2 Tiene experiencia en docencia universitaria en posgrado de distintas universidades del país, en las menciones de Gestión Escolar y Docencia, y en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación educativa. Asesora en el fortalecimiento de competencias y desempeños del equipo directivo para el desarrollo de su liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad educativa. Coach en el monitoreo y acompañamiento a los docentes para la mejora del desempeño pedagógico.

3 Maestra en Psicología Educativa y licenciada en Educación con estudios en estadística e investigación científica. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. De manera independiente se desenvuelve como asesora de tesis y tratamiento estadístico utilizando herramientas informáticas. Se interesa por la investigación en educación.

4 Doctor en Ciencias de la Educación. Psicólogo. Especialista en Gestión del Talento Humano y en Gestión Administrativa. Cuenta con experiencia a nivel de docencia universitaria. Coach pedagógico y orientador en crecimiento personal. Investigador en el área de la educación, procesos psicológicos y gestión administrativa y del talento humano.

RESUMEN

La retroalimentación formativa debe reflejarse como una estrategia cotidiana en la acción educativa. Por lo tanto, la investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la retroalimentación y el trabajo en equipo en estudiantes universitarios de una universidad nacional de Lima Metropolitana. Siguió el paradigma positivista, bajo el enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de tipo correlacional. La población y la muestra quedaron definidas por 146 estudiantes universitarios de los distintos departamentos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, quienes cursan las prácticas preprofesionales correspondientes a los ciclos del V al X, en una universidad pública en Lima, Perú. La técnica fue la encuesta y como instrumento se utilizó el cuestionario. Se concluye que existe relación significativa entre la retroalimentación y el trabajo en equipo en estudiantes universitarios, contribuyendo en la formación académica y profesional de los estudiantes. La retroalimentación formativa debe convertirse en una estrategia cotidiana que permita a los actores educativos involucrados en el proceso aprender a desaprender para construir nuevos saberes, fomentando el trabajo en equipo bajo una visión sistémica.

PALABRAS CLAVE

Retroalimentación, trabajo estudiantil, estudiante universitario, relaciones entre pares, agrupamiento educacional

ABSTRACT

Formative feedback must be reflected as a daily strategy in educational action. Therefore, the objective of the research was to determine the relationship between feedback and teamwork in university students of a national university in Metropolitan Lima. The positivist paradigm was followed, under the quantitative approach, non-experimental design and correlational type. The population and sample was defined by 146 university students from the different departments of the Faculty of Social Sciences and Humanities, who are enrolled in pre-professional practices corresponding to cycles V to X, at a public university in Lima, Peru. The technique was the survey and the questionnaire was used as an instrument. It is concluded

that there is a significant relationship between feedback and teamwork in university students, contributing to the academic and professional training of students. Formative feedback must become a daily strategy that allows the educational actors involved in the process to learn to unlearn to build new knowledge, promoting teamwork under a systemic vision.

KEYWORDS

Feedback, student work, university student, peer relationships, educational grouping

Introducción

En estos tiempos signados por la incertidumbre, el caos y la perplejidad, se exige que la formación educativa a nivel superior responda a las necesidades de la sociedad, en donde el conocimiento no sea concebido como algo estático, sino, más bien, debe trascender la esfera cognitiva para posesionarse en lo pragmático, comprendiendo el saber como un bucle ramificado e interconectado en constante interacción. Desde esta visión, se asume el conocimiento como un proceso de construcción continua, basado en la experiencia, los conocimientos previos y el contexto social, estableciendo una lógica interactiva.

Bajo esta perspectiva, a nivel de educación superior la retroalimentación se convierte en una estrategia cíclica de análisis, interpretación y reflexión sobre la praxis educativa y de los diferentes actores educativos involucrados en el proceso (Tapia-Ladino y Correa, 2022). Esto implica que el docente debe contextualizar y personalizar la enseñanza, es decir, debe brindar procesos de retroalimentación de acuerdo con las necesidades y potencialidades de cada uno de sus estudiantes, no solamente desde la visión docente-estudiante, sino también estudiante-docente y entre pares, a fin de generar una coconstrucción de saberes (Heredia-Laura y Sullca-Tapia, 2022).

Entonces, es menester generar espacios de aprendizaje multidimensional, centrado en el estudiante como persona y generador de nuevos conocimientos, donde se reconozca a sí mismo y reconozca también al otro como potenciador de saberes, basado en el diálogo, la crítica, la auto-crítica y el aprendizaje regulado y autodidáctico, tributando al trabajo en equipo (Hattie y Timperley, 2007; Hattie y Yates, 2017; Pease, Valderrama y Dreibelbis, 2021).

Por lo tanto, la retroalimentación desarrolla, promueve y estimula diferentes espacios de aprendizaje, potenciando el trabajo en equipo y

conllevando a la formación de un nuevo ciudadano consciente de sí mismo, autocrítico de su propio aprendizaje, reflexivo de sus acciones, cuestionador de la realidad vivida y que establezca mecanismos de mejora, al reconocer sus potencialidades y valorar las habilidades de los demás en la coconstrucción de nuevos saberes (Wisniewski *et al.*, 2020). Trabajar bajo esta visión implica que el docente universitario debe interiorizar la retroalimentación como proceso pedagógico, desde la cotidianidad en cada espacio de aprendizaje, y generar una nueva cultura de aprendizaje centrado en el aprender a aprender entre todos, mediante una sinergia de integración en los ecosistemas de aprendizaje.

