



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Inducción de la orientación de meta de la tarea y trabajo en equipo

**Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educativa que presenta la Bachiller:**

Katty Janett Huaranga Angeles

Asesora:

Mary Louise Claux Alfaro

LIMA – PERÚ

2016



Agradecimientos

A Dios, por sentir su presencia y guía a cada momento, especialmente durante la realización de esta tesis. Además, agradecer por sus muestras de amor y renovar mis fuerzas cada día.

A mis padres, por ser mi ejemplo de esfuerzo y superación. A mis tíos, primos y abuelitos, quienes me animaron a continuar con el proyecto y mostrarme su confianza. A mi abuelita Máxima, quien no me acompañó físicamente en este proceso, pero que me inspiró a continuar y a esforzarme.

A Mary Claux, quien me asesoró tanto durante el curso de seminario de tesis como posteriormente. Gracias por su tiempo, paciencia y valiosas observaciones y sugerencias, los que me ayudaron a culminar con el proyecto.

A mis amigos, por compartir conmigo este reto profesional. Gracias por su cariño, paciencia y ánimo.

A mis compañeros de trabajo y coordinadores, quienes me apoyaron y motivaron a seguir en el camino de mejoramiento de la presente tesis, a través de sus consejos.

A Patricia Bárrig, por apoyarme a realizar la investigación en un tiempo de su horario de clase. A los participantes de esta investigación, por su buena disposición para colaborar.



RESUMEN

El estudio examinó la influencia de la inducción de la orientación de meta de una tarea en los resultados del trabajo en equipo de estudiantes universitarios, demostrado a través del compromiso con el equipo, la satisfacción con los miembros del equipo y el desempeño en la tarea. La investigación siguió una metodología experimental, en la que a través de instrucciones diferenciadas para la tarea, proporcionada a estudiantes universitarios, se indujo tres orientaciones de meta diferentes, una a cada grupo: hacia el aprendizaje, hacia la aproximación al rendimiento y hacia la evitación al rendimiento. Un cuarto grupo fue el de control, dado que no recibió ninguna inducción en las instrucciones de la tarea. Se esperaba que el grupo que recibiera la tarea con instrucciones orientadas al aprendizaje fuera a lograr los mejores resultados en el desempeño, compromiso y satisfacción con el equipo; en comparación con el grupo de control y el que realice la tarea orientada a la evitación al rendimiento, sosteniendo que éste último obtendría los peores resultados de trabajo en equipo. Los hallazgos del estudio indicaron que los miembros del grupo que recibió instrucciones de la tarea orientadas hacia el aprendizaje lograron mayor puntuación en la escala de compromiso con el equipo y un alto nivel de satisfacción con los miembros de su equipo, en comparación con los otros tres grupos. Por su parte, los integrantes del grupo que realizó la tarea orientada a la evitación al rendimiento obtuvieron las puntuaciones más bajas en la satisfacción con los miembros de su equipo, el compromiso con el equipo y el desempeño en la tarea. Además, los miembros del grupo que ejecutó una tarea orientada hacia la aproximación al rendimiento tuvieron el mejor resultado en el desempeño en la tarea. Las implicancias de estos resultados para la teoría y futura investigación sobre el trabajo en equipo son discutidas en esta investigación.

Palabras claves: Orientación de meta de la tarea, desempeño, compromiso y satisfacción con el equipo.

ABSTRACT

The study examined the influence of induced task's goal orientation in the outputs of teamwork of college students, assessed through team commitment scale, team membership satisfaction scale and task's achievement. The research consisted in an experiment, in which goal orientations were induced through differentiated task instructions to each of three groups: one with learning approach orientation, the second group received performance orientation instructions and the third one performance avoidance instructions. A fourth group was the control group that did not receive any goal orientation in the instructions. It was expected that the group with the learning orientation task induction would have the best results in each of the teamwork outputs, in comparison to the control group and the avoidance orientation induction group. It was predicted that team with avoidance orientation task instructions would have the worst outcomes. Results showed that the members of the learning orientation task group showed better team commitment scores and higher levels of satisfaction with their team members, compared to the other three groups. On the other side, members of the avoidance performance orientation task instructions group showed lower general outcomes: lower satisfaction with team members and lower team commitment scores, as well as, poorer task achievement. In addition,

members of the approach performance orientation group showed better task achievement. Theoretical and future research implications of these results are discussed in this study.

Keywords: Task's goal orientation, performance, team commitment and satisfaction.



Tabla de contenidos

Introducción

Resultados del trabajo en equipo: compromiso con el equipo, satisfacción con los miembros del equipo y desempeño.....	3
La orientación de meta de la tarea.....	4
Interacción entre la orientación de meta de la tarea y los resultados del trabajo en equipo.....	6

Método

Participantes.....	11
Medición.....	12
Procedimiento.....	15

Resultados	21
-------------------------	----

Discusión	29
------------------------	----

Referencias bibliográficas	39
---	----

Apéndices	43
------------------------	----



La globalización y el surgimiento de las sociedades del conocimiento generaron la necesidad de formar personas capaces de seleccionar, actualizar y emplear el conocimiento en los diferentes contextos (Barrios, 2013 y Huber, 2008). Frente a esta necesidad, las instituciones de educación superior universitaria tienen el encargo de fomentar la generación de nuevos conocimientos y promover la adquisición de mecanismos que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2005). Para lograrlo, se resalta la importancia de sustituir el modelo de enseñanza centrado en la clase expositiva tradicional, por metodologías centradas en el usuario, en las que los estudiantes puedan aprender activamente (Huber, 2008).

Con el fin de lograr que el estudiante asuma un rol más activo en su aprendizaje, Huber (2008) recomienda estimular actividades que promuevan el diálogo, la colaboración, el desarrollo y construcción de conocimientos, así como habilidades y actitudes. En este contexto, actividades de trabajo en equipo cobran importancia y presencia en las aulas (Burke, 2011, Espinoza, 2002 y Hughes y Jones, 2011). Específicamente, en la actualidad, en la gran mayoría de cursos que se brindan en ambientes universitarios se insertan actividades de trabajo en equipo, en tanto que ayuda a los estudiantes a aprender de manera más eficaz y a desarrollar habilidades tanto personales como cognitivas.

