

Artículo de Investigación

El trabajo en equipo en educación superior: un análisis desde la mirada de los estudiantes

Teamwork in Higher Education: An Analysis from the Students' Perspective

Jose María Barroso-Tristán¹: Universidad Loyola Andalucía, España.

jmbarroso@uloyola.es

Pilar Gómez-Rey: Universidad de Sevilla, España.

pgomez8@us.es

Fecha de Recepción: 30/05/2024

Fecha de Aceptación: 22/06/2024

Fecha de Publicación: 18/09/2024

Cómo citar el artículo

Barroso-Tristán, J. M. y Gómez-Rey, P. (2024). El trabajo en equipo en educación superior: un análisis desde la mirada de los estudiantes [Teamwork in Higher Education: An Analysis from the Students' Perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-685>

Resumen

Introducción: El sistema educativo ha adoptado metodologías activas que colocan al estudiante en el centro del proceso, destacando la importancia creciente de los trabajos en equipo en la educación superior. Este estudio investiga los factores que influyen en la eficacia de los trabajos en equipo desde la perspectiva de estudiantes universitarios. **Metodología:** Se diseñó un cuestionario online con 32 ítems para evaluar aspectos que afectan a las diferentes fases del trabajo en equipo. La muestra incluyó 103 estudiantes universitarios. **Resultados:** Los estudiantes valoran positivamente su participación en la selección de temas de trabajo y de miembros del equipo. Además, identificaron problemas de comunicación como principales causas de conflictos, el desinterés o la distribución desigual de tareas. Respecto a la evaluación, prefieren la externa, pero demandan más retroalimentación formativa. **Discusión:** Los hallazgos subrayan la necesidad de estrategias

¹ Autor Correspondiente: Jose María Barroso-Tristán. Universidad Loyola Andalucía (España).

didácticas que promuevan una participación de los estudiantes y fortalezcan habilidades de comunicación. Además, indican la necesidad de prestar atención a enfoques de evaluación formativa. **Conclusiones:** Se concluye con la importancia de situar a los estudiantes como protagonistas en la construcción del proceso didáctico, así como su formación en habilidades que parten del trabajo cooperativo para mejorar la eficacia de los trabajos en equipo.

Palabras clave: Trabajo en Equipo; Educación Superior; Percepción estudiantes; Comunicación; Planificación; Colaboración; Retroalimentación; Evaluación Formativa.

Abstract

Introduction: The education system has adopted active methodologies that place the student at the centre of the process, highlighting the growing importance of teamwork in higher education. This study investigates the factors that influence the effectiveness of teamwork from the perspective of university students. **Methodology:** An online questionnaire with 32 items was designed to assess aspects affecting the different phases of teamwork. The sample included 103 pre-service students. **Results:** The students value positively their participation in the selection of work topics and team members. In addition, they identified communication problems as the main causes of conflicts, disinterest or unequal distribution of tasks. Regarding evaluation, they prefer external evaluation, but demand more formative feedback. **Discussions:** The findings underline the need for didactic strategies that promote student participation and strengthen communication skills. They also indicate the need to pay more attention to formative assessment approaches. **Conclusions:** This study concludes with the importance of placing students as an important part in the construction of the didactic process, as well as their training in cooperative skills to improve the effectiveness of teamwork.

Keywords: Teamwork; Higher Education; Student Perception; Communication; Planning; Collaboration; Feedback; Formative Assessment.

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en Europa ha impulsado en las últimas décadas iniciativas en materia de educación y formación relacionadas con una transformación tanto a nivel de estructura organizativa universitaria y también a nivel de diseño curricular (Alonso-Sáez y Arandia-Loroño, 2017). En este último aspecto, se enmarca la importancia que cobra el aprendizaje colaborativo como metodología clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque se basa en la necesidad de preparar a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más dinámico y globalizado, donde la capacidad de trabajar en equipo y resolver problemas de manera conjunta es esencial (Ramírez *et al.*, 2016). Al promover el aprendizaje colaborativo, se busca fomentar habilidades transversales como son la comunicación efectiva, la coordinación o la resolución de conflictos, entre otros aspectos, asegurando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y sociales que serán vitales en su vida personal y profesional (Aguirre *et al.*, 2023). Este puede ser uno de los motivos por los que la legislación recoge cambios significativos en las metodologías de enseñanza, optando por enfoques más activos y participativos en lugar de la mera transmisión de conocimientos.