Desde esta visión, esto conlleva a un repensar de los actores educativos y sus acciones en la educación superior. Una de las falencias centrales del docente universitario es su centralidad en la evaluación por resultados, sin brindar una mayor retroalimentación del proceso. Esto quizá se debe a la falta de capacitación del docente en atención a cómo brindar la retroalimentación al número de estudiante matriculado para cada sección, al tiempo extra que el docente debe dedicar o trabajo adicional (Carless y Winstone, 2020).

Estas realidades parecieran limitar la ejecución efectiva de la retroalimentación en el contexto universitario, pues se requiere de un cambio paradigmático en el quehacer educativo, una nueva visión del docente y una nueva cultura de aprendizaje, en donde todos los actores educativos involucrados en el proceso aprendan a deconstruir y construir nuevos aprendizajes. Es decir, en los espacios educativos se debe mediar el aprendizaje: el estudiante pasó de ser un receptor pasivo a un receptor activo del aprendizaje y esto conlleva a que el docente se debe deslastrar de su postura transmisionista de contenido inerte a generar una postura reflexiva, crítica y autocrítica, donde todos aprenden de todos.

Esta situación se agudiza cuando la enseñanza es comprendida desde la transmisión de información por parte del docente universitario, quien aplica estrategias rutinarias y minimiza la acción de los estudiantes, al reducir su capacidad creativa a actividades monótonas y fragmentar el conocimiento a su mínima expresión. Además, pareciera no darle importancia a conocer al grupo de estudiantes y a fomentar el trabajo en equipo como estrategia para generar nuevas formas de aprender (Aparicio-Herzgedas *et al.*, 2021).

Urge entonces, una nueva reconfiguración en la docencia para la educación superior, un cambio transcendental de paradigma que permeee a todos los actores educativos involucrados en el proceso, que conciban a la retroalimentación como una práctica cotidiana en la acción educativa, en

donde tanto docente como estudiante analicen, reflexionen, interioricen e interpreten las realidades socioeducativas desde la dinámica e integración de un equipo de trabajo. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la retroalimentación y el trabajo en equipo en estudiantes universitarios de una universidad nacional de Lima Metropolitana.

Retroalimentación

La retroalimentación es concebida como un proceso comunicativo, asociado a la teoría de sistemas aplicado en la ciencia, la tecnología y la gerencia de empresas (Fuentes-Henríquez y Sepúlveda, 2021). Actualmente el feedback es aplicado al campo educativo en el proceso de aprendizaje y como herramienta fundamental para la evaluación formativa.

El enfoque socioformativo tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Morin, 2004). Este enfoque aborda el concepto de evaluación socioformativa como un proceso en el cual los discentes logren sus aprendizajes y optimicen su formación integral a través de la retroalimentación permanente (Hernández *et al.*, 2018).

En ese sentido la evaluación es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la mejora continua de los aprendizajes, a partir de la retroalimentación formativa como un proceso de colaboración permanente entre docentes y discentes de manera horizontal, para modificar procesos de pensamiento y comportamiento de los estudiantes a través de la práctica reflexiva (Anijovich, 2020).

Se ha observado que, en las dos últimas décadas, en países de Europa y Occidente definen retroalimentación como un acto dialógico para la construcción social del conocimiento, donde el estudiante progresivamente es un aprendiz autónomo (Quezada y Salinas, 2021). En este sentido, la retroalimentación constituye la interacción de tres dimensiones, cognitiva, socioafectiva y estructural (Ajjawi y Boud, 2018). Estas tres dimensiones deben converger en la estructuración del diálogo de la retroalimentación; para lograr su eficacia los estudiantes deben utilizarla a fin de involucrarse en su aprendizaje y perfeccionarlo. Desde esta configuración socioconstructivista, el *feedback* debe ser concebido como un proceso social y dialógico en la interacción del discente y docente (Rochera *et al.*, 2021). Este acto dialógico conlleva a una elaboración conjunta del conocimiento (Herrera-Araya, 2022).

La retroalimentación tiene tres grandes beneficios para alcanzar los aprendizajes: primero, relacionado con el nivel de logro que el discente quiere alcanzar; el segundo, el compromiso que asume identificando estrategias para el proceso formativo; y, por último, la contrastación que

realiza entre el aprendizaje inicial y el alcanzado (Mollo y Deroncele, 2022). Estos beneficios son vinculantes al proceso reflexivo que debe generar en un inicio el docente (*feedback* externo) y, posteriormente, debe ser instalado en el proceso de aprendizaje del estudiante, específicamente en la autoevaluación (*feedback* interno).

El proceso de retroalimentación se configura bajo tres dimensiones: primera, dirigida al sujeto, enfatizando aspectos positivos y de mejora relacionadas con el estudiante; segunda, dirigida al producto que realiza el discente, desvinculando a la persona y valorando la calidad y profundidad de las evidencias. La última es la dimensión evaluativa, en la cual se pronuncia un juicio sobre el trabajo del estudiante haciendo uso de instrumentos (Ibañez *et al.*, 2022).