El trabajo en equipo es entendido como la actividad que involucra a varios alumnos, los que interactúan para lograr un objetivo común de aprendizaje (Goltz, Hietapelto, Reinsch y Tyrell, 2007, Itir, Porter y Webb, 2010 y Nederveen 2009). Complementando esta información, según Johnson y Johnson (2014), el aprendizaje cooperativo es exitoso si el equipo muestra cinco componentes. Dos de ellas se refieren a la interdependencia positiva y a la responsabilidad individual, las que implican que cada estudiante perciba que es responsable del resultado final y, al mismo tiempo, depende de los demás integrantes del equipo para alcanzar dicho resultado. Una forma de lograr esta interdependencia es subdividir la tarea en sub-tareas. De esta manera, el equipo consigue el objetivo si y sólo si cada uno de sus miembros realiza su tarea, lo que fomenta la responsabilidad individual de sus integrantes. El tercer y el cuarto componente son la interacción y el uso de habilidades interpersonales, las que permiten que los estudiantes intercambien los recursos y brinden ayuda y asistencia mutua a sus compañeros de equipo, esforzándose por alcanzar los

objetivos y metas del equipo, lo que promueve mayor interacción. Por último, el quinto componente que lleva al éxito del trabajo en equipo es la valoración del funcionamiento del equipo. Esto se refiere a que los equipos analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y toman decisiones sobre las acciones que realizarán para mejorar su desempeño.

Además de los cinco componentes descritos, Johnson, Johnson y Smith (2007) resaltan que para lograr que una tarea sea realmente hecha en equipo, ésta requiere ser lo suficientemente compleja a nivel de su demanda cognitiva (esfuerzo mental necesario para la ejecución de la tarea). Un alto nivel de complejidad permitirá que la tarea se distribuya entre los miembros de un equipo, de modo que la demanda cognitiva se reparta. Por lo tanto, en el equipo se evidenciaría mayor comunicación, organización y utilización de estrategias cognitivas que permitan la realización exitosa de la tarea.

El panorama actual refleja que las experiencias de trabajo en equipo realizadas en el contexto universitario suelen presentar algunos problemas. Al evaluar el trabajo finalizado, se revela que no todos los miembros mostraron un alto compromiso con el equipo al que pertenecieron (Burke, 2011). Incluso, la mayoría de las veces, los integrantes se sienten insatisfechos por haber trabajado con los miembros de su equipo. Estas variables de compromiso con el equipo y de satisfacción con los miembros del equipo han sido estudiadas por algunos investigadores, inclusive las han considerado como resultados del trabajo en equipo (Bishop, Burroughs y Scott, 2010, Huang, 2012 y Porter, 2005).

Por otro lado, se ha logrado identificar a la orientación de meta que persiguen los miembros del equipo como una de las variables que influye tanto en los resultados de compromiso con el equipo y satisfacción con los miembros del equipo, como en el desempeño logrado por el equipo en la tarea realizada (Dierdoff y Ellington, 2012 y Nederveen, 2009).

A continuación, se definirán los resultados del trabajo en equipo, variables que serán parte del siguiente estudio. Luego de ello, se expondrá información sobre las implicancias de orientar una tarea académica hacia una meta, como medio para lograr que los individuos se dirijan hacia una meta en particular. Finalmente, se describirá la

interacción que existe entre la orientación de meta de la tarea y los resultados del trabajo en equipo.

Resultados del trabajo en equipo: compromiso con el equipo, satisfacción con los miembros del equipo y desempeño en la tarea.

El modelo de entradas, proceso y salidas propuesto por Hackman (1987) para explicar cómo surgen los resultados del trabajo en equipo, es uno de los más citados en los escritos que se han examinado (Carrera, Cela, Colduras, Isus, París y Torreles, 2011, Nederveen, 2009 y Itir, Porter y Webb 2010). La clave de este modelo es que las entradas afectan las salidas por medio del proceso de trabajo que se da al interior de un equipo. Se ha definido como “entradas” a aquellas variables que caracterizan al equipo, las cuales pueden ser evaluadas antes de dar inicio al proceso de trabajo en equipo. Se agrupan en tres categorías: individuales, en la que se consideran las habilidades, actitudes y características de personalidad de cada uno de los integrantes del equipo; grupales, en la que figuran la estructura así como el tamaño del grupo; y ambientales, en la que se hallan las características de la tarea y el nivel de estrés ambiental. Por su parte, el “proceso” de trabajo en equipo es descrito como el conjunto de actividades o comportamientos que se generan al interior de cada equipo, los que se realizan con miras a lograr un objetivo; por ejemplo, la toma de decisiones, organización, coordinaciones, comunicación y apoyo entre miembros, entre otros. Las “salidas” o resultados del trabajo en equipo pueden evaluarse al finalizar una experiencia de trabajo en equipo. Como ejemplos están el tiempo utilizado para realizar la tarea, la satisfacción con el trabajo realizado, el desempeño en la tarea, el compromiso con el equipo y la satisfacción con los miembros del equipo. El presente estudio se concentrará en el aspecto de las salidas, para lo que considerará al compromiso con el equipo, la satisfacción con los miembros del equipo y el desempeño en la tarea. Ello debido a que algunos estudios revisados tienen mayor referencia sobre éstos (Deshon, Kozlowski, Milner, Schmidt y Wiechmann, 2004 y Park, 2006).

Bishop y Scott (2005) desarrollaron una concepción del compromiso con el equipo, la cual resulta ser una de las más referidas en las investigaciones sobre trabajo en equipo (Chen, Sheng y Tian, 2010 y Keller, Liu y Shih, 2011). Estos autores la definen como: “la intensidad o fuerza en la aceptación de su equipo por parte de una persona y en el

involucramiento que ésta muestre con el mismo” (p.179). Además, Bishop, Cropanzano, Goldsby y Scott (2005) indican que el compromiso de una persona con su equipo puede evaluarse luego de haber finalizado la experiencia de trabajo y cuenta con tres características. La primera se refiere a una fuerte aceptación del equipo y se define como el alto nivel de agrado que expresa un individuo por haber sido parte de su equipo. La segunda representa al involucramiento con el trabajo en equipo y a la disposición por ejercer considerable esfuerzo que beneficiara al equipo. Así, un individuo con alto compromiso pudo mostrar su esfuerzo por trabajar en el equipo y por proveer recursos que favorezcan al mismo. La tercera y última característica trata de un fuerte deseo por mantener la membresía en el equipo, en la que los miembros del equipo manifiestan que estarían dispuestos a trabajar junto a sus compañeros por largos períodos de tiempo.