Así pues, en este trabajo de investigación se parte de la idea de que hoy día el trabajo en equipo es una competencia esencial a tener en cuenta. Más concretamente, se enfoca la atención en analizar el trabajo en equipo desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, explorando cómo perciben esta experiencia, tomando en consideración los beneficios y desafíos que enfrentan. Diversos estudios han demostrado que los estudiantes

valoran positivamente el trabajo en equipo cuando este se implementa adecuadamente y se les proporcionan las herramientas necesarias para superar los obstáculos inherentes (Treviño *et al.*, 2017; Melitón, 2021; Tuárez, 2022). Estos trabajos destacan que los estudiantes que participan en equipos bien estructurados desarrollan una mayor comprensión de los contenidos académicos, mejoran sus habilidades de comunicación y adquieren una mayor capacidad para resolver problemas complejos. No obstante, también es crucial reconocer las dificultades que los estudiantes enfrentan en el proceso de trabajo en equipo (Katzenbach, 2000; Clérici, 2013; Aparicio-Herguedas *et al.*, 2021). La distribución desigual de tareas, la falta de compromiso de algunos miembros y las diferencias en los estilos de trabajo y expectativas son algunas de las quejas más comunes. Estos problemas pueden generar frustración y afectar negativamente la dinámica del grupo, así como el rendimiento individual de los estudiantes. Por ello, es fundamental que se diseñen y tengan en cuenta estrategias efectivas para la formación de equipos, el seguimiento o la evaluación de las actividades colaborativas, entre otros aspectos.

Adicionalmente, en este trabajo de investigación, se destacan tres fases clave con relación a la temática trabajar en equipo: antes, durante y después. Cada fase tiene un sentido específico y, en términos educativos, una intencionalidad pedagógica y didáctica. La fase de antes del trabajo en equipo se centra en la preparación y planificación, estableciendo una base sólida mediante la formación de equipos, la definición de la temática de trabajo, los objetivos y roles, y la planificación detallada de las tareas y metas. Estas variables educativas han sido destacadas como aspectos relevantes del trabajo en equipo por diferentes autores de la literatura. Referente a la formación de los equipos de trabajo, en el ámbito académico y científico la formación de equipos de trabajo es un tema de considerable interés (Lerís López *et al.*, 2017). Grosso modo, los elementos esenciales a considerar incluyen quién tiene la responsabilidad de formar los equipos y cómo se lleva a cabo este proceso. En esta dirección, los actores pueden ser tanto docentes como estudiantes, y la configuración de los equipos puede adoptar diversas tipologías según los objetivos particulares que se persigan. Esta clasificación abarca desde grupos heterogéneos hasta homogéneos, pasando por uso de estrategias aleatorias o equipos seleccionados por los propios estudiantes. En cuanto a la elección de la temática de trabajo, algunos defienden que sea determinada por los docentes, expertos en la materia. Sin embargo, otros se oponen a esta opción, argumentando que permitir a los estudiantes elegir su propia temática los empodera y enriquece su experiencia formativa, al alinear el proyecto con sus intereses y capacidades (Mas Torelló, 2012; Cornejo *et al.*, 2023). También, establecer objetivos claros y roles definidos desde el inicio del trabajo, así como una planificación detallada de tareas a realizar es fundamental para maximizar la eficiencia y la efectividad colaborativa (Hernández *et al.*, 2014). Los objetivos proporcionan una dirección clara y un propósito compartido, asegurando que todos los miembros estén alineados hacia resultados específicos. Al mismo tiempo, definir roles clarifica las responsabilidades individuales, evitando confusiones sobre las tareas asignadas y promoviendo una distribución equitativa de trabajo respecto al conjunto de tareas a realizar.

En la siguiente fase, durante el trabajo en equipo, el enfoque se desplaza hacia la implementación y ejecución del plan, fomentando una comunicación abierta y constante, manejando posibles conflictos de manera constructiva y dejando registro de las tareas realizadas. Diversos autores en la literatura han destacado estas variables educativas como aspectos importantes del trabajo en equipo. La comunicación, tanto síncrona como asíncrona, desempeña un papel crucial en el trabajo en equipo (Lamí *et al.*, 2017; Arango-Vásquez y Manrique-Losada, 2023). En primer lugar, la comunicación síncrona, como las videoconferencias o las reuniones en tiempo real, permite una interacción inmediata y directa que facilita la discusión en tiempo real, la toma de decisiones conjuntas y la resolución rápida de problemas. Por otro lado, la comunicación asíncrona, como los correos

electrónicos o los mensajes a través de aplicaciones digitales, ofrece flexibilidad temporal y la oportunidad de reflexionar antes de responder. Ambos tipos de comunicación son esenciales para mantener a todos los miembros del equipo informados, comprometidos y alineados con los objetivos del proyecto. Adicionalmente, tal y como mencionan Winter (2000) o Jacques y Jacques (2007), es fundamental dejar registro de las tareas realizadas durante el trabajo en equipo porque proporciona transparencia al equipo al clarificar quién está haciendo qué, cuándo y cuáles son los siguientes pasos. Este registro facilita la coordinación eficiente, evitando duplicaciones de esfuerzos y asegurando que todas las áreas del proyecto están cubiertas. El registro actúa como referencia histórica para evaluar el progreso del proyecto, identificar posibles desafíos y ajustar estrategias si es necesario.

