

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**La retroalimentación para favorecer el involucramiento en
el trabajo en equipo de los estudiantes en un curso virtual
de una universidad privada de Lima**

Tesis para obtener el grado académico de Magistra en Docencia

Universitaria que presenta:

Rossangel Brenda Cuentas Ramírez

Asesora:

Lileya Manrique Villavicencio

Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, Lileya Manrique Villavicencio, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulado La retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes en un curso virtual de una universidad privada de Lima, de la autora Rossangel Brenda Cuentas Ramírez dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/03/ 2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

San Miguel, 15 de marzo de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>MANRIQUE VILLAVICENCIO LILEYA</u>	
DNI: 08697895	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1044-6298	

RESUMEN

La presente investigación consiste en analizar el desarrollo de un proyecto de innovación de docencia universitaria con la finalidad de conocer cómo es que la retroalimentación favorece el involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes de un curso virtual de una universidad privada de Lima.

Los objetivos de la investigación fueron describir el proceso de retroalimentación de la docente hacia los equipos de trabajo de los estudiantes para favorecer su involucramiento, describir las acciones de los estudiantes posterior a la implementación de la retroalimentación que evidencien los procesos de involucramiento, al igual que reflexionar sobre el rol docente en el proceso de retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo.

La metodología de investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, utilizando el método de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988). Las técnicas que se utilizaron fueron la observación y la encuesta. Para ello, la información que se obtuvo se analizó acorde a la categoría establecida: Retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo y a la categoría emergente: Retroalimentación para la regulación de los estudiantes. Es preciso señalar que se han respetado los principios éticos de la investigación como el respeto a la integridad, asegurar el bienestar de los participantes e integridad científica.

En este trabajo se analiza el contexto institucional, el curso en el cual se desarrolló la investigación, el grupo de estudiantes y la problemática del involucramiento en el trabajo en equipo. El objeto de esta investigación está basado en una experiencia de innovación de enseñanza-aprendizaje, que incorporó la retroalimentación, para fomentar el desarrollo del involucramiento en los estudiantes, de manera que estos cuenten con una orientación que conlleve a la adquisición de habilidades como: la participación, toma de decisiones, comunicación, confianza, contribución, clima de trabajo, coordinación, entre otros. Se concluye que la retroalimentación es un medio que permite favorecer el desempeño de un equipo de trabajo, donde se establecen momentos de diálogo con los estudiantes identificando sus necesidades, las cuales son guiadas, ayudando a los estudiantes a reconocer su propio desempeño, fomentando el involucramiento, para la mejora del trabajo en equipo.

Palabras clave: retroalimentación; involucramiento; trabajo en equipo; educación superior

ABSTRACT

The present investigation consists of analyzing the development of a university teaching innovation project in order to know how feedback favors the involvement in teamwork of students in a virtual course at a private university in Lima.

The objectives of the research were to describe the teacher's feedback process towards the students' work teams to encourage their involvement, describe the actions of the students after the implementation of the feedback that evidence the involvement processes, as well as reflect on the role of teachers in the feedback process to encourage involvement in teamwork.

The research methodology is developed under a qualitative approach, using the action-research method proposed by Kemmis and McTaggart (1988). The techniques used were observation and survey. For this, the information obtained was analyzed according to the established category: Feedback as an element to promote involvement in teamwork and the emerging category: Feedback for student regulation. It should be noted that the ethical principles of research have been respected, such as respect for integrity, ensuring the well-being of the participants and scientific integrity.

This paper analyzes the institutional context, the course in which the research was developed, the group of students and the problem of involvement in teamwork. The object of this research is based on a teaching-learning innovation experience, which incorporated feedback, to promote the development of involvement in students, so that they have an orientation that leads to the acquisition of skills such as: participation, decision-making, communication, trust, contribution, work environment, coordination, among others. It is concluded that feedback is a means that allows to favor the performance of a work team, where moments of dialogue are established with students identifying their needs, which are guided, helping students to recognize their own performance, encouraging involvement., for the improvement of teamwork.

Keywords: feedback; involvement; teamwork; higher education

ÍNDICE

Resumen	iii
Índice	v
Lista de figuras	vii
Lista de tablas	viii
Introducción	1

PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE 5

1.1	Análisis del contexto universitario, de los programas académicos y de la práctica docente.....	5
1.1.1	El contexto universitario.....	5
1.1.2	El contexto del programa de estudios: Facultad de educación	8
1.1.3	Práctica docente en un curso de la Facultad de Educación.....	9
1.2	Revisión de la literatura y antecedentes sobre el objeto de innovación	11
1.2.1	Competencia genérica de trabajo en equipo	12
1.2.2	Características del trabajo en equipo.....	15
1.2.3	Actitudes que facilitan el trabajo en equipo.....	16
1.2.4	El involucramiento en el trabajo en equipo	17
1.2.5	Consideraciones para implementar el trabajo en equipo	19
1.2.6	La retroalimentación para favorecer el desarrollo del trabajo en equipo	28
1.2.7	Antecedentes de la innovación.....	35
1.3	Innovación en la docencia universitaria.....	36
1.4	Problematización.....	40

2 CAPÍTULO II: PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA .48

2.1	Resumen del proyecto y datos generales	48
2.2	Justificación de la importancia del Proyecto de Innovación.....	50
2.3	Objetivos del proyecto de innovación	52
2.4	Descripción narrativa de la propuesta de innovación	52

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO 64

3.1. Pregunta de investigación y objetivos	64
3.2. Método de investigación seleccionado para investigar	64
3.3. Proceso de investigación	70
3.3.1. Categoría y subcategorías de la investigación	70
3.3.2. Informantes y criterios de inclusión	72
3.3.3. Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	73
3.3.4. Técnicas e instrumentos para analizar la información.....	76
3.3.5. Procesos éticos de la investigación	80
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	81
4.1 Categoría 1: Retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo.....	81
4.2. Categoría 2: Retroalimentación para la regulación de los estudiantes	104
CAPÍTULO V: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA	
UNIVERSITARIA.....	107
5.1. Conclusiones.....	107
5.2. Reflexiones sobre la innovación realizada y la mejora de la práctica	108
5.3. Recomendaciones	110
Referencias bibliográficas.....	112
Anexos	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Importancia de la competencia de trabajo en equipo	45
Figura 2. Habilidades para desenvolverse en un trabajo en equipo	46
Figura 3. Actitud frente al trabajo en equipo	47
Figura 4. Equipos que trabajan espontáneamente	48
Figura 5. Evadir actividades nuevas	48
Figura 6. Efectividad en la toma de decisiones por consenso	49
Figura 7. Liderazgo directivo para el trabajo en equipo	49
Figura 8. Trayectoria del trabajo en equipo	57
Figura 9. Estructura de las sesiones semana 5 y semana 6	62
Figura 10. Estructura de las sesiones semana 7 a semana 12	63
Figura 11. Espirales de acción	70
Figura 12. La retroalimentación después del primer ciclo reflexivo de la IA	73
Figura 13. Ejemplo de código del cuestionario	82
Figura 14. Sesión 3: Elaboración del video educativo	92
Figura 15. Organización del equipo	97
Figura 16. Planificación del equipo	98
Figura 17. Reuniones establecidas del equipo	99
Figura 18. Sesión 6 – Elaboración del proyecto gamificado	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias genéricas de la universidad privada	7
Tabla 2. Procesos y estados que se evidencia en el trabajo en equipo	21
Tabla 3. Trabajo en equipo en entornos virtuales	25
Tabla 4. Estrategias de retroalimentación	35
Tabla 5. El contenido de la retroalimentación	36
Tabla 6. Planificación de los equipos de trabajo	58
Tabla 7. Relación entre objetivos y categorías y subcategorías de la investigación	74
Tabla 8. Definiciones de las categorías y subcategorías de la investigación	75
Tabla 9. Relación de la técnicas e instrumentos con subcategorías	77
Tabla 10. Conformación de equipos	78
Tabla 11. Codificación del instrumento del cuestionario	81
Tabla 12. Codificación de los criterios del cuestionario	81
Tabla 13. Codificación del cuestionario y criterios	82
Tabla 14. Codificación del instrumento - Diario docente	83
Tabla 15. Codificación del instrumento hoja de registro de observación	84
Tabla 16. Recomendaciones registradas en las hojas de registro de observación	90

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la competencia genérica de trabajo en equipo es considerada como una competencia necesaria en el desempeño de los estudiantes universitarios e incluso es requerida en el ámbito profesional, puesto que es un desempeño que se realiza de manera activa y dinámica en las organizaciones laborales.

El trabajo en equipo consiste según Kozlowsky y Ilgen (2006), en la interacción que asume un estudiante en colaboración con los integrantes de un equipo para alcanzar un trabajo en conjunto. Sin embargo, como menciona Perrenoud (2003) conocer el desarrollo del trabajo en equipo requiere trabajar más que una sola competencia. Es así como Torrelles et al. (2011) indica que la competencia de trabajo en equipo implica una disposición personal y la colaboración con el equipo para la realización de actividades en relación con el logro de objetivos comunes, estableciendo responsabilidades y promover el trabajo colectivo.

La competencia de trabajo en equipo requiere de un proceso que se caracteriza por ser multidimensional. Esta implica una disposición personal y otra de carácter colaborativo para alcanzar objetivos comunes. Para ello, los estudiantes deben ser conscientes de la realización de cada una de sus tareas y/o actividades. Considerando este trabajo, los estudiantes adquieren habilidades de autoaprendizaje, integración, comunicación, responsabilidad, liderazgo, permitiendo la transferencia de conocimientos y el respeto hacia el equipo. Entonces, los procesos interiorizados por los estudiantes permiten desarrollar el trabajo en equipo de manera eficiente.

Ahora, el trabajo en equipo requiere de una guía estructurada y orientada para su desarrollo, por lo que implica el establecimiento de pasos para la creación de los equipos, propuesta de actividades que se van a desarrollar durante el curso, de modo que los estudiantes puedan encontrarse capacitados para realizar el trabajo en equipo.

A través de la retroalimentación se establece una secuencia de trabajo que permite conllevar la adquisición de la competencia de trabajo en equipo por los estudiantes. Como indica Brookhart (2008), la retroalimentación consiste en información que permite a un estudiante poder autoevaluarse respecto a algún conocimiento, actitudes, creencias, tareas, estrategias cognitivas, entre otros. Es así como se debe fomentar una evaluación formativa que favorezca a los estudiantes por medio de alternativas, como la retroalimentación, para conllevar a su propia mejora.

La retroalimentación permite mostrar el desempeño de los estudiantes con la finalidad de establecer mejoras. De este modo, según Stobart (2010), se debe establecer un objetivo claro, donde el docente necesite considerar el momento oportuno para ofrecer la retroalimentación y el alumno pueda tomarlo en cuenta, y proponer los medios necesarios que requiera el estudiante para utilizar la retroalimentación. De este modo, la retroalimentación presenta una finalidad que está focalizada a una atención prospectiva, donde esta favorece a los estudiantes mejorar su desempeño a través de la autorregulación y el enfoque de retroalimentación a considerar.

Ahora, en el contexto universitario se fomenta el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que permita a los estudiantes contar con espacios para trabajar en grupos. No obstante, según Rodríguez et al. (2010), los estudiantes universitarios participan en distintas actividades que promueven el trabajo en equipo, pero estas no aseguran, por sí solas, el desarrollo de las habilidades requeridas para establecer un trabajo eficiente en el equipo. En correlación a ello, se proponen pautas para el desarrollo del trabajo en equipo que promueva el involucramiento en las actividades grupales. De igual manera, a través de la retroalimentación se fomenta la regulación de los equipos impactando positivamente en el desempeño e involucramiento de los integrantes del grupo permitiendo mejorar la competencia de trabajo en equipo.

Acorde a lo expuesto anteriormente, la presente tesis de maestría en docencia universitaria se ubica en la línea de investigación: El estudiante y el aprendizaje en el contexto universitario contemporáneo, y buscó responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera la retroalimentación mejora el involucramiento durante el trabajo en equipo en los estudiantes, en orden al desarrollo de recursos educativos digitales, en un curso virtual de una universidad privada de Lima?

Por medio de la retroalimentación se ofrecen posibles mejoras para realizar adecuadamente un trabajo en equipo, promoviendo el involucramiento que, con la mano de la evaluación, guiará el proceso de aprendizaje. Según Janssen et al. (2012), los equipos podrán regularse para establecer una colaboración exitosa, donde su regulación implica que los estudiantes puedan autoevaluarse y mejorar su involucramiento en el equipo a manera que se desarrolle la retroalimentación.

Para el desarrollo de esta investigación se emplea el método de investigación-acción (IA) y se asume el rol de docente investigador. El presente trabajo de investigación-acción se basa en un proyecto de innovación. Para ello, esta investigación indaga sobre la implementación de la retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo en un curso

virtual, teniendo como objetivo analizar la implementación de la retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo en los estudiantes de un curso virtual de una Facultad de Educación en universidad privada de Lima.

Las técnicas de investigación que se utilizaron para recoger la información fueron la encuesta y la observación. Los instrumentos elaborados para el desarrollo de la investigación fueron: un cuestionario dirigido a los estudiantes, la hoja de registro de observación, aplicada para registrar cada retroalimentación y el diario docente, siendo un instrumento del docente investigador. La organización de la información recogida se hizo a través de matrices en función a las subcategorías y luego, se procedió a la triangulación de instrumentos sistematizando los resultados y hallazgos. De acuerdo con el método de investigación-acción, se integró la información a partir de la cual se generaron continuas reflexiones de la docente investigadora.

El trabajo de investigación está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo consiste en describir y analizar el contexto universitario, el programa de estudios y la práctica docente, teniendo en cuenta el uso de literatura y con ello, se describirá la problematización que se responderá a través de la innovación.

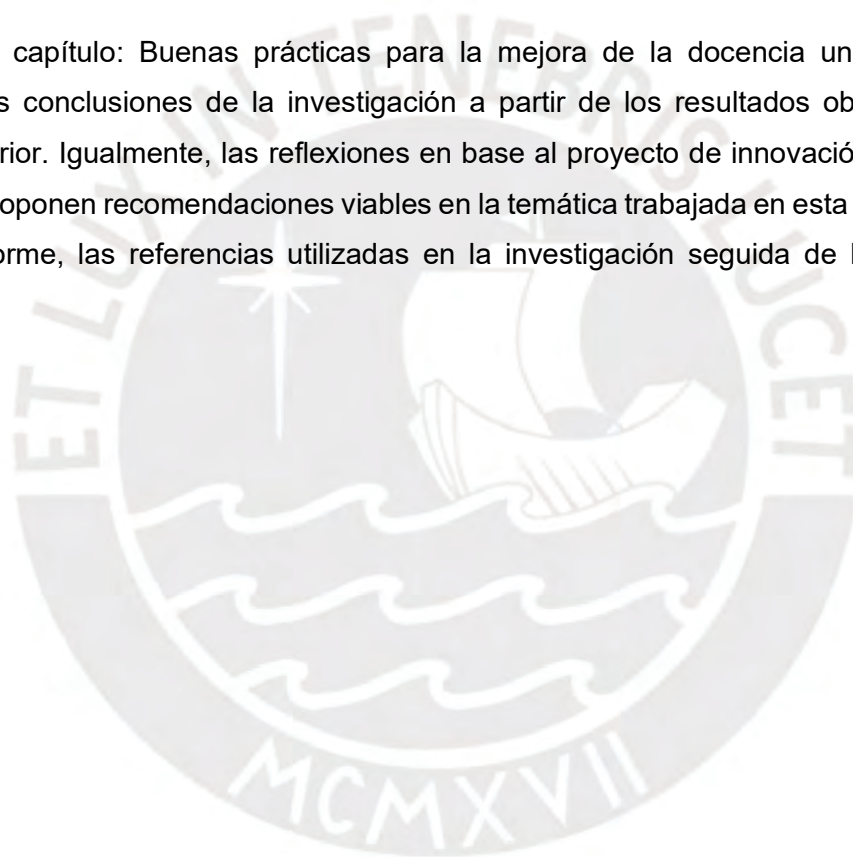
El segundo capítulo se basa en la descripción del proyecto de innovación que dará respuesta a la innovación. Este capítulo se estructura en el resumen del proyecto y datos generales, la justificación e importancia del proyecto de innovación, los objetivos y la descripción narrativa del proyecto de innovación.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación, tomando en cuenta la pregunta y objetivos general y específicos de esta, siendo el objetivo general: *Analizar la implementación de la retroalimentación como elemento para favorecer el trabajo en equipo en los estudiantes de un curso virtual de una Facultad de Educación en universidad privada de Lima*. Asimismo, el método de investigación seleccionado para investigar es la investigación acción (IA). Según Kemmis y McTaggart (1988), el proceso de la IA consta de cuatro fases, las cuales son: I) Planificación, II) Acción, III) Observación y IV) Reflexión. Por medio de la planificación, el docente establece una acción estratégica, con la finalidad de mejorarla en su práctica profesional. Después, la acción consiste en desarrollar la acción estratégica, donde se implementa un posible medio que permita mejorar y responder la idea general propuesta en la planificación. En la fase de observación, la información obtenida permitirá observar las evidencias que contribuirán a comprender si la acción estratégica ha logrado una mejora. A través de la reflexión se concluye el ciclo de la investigación-acción y

se da a conocer el impacto generado por la acción estratégica desarrollada por el docente en su quehacer educativo. Igualmente, se presenta las categorías y subcategorías de la investigación, técnicas e instrumentos de recojo de información y para analizar la información, y los procesos éticos de la investigación.

El cuarto capítulo se presentan los resultados e interpretación de estos a partir de la información obtenida de los instrumentos del diario docente, la hoja de registro de información y el cuestionario, acorde al proceso de la investigación-acción. Para ello, la información se analiza, basándose en los objetivos, categoría y subcategorías de esta investigación, además, se incluye la literatura académica para respaldar dichos resultados.

En el quinto capítulo: Buenas prácticas para la mejora de la docencia universitaria, se presentan las conclusiones de la investigación a partir de los resultados obtenidos en el capítulo anterior. Igualmente, las reflexiones en base al proyecto de innovación realizado, y con ello se proponen recomendaciones viables en la temática trabajada en esta investigación. Cierra el informe, las referencias utilizadas en la investigación seguida de la sección de anexos.



CAPÍTULO I: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el primer capítulo, se realiza una descripción del contexto universitario donde se lleva a cabo esta investigación. Asimismo, se presenta el marco conceptual, el cual brinda el sustento académico y el proceso de reflexión que condujo el desarrollo de la indagación de la problemática identificada. Por último, se propone el planteamiento del problema, estableciendo la pregunta de investigación.

1.1 Análisis del contexto universitario, de los programas académicos y de la práctica docente

En este apartado, se desarrollará una descripción sobre la universidad, la facultad de estudios y en la asignatura sobre los aspectos académicos y contextuales que permitieron la realización de esta propuesta de investigación. Igualmente, se describe el proceso de reflexión identificado durante el ciclo 2020-2 respecto al desarrollo de trabajo en equipos de los estudiantes del curso Recursos Educativos para la Enseñanza, de una Facultad de Educación.

1.1.1 El contexto universitario

Según Cuenca (2015), la universidad debe ser un contexto de construcción de conocimiento teniendo como base a la investigación y la formación integral de sus estudiantes. Para ello, la universidad viene mejorando sus finalidades a través de sus prácticas curriculares y educativas, las cuales orientan el desarrollo que debe tener la educación en la universidad. Así, la universidad debe ser un espacio que nos dirija hacia la sociedad del conocimiento, incorporando una capacidad reflexiva que permita comprender las realidades regionales, nacionales y que se posicione en el ámbito internacional, cooperando al mejoramiento humano y social.

Como señala Rodríguez (2009), la sociedad del conocimiento incorporada en un entorno globalizado implica la formación del capital humano; la investigación y el desarrollo de la innovación como pilares para una nación, por lo que las universidades deben contar con las capacidades para emprender los desafíos de manera conjunta. Entonces, los escenarios sociales han marcado significativamente su trabajo, donde se concluye la importancia de establecer los vínculos de la universidad con la sociedad.

En el caso de la universidad privada de Lima Metropolitana, su modelo educativo evidencia los diseños formativos para la formación integral y profesional de los estudiantes, y la de los docentes. Igualmente, la universidad ofrece oportunidades para la participación estudiantil en

las diversas disciplinas, que permite que el alumnado tenga experiencias profesionales y enriquecedoras. Como señala Jensen (2000), los universitarios presentan una edad que oscila entre los 16 a 25 años, los cuales necesitan contar con diversas experiencias concretas y reales, cercanas a su profesión, como interdisciplinarias, que contribuyan a una formación integral que los conlleve a fortalecer la toma de decisiones y autonomía. Con ello, podemos evidenciar que la universidad busca responder a las necesidades, intereses y características que presentan los estudiantes, atendiendo la complejidad del educando en sus diversas dimensiones para que alcancen por medio del conocimiento una visión integral y dominio práctico de su campo profesional y de la sociedad.

Continuamente, se consideran tres elementos fundamentales en su quehacer educativo, los cuales son la docencia, investigación y responsabilidad social de manera que no solo impacte en la formación académica, sino en el desarrollo personal en todos los miembros de la comunidad universitaria. Según Vincent-Lancrin (2004) se identifica a la enseñanza, la investigación y los servicios enfocados a la comunidad como lineamientos de la formación profesional e integral de los estudiantes universitarios. Estos elementos permiten la investigación para generar nuevos conocimientos; y los servicios a la comunidad para responder a las demandas de la sociedad.

Para garantizar la calidad educativa, Según el Modelo Educativo PUCP (2016), la universidad articula su modelo educativo con el enfoque de formación por competencias, debido a que se considera apropiado para mantener los estándares que caracterizan a la universidad, así como los principios de formación integral, humanista y de excelencia académica. El enfoque por competencias, según Tardif (2008) implica saber actuar donde se movilizan y combinan los recursos internos y externos. Esta situación nos indica que las competencias son consideradas como desempeños que comprometen una actuación flexible y adaptable ante distintas situaciones donde se pondrá en acción nuevos conocimientos en escenarios problemáticos y situados del desempeño académico y profesional.

El modelo de enfoque por competencias, como indica Díaz-Barriga (2006), guía la formación de los estudiantes a integrar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos de actividad académica y profesional. De la misma manera, como se señala en el Modelo Educativo PUCP (2016), el alumnado pone en práctica sus saberes, habilidades, creencias éticas, capacidades integrales, entre otros. De esta manera, las competencias permiten establecer un contexto activo de aprendizaje, en el cual se valora el proceso y el desempeño que evidencian los estudiantes en su proceso autónomo de aprendizaje.

El enfoque por competencias se desarrolla en las unidades académicas de la Universidad y se evidencian en el perfil de egreso. Se establecen competencias genéricas las cuales son establecidas institucionalmente, siendo estas comunes para todas las carreras y que buscan ser adquiridas y ejercidas por los egresados en su desempeño profesional. Asimismo, las competencias específicas donde cada unidad académica las elabora acorde a las necesidades de la carrera de estudios, tomando en cuenta los métodos y desempeños para garantizar la formación profesional. Así, estas competencias son esenciales para el desempeño de los educandos en su desenvolvimiento en diversos contextos como personal, social, académico y profesional.

Para esta investigación se considera la competencia genérica de trabajo en equipo

Tabla 1. Competencias genéricas de la universidad privada

Competencias genéricas
<ol style="list-style-type: none">1. Aprendizaje autónomo: gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente.2. ética y ciudadanía: actúa con responsabilidad ética y ciudadana, reconociendo y respetando la diversidad, la autonomía y dignidad de los demás.3. Comunicación eficaz: Comunicar eficazmente ideas con claridad, coherencia y consistencia, usando un lenguaje formal, oral o escrito.4. Razonamiento lógico-matemático: utiliza el razonamiento lógico-matemático para interpretar información o solucionar problemas académicos y de la vida cotidiana.5. Investigación: investiga de manera crítica, reflexiva y creativa, y presenta formalmente sus resultados.6. Trabajo en equipo: trabaja colaborativamente en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios.7. Participación en proyectos: contribuye en el diseño e implementación de proyectos que aporten responsablemente al desarrollo social, ambiental, cultural o científico.

Tomado de Dirección de Asuntos Académicos (2018) (p.6)

El modelo de formación por competencias establecido por la universidad privada se desarrolla en base a la constante transformación del conocimiento, debido a que permite que los estudiantes sean partícipes activos en su aprendizaje, de manera que resuelven situaciones reales y concretas. De igual manera, el modelo de enfoque de formación por competencias responde a las necesidades del alumnado, considerando la diversidad y garantizar el desarrollo de competencias en su disciplina con las competencias específicas y competencias genéricas. Con ello, los estudiantes son capaces de desenvolverse adecuadamente en el contexto académico y laboral.

1.1.2 El contexto del programa de estudios: Facultad de educación

La Facultad de Educación fomenta el desarrollo de principios, saberes y prácticas que buscan constituir un currículo que forme profesionales en el campo de la educación donde se comprometan a resolver las distintas demandas y problemáticas que se identifican en el área educativa.

La Facultad de Educación cuenta con ejes de formación, los cuales son: formación, investigación, relación con el entorno y gestión, los cuales se pueden encontrar en el siguiente enlace¹.

Para ello, la Facultad de Educación cuenta con el eje de formación Desarrollo Personal y Profesional, donde los estudiantes desarrollan una autoevaluación crítica y reflexiva, usan estrategias para fomentar su aprendizaje, establece relaciones interpersonales, sabe comunicar sus ideas asertivamente y sabe trabajar en equipo.

También, el eje Investigación y Práctica Educativa donde los estudiantes aplican métodos, técnicas e instrumentos de investigación, profundizan sus habilidades de redacción, identifican problemáticas en el aula y campo de la educación, y proponen proyectos de investigación e innovación en el campo educativo.

El eje de formación de Gestión de Organizaciones Educativas y Liderazgo permite que los estudiantes conozcan la gestión de las instituciones, manera de ejercer liderazgo y compromiso social.

Por último, el eje de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, donde el alumnado conoce teorías, enfoques y trabajo con el diseño curricular, realizan prácticas educativas y desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se desarrolla el enfoque por competencias permitiendo el desarrollo de esquemas mentales, saberes, capacidades que permitan responder a distintas problemáticas en el campo laboral y social.

La especialidad de Educación Primaria propone los siguientes objetivos: insertar al estudiante de la carrera en la realidad educativa del país de manera que puedan identificar las características del sistema educativo, sus problemáticas, sus fortalezas y sus oportunidades de mejora; para que por medio de la investigación puedan proponer posibilidades de mejora.

¹ Ejes del Plan Estratégico Institucional: <https://facultad-educacion.pucp.edu.pe/facultad/propuesta-estrategica/>

También, fomenta la atención a la diversidad, la formación en valores y principios como fundamento del desarrollo bio-psico-social de todo ser humano. Asimismo, busca que los estudiantes de la especialidad puedan generar transformaciones sociales por medio de un enfoque reflexivo, crítico e investigador. Destaca en los estudiantes la importancia de conocer las características psicológicas de los niños entre las edades de 6 a 11 años para saber utilizar estrategias educativas pertinentes. Por último, es interdisciplinaria y fomenta la investigación por medio de la práctica pedagógica, favoreciendo el desarrollo de competencias informacionales con el uso de las TIC.

La evaluación en la Facultad de Educación se caracteriza por enfocarse en una evaluación para el aprendizaje, la cual deberá desarrollarse en base a una evaluación formativa. Esta permite, durante el desarrollo de las actividades propuestas, recopilar información acerca de los desempeños de los estudiantes y con base a esta, atender sus particularidades y tomar decisiones oportunas para retroalimentar, reorientar y brindar el acompañamiento, en aquellos casos que así se requiera, para garantizar el éxito en el aprendizaje.

Es así como se identifica la evaluación en todo el proceso de formación, la cual permite evidenciar el desempeño y compromiso de los estudiantes. Para garantizar estos procesos, la Facultad de Educación promueve situaciones auténticas, debido a que los estudiantes necesitan contar con experiencias reales que evidencien experiencias que deberán desarrollar en su labor profesional y el desarrollo de competencias como de investigación, trabajo en equipo, trabajo autónomo, entre otros. Igualmente, para llevar a cabo este proceso y que sea comunicado, los instrumentos de evaluación serán clave, los cuales evidencian los criterios de evaluación que permitirán guiar y esclarecer los resultados de aprendizajes a ser obtenidos por los estudiantes.

1.1.3 Práctica docente en un curso de la Facultad de Educación

La presente investigación se desarrolla en el curso de Recursos Educativos para la Enseñanza, el cual forma parte del área académica "Procesos de enseñanza y aprendizaje". Su modalidad en el semestre 2020-2 fue virtual. Está dirigido a estudiantes de VIII ciclo de la carrera de Educación Primaria. De la misma manera, cuenta con 4.00 créditos, estructurados en 3 horas de clases teóricas y 2 prácticas en la semana. El curso no cuenta con requisitos previos para su estudio.

Acorde al Sílabo del semestre 2021-1 (2021), el curso contribuye al logro de la competencia, "Desarrolla procesos de enseñanza y aprendizaje sustentados en el periodo de desarrollo de

la niñez, conocimiento disciplinar y didáctico a partir de la comprensión de diversos paradigmas, corrientes y modelos educativos vigentes, en diversos escenarios para el ejercicio de su función docente” (p.2).

Esta competencia, según el Sílabo del semestre 2021-1. (2021), tiene como desempeños “selecciona los medios de comunicación con criterio pedagógico y los incorporan al proceso de enseñanza aprendizaje” y “selecciona, diseña e integra los recursos tecnológicos al proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.2). Así, se busca que los estudiantes puedan adquirir los siguientes resultados de aprendizaje: “identifica las características y clasificación de los recursos educativos”, “elabora recursos educativos considerando las características del periodo de desarrollo del estudiante de primaria” y “analiza, de manera reflexiva y crítica, los recursos educativos proporcionados por las tecnologías de la información y comunicación”.

Asimismo, otra competencia a desarrollarse en el curso es “diseña y gestiona el aprendizaje en entornos digitales”. Esta competencia cuenta con el desempeño “diseña y personaliza el aprendizaje de los estudiantes a través del uso de recursos digitales que maximicen el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo”. De este modo, el curso promueve el siguiente resultado de aprendizaje: “diseña y aplica actividades de aprendizaje que incorporen los recursos tecnológicos alineados a los estándares y contenidos de las áreas curriculares”.

Para garantizar estos procesos de aprendizaje, la metodología del curso se caracteriza por el aprendizaje activo del estudiante, donde se realiza un acompañamiento en el proceso de aprendizaje que recoja información sobre cómo se está desarrollando el aprendizaje de los estudiantes en concordancia con los resultados establecidos.

El curso es de carácter teórico-práctico, el cual implica el análisis de las distintas formas de utilización, diseño y adaptación del recurso para la enseñanza y como incorporarlo en la planificación de actividades de aprendizaje y metodologías didácticas. Para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la secuencia de las actividades inicia desde el recojo de los saberes previos enfocados a situaciones del contexto real nacional de manera que se fomente la interrelación de experiencias previas con nuevas experiencias establecidas logrando que la situación sea más significativa. Luego, este proceso se fundamenta tanto en el trabajo individual como colaborativo para la construcción colectiva del conocimiento. Para validar la información que manejan los estudiantes, se integra nueva información en base a fundamentos teóricos.

Se profundiza el trabajo colaborativo a partir de análisis de casos y pensamiento de diseño. Cada sesión de clase desarrolla un producto de aprendizaje; es decir, los estudiantes “aprenden haciendo”. De este modo, el curso propone actividades formativas que evidencien el progreso de aprendizaje de los educandos y que posibiliten la elaboración del producto final del curso que es un entorno virtual de aprendizaje.

Se considera que este curso es pertinente para el desarrollo de esta investigación, debido a que requiere diversos momentos de trabajo en equipo en relación con las evidencias para garantizar los resultados de aprendizaje. El trabajo en equipo favorece integrar los conocimientos y las habilidades de los integrantes del equipo garantizando la ejecución del proyecto.

1.2 Revisión de la literatura y antecedentes sobre el objeto de innovación

En este subcapítulo, se mencionará el proceso que se tuvo en cuenta para la revisión de la literatura. De la misma manera, se definirá la competencia de trabajo en equipo en el contexto universitario y en qué consiste. Igualmente, se mostrará el proceso para garantizar el desarrollo del trabajo en equipo, sus características y con ello, las actitudes que facilitan su desarrollo. Asimismo, se indicará el involucramiento en el trabajo en equipo, teniendo en cuenta la importancia del proceso de retroalimentación y la autoevaluación en relación con el trabajo en equipo.

La recopilación de la información se basó en la búsqueda de fuentes académicas establecidas entre los años 2000 al 2020. Estas fuentes de información fueron encontradas en artículos de investigación científicos y libros digitales de acceso abierto ubicados en repositorios de universidades a nivel local, nacional e internacional.

Se determinó la búsqueda en el repositorio de la universidad privada y en otras bases de datos como ResearchGate, Sage journals, Jstor, Archive, Springer y EBSCO Discovery Service, donde a través de artículos académicos de revistas digitales académicas fue posible comprender la estructura y finalidad del trabajo en equipo. Se utilizaron como descriptores de búsqueda: trabajo en equipo, retroalimentación, work groups², feedback³, team⁴.

Se identificó que el trabajo en equipo requiere de un proceso más complejo y desarrollado, ya que incluye diversos procesos para garantizar su efecto para el aprendizaje. Esta información fue encontrada en diversos repositorios como el repositorio de la universidad

² Teamwork: traducción de trabajo en grupos.

³ Feedback: traducción de retroalimentación.

⁴ Team: Traducción de equipo.

privada y en otras bases de datos como ResearchGate, Sage journals, Jstor Archive, Springer y EBSCO Discovery Service, donde a través de artículos académicos de revistas digitales académicas fue posible comprender la estructura y finalidad del trabajo en equipo.

Posterior a ello, en el artículo académico del repositorio de Springer Link se identificó información acerca de *la regulación social y los trabajos durante el trabajo colaborativo en línea*, el cual permitió comprender que se requiere de una planificación y seguimiento de la colaboración entre los integrantes de un equipo, por lo que se confirmó que la regulación de las actividades sociales afecta positivamente el desempeño del grupo, de manera que al monitorear una tarea permite obtener un entendimiento compartido por parte del equipo, regulando la actividad colaborativa.

Luego, en el sistema de información científica Realdy y en libros se encontró información acerca de la retroalimentación. Se observó que es considerada como una herramienta poderosa para el aprendizaje; sin embargo, habría que considerar su finalidad. A través de estas fuentes se identificó que existen diversos tipos de retroalimentación como estar centrada en la tarea, centrada en el proceso de la tarea, brindar información de los logros y por último, para la autorregulación que se enfoca en brindar información para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Además, se encontró en la fuente de un libro denominado *How to give effective feedback to your students*⁵, de la autora Brookhart (2008) donde la retroalimentación podía ser impartida a una audiencia de carácter grupal, como equipos de trabajo, por lo que permitió establecer una coherencia entre el trabajo en equipo y sus actitudes para el involucramiento a través de las interacciones tras la retroalimentación.

1.2.1 Competencia genérica de trabajo en equipo

En la actualidad, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (s.f.) promueve que los alumnos universitarios deben adquirir competencias específicas que estén dirigidas a su especialidad y también, competencias genéricas o comunes, que se desarrollan de manera transversal y las deben integrar los estudiantes de todas las carreras. Como menciona Sepúlveda et al. (2013), las competencias son escogidas por cada escuela formativa de manera que oriente la elaboración y conducción de los planes de estudio. Es así como este enfoque de formación se ha incorporado, ya que el (EEES) viene generando una transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo mayor relevancia en la formación profesional. Sin embargo, como señala París et al. (2016), se considera a la

⁵ Traducción libre [¿Cómo dar retroalimentación efectiva a sus estudiantes?].

competencia trabajo en equipo como un desempeño requerido para el ámbito profesional y laboral.