En tal sentido, el proceso de retroalimentación tiene efectos positivos cuando es claro, preciso y guarda coherencias con los objetivos de la tarea y actividades que el discente ejecuta (Zapata *et al.*, 2022). Este proceso también tiene un impacto positivo en el aspecto personal y emocional del individuo. Asimismo, la reciente pandemia por covid-19 ha generado nuevos retos en el proceso de retroalimentación a través del uso de la tecnología, al reemplazar las condiciones espaciales, temporales y el uso del lenguaje. En este contexto el desafío era ofrecer retroalimentación en espacios sincrónicos y asincrónicos (Cordero, 2022).

La retroalimentación es dirigida por el docente y tiene un carácter bidireccional, pero encuentra una limitación cuando esta se vuelve unidireccional, por restringir su alcance para comunicar conocimiento significativo. El estudiante, como receptor, da sentido al mensaje y la comprensión condiciona la apropiación y posterior actuación. Sin la posibilidad de una participación dialógica, el estudiante puede verse limitado en el uso de la retroalimentación.

La retroalimentación es una estrategia fundamental para mejorar el desempeño del trabajo en equipo (estudiantes-docentes). Es necesario que la retroalimentación como un proceso de dialogo reflexivo del aprendizaje sea parte integral de los equipos de trabajo y que sus integrantes la asimilen como una práctica de crecimiento y perfeccionamiento, a través de los procesos de colaboración para aprender a aprender.

Hacia el concepto de trabajo en equipo

Las nuevas tendencias sociales de trabajo exigen que, al inicio de su formación, los estudiantes deben desarrollar capacidades, habilidades y destrezas que les permitan enfrentarse a situaciones complejas propias de las exigencias de un entorno globalizado (Ruiz-Campo *et al.*, 2022). Con el auge del trabajo por competencias, uno de los enfoques que se ve cada

vez más atractivo es el trabajo en equipo multidisciplinar, ya que ofrece un camino para ayudar a disminuir las diferencias, compartir información y adaptarse mutuamente según sea lo necesario (Kerrissey *et al.*, 2023). En el entorno educativo, los términos «equipo» y «participación activa» se usan para describir a las personas que colaboran de manera flexible y dinámica (Domínguez *et al.*, 2019) dentro de un grupo organizado, en donde los integrantes del equipo de trabajo «entreguen sus opiniones críticas, se comuniquen de manera fluida en otro idioma o que tengan dominio tecnológico» (Soria-Barreto y Cleveland-Slimming, 2020, p. 104). En consecuencia, es fundamental que las instituciones educativas fortalezcan las competencias de trabajo en equipo.

En cuanto al trabajo en equipo, esta competencia incorpora «modelos mentales precisos y compartidos» (Cannon-Bowers *et al.*, 1995, p. 340), por lo que cada miembro del equipo debe poseer una comprensión de la naturaleza del trabajo; asimismo, debe tener desarrollada la habilidad de trabajar en equipo. También debe conocer de manera clara las metas y objetivos del equipo de trabajo, contar con habilidades resilientes y tener claros los roles y obligaciones de cada uno de los integrantes, para el cumplimiento de las metas del equipo. Por otro lado, los miembros del equipo deben tener capacidad de integración (Villa y Poblete, 2007) y colaboración activa en el cumplimiento de los metas comunes con los demás integrantes (Soria-Barreto y Cleveland-Slimming, 2020).

Variables intervinientes en el trabajo en equipo

Un estudio realizado por Hebles y Yániz-Álvarez-de-Eulate (2020) menciona que la «permanencia del equipo, la diversidad funcional, las habilidades del equipo, el liderazgo de equipos, la comunicación interna, la comunicación externa, la claridad de objetivos y los resultados» (pp. 25-26) son las ocho variables determinantes que intervienen en el trabajo en equipo. En este sentido, la cantidad de tiempo compartido es un factor que permite conocer las habilidades de cada uno de sus integrantes y, por ende, contribuye en la coordinación de acciones. También es importante conocer los roles que cada uno cumple dentro del equipo, esto sumado a las habilidades asociadas a la parte cognitiva y experiencial que confieren al éxito en la toma de decisiones. Sin embargo, es vital que en los equipos de trabajo se cuente con un líder «con buen desarrollo de la autoconciencia y procesamiento equilibrado de la información» (Conejero-Pérez *et al.*, 2022, p. 2), ya que de él o ella dependerá el éxito o fracaso en el cumplimiento de las metas establecidas del equipo. Por ello, es importante mantener una comunicación fluida entre los integrantes y con las personas externas al equipo para optimizar su eficiencia y eficacia (Heredia-Laura y

Sullca-Tapia, 2022). Asimismo, es fundamental que cada equipo de trabajo maneje un nivel adecuado de consenso que impulse una actitud cooperativa, dada la importancia de la cohesión en los equipos de trabajo a través del esfuerzo coordinado (Johnson *et al.*, 2016).

La importancia del aprendizaje en equipo

Cada uno de los integrantes del equipo de trabajo está dotado de diversas habilidades, perspectivas y experiencias, por lo que es necesario que dicha persona tenga la predisposición de aprendizaje y adaptación individual para la actuación y el éxito a largo plazo como equipo de trabajo (Rehder *et al.*, 2023). El aprendizaje individual debe ser un proceso continuo de reflexión y acción de los miembros del equipo que brinde oportunidades para aprender sobre todos los aspectos de su trabajo, mejorando la comunicación y el intercambio formal o informal de conocimientos con los otros miembros del equipo (Lutete *et al.*, 2020). Es decir, «la persona habilita sus conocimientos, capacidades y habilidades para un fin común» (Aparicio-Herguedas *et al.*, 2021, p. 49). Por tanto, el aprendizaje interno activa acciones de transferencia de ideas, interacción, colaboración y diálogo para un mejor desempeño individual dentro del equipo (Asún *et al.*, 2019). El autoconocimiento de las fortalezas y debilidades permitirán un mejor desempeño dentro del equipo de trabajo.