Finalmente, la fase de después del trabajo en equipo se dedica a la temática de evaluación del proceso y los resultados, proporcionando retroalimentación constructiva no solo a nivel vertical (docente-discente), sino también a nivel horizontal (entre iguales), facilitando la reflexión sobre lo aprendido y documentando y reconociendo los logros alcanzados. En la literatura, diversos autores han destacado esta variable educativa como elemento fundamental en el contexto del trabajo en equipo (Martínez, 1995; Fernández, 2011; Sanmartí, 2020). La evaluación es crucial en todo proceso educativo por varias razones fundamentales. La evaluación proporciona una base objetiva para medir el progreso individual y colectivo, conocer el nivel de comprensión y dominio de los estudiantes sobre los contenidos objeto de estudio, identificar fortalezas y debilidades sobre el desempeño, y guiar hacia intervenciones educativas personalizadas cuando sea necesario. Finalmente, es importante tener en cuenta que, la evaluación debe ser un proceso continuo y no limitarse solo al final del periodo educativo. En este sentido, cuando se habla de evaluación en esta fase no debe entenderse como un evento aislado, sino como un enfoque holístico y continuo que comienza con la puesta en marcha del trabajo en equipo y se extiende hasta su finalización.

2. Metodología

El presente artículo se trata de una investigación cuantitativa con el uso de un cuestionario para recopilar datos en torno al objetivo de analizar diferentes categorías sobre la realización de los trabajos en equipo en el ámbito universitario. La investigación adopta un enfoque descriptivo para analizar cuestiones generales en torno a los trabajos en equipo y poder profundizar en futuras investigaciones sobre algunos de los resultados más destacados.

Para la elaboración del cuestionario se establecieron categorías en torno a las diferentes fases que intervienen en la realización de los trabajos en equipo en el ámbito universitario. Estas fases son antes, durante y después de la realización del trabajo en equipo. Para la elaboración de las diferentes categorías, previamente, se realizó una revisión bibliográfica sobre la temática trabajada para que la construcción tanto de las categorías, las subcategorías y los ítems estuviesen soportadas por la literatura científica. La fase de antes del trabajo en equipo incluye la categoría de planificación anterior al trabajo en equipo, estando esta subdividida en dos subcategorías, las decisiones tomadas por los docentes y las decisiones tomadas por los estudiantes. En cuanto a la fase de durante el trabajo en equipo, se plantearon dos categorías. Por un lado, de coordinación del equipo, clarificación de roles y comunicación, y, por otro lado, de los conflictos en el grupo. La primera categoría fue subdividida en dos subcategorías. Primero, la coordinación y clarificación de roles y, segundo, la comunicación. Por su parte, la segunda categoría llamada conflictos en el grupo fue subcategorizada en dos niveles, la gestión de los conflictos y la resolución de los conflictos. Por último, en la fase de después del trabajo, aunque se considera una categoría transversal a todo el trabajo en equipo, se propuso la categoría de evaluación, siendo esta dividida en las subcategorías, el tipo de evaluación y la retroalimentación. Para cada una de estas ocho

subcategorías se elaboraron cuatro ítems, con el objetivo de indagar de forma exploratoria sobre la cuestión trabajada. Para facilitar la visualización de la construcción del cuestionario se presenta la tabla 1.

Tabla 1.

Construcción categorizada del cuestionario

Fases	Categorías	Subcategorías
Antes del trabajo en equipo	Planificación anterior al trabajo en equipo	Decisiones tomadas por los docentes
		Decisiones tomadas por los estudiantes
Durante del trabajo en equipo	Coordinación del equipo, clarificación de roles y comunicación	Coordinación y clarificación de roles
		Comunicación
	Conflictos en el grupo	Gestión de los conflictos
		Resolución de los conflictos
Después del trabajo en equipo	Evaluación	Tipo de evaluación
		Retroalimentación

Fuente: Elaboración propia.

La muestra fue seleccionada teniendo en cuenta que fuesen estudiantes universitarios de España, tanto de entidades públicas como privadas, para que tuviesen experiencia en la realización de los trabajos en equipo. El cuestionario fue elaborado a través de la herramienta digital Google Forms. Una vez seleccionadas las características para la muestra y elaborado el cuestionario de forma digital, se realizó la técnica bola de nieve para que el cuestionario llegase al mayor número de estudiantes posible. El cuestionario fue respondido por 103 estudiantes de edades comprendidas en su mayoría entre los 18 y los 25 años (93,2 %). En cuanto al tipo de entidad, un 40,7 % pertenecen a universidades privadas y un 59,3 % pertenecen a universidades públicas. Por último, con respecto a los grados en los que estudian existe una gran diversidad, siendo un 36,9 % de Educación Infantil y/o Primaria, un 18,4 % de Medicina, un 8,7 % de Administración y Dirección de Empresas o un 8,7% de alguna Ingeniería, entre otros Grados con menor incidencia en la participación del presente estudio.

Los datos recogidos fueron analizados de forma categorizada descriptiva usando los porcentajes alcanzados por las diferentes respuestas a los ítems planteados. Este análisis categorizado descriptivo permite mostrar una visión general sobre los diversos elementos estudiados para poder profundizar en un futuro sobre algunos de los hallazgos encontrados. El análisis de los resultados fue realizado en torno a las subcategorías establecidas, permitiendo describir los datos tanto de forma desagregada por ítems, así como de forma agregada tanto por subcategorías, como por categorías, abriendo las puertas a tener una perspectiva general sobre el principal objetivo de este artículo de analizar los factores que influyen en la eficacia de los trabajos en equipo desde la perspectiva de los estudiantes. Los

resultados obtenidos fueron analizados para poder categorizar los hallazgos y, de esta manera, poder discutirlos con las investigaciones realizadas previamente en torno al trabajo en equipo.