Ahora bien, dentro de las consideraciones para implementar el trabajo en equipo, es necesario establecer su diferencia con términos cercanos como aprendizaje colaborativo y trabajo cooperativo. Por un lado, el trabajo cooperativo según Johnson y Johnson (1999) consiste en la propuesta didáctica con pequeños grupos de manera que los alumnos laboren en conjunto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Igualmente, el aprendizaje cooperativo enriquece las habilidades de carácter social y de interacción, basadas en valores para la cooperación y ayuda mutua, siendo actitudes básicas en una sociedad democrática. De esta manera, el aprendizaje cooperativo es una metodología que conduce a la heterogeneidad, que son las diferencias entre los estudiantes que se pueden evidenciar en cualquier grupo, como un elemento positivo para el aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo según Vargas et al. (2020) se basa en la construir el conocimiento a partir de la interacción social que exista en un equipo, siendo un proceso guiado por el docente. También, el aprendizaje colaborativo es una estrategia que permite que los alumnos puedan trabajar juntos para maximizar su aprendizaje y el de sus compañeros. Para ello, se necesita de una estructura y diseño planificado. Entonces, el aprendizaje colaborativo en el entorno educativo fomenta un espacio de aprendizaje significativo que permite integrar los esfuerzos de los estudiantes, habilidades y competencias alcanzando juntos el mismo objetivo.

Los equipos de trabajo pueden ser distintos y de diversa complejidad, por lo que presentan grados de dificultad según la relación con el contexto y factores situacionales de los equipos. Según Torrelles et al. (2011) designar si se desarrolla un aprendizaje colaborativo o un trabajo cooperativo, debido a que, en la literatura sobre este tema, se suele distinguir entre ambos dependerá según el tipo de interacción que se establece entre los alumnos y el rol del profesor. Es así como la diferencia consiste en la estructura que se establece en los equipos de trabajo y las tareas individuales de cada uno de los integrantes del equipo, ya que, en el caso del trabajo colaborativo, está a cargo del docente y en responsabilidad del propio equipo en el trabajo cooperativo. Entonces, acorde a Torrelles et al. (2011), se tomará en cuenta un concepto general de “trabajo en equipo” el cual posea ambos tipos de enfoques.

La definición de trabajo en equipo se presenta como la competencia de trabajo en equipo supone “to the acquisition of knowledge, skills, and performance capabilities of an

interdependent set of individuals through interaction and experience”⁶ (Kozlowski y Ilgen, 2006, p. 86). También, el trabajo en equipo es considerado como una de las competencias con mayor demanda en cualquier profesión puesto que se establece un nuevo concepto de trabajo en las organizaciones y que, además, como señala Perrenoud (2003), saber trabajar en equipo implica el desarrollo de trabajar más de una competencia.

Nos encontramos en un contexto social, el cual está en un cambio constante y donde los estudiantes deben saber desenvolverse sin dificultades. Según, Pukelis y Pileičikienė (2010), el entorno laboral donde trabajarán los alumnos considera la sociedad del conocimiento, donde la tecnología continúa desarrollándose día a día. Es aquí donde se requiere poseer una flexibilidad, ser capaz de adaptarse y saber trabajar con los demás, por lo que se evidencia la necesidad del trabajo en equipo, siendo fundamental en la educación superior.

Se propone un sistema de dimensiones que conforma el trabajo en equipo. Como indica Torrelles et al. (2011), se propone la identidad, comunicación, ejecución y regulación.

- Primero, la identidad se desarrolla bajo el compromiso individual y colectivo entre los integrantes del equipo. Los integrantes se comprometen en la actividad a desarrollar.
- Segundo, la comunicación promueve la interacción entre los integrantes donde comparten información, actúan responsablemente y con ello garantizar el funcionamiento eficaz del equipo.
- Tercero, la ejecución permite el desarrollo de las actividades y estrategias que en base a los objetivos establecidos que el equipo planifica.
- Cuarto, la regulación implica que los integrantes del equipo se encuentren en constante monitoreo de su trabajo, realizando procesos de ajustes para garantizar en sus objetivos, mejoran la eficacia y participación.

Se evidencia que la competencia de trabajo en equipo es multidimensional, contando con diversas dimensiones que señalan la importancia de su trabajo en la formación de los estudiantes para su desempeño profesional.

⁶ Traducción libre [la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades de desempeño de un conjunto interdependiente de individuos a través de la interacción y la experiencia.]

1.2.2 Características del trabajo en equipo

Como parte de toda competencia, el trabajo en equipo implica una transferencia de conocimientos que se desarrollan y adquieren mediante un proceso, el cual debe ser puesto en práctica. Para ello, el equipo debe reconocer el establecimiento de lograr objetivos comunes. Según Ibarra y Rodríguez (2011), ello implica poseer la capacidad de colaborar y cooperar adecuadamente con otras personas y contar con la capacidad de integrarse. De esta manera, el trabajo en equipo resulta enriquecedor al compenetrarse y construirse las ideas entre los miembros del equipo para lograr los objetivos propuestos.

El desarrollo de la competencia de trabajo en equipo implica un proceso de carácter multidimensional, por lo que es complejo de esquematizar y definir. Según Torrelles et al. (2011), esta competencia requiere la predisposición individual y la intervención para la colaboración en un equipo para poder elaborar trabajos conjuntamente, fomentar el intercambio del diálogo e información y establecer la interacción entre los integrantes. Con ello, es fundamental que los alumnos sean conscientes de cada una de las actividades, siendo realizadas con responsabilidad, reconociendo sus propias habilidades y la organización y tiempo que dispondrán.

El trabajo en equipo permite el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje y aprendizaje a largo plazo donde se garantiza la transferencia de conocimientos, se adquieren habilidades de integración, liderazgo, respeto entre los integrantes, responsabilidad y comunicación. Igualmente, el trabajo en equipo integra las habilidades de los participantes estableciendo diversos canales de aprendizaje, constituidos en el compromiso y la confianza. Entonces, estos procesos interiorizados por los estudiantes permiten realizar el trabajo en equipo de manera enriquecida.

La interacción es una característica importante, ya que permite la realización de las actividades y uso de recursos brindados por los aportes de cada uno de los miembros del equipo. Según Juárez et al. (2019), la acción pedagógica debe estar enfocada a propiciar la emergencia de lazos afectivos entre los estudiantes por medio de dinámicas de cohesión de equipos y de clima de aula. La responsabilidad individual y grupal es importante, puesto que aquí cada miembro del equipo debe asumir las tareas de manera que se logren las metas establecidas por el equipo. En las habilidades interpersonales y de equipo, el grupo debe saber establecer decisiones de liderazgo, establecer un clima de confianza, resolución de conflictos, poseer habilidades en equipo y estar motivados en el desarrollo. Aquí las habilidades sociales son fundamentales.

1.2.3 Actitudes que facilitan el trabajo en equipo

El trabajo en equipo ha adquirido importancia en el campo educativo como parte de la metodología de la actividad docente para fomentar la adquisición de conocimientos y adquirir habilidades por parte de los estudiantes. Es por ello por lo que actualmente, como indican Gonzales y Escolar (2017), más son las actividades propuestas por los docentes, donde los estudiantes trabajan en equipo, participan en proyectos, eventos, talleres, entre otros. No obstante, acorde a Torrelles, et al. (2011), el desarrollo de las actitudes para la capacidad de ejercer el trabajo en equipo es una de las labores más difíciles

Esto se debe, ya que el equipo establece una influencia muy determinante sobre los participantes, por lo que puede modificar los comportamientos, actitudes y aptitudes. Es así como los estudiantes no solo deben aprender sobre competencias enfocadas a su carrera disciplinar, sino también, incluir las competencias de carácter personal que, según Gonzales et al. (2018), presentan cada vez mayor complejidad.

La competencia de trabajo en equipo debe integrar estrategias de enseñanza y aprendizaje para potenciar esta competencia en el alumnado. Como señalan Collado y Fachelli (2019) estas consisten en que los estudiantes deben ser capaces de participar y colaborar como miembros del equipo, aceptar su responsabilidad y compromiso con tareas y roles encomendados para alcanzar los objetivos propuestos. Igualmente, el docente debe tomar en cuenta los conocimientos aún no interiorizados por los estudiantes, de modo que se establecen estrategias que promuevan las habilidades de trabajo en equipo en el aula. Entonces, se busca mejorar las habilidades de los estudiantes frente al trabajo en equipo como el manejo de las emociones, el liderazgo y la reflexión.

Se debe tomar en cuenta para la puesta en práctica de acciones que faciliten el desarrollo del trabajo en equipo. Según Guitert y Gimenez (2008) se presentan actitudes que favorecen el trabajo en equipo. Estos son: compromiso, transparencia, constancia, respeto y ayuda mutua entre los integrantes del equipo.

Primero, se debe establecer un compromiso entre los miembros del equipo, donde todos participen de cada una de las actividades tanto en la elaboración, modificación y ejecución, presentando las actividades de carácter individual, participando y manteniendo una comunicación adecuada con el equipo, brindando esfuerzo y tiempo, entre otros. Segundo, la transparencia se relaciona con el tratamiento de la información que se utiliza en el equipo. Para ello, responde al intercambio de información, donde todos los integrantes tienen conocimiento de la información y que, además, comparten nuevas ideas de carácter constructivo que ayuden a mejorar al equipo.

Tercero, la constancia se evidencia con la participación de cada integrante del equipo. Considerando la frecuente comunicación, la participación constante y adecuada, otorgando su tiempo y disposición. Cuarto, el respeto se desarrolla a partir del cumplimiento de los acuerdos señalados por el equipo, siendo responsable de su actividad individual, al igual de cómo se desempeñan los integrantes del grupo, comunicándose con respeto, valorando las ideas y motivando a sus compañeros para continuar con el alcance de los objetivos.

Quinto, la ayuda entre los integrantes del equipo, la cual se genera a través del intercambio de conocimiento e información, monitoreando el avance, mostrar y actuar positivamente para ayudar a un miembro del equipo, y contar con una actitud basada en la cooperación para garantizar el alcance de los objetivos. Así, cada una de estas actitudes permiten un desenvolvimiento pertinente de los estudiantes para predisponer su desempeño en el trabajo en equipo.

1.2.4 El involucramiento en el trabajo en equipo

Según Arguedas (2010), el involucramiento permite al estudiante ser partícipe de interacciones sociales más elaboradas, garantizando la transferencia de conocimientos, donde los estudiantes se apropian de habilidades de interacción, comunicación, respeto, responsabilidad, liderazgo, comprensión y empatía. Igualmente, el trabajo en equipo pretende incorporar las habilidades de los miembros del equipo, propiciando entornos de aprendizaje, constituidos entre cada uno de estos integrantes basados en la confianza y compromiso. Para ello, la interacción responde a los propósitos de la regulación, la cual permite el involucramiento en una tarea y genera mayor participación. Con ello, es importante preparar a los estudiantes para el trabajo en equipo, de manera que se establezca un objetivo en común por medio de la interacción tanto en el trabajo individual como compartido, donde se pone en práctica las actitudes y habilidades.

Como menciona Fredricks et al. (2004), el involucramiento se desarrolla bajo tres clasificaciones, las cuales son de comportamiento, emoción y cognición. Estos se encuentran relacionados en el estado emocional del estudiante acorde a la experiencia educativa en la que participan. De igual manera, el involucramiento puede variar acorde a la intensidad y duración, de las cuales puede mejorarse a manera de un continuum, donde según Fredricks et al., los tipos de involucramiento pueden integrarse significativamente a los estudiantes acorde a los resultados asociados al interés.

Existen tres tipos de involucramiento, que como señala Fredricks et al., estos son el involucramiento conductual, emocional y cognitivo. Primero, el involucramiento conductual se

basa en las acciones observables que realiza un estudiante frente a su interacción con las dinámicas que realice, como su conducta, realizar sus trabajos, asistir a clases, tener una participación cooperativa como autónoma, entre otros. Segundo, el involucramiento emocional evidencia a la persona respecto a qué siente y cómo reacciona cuando realiza sus actividades y con ello, las relaciones interpersonales. Estas conductas de carácter emocional, según Fredricks et al. (2004), se pueden visualizar como: sentido de pertinencia, tener motivación, estar estable emocional y conductualmente. Tercero, el involucramiento cognitivo, permite el desarrollo de las actividades mentales, donde los estudiantes utilicen estrategias metacognitivas que muestren un efecto significativo en la construcción de sus aprendizajes, donde existe persistencia y voluntad para el desarrollo de actividades complejas. De esta manera, podemos observar que el involucramiento conlleva a obtener una influencia positiva y significativa en la formación del estudiante.

Ahora, el involucramiento genera un efecto positivo en la experiencia educativa del educando, la cual es relevante para su futuro, debido a que cuenta con mayor disposición y voluntad para aprender no solo en su institución, sino a lo largo de la vida. Como menciona Furlong et al. (2003), el involucramiento establece un sentido de pertenencia y participación, los cuales contribuyen a su bienestar y salud integral, siendo considerado tan importante como el sentido de permanencia y el rendimiento académico. Entonces, se identifica que el involucramiento promueve tanto la competencia de carácter social como académica y con ello, permite que los estudiantes involucrados cuenten con elementos que influyen a lo largo de su proceso educativa en cada etapa.

Además, se debe tomar en cuenta que existen procesos que aparecen en el desarrollo del trabajo en equipo, los cuales intervienen en el desempeño de este y promueven el involucramiento. Estos son denominados procesos operativos que según Kozlowski y Ilgen (2006) son las interacciones que aparecen durante en trabajo en equipo, siendo estas gestionadas para el desarrollo de las tareas y el involucramiento en el equipo. De igual manera, como señala Marks et al. (2001) existen estados emergentes que son: cognitivos, motivacionales y afectivos, siendo estos variables acorde al contexto, los procesos que se desarrollan y los resultados que obtiene el equipo. Es así como se busca analizar el aprendizaje del equipo visualizando su contexto, confianza y actitud.

Para ello, los procesos y estados que se evidencian en el trabajo en equipo a considerar son la participación y toma de decisiones, comunicación y confianza, colaboración y cooperación, coordinación interna, contribución efectiva y clima de trabajo en equipo, según (Kozlowski y Ilgen, 2006; Marks et al. 2001), de manera que favorezcan el desarrollo del involucramiento en los estudiantes.

Tabla 2. Procesos y estados que se evidencia en el trabajo en equipo

Procesos y estados que se evidencian en el trabajo en equipo	
Participación y toma de decisiones	Responsabilizar a los estudiantes en hacer los esfuerzos para rastrear su comportamiento a lo largo del tiempo o participar en esfuerzos y experiencias de desarrollo (Sheppard, Dominick y Aronson, 2004).
Comunicación y confianza	<p>Los integrantes del equipo deben ser eficaces en brindar comunicación detallada y rápida entre los compañeros, de modo que cuenten con la capacidad para aclarar las relaciones entre los roles del equipo.</p> <p>Un intercambio adecuado sobre los objetivos y tareas del equipo puede ser clave para establecer una identidad compartida entre los integrantes del equipo.</p> <p>La confianza se encuentra relacionada con la comunicación, incluso en un entorno virtual. La confianza en el equipo permite que los integrantes adquieran habilidades y actitudes cuándo la comunicación es adecuada a lo largo del desarrollo del curso. (Jarvenpaa y Leidner, 1998).</p>
Colaboración y cooperación	Se debe fortalecer la capacidad de cooperación y colaboración en el equipo, el cual requiere del compromiso de cada uno de los integrantes, contribución en las actividades, involucrados en el proceso, establecimiento de relaciones y confianza.
Contribución efectiva y clima de trabajo en equipo	<p>El compromiso es una indicación del grado en que las personas se identifican con sus equipos y ganas de permanecer en ellos. (Greenberg y Baron, 2000).</p> <p>El compromiso con el equipo virtual puede provenir de la evaluación de un miembro del equipo en relación con sus preferencias, comportamientos y principios que además son predominantes en el equipo. (Sheppard, Dominick y Aronson, 2004).</p>

Elaboración propia

Según Gonzáles et a. (2018), no solo se deben realizar actividades que promuevan el trabajo en equipo, sino, se requiere de una formación coherente donde se utilice metodologías activas y con ello, la retroalimentación frecuente impartida por el docente como por los estudiantes.

1.2.5 Consideraciones para implementar el trabajo en equipo

El desarrollo efectivo del desempeño docente implica la obtención de conocimiento y la adquisición de habilidades del estudiantes. Ahora, trabajar de forma colaborativa requiere

de un proceso continuo. Su aprendizaje no se desarrolla de manera natural o improvisadamente. Para ello, el trabajo en equipo como parte de la estrategia del docente, debe estructurarse en diversas actividades en el aula, las cuales son planificadas por el docente y que es la base para la adquisición de la competencia. Al realizar la planificación y propuesta de una actividad para realizarla en equipo, según Landa (2021), el docente debe tomar en cuenta determinados principios, como el diseño de la tarea que debe realizar el equipo. Igualmente, valorar la información que los estudiantes deben recibir para poder llevarla a cabo con éxito sus actividades.

Ahora, si bien se fomentan espacios para desarrollar el trabajo en equipo a los estudiantes, no necesariamente evidencia la adquisición de dicha competencia. Para ello, una herramienta que favorece la integración de la competencia de trabajo en equipo, como indica Espejo (2020), es la evaluación de la función del alumno como integrante de un equipo como parte de sus resultados de aprendizaje. Es así como debe existir una coherencia entre la planificación y la actividad que permitirá la participación de los estudiantes para el trabajo en equipo.

Como señala Landa (2021), el docente debe considerar los siguientes aspectos: 1) Tomar en cuenta como parte de sus estrategias de Evaluación para el aprendizaje, el trabajo colaborativo o cooperativo, 2) establecer qué espera desarrollar con los alumnos respecto al trabajo en equipo, 3) diseñar actividades que permitan el trabajo en equipo, 4) establecer los resultados de aprendizaje que alcanzarán los estudiantes. De esta manera, se busca establecer una coherencia entre el resultado de aprendizaje del curso, los contenidos, las estrategias de aprendizaje para el trabajo en equipo y la evaluación, todos ellos propuestos en el sílabo.

1.2.5.1 Composición y dinámica del equipo

Para iniciar el trabajo en equipos, en un entorno virtual, se debe tener en cuenta consideraciones para conformar los equipos de trabajo. Como indica Guitert y Gimenez (2008), se debe establecer un espacio que permita que los estudiantes realicen una presentación personal, indicando sus datos personales, intereses, datos de su formación, entre otros y de manera general, indicar cuáles son sus expectativas sobre el trabajo en equipos en un entorno virtual. Igualmente, según Landa (2021), toma en cuenta los siguientes elementos, siendo estos: el número de participantes, la dinámica de los equipos, establecer metas y asignar los roles, compromiso y responsabilidades.

El número de participantes debe establecerse teniendo en cuenta las características de los estudiantes y su nivel académico. Para tomar en cuenta este criterio, se debe considerar las

estrategias de evaluación para el aprendizaje que se desarrollarán. También, para la dinámica de formación de los equipos pueden considerarse por parte del profesor quien organiza la participación de los estudiantes o por parte del docente quien propone la dinámica con la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta la afinidad, por roles, preferencias de temáticas o por elección.

No obstante, según Randall (2006), la asignación para la conformación de equipos se realiza sin ninguna preparación previa para orientar a los estudiantes al funcionamiento de sus equipos. Se evidencia un problema importante entre el uso de los equipos y la preparación para el trabajo en equipo. Es así, que estos procesos para la creación de equipos deben ser propuestos con anticipación a las actividades colaborativas que se van a desarrollar durante el curso, de manera que los estudiantes estén capacitados para el trabajo en equipo.

1.2.5.2 Al iniciar el trabajo en equipo

La siguiente actividad que proponen Guitert y Gimenez (2008) es establecer un nombre al equipo, el cual permite garantizar la identidad del equipo. A través de esta actividad los estudiantes pueden iniciar a organizarse y sobre todo tomar decisiones. Después, se da inicio a plantear el sistema de dinámica de trabajo del equipo, el cual está conformado por las responsabilidades de los integrantes del equipo y distribución de los trabajos. Cabe resaltar que el proceso es flexible, por lo que estas pautas conllevan a desarrollar un trabajo más eficaz.

Previamente al inicio del trabajo se requiere que los integrantes del equipo puedan organizarse para establecer una asignación de tareas que sea equilibrada entre todos. Para ello, Guitert y Gimenez (2008) proponen que los equipos deben determinar cuáles son las principales tareas que se encuentran estructuradas por el contenido y la gestión del proceso.

Por un lado, las tareas relacionadas al contenido se refieren en base a los resultados de aprendizaje que se solicitan. Es aquí donde se realiza un listado de tareas, las cuales deberán ser descritas y aclaradas. Luego, los miembros del equipo indicarán en qué deberes se responsabilizará cada uno. A pesar de la distribución establecida, todos los miembros deben contar con información del proceso y cómo se desarrolla el progreso de cada uno. Una respuesta a ello es elaborar un documento donde se visualice los aportes de cada miembro del equipo, con aportes, propuestas y sugerencias.

Por otro lado, la gestión del proceso implica que los integrantes del equipo estén al día con cada una de las actividades pendientes. Para ello, se recomienda contar con una temporalización para recordar las tareas, conocer de manera global todas las actividades a

desarrollar por el equipo, garantizar la toma de decisiones y disponer de una comunicación con el docente en caso sea necesario, y contar con una herramienta que visibilice el avance del equipo para acompañamiento y monitoreo de los trabajos.

Continuamente, en referencia a la designación de las tareas, se recalca la importancia de enseñar a los estudiantes los distintos roles que pueden existir en el grupo y motivarlos a desarrollar la responsabilidad de cada uno de los roles del equipo. Para ello, se recomienda un método que ayude a los alumnos a entender los distintos roles, de manera que los integrantes del equipo se turnan en la posición de líder del equipo, el coordinador de actividades, el portavoz, entre otros. De este modo, todos los miembros del equipo han participado en cada una de las responsabilidades.

Sin embargo, también hay equipos que no han diferenciado los roles entre ellos, por lo que según Guitert y Gimenez (2008) indican que aquellos grupos que establecen esta modalidad resultan tener dificultades relevantes para concluir con el desarrollo del proyecto. Al contar con roles o expectativas específicas en el equipo, puede contribuir a disminuir las dificultades en las asignaciones. Como señala Erez et al. (2002), identificaron que los miembros de los equipos que experimentaban el liderazgo presentaban niveles más altos de cooperación y desempeño. Por tal motivo, sea la dinámica que se requiera utilizar para la organización de los equipos, lo fundamental es que ellos identifiquen el desarrollo del rol de cada miembro del equipo.

1.2.5.3 Planificación y temporalización del trabajo en equipo

Para el desarrollo del trabajo en equipo, se requiere establecer una planificación adecuada. A esta actividad, se le denomina plan de trabajo. Una vez visibilizadas e identificadas las actividades Guitert y Gimenez (2008) señalan criterios a considerar para elaborar una tabla de planificación. Cabe resaltar que el equipo también podrá complementar sus propios criterios.

Tabla 3. Trabajo en equipo en entornos virtuales

Actividades fundamentales del proyecto	Tiempo requerido	Fecha de iniciación	Fecha de finalización	Persona responsable	Herramientas necesarias	Verificación	Observaciones

Tomado de Guitert y Gimenez, 2008, p.12

Es así como se recomienda tener en cuenta estas pautas iniciales para fomentar adecuadamente la dinámica de trabajo en equipo, puesto que al organizarse el equipo y más aún en un entorno virtual, se requiere que las actividades se encuentren correctamente planificadas y organizadas. Con ello, el equipo de trabajo ejecutará su actividad correctamente, garantizando la construcción del conocimiento.

El equipo de trabajo debe establecer acuerdos iniciales, consideran el trabajo en un entorno virtual, a manera de un reglamento, el cual deberán de cumplir con responsabilidad. Estos acuerdos, según Guitert y Gimenez (2008) deberán visibilizar los siguientes aspectos:

- Establecer la frecuencia de conexión de cada uno de los miembros del equipo.
- Establecer la frecuencia en la que mantendrán la comunicación por mensajería.
- Acciones que realizará el equipo en caso de que algún integrante no presente comunicación o abandone la actividad.
- Actitudes necesarias para desenvolverse en el trabajo en equipo y garantizar su comportamiento con el equipo.

De esta manera, los acuerdos deben quedar explícitos, y se recomienda que quede registrado, ya que será una referencia de los miembros del equipo para el desarrollo del proyecto y/o trabajo.

El trabajo en equipo requiere de la participación del trabajo individual, debido a que, si los integrantes no contribuyen en su proceso de aprendizaje y trabajo individual, será complicado que pueda aportar al equipo. Es fundamental fomentar la responsabilidad individual para el trabajo en equipo, ya que garantiza la gestión de los procesos de equipo. Igualmente, de manera en que avanza un equipo de trabajo,

el aprendizaje en equipo se basa fundamentalmente en el aprendizaje individual, pero cuando se ve como algo más que una mera combinación de conocimientos individuales se puede distinguir como una propiedad a nivel de equipo que captura el conjunto de conocimientos colectivos, las sinergias potenciales entre los miembros del equipo y las contribuciones individuales únicas. (Kozlowski y Ilgen, 2006, p.10).

Por tal razón, la interacción que se genera en el equipo permite la construcción del trabajo individual y estas aportaciones ayudarán a incrementar la calidad en el grupo.

1.2.5.4 El desarrollo del trabajo en equipo

El equipo de trabajo, al desarrollar un trabajo en un entorno virtual, debe tomar en cuenta cuáles serán los procesos que utilizará para garantizar el intercambio de información y los contenidos. Asimismo, las herramientas que considerarán para establecer una comunicación eficaz.

El equipo de trabajo puede considerar un espacio grupal para garantizar la gestión de la información. Los integrantes del equipo deben establecer una herramienta para el intercambio de mensajes para garantizar la comunicación. Como indican Guitert y Gimenez (2008), en este espacio también se pueden considerar aspectos a comunicar cómo: la entrega de un archivo del estudiante con la actividad encargada señala los cambios modificados en el archivo, entre otros. Una herramienta para editar documentos colaborativos en línea, por ejemplo, puede ser Google Docs.

La interacción entre los miembros del grupo debe estar organizada para tratar las temáticas de los trabajos colaborativos y aspectos de carácter personal. Según Guitert y Gimenez (2008), los siguientes aspectos que incluyen ambas perspectivas:

- Establecer la secuencia en la cual se comunicarán los estudiantes.
- Revisar los documentos de trabajos que permita su intercambio fluido entre los integrantes del equipo.
- Los mensajes deben poseer ideas claras y adecuadas.
- Mantener una comunicación frecuente y con ello un trabajo actualizado.

Además, Johnson y Johnson (1999) recomiendan establecer roles en los integrantes de los equipos. Este proceso ayuda al desarrollo de la dinámica del grupo, concretando las funciones de los miembros. Estos roles se estructuran en:

- La conformación de grupos, la cual consiste en la presencia de un miembro quien ayude a generar dinamismo y fluidez quien supervise las variables generadas en el grupo.
- Roles para ayudar a alcanzar los objetivos establecidos, los cuales implican la presencia de observadores, encargados de llevar un registro, orientar, fomentar apoyo y la participación.

- Formulación de lo que saben e integración con lo aprendido: Puede sintetizar, corregir, integrar información y generar respuestas.
- Motivador del pensamiento: aquellos miembros del equipo que brinda nuevas ideas, proponer soluciones y saber adecuarlas, y aplicarlas.

Como señala Pujos (2010), también es recomendable que los estudiantes cuenten con un trabajo donde establezcan las normas o acuerdos en el grupo donde establecerán sus funciones y roles establecidos. Entonces, se busca que el desempeño del equipo de trabajo tenga una coordinación correcta y adecuada para su funcionamiento. Igualmente, la toma de decisiones se establece en estos espacios, en relación con la interacción y comunicación. Por último, el equipo debe garantizar la gestión del tiempo, de modo que funcione eficazmente sus componentes, dominando los procesos de toma de decisiones y la temporalización de los objetivos.

1.2.5.5 Al culminar el trabajo en equipo

Se considera pertinente y enriquecedor que el equipo de trabajo pueda evaluar el proceso en el cual estuvieron involucrados. Como indica Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación permite acrecentar la enseñanza y aprendizaje. Para ello, se presentan dos aspectos en la evaluación, estos son la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Según Chappuis, et al. (2012), existe una diferencia entre ambas evaluaciones, donde la primera se realiza en un proceso posterior al aprendizaje, en cambio, en la segunda, ocurre durante el proceso.

Esta última es la evaluación para el aprendizaje, que como indica Stobart (2010) proporciona a los estudiantes y maestros evidencia del dominio de las capacidades que sustentan el éxito de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Es en este proceso donde el estudiante es un agente activo y consciente de su aprendizaje. De igual manera, toman nuevas decisiones, desarrollando la capacidad para autoevaluarse, de modo que pueda ser cada vez más reflexivo, autónomo y hábil para gestionar su aprendizaje. Para lograr que este proceso sea efectivo, el docente debe establecer una planificación que conlleve a los resultados de aprendizaje y que brinde un papel protagónico a los estudiantes en el proceso de evaluación, dando a conocer los criterios de evaluación y resultados de aprendizaje; otorgando retroalimentación; e involucrándose en la autoevaluación.

De este modo, tanto los estudiantes como los docentes resultan beneficiados, puesto que los alumnos adquieren mayor confianza en su proceso de aprendizaje y se encuentran

motivados. Desde la perspectiva docente, se profundiza la práctica y reflexión para la mejora de su desempeño en beneficio de los estudiantes.

Igualmente, se utilizan métodos cualitativos, como la observación, entrevistas, diarios de clase que permiten identificar dificultades y a gestionarlos para fomentar los resultados del aprendizaje. Además, el diseño de esta evaluación formativa permite la mejora por medio de la investigación-acción del docente. La evaluación formativa busca acompañar, realizar un seguimiento que genere una interacción entre docente y estudiante; brinda retroalimentación; el estudiante se autorregula y se autoevalúa en su aprendizaje. Con ello, los educandos se involucran con el desarrollo de su autonomía y capacidad de gestionar su proceso de aprendizaje.

Según Gonzales (2016), el primer paso consiste en seleccionar los resultados de aprendizaje del curso, los cuales guiarán tanto las actividades como las evaluaciones, y donde los educandos harán explícitas las evidencias de aprendizaje. El segundo paso se basa en establecer qué actividades serán las más adecuadas para evaluar dichos resultados de aprendizaje y con ello, diseñar las actividades. A través de estas, se consideran los tipos de evaluaciones, la cantidad de actividades para el curso, los procedimientos para evaluar, instrumentos de evaluación, y el establecimiento de roles para el desarrollo de dichas actividades. Por último, el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje implica la planificación de tareas motivadoras que garanticen que el alumno sea capaz de transferir sus aprendizajes a situaciones reales.

Para ello, como señalan Guitert y Gimenez (2008), para el trabajo en equipo, se debe tomar en cuenta una evaluación enfocada en el proceso, producto final, una autoevaluación del equipo y una autoevaluación personal.

Primero, la evaluación como proceso para el trabajo en equipo toma inicio a partir de la organización y planificación propuesta por el equipo y los acuerdos iniciales. Se evalúa el impacto y cumplimiento de estos en su desarrollo, de manera que permita a los integrantes del equipo reflexionar sobre aportes positivos y dificultades que han podido presentar. Con ello, se considera relevante la trayectoria del equipo desde el planteamiento de la organización y planificación y cómo es que este proceso ha sido eficaz para abordar el trabajo en equipo.

Segundo, considerar la evaluación de producto final implica visibilizar el logro de los objetivos propuestos al inicio de la actividad y garantizar la calidad de los resultados. Tercero, los integrantes del equipo deberán participar de una autoevaluación que conlleve a reflexionar el

desarrollo de su proceso individual en el trabajo realizado en equipo. Cuarto, los estudiantes pasan por una autoevaluación individual, la cual evidencie la actitud ejercida y permitirá que el estudiante identifique cómo la experiencia ha contribuido no solo a la adquisición de conocimientos de la disciplina, sino a obtener habilidades necesarias para el trabajo en equipo.

Según Randall (2006), el trabajo en equipo es un elemento crítico del desempeño del equipo, el cual cuenta con 4 características. Estas son el monitoreo del desempeño, que permite desarrollar una adecuada comprensión en el equipo tanto para las actividades a realizar como la comprensión de las actitudes de los integrantes. Asimismo, la retroalimentación continua; la comunicación para el intercambio de información y comportamientos que evidencian sus responsabilidades. Con ello, se evalúan una serie de comportamientos que implican el desarrollo del trabajo en equipo indicando su eficiencia y alcanzar los objetivos propuestos.

Como señalan Lerner et al. (2009), los planes de estudio deben incorporar la retroalimentación como estructura integral del proceso activo. Respecto al trabajo en equipo, permite tomar conciencia de las características, dificultades, fortalezas e impacto de la construcción en conjunto de un proyecto u objetivo en común. A través del ejercicio de la reflexión, los estudiantes visibilizan su desempeño en el equipo de trabajo, así como el rol que tiene cada uno de los integrantes. De igual manera, al docente le permite observar los mecanismos y dinámica de la organización de los equipos, contribuyendo a una reflexión en base a su función en el seguimiento y guía de los equipos de trabajo.

Además, los estudiantes cuentan con destrezas para realizar tareas complejas autónomamente y establece una coevaluación que visualice la adquisición de la competencia los resultados de aprendizaje, de la mano con la guía del docente. Para ello, como señala Gonzales et al. (2018), la obtención de la competencia de trabajo en equipo debe ser progresiva desde la participación del estudiante y, además, necesita de retroalimentación sobre las adecuadas conductas y procesos para laborar efectivamente en equipo y contando con una evaluación que monitoree la construcción de su aprendizaje.

Se busca emplear una evaluación que considere el planteamiento de actividades significativas, comprometer a los estudiantes en la evaluación y brindar los resultados evidenciados con el feedback, por lo que la evaluación es parte del proceso de formación enlazado con un feedback que contribuya el proceso de aprendizaje del estudiante y visibilice las competencias adquiridas. Para ello, los estudiantes deben participar activamente en el proceso evaluativo teniendo en cuenta procedimientos de autoevaluación y coevaluación entre el docente, los estudiantes y recíprocamente entre ellos. De este modo, se utiliza el

feedback para apoyar a los estudiantes a conseguir una mejor comprensión del trabajo en equipo, enfatizando la importancia de la responsabilidad individual y grupal, la integración del equipo y la motivación en participar.

1.2.6 La retroalimentación para favorecer el desarrollo del trabajo en equipo

1.2.6.1 Concepto de retroalimentación

La retroalimentación es considerada como un elemento que favorece el aprendizaje, el cual puede ser tanto positivo como negativo, siendo utilizado para mejorar la eficacia en las aulas. Según Brookhart (2008), una adecuada retroalimentación brinda al estudiante la información necesaria para comprender su desenvolvimiento en relación con el avance de sus aprendizajes. Así, la retroalimentación cumple su función formativa generando impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Para ello, se debe fomentar una evaluación formativa que permita descubrir y utilizar por parte del estudiante nuevas alternativas para garantizar su mejora, a través de la retroalimentación, de manera que puedan usar dichos pasos para su mejoría.

Cabe resaltar que, en el campo de evaluación formativa en la cual se desarrolla la retroalimentación, como indica Stobart (2010), esta proporciona a los estudiantes y maestros evidencia del dominio de las capacidades que sustentan el éxito de los propósitos de aprendizaje de los estudiantes. Para lograr ello, se establecen experiencias de aprendizaje que ayudan a los alumnos a aprender como resultado de la formación que se produce (enseñanza-aprendizaje). Es en este proceso donde el estudiante es un agente activo y consciente de su aprendizaje.