Por otro lado, Huang (2012) y Park (2006) definen a la satisfacción con los compañeros del equipo como un estado emocional placentero que resulta de las experiencias de trabajo con los miembros que conforman el equipo. Una satisfacción alta se produce en la medida en la que se observe que los miembros del equipo han trabajado con responsabilidad y esfuerzo con el fin de lograr el objetivo. Además, el desempeño obtenido en la tarea es valorado por sus integrantes, lo que influye en la evaluación de la satisfacción con los participantes del equipo. En este sentido, si se advierte que el equipo logró un buen desempeño en el desarrollo de la tarea, se provocaría un alto nivel de satisfacción con los miembros del equipo, mientras que percatarse de un bajo desempeño, se relacionaría con bajos niveles de satisfacción (Bishop y Scott, 2005 y Gully y Phillips, 2005).

Una consecuencia importante del trabajo en equipo corresponde al desempeño en la tarea realizada por el equipo, visto como un resultado próximo de la efectividad del equipo (Lépine, 2005 citado en Dierdorff y Ellington, 2012). Bishop, Burroughs y Scott (2010), Deshon, Kozlowski, Milner, Schmidt y Wiechmann (2004) y Porter (2005) hallan que el compromiso de los miembros del equipo durante el trabajo tiene una relación directa con el desempeño en la tarea. Por lo tanto, un alto compromiso con el equipo se asocia con un alto desempeño y un menor compromiso con el equipo se relaciona con un bajo desempeño en la tarea.

La orientación de meta de la tarea

Desde finales de los años ochenta se han realizado una serie de investigaciones que intentan explicar la motivación de logro. Por ello, la orientación a la meta se convierte en uno de los modelos teóricos que permite explorar el interés e implicación de los alumnos en una tarea, dado que explica las razones o motivos de éstos para realizarla (Pintrich, 2000 y Reeve, 2009). Se define como un patrón o modelo integrado de creencias, atribuciones y afectos que dirige las intenciones conductuales, y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Kaplan y Maehr, 2007).

Kaplan y Maehr (2007) mencionan dos grandes tipos de metas: las orientadas al aprendizaje o dominio y las orientadas al rendimiento. Éstas últimas pueden ser por aproximación o por evitación. Cuando los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, manifiestan su interés por enriquecer su conocimiento y por desarrollar una nueva habilidad. Por su parte, los estudiantes que actúan bajo una orientación de aproximación al rendimiento están concentrados en buscar pronunciamientos favorables sobre su competencia por parte de los demás. Por el contrario, los estudiantes orientados a metas por evitación al rendimiento están motivados por evitar juicios desfavorables de su competencia; por lo tanto, podrían evitar las tareas de aprendizaje para lograr este fin.

Algunos estudios reportan que existen variables situacionales o contextuales que ejercen influencia importante en la adopción de una orientación de meta (Gaeta, 2006 y Nesbit y Winne, 2010). Elliot y Muruyama (2008) resaltan que los estudiantes adoptan una orientación de meta a través del proceso de examinar o evaluar la estructura de la clase, una de las variables contextuales. Anderman, Anderman y Meece (2006) y Linnenbrink (2005) afirman que las dimensiones que componen la estructura de una clase son: la tarea, la autoridad, el reconocimiento, el grupo, la evaluación y el tiempo (TARGET). Bajo esta afirmación, algunos autores declaran que una de las formas de lograr que los individuos adopten una orientación de meta es a través de la manipulación intencional de dirigir la tarea hacia una meta en específico, ya sea de aprendizaje, aproximación al rendimiento o evitación al rendimiento (Heintz, Johnson y Miller, 2008). Además, enfatizan en que la orientación de meta adoptada influiría en la motivación de los estudiantes, en el involucramiento que tengan en la tarea y en los resultados que obtengan al finalizar la misma.

Linnenbrink (2005) halla que en un ambiente académico donde los profesores se centran en dirigir una tarea hacia una meta de aprendizaje, se resalta la importancia de incrementar la competencia, se aprecia el esfuerzo y los errores cometidos como recursos importantes para el aprendizaje. El mismo autor señala que en estos contextos se visualiza a individuos que buscan el dominio o competencia en la tarea. Además, se observa altos niveles de involucramiento cognitivo, persistencia, búsqueda de ayuda y un uso efectivo de estrategias cognitivas y meta cognitivas. Asimismo, los estudiantes revelan interés durante la realización de la tarea y bienestar emocional, mostrando así menores niveles de ansiedad o presión. Incluso, las características mencionadas anteriormente influirían en que estos alumnos logren un buen desempeño en la tarea, alto nivel de satisfacción, entre otros (Elliot y Muruyama, 2008).

Kaplan y Maehr (2007) mencionan que en un ambiente donde se propone realizar tareas o actividades orientadas al rendimiento, los estudiantes son evaluados y reconocidos por su capacidad en comparación con otros. En contextos donde se lleven a cabo tareas orientadas a la aproximación al rendimiento, las personas se involucran en la tarea con el propósito de exhibir competencia. Además, Nesbit y Winne (2010) señalan que, en términos cognitivos y conductuales, los individuos actúan con esfuerzo y persistencia en la tarea; no obstante, en ellos puede encontrarse un mayor afecto negativo y ansiedad. Por otro lado, Gaeta (2006) y Linnenbrink (2005) refieren que en un entorno académico en el que se plantean tareas orientadas a la evitación al rendimiento, los alumnos buscan evitar un juicio desfavorable de su competencia. Además, los que resuelven esta tarea perciben que sus esfuerzos logran pocos progresos y ésta percepción es la que los conduce a la insatisfacción y al afecto negativo. También, Pintrich (2000) ha mencionado que estos estudiantes hacen un menor uso de estrategias de aprendizaje, presentan mayores niveles de ansiedad y demuestran un menor rendimiento ante la tarea.