3. Resultados

A continuación, se presentan los datos recopilados a través del cuestionario administrado a los estudiantes. La presentación de los resultados será realizada mediante las categorías y subcategorías analizadas.

En cuanto a la categoría de la planificación anterior al trabajo en equipo, encontramos las subcategorías de las decisiones tomadas por los docentes y las decisiones tomadas por los estudiantes. Una de las decisiones clásicas tomadas por los docentes en los trabajos en equipo es la conformación de los grupos, sin embargo, un 89,3 % de los estudiantes muestran que su preferencia es realizar ellos mismos la elección de los miembros del equipo. La capacidad de tomar decisiones está estrechamente ligada a la experiencia en la evaluación de resultados. Según los hallazgos obtenidos, el 73,8 % de los estudiantes afirman que logran mejores resultados en este tipo de proyectos cuando tienen la libertad de seleccionar el tema del trabajo. Por otro lado, en cuanto a las instrucciones proporcionadas por los docentes antes de iniciar un trabajo en equipo, se destaca que el 61,2 % de los estudiantes considera estas instrucciones claras y precisas solo en ocasiones, lo cual puede causar confusión con respecto a los objetivos de los trabajos en equipo que se realizan. En cuanto al funcionamiento interno del equipo, cuando se les pregunta a los estudiantes sobre quién debería establecer las reglas y normas para el funcionamiento del trabajo en equipo, un 57,3 % percibe que debería realizarse de forma colaborativa entre estudiantes y docentes, mientras que un 27,2 % considera que debería recaer de forma fundamental en el docente como responsable del proceso didáctico.

Por otro lado, ya dentro de la fase de desarrollo del trabajo en equipo, se analiza la categoría de coordinación del equipo, clarificación de roles y comunicación. Dentro de ella, se fija la atención en sus dos subcategorías. Por un lado, coordinación y clarificación de roles y, por otro lado, la de comunicación. Con respecto a la coordinación a la hora de trabajar en equipo, un 38,8 % de los estudiantes reconocen que solo a veces establecen objetivos y metas claras para organizar las tareas que tienen que realizar. Esta falta de coordinación, también se ve reflejada a la hora de establecer normas y reglas dentro del equipo para mantener una organización clara, ya que el 37,9 % de los encuestados reconoce no hacerlo nunca o solamente a veces. Al preguntar sobre cuáles son los elementos que dificultan la comunicación entre los miembros del equipo, el desinterés (81,6 %), la actitud a la defensiva ante las críticas recibidas (53,4 %) o la falta de empatía (51,5 %) son los elementos más comunes en una pregunta en la que podían seleccionar varias respuestas. Especialmente el desinterés, se muestra relacionado con la percepción que los estudiantes tienen sobre el compromiso que tienen sus compañeros con las metas establecidas por el equipo, ya que un 44,7 % considera que solo se responsabilizan a veces por ellas. Por otro lado, los estudiantes resaltan que una coordinación ideal de los equipos podría ser la de presentar y comentar lo que ha hecho cada miembro en cada reunión del equipo (46,6 %) o mediante un registro de las actividades de las que cada miembro del equipo se ha responsabilizado (39,8 %), mostrando la importancia de establecer algún sistema para comprobar que el trabajo se está realizando.

Por último, en cuanto a la categoría de evaluación, la cual está subdividida en el tipo de evaluación y la retroalimentación que reciben los estudiantes, se puede observar que el 72,8 % de los estudiantes coincide en que la heteroevaluación realizada por el docente es la más

importante, quedando en un 13,5 % tanto la coevaluación como la autoevaluación. En el ámbito de la retroalimentación, aunque los estudiantes indican que para ellos el *feedback* cualitativo siempre es importante (92,2 %), no solo cuando aprueban (3,9 %) o cuando suspenden (2,9 %), llama la atención que hasta un 66,1 % de los estudiantes muestra que solo entre un 0 y un 50 % de los docentes les ofrece un *feedback* cualitativo cuando reciben una calificación del trabajo realizado. Además, esta retroalimentación suele suceder solamente al recibir la nota del trabajo (38,8 %), en menor medida finalizando el trabajo (25,2 %) y solo un 16,5 % durante todas las fases de la realización del trabajo.