De igual manera, toman nuevas decisiones, desarrollando la capacidad para autoevaluarse, de modo que pueda ser cada vez más reflexivo, autónomo y hábil para gestionar su aprendizaje. Para lograr que este proceso sea efectivo, el docente debe establecer una planificación que conlleve a los resultados de aprendizaje y que brinde un papel protagónico a los estudiantes en el proceso de evaluación, dando a conocer los criterios de evaluación y resultados de aprendizaje; otorgando retroalimentación; e involucrándose en la autoevaluación. De este modo, tanto los estudiantes como los docentes resultan beneficiados, puesto que los alumnos adquieren mayor confianza en su proceso de aprendizaje y se encuentran motivados.

La evaluación no es un proceso aislado a la enseñanza y aprendizaje, sino que forma parte de este. Como señala Escobar (2020), la evaluación se desarrolla como un proceso

caracterizado por ser contextualizado, dinamizado y amplio, integrando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con ello, se adquiere información por medio de la puesta en práctica de procedimientos adecuados y viables, el establecimiento de percepciones y juicios en base a la información obtenida y con ello la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes.

A través de la retroalimentación permite evidenciar el desempeño de los estudiantes y con ello buscar establecer mejoras para lograr nuevas metas. Para que la retroalimentación sea útil y eficaz, como señala Stobar (2010), se considera establecer un motivo claro, por el cual el estudiante lo necesita; identificar el momento oportuno para brindar la retroalimentación y el aprendiz pueda utilizarla; y tomar en cuenta los medios que implica que el estudiante se encuentra conforme a utilizar la retroalimentación y será capaz de realizarla. Con ello, la retroalimentación presenta una finalidad que está focalizada a una atención prospectiva.

Desde otra mirada, Tillema et al. (2011), indican que los estudiantes aprecian de manera positiva una retroalimentación que esté orientada al aprendizaje, debido a que manifiestan una conformidad y agrado ante una retroalimentación de carácter cualitativa, transparente y auténtica. Para ello, se requieren establecer interacciones entre el docente y el estudiante, que se destaca la manera en cómo se transmite la información y cómo lo asimila el estudiante. Como señala William (2011), la retroalimentación debe cumplir como finalidad direccionarse como un recurso formativo. De esta manera, la retroalimentación permite establecer una interacción que produzca un proceso formativo para el aprendizaje a futuro de los educandos como de los docentes.

1.2.6.2 Modelos de retroalimentación

Según Hattie y Timperley (2007) presenta un modelo de retroalimentación efectiva, que debe responder a tres aspectos, los cuales se evidencian con las siguientes preguntas: “¿A dónde voy? (¿Cuáles son las metas?), ¿Cómo voy? (¿Qué progreso se está logrando hacia la meta?) y ¿Hacia dónde continuar? (¿Qué actividades deben emprenderse para lograr un mejor progreso?)” (p. 87). Es así como, para conducir la dirección de estas preguntas, dependerá mucho el desarrollo de la retroalimentación sea a un nivel de la tarea, proceso metacognitivo, a nivel de mejora personal, entre otros.

Primero, ¿hacia dónde voy?, que como señalan Hattie y Timperley (2007), forma parte del Feed up, incluye el establecimiento de tareas retadoras, las cuales impliquen el establecimiento de metas y compromisos. Asimismo, como indican Black y William (2006), "la provisión de tareas desafiantes y una amplia retroalimentación conducen a una mayor participación de los estudiantes y mayores logros" (p. 13). Las metas serán consideradas por

los estudiantes como logros a los cuales deben alcanzar en el marco de la experiencia de aprendizaje. De este modo, los objetivos desafiantes, implican que los estudiantes presenten mayor compromiso en alcanzar dichas metas y busquen obtener mayor retroalimentación.

Segundo, a menudo, no se transmite información sobre el proceso de cómo uno va desempeñándose en alguna tarea. Asimismo, como mencionan Hattie y Timperley (2007), algunos docentes utilizan pruebas estandarizadas para evidenciar el avance de los estudiantes, pero no necesariamente brindan información que apoye tanto a los estudiantes como a los docentes a saber cómo se encuentra el alumnado. Teniendo en cuenta esta situación, se requieren de espacios que promuevan la retroalimentación, la cual será efectiva contando con información que evidencia el progreso y sobre todo los pasos a considerar para su realización.

Tercero, se responde a la pregunta ¿hacia dónde continuar?, la cual se establece en el marco del “Feed Forward”, donde se brinda información, la cual ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a continuar. Se incluyen nuevas oportunidades para la autorregulación sobre el proceso del desarrollo de las tareas y/o actividades, conocimiento y comprensión de lo que se entiende, y nuevos desafíos. Es así como este proceso puede generar un mayor impacto que conduzca a futuros resultados de aprendizaje sustanciales.

1.2.6.3 Niveles de la retroalimentación

Continuamente, la retroalimentación se estructura en niveles, que son: “Task level, Process level, Self-regulation level y Self level. (Hattie y Timperley, 2007, p.87). No obstante, se profundizará la información sobre “Self-regulation level”.

Primero, “Task level” o establecer una retroalimentación a nivel de una tarea, es uno de los niveles más conocidos donde se muestran los resultados, orientaciones y criterios para la realización de una tarea. Cabe resaltar, como indica Brookhart (2008), más del 90% de los registros tanto escritos o verbales de los docentes se enfocan a un nivel informativo respecto al trabajo. Además, esta retroalimentación puede darse tanto a situaciones individuales como grupales. Usualmente, en esta última, para evitar confusiones en el equipo, no se enfatiza el desempeño individual sino el equipo. Entonces, la eficacia de este nivel dependerá de la participación y compromiso de los estudiantes de la actividad en relación con su desempeño.

El siguiente nivel “Process level” o también conocido como el proceso que permite que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades en su experiencia de aprendizaje. Este proceso promueve la comprensión, entender sus procesos cognitivos y transferencia de conocimientos a partir de tareas retadoras. Es así como, por medio de la retroalimentación,

los estudiantes identifican estrategias y modifican sus acciones, que permitan evaluar su desempeño para lograr sus objetivos.

En el tercer nivel “Self regulation” o también mencionado como la autorregulación de las acciones permite que los estudiantes cuenten con procesos de autoevaluación de sí mismos que permita evidenciar su capacidad. Asimismo, según Hattie y Timperley (2007), “self-regulation involves an interplay between commitment, control, and confidence. It addresses the way students monitor, direct, and regulate actions toward the learning goal” (p.93).⁷, por lo que dicha regulación implica generar nuevos pensamientos, sentimientos y acciones que se integran y adaptan para alcanzar los logros personales. A través de la autorregulación el alumnado puede monitorearse, regular sus acciones direccionadas a una meta de aprendizaje, la cual requiere de autonomía, autodisciplina y autodirección. Con ello, los estudiantes pueden autoevaluarse, de manera que puedan mejorar conductas que los conduzcan al éxito.

Una competencia autorreguladora es la autoevaluación, la cual permite seleccionar e interpretar información que brinde retroalimentación. Para ello, según Collado y Fachelli (2019), se presenta la autoevaluación y autogestión. Primero, en la autoevaluación los estudiantes pueden evaluar su desempeño y habilidades, conocimientos entre otros. Segundo, la autogestión regula el comportamiento del alumnado a través de la propia planificación, control de error y estrategias que permitan corregirse. Con ello, los estudiantes pueden evaluar su desempeño sabiendo cómo, buscando y retribuyendo la retroalimentación.

Los docentes deben establecer un entorno de aprendizaje, el cual permita que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación. Asimismo, esto implica establecer metas específicas adecuadas a los estudiantes por medio de la retroalimentación. Entonces, la retroalimentación favorece a los estudiantes mejorar su desempeño a través de la autorregulación y el enfoque de retroalimentación a considerar.

Ahora, la regulación no solo se presenta en un contexto individual, sino que este es posible desarrollarse bajo un proceso de colaboración. Como señala Saab (2012), la regulación en la elaboración de una tarea es tan importante como el procedimiento para llevarse a cabo, tomando en cuenta la regulación del proceso de colaboración, incluso en un entorno virtual. Así, la regulación en el equipo consiste en la interacción que se establece entre iguales para elaborar una actividad y requieren de apoyo en conjunto durante este proceso.

⁷ Traducción libre [la autorregulación implica una interacción entre el compromiso, el control y la confianza. Aborda la forma en que los estudiantes monitorean, dirigen y regulan las acciones hacia la meta de aprendizaje].

Continuando con los lineamientos de Saab (2012), distingue la regulación focalizada hacia la tarea y del equipo. La regulación de una tarea requiere de una estructura guiada para su desarrollo. En cambio, la regulación del equipo se centra en la coordinación que se da en la colaboración de los estudiantes. Además, como señalan Jermann y Dillenbourg (2008), la regulación del desempeño de la tarea, la interacción entre los alumnos que trabajan en un entorno también debe regularse. De este modo, el uso de la regulación del equipo contribuye a la colaboración adecuada para obtener un rendimiento compartido en el equipo.

Para ello, según Saab (2012), promueve una comunicación eficaz, la cual permite aumentar el uso de la regulación del equipo, pero se debe tomar en cuenta el uso de una herramienta que brinde a los estudiantes información sobre su ejecución en el equipo en relación con la regulación del grupo, conduciendo a un mejor rendimiento en equipo.

Un proceso de regulación en el equipo implica que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje, donde promueven y construyen una diversidad de ideas permitiendo que logren mejores comprensiones para la elaboración en conjunto de una tarea. Según Saab (2012), para desarrollar el trabajo colaborativo es pertinente la agrupación de los integrantes, la cual recomiendan sean heterogéneos, ya que promueven momentos significativos para interactuar, intercambiar ideas, comprender en equipo donde los procesos auto y co regulatorios del aprendizaje evidencian distintas ideas. Al contrario, la homogeneidad, Saab (2012), señala que no siempre pueden adquirir mejores resultados debido a que la similitud en sus habilidades no siempre permite el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje.

Se evidencia que la autorregulación no es estática, sino que se desarrolla bajo un proceso que implica la interacción entre los pares. Para ello, como menciona Saab, las relaciones e interacción entre el alumnado se determinan en base a las relaciones socioafectivas donde el aprendizaje se garantiza por medio de la interacción discusión y acuerdos, y procesos por lo que los estudiantes exploran e interpretan, comparten, dan a conocer y valorar sus puntos de vista. Es así como la regulación en el equipo se desarrolla a través de la interacción con los otros, por lo que el trabajo en equipo contribuye sustancialmente, mejorando su involucramiento y motivación en el aprendizaje.

El último, "Self level", o también conocido como evaluación personal, busca impactar positivamente en el estudiante. Como indica Brookhart (2008), este nivel de retroalimentación presenta poca información en relación con la tarea, establecimiento de compromisos de aprendizaje o comprensión de la tarea. Por lo general, pretende alentar y establecer un impacto positivo, motivando al alumnado a continuar.

1.2.6.4 Estrategias y herramientas para la retroalimentación

La retroalimentación puede desarrollarse tanto de manera individual como grupal. Por un lado, como señala Escobar (2020), la retroalimentación individual evidencia en el estudiante que el profesor toma en cuenta su aprendizaje y focaliza sus necesidades. Por otro lado, la retroalimentación grupal conlleva a que el docente trabaje y muestre las dificultades que haya identificado en los estudiantes. Asimismo, esta retroalimentación integra información que promueve la reflexión individual de los estudiantes. Con ello, se toma en cuenta la evaluación del trabajo en equipo por medio de la retroalimentación, puesto que permite realizar una valoración al equipo sobre el proceso de trabajo y cómo es que los factores interactúan.

La retroalimentación contribuye a la adquisición de la competencia de trabajo en equipo donde desarrollo debe ser progresivo y continuo por parte del estudiante. A través de la retroalimentación se brindan posibles mejoras para trabajar adecuadamente en equipo y de la mano de una evaluación que guía el proceso de aprendizaje.

Las estrategias usadas en la retroalimentación, según Bookhart (2008) varían en el tiempo, cantidad, modo y audiencia. En este caso, se toma en cuenta las estrategias basadas en el modo, en cómo se presenta la retroalimentación. Estos pueden ser de carácter oral, escrito o demostrativo. Igualmente, se considera la audiencia a quienes se dirige la retroalimentación y que esta puede brindarse de manera individual o grupal. Es pertinente que el docente sepa cuál será el momento adecuado para poder establecer una retroalimentación. Cabe resaltar que la retroalimentación se desarrollará considerando el entorno, las características de los estudiantes, el clima de la clase, las actividades otorgadas.

Tabla 4. Estrategias de retroalimentación

Estrategias de retroalimentación pueden consistir en:	En las siguientes formas:	Recomendaciones para una buena retroalimentación:
Momento	El momento en que se brinda la retroalimentación.	<ul style="list-style-type: none">- Promover retroalimentación inmediata para el conocimiento de hechos (bien/mal)- Brindar una retroalimentación diferida para obtener respuestas más comprensivas de los estudiantes, pensando y procesando.- Retroalimentar tan a menudo como sea práctico para lograr mayores logros.
Cantidad	Qué tanta información se brindará a los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">- Priorizar los puntos más importantes.- Elegir aquellos puntos que tengan mayor relación con los objetivos de aprendizaje.- Considerar el nivel de desarrollo del

		estudiante.
Modo	Oral Escrito Visual/demostrado	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar la mejor manera para brindar la retroalimentación. - Brindar una retroalimentación interactiva (hablar con el estudiante). - Dar retroalimentación en trabajos escritos Proponer alternativas que guíen el trabajo de los estudiantes.
Audiencia	Individual Grupo/clase	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer una retroalimentación individual donde el profesor pueda valorar el aprendizaje de los estudiantes. - Ofrecer una retroalimentación a los grupos si en caso, la mayoría de la clase perdió el mismo concepto en la tarea, lo que presenta una oportunidad para reenseñar.

Tomado de Brookhart, 2008, p.5

De la misma manera, se toma en cuenta el contenido que presentará la retroalimentación acorde a su variación.

Tabla 5. El contenido de la retroalimentación

El contenido de la retroalimentación puede variar en ...	En estas formas	Recomendaciones para una buena retroalimentación
Foco	<ul style="list-style-type: none"> - En el propio trabajo - En el proceso que el estudiante usa para hacer su trabajo - En la regulación del estudiante - En la personalidad del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir el trabajo y el proceso y las relaciones entre ellos. - Comentar la autorregulación del estudiante si esto motivará la autoeficacia. - Evitar comentarios personales.
Comparación	<ul style="list-style-type: none"> - Como criterio para un buen trabajo (referencia a un criterio) - Para otros estudiantes (referencia de una norma) - Para los propios desempeños pasados de los estudiantes (autorreferencia) 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar una referencia a un criterio como retroalimentación para dar información acerca del trabajo. - Usar una referencia a una norma como retroalimentación para dar información acerca del proceso o el esfuerzo de los estudiantes.
Función	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción - Evaluación /juicio 	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la información que requerirá cada estudiante. No utilizar adjetivos que califiquen su persona, sino términos que permitan entender su actuar. - No juzgar
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> - Positiva - Negativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar comentarios positivos que describan qué es lo que está haciendo bien.

		<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar las descripciones negativas del trabajo con sugerencias positivas para mejorar.
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad para el estudiante - Poco clara 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar el vocabulario y conceptos que el estudiante entenderá. - Adaptar la cantidad de contenido de la retroalimentación al nivel del desarrollo del estudiante.
Especificidad	<ul style="list-style-type: none"> - Quisquilloso - Preciso - Muy general 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar el grado de especificidad al estudiante y a la tarea. - Hacer la retroalimentación lo suficientemente específica, así el estudiante sabrá qué hacer, pero no tan específico al nivel que esté todo hecho para ellos. - Identificar errores o tipos de errores, pero evite corregirlos todos, dejando al estudiante sin actividad.
Tono	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos implícitos - Lo que el estudiante quiere escuchar 	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir palabras que comuniquen respeto por el estudiante y su trabajo. - Elegir palabras que le den al estudiante un rol protagónico. - Elegir palabras que lleven al estudiante a pensar y cuestionar.

Tomado de Brookhart, 2008, p.6

Algunas herramientas que son usadas para compartir la retroalimentación son el cuestionario, diarios reflexivos, establecer grupos de discusión, desarrollar el análisis de cartas, entre otros. Su finalidad es obtener información y poseer evidencias que permita mostrar el aprendizaje de los estudiantes a los docentes, de modo que ellos puedan tomar en cuenta qué estrategias y contenido de retroalimentación compartirán a los estudiantes, de manera que la información brindada en la retroalimentación pueda ser justificada y adecuada.

1.2.7 Antecedentes de la innovación

En base a la revisión documental se identificó dos investigaciones que tienen como objeto de estudio el trabajo en equipo. La primera investigación titulada “Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes” (Viles et al., 2003). Esta experiencia docente resalta el uso de una herramienta de evaluación para el trabajo en equipo, la cual permite enfocar un acompañamiento adecuado para el desarrollo de las experiencias en equipos de trabajo. En base a ello, teniendo en cuenta la información, se puede establecer espacios de retroalimentación justificada a los estudiantes basados en

criterios para la mejora. Esta herramienta es un cuestionario que evidencia y valora el funcionamiento individual como miembro del equipo, que después se pondrá en discusión y diálogo con el equipo completo y así evaluarse todo el grupo. Es de esta manera que se busca que los estudiantes adquieran de manera progresiva la competencia de trabajo en equipo, modificando su desempeño, siendo esta de gran demanda en las universidades y organizaciones.

La otra investigación denominada “La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario” (Collado y Fachelli, 2019). Esta experiencia de innovación docente establece la competencia de trabajo en equipo, en la cual se desarrolló en una asignatura de Sociología del Grado de Gestión y Administración Pública, de la Universidad de Barcelona. Para ello, esta investigación se realizó en clases a través espacios de trabajo en grupo, presentando momentos de autoevaluación, donde en ambas situaciones se brindó retroalimentación para fomentar la integración de la competencia a través del uso de un diario estructurado individual. De este modo, se utiliza como herramienta de autoevaluación el diario personal donde se propicia la reflexión que se obtiene de la experiencia personal y colectiva en el trabajo en equipo, favoreciendo la autorregulación para guiar la adquisición de dicha competencia.

Tomando en cuenta ambas experiencias de innovación docente y la revisión de la literatura, se considera que la retroalimentación para la regulación puede abarcar tanto un enfoque individual como colectivo, por lo que la regulación y coordinación de cada una de las tareas se pueden desarrollar a nivel grupal, siendo el seguimiento del proceso del equipo una actividad social reguladora. De igual manera, según Saab (2012), la regulación en las actividades en equipo impacta positivamente el desempeño del grupo. Entonces, la regulación puede realizarse como regulación de equipos siendo estas importantes y tomadas en cuenta para garantizar un desempeño y colaboración del equipo de manera exitosa.

1.3 Innovación en la docencia universitaria

La educación superior promueve, busca mejorar y asegurar la calidad educativa, acorde a los cambios y demandas sociales. Teniendo en cuenta este contexto, uno de los canales por el cual se desarrollará dicha labor es a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes donde la universidad dirige su labor a la innovación garantizando la construcción de conocimiento a través de la investigación y formación integral. Sin embargo, según García y Gros (2013), la innovación implica un riesgo a tomar. Es así como los cambios a generarse deben caracterizarse por de cualitativos, contando con una justificación coherente que permita la innovación en la docencia universitaria.

Como señala Zabalza (2004a), se debe tomar en cuenta tres aspectos para su definición como: apertura, actualización y mejora. Primero, la apertura se centra en la actitud coherente al cambio en el inicio y en el proceso. De la misma manera, la innovación va a favorecer el desempeño docente, porque integra saberes y recursos, por lo que se permite fomentar un avance en la metodología. Estas situaciones posibilitan estrechar el compromiso en la innovación.

También, Zabalza (2004a), indica que la innovación se desarrolla a través de un proceso donde las universidades puedan reestructurar sus procesos de trabajo en base a un objetivo factible que favorezca su revisión, evaluación, observando así el impacto que pueden generar en los estudios universitarios de manera íntegra, consiguiendo procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.

Para ello, el rol del docente presenta una tarea sustancial, la cual no solo debe enfocarse en su campo disciplinar, sino también en involucrar el proceso de la innovación como desarrollo personal y profesional docente. Los docentes deben ser conscientes de sus potencialidades y demandas como requerimientos para poder transformarse y con ello mejorar su práctica educativa. Como señala Álvarez (2001), la innovación educativa inicia desde la mirada del propio docente, debido a que una innovación no podrá ser significativa sin que él no desarrolle una transformación propia como persona que innova en su desempeño. De esta manera, se considera que la docencia debe iniciar el camino continuo hacia la innovación y lograr establecerse de manera sostenible para garantizar cambios efectivos.

El docente debe estar en constante actualización, por lo que realiza un cambio de mejora, evidenciando su capacidad de innovar y aprender de esta. Frente a esta situación, las instituciones buscan proponer nuevas metodologías, estrategias y metodologías que sean pertinentes a las necesidades de formación de un estudiante universitario. Según Miguel (2006), el docente se actualiza en campos como el diseño educativo, metodologías y los procedimientos de evaluación acorde a las competencias a desarrollar en el alumnado. Con ello, la innovación docente debe reflejar su actualización permitiendo involucrar a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluar los procesos formativos y atender a la diversidad del aula.

Como indica Zabalza (2004a), se debe considerar al estudiante como un individuo capaz de estructurar su propio itinerario formativo, a través de la flexibilización, donde el docente los reconoce como personas integrales. Igualmente, los profesores, en el campo de la innovación, deben ser diseñadores de experiencias de aprendizaje significativas, de manera que los estudiantes obtengan competencias que les permitan responder de manera creativa

y brindar soluciones. Para el docente, esto es la capacidad de innovar y aprender mediante la innovación. Se busca establecer espacios de aprendizaje que fomenten la autonomía académica de los estudiantes. Con ello, a los educandos se les debe brindar la posibilidad de involucrarse en espacios de decisión y situaciones de retroalimentación como medio para la mejora continua del contexto de aprendizaje.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (s.f.) propone que se debe enfocar la tarea educativa en la autonomía del estudiante, por lo que es necesario reflexionar sobre el desempeño del docente, de manera que fomente el desarrollo de competencias requeridas por los educandos. Con ello, se debe fomentar y crear nuevas condiciones que favorezcan las formas, espacios de generación, y comunicación del conocimiento, a través de sistemas formativos flexibles para la formación permitiendo involucrar los intereses y necesidades de los estudiantes en el contexto.

Continuando con el proceso de actualización docente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estos deben ser enfocados en la flexibilización de las situaciones de aprendizaje para el uso de mecanismos para gestionar la tarea, siendo la innovación el diseño de las situaciones de aprendizaje. Asimismo, se requiere del trabajo en equipo, ya que se desarrollan procesos participativos, donde surgen distintas ideas y estrategias para que el grupo de estudiantes aborden una problemática. Por medio de la participación en red, las tecnologías favorecen estos entornos para facilitar el intercambio, procesos de información, y acceder al conocimiento. Así, se favorece empoderar a los docentes a reconocer su capacidad de innovación, brindar acceso al entorno y proactividad en la construcción de los aprendizajes.

De la misma manera, la evaluación y diversidad del aula están presentes en el campo de la actualización docente para garantizar la tarea de la innovación. Según Álvarez (2001), una buena evaluación permite una adecuada práctica de enseñanza y buena la actividad de aprender. Para ello, trabajar por competencias implica la manera de cambiar el desempeño docente, donde se desarrollen nuevas propuestas educativas y se visibilicen las acciones de los estudiantes. Es aquí donde la evaluación es desarrollada integralmente en la práctica pedagógica. Este proceso se evidencia a través de la evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes, que permitan la construcción de conocimientos, dando énfasis a la evaluación formativa. Así, la evaluación se incorpora en el proceso de aprendizaje, siendo un elemento adecuado para establecer y adaptar la programación a las necesidades y dificultades de los estudiantes.

La innovación docente debe implicar a la vez cambios de mejora, donde se identifiquen los logros, como resultado de la propia práctica docente y la evaluación de esta. También, “innovar no es solo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores” (Zabalza, 2004a, p. 117).

Según Álvarez (2001),

es importante que tanto los profesores innovadores como los estudiantes puedan identificar al final del proceso las cosas que hayan cambiado en la enseñanza, en los contenidos de la disciplina y en los propios alumnos; así como lo que hayan aprendido ambos durante la experiencia de innovación. De este modo, se debe valorar el conocimiento disciplinar y experiencia docente para lograr incorporar elementos de valor y de mayor calidad. (p.6).

Con respecto a la mejora del desempeño docente para la innovación, esta contribuye al desarrollo de las competencias profesionales del docente. Su rol en la universidad es fundamental, por lo que debe continuamente redireccionar su propia práctica y desempeño profesional. Asimismo, la actividad del profesor universitario está conformada por la docencia, investigación y gestión, las cuales permitirán generar nuevas actitudes y cambios en los docentes a través de la innovación y tecnologías que apoyan a la investigación. Así, se establece el perfil del docente universitario que, articulado a este, cuenta con competencias que debe desempeñar en su práctica docente.

Como indica Torra et al. (2012), las competencias con que debe contar un docente universitario se articulan acorde al perfil. Estas son: competencias interpersonales, que permite comprender y respetar a sus estudiantes y el contexto donde se desempeña; competencias metodológicas, que consiste en la aplicación de conocimientos en la pedagogía, didáctica y métodos de enseñanza; competencias comunicativas, que permite establecer una comunicación asertiva y comprensión de su discurso así como escuchar; competencias de planificación y gestión, las cuales garantice los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollar procesos de evaluación; competencias de trabajo en equipo, que implica saber trabajar colaborativamente y respondiendo a los objetivos planteados como equipo; competentes en el uso de las tecnologías, articulando en su modelo formativo, los recursos tecnológicos de su institución y de los educandos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la competencia en innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación del docente debe permitir que el profesor aplique actividades enfocadas en la innovación para lograr resultados de aprendizaje de los alumnos. Además, debe de reflexionar sobre su disciplina y su práctica, indagar; y considerar las innovaciones metodológicas, enfocado a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y siendo investigador de su práctica docente. Entonces, el docente debe de integrar sus

conocimientos con relación a su desempeño, evidenciando el conocimiento de métodos pedagógicos más pertinentes a la situación que presentan los estudiantes, sabe de tecnologías más apropiadas que respondan a las necesidades de los alumnos y articulado a la disposición por investigar, reflexionar de su práctica y sobre su disciplina, favoreciendo la innovación en su curso aplicando procesos pedagógicos con relación a la tecnología.

La labor de innovación del docente, según Zabalza (2004b), deberá estar plasmada en una documentación y evaluación. Debido a que innovar implica la toma de nuevas decisiones para la mejora de su desempeño docente, esto debe ir registrado a través de sistemas de documentación, supervisión y evaluación, de manera que verifique la efectividad e impacto de la innovación. Para que este registro sea efectivo, la innovación debe ser puesta en práctica para comprobar su viabilidad, favoreciendo la formalización de un proyecto. Por último, las innovaciones deben ser incorporadas al currículum formativo de la Facultad o Escuela en la que se haya desarrollado.

Como se evidencia, la innovación permite un cambio de mejora, el cual debe ser registrado y puesto en práctica para evidenciar su impacto. Esta se desarrolla en un entorno educativo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, se señala al entorno educativo, ya que según García y Gros (2013), la innovación debe ser incluida como parte de la política en la universidad. Para ello, la universidad debe contar con espacios que favorezcan la comunicación de ideas y proyectos adecuados para la innovación. Esta es una iniciativa que va a permitir sensibilizar la cultura universitaria, fomentando estructuras más flexibles, enfocados a proyectos y la interdisciplinariedad. Así, esta innovación debe ser horizontal, de manera que involucre a todos los integrantes de la comunidad universitaria como departamentos, personal académico, área de gestión, los estudiantes.

Entonces el desarrollo de la innovación docente permite generar un impacto de mejora en el entorno educativo, involucrando la renovación metodológica del docente desde la práctica. Desde esa perspectiva, el profesor universitario debe estar en constante actualización, por lo que realiza un cambio de mejora, evidenciando su capacidad de innovar y aprender de esta a través de la innovación.

1.4 Problematización

En relación con la experiencia docente, se identificó que los estudiantes poseen dificultades en la interacción e involucramiento durante el trabajo en equipo para el desarrollo de recursos educativos digitales en un curso virtual de una universidad privada de Lima. Este problema se evidencia debido a elementos personales y metodológicos respecto al trabajo

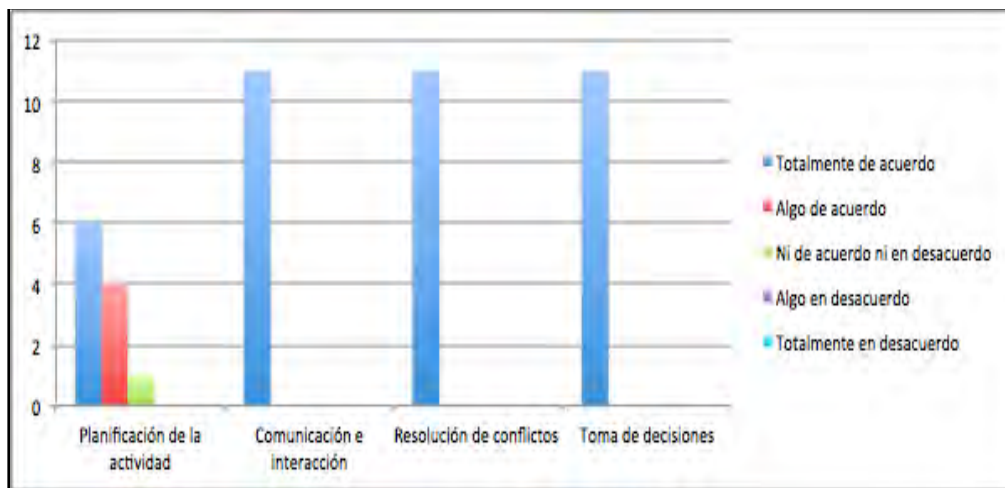
en equipo. De este modo, siguiendo un proceso indagatorio para conocer de mejor manera el contexto, se aplicaron instrumentos que permitieron el recojo de información para esta primera fase de indagación. Primero, a través de una matriz de análisis documental, se reconoció la presencia de la competencia de trabajo en equipo, sus descriptores, resultados y evidencias en el documento Manual de Competencias genéricas de la Universidad; de igual forma, se analizó el perfil de egreso de la Facultad de Educación en torno a esta competencia. Segundo, se aplicó un cuestionario a los estudiantes del curso Recursos Educativos para la Enseñanza del VIII ciclo para conocer las percepciones y experiencias que tuvieron respecto al trabajo en equipo. Tercero, se entrevistó a la directora de Estudios de la Facultad de Educación con la finalidad de precisar información acerca de los aspectos que caracterizan la acción pedagógica para el trabajo en equipo con los estudiantes.

Una vez realizado el análisis del contexto universitario donde se desarrolló la investigación, se resaltó la coherencia que establece tanto la universidad en el Documento de Trabajo: Competencias Genéricas de la universidad privada y la Facultad de Educación en el Perfil del Egresado (2017) sobre la consideración e importancia de desarrollar la competencia de trabajo en equipo. Como indica Paris et al. (2016), la conducción adecuada de los procesos de aprendizajes favorece la actuación de los alumnos para su aprendizaje y evaluación respecto a sus competencias como el trabajo en equipo.

Desde el contexto de innovación en la docencia universitaria, donde se desarrolla la retroalimentación para favorecer el involucramiento, se fomenta la competencia de trabajo en equipo, evidenciada en la enseñanza y aprendizaje, de manera que permita a los estudiantes contar con espacios para trabajar en equipos. Sin embargo, como menciona Rodríguez et al. (2010), la realización de trabajo grupales no sustenta la adquisición de conocimientos para saber trabajar en equipo. Como señala Espejo (2020), el trabajo en equipo implica un aprendizaje interpersonal, donde se desarrollan las actitudes y valores en los estudiantes. Asimismo, como recalca la directora de Estudios en la entrevista realizada “no hace falta solo contar con el espacio [en los cursos], sino que esta competencia debe ser desarrollada intencionalmente, donde los estudiantes reconozcan sus propias habilidades para que realmente adquieran esa competencia en equipo”. (EP-4).

En cuanto a los resultados del cuestionario aplicados a los estudiantes del curso Recursos Educativos para la Enseñanza del ciclo 2021-1 para conocer las percepciones y experiencias que tuvieron con respecto al trabajo en equipo, se identificó que todos están “totalmente de acuerdo” en considerar importante dicha competencia para la formación integral, enriqueciendo su desempeño profesional. No obstante, solo dos estudiantes indicaron estar “algo de acuerdo” respecto a que el trabajo en equipo contribuye al éxito académico.

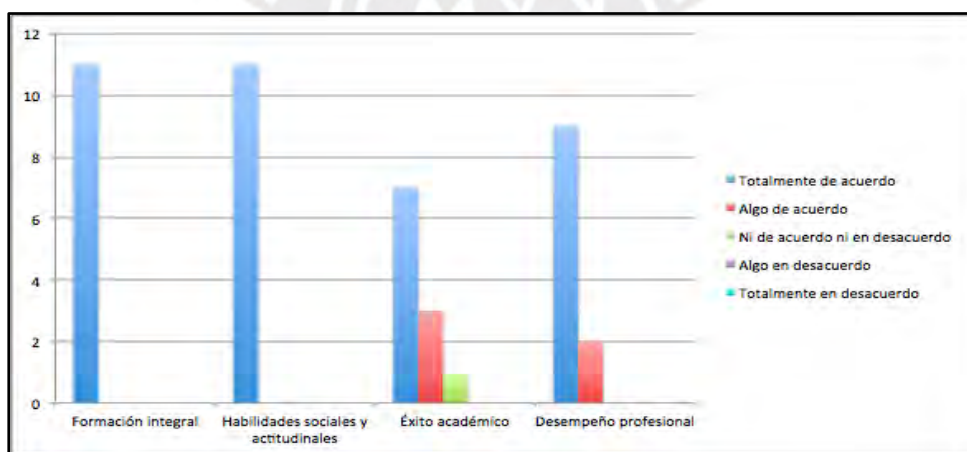
Figura 1. Importancia de la competencia de trabajo en equipo



Elaboración propia

De igual manera, los estudiantes indicaron estar “totalmente de acuerdo”, que cuentan con las habilidades para desenvolverse en un trabajo en equipo, siendo estas la comunicación e interacción en el equipo, poseer la habilidad para la resolución de conflictos y la negociación clave en un trabajo en equipo, y considerar la toma de decisiones. Sin embargo, en la habilidad para planificarse y realizar la actividad, dos estudiantes señalaron estar “algo de acuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, considerando que no siempre realizan esta actividad para el desarrollo del trabajo en equipo. Esta habilidad de la planificación de la tarea es clave para lograr el objetivo del grupo, de manera que los estudiantes se encuentren capacitados para el trabajo en equipo, por lo que se debe tomar en cuenta en cualquier acción de mejora.

Figura 2. Habilidades para desenvolverse en un trabajo en equipo.



Elaboración propia

Los estudiantes deben desarrollar habilidades que les permitan trabajar en equipo, donde adquieren sus competencias. Acorde a los aportes señalados en la entrevista por la directora de Estudios de la Facultad de Educación menciona que “se fomenta un trabajo participativo, activo y colaborativo. En esa medida y por nuestro enfoque de formación propiciamos que en los cursos se den espacios de trabajo en equipo” (EP-7).