Materiales y métodos

La investigación realizada se enmarcó en el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, puesto que no se efectuó alteración alguna de las variables del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En cuanto al tipo, este fue descriptivo correlacional (Ñaupas *et al.*, 2018), y su propósito fue verificar la asociación entre la retroalimentación que brindan los docentes y la calidad de trabajo de equipo del estudiantado.

La muestra estuvo compuesta por 146 estudiantes universitarios de los distintos departamentos de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, 51 varones y 95 mujeres, quienes cursan las prácticas preprofesionales correspondientes a los ciclos del V al X, en una universidad pública en Lima, Perú.

En referencia a la recolección de datos, esta se dio mediante la técnica encuesta en modalidad *online* y a través de dos cuestionarios validados por juicio de expertos, quienes verificaron la consistencia interna de los instrumentos. La confiabilidad estuvo por encima de 0,8 en ambos casos, valores obtenidos en el alpha de Cronbach de la prueba piloto. El instrumento de retroalimentación estuvo compuesto por 15 ítems, y el de

trabajo en equipo, por 19 ítems; todos ellos distribuidos según las dimensiones que las componen.

El procesamiento de datos se efectuó mediante el programa SPSS v26, con tablas de frecuencia, tablas de contingencia y la prueba de Spearman para la comprobación de la hipótesis. En el desarrollo del trabajo de campo, se informó a los encuestados sobre sus fines, para que a partir de ello pudieran brindar su consentimiento informado a fin de participar en la investigación. Los datos obtenidos solo se emplearon para los fines propuestos en este estudio. Además, se protegió la identidad de los participantes, puesto que los instrumentos se contestaron de forma anónima. Por último, no se realizó ningún tipo de experimentación en humanos o animales, debido al carácter del estudio.

Resultados

TABLA 1. Dimensiones e indicadores de la retroalimentación formativa

Dimensiones	Nivel	n	%
Estrategias de retroalimentación	Bajo	1	0,7 %
	Medio	82	56,2 %
	Alto	63	43,2 %
Contenido de la retroalimentación	Bajo	14	9,6 %
	Medio	111	76,0 %
	Alto	21	14,4 %
Indicadores	Nivel	n	%
	Bajo	20	13,7 %
	Medio	68	46,6 %
Momentos	Alto	58	39,7 %
	Bajo	4	2,7 %
	Medio	65	44,5 %
Modo	Alto	77	52,7 %
	Bajo	25	17,1 %
	Medio	105	71,9 %
Cantidad	Alto	16	11,0 %
	Bajo	1	0,7 %
	Medio	92	63,0 %
Audiencia	Alto	53	36,3 %

Actitud	Bajo	45	30,8 %
	Medio	91	62,3 %
	Alto	10	6,8 %
Desempeño	Bajo	26	17,8%
	Medio	102	69,9%
	Alto	18	12,3 %
Proceso	Bajo	15	10,3 %
	Medio	114	78,1 %
	Alto	17	11,6 %

Nota. Fuente: resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes universitarios

En el caso de las dimensiones, el 56,2 % (82) considera que las estrategias de retroalimentación utilizadas tienen un nivel medio. Del mismo modo, el 76 % (111) mencionan que los contenidos de retroalimentación también tienen un nivel medio. Por otro lado, los indicadores de momentos, cantidad, audiencia, actitud, desempeño y proceso evidencian tener un nivel medio de retroalimentación; mientras que solo en el indicador de modo los estudiantes consideran tener un alto nivel de retroalimentación.

Los estudiantes de las escuelas profesionales consideradas en el estudio muestran un nivel medio de retroalimentación formativa, a diferencia de los estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas Extranjeras, quienes manifiestan que presentan un nivel alto de retroalimentación formativa. Asimismo, los estudiantes del quinto y octavo ciclo reflejan un nivel medio de retroalimentación, a diferencia de los estudiantes del décimo ciclo, quienes demuestran tener un nivel alto de retroalimentación. En cuanto al género como criterio de caracterización, todos los estudiantes evidencian tener un nivel medio de la variable en referencia. Por otro lado, solo los estudiantes cuyo rango etario corresponde a la edad joven y adulto mayor señalan tener un nivel alto y los otros rangos indican un nivel de retroalimentación intermedia. Finalmente, para los estudiantes de la muestra los docentes nombrados y contratados realizan un nivel medio de retroalimentación.