4. Discusión

En las discusiones de este trabajo de investigación se contrastarán los resultados obtenidos con literatura científica del campo educativo. Con respecto a la planificación anterior al trabajo, los resultados indican que los estudiantes prefieren tener poder de decisión en la elección de los miembros de su equipo para trabajar, en contra de lo que sugieren expertos sobre el tema (Johnson *et al.*, 1999) que sugieren que esta opción es la menos recomendable. Sin embargo, los resultados sugieren que los estudiantes se sienten más cómodos a la hora de trabajar cuando tienen una relación de confianza con sus compañeros o conocen las habilidades de estos. En relación con la toma de decisiones de los estudiantes, también parece existir una preferencia por parte de estos a la hora de elegir el tema, ya que los empodera y les permite relacionar sus aprendizajes con sus intereses más cercanos (Mas Torelló, 2012; Cornejo *et al.*, 2023). Esta inclinación por parte de los estudiantes a tomar decisiones dentro de su proceso de aprendizaje puede indicar su interés por sentirse como un sujeto activo del proceso didáctico y no únicamente como un objeto receptor de las decisiones tomadas por los docentes (Freire, 2007). Sin embargo, en cuanto a la organización previa del trabajo, los resultados arrojan que las indicaciones de los docentes pocas veces son claras y precisas, lo cual puede reducir la efectividad y la eficiencia del trabajo colaborativo emprendido por estos. Por otro lado, si en cuanto a las elecciones de grupo y temática los estudiantes mostraban querer protagonismo en las elecciones, para el establecimiento de reglas y normas del trabajo en equipo consideran que el docente debería tener un mayor peso y realizarlas de forma colaborativa con ellos. Esto puede indicar una necesidad por parte de los estudiantes sobre el aprendizaje del funcionamiento de los equipos para que la colaboración sea efectiva y no se cometan injusticias en el reparto equitativo de las tareas.

Con respecto a los resultados obtenidos en la fase durante el trabajo en equipo, se puede observar, relacionado con el punto anterior de la discusión, que los estudiantes no suelen establecer objetivos y metas claras para organizarse como un equipo. Esto puede resultar en una descoordinación de las tareas a ser realizadas (Rico *et al.* 2011) o en la falta de confianza entre los miembros del equipo, lo que puede generar una falta de cohesión entre el equipo y que cada uno acabe realizado sus tareas de forma individual (Ander-Egg y Aguilar, 2001). La comunicación es un elemento clave para el funcionamiento de equipos conformados por diferentes personalidades y habilidades, sin embargo, los resultados muestran las dificultades que se les presentan a los estudiantes por el desinterés de sus compañeros, la actitud defensiva ante las críticas o la falta de empatía. Estas dificultades ante la comunicación interna en el equipo pueden crear un ambiente inadecuado para el trabajo, al sentir los estudiantes limitaciones para expresar lo que piensan sobre el trabajo que están realizando, lo que puede desembocar en una falta de confianza (Katzenbach, 2000). Por el contrario, la literatura muestra la necesidad de crear espacios seguros de trabajo donde los estudiantes perciban que su voz es importante para así poder fortalecer las relaciones como compañeros de trabajo, estableciendo un espacio de apoyo y respeto mutuo (Northouse, 2018). Aunque la legislación educativa promueve cada vez más los espacios colaborativos de trabajo en los ámbitos educativos, parece ser que no se está realizando una formación

adecuada para los estudiantes sobre técnicas y habilidades colaborativas, sino que están quedando reducidas a trabajos grupales como suma de individualidades, lo cual dificulta una colaboración exitosa entre ellos. Ante esta falta de habilidades para organizar las metas y objetivos de los trabajos, así como de comunicación efectiva entre los miembros, los resultados sugieren que los estudiantes perciben como estrategias válidas para comprobar los avances de los trabajos elementos de control de la actividad de los estudiantes como podrían ser las presentaciones de lo realizado en cada reunión del equipo o el registro de las actividades de las que cada miembro se ha responsabilizado, lo cual coincide con investigaciones realizadas previamente (Winter, 2000; Jacques y Jacques, 2007). De esta forma, explicitar lo realizado por los miembros del equipo se convierte en un elemento de confianza entre ellos, facilitando que mejore la cohesión del equipo al comprobar la efectividad de las tareas realizadas, evitando la duplicación de esfuerzos y pudiendo servir tanto a docentes como estudiantes para comprobar el avance del trabajo y los esfuerzos depositados por cada estudiante.

Por último, en relación con la fase de después del trabajo, aunque esta es transversal al referirse a la evaluación del proceso educativo, los resultados muestran mayor prioridad a la heteroevaluación realizada por los docentes al considerar que estos pueden proporcionar una evaluación más objetiva ante sus aprendizajes. Sin embargo, los estudiantes resaltan la falta de retroalimentación por parte de los docentes durante todo el proceso de aprendizaje, estando ausente por completo en muchas ocasiones y, cuando no, centrándose solamente en la retroalimentación después de la entrega del trabajo. Esto sugiere que la evaluación formativa como acompañamiento del proceso de aprendizaje no está siendo realizada por los docentes, permaneciendo aún en un proceso evaluativo de calificación más cercano al conductismo que a uno que busque personalizar los procesos de aprendizaje más cercano a los actuales paradigmas educativos como el constructivismo. Esta falta de acompañamiento de retroalimentación provoca que los estudiantes no conozcan las fortalezas y debilidades que poseen hasta que realizan la entrega del trabajo. Autores como De la Torre-Laso (2019) y Sánchez y Mendoza (2014) muestran la importancia que tiene la retroalimentación del proceso de aprendizaje, no solo en el aspecto cognitivo, sino también en la motivación al ofrecer a los estudiantes una evaluación cualitativa que les permita conocer los avances que van realizando, además de poder ofrecer vías de crecimiento a los estudiantes mediante las recomendaciones de lecturas o mejora, consejos o caminos para seguir profundizando sobre una determinada área del trabajo.