Se observa que se fomenta el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo tanto desde la actividad de la universidad, como de la Facultad de Educación. No obstante, respecto a la actitud en trabajo en equipo, los estudiantes encuestados reportan una variedad de respuestas, es decir, no hay un consenso respecto al beneficio de trabajar en equipo. Es así como indicaron que están “algo de acuerdo” y “algo en desacuerdo” en que “es más provechoso trabajar solo(a) que en equipo”. Como señalan Richardson et al. (2007), la actitud frente al trabajo en equipo es considerada como una labor muy difícil en su desarrollo, puesto que el equipo influye determinadamente en los miembros del equipo, generando un gran impacto en la modificación de sus comportamientos, actitudes y aptitudes.

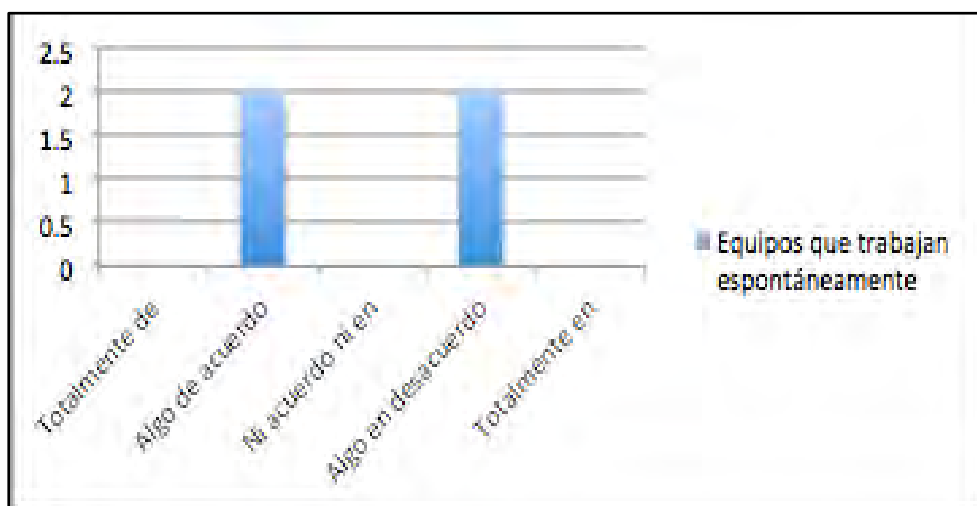
Figura 3. Actitud frente al trabajo en equipo



Elaboración propia

Asimismo, respecto a la conformación de los equipos para el desarrollo de sus actividades académicas, los estudiantes señalaron estar “algo de acuerdo” indicando que “los equipos deben formarse y avanzar espontáneamente” las actividades. Esta información es relevante para el docente, debido a que permite la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y aprendizaje para mejorar la competencia de trabajo en equipo en los estudiantes, siendo ellos capaces de participar y colaborar como miembros del equipo, establecer compromiso con sus tareas y alcanzar los objetivos.

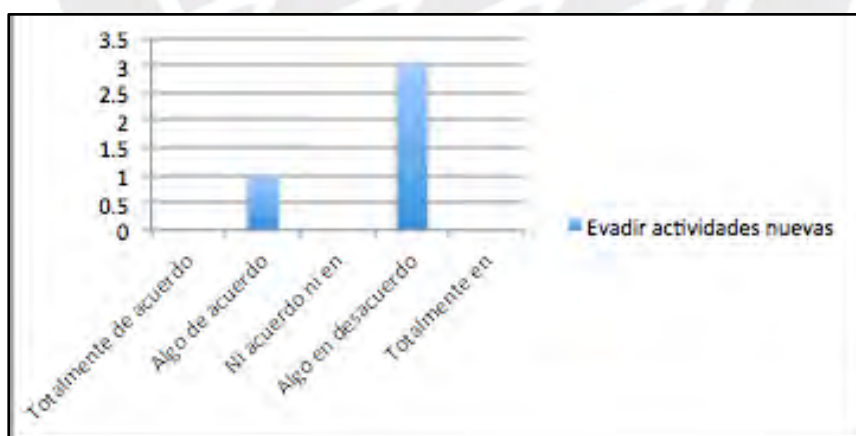
Figura 4. Equipos que trabajan espontáneamente



Elaboración propia

También, sobre el enunciado “el equipo de trabajo debe realizar actividades que ya dominan y conocen en vez de intentar nuevas experiencias” algunos educandos manifiestan estar “algo de acuerdo” y “algo en desacuerdo”. La conformación de equipos es importante, debido a que permite desarrollar el trabajo en equipo para la adquisición e integración de habilidades de los estudiantes, estableciendo canales múltiples de aprendizaje, que permita garantizar la puesta en práctica de diversas experiencias permitiendo mejorar los procesos interiorizados y las actitudes por los estudiantes para el trabajo en equipo.

Figura 5. Evadir actividades nuevas

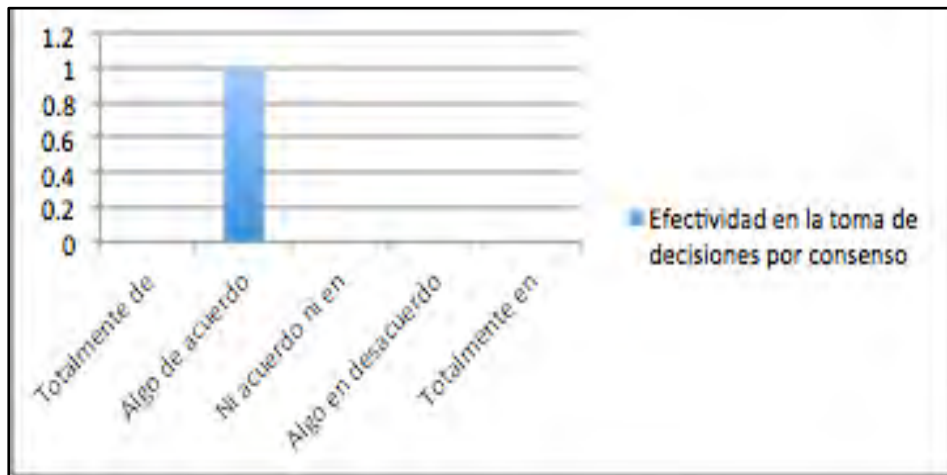


Elaboración propia

En relación con la facilidad para interactuar y comunicar ideas ante la experiencia del trabajo en equipo, los estudiantes señalan estar “algo de acuerdo” y “ni de acuerdo ni en desacuerdo” respecto a si es sencillo comunicar sus ideas y poder consensuar acuerdos con el equipo de trabajo. La habilidad de comunicar las ideas es fundamental para lograr el desenvolvimiento

e interacción del grupo, de modo que el alumnado sea capaz de desarrollar el trabajo en equipo eficazmente, siendo considerada importante para la mejora de la práctica educativa.

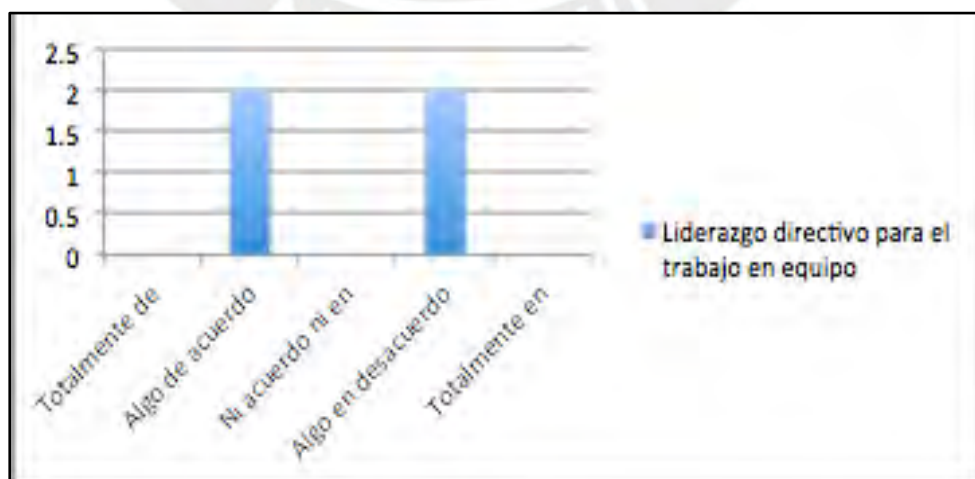
Figura 6. Efectividad en la toma de decisiones por consenso



Elaboración propia

Por último, en concordancia con el enunciado “para el desenvolvimiento efectivo de los integrantes del equipo, debe existir un liderazgo directivo”, los estudiantes indican estar “algo de acuerdo” como “algo en desacuerdo” frente al liderazgo directivo en un equipo de trabajo. Este resultado es significativo, puesto que evidencia la necesidad de promover el desarrollo del trabajo en equipo en el aula, permitiendo la mejora de las actitudes de los estudiantes teniendo en cuenta el liderazgo, reflexión y la gestión de emociones respecto al trabajo en equipo.

Figura 7. Liderazgo directivo para el trabajo en equipo



Elaboración propia

La información obtenida en el cuestionario es importante, debido a que evidencia que los estudiantes presentan dificultades en su desempeño para el trabajo en equipo, tomando en cuenta que no todos los estudiantes consideran provechoso trabajar en equipo, comunicar sus ideas con facilidad y realizar actividades nuevas en el equipo, las cuales son obstáculos para el involucramiento afectando su rendimiento. Es así como se puede apreciar que las opiniones más negativas enfocadas en la actitud podrían impedir el trabajo en equipo eficaz.

De acuerdo con la entrevista, la directora de Estudios, en relación con la competencia de trabajo en equipo, manifestó: “lo que hemos realizado es priorizar. Hemos empezado por las competencias de aprendizaje autónomo, investigación, ética y ciudadanía, que nos ha parecido en primera instancia que podemos incorporar desde los cursos” (EP-3). También, señaló que la competencia de trabajo en equipo sería incorporada este año de manera intencionada (EP-4). Con ello, se muestra que la competencia de trabajo en equipo se desarrolla a nivel de estrategias didácticas aplicadas por los docentes, para alcanzar los resultados de aprendizaje donde los estudiantes cuentan con el espacio para trabajar la competencia. Sin embargo, no hace falta solo contar con el espacio, sino que esta competencia debe ser desarrollada intencionalmente, es decir, actividades en donde los estudiantes reconozcan sus propias habilidades y mejoren sus actitudes para el trabajo en equipo.

En base a la información analizada, se identifica como necesidad atender las dificultades en el involucramiento de los alumnos durante el trabajo en equipo, para la elaboración de recursos educativos digitales en un curso virtual de una universidad privada de Lima.

En ese sentido, según Arguedas (2010), el involucramiento consiste en un proceso que se desarrolla en el entorno educativo referido a las actitudes que proyecten los alumnos sea hacia una situación o el contexto, donde se establecen las relaciones interpersonales enfocadas hacia el aprendizaje. Asimismo, el involucramiento implica establecer un compromiso para realizar con los trabajos individuales como en equipos, por lo que es importante que el alumnado vincule sus actividades asignadas con las metas establecidas. Este proceso de involucramiento es el resultado de la interacción que permite mejorar las actitudes interpersonales, la participación, entre otros. El involucramiento fomenta competencias de carácter social como académica. Con ello, el involucramiento es el resultado de la interacción entre las personas y el entorno en el aprendizaje, por lo que implica establecer situaciones educativas adecuadas y recursos para brindar los apoyos para el desarrollo del aprendizaje.

Según Janssen et al. (2012), el involucramiento permite al estudiante ser partícipe de interacciones sociales más elaboradas, provocando un desarrollo cognitivo, siendo estos procesos de aprendizaje. Ahora, como señala Sanmartí (1995) citado por Gil (2018), el involucramiento responde a los propósitos de la regulación que permite interactuar y afianzar la autorregulación, de manera que ayuda a que los alumnos asuman la responsabilidad en su aprendizaje. Para ello, se debe generar una secuencia de interacción donde el profesor brinda ayuda estructurada basada en el diálogo. De esta manera, el docente promueve procesos metacognitivos y autorreguladores logrando enfatizar la actividad didáctica basados en las posibilidades e intereses del alumnado usando la interacción.

Acorde a la literatura revisada, según Hattie y Timperley (2007), un elemento sustancial para el proceso del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo es la retroalimentación, la cual cumple una función formativa orientada al aprendizaje y que ofrece elementos para que el estudiante revise el proceso seguido. Como se señaló, la retroalimentación está compuesta por cuatro niveles que, para la conducción de esta innovación, se considera el tercer nivel "Self regulation". Esta retroalimentación ayudará a que los estudiantes puedan enfocarse en su regulación en el involucramiento de los estudiantes en el equipo, donde se incluye la habilidad de autoevaluación para involucrar y hacer partícipe al alumnado en el proceso del proyecto del "Entorno Virtual de aprendizaje" en el curso.

Se retoma al problema identificado, los cuales son las dificultades en el involucramiento de los estudiantes durante el trabajo en equipo en un curso virtual de una universidad privada de Lima. En base a ello, se diseña la aplicación de un proyecto de innovación que busca promover el involucramiento de los estudiantes para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, aplicando la retroalimentación enfocada a los equipos.

En el siguiente capítulo se desarrollará la justificación y descripción del proyecto de innovación estableciendo una relación en la problemática identificada y la literatura.

CAPÍTULO II: PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este apartado se describe el proyecto de innovación que se planteó para dar respuesta a la problemática identificada que guio la presente investigación. Para ello, se presenta el resumen del proyecto, se explican las razones de su importancia, los objetivos por los cuales está direccionado, y finalizar con el diseño del proyecto.

2.1 Resumen del proyecto y datos generales

- Resumen del proyecto:

El presente proyecto de innovación tiene como título “La retroalimentación para mejorar el involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes en un curso virtual de una universidad privada de Lima.” Para este proyecto se propuso el uso de la retroalimentación a un nivel de la regulación de las acciones, la cual permita generar procesos de autoevaluación obteniendo mejoras para un rendimiento compartido en el trabajo en equipo. Se toman en cuenta los procesos que describen las funciones e interacciones que se generan durante el trabajo en equipo, siendo estos la comunicación y confianza; la colaboración y cooperación; el clima de trabajo y la contribución, los cuales fomentan el involucramiento en el trabajo en equipo (Kozlowski y Ilgen, 2006; Marks et al. 2001).

En base a ello, se utiliza un instrumento de cuestionario para la autoevaluación del equipo que contiene preguntas relacionadas con los estados y/o procesos que influyen en el desempeño del trabajo en equipo. Este instrumento será una fuente de recojo de información propia de la innovación y clave para brindar retroalimentación justificada a los equipos sobre su desempeño y evidenciar su efecto en cada actividad que desarrolle el equipo. Este es un proceso esencial para su aprendizaje y el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.

- Problema priorizado:

Desde el contexto donde se aplicó la innovación, se fomentó la competencia de trabajo en equipo, evidenciada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que permita a los estudiantes contar con espacios para trabajar en grupos. Sin embargo, como señala Rodríguez et al. (2010), no es suficiente que los estudiantes realicen trabajos en equipos, ya que estas no garantizan el desarrollo de habilidades que ayuden a trabajar adecuadamente en un equipo. Asimismo, resaltando la necesidad identificada, las cuales son las dificultades en el involucramiento de los estudiantes durante el trabajo en equipo, para la elaboración de recursos educativos digitales en un curso virtual de una universidad privada de Lima, la

docente desarrolla actividades en el curso, donde se hace necesario establecer pautas para el desarrollo del trabajo en equipo que promueva el involucramiento en las actividades grupales. Para ello, a través de la retroalimentación continua, la docente fomenta la regulación de los equipos impactando positivamente en el desempeño y actitudes, y con ello, el involucramiento de los integrantes del grupo, considerando los procesos como; la participación y toma de decisiones; comunicación y confianza; colaboración y cooperación; contribución efectiva y clima de trabajo en equipo; para mejorar la competencia de trabajo en equipo.

- Curso asociado al proyecto:

La asignatura en la que se trabaja este proyecto de innovación es el curso Recursos Educativos para la Enseñanza, el cual forma parte de la carrera de Educación, en la especialidad de Educación Primaria y que conforma el área académica “Procesos de enseñanza y aprendizaje”. Su modalidad en el semestre 2020-2 es virtual. Está dirigido a estudiantes de VIII ciclo. De la misma manera, cuenta con 4.00 créditos, estructurados en 3 horas de clases teóricas y 2 prácticas en la semana. El curso no cuenta con requisitos previos para su estudio. La innovación se realizó en el horario de clases prácticas.

- Área disciplinar:

Acorde al Sílabo del semestre 2021-1 (2001), el curso propone la competencia: Desarrolla procesos de enseñanza y aprendizajes sustentados en el periodo de desarrollo de la niñez, conocimiento disciplinar y didáctico a partir de la comprensión de diversos paradigmas, corrientes y modelos educativos vigentes, en diversos escenarios para el ejercicio de su función docente. Se desarrolla el enfoque basado en competencias y una evaluación formativa, los cuales consisten en monitorear el desempeño del estudiante obteniendo información sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación con los resultados del curso. La evaluación tiene una metodología activa que permite evidenciar el proceso.

- Población beneficiada:

La población beneficiada son 17 estudiantes, 1 varón y 16 mujeres, matriculados en el curso en el semestre en que se realizó la presente innovación. El curso contaba con un horario de clases teóricas y clases prácticas, de las cuales, ese proyecto de innovación se realizó en las clases prácticas. Los estudiantes se encuentran en el 8° ciclo de la carrera de Educación, en la especialidad de Educación Primaria y sus edades oscilan entre 19 a 24 años.

- Fecha de inicio y fin:

El proyecto de innovación cuenta con un periodo de 6 semanas y el curso se desarrolla en un total de 16 semanas, por lo que este proyecto se inicia en la sexta semana y culmina en la onceava semana. De este modo, se implementó la innovación educativa en el curso indicado para promover el involucramiento de los estudiantes para mejorar la competencia de trabajo en equipo, a través de la retroalimentación enfocada en la regulación de los equipos.

2.2 Justificación de la importancia del Proyecto de Innovación

La competencia de trabajo en equipo es clave para el desarrollo del estudiante respecto a su relación con otros y su desempeño profesional. Como señalan, Pukelis y Pileičikienė (2010), el entorno laboral donde trabajarán los alumnos considera la sociedad del conocimiento, donde la tecnología continúa desarrollándose día a día. Es así como se requiere ser capaz de adaptarse y saber trabajar con los demás, por lo que se necesita del trabajo en equipo, siendo fundamental en la educación superior.

Cabe resaltar que en el semestre 2020-2, en el marco del desarrollo de las clases prácticas, los estudiantes también recibieron retroalimentación, de manera que alojaban los avances de la elaboración de sus recursos digitales en una guía de monitoreo. Así, posterior a la entrega de su actividad, recibían una retroalimentación enfocada en la tarea, es decir el contenido, mas no se direccionan a observar las posibles actitudes generadas en el trabajo en equipo; es decir, en el proceso.

No obstante, la competencia de trabajo en equipo implica un proceso de carácter integral, por lo que es complejo de esquematizar y definir. Igualmente, debido a la presencia de la Pandemia, como señalan Gratton y Erickson (2007) es usual que los equipos se vuelvan más virtuales, donde la cooperación disminuye a menos que se hubieran establecido medidas para establecer una cultura colaborativa. De esta manera, los estudiantes deben ser conscientes de cada una de las actividades, donde son desarrolladas con responsabilidad, reconocen sus habilidades, propiciando medios de aprendizaje, constituidos en el respeto y compromiso entre cada uno de estos integrantes, garantizando el trabajo en equipo de una manera eficiente.

El desarrollo del trabajo en equipo implica el involucramiento de los integrantes, donde se generan oportunidades de participación y relaciones interpersonales. Para ello, la interacción responde a los propósitos de la regulación, la cual permite el involucramiento en una tarea y genera mayor participación. Asimismo, es importante preparar a los estudiantes para el trabajo en equipo, donde se establezca la consecución de un objetivo en común por medio de la interacción tanto en el trabajo individual como compartido, donde se pone en práctica

no solo los conocimientos, sino también las actitudes y habilidades. Ahora, a través de la retroalimentación los equipos pueden obtener procesos de autoevaluación adecuados que, según Brookhart (2008), la retroalimentación brinda al estudiante la información necesaria para comprender el proceso de su aprendizaje. Con ello, por medio de los procesos para promover el involucramiento en los equipos y la retroalimentación se busca establecer una función formativa en los estudiantes, generando un cambio en sus actitudes y acciones para la mejora de sus aprendizajes.

Tomando en cuenta la pregunta: ¿De qué manera la retroalimentación mejora el involucramiento durante el trabajo en equipo en los estudiantes, en orden al desarrollo de recursos educativos digitales, en un curso virtual de una universidad privada de Lima? Por medio de la retroalimentación se brindan posibles mejoras para trabajar adecuadamente en equipo y de la mano de una evaluación que guía el proceso de aprendizaje. Como señala Janssen, et al. (2012), la regulación de los equipos es importante para una colaboración exitosa, de manera que dicha regulación implica que los estudiantes puedan autoevaluarse y mejorar su involucramiento a medida que se aplique la retroalimentación.

De esta manera, la retroalimentación se realiza a partir de la información que el docente recoja de las percepciones de cada equipo registradas en la autoevaluación. Efectivamente, se utilizará el instrumento, como el cuestionario, donde el contenido estará enfocado, según Kozlowsky y Ilgen (2006) en los procesos que suceden en el trabajo en equipo y que intervienen en el desempeño de este, siendo estos tomar de decisiones, la comunicación, la participación, colaboración y cooperación, liderazgo. Por tal motivo, se considera que, por medio de la retroalimentación, los equipos realizan una valoración sobre el proceso de trabajo en equipo y cómo es que los estudiantes interactúan entre ellos, fomentando el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, la cual implica un proceso de carácter multidimensional.

Es entonces que se decide aplicar la retroalimentación en esta innovación, ya que existen evidencias empíricas que señalan sus beneficios en la regulación en el trabajo en equipo. Para ello, se toman en cuenta los procesos que contribuyen al involucramiento y con ello, el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. Cabe considerar que esta innovación puede formar parte de una experiencia piloto, debido a que la mayor parte de las prácticas educativas están enfocadas en la retroalimentación hacia la tarea o proceso, más no hacia el involucramiento en el trabajo en equipo, reflejado en las actitudes, por lo que podría beneficiar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

2.3 Objetivos del proyecto de innovación

Los objetivos de la propuesta de innovación son los siguientes:

Objetivo General:

Promover el involucramiento de los estudiantes para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, aplicando la retroalimentación enfocada a los equipos.

Objetivos específicos:

Establecer pautas para el desarrollo de la competencia que promuevan el involucramiento en las actividades grupales de las sesiones prácticas del curso recursos educativos para la enseñanza.

Aplicar la retroalimentación enfocada en la regulación de los equipos en las actividades grupales de las sesiones prácticas del curso recursos educativos para la enseñanza.

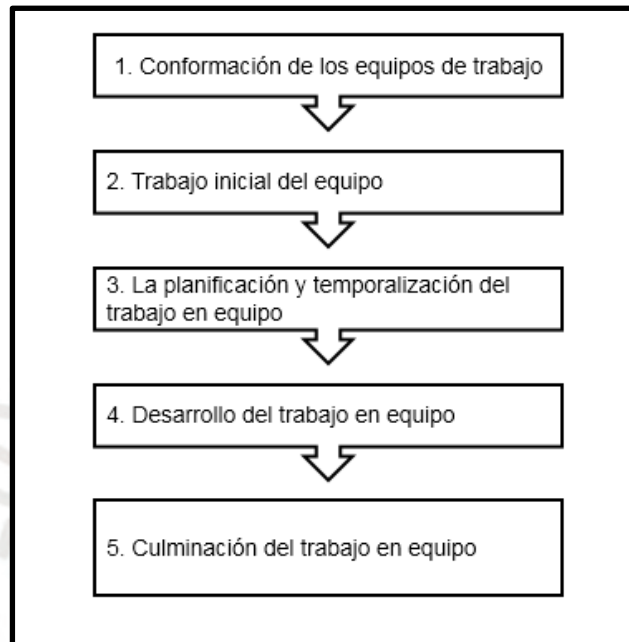
2.4 Descripción narrativa de la propuesta de innovación

Esta innovación se realiza en el curso Recursos educativos para la enseñanza, donde se aborda el trabajo en equipo de manera continua tanto en clases prácticas como teóricas. En las clases prácticas, cada sesión desarrolla un producto de aprendizaje; es decir, los estudiantes “aprenden haciendo”. Así, la asignatura propone actividades formativas que evidencien el progreso de aprendizaje de los educandos y que posibiliten la elaboración del producto final del curso que es un entorno virtual de aprendizaje. El curso es pertinente para el desarrollo de esta investigación, puesto que implica diferentes momentos de trabajo en equipo, los cuales son coherentes a las evidencias para garantizar los resultados de aprendizaje.

La innovación tiene una duración de 6 semanas y en cada una de estas, los estudiantes elaboran recursos educativos digitales en coherencia con el diseño de actividades de aprendizaje, que posteriormente serán alojados en un entorno virtual de aprendizaje que sea diseñado y gestionado por los estudiantes. Al ser un curso que implica un trabajo en equipo continuo y el proceso de una evaluación formativa, se propone un proyecto de innovación que integre el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, la cual está vinculada con el Modelo Educativo de la universidad y el Plan de Estudios de la Facultad de Educación.

Previamente al diseño de la innovación, se toma en cuenta las consideraciones para implementar el trabajo en equipo fomentando el involucramiento, las cuales se estructuran en la conformación de los equipos de trabajo, el trabajo inicial del equipo, la planificación y temporalización, desarrollo y la culminación del trabajo en equipo.

Figura 8. Trayectoria del trabajo en equipo



Elaboración propia

Como señala Randall (2006), la creación de equipos debe ser propuesto con anterioridad al inicio de las actividades colaborativas que se desarrollan durante el curso, de modo que los estudiantes estén capacitados para el trabajo en equipo. Para ello, la conformación de equipos integra las siguientes actividades:

- Presentación personal de los integrantes, indicando sus datos personales, intereses, datos de su formación, entre otros.
- Asimismo, cuáles son las expectativas de los estudiantes sobre el trabajo en equipos en un entorno virtual.
- Dinámica para la conformación de equipos, será por afinidad.
- Elementos para el trabajo en equipo a conocer por los estudiantes: el número de participantes, la dinámica de los equipos, establecer metas y asignar los roles, compromiso y responsabilidades.

Una vez conformados los equipos, el inicio del trabajo en equipo, acorde a Guitert y Gimenez (2008) es establecer un nombre al equipo, el cual permite garantizar la identidad del equipo.

De igual manera, los estudiantes establecieron distintos roles como: el líder del equipo, el coordinador de actividades, encargado del monitoreo de actividades en Google Docs, encargado de la herramienta a utilizar para la elaboración del recurso educativo y el encargado de la comunicación en el equipo. No obstante, todos los miembros del equipo participaron en cada una de las responsabilidades, puesto que se recomienda que los alumnos entiendan los distintos roles y participen en cada una de las responsabilidades.

Igualmente, se establecieron las responsabilidades de los integrantes del equipo y distribución de los trabajos, donde se estructuran por el contenido y la gestión del proceso. De este modo, los equipos se organizan de la siguiente manera:

- Actividades por contenido: Los integrantes del equipo establecieron un documento donde se visualice los aportes de cada miembro del equipo, con aportes, propuestas y sugerencias acorde a su proyecto del entorno virtual de aprendizaje.
- Actividades de gestión de proceso: Individualmente, cada integrante del equipo contó con actividades asignadas a su responsabilidad, donde el equipo recomendó establecer un temporizador y con ello desempeñarse responsablemente con el trabajo en equipo.

Continuamente, la planificación y temporalización del trabajo en equipo, permite que los estudiantes, según Guitert y Gimenez (2008) puedan elaborar una tabla de planificación. Para ello, el docente establece criterios, pero cabe resaltar que el equipo también podrá crear sus propios criterios.

Tabla 6. Planificación de los equipos de trabajo.

Actividades fundamentales del proyecto	Tiempo requerido	Fecha de iniciación	Fecha de finalización	Persona responsable	Herramientas necesarias	Verificación	Observaciones

Tomado de Guitert y Gimenez (2008). El trabajo en equipo en entornos virtuales: desarrollo metodológico, p,12

A través de esta planificación, los estudiantes establecen la frecuencia de conexión, de comunicación, las acciones a realizar en caso algún integrante no esté presente, considerar las acciones óptimas para enfrentar el trabajo en equipo y garantizar su comportamiento con

el equipo. Con este proceso, se fomenta la responsabilidad individual para el trabajo en equipo garantizando la gestión de los procesos de equipo.

Para el desarrollo del trabajo en equipo la interacción entre los miembros del grupo debe estar organizada para abordar los trabajos colaborativos y aspectos de carácter personal. Para ello, se utilizan herramientas que consideran establecer una comunicación eficaz. Una de estas herramientas puede ser un Google Docs, el cual incluye la revisión de los documentos de trabajos que permita su intercambio fluido entre los integrantes del equipo, los mensajes deben poseer ideas claras y adecuadas, mantener una comunicación frecuente y con ello un trabajo actualizado.

Al culminar el trabajo en equipo, este debe evaluar el proceso en el cual estuvieron involucrados. No obstante, como señalan Guitert y Gimenez (2008), para el trabajo en equipo, se debe tomar en cuenta una evaluación enfocada en el proceso, producto final, una autoevaluación del equipo y una autoevaluación personal. Según Randall (2006), el trabajo en equipo es un elemento crítico del desempeño del equipo, el cual cuenta con 4 características. Estas son el monitoreo del desempeño, que permite desarrollar una adecuada comprensión en el equipo tanto para las actividades a realizar como la comprensión de las actitudes de los integrantes. Asimismo, la retroalimentación continua; la comunicación para el intercambio de información y comportamientos que evidencian sus responsabilidades. Es así que se propone la innovación en relación al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, en la cual se involucra a los estudiantes a participar de una autoevaluación que permita evidenciar la adquisición de la competencia, considerando como guía el acompañamiento docente. Se necesita retroalimentación sobre las adecuadas conductas y procesos para laborar efectivamente en equipo y contando con una evaluación que evidencie el proceso de la construcción de su aprendizaje.

La innovación permite la mejora del desempeño de los estudiantes, donde se pretende promover el involucramiento de los estudiantes para mejorar la competencia de trabajo en equipo, aplicando la retroalimentación. Para ello, esta innovación se estructuró acorde a los objetivos, que responden a las fases donde se brindan las pautas para el trabajo en equipo y la aplicación de la retroalimentación. Para ello, las actividades planificadas se desarrollaron en base a los objetivos de esta investigación para organizar la innovación:

Primero, para iniciar el proceso de la aplicación, como parte de la planificación, se ha considerado la unidad III, la cual se enfoca en que los estudiantes logren elaborar recursos educativos considerando las características del periodo de desarrollo del estudiante de primaria y diseñen, y apliquen actividades de aprendizaje que incorporen los recursos

tecnológicos alineados a los estándares y tópicos de las áreas curriculares. En base a ello, las actividades de aprendizaje se desarrollan en las sesiones prácticas, las cuales integran actividades como la elaboración de audios y videos educativos, fichas digitales, y un proyecto gamificado y que al culminar cada uno de estos trabajos prácticos, los estudiantes reciben una retroalimentación. Cabe resaltar que el proyecto gamificado es evaluado, por lo que se recibe una calificación en el curso.

Segundo, los estudiantes iniciaron el trabajo en equipo, para la elaboración de recursos digitales, el cual cabe resaltar fue conformado previamente por ellos; es decir, por afinidad y donde se establecieron las normas y responsabilidades que condujeron las conductas del equipo. Es así como los estudiantes trabajaron en equipo en las clases prácticas elaborando recursos digitales. Para llevar a cabo este proceso, en la primera semana de la innovación, se presentó a los estudiantes una situación de caso, que motivó e indicó al alumnado su involucramiento para la elaboración de los recursos digitales. La situación para considerar fue la siguiente: *Actualmente, la pandemia denominada Covid-19, ha ocasionado que los escolares lleven a cabo sus clases a través de la modalidad virtual, por lo que el entorno ya no es la escuela, sino un entorno virtual de aprendizaje. Frente a ello, ustedes deberán elaborar un proyecto de gamificación y con ello, diseñar y gestionar un entorno virtual de aprendizaje utilizando la plataforma Neo LMS, el cual estará estructurado por actividades y recursos educativos aprendidos a lo largo del curso. Para iniciar con el trabajo, deberán comenzar con los recursos educativos que posteriormente, serán alojados en el entorno virtual.*

Continuamente, se presentó y brindó a los estudiantes una guía estructurada, según Guitert y Gimenez (2008), considerando los pasos que permiten la elaboración del recurso educativo y entrega de este. Una vez que los estudiantes cuentan con esta guía para el trabajo práctico, los participantes trabajaron en salas Zoom particulares y establecieron:

- La organización del equipo en base a sus funciones:
 - Establecieron al coordinador de las actividades del trabajo práctico.
 - Establecieron al encargado de mantener la comunicación entre los integrantes del equipo y comunicación con el profesor, cuando sea necesario.
 - Establecieron al encargado de gestionar la herramienta de seguimiento y monitoreo de actividades. (Google Docs)
 - Dispusieron de un esquema general de las actividades.

- Planificación del trabajo en equipo:
 - Los estudiantes utilizaron una tabla para planificar sus actividades, incluyendo elementos como: tiempo, fecha de inicio, fecha de culminación; responsable del trabajo; herramientas necesarias, verificar el desarrollo del trabajo y las observaciones a considerar.
 - Establecieron los acuerdos iniciales para la actividad práctica, en relación con los acuerdos propuestos en la primera planificación del equipo.
- Estrategias para el equipo de trabajo:
 - Establecieron un encuentro virtual.
 - Debate y voto de propuestas.
 - Presentaron conclusiones de la reunión (el coordinador).

Este proceso se desarrolló para cada trabajo práctico, donde en esta innovación serán 4 recursos educativos, realizados en 6 semanas, enfocándose el trabajo en equipo. Además, para la elaboración de los recursos digitales, siendo estos: audio y video educativo, fichas digitales, y el proyecto de gamificación, se incluyen los pasos que conllevan a su realización como recursos educativos. Cabe resaltar que los estudiantes adjuntaron sus avances a una carpeta de Google Drive donde se observó el trabajo continuo del equipo de trabajo.