TABLA 2. Tabla cruzada del nivel de retroalimentación formativa y variables de caracterización

	Retroalimentación formativa						Total	
	Baja		Media		Alta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lenguas Extranjeras	0	0%	18	64,3%	10	35,7%	28	19,2%
Psicología y Filosofía	0	0%	17	58,6%	12	41,4%	29	19,9%
Historia y Geografía	0	0%	32	69,6%	14	30,4%	46	31,5%
Comunicación y Lenguas Nativas	0	0%	11	42,3%	15	57,7%	26	17,8%
Educación Artística	1	0,7%	9	52,9%	7	41,2%	17	11,6%
V	0	0%	31	72,1%	12	27,9%	43	29,5%
VIII	1	1,6%	36	59,0%	24	39,3%	61	41,8%
X	0	0%	20	47,6%	22	52,4%	42	28,8%
Femenino	1	1,1%	57	60,6%	36	38,3%	94	64,4%
Masculino	0	0%	30	57,7%	22	42,3%	52	35,6%
Adolescencia tardía	0	0%	1	100,0%	0	0,0%	1	0,7%
Juventud	1	0,8%	76	64,4%	41	34,7%	118	80,8%
Adultez joven	0	0%	8	34,8%	15	65,2%	23	15,8%
Adultez intermedia	0	0%	2	66,7%	1	33,3%	3	2,1%
Adulto mayor	0	0%	0	0%	1	100,0%	2	1,4%
Nombrado	1	1,4%	35	50,7%	33	47,8%	69	47,3%
Contratado	0	0%	52	67,5%	25	32,5%	77	52,7%

Nota. Fuente: resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes universitarios

TABLA 3. Dimensiones e indicadores del trabajo en equipo

Dimensiones	Nivel	n	%
Interdependencia positiva	Inicio	8	5,5 %
	Proceso	70	47,9 %
	Logrado	68	46,6 %
Responsabilidad individual y de equipo	Inicio	1	0,7 %
	Proceso	61	41,8 %
	Logrado	84	57,5 %
Interacción estimuladora	Inicio	29	19,9 %
	Proceso	67	45,9 %
	Logrado	50	34,2 %
Gestión interna del equipo	Inicio	3	2,1 %
	Proceso	72	49,3 %
	Logrado	71	48,6 %
Evaluación interna del equipo	Inicio	3	2,1 %
	Proceso	46	31,5 %
	Logrado	97	66,4 %
Indicadores	Nivel	n	%
Representaciones mentales	Inicio	17	11,6 %
	Proceso	83	56,8 %
	Logrado	46	31,5 %
Trabajo autónomo	Inicio	47	32,2 %
	Proceso	49	33,6 %
	Logrado	50	34,2 %
Iniciativa	Inicio	55	37,7 %
	Proceso	34	23,3 %
	Logrado	57	39,0 %
Establecimiento de metas y resultados	Inicio	43	29,5 %
	Proceso	54	37,0 %
	Logrado	49	33,6 %
Corresponsabilidad de las tareas	Inicio	41	28,1 %
	Proceso	52	35,6 %
	Logrado	53	36,3 %

Coordinación de las acciones	Inicio	9	6,2 %
	Proceso	61	41,8 %
	Logrado	76	52,1 %
Establecimiento de las funciones del equipo	Inicio	1	0,7 %
	Proceso	48	32,9 %
	Logrado	97	66,4 %
Estímulo reforzante en actividades a lograr	Inicio	35	24,0 %
	Proceso	57	39,0 %
	Logrado	54	37,0 %
Reforzamiento del aprendizaje	Inicio	30	20,5 %
	Proceso	70	47,9 %
	Logrado	46	31,5 %
Sinergia colectiva en la coconstrucción del conocimiento	Inicio	30	20,5 %
	Proceso	68	46,6 %
	Logrado	48	32,9 %
Reconocimiento de las habilidades del equipo	Inicio	6	4,1 %
	Proceso	75	51,4 %
	Logrado	65	44,5 %
Normas internas del equipo	Inicio	3	2,1 %
	Proceso	73	50,0 %
	Logrado	70	47,9 %
Desempeño del rendimiento del equipo	Inicio	23	15,8 %
	Proceso	30	20,5 %
	Logrado	93	63,7 %
Valoración de las actividades logradas	Inicio	11	7,5 %
	Proceso	46	31,5 %
	Logrado	89	61,0 %
Valoración de los resultados	Inicio	2	1,4 %
	Proceso	40	27,4 %
	Logrado	104	71,2 %

Nota. Fuente: resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes universitarios

Las dimensiones «responsabilidad individual y de equipo» y «evaluación interna del equipo» muestran un nivel logrado de trabajo en equipo, mientras que las dimensiones «interdependencia positiva», «interacción

estimuladora» y «gestión interna del equipo» evidencian un nivel de proceso. Por otro lado, ocho de los indicadores correspondientes a trabajo autónomo, iniciativa, corresponsabilidad de las tareas, coordinación de las acciones, establecimiento de las funciones del equipo, desempeño del rendimiento del equipo, valoración de las actividades logradas y valoración de los resultados evidencian un nivel logrado de trabajo en equipo, mientras que los indicadores de representaciones mentales, establecimiento de metas y resultados, estímulo reforzante en actividades a lograr, sinergia colectiva en la coconstrucción del conocimiento, reconocimiento de las habilidades del equipo y normas internas del equipo muestran un nivel de proceso de trabajo en equipo.