Interacción entre la orientación de meta de la tarea y los resultados del trabajo en equipo

Si bien se ha investigado mucho sobre la teoría de orientación a la meta y su influencia en el comportamiento de logro, pocos estudios han examinado los efectos de ésta en el funcionamiento del trabajo en equipo (Nederveen, 2009 y Park, 2006). Incluso, la mayoría de investigaciones revisadas se han realizado en contextos laborales. Estos

estudios declaran que la orientación de meta que tengan los miembros de un equipo influye en el proceso de trabajo en equipo y en los resultados del trabajo en equipo, tales como el compromiso de los participantes con su equipo, el desempeño logrado por el equipo en la realización de la tarea y la satisfacción con respecto a los miembros del equipo (Dierdorff y Ellington, 2012 y Porter, 2005). Debido a que se ha señalado que orientar o inducir la tarea hacia una meta es una de las formas de lograr que las personas adopten una meta; a continuación, se verán las implicancias de este tipo de intervención experimental en los resultados de trabajo en equipo mencionados anteriormente.

En contextos donde se realiza una tarea orientada al aprendizaje, los miembros de los equipos han revelado un alto compromiso, entendiendo éste como el alto nivel de aceptación y agrado por haber sido parte del equipo y el alto nivel de involucramiento que favorece al equipo (Huang, 2012). Itir, Porter y Webb (2010) afirman que este alto agrado por haber pertenecido al equipo surge debido a que esta forma de trabajo les permite compartir experiencias, estrategias y potenciar sus habilidades o competencias. Además, los mismos investigadores explican que los integrantes de estos equipos muestran un alto involucramiento que beneficia al equipo. Suelen actuar con gran esfuerzo y persistencia a lo largo de la tarea asignada, ya que consideran que obrar de esta manera les permitirá incrementar su habilidad. También, tienen disposición para realizar un trabajo en conjunto y a favor del equipo, por lo cual concentran sus esfuerzos en trabajar unos con otros y de presentarse problemas durante la ejecución de la tarea, no dudan en ofrecer o pedir ayuda a sus compañeros de equipo porque reconocen que ello favorecerá al trabajo que se está realizando en conjunto (Porter, 2005).

Deshon, Kozlowski, Milner, Schmidt y Wiechmann (2004) y Dierdorff y Ellington (2012) hallan que el alto compromiso con el equipo que revelan los miembros de un equipo conformado en un contexto que orienta una tarea hacia el aprendizaje, se asocia con el alto desempeño en la tarea que logran obtener estos equipos. Por otra parte, el apreciar en el equipo a compañeros que se involucran en la tarea y actúan con esfuerzo, hace que el nivel de satisfacción con los miembros del equipo sea alto (Gully y Phillips, 2005 y Huang, 2012). Incluso, Gong, Kim, Lee y Zhu (2013) afirman que un alto desempeño en la tarea, resultado que por lo general suele darse en estos equipos, genera un alto nivel de satisfacción con los miembros del equipo.

En aquellos ambientes donde se propone realizar una tarea orientada hacia la aproximación al rendimiento, se observa principalmente a los miembros de un equipo actuando con persistencia, ya que buscan dar a conocer su habilidad; sin embargo, los individuos suelen enfocarse en sí mismos y no se involucran en un trabajo en conjunto y a favor del equipo; es decir, no se observa tan alto nivel de compromiso con el equipo como en los que se orientan hacia el aprendizaje (Huang, 2012). Estudios como los de Luca y Tarricone (2006) se oponen a lo mencionado anteriormente, ya que declaran que en equipos que realizan tareas con este tipo de orientación de meta, se puede visualizar a los integrantes con una alta disposición para trabajar con otros, compartiendo estrategias de solución y ayudando y ofreciendo ayuda a sus compañeros de equipo en la tarea; claro está, a diferencia de los que actúan bajo una orientación hacia el aprendizaje, éstos lo harían con la finalidad de ostentar un alto desempeño y habilidad frente a los demás. Por lo tanto, también hay evidencia que señala que los participantes de estos equipos pueden mostrar un alto involucramiento a favor del equipo, lo cual es parte de un alto compromiso. Adicionalmente, Nederveen (2009) expone que a diferencia de los que se orientan al aprendizaje, los integrantes de estos equipos sólo pueden mostrar aceptación y agrado por haber sido parte del equipo, otra de las características del compromiso con el equipo, si perciben que en su equipo hay personas cuya conducta y desempeño en la tarea los haga destacar.

Llorens, Salanova, Schaufeli y Torrente (2012) mencionan que el hecho que los miembros de estos equipos prefieran trabajar individualmente, manteniendo cierta distancia socioemocional con sus compañeros, puede influir en que el desempeño en la tarea no sea tan alto como en los equipos más cohesionados, en los que se disfruta por trabajar colectivamente (por ejemplo, aquellos que se orientan al aprendizaje). Incluso, los mismos autores señalan que la situación de presión que experimentan los miembros al querer exhibir competencia en la tarea podría operar de forma negativa en su desempeño. Contrario a este hallazgo, estudios de Dierdoff y Ellington (2012) han encontrado que estos equipos pueden obtener excelentes resultados en el desempeño en la tarea. Por otro lado, sólo si se observa persistencia y esfuerzo en el equipo, el nivel de satisfacción con los compañeros de equipo es alto. Además, autores como Huang (2012) indican que un alto desempeño en la tarea haría que los integrantes de estos equipos incrementen sus niveles de

satisfacción con sus compañeros de equipo; no obstante, de percatarse que el desempeño en la tarea no fue bueno, dichos niveles de satisfacción se tornarían bajos.

En entornos donde se plantea realizar una tarea orientada hacia la evitación al rendimiento, los integrantes de los equipos no han revelado un alto nivel de compromiso con el equipo; es decir, no han mostrado tan fuerte agrado por haber pertenecido a su equipo ni tan alto involucramiento que beneficie al equipo (Hughes, Radosevich y Riddle, 2008 y Nederveen, 2009). En estos equipos, los niveles de involucramiento en la tarea son menores, ya que los individuos consideran que sus esfuerzos no los llevarán a buenos resultados. Además, no existe la probabilidad de observar conductas como realizar un trabajo en conjunto, compartir estrategias de solución con compañeros, ofrecer alternativas de solución y extender ayuda a otros, ya que sus miembros se enfocan en sí mismos y al evitar verse como no competentes, prestan poca atención a los otros integrantes del equipo (Itir, Porter y Webb, 2010, Llorens, Salanova, Schaufeli y Torrente, 2012 y Reeve, 2009).