5. Conclusiones

En las últimas décadas, el sistema educativo ha experimentado transformaciones significativas, impulsadas en parte por el proceso de Bolonia y las reformas legislativas. Estos cambios han fomentado el desarrollo de metodologías activas y enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, marcando una nueva dirección en la enseñanza-aprendizaje. En este marco, el trabajo en equipo ha ganado relevancia en los procesos educativos contemporáneos, en contraste con su presencia en el pasado. Bajo este paraguas, este estudio de investigación se enfoca en examinar el trabajo en equipo en el contexto universitario. Más concretamente, los autores de este trabajo analizan los factores que influyen en la eficacia de los trabajos en equipo desde la perspectiva de los estudiantes. Se adoptó un enfoque descriptivo para analizar cuestiones generales de los trabajos en equipo, lo que dio lugar a un cuestionario de 32 ítems. El cuestionario se distribuyó en 4 categorías y 8 subcategorías, abarcando aspectos que comienzan con la puesta en marcha del trabajo en equipo y se extiende hasta su finalización. Para lograr un mayor alcance en la investigación, se utilizó un cuestionario en línea creado con Google Forms. Un total de 103 estudiantes universitarios completaron el cuestionario. Los resultados mostraron lo siguiente. Los estudiantes valoran

su participación en la elección de temas y compañeros de equipo. También, enfatizan la necesidad de establecer reglas para el funcionamiento efectivo de los equipos. Asimismo, identifican la falta de comunicación, el desinterés, el cómo afrontar las críticas y la falta de empatía como principales factores que dificultan la comunicación entre los miembros del equipo. En cuanto a la evaluación, valoran la evaluación del docente, pero señalan carencias en la retroalimentación formativa, predominando la calificación numérica sobre la retroalimentación cualitativa.

La investigación ha mostrado la importancia de colocar a los estudiantes como sujetos de su propio proceso de aprendizaje. Los resultados han mostrado que el sentirse parte del proceso didáctico, tomando decisiones como la elección de la temática o los miembros del equipo, les hace sentir mayor confianza y motivación hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta motivación se convierte en un elemento fundamental también para la enseñanza, ya que facilita la tarea docente al conectar con los intereses de los estudiantes. Por otro lado, que los estudiantes tomen parte de las decisiones de la construcción del proceso didáctico también tiene implicaciones en la formación democrática de los estudiantes, así como en la asunción de las responsabilidades en el proceso didáctico debido a las decisiones tomadas. No obstante, los estudiantes son conscientes de que el proceso educativo no debe ser autoritario, donde ellos o los docentes asuman todas las decisiones. Por el contrario, los resultados indican que valoran tanto su participación como la guía proporcionada por los docentes en diferentes momentos. Buscan así un equilibrio que les permita alinear los aprendizajes con sus intereses, mientras reciben recomendaciones y directrices para mejorar sus acciones en equipo.

Con respecto a la comunicación que establecen los miembros del equipo para su funcionamiento, parece haber grandes dificultades emanadas de una carencia de habilidades cooperativas para trabajar en equipo. La falta de comunicación, de establecimiento de normas y reglas, o la elaboración de unos objetivos claros parece que se convierten en frenos de cara a mejorar la eficiencia de sus trabajos en equipo. En este sentido, la discusión parece indicar que los estudiantes están inmersos durante su formación secundaria en modelos de trabajo mayormente individuales, cuando no en grupos conformados por individualidades. El trabajo en equipo, sin embargo, es una forma de trabajo en el que la interdependencia positiva, la exigencia individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y la reflexión del grupo (elementos del aprendizaje cooperativo), son fundamentales para el buen hacer del propio equipo. La riqueza y diversidad de conocimientos de cada uno de los estudiantes son puestos al servicio del bien común, estableciendo una colaboración que busque alcanzar un objetivo propuesto entre todos. De esta forma, se puede inferir que, tal vez, sea necesario continuar profundizando en el desarrollo y la formación de los estudiantes en técnicas y habilidades cooperativas para que sus esfuerzos comunes den mejores resultados.

Por último, la cuestión evaluativa de los trabajos en equipo también se ha situado como un elemento que llama nuestra atención como investigadores. En el actual sistema educativo en el que el papel del docente como acompañante de los procesos educativos, el situar a los estudiantes como protagonistas del proceso de aprendizaje o personalizar este mismo proceso de aprendizaje, llama poderosamente la atención de que una herramienta tan importante para estos elementos como es la evaluación formativa sea prácticamente inexistente. La evaluación permanece reducida, en la mayoría de los casos, a una mera calificación, lo cual retrotrae a épocas pasadas, o no tanto, en las que el valor numérico era la única forma de crecimiento de los estudiantes. En esta investigación se aboga por la necesidad de crear procesos educativos de calidad que sean capaces de individualizar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y, para ello, es necesario establecer procesos de

evaluación de calidad que sean acompañados por retroalimentaciones cualitativas a lo largo de todo el proceso. Conocer de forma cualitativa dónde se encuentran los estudiantes, favorece tanto a estos, al motivarlos con respecto a sus aprendizajes, fortalezas y elementos a mejorar, como a los docentes que nos permite ir adaptando nuestras acciones didácticas a las características de los estudiantes con los que nos encontramos en el aula. Parece ser, sin embargo, que la cuestión de la evaluación está quedando relegada a un segundo lugar dentro de la acción didáctica.