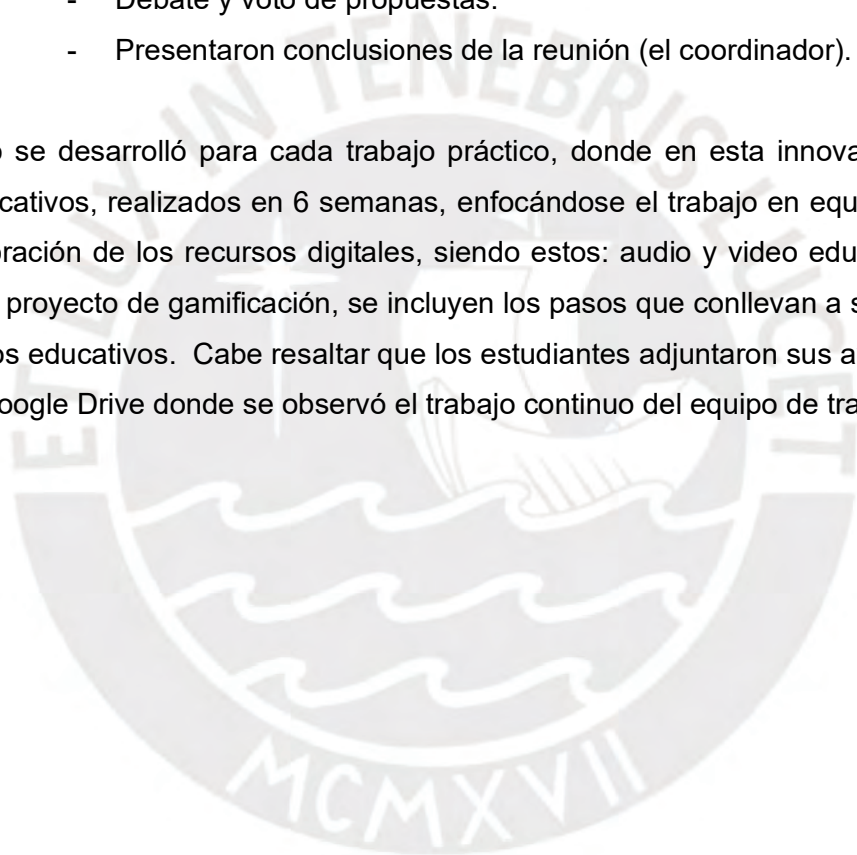
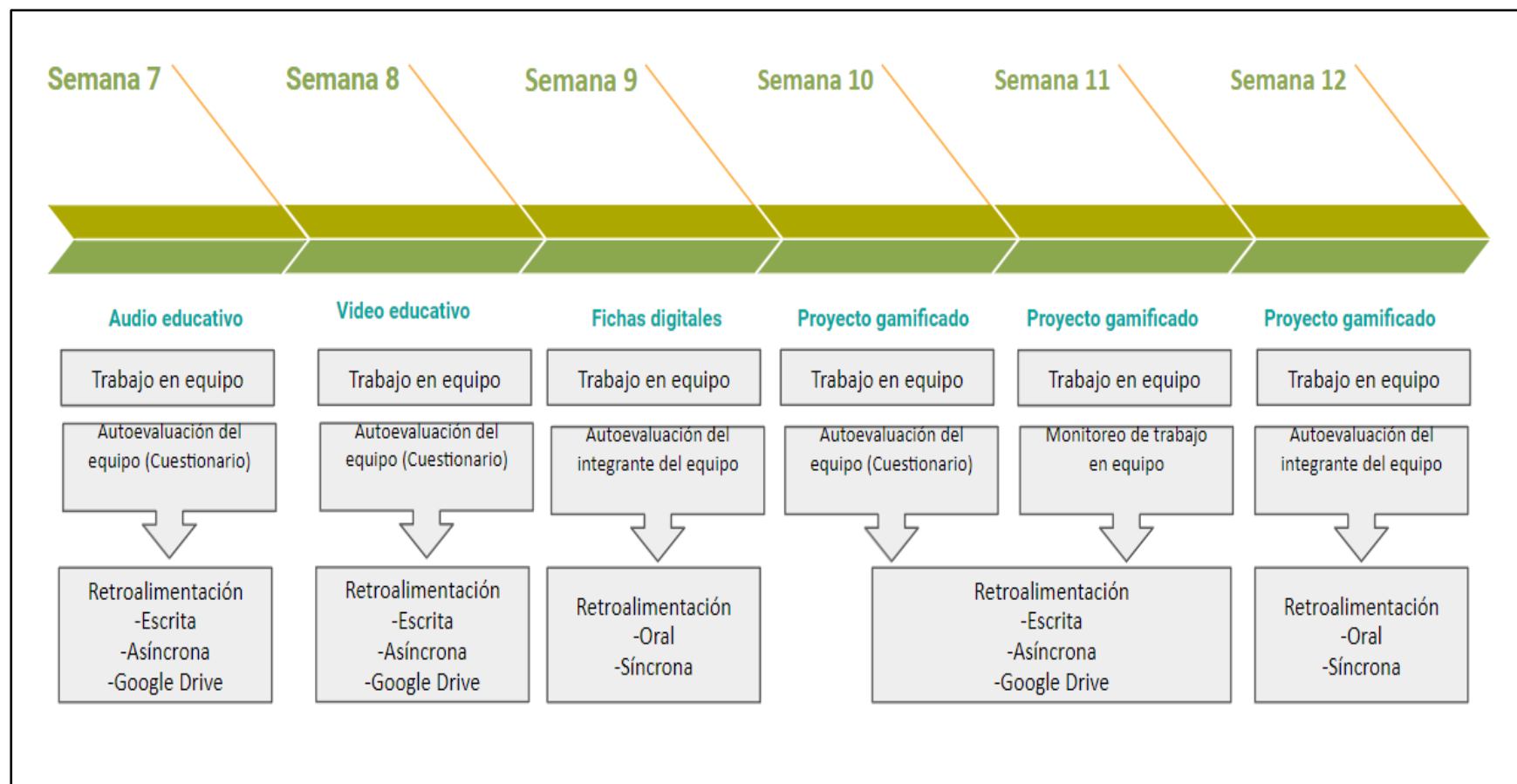
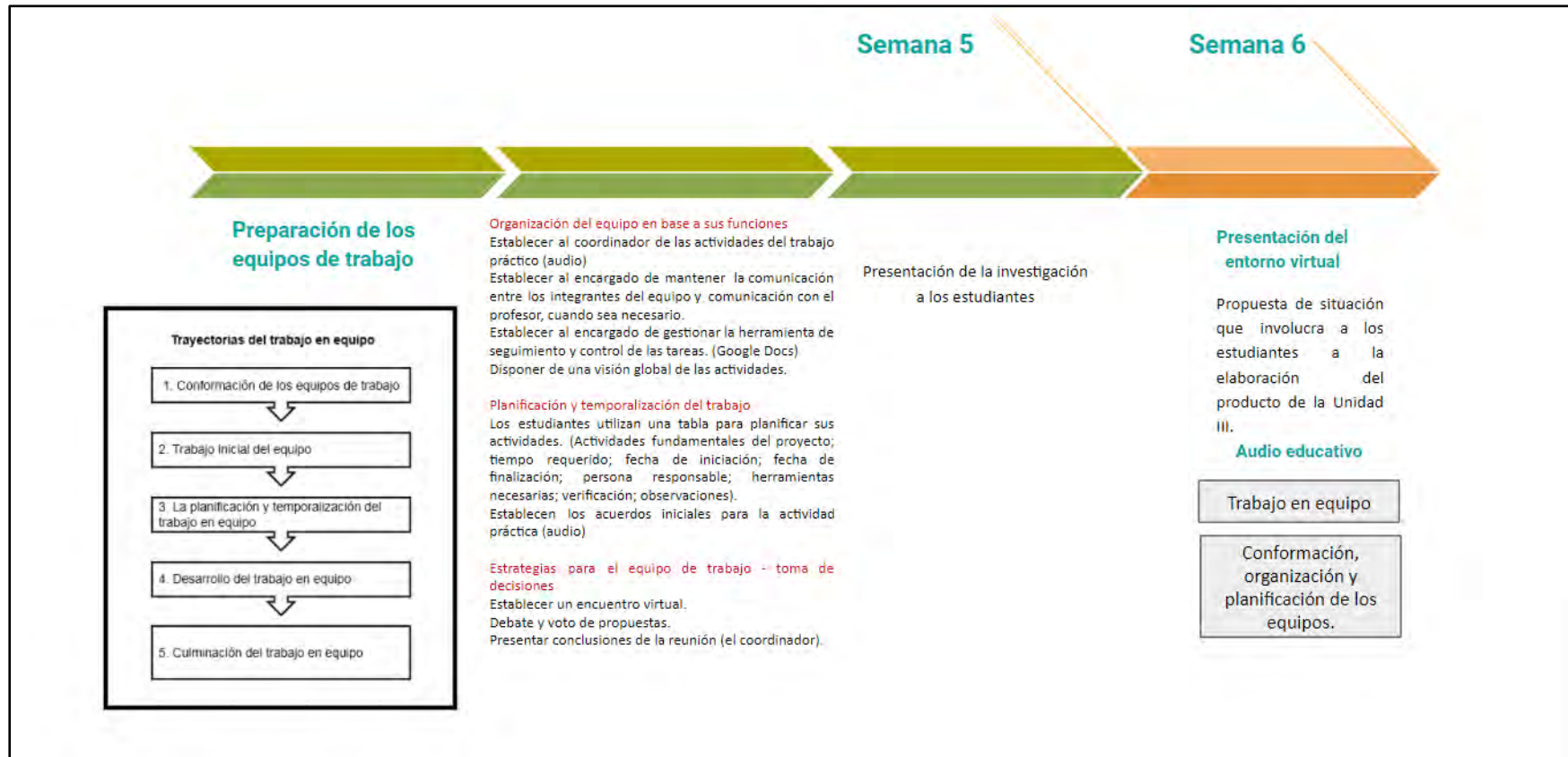


Figura 9. Estructura de las sesiones semana 5 y semana 6



Elaboración propia

Figura 10. Estructura de las sesiones semana 7 a semana 12



Elaboración propia

Tercero, en cada semana de clases prácticas, los estudiantes participaron de una autoevaluación del trabajo en equipo. Este proceso conforma la innovación, la cual inició desde la segunda sesión de la innovación, donde los estudiantes después del trabajo en equipo recibieron un cuestionario que permitió a la docente investigadora obtener información cercana a los estudiantes sobre su desempeño e involucramiento frente a los procesos y actividades que surgen en el trabajo en equipo en el transcurso de las clases prácticas.

Este cuestionario fue validado por expertos en la temática. Asimismo, cumplió con los procesos de desarrollo ético para la investigación. El cuestionario se aplicó previamente, a través de una prueba piloto, a una estudiante de 8to ciclo de la Facultad de Educación de la especialidad de secundaria. La finalidad de esta actividad fue conocer la comprensión y coherencia del propósito de cada enunciado. Además, se estableció una reunión en la plataforma Zoom con la estudiante, donde se dialogó con ella y se identificó si eran comprensibles los enunciados para la alumna con los lineamientos del trabajo en equipo.

El instrumento contiene una escala de valoración que mide el grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala: “totalmente de acuerdo”, “algo de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “algo en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”. Según Morales (2011), este tipo de cuestionario tiene ventajas respecto a la serie de ítems que permiten describir y medir mejor los constructos relativamente complejos. Asimismo, a mayor número de ítems, aumenta la fiabilidad de la medida de los resultados para su posterior análisis. Por último, cuándo hay más ítems se evidencia con mayor facilidad la relaciones entre las variables y con ello si la información es coherente, de manera que profundice el desarrollo de la investigación.

Se consideró adecuado su aplicación, debido a la modalidad de enseñanza en que se desarrolla, que es a distancia, por lo que a través de este instrumento se puede obtener información pertinente de los equipos de trabajo. Esta autoevaluación fue aplicada en la segunda, tercera, cuarta, quinta y sexta semana de clases.

Para recoger la información de la autoevaluación del trabajo en equipo, este cuestionario se desarrolló de manera grupal, donde los integrantes pusieron en consenso sus respuestas brindadas en su primer momento de participación en la autoevaluación; es decir, una autoevaluación del trabajo en equipo. Con ello, el docente recibió información dialogada y coordinada por parte del equipo de trabajo.

Acorde con Kozlowsky y Ilgen (2006) y Marks et al. (2001), los procesos y estados que se evidencian en el trabajo en equipo a considerar son la participación y toma de decisiones,

comunicación y confianza, colaboración y cooperación, coordinación interna, contribución efectiva y clima de trabajo en equipo.

Ahora, el diseño del cuestionario contiene preguntas en relación con los procesos y estados que se evidencian en el trabajo en equipo asociado al involucramiento. Este instrumento presentó cada uno de los ítems (participación y toma de decisiones, comunicación y confianza, colaboración y cooperación, coordinación interna y contribución y clima de trabajo) con sus respectivas preguntas. Cada pregunta se estableció en una escala del 1 al 4 donde (1= Muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo, 4 = muy de acuerdo). De este modo, se presentó una autoevaluación a los estudiantes como una fuente de información que ayudó a retroalimentar a los equipos en su desempeño y con ello el involucramiento.

Respecto al recojo de la información, se obtuvo un gráfico de cada uno de los procesos y estados que se evidencian en el trabajo en equipo acorde al involucramiento, de manera que posteriormente se pueda retroalimentar a cada uno de los equipos. Cabe resaltar que indirectamente, además de proporcionar información valiosa al equipo, de manera particular impactó en cada integrante del equipo, considerado como una efectiva herramienta para la mejora del trabajo en equipo (Oakley et al. 2004)

El rol de los estudiantes presentó una participación en la autoevaluación del trabajo en equipo, permitiendo involucrarse activamente para la toma de decisiones en la evaluación. De igual manera, se interactuó tanto desde la mirada del docente como entre los estudiantes, de modo que alcancen un objetivo que es compartido al desarrollar una evaluación consensuada. El rol del docente se evidenció en el trabajo de monitoreo y acompañamiento en cada sesión práctica para la elaboración de los recursos educativos, de manera que pueda brindar retroalimentación enfocada en el involucramiento en el trabajo en equipo. Así, los estudiantes realizan una evaluación compartida, que contribuye al desarrollo de habilidades y evaluar sus resultados tanto autoevaluarse como al equipo.

Cuarto, una vez obtenida la información de cada equipo de trabajo por medio de la autoevaluación, se aplicó la retroalimentación, la cual permite evidenciar el desempeño de los estudiantes y con ello buscar establecer mejoras para lograr nuevas metas en el trabajo en equipo. Para ello, el nivel de retroalimentación que se estableció fue "Self-regulation level" acorde a Hattie y Timperley (2007). Este nivel de retroalimentación promueve que el alumnado en un equipo participe activamente en su aprendizaje, donde se construyen una diversidad de ideas permitiendo que logren mejores comprensiones para la elaboración en conjunto de una actividad. No obstante, en esta ocasión la regulación a nivel de grupo se

evidenció por medio de la elaboración de actividades compartidas que tienen como objetivo regular las actividades del grupo. De esta manera, se presentó un proceso de regulación intrapersonal que modifica los procesos individuales durante el trabajo en equipo.

La retroalimentación se otorgó al finalizar cada conjunto de actividades enfocadas en la elaboración de recursos digitales, por lo que fue aplicada al finalizar cada recurso digital en las sesiones prácticas. Esta retroalimentación fue enfocada en los procesos y estados por los que pasa un equipo de trabajo, siendo estos elementos: la participación y toma de decisiones, comunicación y confianza, colaboración y cooperación, contribución efectiva y clima del trabajo en equipo y coordinación interna (Kozlowski y Ilgen, 2006; Marks et al. 2001).

La herramienta que se utilizó para brindar la retroalimentación fue la escalera de la retroalimentación (Wilson, 2001), la cual se utiliza para orientar los diálogos con los estudiantes, incluso con otros docentes y entre estudiantes. Se considera la siguiente estructura: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

Clarificar: Se clarifica a los estudiantes cuando estos comparten sus actividades y estas no se entendieron claramente, debido a que suele faltar información. Es así como se inicia proponiendo preguntas que favorezcan una mayor comprensión de ideas que no han sido tomadas en cuenta. Este proceso es importante identificar antes de brindar la retroalimentación.

Valorar: Dentro del proceso de brindar retroalimentación constructiva, se debe valorar a los estudiantes, considerando su desempeño e ideas. Este aspecto, permite la construcción de apoyo a la comprensión, de modo que se enfatiza en datos positivos, señalar fortalezas y comentarios que establezcan un clima de confianza para ofrecer una retroalimentación. Estas acciones de valoración según Wilson (2001) evidencian respeto y tolerancia hacia el alumnado.

Expresar inquietudes: El profesor manifiesta sus preocupaciones, dudas e inquietudes sobre evidencias e ideas consideradas por el estudiante en su desempeño en una tarea de aprendizaje. Para ello, se consideran las siguientes preguntas auténticas. Por ejemplo: “¿Me pregunto si lo que quieres decir es...?”, “¿Tal vez ya pensaste acerca de esto, pero...?”. (Wilson, 2001, p.3). De este modo, el estudiante podrá reflexionar para descubrir sus dificultades y mejorar su desempeño.

Hacer sugerencias: Por último, se expresan las sugerencias y recomendaciones para apoyar a los estudiantes a entender la situación en la cual se encuentran y se busca mejorar. Así, estos elementos se utilizan para ofrecer una retroalimentación positiva, la cual permita al estudiante lograr mejorar su desempeño y aprendizajes.

Ahora, se tomaron en cuenta las estrategias a considerar para la retroalimentación, las cuales según Brookhart (2008) son el momento, cantidad, modo y audiencia. En esta innovación se consideraron el momento, modo y audiencia, debido a que está enfocada en los procesos y estados por los que pasa un equipo de trabajo.

Momento: La retroalimentación se brindó en cinco oportunidades, siendo estas al término de cada actividad de las sesiones prácticas. Cabe resaltar que previamente, los estudiantes realizaron una autoevaluación del trabajo en equipo y una autoevaluación personal sobre su desempeño frente al trabajo en equipo. Con ello, la retroalimentación fue diferida para obtener respuestas más comprensivas de los estudiantes, pensando y procesando.

Modo: Debido a que los estudiantes mantienen constantes sesiones en grupo en las clases prácticas, se piensa brindar la retroalimentación en estos espacios, de manera que la retroalimentación sea interactiva y permite hablar con los estudiantes, de modo que se pueda conocer directamente sus percepciones y opiniones sobre el trabajo en equipo en relación con su involucramiento. En esta modalidad se brindaron dos retroalimentaciones, tanto en la sesión 3 y en la sesión 6 de la innovación. Igualmente, se otorgaron a los estudiantes tres retroalimentaciones de manera escrita, brindando posibles mejoras para trabajar adecuadamente en equipo y de la mano de una evaluación que guíe el proceso de aprendizaje.

Audiencia: La retroalimentación se brindó en grupos a los equipos en las clases prácticas.

Quinto, se espera que los estudiantes puedan mejorar su desenvolvimiento en el trabajo en equipo y con ello permitir a la docente identificar los cambios en el involucramiento de los integrantes en el equipo a partir de la retroalimentación, al concluir el desarrollo de las actividades grupales en las sesiones prácticas. Finalmente, el recurso que se utilizó fue un cuestionario para la autoevaluación del trabajo en equipo, plataforma Zoom para las reuniones grupales y carpetas en Google Drive por cada equipo.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En el capítulo anterior se planteó el desarrollo de la innovación, siendo esta el objeto de la investigación. En esta sección se presenta el diseño metodológico desarrollado en el análisis de los resultados integrados en el transcurso de las seis semanas de la aplicación de la innovación. Se parte del planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos, se explica el método de investigación escogido, la categoría y subcategorías, los informantes y criterios de inclusión, técnicas e instrumentos de recojo de información, técnicas e instrumentos para analizar la información y los procesos éticos de la investigación.

3.1. Pregunta de investigación y objetivos

La presente investigación indaga sobre la implementación de la retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo en un curso virtual. Es así como con esta investigación se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera la implementación de la retroalimentación favorece el involucramiento durante el trabajo en equipo en los estudiantes de un curso virtual de una Facultad de Educación, en universidad privada de Lima?

Objetivo general:

Analizar la implementación de la retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo en los estudiantes de un curso virtual de una Facultad de Educación en universidad privada de Lima.

Objetivos específicos:

- Describir el proceso de retroalimentación de la docente a los equipos de trabajo de los estudiantes para favorecer su involucramiento.
- Describir las acciones de los estudiantes posterior a la implementación de la retroalimentación que evidencien los procesos de involucramiento en el trabajo en equipo.
- Reflexionar sobre el rol docente en el proceso de retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo.

3.2. Método de investigación seleccionado para investigar

Para el desarrollo de esta investigación se emplea el método de investigación-acción (IA) y se asume el rol de docente investigador. Este método consiste en enfocar la investigación en la acción, por lo que, “el acto investigador permite facilitar el juicio práctico del docente investigador donde las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica” (Elliot, 1993, p.88). Asimismo, como señala Martínez (2000), la investigación-acción conlleva un compromiso con el proceso de desarrollo y un mayor rigor científico. De esta manera, el método de la IA implica una participación, en nuestro caso, del docente investigador y de los estudiantes en el curso virtual, la cual está en constante actividad de creación de conocimiento científico y con ello, brinda una respuesta de una problemática, permitiendo además, el crecimiento de las competencias de los miembros investigadores.

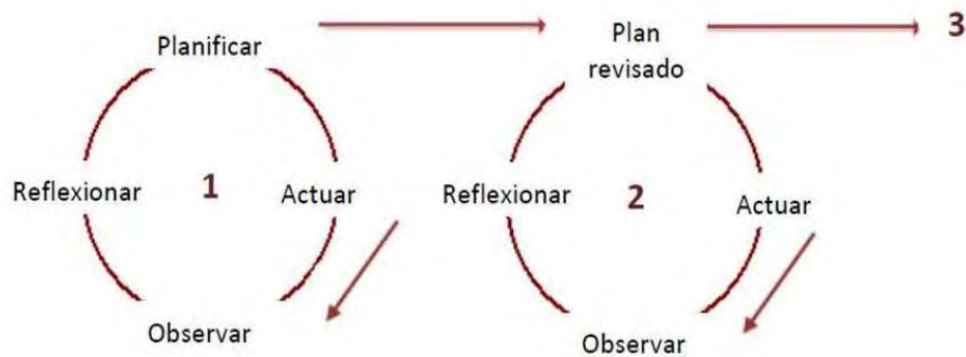
La investigación-acción, en el campo educativo, requiere que el profesor sea investigador de su propia práctica y un docente reflexivo. Como señala Zabalza (2004b), el profesor cuestiona las prácticas que realiza, siendo estas de carácter problemático, debido a que es el maestro el que investiga su práctica, transformando su aula en un espacio de investigación y medio para generar acciones en base a hipótesis. A través de este método, en el curso virtual donde se realizó la investigación, la docente estableció procesos de reflexión y autocrítica sobre el propio desempeño docente, como agente que propicia la investigación-acción. Es así que la enseñanza se establece como una actividad que fomenta la investigación y esta última, como una actividad de carácter autorreflexivo desarrollado por el profesor con la finalidad de contar con un mayor autoaprendizaje y mejorar su práctica personal y profesional

Para ello, diversos autores proponen fases en el proceso de la investigación- acción, como Stenhouse (1987) y Elliot (1993). No obstante, para esta investigación se opta por la propuesta de Kemmis. Según Kemmis y McTaggart (1988) el proceso de la IA consta de cuatro fases, las cuales son: I) Planificación, II) Acción, III) Observación y IV) Reflexión. A través de la planificación, el docente establece una acción estratégica, con el propósito de mejorarla en su práctica profesional. Luego, la acción consiste en desarrollar la acción estratégica, en este caso implementar un posible medio que permita mejorar y responder la idea general propuesta en la planificación. En la fase de observación, la información recogida permitirá observar las evidencias que contribuirán a comprender si la acción estratégica ha logrado una mejora. Por último, con la reflexión se concluye el ciclo de la investigación-acción y se da a conocer el impacto generado por la acción estratégica desarrollada por el docente en su quehacer educativo. De esta manera, la práctica educativa es una actividad reflexiva que implica una actuación distinta al momento de sobrellevar las problemáticas educativas donde

al actuar y reflexionar sobre la acción educativa se construye un conocimiento educativo que se inserta y trasciende el conocimiento cotidiano del propio docente.

Se muestra un esquema general de las etapas del proceso de la investigación-acción:

Figura 11. Espirales de acción



Tomado de: Kemmis y McTaggart (1988)

Con el desarrollo de este proyecto, se espera beneficiar a un grupo de estudiantes, cumpliendo el objetivo propuesto que es analizar la implementación de la retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo en los estudiantes de un curso virtual de una Facultad de Educación en universidad privada de Lima. Entonces, se reconoce que la investigación-acción como método implica un proceso de carácter crítico y creativo, ya que se establece en las prácticas docentes y este debe proponer una manera de resolver las problemáticas, donde la IA cuenta con un diseño cíclico y flexible.

La fase de planificación surgió a partir de una problemática identificada en un curso virtual, la cual fue: "dificultades en el involucramiento e interacción de los estudiantes durante el trabajo en equipo para el desarrollo de recursos educativos digitales en un curso virtual de una universidad privada de Lima". A partir de ello, se buscó una acción estratégica que es la retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo.

Con relación a ello, en el desarrollo del curso virtual, se aplica un cuestionario, el cual permite recoger información sobre los procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo, los cuales son: la participación y toma de decisiones, comunicación y confianza, colaboración y cooperación, coordinación interna, contribución efectiva y clima de trabajo en equipo (Kozlowski y Ilgen, 2006; Marks et al. 2001). Este instrumento ayudó a obtener información para la siguiente fase de actuación, aplicando la innovación. De este modo, por medio de la investigación-acción se buscó mejorar la práctica y desempeño

profesional docente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, específicamente, en la retroalimentación.

En la segunda fase, que es actuar, la docente brinda retroalimentación a los equipos de trabajo en su quehacer docente, de manera que pueda responder y mejorar la problemática identificada. Asimismo, se determinaron las estrategias de retroalimentación, que según Wilson (2001) es la escalera de la retroalimentación. Igualmente, como señala Brookhart, (2008) otras estrategias de retroalimentación a considerar son el momento, modo y audiencia. Por último, el contenido de la retroalimentación, que acorde con Brookhart, son el foco y la claridad. Para ello, este contenido estuvo enfocado en promover el involucramiento en los equipos, como: la participación y toma de decisiones, comunicación y confianza, colaboración y cooperación, coordinación interna, contribución efectiva y clima de trabajo en equipo, acorde con Kozlowski y Ilgen, (2006) y Marks et al. (2001). A través de estos elementos, se estableció el desarrollo de la innovación.

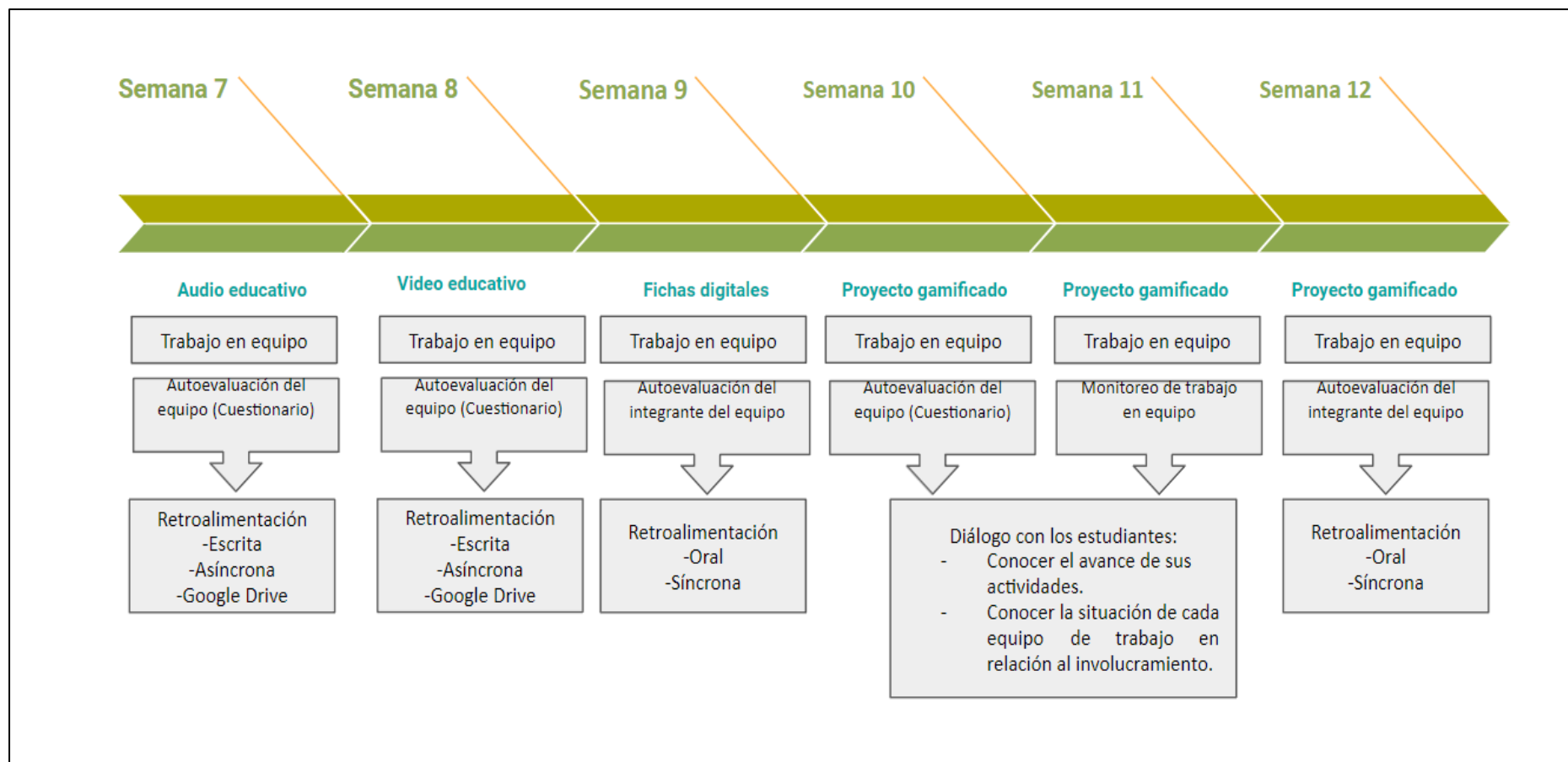
En la tercera fase, que es la observación, la docente investigadora observó el desarrollo de la innovación con el propósito de recoger, transcribir, codificar, comparar e inferir los resultados obtenidos. Para ello, se utilizaron las técnicas de observación y la encuesta, y como instrumentos un diario docente y una hoja de registro de observación; en el caso de la segunda, un cuestionario. Con la aplicación de los instrumentos, se recogieron e identificaron los datos relacionados a la aplicación de la innovación, obteniendo información para el posterior análisis y puesta en acción, y recoger evidencias sustentadas para brindar información sobre la mejora que conlleva la innovación como resultado de la investigación.

Por último, en la cuarta fase de reflexión se analizó la acción docente en relación con la acción estratégica desarrollada. Esta fase constituyó el cierre de un ciclo que posteriormente dio el paso al replanteamiento de la innovación para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva según Kemmis y McTaggart (1998). Este proceso es considerado como uno de los más importantes en la investigación-acción, puesto que es una actividad que se realiza mientras se aplica el estudio. Asimismo, la reflexión permitió indagar el desarrollo de la innovación obteniendo y comprobando la teoría sobre la misma. Se demostró si las evidencias e información recogida funcionaron o no en su aplicación. Es así como la docente investigadora reconoció su acción e inició un nuevo ciclo en la investigación, continuando con el proceso de indagación en la clase y alcanzando mayor comprensión de la situación y favoreció el desempeño docente.

En la sesión 3 de la innovación, en la semana 9 de clases, se inicia con el primer ciclo reflexivo de la IA. Se reconoció que la innovación propone brindar retroalimentación a los equipos para favorecer el involucramiento. Se propuso tres retroalimentaciones escritas y dos retroalimentaciones orales. No obstante, a través de la información recogida se observaron evidencias que contribuyeron a comprender si la acción estratégica favorece el involucramiento en el trabajo en equipo. Se observó que los estudiantes requerían de más momentos de diálogo para conocer más su situación y poder guiarlos en el proceso de su trabajo y desempeño como equipo. Se reflexionó sobre el impacto generado por la acción estratégica y la información que se recogió, permitiendo replantear la propuesta de innovación basada en la retroalimentación.

En el segundo ciclo de reflexión de la IA, el número de retroalimentaciones que se brindaron, acorde al proceso de observación y reflexión, fueron cuatro, de modo que dos retroalimentaciones sean escritas y dos retroalimentaciones sean orales, en relación con las actividades prácticas que se establecen en el curso. En las semanas diez y once, que fueron las sesiones 4 y 5, se fomentó el diálogo con los estudiantes para dialogar, escuchar a los estudiantes y con ello recoger información sustancial. Las retroalimentaciones escritas fueron incluidas en la carpeta de Google Drive de los estudiantes y estas, se otorgaron de manera inmediata en las sesiones por medio de la videoconferencia Zoom. Con ello, la docente investigadora realizó una autoobservación sobre la acción de la retroalimentación, estableciendo reflexiones sobre nuevos elementos por mejorar y aplicarlo a la acción docente en una siguiente sesión.

Figura 12. La retroalimentación después del primer ciclo reflexivo de la IA



Elaboración propia

3.3. Proceso de investigación

Esta investigación se realizó en el contexto del curso Recursos Educativos para la Enseñanza que pertenece a la Facultad de Educación y se desarrolla en el VIII ciclo de la especialidad de Educación Primaria. El curso comprende sesiones de 5 horas durante 16 semanas. Esta investigación se realizó en las clases prácticas del curso, contando con un tiempo de 2 horas y se trabajó con 17 estudiantes.

En esta sección se describe el proceso que se consideró para la formulación de las categorías y subcategorías; técnicas e instrumentos para el recojo y análisis de la información cualitativa; por último, los procedimientos éticos para la investigación.

3.3.1. Categoría y subcategorías de la investigación

El objetivo de esta investigación-acción corresponde a la retroalimentación. Por tanto, la categoría que se consideró a priori fue la retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo y como subcategorías se propusieron: 1) proceso de la retroalimentación; 2) procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo; 3) acciones sobre los procesos de involucramiento de los estudiantes después de la retroalimentación.; 4) rol del docente sobre el proceso de retroalimentación; 5) rol del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes.

Cabe señalar que después del procesamiento y análisis se resultó una categoría emergente en el desarrollo de esta investigación, que corresponde a: retroalimentación para la regulación de los estudiantes.

Tabla 7. Relación entre objetivos y categorías y subcategorías de la investigación

Objetivo general	Objetivo específico	Categoría	Subcategorías
Analizar la implementación de la retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo en los estudiantes de un curso virtual de una Facultad de Educación en universidad privada de Lima.	Describir el proceso de retroalimentación de la docente a los equipos de trabajo de los estudiantes para favorecer su involucramiento en el trabajo en equipo.	Retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo.	Proceso de la retroalimentación
	Describir las acciones de los estudiantes posterior a la		Procesos para el involucramiento durante el trabajo en equipo.

	implementación de la retroalimentación que evidencien los procesos de involucramiento.		Acciones sobre los procesos de involucramiento después de la retroalimentación.
	Reflexionar sobre el rol docente en el proceso de retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo.		Rol del docente sobre el proceso de retroalimentación.
			Rol del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes.
		Retroalimentación para la regulación de los estudiantes.	

Elaboración propia

A continuación, se presenta la definición que se asume en esta investigación para cada una de las categorías y subcategorías que sirvió para la elaboración y validación de los instrumentos, así como para la organización de la información.

Tabla 8. Definición de las categorías y subcategorías de la investigación

Categoría a priori	
Retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo.	Se refiere al efecto de la retroalimentación en el trabajo en equipo. (Hattie y Timperley, 2007).
Subcategorías	
Proceso de la retroalimentación	Comprende el desarrollo de la retroalimentación utilizando la estrategia de la escalera de la retroalimentación, siguiendo los 4 pasos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias (Wilson, 2002). Asimismo, comprende las estrategias de retroalimentación: el momento, modo y audiencia (Brookhart, 2008). El contenido de la retroalimentación: foco y claridad (Brookhart, 2008).
Procesos para el involucramiento durante el trabajo en equipo	Se refiere a la participación y toma de decisiones del equipo; el uso de habilidades comunicativas, conocidas como la comunicación y confianza; la colaboración y cooperación; el clima de trabajo y la contribución, los cuales fomentan el involucramiento en el trabajo en equipo. (Kozlowski y Ilgen, 2006; Marks et al. 2001)
Acciones sobre los procesos de involucramiento después de la retroalimentación.	Son todas aquellas acciones que realizan los estudiantes a partir de la retroalimentación brindada a los equipos de trabajo. (Saab, 2012)

Rol del docente sobre el proceso de retroalimentación.	Se refiere al desarrollo de la retroalimentación dada por el docente, considerando el uso de estrategias para su viabilidad. (Wilson, 2001; Brookhart, 2008).
Rol del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes.	Se refiere a la reflexión del docente sobre sus acciones respecto del proceso de retroalimentación y sus efectos en el involucramiento. (Kemmis y McTaggart, 1988)
Categoría emergente	
Retroalimentación para la regulación de los estudiantes.	Se refiere al desarrollo de la retroalimentación que se enfoca en la regulación del equipo a través de la coordinación y colaboración entre los estudiantes donde la regulación del desempeño se obtiene por medio de la interacción entre los alumnos que trabajan en el equipo. (Jermann y Dillenbourg, 2008).