La orientación de evitación al rendimiento se ha asociado a menores niveles de compromiso con la tarea y altos niveles de ansiedad; por lo tanto, el desempeño en la tarea que logran los equipos orientados hacia esta meta suele ser bajo (Elliot y McGregor, 1999 y Nesbit y Winne, 2010). Por otra parte, en estos equipos, los individuos se concentran en sí mismos y al evitar mostrarse como incompetentes, no buscan desarrollar relaciones con sus compañeros de equipo, lo cual hace que la satisfacción que tengan con los miembros de su equipo no sea tan alta como en los equipos que realizan una tarea orientada hacia el aprendizaje. Incluso, su menor desempeño en la tarea influye en que los niveles de satisfacción con sus compañeros de equipo sean bajos (Itir, Porter y Webb, 2010).

Ante lo expuesto sobre la relación entre la orientación de meta de la tarea y el trabajo en equipo, en el ámbito académico, luego de finalizar una tarea dada, se puede descubrir si los estudiantes han estado comprometidos o no con su equipo y si se sienten satisfechos o insatisfechos por haber trabajado con sus compañeros de equipo. En este contexto, considerando al ámbito universitario como un lugar donde se realizan muchas actividades en equipos de trabajo, la presente investigación se planteó como objetivo general estudiar si los equipos que reciben distintas inducciones de orientaciones de meta en una tarea dada, obtienen diferentes puntuaciones en las escalas de compromiso y de

satisfacción con el equipo, así como, en el desempeño en la tarea. Por su parte, se establecieron las siguientes hipótesis:

1. El equipo que recibiera instrucciones para la tarea que inducían una orientación hacia el aprendizaje obtendría los mejores resultados en el desempeño en la tarea, así como, en las escalas de compromiso y de satisfacción con el equipo.
2. El equipo que ejecutara la tarea inducida hacia la orientación de evitación al rendimiento obtendría los peores resultados en el desempeño en la tarea, así como, en las escalas de compromiso y de satisfacción con el equipo.
3. El equipo que recibiera indicaciones para la tarea con inducción hacia la aproximación al rendimiento no tendría una orientación definida en los resultados como el desempeño en la tarea, compromiso y satisfacción con el equipo, ya que las evidencias teóricas sobre los resultados que logran estos equipos han demostrado ser contradictorias.
4. Los resultados del grupo de control, sin inducción de alguna orientación de meta, se diferenciarían con los de todos los grupos experimentales que sí tuvieron inducción hacia alguna orientación de meta.
5. Existe una relación directa entre la puntuación en la escala de compromiso con el equipo y la puntuación de desempeño en la tarea.
6. Hay una relación directa entre la puntuación de desempeño en la tarea y la puntuación en la escala de satisfacción con el equipo.

Bajo estos fines, el estudio siguió una metodología experimental, en la que se indujo tres orientaciones de meta a través de instrucciones para la tarea (variable independiente), y se midió el desempeño en la tarea, el compromiso con el equipo y la satisfacción con los miembros del equipo (variables dependientes).

Método

Participantes

La presente investigación tuvo como participantes a estudiantes de un curso del 8^{vo} ciclo de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, ya que ello garantizaba la experiencia previa de trabajo en equipo en cursos anteriores. Los participantes fueron todos los que estuvieron presentes el día de la experiencia, lo que dio un total de 28 estudiantes, 22 mujeres y seis hombres. Todos ellos accedieron voluntariamente a participar en el estudio, a través de la firma de un consentimiento informado (Apéndice A). Dos participantes, uno del grupo que recibió instrucciones de la tarea orientadas hacia la evitación al rendimiento y otro hacia la aproximación al rendimiento, se excluyeron del análisis, debido a que sus respuestas a la prueba de chequeo de comprensión de la instrucción de la tarea sugirieron que fallaron en seguir la indicación o no la comprendieron. De este modo, para el análisis de los datos se consideró a 26 participantes, 21 mujeres y cinco hombres. La distribución de la muestra de participantes por equipos y por tipo de orientación de meta inducida a la tarea se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de frecuencia de los equipos de participantes según grupos de orientación de meta inducida a la tarea.

Grupos según orientación de meta de la tarea inducida					
Equipos	Aprendizaje	Aproximación	Evitación	Control	Total
Equipo 1	3	4	4	4	15
Equipo 2	3	3	2	3	11
Total	6	7	6	7	26

Como se observa en la tabla 1, pasaron por la experiencia ocho equipos, dos por cada categoría experimental y de control. Esto llevó a la conformación de cuatro grupos según la orientación inducida por la consigna de la tarea, esto es, tarea orientada al

aprendizaje, tarea orientada a la aproximación al rendimiento, tarea orientada a la evitación al rendimiento y tarea sin inducción hacia una orientación de meta. Para asegurar la equivalencia del desempeño de los dos equipos agrupados según la consigna compartida, se realizó un análisis de comparación de medias que justificó este agrupamiento (Ver procedimiento).

Medición

Ficha de datos (Apéndice B). Se construyó un cuestionario semi-estructurado que comprendió cinco preguntas, cuatro cerradas y una abierta. Las interrogantes cerradas permitieron obtener datos sobre edad, género, participación previa en trabajos en equipo y valoración de las experiencias previas de trabajo en equipo. La pregunta abierta indagó las razones para realizar dicha valoración de las experiencias previas de trabajo en equipo.

Prueba de comprensión de la instrucción de la tarea (Apéndice C). Se utilizó esta prueba para evaluar la efectividad de la inducción de orientación de meta establecida al momento de realizar la tarea. Cada miembro de los equipos recibió una hoja con una pregunta (¿Cuál era el objetivo de la tarea que te tocó realizar?) y tres enunciados, cada uno de los cuales reflejó información provista al momento de la inducción, ya sea de orientación de meta hacia el aprendizaje, aproximación al rendimiento y evitación al rendimiento. Un cuarto enunciado expuso información dada a los miembros del grupo control. El requisito para pertenecer a la muestra fue marcar el enunciado correspondiente a las instrucciones de la tarea brindadas al inicio de la intervención experimental.