La escuela profesional como criterio de caracterización evidencia un nivel logrado de trabajo en equipo, excepto en los estudiantes de la Escuela Profesional de Historia y Geografía, quienes han alcanzado un nivel de proceso. Asimismo, los estudiantes del octavo y décimo ciclo consideran tener un nivel logrado de trabajo en equipo, sin embargo, los estudiantes del quinto ciclo asumen nivel de proceso. En cuanto al género como criterio, todos los estudiantes evidencian tener un nivel logrado de trabajo en equipo. Los estudiantes cuyo rango etario corresponde a la adolescencia tardía, adultez joven y adulto mayor revelan estar en el nivel logrado de trabajo en equipo, lo que no sucede con los otros rasgos que evidencian un nivel intermedio. Por otro lado, los estudiantes asumen tener un nivel logrado de trabajo en equipo cuando el docente es nombrado y un nivel intermedio cuando el docente es contratado.

TABLA 5. Correlación entre la retroalimentación formativa y el trabajo en equipo

		Trabajo en equipo
Rho de Spearman	Retroalimentación formativa	Coefficiente de correlación
		0,755 ⁵
		Sig. (bilateral)
		0,000
		N
		146

El estadístico Rho de Spearman arroja un valor de significancia menor a 0,05 y un valor $r = 0,755$, el cual evidencia una relación positiva alta de las variables de estudio. Por lo tanto, queda demostrado que la retroalimentación formativa se relaciona de manera significativa con el trabajo en equipo.

5 La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

TABLA 4. Tabla cruzada del nivel de trabajo en equipo y variables de caracterización

	Trabajo en equipo							
	Inicio		Proceso		Logrado		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lenguas Extranjeras	0	0,0%	13	46,4%	15	53,6%	28	19,2%
Psicología y Filosofía	0	0,0%	14	48,3%	15	51,7%	29	19,9%
Historia y Geografía	0	0,0%	24	52,2%	22	47,8%	46	31,5%
Comunicación y Lenguas Nativas	1	5,9%	12	46,2%	14	53,8%	26	17,8%
Educación Artística	0	0,0%	6	35,3%	10	58,8%	17	11,6%
V	0	0,0%	31	72,1%	12	27,9%	43	29,0%
VIII	1	1,6%	27	44,3%	33	54,1%	61	41,8%
X	0	0,0%	11	26,2%	31	73,8%	42	28,8%
Femenino	1	1,1%	46	48,9%	47	50,0%	94	64,4%
Masculino	0	0,0%	23	44,2%	29	55,8%	52	35,6%
Adolescencia tardía	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	0,7%
Juventud	1	0,8%	62	52,5%	55	46,6%	118	80,8%
Adultez joven	0	0,0%	5	21,7%	18	78,3%	23	15,8%
Adultez intermedia	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%	3	2,1%
Adulto mayor	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%	1	0,7%
Nombrado	0	0,0%	33	47,8%	36	47,4%	69	47,3%
Contratado	1	1,3%	36	46,8%	40	51,9%	77	52,7%

Nota. Fuente: resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes universitarios

Discusiones

En referencia al objetivo general del estudio, se corrobora la existencia de una relación significativa entre la retroalimentación formativa que brindan los docentes y el trabajo en equipo de los estudiantes; esta asociación evidencia una fortaleza en cuanto al conocimiento reflejado en que el desempeño del estudiantado sea más efectivo, tanto a nivel individual como a nivel del equipo de trabajo (Asún *et al.*, 2019). La adaptación es una de las características clave en un equipo de trabajo (Rehder *et al.*, 2023) y es la que converge con el *feedback* que reciben los integrantes del equipo, lo que garantiza el éxito a largo plazo como equipo de trabajo.

Es necesario dejar en claro que este conocimiento del estudiante de su propio desempeño puede tener diversas fuentes como el docente, un par o uno mismo. En cualquiera de esos casos lo importante es que se garantice un proceso reflexivo que conlleve a una toma de decisiones (Lutete *et al.*, 2020); ello se traduce en una acción de cambio de los procesos de aprendizaje del estudiante y en los de enseñanza del docente (Anijovich, 2020).

Los resultados reflejan que, si logramos brindar a los estudiantes una retroalimentación reflexiva con todos sus elementos, esto conllevará a alcanzar niveles altos en el trabajo en equipo. Ante ello, la gestión académica debe garantizar el cumplimiento de una enseñanza alejada del paradigma instruccional centrado en la mera trasmisión de información y minimizador del protagonismo del estudiante (Aparicio-Herguedas *et al.*, 2021); y fomentar un modelo educativo con evaluación formativa y aplicación de estrategias como el trabajo en equipo, que avalen un aprendizaje de calidad.

En este orden de ideas, la retroalimentación formativa representa una estrategia importante en la formación personal y profesional de los estudiantes. En tal sentido, la retroalimentación permanente del docente optimiza los aprendizajes y la formación integral del discente (Hernández *et al.*, 2018). El acto dialógico horizontal debe estar presente como un eje transversal en todo este proceso académico (Herrera-Araya, 2022).

Es importante destacar que las estrategias de retroalimentación generadas por los docentes en las diferentes escuelas profesionales tienen una tendencia de nivel medio, en las que la existencia de retroalimentación se refleja en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto, hay que enfatizar la necesidad de continuar mejorando las prácticas de retroalimentación desde una estrategia cíclica de análisis, interpretación y reflexión permanente de la praxis educativa (Tapia-Ladino y Correa, 2022).