Elaboración propia

3.3.2. Informantes y criterios de inclusión

Como señalan Alejo y Osorio (2016), los informantes presentan mucha importancia para el desarrollo de las investigaciones cualitativas, debido a que tienen información de los hechos y la experiencia que se busca recoger como fuente de información. Asimismo, según Balcázar (2013), los informantes otorgan una percepción clara del escenario de investigación. De este modo, los informantes cuentan con un alto valor en una investigación cualitativa, permitiendo proyectar el estudio y con ello, el desarrollo de la investigación.

Debido a que los informantes son de gran importancia para el desarrollo de las investigaciones, se identifican estrategias que permiten la selección de los informantes. Para esta investigación, se reconoce la estrategia que describe el autor Bernard (2006), la cual es el muestreo estratégico, que consiste en incluir a los participantes como protagonistas, que disponen de mucha información enriquecedora para el estudio.

Continuamente, los criterios de inclusión que se tomaron en cuenta para los participantes en la investigación fueron los siguientes:

- Estar matriculados en el semestre 2021-2 y pertenecer al curso Recursos Educativos para la Enseñanza.
- Participar del trabajo en equipo establecido en las clases prácticas del curso Recursos Educativos para la Enseñanza.
- Haber aceptado la participación en el desarrollo de la innovación al otorgar información sobre el proceso de involucramiento en los momentos del trabajo en equipo.

En esta investigación, los participantes están constituidos por todos los estudiantes del curso Recursos Educativos para la Enseñanza que estén matriculados en el semestre 2021-2. Los participantes están conformados por 16 mujeres y 1 varón, de los cuales sus edades oscilan entre los 19 a 24 años.

Es así como los 17 estudiantes cumplieron los criterios para ser informantes para esta investigación, participando a través de sus equipos de trabajos conformados en el curso.

3.3.3. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Las técnicas de investigación que se utilizaron para recoger la información fueron la encuesta y la observación. Los instrumentos elaborados para el desarrollo de la investigación fueron: cuestionario (**ver anexo 1**) dirigido a los estudiantes, la hoja de registro de observación (**ver anexo 2**), aplicada para registrar cada retroalimentación y el diario docente (**ver anexo 3**), siendo un instrumento del docente investigador.

Estos instrumentos se diseñaron tomando en cuenta las subcategorías y aplicaron en las fases de planificación y actuación, acorde al proceso de investigación-acción.

Tabla 9. Relación de la técnicas e instrumentos con subcategorías

Técnica	Instrumentos	Subcategorías
Encuesta	Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo. • Acciones sobre los procesos de involucramiento de los estudiantes después de la retroalimentación.
Observación	Diario docente	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo. • Acciones sobre los procesos de involucramiento de los estudiantes después de la retroalimentación. • Rol del docente sobre el proceso de retroalimentación. • Rol del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes.
	Hoja de registro de observación	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de la retroalimentación

Elaboración propia

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2019) la técnica de la encuesta se realiza ante un grupo de personas con la finalidad de obtener información a través del recojo de datos donde su posterior análisis e interpretación favorecerá contar con

una idea de la realidad del contexto a investigar. Con ello, el instrumento del cuestionario permite recoger y elaborar datos de manera rápida, eficaz y adecuada.

El instrumento del cuestionario fue aplicado a los equipos, permitiendo recoger información de manera organizada para evidenciar las variables de la investigación. Como señala Morales (2011), los cuestionarios se utilizan para conseguir información sobre variables del entorno, medir los resultados de una evaluación, medir algún fenómeno como el clima escolar, vida académica, autoestima, entre otros o evaluar las actitudes frente al aprendizaje.

Este cuestionario buscó recoger información sobre la categoría de la retroalimentación y acerca de las subcategorías: procesos para el involucramiento durante el trabajo en equipo y acciones sobre los procesos de involucramiento después de la retroalimentación. El instrumento del cuestionario fue evaluado por expertos en el tema, quienes participaron en el proceso de validación.

Este instrumento fue compartido a los estudiantes, en la semana 9 y 12 de las sesiones prácticas. El cuestionario fue aplicado a través de la herramienta Google Forms. En el cuestionario participaron los cuatro equipos conformados de 4 a 5 estudiantes tanto en el cuestionario 1 (C1) como en el cuestionario 2 (C2).

Tabla 10. Conformación de equipos

Equipo 1	5 estudiantes
Equipo 2	4 estudiantes
Equipo 3	4 estudiantes
Equipo 4	4 estudiantes

Elaboración propia

El instrumento del cuestionario se presenta a través de preguntas abiertas, las cuales están estructuradas en cinco secciones, siendo: la participación y toma de decisiones, comunicación y confianza, colaboración y cooperación, contribución efectiva y clima de trabajo, y la retroalimentación a equipos. Cada una de estas secciones cuenta con dos preguntas. Como señala Morales (2021), el cuestionario con preguntas abiertas cuenta con ventajas como recoger información muy valiosa y que aportan cualitativamente mucho más que una respuesta cerrada. Sin embargo, como indica Morales, habría que tener en cuenta la disposición personal de los participantes para responder a las preguntas. En esta investigación, participaron los cuatro equipos de estudiantes tanto en el primer como segundo cuestionario.

La siguiente técnica que se consideró en la investigación fue la observación, la cual permite la obtención de la información del objeto del estudio, en este caso, la innovación. Para ello, se toma en cuenta el uso de los sentidos de una manera determinada para percibir las acciones en el desempeño docente, que brindan la información para el investigador. Como señala Selltiz, citado por Hernández et al. (2006), la técnica de la observación debe cumplir las siguientes consideraciones: 1) Responder al objeto de la investigación. 2) La observación debe ser planificada. 3) Debe ser monitoreada y coherente. 4) Debe ser viable y asegurar la validez de la información obtenida.

Se tomó en cuenta el instrumento de la hoja de registro de observación, el cual permitió obtener información de la subcategoría: proceso de la retroalimentación. Previamente, este instrumento fue validado en función, debido a que se realizó un ejercicio utilizando el instrumento y comprobando si su estructura y contenido era funcional para organizar la información obtenida. Asimismo, una especialista en el área observó y comentó el instrumento con la finalidad de que este pueda mejorarse después de su uso con un primer ejercicio. En base a esa experiencia y los comentarios de la especialista, el instrumento se mejoró, obteniendo una estructura que facilitara el registro y posterior análisis de la información.

Asimismo, como menciona Tamayo (2004), este instrumento conlleva a la recolección de información de manera uniforme, permitiendo tener una visión clara de cada uno de los hechos en relación con la subcategoría. A través de este instrumento, se identificó cómo fue el proceso de la retroalimentación en sus cuatro momentos dados a cada equipo, considerando dos de manera oral y dos de manera escrita. De esta manera, se organizó la información para realizar un posterior análisis.

Otro de los instrumentos de investigación fue el diario docente, el cual tuvo la finalidad de describir el modo en cómo se desarrolló la innovación y con ello, cómo los estudiantes se desenvuelven en los equipos de trabajo en cada sesión a partir de la retroalimentación brindada. Con el diario docente, se buscó las subcategorías: los procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo, las acciones sobre los procesos de involucramiento de los estudiantes después de la retroalimentación, la reflexión del docente sobre el proceso de retroalimentación y la reflexión del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes.

Se considera que el diario docente se establece como un recurso de aprendizaje de carácter profesional en la práctica docente. Asimismo, como señala Gonzales (2006), los diarios permiten evidenciar cómo la reflexión del docente se manifiesta no solo en una valoración

crítica de su desempeño profesional, sino que también para identificar indicadores en su práctica que permitan realizar un análisis que implique la mejora y compromiso en su actuar profesional. Para ello, Zabalza, (2004b) propone un proceso cíclico de aprendizaje profesional que se obtiene por medio del uso del diario docente. Este proceso se divide en 5 etapas: 1) identificar los problemas en la actividad docente, 2) analizar la información registrada en los diarios, 3) comprender el desempeño realizado, 4) establecer mejoras y puesta en acción, 5) iniciar un nuevo periodo en el actuar del docente.

De este modo, el diario docente como instrumento, en esta investigación, permite recoger información sustancial sobre los procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo en relación con las acciones de los estudiantes y docentes. Para realizar un análisis y seguimiento sistemático acorde a la obtención de información necesaria para evaluar una actividad en el proceso de involucramiento de los estudiantes. Asimismo, en coherencia con la metodología de investigación, a partir de la reflexión de su desempeño, la docente puede proponer estrategias que permitan solucionar una necesidad en el aula y con ello mejorar su práctica educativa.

Cabe resaltar que el diario fue auto aplicado a la investigadora.

3.3.4. Técnicas e instrumentos para analizar la información

Antes del análisis se realizó un proceso de organización de la información proveniente de los distintos instrumentos. Para ello, se estableció una codificación en cada uno de ellos, permitiendo identificar la información para la investigación. Posteriormente, se elaboraron matrices para organizar la información acorde a las subcategorías. Por último, se desarrolló el proceso de triangulación de instrumentos donde los resultados preliminares permitieron elaborar las matrices de análisis que apoyaron el desarrollo de los hallazgos en la investigación. De este modo, se pudo realizar un análisis posterior y con ello, tener evidencias para sustentar las afirmaciones sobre los efectos que genera la innovación.

La información obtenida en el cuestionario, la hoja de registro de información y el diario docente se integró con la categoría de investigación, sus cinco subcategorías y con ello, en relación con el marco teórico. Este proceso permitió estructurar una triangulación en la investigación donde se verificó y comparó la información recogida a través de los diferentes métodos. Como señala Patton (2002), la triangulación es una herramienta que otorga rigor, genera datos, y mayor profundidad al estudio. Es así como permite aumentar la visión del objeto de la investigación.

Para ello, se elaboraron matrices para estructurar la información obtenida de cada uno de los instrumentos. Este procedimiento consistió en reducir, examinar y establecer un conjunto de datos organizados, obteniendo así evidencias en concordancia al objeto de estudio, siendo propia la práctica docente (**Ver anexo 4**). De esta manera, el proceso desarrollado fue sistemático y reflexivo, en donde la información se reduce y cada matriz permite vincular el desarrollo de la innovación con la técnica e instrumentos que se usaron para el recojo de la información.

Primero, la información que se recogió en el cuestionario se organizó a través de un proceso de codificación en función a cada instrumento. En el caso del instrumento del cuestionario, los datos obtenidos fueron codificados de la siguiente manera, acorde al número de cuestionarios:

Tabla 11. Codificación del instrumento del cuestionario

Cuestionario C	Cuestionario 1	1C
	Cuestionario 2	2C

Elaboración propia

En base a las subcategorías de: los procesos que promueven el involucramiento y las acciones sobre los procesos de involucramiento de los estudiantes después de la retroalimentación, se propuso la siguiente organización:

Tabla 12. Codificación de los criterios del cuestionario

Cuestionario 1C 2C	Participación y toma de decisiones	C-1
	Comunicación y confianza	C-2
	Colaboración y cooperación	C-3
	Contribución efectiva y clima en el equipo de trabajo	C-4
	Retroalimentación a los equipos	C-5

Elaboración propia

Teniendo como fuente las respuestas de cada equipo:

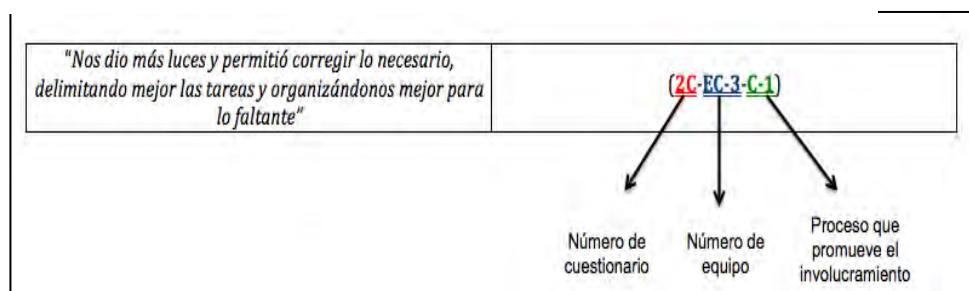
Tabla 13. Codificación del cuestionario y criterios

Equipos	EC-Número de equipo
	Por ejemplo: EC-1

Elaboración propia

Es así, que la información obtenida se organizó de acuerdo con el número de cuestionarios, el equipo y el proceso que promueve el involucramiento en el equipo. Por ejemplo:

Figura 13. Ejemplo de código del cuestionario



Elaboración propia

Se pasó a tratar la información obtenida en el instrumento del cuestionario. Para ello, se clasificaron e identificaron las respuestas de cada una de las preguntas de los cuestionarios en una matriz. En esta matriz, se observaron los hallazgos en relación con los procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo. Con ello, se establecieron códigos que daban cuenta de los procesos que se desarrollaron en los equipos de trabajo en función al involucramiento.

De la misma manera, para la subcategoría de las acciones de los estudiantes después de la retroalimentación. Se identificaron y seleccionaron las intervenciones de los estudiantes en el cuestionario. Frente a ello, se consideraron las respuestas asociadas a las acciones sobre los procesos de involucramiento de los estudiantes después de la retroalimentación. Finalmente, se utilizó una matriz que permitió organizar el análisis de los datos obtenidos del primer y segundo cuestionario con la finalidad de observar los procesos en común que se evidenciaron en los equipos de trabajo y se promovieron a partir de la retroalimentación. Asimismo, las respuestas demostraron las nuevas acciones que los estudiantes consideraron para mejorar su desempeño en su equipo de trabajo.

La información del diario docente fue procesada y se identificaron los datos acordes a las subcategorías de: procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo, acciones sobre los procesos de involucramiento de los estudiantes después de la

retroalimentación, la reflexión del docente sobre el proceso de retroalimentación y la reflexión del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes.

El instrumento del diario se organizó del siguiente modo:

Tabla 14. Codificación del instrumento - Diario docente

Diario Docente DD	Proceso de retroalimentación	DD-1
	Acciones sobre los procesos de involucramiento después de la retroalimentación.	DD-2
	Procesos para el involucramiento durante el trabajo en equipo	DD-3
	Rol del docente sobre el proceso de retroalimentación	DD-4
	Rol del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes.	DD-5

Elaboración propia

El diario docente se estructuró en tres sesiones previas y seis sesiones que corresponden a la innovación. La docente investigadora colocó la descripción de lo sucedido en la sesión, así como sus interpretaciones y sentimientos. Continuamente, utilizó una matriz que le permitió identificar respuestas significativas con relación a las subcategorías observadas. De este modo, se identificó cada una de las subcategorías y frases significativas que permitieron evidenciar información en cada una de estas.

Continuamente, el instrumento de la hoja de registro de observación se utilizó con la finalidad de obtener información a la subcategoría "Proceso de retroalimentación". Para ello, se identificaron las frases más significativas y fueron colocadas en cada uno de los ítems propuestos como: clarificar, valorar, expresar inquietudes, momento, modo, audiencia y foco. Se registraron cada una de las retroalimentaciones brindadas a los equipos de trabajo, considerando dos retroalimentaciones escritas (O1 y O2) y dos retroalimentaciones orales (O3 y O4).

La información recogida en este instrumento se organizó de la siguiente manera

Tabla 15. Codificación del instrumento hoja de registro de observación

O1 Hoja de registro 1	O2 Hoja de registro 2	O3 Hoja de registro 3	O4 Hoja de registro 4
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Elaboración propia

Posterior a ello, se realizó un análisis general de cada una de las hojas de observación, donde se obtuvieron datos relevantes y significativos que evidencian el efecto de la actuación docente, como parte de la investigación-acción.

En la etapa final de la IA, se propone integrar la información recogida en cada uno de los instrumentos, integrando la bibliografía correspondiente que sustente el análisis de los resultados. Para ello, se utiliza la triangulación de datos que según Patton (2002), se basa en comparar y verificar los datos obtenidos en distintos momentos a través de diversos métodos, en este caso, el diario docente, la hoja de registro de información y el cuestionario. De esta manera, se permite aclarar de manera significativa la información, permitiendo visualizar de distintas maneras el objeto de estudio, favoreciendo la amplitud, profundización y reflexión de la información para la investigación.

Es esta etapa que evidencia la reflexión del docente quien a través de la finalidad de la investigación-acción podrá generar nuevas acciones para la mejora del desempeño docente. Cabe resaltar que esa fase será presentada y desarrollada en el capítulo 5, posteriormente al análisis de los datos obtenidos.

3.3.5. Procesos éticos de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se consideraron los principios del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016), señalados en el artículo 10°. Se identificaron los principios éticos de: “respeto por las personas, fomentar la beneficencia, integridad científica y con ello, la responsabilidad”. (p.6) Es así como se salvaguarda la privacidad y confidencialidad de los participantes en relación con la difusión de los resultados de esta investigación.

Se presentó a los participantes un consentimiento informado incluido en el cuestionario que se realizó a través de la herramienta Google Forms. Se consideró esta opción, ya que facilitó la participación de los estudiantes y con ello, indicaron su conformidad donde fueron participes de manera anónima y voluntaria, de modo que se obtuviera información para la investigación (**ver anexo 5**). Para proteger la identidad de los informantes, se procedió a codificar las respuestas de los grupos, así como los documentos revisados. En todo momento se respetó la voluntad de los informantes de participar o no en las actividades propuestas y con ello, la investigadora estuvo siempre dispuesta a brindar información que soliciten.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados e interpretación de estos a partir de la información obtenida de los instrumentos del diario docente, la hoja de registro de información y el cuestionario, acorde al proceso de la investigación-acción. Para ello, la información se analiza, basándose en los objetivos, categoría y subcategorías de esta investigación, además, se incluye la literatura académica para respaldar dichos resultados. En ese sentido se organiza a partir de los resultados obtenidos para la categoría 1: Retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo, y para la categoría 2: Retroalimentación para la regulación de los estudiantes.

4.1 Categoría 1: Retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo

En esta categoría se comprende el efecto de la retroalimentación en el trabajo en equipo. Para ello, como menciona Torrelles et al. (2011) trabajar en equipo implica un proceso integral donde las actividades como: intercambiar información, designar responsabilidades, resolver conflictos y colaborar para establecer un desarrollo de carácter colectivo. Así, la retroalimentación presenta un proceso formativo generando un impacto en el aprendizaje y evidencia las capacidades de los estudiantes para sustentar el dominio de sus aprendizajes. Es así como, la retroalimentación permite evidenciar el desempeño de los estudiantes y buscar establecer mejoras para lograr nuevas metas.

En los siguientes párrafos se desarrollará el análisis de los resultados según las subcategorías propuestas.

El proceso de la retroalimentación y el rol del docente sobre el proceso de retroalimentación.

Como señala Stobart (2010), para que la retroalimentación sea viable y eficaz, se debe contemplar una estructura que establezca un motivo claro, el cual ofrezca al estudiante información oportuna y necesaria, y se encuentre conforme de utilizarla y con ello, realizarla, tomando en cuenta una atención prospectiva. En base a ello, la estructura y contenido de la retroalimentación se sustenta bajo la herramienta propuesta por Wilson (2001), es decir, la escalera de la retroalimentación y Brookhart (2008), que considera establecer estrategias como el foco, audiencia y momento.

Acorde a la información obtenida se observó que las retroalimentaciones brindadas por la docente han considerado las estrategias y herramientas para responder a las necesidades de los equipos (O1, O2, O3 y O4).

La escalera de la retroalimentación es considerada una herramienta que puede utilizarse con los estudiantes para desarrollar la retroalimentación y con ello, establecer un ambiente de valoración que conlleve a la comprensión. Para ello, Wilson (2001), recomienda que los docentes que brinden una retroalimentación consideren los siguientes pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias; de manera que, la conversación sea comprendida e interiorizada por la persona que recibe la retroalimentación, en esta oportunidad, los estudiantes.

Primero, acorde al desarrollo de la herramienta de la escalera de la retroalimentación, la cual es clarificar, se encontró que la docente establece preguntas de las cuales han consistido en conocer el estado emocional, las dinámicas del equipo y con ello, sus impresiones en relación con el desarrollo de las actividades prácticas. Así, en los tres registros de observación (O1, O2 y O3), se confirma que, para comprender la situación de cada equipo, se proponen preguntas que favorezcan el acceso a más información sobre los estudiantes. No obstante, en la hoja de registro de observación (O2) no se evidenció una propuesta de preguntas para clarificar la situación de los equipos 1, 2 y 3 al momento de brindar la retroalimentación. En cambio, en el equipo 4, se buscó conocer el desarrollo de los recursos educativos. Entonces, la claridad estuvo presente en los registros de observación (O1, O3 y O4) buscando conocer el estado de los estudiantes y su desenvolvimiento en el equipo respecto al avance de sus trabajos. Faltó profundizar la claridad de la situación de los equipos indicado en el registro (O2).

A través de este trabajo, la docente investigadora recogió información relevante en cada retroalimentación oral, de manera que pudo observar cómo se desarrolló esta estrategia de clarificar, la cual según Wilson (2001), consiste en proponer preguntas que permiten entender o dar a conocer ideas que no se han expresado (antes de poder ofrecer retroalimentación). También, Jauli y Reig (2010), al desarrollar este tipo de actividad, señalan que se promueve un aprendizaje que permite influir de manera significativa en la conducta. Este trabajo conduce a que los estudiantes puedan entender la situación en la que se encuentran, conduciéndola al inicio del producto que realizarán con su esfuerzo. Con ello, la docente investigadora pudo aclarar la situación de cada equipo y así, establecer mejoras para las siguientes retroalimentaciones que conlleven a realizar una retroalimentación con el contenido necesario para fomentar el involucramiento en los equipos.

Además, a través del desarrollo de las sesiones de retroalimentación, la docente investigadora halló que el diálogo previo a iniciar la retroalimentación permitió conocer y

clarificar el estado de cada equipo. Se observó en los cuatro equipos que presentan la misma necesidad de dialogar y que fue registrado en el diario (DD):

He podido observar que los estudiantes prefieren dialogar y que la docente sepa cómo es que ellos vienen realizando sus actividades, donde a pesar de las circunstancias, el equipo decide avanzar. (DD4-6).

Segundo, una vez obtenida la información y continuando con la herramienta de la retroalimentación, la docente investigadora valoró el trabajo de los equipos. Para ello, se hace énfasis en las cualidades positivas como las fortalezas y elementos interesantes donde se resaltan los trabajos de los estudiantes, de manera que se pueda establecer un clima de confianza. Los cuatro equipos recibieron en su retroalimentación comentarios positivos que valoraron sus acciones y avances de sus trabajos (O2, O3). Se identificó que se valoró en los equipos: el avance de la planificación de sus proyectos, el avance del desarrollo de sus recursos educativos, la organización, el establecimiento de reuniones como parte del trabajo en equipo y la predisposición del equipo para dialogar, la responsabilidad de los estudiantes, destacar sus capacidades y habilidades y la asignación de las actividades entre los integrantes. Con ello, se ha considerado una valoración en todos los equipos, tanto en el desempeño de los integrantes como en sus avances de sus actividades prácticas.

De igual manera, en el diario docente (DD), la docente reconoció las habilidades de los estudiantes en sus equipos, por lo que buscó resaltar dichos aspectos para ser profundizados y realizados en el equipo a fin de mejorar su desempeño.

De todas maneras, se identificó que los integrantes cuentan con las habilidades y capacidades para el manejo de herramientas digitales, pero efectivamente este trabajo se complementa mejor en equipo. (DD4-6)

Reconocer las virtudes, defectos y establecerlas en una retroalimentación permite brindar a los estudiantes una oportunidad de mejorar. Para ello, como indica Wiggins (2012), la retroalimentación debe caracterizarse por ser amigable; es decir, debe brindar suficiente confianza para ser considerada por parte de los estudiantes al igual que tomar en cuenta aspectos a ser mejorados por los alumnos, de modo que se genere un equilibrio que permita establecer mejoras pero que a la vez reconociendo elementos positivos que prueban dichos cambios. Al visualizar esta situación, la docente investigadora comprende la necesidad de conocer y observar a los estudiantes, obteniendo información más específica de sus

necesidades y características, las cuales fueron consideradas para brindar las siguientes retroalimentaciones.

Esta reflexión es registrada en el diario docente (DD):

A pesar de todo ello, a través de la retroalimentación he generado un vínculo más cercano con los estudiantes, debido a que puedo identificar sus fortalezas y debilidades que ayuden a mejorar su desempeño como equipo. Asimismo, al destacar las fortalezas de los estudiantes, han podido comprender que cuentan con habilidades que han permitido que cada uno pueda designarse actividades, fomentando un trabajo cooperativo. Esta información la pude recibir en la retroalimentación oral desarrollada en la sesión 3. (DD4-4)

Tercero, respecto al rubro de expresar inquietudes o preocupaciones por parte de la docente, en las hojas de registro (O3) y (O2), los cuatro equipos recibieron retroalimentación escrita y oral presentando las preocupaciones observadas en los estudiantes en el desarrollo de las sesiones de clases. Para ello, según Brookhart (2008), dichas preocupaciones se presentaron a través de preguntas que permitan obtener información y así comprender el estado de cada equipo. En la (O1), solo en el equipo 1 se mostraron las inquietudes por medio de preguntas. Cabe resaltar que las retroalimentaciones pretenden contar con un modelo que permita plantear una estructura coherente, en este caso, siguiendo el ejemplar de Wilson (2001).

Ahora, tanto en la (O1) y (O4), se presentaron las preocupaciones de la docente por medio de enunciados y aspectos por mejorar, y no necesariamente por medio de las preguntas. Este es un aspecto que habría que considerar, ya que las observaciones a los equipos no fueron las mismas y cada uno presentaba distintas necesidades por atender. Es así que las inquietudes observadas por la docente fueron tomadas en cuenta para las siguientes retroalimentaciones y con ello mejorar la retroalimentación para los equipos, contando con los elementos adecuados, para mejorar su involucramiento.

Cuarto, en las retroalimentaciones se brindaron recomendaciones a todos los equipos de trabajo. Estas recomendaciones permiten esclarecer sus dificultades, observaciones y aspectos por mejorar tanto en sus actividades como en su desenvolvimiento como equipo. Las sugerencias que se ofrecieron fueron en cada retroalimentación a los cuatro equipos:

Tabla 16. Recomendaciones registradas en las hojas de registro de observación.

O1	mejorar el recurso educativo, utilizar el esquema para el recuadro para la organización y planificación del equipo, y mejorar la comunicación con los integrantes del equipo.
O2	Planificación de los recursos educativos, desarrollo de los recursos educativos, dialogar con las docentes del curso, coordinación entre los integrantes del equipo y comunicación en el equipo.
O3	la participación de todos los integrantes, planificación del equipo, trabajo colaborativo y trabajo cooperativo.
O4	la organización y planificación y establecer un trabajo cooperativo.

Elaboración propia

Efectivamente, en cada hoja de registro de observación de retroalimentación, se evidencia un avance en base a las sugerencias que tuvo que ir considerando cada equipo de trabajo. Como se observa, en el (O1) se presentó a los equipos diversas sugerencias que iban desde el desempeño del equipo como en relación con sus actividades y/o trabajo. Lo mismo sucede en el (O2), el cual cuenta con mayores sugerencias que el equipo pudo considerar. En cambio, en los registros, las recomendaciones se reducen, pero se enfocan en el desempeño de los integrantes del equipo, siendo las más resaltantes la planificación y organización del equipo y establecer un trabajo cooperativo (O3 y O4).

Del mismo modo, al ofrecer sugerencias la docente investigadora indicó en el diario (DD) lo siguiente:

identifiqué que la retroalimentación otorgada, les permitía visualizar algunos aspectos internos del equipo que antes no se consideraban y que ahora, al tomarlos en cuenta, los equipos se desenvuelven de una mejor manera porque existe mayor comprensión entre los integrantes. Este es un gran paso, porque conlleva al involucramiento. (DD4-3).

La retroalimentación, resaltó sus fortalezas en el equipo y con ello sus avances en el Google Drive. Asimismo, las recomendaciones que podrían considerar para mejorar como equipo, como: poder organizarse y planificarse. Para ello, contaban con un formato de ejemplo, compartido desde el inicio del curso, que no solo lo usen en estas clases, sino que pueda ser eficiente de aquí a más adelante. (DD4-6)

La docente investigadora observó que, por medio de la retroalimentación, los estudiantes pudieron identificar sus necesidades y visualizaron con mayor claridad la continuidad de sus

tareas. Se evidencia que la retroalimentación cuenta con características que permiten apoyar a los estudiantes a su mejora.

En relación con las estrategias usadas en la retroalimentación, según Brookhart (2008) y respecto a las hojas de registro de observación, la (O1) y (O2), la retroalimentación fue escrita, diferida y se otorgó a todos los equipos. En cambio, en la (O3) y (O4) las retroalimentaciones fueron orales, de manera inmediata, brindadas en las salas Zoom y se dirigió a todos los integrantes del equipo. Tomando en cuenta las estrategias para establecer la estructura de la retroalimentación, se observó y se registró en la tercera sesión el diario docente (**Figura 14**) que al realizar una retroalimentación de manera oral y considerando como audiencia al equipo, los estudiantes mostraron apertura para dialogar con la docente sobre sus perspectivas y desempeño en sus equipos de trabajo de las sesiones del curso.



Figura 14. Sesión 3: Elaboración del video educativo

El diálogo con los estudiantes permitió reflexionar sobre la importancia del diálogo que requerían y con ello recibir información positiva que esté enfocada en su desempeño y que permita que sea interiorizado, permitiendo mejorar. Así, tomarlo en cuenta para las siguientes retroalimentaciones.

Se observó que los equipos, brindaron mayor información y cada estudiante se mostró más predispuesta a dialogar y escuchar la retroalimentación brindada.

Se identificó en el diálogo que los estudiantes requieren de mayores espacios para ser escuchados y recibir retroalimentación positiva hacia sus actividades y desempeño, permitiendo establecer una dirección y orientación a sus trabajos.

Asimismo, comentaron diversos enunciados que evidenciaban el impacto de la retroalimentación.



Se planificó brindar una retroalimentación oral, en la tercera sesión de la innovación a cada uno de los equipos.

Se aplicó en la tercera sesión retroalimentación oral a cada uno de los equipos de trabajo. Para ello, se dialogó con cada equipo en base a la información y observación registrada en las sesiones 1 y 2.

Observación: Los estudiantes requerían de estrategias y recomendaciones para organizarse y planificarse como equipo, debido a que comentaron que no contaban con suficiente tiempo, debido a la demanda de actividades en sus cursos.

Sesión 3:

En la tercera de la innovación y acorde a la estructura de la innovación, se propuso brindar una retroalimentación oral, en base a cada necesidad de los equipos.

Para la sexta sesión, se modificó el plan de acción.

Objetivo: Aplicar la retroalimentación enfocada en el involucramiento de los equipos en las actividades grupales de las sesiones prácticas del curso recursos educativos para la enseñanza.

Elaboración propia

Continuamente, acorde al contenido de la retroalimentación, según Brookhart (2008), se toman en cuenta el foco y la claridad. El foco de las retroalimentaciones se enfatiza en el trabajo que van realizando los estudiantes y en promover una retroalimentación que contribuya a profundizar el involucramiento entre los integrantes. Así, la retroalimentación se enfocó en la organización y planificación, tiempo y asignación de actividades entre los integrantes del equipo (O1, O3, O4).

Además, en el registro (O2), se observa que en el equipo 1 y 4 se brindó una retroalimentación donde se evidenció el trabajo cooperativo para que los alumnos puedan designar sus actividades. En la retroalimentación del equipo 2 y 3 se focalizó en el desempeño de los integrantes de cada uno de los equipos. Asimismo, se resaltó el avance que realizó cada uno de los equipos en sus trabajos y con ello, se brindaron sugerencias sobre la actividad práctica para la elaboración del recurso educativo y puedan ser tomados en cuenta para mejorar su actividad.

Frente a ello, la docente investigadora basó el contenido de cada una de las retroalimentaciones en promover el involucramiento en cada equipo, acorde a sus necesidades. Como menciona Arguedas (2010), el involucramiento es considerado como un proceso que implican las actitudes de los estudiantes con sus pares, las relaciones interpersonales y con ello, su disposición hacia la actividad de aprendizaje y con su equipo. En este caso, se visibilizó que después de haber brindado la retroalimentación, los equipos empezaron a valorar la designación de actividades internas entre los integrantes, favoreciendo la dinámica y el trabajo de los equipos.

La docente investigadora reafirmó que el involucramiento es un compromiso de carácter activo, el cual debe de promoverse en el trabajo en equipo, por lo que es importante que los estudiantes cuenten con una orientación que permita conocer su desempeño, sus habilidades, fortalezas, en este caso, desde la mirada del docente a través de la retroalimentación. De esta manera, por medio de la retroalimentación se promueve el involucramiento, motivando a los estudiantes a establecer procesos que favorezcan el desempeño del equipo y con ello, la realización de sus trabajos y/o actividades en el curso.

Además, se identifica que, a partir del diálogo establecido con los estudiantes, se tomó en cuenta una temática para ser considerada en la retroalimentación: la organización y planificación en el equipo. En el diario docente, en la sesión 3 (DD-2), los estudiantes indicaron que requerían de recomendaciones para organizarse y planificarse como equipo, puesto que no contaban con suficiente tiempo por la demanda de actividades que tenían en sus otros cursos

de la carrera. La docente investigadora brindó a los equipos unas tablas que permitió a los integrantes de los equipos trabajar en: la organización del equipo (actividad, coordinador, encargado del monitoreo de actividades en Google Docs, encargado de la herramienta a utilizar para la elaboración del recurso educativo; encargado de la comunicación en el equipo); planificación del equipo (recurso educativo, actividades fundamentales para la elaboración del recurso educativo, tiempo, fecha en que se inició, fecha de culminación, herramientas necesarias y acuerdos); y reuniones establecidas por el equipo (fechas, actividades, propuestas del equipo, conclusiones de la reunión). No obstante, se observó que un equipo no utilizaba continuamente este formato para su organización y planificación. Esta situación fue considerada por la docente investigadora como parte del proceso de investigación-acción y le permitió brindar una retroalimentación al equipo que incluya esta información.

La claridad presente en las retroalimentaciones se evidencia a través del uso de un lenguaje sencillo, de manera que permita una comprensión significativa de la retroalimentación hacia los equipos. Esto se observa en las hojas de registro (O1, O2, O3 y O4).

La retroalimentación brindada en los cuatro momentos a los equipos se ha estructurado de manera que permite facilitar la información establecida en la retroalimentación acorde a las necesidades de cada equipo. Como señala Brookhart (2008), una adecuada retroalimentación brinda al estudiante información para comprender su proceso de aprendizaje y cómo debe continuar para su mejora. Con ello, si se toma en cuenta una secuencia (clarificar, valorar, expresar inquietudes, hacer sugerencias) y con el contenido focalizado en el involucramiento de los estudiantes, la retroalimentación favorece el desempeño de los equipos de trabajo, garantizando una mejor actuación de mejora en los estudiantes.