Adicionalmente, se presentan algunas de las limitaciones del presente trabajo de investigación. Primero, la muestra de estudiantes que han participado en el estudio puede compartir características culturales y educativas similares debido a que pertenecen al mismo país, lo cual podría limitar la variabilidad en las respuestas y en la percepción de los factores que influyen en el trabajo en equipo. Segundo, la carencia de entrevistas cualitativas a los participantes hace que haya una posible pérdida de información para comprender procesos complejos y las dinámicas interpersonales del trabajo en equipo. En tercer lugar, a nivel metodológico, hubiese enriquecido la investigación incorporar técnicas cuantitativas para evaluar la fiabilidad y validez del instrumento, asegurando también de esta manera que los ítems de la escala representan los constructos que se pretenden medir. Es importante considerar estas limitaciones al interpretar los resultados y al hacer recomendaciones basadas en la investigación.

Basándose en las limitaciones identificadas, algunas sugerencias para futuros trabajos de investigación son las siguientes. En primer lugar, presentamos algunas líneas metodológicas que permitirían profundizar en el tema en cuestión y, en segundo lugar, algunas líneas sobre el contenido en sí de la investigación para continuar indagando sobre ello. Desde el ámbito de lo metodológico, una primera sugerencia sería realizar un estudio que incluya muestra de estudiantes de diferentes países o culturas. Esto permitirá explorar cómo las diferencias culturales afectan las percepciones y prácticas relacionadas con el trabajo en equipo. Segundo, utilizar la técnica cualitativa de grupos focales para explorar las dinámicas grupales y las interacciones interpersonales que pueden no ser capturadas completamente mediante cuestionarios. Tercero, integrar técnicas cuantitativas, como es la de análisis factorial confirmatorio, para evaluar la estructura interna, fiabilidad y validez de la escala utilizada en la medición de los factores que influyen en el trabajo en equipo. Los autores de este trabajo confían en que abordar estos aspectos llevará a superar las limitaciones identificadas y avanzar en la comprensión de cómo mejorar el trabajo en equipo en el contexto universitario. Esto no solo fortalecerá la base teórica y metodológica del estudio, sino que también proporcionará una guía para seguir mejorando las prácticas educativas.

En cuanto a las posibles futuras vías de investigación a partir de las conclusiones obtenidas, los autores de esta investigación proponen dos posibles vías que podrían ofrecer resultados muy interesantes sobre la cuestión tratada. En primer lugar, profundizar sobre la cuestión de la evaluación de los docentes en los trabajos en equipo para conocer los motivos del por qué no se está realizando una evaluación formativa que acompañe los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Conocer cuáles son las condiciones de trabajo de los docentes y su carga de horas de docencia, investigación y gestión podrían aportar indicios para conocer si los procesos evaluativos constructivistas suponen una carga demasiado pesada para ellos. En segundo lugar, los autores de este trabajo de investigación consideran que sería interesante indagar sobre la formación en habilidades cooperativas de los estudiantes para antes de la realización de los trabajos en equipo, buscando así conocer cómo podrían mejorar la comunicación efectiva, así como la coordinación de las tareas, al interior de los diferentes equipos conformados.