También se observa que los estudiantes del último ciclo académico consideran que el nivel de retroalimentación formativa que han recibido es alto en comparación con los ciclos anteriores, producto de la madurez socioafectiva, cognitiva y personalidad axiológica madura para actuar en el proceso del diálogo reflexivo durante la retroalimentación. El estudiante reconoce el nivel de logro que quiere alcanzar y el compromiso se asume en su proceso formativo; por último, la contrastación de su aprendizaje de inicio y el alcanzado genera autonomía para desarrollar un *feedback* interno (Mollo y Deroncele, 2022).

Cabe señalar que la muestra de estudiantes de un rango etario en edad joven y adulto mayor señalan haber recibido un nivel alto de retroalimentación formativa, producto de una madurez cognitiva, socioemocional y formación axiológica del discente para involucrarse en su aprendizaje para convertirse en un aprendiz autónomo, y de la práctica progresiva del proceso de retroalimentación que genera el docente. La praxis de retroalimentación efectuada por el docente presenta efectos positivos cuando guarda coherencia con los objetivos planteados y se transmiten a través de un lenguaje claro, sencillo, lo que produce un impacto positivo en la generación de conocimiento (Zapata *et al.*, 2022).

En atención a la variable «trabajo en equipo», esta se refleja de manera positiva en la muestra de estudio. Se refleja como un valor agregado en la formación profesional de los estudiantes y se internaliza como una estrategia para conocer la estructura de los grupos y fomentar el aprendizaje autónomo, a fin de generar una visión crítica en la coconstrucción de los saberes. En tal sentido, el trabajo en equipo fomenta las habilidades, destrezas y potencialidades en los estudiantes, y genera así un ambiente positivo en la interacción e intercambio de conocimiento (Ruiz-Campo *et al.*, 2022).

La importancia del trabajo en equipo de manera multidisciplinar es originar diferentes puntos de comprensión en el abordaje de un tema en particular (Kerrissey *et al.*, 2023). Este aspecto se considera importante en el estudio, pues en las diferentes escuelas profesionales se refleja un trabajo en equipo logrado, lo cual se interpreta de manera positiva, dado que los estudiantes logran comprender la estructura del grupo de trabajo, aun cuando existan diferencias en el abordaje de un tema (Soria-Barreto y Cleveland-Slimming, 2020).

Asimismo, se observa que los estudiantes de los últimos ciclos académicos tienen mayor habilidad para el trabajo en equipo, debido a su madurez cognitiva, social y profesional en asumir los retos, en buscar solución entre todos y en desarrollar un liderazgo positivo, lo que refleja como un equipo de trabajo de alto desempeño. El éxito de un trabajo en equipo

depende también de las coordinaciones de sus miembros y de la capacidad de liderazgo que se tiene dentro del equipo de trabajo (Conejero-Pérez *et al.*, 2022).

Es importante resaltar que dentro del trabajo en equipo la comunicación se debe convertir en una estrategia horizontal entre todos los miembros, que se refleje en la madurez del grupo y en la capacidad que este tiene en resolver situaciones, optimizando su eficiencia y eficacia (Heredia-Laura y Sullca-Tapia, 2022). Asimismo, los resultados del estudio reflejan que la edad propicia para generar un buen equipo de trabajo es la adultez joven. Esto se debe a la visión compartida del grupo de trabajo, a los objetivos y metas a lograr, tributando en la cohesión del equipo. Es importante la integración y visión compartida de los miembros del grupo, reflejadas en el desempeño individual y grupal de todos (Asún *et al.*, 2019).

Conclusiones

La retroalimentación formativa debe convertirse en una estrategia cotidiana de la acción educativa, y formar comunidades de aprendizaje en donde tanto estudiante como docente construyen conocimiento a partir de procesos reflexivos, críticos y autocríticos de lo que aprenden. De tal forma, se va generando aprendizaje de cadena, teniendo como eje central al estudiante, como ente protagónico de su propia realidad, y promoviendo la integración del trabajo en equipo, como una forma en donde todos aprenden a aprender.

Por lo tanto, el estudio concluyó que existe relación significativa entre la retroalimentación y el trabajo en equipo en estudiantes universitarios de una universidad nacional de Lima Metropolitana, que contribuye en la formación académica y profesional de los estudiantes. De allí que la retroalimentación formativa debe convertirse en una estrategia cotidiana que permita a los actores educativos involucrados en el proceso aprender a desaprender para construir nuevos saberes a partir de la realidad vivida, al cuestionar perennemente las estructuras epistémicas y fomentar el trabajo en equipo, como una forma de aprender tanto individual como colectivo.

De esta forma, la retroalimentación debe reflejarse en los ambientes de aprendizaje como una estrategia reflexiva, crítica y autocrítica, en donde los actores educativos involucrados en el proceso desaprenden y aprenden producto de la interacción con los otros, al fomentar el trabajo en equipo como una forma de integrar saberes, socializar conocimientos y generar nuevas formas de aprender.

Desde esta visión, el trabajo en equipo fomenta el aprendizaje autónomo, colaborativo e integrador desarrollando competencias, promoviendo la integración del grupo, reforzando valores y generando ambientes favorables para la socialización e intercambio de aprendizaje, tributando en el aprendizaje significativo, contextualizado y a lo largo de la vida.

Contribución de autoría

Las autoras y el autor aportaron en la redacción de la investigación y en el trabajo de campo y los resultados.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajjawi, R. y Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106-1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>

Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. (2.ª ed.). Fundación Bancaria «La Caixa».