Desempeño en la tarea. El desempeño en la tarea fue medido a través del promedio de anagramas correctamente resueltos por cada grupo. Cada participante del equipo tuvo que resolver una lista de 10 anagramas (Apéndice D), en cuyas instrucciones se enfatizaba que el desempeño evaluaría la cantidad de anagramas correctamente resueltos por el equipo. Las cuatro listas de anagramas para cada equipo diferían según el grado de dificultad, de modo que cada miembro del equipo resolvía una, ya sea de nivel fácil, mediano-fácil, mediano-medio o difícil. Cuando el equipo estuvo conformado por tres miembros, se eliminó la lista mediano-fácil. Esta designación de un rol específico para la ejecución de la tarea a cada uno de los miembros del equipo, como resolver una de las diferentes listas de anagramas, no fue novedosa, ya que otros estudios utilizaron el mismo método (Dierdorff y Ellington, 2012 y Gong, Kim, Lee y Zhu, 2013). Además, las

mencionadas investigaciones, al igual que este estudio, enfatizaron que se evaluaría la puntuación global obtenida por el equipo.

Escala de compromiso con el equipo (Apéndice E). Se empleó la Escala “Compromiso con el equipo” de Bishop, Cropanzano, Goldsby y Scott (2005) de siete ítems agrupados en un sólo factor. Los ítems de la prueba evaluaron el compromiso de las personas con el equipo, entendiendo éste como el nivel de aceptación y agrado por haber pertenecido al equipo y el grado de involucramiento a favor del equipo. Cada participante debía responder cuán de acuerdo estaban con los enunciados presentados en una escala del 1 al 5, donde 1 = muy en desacuerdo y 5 = muy de acuerdo. Dado que el idioma original de la prueba era el inglés, se realizó un proceso de doble traducción. La traducción de inglés a español fue realizada bajo supervisión de una profesora de la especialidad de psicología y la de español a inglés fue ejecutada por una persona angloparlante, con inglés como idioma materno y con dominio del español. No hubo diferencias significativas entre las dos versiones de traducción; por lo tanto, los enunciados de la escala traducida al español se mantuvieron tal cual.

Propiedades psicométricas de la “Escala de compromiso en el equipo”. Para fines de este estudio, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio por componentes principales con rotación Varimax, (índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .79, un coeficiente de esfericidad significativo ($X^2 = 100.20$, $p < .001$)), con el propósito de evaluar la conformación de las áreas de este instrumento. Este análisis consideró un solo factor que explicó el 65.02% de la varianza de las respuestas de los participantes.

Tabla 2.

Correlación ítem-total y cargas factoriales de los ítems de la “Escala de compromiso con el equipo” agrupados en un solo factor.

Ítems	Correlación ítem-total	Carga factorial
Escala compromiso con el equipo		
1. Estuve dispuesto a poner un gran esfuerzo -más allá de lo que normalmente se esperaba- para que mi equipo tenga éxito.	.39	.36
2. Me siento orgulloso (a) de decir a los demás que he sido parte de este equipo.	.67	.87
3. Di lo mejor de mí a lo largo del trabajo en equipo para lograr el objetivo.	.78	.66

4. Estoy muy contento de haber sido parte de mi equipo	.71	.74
5. Voy a hablar de este equipo a mis amigos como un gran equipo para trabajar.	.43	.35
6. Siento que estuve en el mejor de los equipos posibles con que trabajar.	.65	.78
7. Yo aceptaría cualquier tipo de tarea con el fin de seguir trabajando con este equipo.	.75	.73

Asimismo, se efectuó un análisis de consistencia interna, el cual indicó que la escala tenía un alfa de Cronbach de .83. El detalle de la conformación final de la escala se presenta en la tabla 2, en la que se aprecia que la correlación ítem-total y la carga factorial de cada ítem es igual o mayor a .35.

Escala de satisfacción con los miembros del equipo (Apéndice E). Se utilizó la “Escala de satisfacción con los miembros del equipo” de Bishop, Cropanzano, Goldsby y Scott (2005) de tres ítems para medir el grado de satisfacción con los miembros del equipo. La escala fue de tipo Likert con cinco puntos, donde 1 = Totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Debido a que el idioma original de la prueba era el inglés, se procedió a ejecutar un proceso de doble traducción con el mismo procedimiento seguido para la escala de compromiso con el equipo. No se registraron diferencias significativas entre las dos versiones de traducción; por ello, los enunciados de la escala traducida al español se conservaron tal cual.

Propiedades psicométricas de la “Escala de satisfacción con los miembros del equipo”: Con el fin de evaluar la conformación de las áreas de este instrumento, se ejecutó un análisis factorial exploratorio por componentes principales con rotación Varimax (índice de Kaiser-Meyer-Olkin de .68, un coeficiente de esfericidad significativo ($X^2 = 38.88$, $p < .001$)). Este análisis determinó un solo factor en el instrumento que explicó el 79.86% de la varianza de las respuestas de los participantes.

Tabla 3.

Correlación ítem-total y cargas factoriales de los ítems de la “Escala de satisfacción con los miembros del equipo” agrupados en un solo factor.

Ítems	Correlación ítem-total	Carga factorial
Satisfacción con los miembros del equipo		

1. Estoy satisfecho (a) de la manera como los miembros de mi equipo y yo trabajamos.	.84	.87
2. Estoy satisfecho (a) por las decisiones tomadas por mí y mis compañeros de equipo.	.86	.89
3. Estoy satisfecho con el desempeño que tuvimos los miembros de mi equipo y yo en la tarea.	.82	.78

Además, se estableció un análisis de consistencia interna, el cual identificó que la escala tenía un alfa de Cronbach de .87. El detalle de la conformación final de la escala se puede ver en la tabla 3, en la que se observa que la correlación ítem-total y la carga factorial de cada ítem es igual o mayor de .78.

Procedimiento

El estudio tuvo un diseño experimental, siendo la variable independiente, las instrucciones de la tarea bajo cuatro condiciones: orientación de meta hacia el aprendizaje, aproximación, evitación al rendimiento y sin orientación de meta inducida. Como variables dependientes, se tuvo a la puntuación en la escala de compromiso con el equipo y de satisfacción con los miembros del equipo y al puntaje de desempeño en la tarea.