6. Referencias

- Aguirre, E. I. R., de la Cruz, N. L. M. y González, R. M. G. (2023). El trabajo en equipo y la colaboración como habilidades blandas para la formación de la ciudadanía democrática: *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 368-378. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1323>
- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación* 8(23), 199-213. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (2001). *El trabajo en equipo*. Progreso. *superior,*
- 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>
- Arango-Vásquez, S. I. y Manrique-Losada, B. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76), 1-23. <https://doi.org/10.6018/red.544981>
- Clérici, C. (2013). La enseñanza de la investigación centrada en el trabajo en equipo y la comunicación para promover la cultura científica en estudiantes de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-7. <https://rieoei.org/historico/expe/5487Clerici.pdf>
- Cornejo, M. A. N., Jácome, W. L. C. y Desiderio, S. V. E. (2023). El discente como constructor de su propio conocimiento: Reflexiones desde la pedagogía centrada en el aprendizaje. *Código Científico Revista Investigación*, 4(2), 981-1012. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/270>
- De la Torre-Laso, J. (2019). La retroalimentación evaluativa o feedback para los trabajos en grupo como estrategia de acción tutorial en la universidad. *Revista Educación*, 43(1), 509-520. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30062>
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 21(42), 25-33. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Jacques, J. y Jacques, P. (2007). *Cómo trabajar en equipo: Guía práctica*. Narcea Ediciones.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Katzenbach, J. R. (2000). *El trabajo en equipo: ventajas y dificultades*. Ediciones Granica SA.
- Lamí Rodríguez del Rey, M. L. E., Pérez Fleites, M. M. G. y Rodríguez del Rey Rodríguez, D. C. M. E. (2017). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Revista Conrado*, 12(56), 84-89. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/408>
- Lerís López, D., Letosa Fleta, J., Allueva Torres, P., Bueno García, C. y Usón Sardaña, A. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1267-1284. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51722>
- Martínez, J. B. (1995). Evaluación del trabajo en grupo. *Cuadernos de pedagogía*, 234, 48-53.
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>
- Melitón, D. A. (2021). Beneficios del trabajo en equipo durante la formación académica entre áreas de la salud. *Revista Scientific*, 6(20), 311-326. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.17.311-326>
- Northouse, P. G. (2018). *Liderazgo: teoría y práctica* (8a ed.). Sage Publications.
- Ramírez, S. M., Rodríguez, J. y Blotto, B. (2016). El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(1), 70-79. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/80>
- Rico, R., Sánchez Manzanares, M., Gil, F., María Alcover, C. y Taberero, C. (2011). Procesos de coordinación en equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 32(1), 59-68. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1919.pdf>
- Sánchez, K. O. y Mendoza, A. A. L. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 7(1), 13-30. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3383>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Treviño Alanis, N. I. y Abreu, J. L. (2017). Trabajo en Equipo, Grupos de Trabajo y la Perspectiva de Competencia Teamwork, Working Groups and the Competence Perspective. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(3), 405-422. [http://www.spentamexico.org/v12-n3/A25.12\(3\)405-422.pdf](http://www.spentamexico.org/v12-n3/A25.12(3)405-422.pdf)
- Tuárez, J. E. C. (2022). Estrategia didáctica para desarrollar la comunicación oral entre el docente y los estudiantes de sexto año de Educación General Básica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 13(4), 341-361. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1518>
- Winter, R. S. (2000). *Manual de trabajo en equipo*. Ediciones Díaz de Santos.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Gómez-Rey, Pilar; Barroso-Tristán, Jose María; **Software:** Barroso-Tristán, Jose María; **Validación:** No aplica; **Análisis formal:** Gómez-Rey, Pilar; Barroso-Tristán, Jose María; **Curación de datos:** Gómez-Rey, Pilar; Barroso-Tristán, Jose María; **Redacción-Preparación del borrador original:** Gómez-Rey, Pilar; Barroso-Tristán, Jose María; **Redacción-Revisión y Edición:** Gómez-Rey, Pilar; Barroso-Tristán, Jose María; **Visualización:** Gómez-Rey, Pilar; Barroso-Tristán, Jose María; **Supervisión:** Gómez-Rey, Pilar; **Administración de proyectos:** No aplica; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Gómez-Rey, Pilar; Barroso-Tristán, Jose María.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: Ejemplo: Este trabajo de investigación ha sido posible gracias a todas las personas que han colaborado mediante la participación completando el cuestionario. Sus aportaciones han sido fundamentales para el desarrollo de este trabajo de investigación. También agradecer a las personas que nos han ayudado durante la investigación: Carmelo Sánchez García, Cristina Gil Charneco, Fátima Blanco Carrillo, Margarita Camacho Garrido, Teresa Romero Valdespino-Rodríguez, Magdalena Joanna Drozd, Jon Martínez Morón y Clara Santos Pimentel.

Conflicto de intereses: No hay conflicto de intereses que declarar.

AUTOR/ES:**Jose María Barroso Tristán**

Universidad Loyola Andalucía, España.

Jose María Barroso Tristán es Doctor en Educación por la Universidad de Sevilla y Doctor en Difusión del Conocimiento por la Universidad Federal de Bahía de Brasil. Formado en Pedagogía, sus intereses de investigación transcurren por el pluralismo epistemológico y la pedagogía libertaria como fundamento y método para atender a la diversidad en el aula para que los aprendizajes se adapten a su realidad más cercana. Ha ejercido como docente desde hace más de 6 años en diversas instituciones universitarias, tanto presenciales como online. La docencia que ha ejercido se ha centrado en el ámbito de las TICs aplicadas a la educación, la Didáctica General y la Investigación, Innovación y Mejora Educativa, entre otras asignaturas. Actualmente cuenta con la acreditación de Profesor Contratado Doctor, así como con un sexenio de investigación.

jmbarroso@uloyola.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9190-5707>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57205039656>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=tpy1oXEAAA&hl=es>

Pilar Gómez-Rey

Universidad de Sevilla, España.

Pilar Gómez-Rey posee formación académica en Ciencias Sociales y Jurídicas. Obtuvo la Diplomatura en Ciencias Empresariales y la Licenciatura en Administración y Dirección en ETEA-Universidad Loyola Andalucía, así como el Grado en Educación Infantil en la Universidad Internacional de la Rioja. También, completó el Máster en Formación del Profesorado en la Universidad Internacional de la Rioja y, en la Universitat Oberta de Catalunya, tanto el Máster como el Doctorado en Educación y TIC (e-learning). Su experiencia científica se centra en el área de Didáctica y Organización Escolar y el área de Didáctica de las Matemáticas, con un enfoque especial en entornos mediados por tecnologías. Con 10 artículos JCR y más de 15 conferencias, en la actualidad colabora en proyectos de investigación como investigadora principal o miembro del equipo.

pgomez8@us.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1883-4279>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57024145000>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=fgMMXUMAAA&hl=es>