Aparicio-Herguedas, J. L., Velázquez-Callado, C. y Fraile-Aranda, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 455-464. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1548>

Asún, S., Rapún, M. y Romero, M. R. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192.

Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, E. S. y Volpe, C. E. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. En R. Guzzo y E. Salas (eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 333-380). <https://www.libs.uga.edu/reserves/docs/scans/defining-competencies.pdf>

Carless, D. y Winstone, N., (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>,

Conejero-Pérez, J. I., López-Verdugo, I. e Hidalgo, V. (2022). ¿Qué convierte a una persona en líder? El papel de la inteligencia emocional, la capacidad de trabajo en equipo y la satisfacción laboral en el liderazgo auténtico. *Psychology, Society and Education*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.21071/PSYE.V14I1.14187>

Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, 11(4). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>

Cordero Arroyo, G. (2022). La retroalimentación dialógica como proceso constitutivo de la práctica docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-3. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e5r.5773>

Domínguez, L. C., Sierra, D., Sanabria, Á. y Restrepo, J. (2019). ¿Soy parte del equipo?: transformando las percepciones estudiantiles en un instrumento para evaluar el trabajo en equipo en cirugía. *Educación Médica*, 20(4), 213-220. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.11.005>

Fuentes-Henríquez, C. y Sepúlveda, J. M. (2021). Retroalimentación desde el relato docente en contexto intercultural en situación de pandemia. *Revista de Filosofía*, 38(99), 709-723. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5689846>

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

Hattie, J. y Yates, G. (2017). *Aprendizaje visible y la ciencia de cómo aprendemos*. Trillas.

Hebles, M., y Yániz-Álvarez-de-Eulate, C. (2020). Variables asociadas al rendimiento exitoso de los equipos de trabajo del curso Gestión de Equipos. Un estudio desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 22-40. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.586>

Heredia-Laura, V. S. y Sullca-Tapia, P. J. (2022). Comunicación, trabajo en equipo y compromiso organizacional en universidades públicas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 8), 926-938. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.13>

Hernández Mosqueda, J. S., Tobón Tobón, S., Ortega Carbajal, M. F. y Ramírez Cuevas, A. M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educar*, 54(1), 147-163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Herrera-Araya, D. (2022). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

Ibañez-Lezama, C., Cañamero-Tuanama, N., Díaz-Pérez, P. y Méndez-Llanos, E. (2021). *Impact of feedback strategies on the learning of university students. A systematic review*. Education Endowment Foundation.

Johnson, R. H., Macpherson, C. F., Smith, A. W., Block, R. G. y Keyton, J. (2016). Facilitating teamwork in adolescent and young adult oncology. *Journal of Oncology Practice*, 12(11), 1067-1074. <https://doi.org/10.1200/JOP.2016.013870>

Kerrissey, M., Novikov, Z., Tietschert, M., Phillips, R. y Singer, S. J. (2023). The ambiguity of «we»: Perceptions of teaming in dynamic environments and their implications. *Social Science and Medicine*, 320(January), 115678. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115678>

Lutete Geremias, R., Pereira Lopes, M. y Escorcio Soares, A. (2020). La influencia del capital psicológico en el aprendizaje interno del equipo: el papel mediador de la estructura percibida del equipo. *Revista de administración de empresas*, 61(4), 1-15. <https://www.scielo.br/j/rae/a/GdVWRpzbq8R9Mprrs4bKdXp/?lang=pt&format=pdf>

- Mollo Flores, M. E. y Deroncele Acosta, Á. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20). https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. (5.ª ed.). Ediciones de la U.
- Pease Dreibelbis, M. E., Valderrama Maguiña, I. y Dreibelbis, M. A. P. (2021). Preguntas para pensar las nuevas realidades educativas. *Desde el Sur*, 13(2), e0015. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0015>
- Quezada Cáceres, S. y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 26(88), 225-251. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-225.pdf>
- Rehder, K. J., Adair, K. C., Eckert, E., Lang, R. W., Frankel, A. S., Proulx, J. y Sexton, J. B. (2023). Teamwork before and during COVID-19: The Good, the Same, and the Ugly. *Journal of Patient Safety*, 19(1), 36-41. <https://doi.org/10.1097/PTS.0000000000001070>
- Rochera, M. J., Engel, A. y Coll, C. (2021). The effects of teacher' feedback: A case study of an online discussion forum in Higher Education. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.476901>
- Ruiz-Campo, S., Zuniga-Jara, S. y Cruz-Chust, A. M. (2022). Percepción del aprendizaje con técnicas de trabajo en equipo en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 15(1), 73-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100073>
- Soria-Barreto, K. L. y Cleveland-Slimming, M. R. (2020). Percepción de los estudiantes de primer año de ingeniería comercial sobre las competencias de pensamiento crítico y trabajo en equipo. *Formación Universitaria*, 13(1), 103-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100103>
- Tapia-Ladino, M. y Correa, R. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación Universitaria*, 15(6). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. *Estudios sobre Educación*, 16, 197. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23342#.XQXHFY3eNpA>. mendeley
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

Zapata, R., López, R., Morales, G. y Agüero, P. (2022). La retroalimentación como estrategia para la sistematización de las buenas prácticas en docentes practicantes. *Revista de Filosofía*, 39(1), 787-796. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6469252>

Recepción: 20/3/2023

Aceptación: 30/5/2023