La investigación se organizó en dos etapas:

Etapas de preparación de las condiciones experimentales

Primero, se utilizó el programa virtual “Generador de anagramas” para la creación de los ejercicios (<http://palabras/generador-anagramas/>). El procedimiento consistió en ingresar una serie de palabras en la sección “convertir a anagrama” y elegir la categoría de dificultad de los anagramas a convertir (fácil, mediano-fácil, mediano-medio y difícil). Se construyó cuatro listas con ejercicios de anagramas, cada una correspondiente a un nivel de dificultad. Después, se elaboró los siguientes documentos: las instrucciones de la tarea para inducir las diferentes orientaciones de meta y la prueba de comprensión de la instrucción de la tarea, tomando como referencia a las creadas por Heintz, Johnson y Miller (2008).

Luego, se efectuó una prueba piloto con un equipo de cuatro personas, estudiantes de la carrera de psicología que habían pasado por la experiencia de realizar trabajos en equipo en el contexto universitario. Para la realización de esta prueba piloto, se le pidió al equipo leer las instrucciones de la tarea y resolver las listas de anagramas, enfatizando que podían preguntar libremente si no comprendían la consigna o el procedimiento de la tarea. Al finalizar, se pidió contestar a la prueba que permitía verificar la comprensión de la

instrucción de la tarea y a la escala que medía el compromiso con el equipo y la satisfacción con los miembros del equipo. En base a esta experiencia, se realizaron algunas modificaciones a los enunciados que formaron parte de las instrucciones de la tarea, ya que por consultas de los participantes, se identificó la necesidad de mayor claridad en las mismas (Por ejemplo, se realizó el cambio de los términos “feedback” por “información sobre su desempeño” y “premio” por “reconocimiento”). Además, luego de observar el desempeño y el tiempo que tomó el equipo en realizar la tarea, se creyó conveniente disminuir la cantidad de anagramas que tendría cada lista, de veinte a diez ejercicios. Este piloto también permitió establecer el promedio de duración que se exigiría para ejecutar la tarea el día de aplicación real.

Posteriormente, se solicitó el apoyo de tres asistentes de investigación, todas ellas estudiantes del noveno ciclo de psicología. Éstas fueron informadas sobre el objetivo de la investigación y entrenadas en los pasos que se iban a seguir en el experimento. De esta manera, se pudo realizar la intervención experimental con los ocho equipos simultáneamente en el mismo salón de clase y supervisar el trabajo realizado por cada uno de ellos.

Intervención experimental:

El día acordado se inició explicando a los participantes que la tarea consistiría en resolver anagramas. En seguida, el experimentador resolvió en la pizarra un anagrama de ejemplo como forma de asegurarse que todos comprendieran bien cómo realizar la tarea.

Para la conformación de los equipos, se asignó a cada participante un número del uno al ocho al azar. Se agruparon los que recibieron el mismo número, organizándose ocho equipos, dos para cada condición experimental y dos para el grupo de control. Los equipos estuvieron formados por tres miembros como mínimo y cuatro como máximo.

Luego, al azar y a ciegas, se repartió a cada uno de los equipos un sobre que contenía: las instrucciones de la tarea y cuatro listas con diez anagramas cada una, para cada participante (Ver Apéndice D). Debido a que hubo grupos conformados por tres personas, se indicó que sólo tomen tres de las listas de anagramas, eliminando la correspondiente a la de nivel mediano-fácil. Con respecto a las instrucciones de la tarea, tal como se ha mencionado, se basaron en las que habían establecido Heintz, Johnson y Miller (2008) en sus estudios:

- La inducción hacia la aproximación al rendimiento tuvo la siguiente instrucción: “En la resolución de anagramas se ha encontrado que hay algunos estudiantes que destacan porque lo hacen excepcionalmente bien. Por lo tanto, en esta sesión se les ofrecerá la oportunidad para que se enfoquen en resolver tantos anagramas como les sea posible y así demostrar que son buenos resolviéndolos. Realice la tarea teniendo en cuenta este fin. Luego de realizarla, se les dará información sobre su desempeño de forma pública. Además, se publicará una lista con sus nombres y sus puntajes, de modo que todos puedan verlo. También, públicamente se dará un reconocimiento si su desempeño es uno de los mejores. Recuerden que el número de anagramas que logren resolver tendrá un puntaje para cada uno de ustedes; sin embargo, el puntaje global obtenido será del equipo; es decir, se tendrá en cuenta la suma total de anagramas correctamente resueltos por el equipo”.
- La inducción hacia la evitación al rendimiento tuvo la siguiente instrucción: “En la resolución de anagramas se ha encontrado que hay algunos estudiantes que destacan por hacerlo mal y tener un pobre desempeño. Por lo tanto, en esta sesión se les ofrecerá la oportunidad para que se enfoquen en resolver tantos anagramas como les sea posible y así demostrar que no son malos resolviéndolos. Luego de realizarla, se les dará información sobre su desempeño de forma pública. Además, se publicará una lista con los puntajes de cada miembro del grupo, de modo que todos puedan ver su desempeño. También, públicamente, se les llamará la atención si su desempeño ha sido muy pobre. Recuerden que el número de anagramas que logren resolver tendrá un puntaje para cada uno de ustedes; sin embargo, el puntaje global obtenido será del equipo; es decir, se tendrá en cuenta la suma total de anagramas correctamente resueltos por el equipo”.
- La inducción hacia el aprendizaje tuvo la siguiente instrucción: “En esta sesión se les ofrecerá la oportunidad para que conozcan más sobre el ejercicio de hacer anagramas y aprendan cómo resolverlos bien. Realice la tarea teniendo en cuenta este fin. Luego de realizarla, se les dará información sobre su rendimiento, de modo que puedan considerarla para ser aún mejores resolviendo anagramas. Esta información se dará en privado. También, en forma privada, se dará un reconocimiento por haber logrado resolver los anagramas. Recuerden que el número

de anagramas que logren resolver tendrá un puntaje para cada uno de ustedes; sin embargo, el puntaje global obtenido será del equipo; es decir, se tendrá en cuenta la suma total de anagramas correctamente resueltos por el equipo”.