La docente investigadora consideró que el proceso para desarrollar la retroalimentación tuvo un impacto positivo en las percepciones de los estudiantes. Estas respuestas se evidencian en el indicador “Retroalimentación a los equipos, propuesto en el cuestionario”, donde los estudiantes señalaron:

La retroalimentación fue útil para nuestro aprendizaje. Recibir retroalimentación constante nos sirve para ver más allá de nuestra caja. (1C-EC-1-C-5) 19

Bastante amable, positiva, con críticas constructivas y sobre todo motivadora (1C-EC-3-C-5)

En líneas generales, los instrumentos que estamos utilizando han sido buenos, hay presencia del equipo en las reuniones. En caso, alguien falte se le pone al corriente en la próxima reunión. (1C-EC- 7-C-5)

La docente investigadora identificó que al desarrollar la retroalimentación considerando el uso de herramientas y estrategias como la escalera de Wilson (2002) y Brookhart (2008), y teniendo en cuenta el contenido, favoreció a los estudiantes en relación con su desempeño y aprendizajes. Para ello, según Saab (2012), los docentes deben preparar un entorno de aprendizaje, que permita que los estudiantes puedan obtener información específica, estableciendo metas a través de la retroalimentación. De este modo, la docente investigadora tomó en cuenta el desarrollo de la retroalimentación a partir del uso de herramientas y estrategias para fomentar el involucramiento.

Igualmente, los aportes brindados por los estudiantes previamente en los cuestionarios sobre sus percepciones sobre su desenvolvimiento en su equipo de trabajo permitieron identificar si la aplicación de la retroalimentación era favorable para ellos y si su desarrollo generaba un impacto en sus aprendizajes. Este proceso se observó en el segundo ciclo de la investigación-acción (IA) en las fases de actuación, observación y reflexión según Kemmis y McTaggart (1988). La investigadora identificó que la retroalimentación era significativa para los estudiantes, ya que la información se visualizó en sus respuestas obtenidas en el cuestionario a equipos. No obstante, la docente investigadora requería contar con espacios para brindar retroalimentación oral, los cuales eran más cercanas y amigables para los estudiantes. Así, la retroalimentación permite generar un espacio de confianza con los estudiantes para que reciban información que favorezca el cambio de conductas y actitudes, y con ello adquirir competencias, sobre todo la del trabajo en equipo, de manera progresiva.

La retroalimentación se desarrolló con elementos que fueron sustanciales para garantizar su efectividad con los estudiantes. Como indica Wiggins (2012) la retroalimentación debe contar con características que permitan que la retroalimentación sea efectiva. Es así como la retroalimentación estuvo orientada hacia un propósito en relación con la necesidad de cada equipo, donde hubo claridad en la intención de orientar hacia la meta de una propuesta. También, la retroalimentación fue tangible, transparente y comprendida por los estudiantes. Por último, fue ejecutable puesto que la información que se otorgó en la retroalimentación permitió posteriormente generar nuevas acciones en los equipos

A continuación, se realiza el análisis sobre los procesos para el involucramiento durante el trabajo en equipo, integrando las subcategorías: (1.3) Procesos para el

involucramiento durante el trabajo en equipo y (1.4). el rol del docente sobre el proceso de involucramiento en el trabajo en equipo.

Procesos para el involucramiento durante el trabajo en equipo y el rol del docente en el proceso del involucramiento

Según Kozlowski y Ilgen (2006), el trabajo en equipo implica la interacción de los estudiantes y con ello, el desarrollo de la colaboración para conseguir un objetivo en común. Para ello, en esta investigación se han considerado los procesos de involucramiento que favorecen el desempeño del equipo de trabajo. Se lleva a cabo este proceso, ya que Perrenoud (2003), indica que la competencia de trabajo en equipo requiere del desarrollo de trabajar más que una sola competencia. Entonces, se propone favorecer el desarrollo del del trabajo en equipo, teniendo en cuenta el involucramiento, siendo un elemento clave para garantizar su adquisición.

El trabajo en equipo ha adquirido importancia en el contexto educativo siendo parte de la metodología del desempeño docente para fomentar la construcción de conocimientos y adquirir habilidades por parte de los estudiantes. En esta investigación, se utiliza a la retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo y con la finalidad de mejorar el desempeño de los estudiantes.

En relación con los procesos para el involucramiento, la docente investigadora buscó obtener información que evidencie la participación y toma de decisiones del equipo; el uso de habilidades comunicativas, conocidas como la comunicación y confianza; la colaboración y cooperación; el clima de trabajo y la contribución, los cuales fomentan el involucramiento en el trabajo en equipo, según Kozlowski y Ilgen, (2006) y Marks et al. (2001).

Acorde a la información recogida en los cuestionarios (1C), en relación con la retroalimentación brindada a los equipos, se halló que la retroalimentación ayudó a la organización y planificación de las actividades, establecer los objetivos de sus trabajos, direccionar la toma de decisiones y con ello, su coordinación.

Los equipos destacaron lo siguiente:

la retroalimentación que nos brindaban fue muy importante, ya que nos permitía tomar decisiones, con respecto a la planificación y elaboración del video y audio educativos, con mayor seguridad. (1C-EC-4-C-1)

Asimismo, en el diario docente, se identifica la siguiente frase: *Al momento de ingresar a los equipos, cada uno de los estudiantes dialogaban en cómo iban a organizar su trabajo. Al ser la primera clase, solo era diálogo, aún no se completaba el Excel con la tabla de organización (DD2-1).*

Según Landa (2021), cuando los equipos realizan una planificación y organización de sus actividades, el docente requiere utilizar estrategias, como por ejemplo guiar al equipo con la organización y diseño de la tarea. También, valorar la información que los equipos deben recibir para desarrollar sus actividades con éxito. En el caso de la docente investigadora brindó a los equipos un esquema, previamente al desarrollo de la innovación, que favoreció poder planificarse y organizarse en sus actividades.

Cabe resaltar que los nombres propuestos en la **(figura 15):** “Organización del equipo”, utiliza nombres que no son los de los estudiantes, de manera que se pueda proteger su identidad e integridad.

Figura 15. Organización del equipo

ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO					
Actividad	Coordinador	Encargado del monitoreo de actividades en Google Docs	Encargado de la herramienta a utilizar para la elaboración del recurso educativo	Encargado de la comunicación en el equipo	Enlace
Audio educativo	Camila Vargas	Lucero Vega	Zoraida Chávez, Gisela Rodríguez y Camila Vargas	Gisela Rodríguez	https://docs.google.com/document/d/1iacSaH9AixpY03XvDyr_ErCWvbdXVq_p8bcGq6l_Fq/edit
Video educativo	Lucero Vega	Pamela Vidal	Zoraida Chávez, Pamela Vidal y Lucero Vega	Camila Vargas	https://docs.google.com/document/d/1twUj_ksA4uI3leXtozGbkDd8Strc5cD8c_VCn7VlmJpuA/edit
Ficha interactiva	Pamela Vidal				
Proyecto Gamificado	Gisela Rodríguez	Zoraida Chávez	Lucero Vega y Camila Vargas	Lucero Vega	https://docs.google.com/document/d/12o3ZBdBFrr9foZV31laOrXRi-gsACZo0WuHLandR1A/edit?usp=sharing
Entorno virtual de aprendizaje	Zoraida Chávez	Lucero Vega	Camila Vargas	Gisela Rodríguez	https://docs.google.com/document/d/14yZodioqEJ0LrH9n2_J9x5a3wD479buANP06IFCvaq/edit?usp=sharing

Elaboración propia

Posteriormente, los equipos de trabajo se planificaron acorde a cada una de las actividades para la elaboración de los recursos educativos, donde acordaban entre los integrantes del equipo, las actividades necesarias para su elaboración, tiempo, herramientas y acuerdos entre los integrantes. **(Figura 16).**

Figura 16. Planificación del equipo

PLANIFICACIÓN DEL EQUIPO								
N°	Actividades fundamentales para la elaboración del recurso educativo	Tiempo requerido	Fecha de iniciación	Fecha de finalización	Herramientas necesarias	Acuerdos iniciales	Observaciones	
1: audio	Guion	1 semana	28/11/2021	19/10/2021	Docs	Delimitar funciones		
	Grabación de audios							
	Recopilación de audios							
	Edición del audio				Audacity			
	Retroalimentación del audio							
	Envío del audio							
2: video	Guion	2 semanas	7/10/2021	21/10/2021	Hoja de Google Docs			
	Grabación de videos				Cámaras del cel o videos grabados por el zoom			
	Recopilación de videos				WhatsApp			
	Edición del video				Canva	http://canva.com/design/DAEstkVb1Vw/share/preview2tnk		
	Retroalimentación del video				Paideia			
3: Fichas interactivas	Ficha del ABC	4 días	21/10/2021	24/10/2021	Live worksheet	Se encargan Gyse y Sofi		
	Ficha del ABC				Live worksheet			
	Ficha de los días de la semana				Live worksheet	Se encargan Patty y Lili		
	Ficha de los días de la semana				Live worksheet			

Elaboración propia

De la misma manera, los equipos de trabajo programaron reuniones indicando las actividades que realizaron para la elaboración de los recursos educativos, propuestas del equipo y conclusiones del trabajo realizado. (Figura 17).

Figura 17. Reuniones establecidas del equipo

REUNIONES ESTABLECIDAS DEL EQUIPO			
Fecha	Actividad	Propuestas del equipo	Conclusiones de la reunión
30 sept	Coordinar aspectos generales del audio (tema, grado, curso)	sobre posibles temas: presupuestos, análisis de la influencia publicitaria	
01 oct	Establecimiento de objetivos y roles del equipo	Propuestas de guión del audio	
11 oct	Elaboración del guión	Todos juntos	Buen avance!
14 oct	Grabación del audio	Todos juntos	
15 oct	Culminación del audio	Todos juntos	
17 oct	Subir el video de presentación a canva		
22 oct	Coordinar el contenido de la ficha interactiva		
24 oct	Elaborar la ficha interactiva		
28 oct	Terminar la ficha interactiva		
29 oct	Iniciar el diseño del proyecto gamificado		

Elaboración propia

En relación con la comunicación y confianza, se identificó que los equipos promovieron el respeto entre los integrantes, valorar sus ideas, establecer la toma de decisiones y tener mayor claridad en sus ideas. Estos testimonios de los equipos se obtuvieron en (C1) y (C2).

Sí, porque en las reuniones acordadas cada una de nosotras era libre de opinar y sentí confianza para hacerlo. Además, todas las ideas eran bienvenidas. (1C- EC-2-C-2)

Sí, por mi parte, considero que en el ambiente de trabajo en mi equipo siempre se prioriza el respeto hacia las ideas de las demás integrantes. Nunca me sentí agredida por ninguna de mis compañeras, ni presencié agresiones hacia alguna de ellas. Por el contrario, considero que siempre se valoran las ideas de cada integrante y se busca la aprobación de todas al momento de tomar decisiones. (1C- EC -4- C-2)

Sí, como grupo hay una variedad de ideas que escuchamos y respetamos, con el objetivo de escoger las más idóneas para el trabajo. (1C-EC-4-C-2)

Sí, como grupo hay una variedad de ideas que escuchamos y respetamos, con el objetivo de escoger las más idóneas para el trabajo. (2C-EC-1-C-2)

Sí, porque todas las ideas, comentarios, opiniones han sido escuchadas, aceptadas, comentadas. (2C-EC-3-C-2)

Como menciona Torrelles et al. (2011), el trabajo en equipo implica una actuación personal y de colaboración para la realización de actividades, enriqueciéndose de información, gestionando su actuación, siendo responsable y respondiendo a las dificultades que se puedan encontrar en el equipo de trabajo.

Acorde a la información del diario docente, se identificó la siguiente frase:

Asimismo, otro equipo destaca la gran comunicación y amistad que han formado en el transcurso del desarrollo de cada una de las clases. Igualmente, a saber, organizarse, aunque hubo momentos que no le permitió planificarse formalmente, sino de manera muy superficial. (DD2-6)

Del mismo modo, la docente investigadora, identificó en el diario, en la sesión 6 de la innovación (**Figura 18**) que los estudiantes establecieron mayores vínculos de comunicación y confianza entre los integrantes. Este proceso se debe a la apertura del diálogo, pues se tomó en cuenta las sugerencias brindadas por los estudiantes en la fase de reflexión, al culminar la innovación. Estas sugerencias se basaron en extender el tiempo de diálogo y que la retroalimentación podría ser de manera individual. Con ello, permitió a la docente investigadora mejorar el proceso de comunicación y de confianza promovido hacia los equipos en la retroalimentación.

Figura 18. Sesión 6 – Elaboración del proyecto gamificado

Se buscó tomar en cuenta las sugerencias obtenidas en el cuestionario indicadas por los equipos como:

"Podría durar un poco más de tiempo"

"Las actividades se desarrollaron en documentos compartidos en Drive, quizás pudo notarse más el seguimiento y recibir más retroalimentación de manera constante por medio de comentarios en las documentos, resaltando aquella a analizar o reconsiderar, subsanar".

"Creo que podría ser individual también"

Al aplicar la retroalimentación, los equipos de trabajo dialogaron con la docente investigadora, se obtuvieron los siguientes comentarios:

"El curso demanda mucho tiempo, pero esa demanda de tiempo lo recompensa con los recursos que crea".

"Hemos podido mejorar, estamos por finalizar el proyecto y nos sentimos inspirados para que nuestro trabajo sale bonito".

"El compromiso de cada uno sale y debemos mejorar"



Se planificó brindar una retroalimentación oral, en la sexta sesión de la innovación a cada uno de los equipos.

Se aplicó la retroalimentación, tomando en cuenta las observaciones e información de las sesiones anteriores.

En la última sesión, los estudiantes reconocieron sus fortalezas y debilidades, las cuales fueron identificadas debido a la retroalimentación brindada.

Sesión 6: Es la sesión donde los estudiantes elaboran sus proyectos gamificados. Asimismo, es la última sesión donde los estudiantes reciben una retroalimentación oral.

Para esta sesión se ha modificado el plan de acción, por lo que se obtuvo mayor tiempo para dialogar con los estudiantes.

Objetivo: Aplicar la retroalimentación enfocada en el involucramiento de los equipos en las actividades grupales de las sesiones prácticas del curso recursos educativos para la enseñanza.

Elaboración propia

Como mencionan Guitert y Gimenez (2008) se debe establecer un compromiso entre los miembros del equipo, donde todos participen de cada una de las actividades tanto en la elaboración, modificación y ejecución, presentando las actividades de carácter individual, participando y manteniendo una comunicación adecuada con el equipo, brindando esfuerzo y tiempo, entre otros.

Tercero, respecto a la colaboración y cooperación, en el trabajo en equipo, se identificó que los equipos han reconocido los roles asumidos por los integrantes integrando un autoconocimiento propio y de su participación en el equipo. De este modo, los integrantes de los equipos reconocieron sus debilidades y fortalezas, las cuales permitieron asignar en los equipos, las funciones de trabajo entre los integrantes y evidenciar una aportación mayor por parte de los integrantes.

Como menciona Torrelles et al. (2011) para el trabajo en equipo, los estudiantes deben ser capaces de participar y colaborar como miembros del equipo, aceptar su responsabilidad y compromiso con tareas y roles encomendados para alcanzar los objetivos propuestos. Además, Johnson y Johnson (1999) proponen establecer roles en los integrantes de los equipos, permitiendo el desarrollo de la dinámica del equipo en relación con sus funciones:

- La conformación de grupos, la cual consiste en la presencia de un miembro quien ayude a generar dinamismo y fluidez quien supervise las variables generadas en el grupo.
- Roles para ayudar a alcanzar los objetivos establecidos, los cuales implican la presencia de observadores, encargados de llevar un registro, orientar, fomentar apoyo y la participación.
- Rol como motivador del pensamiento: aquellos miembros del equipo que brindan nuevas ideas, proponer soluciones y saber adecuarlas, y aplicarlas.

En los cuestionarios aplicados, se identificaron los siguientes comentarios por parte de los equipos de trabajo respecto a la colaboración y cooperación.

*Nos hizo darnos cuenta qué actividades priorizar y darnos el impulso para dividir las.
(1C-EC-5-C-3)*

Considero que una de las acciones que ayudó a mejorar el desarrollo de las actividades colaborativas fue el consultar la opinión de todas las integrantes del equipo. Durante los espacios de retroalimentación, muchas veces, se preguntaba a las integrantes que no habían intervenido mucho al dialogar si es que tenían alguna pregunta extra u opinión diferente. De igual forma, siempre se recalcó la importancia de coordinar y tomar decisiones consensuadas. (1C-EC-4-C-3)

Nos permitió definir los roles en la elaboración del trabajo. (2C-EC-1-C-3)

Promovía la participación de la mayoría de los integrantes. (2C-EC-5-C-3)

Cuarto, en la contribución efectiva y clima de trabajo, se halló que los equipos obtuvieron mayor confianza y seguridad en brindar sus propuestas, comunicar sus ideas, entender el seguimiento de su avance, establecer compromiso, y cumplir con sus asignaciones. Acorde a este proceso del involucramiento, en los cuestionarios, los estudiantes indicaron las siguientes respuestas:

Me brindó más claridad sobre las indicaciones del trabajo, así que podía generar más ideas, proponerlas con confianza al equipo. (1C-EC-2-C-4)

La retroalimentación me daba más luces e ideas de lo que se debía subsanar, por lo que surgían las ideas acordes a ello. (2C-EC-3-C-4)

Las recomendaciones que brindaba la profesora acertaron con ciertas ideas que habíamos descartado previamente porque no la creíamos tan necesaria, pero al ver que la profesora lo consideraba importante la incluimos en el proyecto. (2C-EC- 5-C-4)

Permitiendo tener la confianza de dar opiniones por el chat grupal en cualquier momento, sin esperar que nos reunamos a través del Zoom. (2C-EC-4-C-4)

Como señala Keiser University (2020), el compromiso que se establece en un equipo de trabajo es clave para garantizar del desenvolvimiento de los integrantes del equipo. Para ello, debe existir un nivel de confianza entre los participantes. De este modo, cuando el equipo se encuentra integrado, entre los participantes pueden contribuir en colaborar y generar un adecuado clima que permita el involucramiento en el desempeño de los integrantes.

La docente investigadora identificó que el trabajo en equipo permite el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje. Además de garantizar la transferencia de conocimientos, donde los estudiantes se apropian de habilidades de integración, comunicación interpersonal, empatía, responsabilidad, reconocimiento de liderazgo y respeto al equipo.

La retroalimentación ha permitido profundizar los procesos del involucramiento que conforma un equipo de trabajo. Cabe resaltar que se observó que los equipos contaban con habilidades que permitieron el desenvolvimiento en el trabajo en equipo, siendo estos: la confianza y la comunicación, puesto que los equipos fueron organizados por afinidad y se conocían de otros cursos, realizando trabajo en otras oportunidades. No obstante, respecto a la participación y toma de decisiones, fueron mayormente mencionadas y recaladas hacia los estudiantes, por lo que constituye un aspecto a mejora. Si bien se utilizó un recurso que permita organizarse

a los equipos, este no generó un cambio en dos equipos para mejorar a mayor magnitud la planificación y organización.

Acorde al diario docente (DD), se establece lo siguiente:

Otro aspecto que he podido destacar después de haber brindado la retroalimentación oral y recoger información del cuestionario individual es que los estudiantes prefieren tener más tiempo para dialogar con la docente y ser escuchados. Asimismo, atender a sus consultas relacionadas a sus trabajos prácticos. Me he podido percatar que los estudiantes se focalizan en su desempeño como cumplir con sus actividades, cumplir con el equipo al realizar sus trabajos, más no en aspectos que pueden ayudar a fortalecer el equipo. Por ejemplo, que el equipo pueda organizarse y planificarse, que el equipo tenga un esquema para establecer sus reuniones, coordinar para establecer un coordinador por actividad, entre otros. Considerando otro ejemplo, la coordinación interna ayudó a que los equipos puedan identificar sus habilidades que posteriormente ayudaron a que puedan organizarse y designar los roles acordes a la actividad práctica que correspondía. (DD4-4)

La retroalimentación brindada por la docente investigadora buscó compartir un proceso que implica dar a conocer las fortalezas y debilidades identificadas en el proceso de la experiencia de aprendizaje. Este proceso permite la comprensión, entender sus procesos cognitivos y transferencia de conocimientos evidenciados en tareas retadoras; es decir, en sus trabajos prácticos. Según Brookhart (2008), se está realizando el andamiaje para la transferencia, siendo una forma potente de evaluar las necesidades de los estudiantes, ayudándolos a adquirir la habilidad de aprender a aprender. Para ello, se pretende que los estudiantes puedan comprender el contenido de la retroalimentación y con ello, logren alcanzar mejores comprensiones donde modifiquen sus acciones, que permitan evaluar su desempeño para lograr sus objetivos.

A pesar de ello, la docente investigadora identificó que los procesos como la colaboración y cooperación, el clima de trabajo y contribución en el equipo, han mejorado a partir de la retroalimentación brindada. Esta información se observó en los comentarios otorgados por los integrantes de los equipos y con la observación registrada en el diario docente, los cuales muestran un avance en los procesos del involucramiento, favoreciendo el trabajo en equipo y con ello el desempeño de cada uno de los integrantes.

En el siguiente apartado se analiza la subcategoría (1.5.) acciones sobre los procesos de involucramiento después de la retroalimentación.

Acciones sobre los procesos de involucramiento después de la retroalimentación.

El trabajo en equipo implica, según Torrelles et al. (2011), un desarrollo en conjunto entre los integrantes, donde puedan establecer una identidad, comunicación, ejecución de actividades y contar con la habilidad para poder regular su desempeño. Estos elementos fueron considerados en la retroalimentación brindada por la docente investigadora, tanto de manera escrita como oral a los equipos, de manera que puedan ser interiorizados y realizados por los estudiantes para mejorar su desempeño en sus equipos.

Asimismo, los procesos que promueven el involucramiento en el trabajo en equipo son: la participación y toma de decisiones, comunicación y confianza, colaboración y cooperación, coordinación interna, contribución efectiva y clima de trabajo en equipo, según (Kozlowski y Ilgen, 2006; Marks et al. 2001).

Acorde a la información del cuestionario (C1), sobre el proceso de participación y toma de decisiones, se identificó que la retroalimentación ayudó a que los estudiantes reconocieran su propia actuación.

Nos impulsó a realizar coordinaciones el mismo día de recibida la retroalimentación. (1C-EC - 3-C-1)

De esta manera, podíamos decidir en equipo cuáles eran las más favorables y eficaces. Asimismo, la retroalimentación nos permitía reflexionar sobre los procesos a los que debíamos poner más atención. (1C-EC-4- C-1)

A partir de ella, nos enfocamos en priorizar algunas actividades y dividimos el trabajo por sorteo. (1C-EC5 -C-1)

Posteriormente, en relación con (C2), se observó que los estudiantes mejoraron en la toma de decisiones, después de haber recibido la retroalimentación al recalcar:

Nos dio más luces y permitió corregir lo necesario, delimitando mejor las tareas y organizándonos mejor para lo faltante. (2C-EC-3-C-1)

Nos ayudó a poder organizarnos mejor para dividirnos y trabajar en ciertas partes juntas. (2C-EC-6-C-1)

Como se observa, los equipos de trabajo se organizaron designándose actividades para lograr desarrollar sus actividades en el curso. La organización es un elemento que permite la ejecución de las actividades, en este caso, fomentando un trabajo cooperativo. Es así que la retroalimentación favoreció a que los equipos tengan una guía de cómo poder organizarse ante sus actividades.

Respecto al proceso de comunicación y confianza, se resalta que la interacción es una característica sustancial, debido a que permite el desarrollo de las actividades y uso de recursos brindados por los aportes de cada uno de los miembros del equipo. Este elemento fomenta la comunicación y confianza en el equipo. Frente a ello, los hallazgos obtenidos en el cuestionario (C1) indican que los equipos presentan mucha confianza entre los integrantes, las cuales se observan en los siguientes enunciados:

Considero que el equipo mejoró en cuanto a confianza, mas no en comunicación, pues aún siento que la virtualidad hace más difícil ese aspecto, al tratar de buscar tiempo libres comunes (1C- EC-2-C2-1)

Nos hizo darnos cuenta de que lo logrado era el fruto del trabajo de todas y resaltó nuestros logros personales, dotándonos de más confianza y ganas de seguir haciendo mejores trabajos. (1C-EC-6-C-3)

Sí, como grupo hay una variedad de ideas que escuchamos y respetamos, con el objetivo de escoger las más idóneas para el trabajo. (1C-EC-4-C-2)

En base a las respuestas obtenidas, la docente investigadora identificó que, como señala Juárez et al. (2019), la tarea docente debe estar enfocada a generar empatía e involucramiento entre los alumnos por medio de actividades de integración. Es así como una manera de fortalecer el trabajo en equipo es por medio de la retroalimentación, puesto que, a través del diálogo o comentarios, y fortalecía la dinámica en el equipo, orientándolo con recursos, comentarios positivos, en base a la realidad de cada equipo, entre otros.

No obstante, como se visualizan las respuestas de los equipos, aún falta mejorar la comunicación en el equipo de trabajo, es decir, fomentar en los estudiantes una comunicación con mayor seguridad y respeto. De igual manera, en el diario docente (DD), se identificó la siguiente frase:

el equipo 1 manifestó que no contaban con mucho tiempo debido a los cursos; sin embargo, indicaron que entre los integrantes del equipo se establece un adecuado clima de trabajo, que existe una buena comunicación e intercambio de ideas. (DD1-3).

La docente investigadora tomó en cuenta dicha observación en las posteriores retroalimentaciones brindadas, en la sesión 6. Se resaltó como un elemento de valoración, la predisposición del equipo para dialogar. Como menciona Juárez et al. (2019), la comunicación promueve la interacción entre los integrantes donde comparten información,

actúan responsablemente y con ello garantizar el funcionamiento eficaz del equipo. Es así como, en la retroalimentación, la docente investigadora promueve la comunicación en la retroalimentación señalándola como un medio necesario para fortalecer el desempeño del equipo. Frente a ello, se hallan en las respuestas obtenidas por los equipos en el cuestionario (C2), los siguientes enunciados:

Considero que sí hubo un ambiente de respeto, porque podrías dar tus opiniones y eran valoradas y discutidas por todos los integrantes que se encontraban presentes en la reunión. (2C-EC-5-C-2)

Si, porque se atendía y escuchaba las necesidades y problemas que puedan surgir durante la organización. (2C-EC-4-C-2)

Nos ayudó a saber que tenemos que mejorar y por ese motivo pudimos comunicarnos mejor para resolver las dudas que teníamos. (2C-EC-7-C-2)

De este modo, la docente investigadora identificó que los equipos de trabajo han mejorado su comunicación y confianza mostrando nuevas actitudes. Acorde a Guitert y Gimenez (2008), en el equipo se presentan actitudes que favorecen el trabajo en equipo. Estos son: compromiso, transparencia, constancia, respeto y ayuda mutua entre los integrantes del equipo. Este aporte se logró debido a la retroalimentación brindada a los equipos, considerando cada una de sus fortalezas y debilidades. Si bien, se observa que (C1) muestra que los estudiantes no han considerado establecer una buena comunicación, mejoró al obtener información en el (C2). Por lo que se halló que los equipos establecieron un ambiente que permita el intercambio de ideas, donde estas son valoradas y discutidas, había empatía para atender a las necesidades, favoreciendo mejorar la comunicación.

Continuando con la colaboración y cooperación, después de recibir las retroalimentaciones, los equipos indicaron que la retroalimentación ayudó a:

Otorga más claridad al esquema del trabajo, así que, luego de facilitar la generación de propuestas e ideas, facilita una estructura para la cual cada integrante reconoce en qué es más hábil y se propone como encargada principal para determinada actividad. (1C- EC-2-C-3)

Desde un inicio nos ayudó a concientizarnos sobre la importancia de la distribución equitativa de los trabajos. (1C-EC-1-C-1)

Nos ha ayudado como equipo a organizarnos de mejor manera y a realizar los trabajos dividiéndose las tareas para que así podamos avanzar. (1C-EC- 6-C-1)

Como hallazgo ante los comentarios obtenidos en el cuestionario (C1), los equipos han integrado la habilidad de trabajar cooperativamente. El trabajo cooperativo, según Johnson y Johnson (1999), consiste en establecer grupos de estudiantes donde a través de una guía instruccional, los estudiantes maximicen su propio aprendizaje y de los demás. Esto se

observa al ver los comentarios de los estudiantes, indicando que dialogaban para entender la actividad y designar así sus actividades. También, el aprendizaje cooperativo enriquece las habilidades sociales basadas en valores para la cooperación y ayuda mutua, siendo actitudes básicas en una sociedad democrática.

Igualmente, en el diario docente (DD), se identificó la siguiente frase obtenida como el comentario de una estudiante: *"En el equipo nos hemos dado cuenta de que cada una cuenta con una habilidad diferente y que, en base a ello, nos podemos designar las tareas"*. (DD2-6)

A pesar de todo ello, a través de la retroalimentación he generado un vínculo más cercano con los estudiantes, debido a que puedo identificar sus fortalezas y debilidades que ayuden a mejorar su desempeño como equipo. Asimismo, al destacar las fortalezas de los estudiantes, han podido comprender que cuentan con habilidades que han permitido que cada uno pueda designarse actividades, fomentando un trabajo cooperativo. Esta información la pude recibir en la retroalimentación oral desarrollada en la sesión 3. (DD4-4)

Con ello, el aprendizaje cooperativo conduce a la heterogeneidad, que son las diferencias entre los estudiantes que se pueden evidenciar en cualquier grupo, como un elemento positivo para el aprendizaje.

En relación con el cuestionario 2 (C2), se identifica que el trabajo cooperativo y colaborativo se encuentra desarrollado en tres equipos. Como indica Matthews (1996), el aprendizaje colaborativo favorece que los estudiantes puedan trabajar juntos para ampliar su aprendizaje y el de los integrantes de su equipo. Para ello, se necesita de una estructura y diseño planificado. Entonces, el aprendizaje colaborativo en el entorno educativo fomenta un espacio de aprendizaje significativo que permite integrar los esfuerzos de los estudiantes, habilidades y competencias alcanzando juntos el mismo objetivo. Es así como los estudiantes reconocen sus habilidades para las cuales contribuyen al desarrollo de sus actividades como equipos.

Esto se halló en los siguientes comentarios:

Considerando la retroalimentación, seguía el comentario para subsanar tal y así se delimita mejor las tareas personales, en consideración de quien se sentía más apta para realizar la tarea o explicarlo. (2C-EC-3-C-3)
Nos dio a conocer qué significaba cada rol y así podíamos designar las funciones según las características de la persona. (2C-EC-5-C-3)

Teniendo en cuenta ambos enfoques, del trabajo cooperativo y colaborativo, se suele distinguir al tipo de interacción que se establece entre los alumnos y el rol del profesor. En

base a ello, la docente investigadora reconoce que los equipos de trabajo se caracterizan por ser distintos y son de diversa complejidad, por lo que implica distintos grados de dificultad para su proceso, donde cambia en relación con el contexto y factores situacionales de los equipos. Es así como, por medio de la retroalimentación, se establece un trabajo colaborativo al incluirse el rol de la docente al orientar y apoyar a los equipos en sus actividades prácticas como guiar su desempeño para mejorar. Este aporte de la docente es interiorizado por los estudiantes, por lo que asumen su rol como integrantes del equipo, tomando como decisión establecer la estrategia de un trabajo cooperativo para el desarrollo de sus tareas. Podemos observar que la diferencia consiste en la estructura que se establece en los equipos de trabajo y las tareas individuales de cada uno de los integrantes del equipo, ya que, en el caso del trabajo colaborativo, está a cargo del docente y en responsabilidad del propio equipo en el trabajo cooperativo.

Acorde al proceso de contribución efectiva y clima de trabajo, los equipos indicaron que la retroalimentación fomentó que los integrantes puedan contribuir al desarrollo de sus actividades, teniendo en cuenta un clima de trabajo adecuado. Frente a ello, los equipos indicaron en los cuestionarios (C1 y C2):

Sí. Porque nos dimos cuenta de que si no actuamos no podríamos concluir con nuestra propuesta. En ese sentido, todas nos comprometimos a presentar avances en plazos de tiempo específicos y reunimos. (1C-EC-5-C-4)

De todas maneras, después de cada retroalimentación se aprovecha para asignarnos o proponernos a realizar actividades, entonces sí hay un cambio de compromiso. (1C-EC-7 -C-4)

La retroalimentación nos permitió como grupo que cada una brinde su propuesta. (2C-EC-1-C-4)

Todas las opiniones son válidas así que fue fácil expresarlas de manera respetuosa y guiándome a la retroalimentación dada. (2C-EC-2-C-4)

Según la Universidad del País Vasco (s/f), existen diversos tipos de aportes en que los integrantes contribuyen en un equipo de trabajo, entre estos se reconoce a la función cognitiva y la función de acción. Por un lado, la función cognitiva se basa en brindar ideas y propuestas, valorarlas, y aportar a través de la experiencia y conocimientos. Por otro lado, la función de acción consiste en aportar a través de la motivación y cumplir con los plazos asignados. De este modo, se observa que la contribución del equipo se caracterizó por ser de un ámbito tanto cognitivo como de acción.

Entonces, la docente investigadora observó que los equipos de trabajo presentaban distintas necesidades, de las cuales deben ser atendidas y reconocidas. Para ello, el diálogo

establecido en la retroalimentación permitió conocer la situación de cada equipo, en base a su desempeño en su actividad en el curso como su involucramiento como integrante del equipo. La retroalimentación, al basarse en desarrollar un adecuado proceso, como clarificar, valorar, expresar inquietudes, ofrecer sugerencias y centrar el objetivo favorecieron que el contenido de esta cuente con elementos que promuevan el involucramiento y se promueva en los estudiantes la realización de los nuevos cambios de acción.

Para ello, en el diario docente (DD), la docente investigadora recalcó:

He podido ver una mayor integración entre los integrantes al reconocer sus fortalezas como equipo y cómo es que este es un gran eje para su desempeño académico y a futuro profesional. Me quedo feliz al notar que la retroalimentación no solo puede mejorar la calidad de los trabajos desde una perspectiva académica, sino que permite generar un acompañamiento, comprensión y con ello mayor conocimiento de cada uno de los estudiantes. (DD4-6)

Definitivamente, la retroalimentación es de carácter transversal y debe ser considerada en usarla en diversos cursos y estudiantes. En esta ocasión, considero que sí hubo un impacto en los equipos, puesto que estos se fortalecieron y mejoraron. (DD4-6)

Con ello, la retroalimentación permitió promover el involucramiento, estableciendo elementos que ayudarían a su desarrollo. Como, por ejemplo, fortalecer la comunicación y confianza, la planificación y organización, la contribución y buen clima de trabajo, entre otros. Además, el diálogo con los estudiantes al brindarse una retroalimentación oral favoreció conocer al grupo de estudiantes a mayor profundidad, por lo que se pudo observar que sus acciones fueron modificándose en el transcurso del desarrollo de las retroalimentaciones.

4.2. Categoría 2: Retroalimentación para la regulación de los estudiantes

La segunda categoría en la investigación denominada “retroalimentación para la regulación de los estudiantes”, la cual es de tipo emergente contribuye al objetivo principal de la investigación referido a analizar la implementación de la retroalimentación como elemento para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo en los estudiantes de un curso virtual de una Facultad de Educación en universidad privada de Lima.

La retroalimentación desarrolla un nivel de autorregulación o también llamado “Self regulation”, el cual consiste en la autorregulación de las acciones permitiendo que los estudiantes tengan procesos de autoevaluación de sí mismos que evidencien sus capacidades. Como menciona Saab (2012), por medio de la autorregulación los estudiantes pueden monitorearse, regular sus acciones direccionadas a una meta de aprendizaje, la cual requiere de autonomía, autodisciplina y autodirección. De este modo, los estudiantes, que

participaron en este estudio, a través de la retroalimentación han podido interpretar y seleccionar información significativa para su desempeño en el equipo de trabajo.

Esto se evidencia en los comentarios propuestos por la docente investigadora:

a través de la retroalimentación he generado un vínculo más cercano con los estudiantes, debido a que puedo identificar sus fortalezas y debilidades que ayuden a mejorar su desempeño como equipo. Asimismo, al destacar las fortalezas de los estudiantes, han podido comprender que cuentan con habilidades que han permitido que cada uno pueda designarse actividades, fomentando un trabajo cooperativo. Está información la pude recibir en la retroalimentación oral desarrollada en la sesión 3. (DD4-4)

De igual manera, se observa que los estudiantes que recibieron la retroalimentación efectuaron procesos de autoevaluación que han permitido evaluar su desempeño y habilidades al igual que sus conocimientos. Esto se evidencia en Collado y Fachelli (2019), donde indican que presenta una autoevaluación donde los estudiantes puedan evaluar sus habilidades y conocimientos entre otros, y a la vez, puedan autogestionarse regulando su comportamiento por medio de la propia planificación, control de error y estrategias que permitan corregirse.

Los estudiantes indicaron en su respuesta al cuestionario cómo es que la retroalimentación ayudó a reflexionar y con ello, establecer nuevas conductas al considerar sus conocimientos y habilidades como equipo (C1):

Nos hizo darnos cuenta de que lo logrado era el fruto del trabajo de todas y resaltó nuestros logros personales, dotándonos de más confianza y ganas de seguir haciendo mejores trabajos. (1C-EC-6-C-3)

De esta manera, podíamos decidir en equipo cuáles eran las más favorables y eficaces. Asimismo, la retroalimentación nos permitía reflexionar sobre los procesos a los que debíamos poner más atención. (1C-EC-4- C-1)

Desde un inicio nos ayudó a concientizarnos sobre la importancia de la distribución equitativa de los trabajos. (1C-EC-1-C-1)

Según Saab (2012), la regulación de la tarea implica la orientación de su desarrollo. En cambio, la regulación del equipo se enfoca en la coordinación que se da en la colaboración entre los estudiantes. No obstante, la regulación en la elaboración de una tarea es tan importante como el procedimiento para llevarse a cabo. Un proceso de regulación en el equipo implica que los alumnos sean constantes y estén involucrados en su aprendizaje,

donde promueven y construyen una diversidad de ideas permitiendo que logren mejores comprensiones para la elaboración en conjunto de una tarea.

En relación con ello, los estudiantes indicaron lo siguiente:

La retroalimentación fue útil para nuestro aprendizaje. Recibir retroalimentación constante nos sirve para ver más allá de nuestra caja. (1C-EC-1-C-5)

Sin embargo, los equipos indicaron que la retroalimentación pudo haber durado más tiempo, para poder establecer el diálogo. Tal como lo indicaron en el siguiente comentario:

Que haya un poco más de tiempo para conversar. (1C-EC-5-C-5)

Para ello, según Saab (2012), se debe promover una comunicación eficaz, la cual permite aumentar el uso de la regulación del equipo, pero se debe tomar en cuenta el uso de una herramienta que brinde a los estudiantes información sobre su ejecución en el equipo en relación con la regulación del grupo. Es así como la docente investigadora consideró establecer más momentos de diálogo, promoviendo una retroalimentación de carácter oral, que ayude al estudiante a regular su próximas actuaciones y decisiones sobre el trabajo en equipo.

La autorregulación no es estática, sino que requiere de la interacción entre los pares. Como menciona Saab, la interacción entre los estudiantes se determinan en base a las relaciones socioafectivas donde el aprendizaje se garantiza por medio de la interacción discusión y acuerdos, y procesos por lo que el alumnado explora e interpreta, comparte, dan a conocer y valorar sus puntos de vista. De este modo, la regulación en el equipo se desarrolla por medio de la interacción con los otros, por lo que el trabajo en equipo contribuye sustancialmente, mejorando su involucramiento.

CAPÍTULO V: BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En el presente capítulo se dan a conocer las conclusiones de la investigación en base a los resultados analizados en el capítulo anterior. Igualmente, se presentan las reflexiones generadas en el desarrollo de la innovación. Por último, las recomendaciones para los investigadores con interés en la temática trabajada en esta investigación.

En relación con la aplicación de la innovación y el análisis de los resultados sobre los objetivos de la investigación. Se presentan las conclusiones desde los hallazgos identificados.

5.1. Conclusiones

En relación con la aplicación de la innovación y el análisis de los resultados sobre los objetivos de la investigación. Se presentan las conclusiones desde los hallazgos identificados.

1. El proceso de la retroalimentación de la docente hacia los equipos de trabajo para favorecer su involucramiento se orientó a clarificar, valorar, resolver inquietudes y ofrecer sugerencias y recomendaciones en base a las necesidades de cada equipo. Ello permitió que los estudiantes mejoren en sus actividades en equipo, como la organización, planificación, comunicación, toma de decisiones, respeto, entre otros, teniendo la posibilidad de mejorar la dinámica del equipo de trabajo y por ende su involucramiento.
2. En este proceso de retroalimentación destaca la utilización de la herramienta de la escalera de la retroalimentación y las estrategias vinculadas al momento, modo, audiencia, foco y la claridad que ayudaron a enfatizar el trabajo que realizaron los estudiantes y promover el involucramiento entre los integrantes. En ese sentido, los estudiantes contaron con una orientación que les permitió conocer su situación actual como equipo, en relación la actividad a desarrollar. Asimismo, por medio de la retroalimentación, los estudiantes visualizaron sus fortalezas y debilidades para establecer un cambio de actitudes y conductas que conduzcan, además, a la mejora de su desempeño en su equipo de trabajo.
3. Posterior a la retroalimentación de la docente, las acciones de los estudiantes se manifestaron en: 1) reconocer su actuación como miembro en su equipo respecto a su desenvolvimiento para realizar el producto del trabajo. 2) reflexionar sobre su actuación y con ello, mejorar la coordinación grupal y priorizar sus actividades como equipo. 3) presentar mayor predisposición para el diálogo, compartir información, sentido de responsabilidad. Por tanto, la retroalimentación tuvo un impacto positivo

en las acciones posteriores de los estudiantes y con ello, el involucramiento en el trabajo en equipo.

4. El rol de la docente en el proceso de la retroalimentación hacia los equipos de trabajo se centró en recoger información a través de herramientas, para poder justificar con evidencias la retroalimentación, brindar información sustentada acorde a las necesidades de cada equipo de trabajo y establecer un diálogo cercano y positivo que inició valorando el trabajo del equipo y sus habilidades, lo cual contribuyó a que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar su desempeño.

5.2. Reflexiones sobre la innovación realizada y la mejora de la práctica

En la presente sección se muestran las reflexiones que se generaron a partir de la innovación desarrollada y con ello, la mejora de la práctica docente.

La competencia de trabajo en equipo es una habilidad que se desarrolla dinámicamente en las organizaciones actuales, por lo que es sustancial para el desarrollo del estudiante respecto a su relación con otros y su desempeño profesional. La innovación promovió el desarrollo del trabajo en equipo en el curso Recursos Educativos para la Enseñanza, debido a las características presentes en su metodología.

La presente investigación busca promover el involucramiento en el trabajo en equipo, debido a la necesidad identificada. A partir de un espacio de aprendizaje colaborativo, se permitió integrar los esfuerzos de los estudiantes y habilidades logrando juntos el mismo objetivo. Esto se evidenció al observar la dinámica e interacción enfocadas en el involucramiento que establecieron los equipos de trabajo para la realización de sus recursos educativos. Es así como, al profundizar el trabajo en equipo, los estudiantes mostraron un mayor compromiso, reflexionaron sobre sus acciones y buscaron la mejora en sus trabajos, y equipos.

La retroalimentación fue el elemento clave que ayudó a promover el involucramiento en el trabajo en equipo. Para ello, la retroalimentación se estructuró acorde a la herramienta de la escalera de la retroalimentación y estrategias basadas en el modo, audiencia y momento. Al contar con una estructura clara y el contenido de la retroalimentación se basó en los procesos para el involucramiento, el cual ayudó a los estudiantes a identificar las necesidades de sus equipos, las fortalezas y aspectos por mejorar que fortalecieron el trabajo en equipo.

La retroalimentación ayudó a regular las acciones de los estudiantes, ya que se identificaron sus necesidades, debilidades y fortalezas respecto a su desempeño y actividades de clases, por lo que permitió que direccionen su trabajo y cambiar sus acciones a mejora. De este

modo, se considera que, si la retroalimentación no se hubiera basado en un conocimiento previo de los estudiantes obtenido en el diálogo, esta no hubiera sido útil ni significativa. Entonces, cabe resaltar, que la retroalimentación brinda información significativa a los estudiantes, la cual se busca que pueda ser desarrollada por ellos.

A partir de la innovación realizada y considerando los ciclos de reflexión de Kemmis y McTaggart, se identificó que, en el primer ciclo de reflexión, la retroalimentación oral ayudó a conocer la situación de cada equipo, entendiendo que los estudiantes prefieren dialogar y recibir la retroalimentación de manera oral. Además, la retroalimentación requiere establecer y generar nuevos pensamientos, sentimientos y acciones que se integran y adaptan para alcanzar los logros personales de los estudiantes. A través de este proceso, los estudiantes pueden monitorearse y regular sus acciones hacia una meta de aprendizaje que requiere de la autonomía y autodisciplina.

Al valorar el desempeño y trabajo de los estudiantes, fomentando el involucramiento y utilizando como medio la retroalimentación, la docente permitió evidenciar las cualidades y aspectos de cada uno de los estudiantes, de manera que favoreció que estos puedan reflexionar sobre su propio desempeño y mejorar su trabajo con su equipo. El rol docente permitió que los estudiantes puedan obtener a través de la retroalimentación una guía para mejorar y establecer un cambio en sus acciones en relación con el involucramiento.

A través de la investigación-acción pude reflexionar sobre mi práctica docente, como uno de los procesos más importantes en la investigación-acción. Por medio de este estudio, me permitió analizar mi propia práctica comprendiendo el proceso de la retroalimentación y cómo se desarrolla el involucramiento de los estudiantes para mejorar el trabajo en equipo. A partir de esta experiencia me generó una gran motivación para continuar aplicando la retroalimentación en diversos espacios de trabajo que tenga con los estudiantes, apoyando no solo en su formación profesional y académica, sino en brindar un soporte emocional que permita al estudiante autoevaluar y mejorar sus acciones.

El trabajo en equipo no se desarrolla de una manera natural o improvisada, sino que requiere de la aplicación de una estrategia docente, la cual deba estructurarse en actividades pedagógicas, que deben ser planificadas y propuestas al equipo de trabajo. Esta investigación, me permitió comprender que, al utilizar la retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo, puedo conocer de manera significativa a cada uno de los equipos, los cuales permitieron direccionar adecuadamente el sentido de la retroalimentación identificando necesidad, intereses y consideraciones para mejorar.

No obstante, no se evidencia mucha literatura sobre la retroalimentación para favorecer el involucramiento de trabajo en equipos, por lo que esta experiencia de innovación docente muestra los beneficios que genera la retroalimentación logrando que los estudiantes sean reflexivos, autónomos y hábiles en gestionar su propio aprendizaje.

Se considera que se ha logrado un avance significativo respecto a la retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo. Sin embargo, cabe resaltar que un solo proyecto de innovación no es suficiente en el desarrollo de un solo curso, sino que requiere ser aplicado en diversas especialidades a lo largo de toda la formación universitaria de los estudiantes. Esto podría resultar favorable para los estudiantes, debido a que la competencia de trabajo en equipo, hoy en día, es requerida para el desempeño profesional.

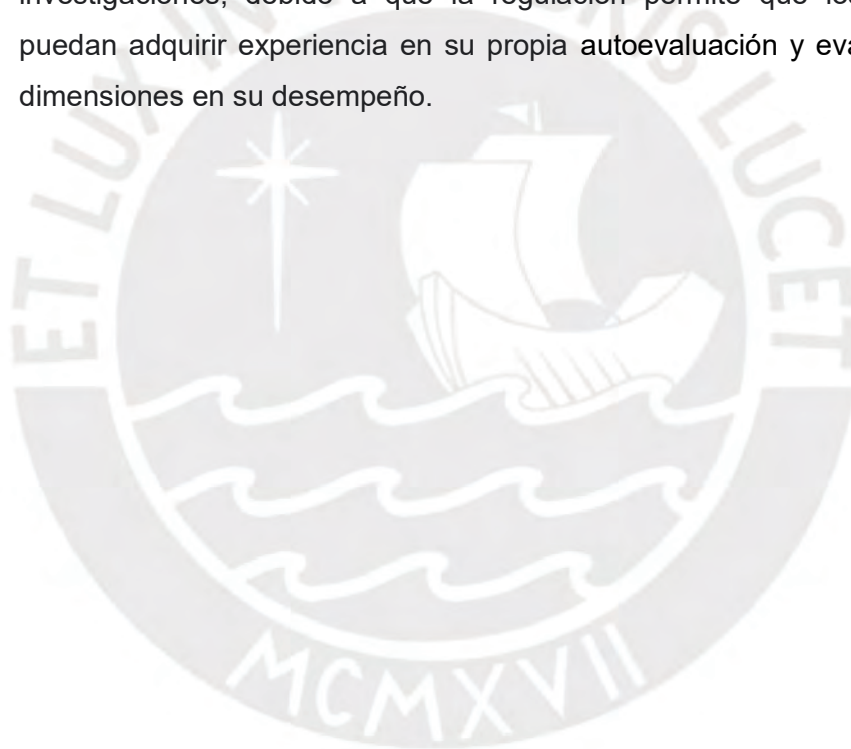
5.3. Recomendaciones

En este espacio se brindan algunas recomendaciones para ser desarrolladas en futuras investigaciones en relación con la enseñanza y la retroalimentación, con estudiantes universitarios.

1. En relación con la literatura, la retroalimentación puede ser usada como un medio para favorecer la autorregulación de los estudiantes, en relación con sus conductas y desempeño en sus estudios. Para ello, se recomienda que en las actividades de los cursos se trabaje a partir de la interacción con los pares, puesto que las relaciones socio-afectivas permiten que el aprendizaje se garantice a través de la discusión, intercambio de ideas, acuerdos, de manera que los alumnos exploren, interpreten y dan sus puntos de vista. Así, los estudiantes pueden monitorearse y regular sus acciones hacia una meta de aprendizaje.
2. Durante el desarrollo de las sesiones de clase se considera importante que el docente pueda dialogar frecuentemente con los estudiantes, ya que permite acceder a información enriquecedora por parte de los estudiantes, que posteriormente ayudan a redireccionar el sentido de la retroalimentación acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes y con ello, alcanzar las metas de aprendizaje.
3. La innovación docente que se desarrolla bajo el método de investigación-acción (IA) requiere que el docente pueda realizar en dicho proceso de la IA una práctica reflexiva, puesto que permite conocer a mayor profundidad las necesidades de los estudiantes y con ello, repensar en la mejora de su

desempeño docente. Es así como se recomienda que los docentes incorporen el método de investigación-acción en sus prácticas educativas, porque es un medio que conduce al desarrollo de la práctica docente y al ser reflexivo.

4. La retroalimentación enfocada a los equipos de trabajo es de carácter transversal, por lo que se sugiere que pueda aplicarse a cualquier carrera universitaria. Por ello, se recomienda que, en los planes de estudios, la retroalimentación esté incluida como una estrategia de enseñanza-aprendizaje para ser aplicada por los docentes. La retroalimentación permite el desarrollo de habilidades de integración, comunicación interpersonal, reconocimiento de liderazgo y respeto al equipo, como se reconoce en esta investigación.
5. Se considera que la categoría emergente “retroalimentación para la autorregulación de los estudiantes” puede ser desarrollada en siguientes investigaciones, debido a que la regulación permite que los estudiantes puedan adquirir experiencia en su propia autoevaluación y evaluar distintas dimensiones en su desempeño.



Referencias bibliográficas

- Alejo, M. y Osorio, A. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía* (35), 74-85. https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.
- Arguedas, I (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). Investigación Cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Black, P., y William, D. (2006). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bernard, R. (2006). Nonprobability sampling and choosing. In Bernard R. (editors). *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches.* (pp. 186-209). Altamira Press
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students.* ASCD
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson.
- Collado, A., y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-21. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>
- Cuenca, R. (2015). La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades. Instituto de Estudios peruanos.
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S. y Arter, J. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning.* Pearson.
- Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGrawHill Interamericana.
- Dirección de Asuntos Académicos [DAA]. (2018). *Competencias Genéricas de la PUCP. Descripción de competencias y sus niveles de progresión.* http://cdn02.pucp.education/academico/2019/03/20165541/daa_ogc_competencias_gen_descripcion_progresion_0319.pdf
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata
- Erez, A., Lepine J. A., y Elms, H. (2002). Effects of rotated leadership and peer evaluation on the functioning and effectiveness of self-managed teams: A quasi-experiment. *Personnel Psychology*, 55, 929-948. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00135.x>
- Escobar, P. (2020). Importancia del Feedback efectivo en el aula. [Diapositiva de

PowerPoint].

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (s.f.). *Iniciativas de educación superior*. Recuperado el 20 de setiembre del 2021, de <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/about-higher-education>

Espejo, A. (2020). *La implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, desde la experiencia de estudiantes de una institución de educación superior técnica*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16419/ESPEJO_BETETA_ANDREA_SILVYA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Facultad de Educación (2021). *Propuesta estratégica*. Recuperado el 18 de agosto del 2021, de <https://facultad-educacion.pucp.edu.pe/facultad/propuesta-estrategica/>

Facultad de Educación PUCP (2017). *Perfil del Egresado. Facultad de Educación*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/carreras-y-planes-especiales/carreras/carrera-de-educacion-inicial/perfil-del-egresado>

Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. <https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf>

Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*. 8, 99-113. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03340899>

García, I. y Gros, B. (2013). *Innovar para enseñar*. En Bautista, G. y Escofe (Eds). Enseñar y Aprender en la Universidad: Claves y retos para la mejora. (pp. 9-45). Octaedro Editorial

Gratton, L. y Erickson, T. (2007). Eight Ways to Build Collaborative Teams. *Harvard Business Review*. 85(7). <https://hbr.org/2007/11/eight-ways-to-build-collaborative-teams>

Gil, R. (2018). La interacción en el aula: estrategia metacognitiva y autorreguladora, puente dinamizador del cambio. En R. Lucio. (Ed.), *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación*. (pp. 307-407). CLACSO.

Guitert, M y Giménez, F. (2008). *El trabajo en equipo en entornos virtuales: desarrollo Metodológico*. Eureka Media

Gonzales, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38(2), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie3822663>

Gonzales, C. (2016). Planificación de la evaluación del aprendizaje en los cursos generales de una facultad de educación de una universidad privada de Lima. [Tesis para optar por el grado de Magister en Educación, con mención en Currículo. Pontificia

Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/7810>

Gonzales, M., Cano, M., Jimenez, E. y Pousada, T. (2018, 31 de julio). *La actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes universitarios*. [Conferencia]. Congreso In- Red. Congreso Nacional de Innovación educativa, Valencia, España.
<http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8631>

Gonzales, M, y Escolar, M. (2017, 28, 29 y 30 de junio). *Valoración de las estrategias de participación del alumnado en el aula universitaria*. [Conferencia]. IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED, Madrid, España. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:501099/LIBRO_DE_ACTAS_IX_JORNADAS_DE_REDES.pdf

Greenberg, J. y Baron, R. (2000). *Behavior in Organizations*, Pearson Prentice Hall River

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Hernandez, S. Fernandez C. y Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación* Mc Graw Hill Education.

Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 73-85.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117006>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>

Janssen, J., Erkens, G., Kirschner, P., y Kanselaar, G. (2012) Task-related and social regulation during online collaborative learning. *Metacognition and Learning*.
<https://doi.org/10.1007/s11409-010-9061-5>

Jarvenpaa, S y Leidner, D. (1998), Communication and trust in global virtual teams. *Organization Science*. 10 (6), 791-815. <https://doi.org/10.1287/orsc.10.6.791>

Jauli, I. y Reig, E. (2010). *Retroalimentación positiva*. LID Editorial Empresarial.

Jermann, P., y Dillenbourg, P. (2008). Group mirrors to support interaction regulation in collaborative problem solving. *Computers and Education*, 51(1), 279–296.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.012>

Jensen, J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychological Association*. 55(5), 468-480.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós

Keiser University (2020, 04 de noviembre). *Importancia del compromiso en el equipo*

de trabajo. Recuperado el 01 de setiembre de 2021.
<https://keiseruniversity.edu.ni/importancia-del-compromiso-en-el-equipo-de-trabajo/>

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kozlowski, S., y Ilgen, D. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77-124. DOI:[10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x](https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x)
- Landa, V. (2021). Implementación y evaluación del trabajo en equipo. [Diapositiva de PowerPoint].
- Lerner, S., Magrane, D., y Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76, 318–329. <https://doi.org/10.1002/msj.20129>
- Marks, M., Mathieu, J., y Zaccaro, J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376. <https://www.jstor.org/stable/259182?origin=crossref>
- Matthews, R. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. En: R. J. Menges; M. Weimer, y Associates (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (pp. 101- 124). Jossey-Bass
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*. 7 (1), 27-39.
- Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza.
- Morales, P. (2021, 11 de octubre). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Rafael Landívar. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf>
- Oakley, B.; Felder, R.; Brent, R.; Elhall, I. (2004). Turning Student Groups Into Effective Teams. *Journal Of Student Centered Learning*, 2(1), 9-34. <https://www.semanticscholar.org/paper/Turning-Student-Groups-into-Effective-Teams-Oakley-Felder/93045b26a224b454f45f97a6af70746c79e2bbd1>
- París, G. Mas, O. y Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia trabajo en equipo de los estudiantes universitarios. *Revista d' Innovaci Docent Universitària*, 8, 86-97. https://www.researchgate.net/publication/292320512_La_evaluacion_de_la_competencia_trabajo_en_equipo_de_los_estudiantes_universitarios
- Patton, M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Perrenoud, Ph. (2003). Nuevas identidades profesionales: algunas cuestiones formativas. En Astolfi, J. (dir.). *Educación y formación: nuevas preguntas, nuevas profesiones*. (pp. 311-342). Innovación-Formación-Educación

- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Modelo educativo PUCP*.
<http://files.pucp.edu.pe/dci/comunicados/2019/05/06152217/modelo-educativo.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.
<http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>
- Puojas, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro
- Pukelis, K., & Pileičikienė, N. (2010). Improvement of Generic Skills Development in Study Programmes of Higher Education: The Graduates' Viewpoint. *The Quality of Higher Education*, 7, 108–131. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ900261.pdf>
- Randall, H. (2006) Benefits and Problems With Student Teams: Suggestions for Improving *Team Projects*, *Journal of Education for Business*, 82(1), 11-19, DOI: <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.1.11-19>
- Richardson, J, Dawson, L., Sadlo, G., Jenkis, V., y Mcinnes, J. (2007). Perceived academic quality and approaches to studying in the health professions. *Medical Teacher*, 29 (5), pp, 108-116. <https://doi.org/10.1080/01421590701529389>
- Rodríguez, E. (2009). El rol de la universidad en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34(11), 822-829. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33913148011.pdf>
- Rodríguez, E.; Vargas, .; Luna, J. (2010). Assessment of the "project-based learning" strategy. *Educación y Educadores*, 13(1): 13-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539395.pdf>
- Saab, N. (2012). Team regulation, regulation of social activities or co-regulation: Different labels for effective regulation of learning in CSCL. *Metacognition and Learning*, 7(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-011-9085-5>
- Sepúlveda, A., Quintana, M., Opazo, M., Lemarie, R., & Sáez, D. (2013). Nivel de promoción de competencias genéricas-sello institucionales en educación básica, parvularia y diferencial: percepción de los estudiantes. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 75–87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5509190>
- Sheppard, K.; Dominick, P.; Aronson, Z. (2004). Preparing Engineering Students for the New Business Paradigm of International Teamwork and Global Orientation. *International Journal of Engineering Education*, 20(3), 475-483.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base en la enseñanza (5ª ed.)*. Morata.
- Sílabo del semestre 2021-1. (2021). En R. Villa (Comp.), PRI 115: Recursos educativos para la enseñanza (pp. 1-11). Pontificia Universidad Católica del Perú
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.

- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la inserción a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa
- Tillema, H., Leenknecht, M. & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning - A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.004>
- Torra, I., Corral, M., Pérez, M., Pagès, T., Valderrama, E., Márquez, M., Triadó, X. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>
- Universidad del País Vasco (s/f). *Trabajo en equipo. Competencias comunes a todas las situaciones de trabajo en equipo*. [Archivo PDF]. <https://www.ehu.eus/documents/1904000/1916168/24+Lo+comun+a+los+diferentes+equipos.pdf/851da1b1-5099-4b90-8d18-8f8493c633fd?t=1393338475000>
- Vargas, E., Yana, M., Chura, W. Perez, K., Alanoca, R. (2020). El aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación* 2(2), 363-379. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/85/174>
- Viles, E., Zárraga, M. y Jaca, C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Revista Omnia Science*, 9(1), 281-304. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.399>
- Vincent-Lancrin, S. (2004). Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an international approach. *Policy Futures in Education*, 2(2), 245-263. http://www.worldwords.co.uk/pfie/content/pdfs/2/issue2_2.asp#3
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Feedback for Learning*. ASCD. 70(1), 10- 16. <https://www.ascd.org/el/articles/seven-keys-to-effective-feedback>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wilson, D. (2021, 22 de noviembre). *La retroalimentación a través de la pirámide*. [Archivo PDF]. <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>
- Zabalza, M.A. (2004a). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo Profesional*. Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004b). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Anexos

Anexo 1

AUTOEVALUACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES DEL CURSO RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA (GOOGLE FORMS)

Estimada(o) estudiante,

A través de este cuestionario se identificarán las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación brindada en los momentos de trabajo en equipo en el curso Recursos Educativos para la Enseñanza. Lea con cuidado cada pregunta y responda con honestidad. Esta actividad tomará aproximadamente 15 minutos.

1. Participación y toma de decisiones:

- ¿Qué tan importante fue la retroalimentación para orientar la participación y toma de decisiones?
- ¿Cómo la retroalimentación brindada ayudó a desarrollar la planificación y organización del trabajo del equipo y con ello la toma de decisiones?

2. Comunicación y confianza:

- ¿Consideras haber estado en un ambiente de respeto en el equipo? ¿Por qué?
- ¿Consideras que tu equipo de trabajo ha mejorado el nivel de comunicación y confianza a partir de la retroalimentación brindada? ¿Por qué?
- ¿Cómo la retroalimentación brindada ha permitido establecer en los equipos de trabajo una comunicación continua entre los integrantes?

3. Colaboración y cooperación:

- ¿De qué manera la retroalimentación brindada ha mejorado el desarrollo de las actividades colaborativas en el equipo?
- ¿De qué manera la retroalimentación brindada ha permitido reconocer los roles asumidos por los miembros del equipo adquiriendo un conocimiento más exacto de sí mismos y de su actuación en el equipo?

4. Clima del equipo:

- ¿Cómo la retroalimentación recibida favoreció que tus opiniones fueran aceptadas en el equipo estableciendo un mejor clima de trabajo?

5. Contribución efectiva

- ¿Consideras que después de haber recibido retroalimentación, el equipo cambió en el nivel de compromiso para el desarrollo de las actividades?

6. Retroalimentación a los equipos:

- ¿Qué puedes destacar de la retroalimentación brindada a tu equipo de trabajo?

¿Qué sugerencia alcanzas para mejorar la retroalimentación recibida?

Anexo 2

Hoja de registro de observación

Estrategia: Escalera de la retroalimentación según Wilson (2002)	Equipo 1 (G1)	Equipo 2 (G2)	Equipo 3 (G3)	Equipo 4 (G4)	Códigos
Clarificar (C) Existen preguntas que permiten entender o dar a conocer ideas que no se han expresado (antes de poder ofrecer retroalimentación).					
Valorar (V) Se hace énfasis en aspectos positivos como las fortalezas y elementos interesantes, resaltar los trabajos de los estudiantes, ofrecer un clima de confianza,					
Expresar inquietudes (EI) Existen preguntas que permiten expresar inquietudes que ayuden a especificar las preocupaciones y aspectos por mejorar en los estudiantes.					
Hacer sugerencias (OS) Se ofrecen sugerencias que ayuden a los estudiantes en el desarrollo de su comprensión y mejora respecto a su actividad práctica e involucramiento en el equipo.					
Estrategias usadas en la retroalimentación, según Brookhart (2008)	Equipo 1 (G1)	Equipo 2 (G2)	Equipo 3 (G3)	Equipo 4 (G4)	Observaciones
Momento Se consideró una retroalimentación inmediata para el conocimiento de hechos en el equipo (RI).					

Se consideró una retroalimentación diferida a partir de información y respuestas más comprensivas por parte de los estudiantes (RD).					
Modo Se brindó una retroalimentación oral (RO). Se brindó una retroalimentación escrita (RE).					
Audiencia La retroalimentación se brindó de manera individual, a cada estudiante (RID) La retroalimentación se brindó de manera grupal (RG)					
Contenido de la retroalimentación, según Brookhart (2008)	Equipo 1 (G1)	Equipo 2 (G2)	Equipo 3 (G3)	Equipo 4 (G4)	Códigos
Foco Se considera en el contenido de la retroalimentación el trabajo desarrollado por los estudiantes (T). Se considera en el contenido de la retroalimentación aspectos que contribuyan a profundizar el involucramiento en relación a la autorregulación de los integrantes del equipo (A)					
Claridad (CL). Se usa vocabulario y conceptos que el estudiante entenderá.					

Anexo 3

DIARIO DOCENTE

Datos generales:		
Observador (a):		
Lugar:		
Ciclo:		
Docente:		
Tema:		
Cantidad de estudiantes		
Fecha:		
Inicio:		

Contextualización

Descripción de la sesión de clase	Interpretación (Inferencias y conjeturas)	Sub categoría

- Sub-categorías**
- Interpretaciones - sentimientos
 - Acciones de los estudiantes después de la retroalimentación
 - Procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo
 - Estrategias de retroalimentación
 - Reflexión del docente durante el proceso

Anexo 4

Extracto de diario docente

DIARIO DOCENTE		
Datos generales: Observador (a): Rossangel Cuentas Lugar: Sala Zoom I Ciclo: VIII Docente: Tema: Cantidad de estudiantes: Fecha: Inicio: Fin:		Contextualización Los estudiantes iniciarán con la elaboración de una ficha digital.
Descripción de la sesión de clase <p>La docente inicia la sesión a las 18:06. Para iniciar, abre a las consultas de los estudiantes sobre las lecturas del curso. Posterior a ello, la docente quiso consultar a la delegada pero no estaba presente aún. Siendo las 18:11 hay 12 estudiantes. La docente inicia la explicación de la temática del día de hoy, siendo las fichas digitales. La docente menciona la herramienta a utilizar en la sesión, la cual es Liveworksheet. Siendo las 18:16 hay 13 estudiantes. Siendo las 18:44 hay 12 estudiantes en la sala, al parecer hay problemas de conexión a internet. Tuve la oportunidad de compartir el uso del trabajo en Liveworksheet. Pude observar que a través de las reacciones, los estudiantes se mostraron interesados en la actividad a mostrarse. Cuando terminé de explicar los 5 elementos básicos de Liveworksheet, los estudiantes realizaron diversas consultas sobre su uso y saber qué más se puede trabajar con estas herramientas. Es así que se evidenció un interés por cada uno de los estudiantes en su uso (1). Luego de ello, la docente compartió un bloque de herramientas que podrían utilizar los estudiantes. La información fue sumamente enriquecedora. Antes de habilitar la sala Zoom, los estudiantes reciben las pautas que podrían realizar en el trabajo en equipo. Adicional a ello, ingresé a cada sala Zoom para retroalimentar a cada equipo (2). Hubo un inconveniente en el equipo 4: Recursitos. Un integrante del equipo no asiste a las sesiones prácticas, sus compañeros del equipo indican que posiblemente estará pasando algo, ya que presenta la misma dificultad en los otros cursos. Asimismo, no tienen comunicación con él. La docente del curso indica que si en caso existe algún problema en el equipo, por favor, se debe de comunicar para poder apoyar la situación y al equipo. A las 19:37 la docente regresa a la sesión principal y no tuvo tiempo de terminar de dialogar con los equipos. Solo pude dialogar con el equipo 4 y 2. Me quedó pendiente el equipo 1 (estabamos dialogando) y con el equipo 3 no pude dialogar. La docente indica que los estudiantes deben de comunicarse en caso algún integrante no brinde alguna comunicación, de manera que podamos apoyar a los equipos.</p> <p>Ahora, después de terminar la sesión, dedicaré un tiempo para escribir información relevante. Posteriormente a la aplicación de la retroalimentación de manera oral, si bien el tiempo no fue suficiente para los equipos, pude otorgarles la retroalimentación realizando un video y enviándolos a los estudiantes. A aquellas alumnas que sí pude otorgar la retroalimentación, brindaron mayor información sobre la situación del equipo y reflejaron ideas muy significativas en lo que corresponde al trabajo en sus equipos. Por ejemplo, el equipo 1 manifestó que no contaban con mucho tiempo debido a los cursos; sin embargo, indicaron que entre los integrantes del equipo se estable un adecuado clima de trabajo, que existe una buena comunicación e intercambio de ideas. En el caso del equipo 2, indicaron que valoran las capacidades de cada una de las integrantes y en base a ello, designan los roles que tendrá cada integrante del equipo (esto para mí, fue una estrategia del equipo). En el caso del equipo 4, me señalaron que no cuentan con mucho tiempo, a causa de todas las actividades que presentan en sus cursos, pero que ellos saben que cuentan con capacidades para elaborar los recursos educativos de una manera muy rápida. Recibir este tipo de información fue muy valiosa para mí. Además, los estudiantes se sintieron escuchados y prestaron mayor predisposición para interactuar con la docente e indicar cómo es que se sentían.</p> <p>Después de que los estudiantes participaran en el cuestionario de investigación, identifiqué que la retroalimentación otorgada, les permitía visualizar algunos aspectos internos del equipo que antes no consideraban y que ahora, al tomarlos en cuenta, los equipos se desenvuelven de una mejor manera porque existe mayor comprensión entre los</p>	Interpretación (Inferencias y conjeturas) Existe una mayor comunicación con los equipos de trabajo y mi persona. Ellos tienen más confianza, permitiendo conocer a mayor profundidad el trabajo que vienen realizando. Dialogar con los estudiantes es fundamental porque comentan sus inquietudes, interés y cómo es que se sienten, en este caso, de manera personal y como parte de un equipo. A través del diálogo se ha podido obtener mucha información significativa y con ello, los estudiantes se han sentido considerados. Asimismo, al recibir la retroalimentación de manera oral ha causado que ellos se sientan más involucrados, ya que sus avances se van desarrollan a mayor profundidad en base a los comentarios asignados. Así, mejoran como equipo y sus actividades.	Categorías Acciones de los estudiantes después de la retroalimentación Procesos que se evidencian en el involucramiento durante el trabajo en equipo Estrategias de retroalimentación Reflexión del docente durante el proceso Interpretaciones - sentimientos

Anexo 5



Sección 1 de 8

Autoevaluación del trabajo en equipo

Estimada(o) estudiante,

Agradezco su interés en participar en este cuestionario que es de carácter anónimo y confidencial. Se desarrolla en el marco del proceso de Investigación denominado "La retroalimentación para favorecer el involucramiento en el trabajo en equipo de los estudiantes en un curso virtual de una universidad privada de Lima". A través de este cuestionario se identificarán las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación brindada en los momentos de trabajo en equipo en el curso Recursos Educativos para la Enseñanza. Lea con cuidado cada pregunta y responda con honestidad. Esta actividad tomará aproximadamente 15 minutos.

Participación en el cuestionario

Si Ud. accede a participar en este estudio, se le pedirá responder las preguntas de este cuestionario. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito aparte de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas con un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

De antemano le agradezco su participación.

Acepta participar en el cuestionario *

Sí

No