Además, los equipos de control recibieron como instrucción de la tarea: “En esta sesión deberán resolver una serie de anagramas. Recuerden que el número de anagramas que logren resolver tendrá un puntaje para cada uno de ustedes; sin embargo, el puntaje global obtenido será del equipo; es decir, se tendrá en cuenta la suma total de anagramas correctamente resueltos por el equipo”.

Los equipos leyeron sus instrucciones de la tarea. Cada una de las asistentes de investigación se encargó de supervisar a dos equipos. Al terminar dicha lectura, se preguntó si había dudas al interior de cada equipo. Luego, se indicó que podían iniciar la tarea, para la que tendrían un tiempo límite de 10 minutos. Transcurrido el tiempo, se paró la ejecución de la tarea, recolectó los cuadernillos de anagramas y se entregó a cada equipo un nuevo sobre, el cual contenía un cuestionario que comprendía lo siguiente: una ficha de datos, una prueba para verificar la comprensión de la instrucción de la tarea y una escala que medía el compromiso con el equipo y la satisfacción con los miembros del equipo. Una vez terminada la resolución de los cuestionarios, se pidió a cada equipo entregar todo el material utilizado. A pesar que se programó explicar a todos los participantes el motivo real del estudio, éste no se realizó debido a la premura de los alumnos por asistir a una clase que tenían programada.

Análisis de datos

Primero, se describieron las respuestas de los participantes a la ficha de datos. Después, se evaluó los resultados de la prueba de comprensión de la instrucción de la tarea, para determinar si tenían conciencia de la inducción de una u otra orientación de meta.

Luego, se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios con rotación varimax con el propósito de observar la conformación de las áreas de las escalas de compromiso con el equipo y satisfacción con los miembros del equipo. Se utilizó el test de KMO y la prueba de Bartlett para determinar la pertinencia del análisis factorial. Además, se evaluó la confiabilidad de las escalas mencionadas a partir del coeficiente alfa de Cronbach.

También, se exploró la distribución normal de los datos a partir de los coeficientes de asimetría y curtosis. Ambos fueron menores a 3 y 8 respectivamente; por lo tanto, se concluyó que la distribución era normal (Kline, 2010).

Posteriormente, los análisis de contrastes paramétricos realizados, según la prueba ANOVA, señalaron que no habían diferencias significativas entre los dos equipos que conformaron cada grupo experimental y entre los dos equipos del grupo de control. Debido a ello, se agrupó los datos obtenidos de los dos equipos que funcionaron bajo la misma condición, considerándolos como propios de un solo grupo.

Asimismo, se comparó el desempeño en la tarea, el compromiso y la satisfacción con el equipo entre los cuatro grupos según la orientación de meta de la tarea inducida. Se empleó el análisis de varianza ANOVA para comprobar si había diferencias significativas entre los grupos. Además, se empleó el test de Tukey, uno de los métodos de análisis más aceptados, para investigar qué grupos diferían entre sí (Field, 2009).

Para tener un panorama más preciso sobre los resultados al interior de cada grupo, se recodificó las variables de desempeño en la tarea y compromiso y satisfacción con el equipo, en categorías nominales de bajo y alto puntaje. Además, a partir de esta categorización, se realizaron tablas de contingencias que permitieron verificar la relación entre desempeño en la tarea y compromiso y satisfacción con el equipo, a través de un análisis de Chi cuadrado de Pearson.



Resultados

Experiencias previas de trabajo en equipo de los integrantes de los equipos.

Por lo general, los estudiantes universitarios ya han pasado por la experiencia de haber conformado algún equipo de trabajo. Por ello, se consideró importante recabar información sobre sus experiencias, en cuanto a su valoración, ya sea como positivas o negativas.

La evaluación de las experiencias previas de trabajo en equipo por parte de los participantes, se analizó al interior de los grupos que recibieron una tarea orientada a una meta específica: aprendizaje, aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento y sin orientación de meta- grupo control.

Tabla 4.

Evaluación de experiencias previas de trabajo en equipo de los miembros de los grupos experimentales y de control.

Grupos según orientación de meta de la tarea inducida				
Evaluación de experiencias previas de trabajo en equipo	Aprendizaje	Aproximación al rendimiento	Evitación al rendimiento	Control

Muy buenas	0	0	1	0
Buenas	3	4	3	4
Regulares	3	2	2	3
Malas	0	1	0	0
Muy malas	0	0	0	0

En la tabla 4 se observa que la mayoría de los participantes que integraron los grupos experimentales y los grupos de control evalúa a sus experiencias previas en trabajos en equipo como buenas o como regulares. Muy pocos las consideran como muy buenas, malas o muy malas.

Con respecto a estas experiencias previas de trabajo en equipo, este estudio también indagó sobre las atribuciones que los participantes han otorgado a cómo resultaron ser esas experiencias. Estas atribuciones se categorizaron al interior de cada evaluación, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.

Atribuciones a la evaluación de las experiencias previas de trabajo en equipo.

Evaluación	Categorías	Descripción (N)
Muy buenas	Metas personales	“Me gusta interactuar en equipo, en especial cuando hay tareas por cumplir”, “soy competitivo”, “me gusta escuchar e intercambiar opiniones” (1)
	Comunicación y coordinación	“Buena comunicación con los miembros del equipo”, “buena coordinación”, “se coordinaron roles en el equipo por acuerdo de todos” (8)
	Participación y responsabilidad	“Igual responsabilidad”, “integrantes comprometidos con el trabajo”, “miembros responsables y dispuestos a ayudar a otros con el fin hacer un buen trabajo”, “la gran mayoría se esfuerza” (15)
	Relación con los miembros del equipo	“Ya hemos trabajado antes, tuvimos confianza para discutir”, “buena relación con compañeros en el trabajo”, “buena onda” (11)
Buenas	Motivación	“Motivación grupal”, “interés por parte de todos en realizar el trabajo”, “todos los miembros tratamos de hacer lo mejor que pudimos” (8)
	Participación y responsabilidad	“no todos los miembros apoyaron en la tarea”, “no todos los integrantes se comprometieron por igual en el trabajo”, “no todos participaron de la misma forma”, “no todos son responsables” (13)
Regulares	Motivación	“Distintos niveles de motivación”, “falta de motivación de

		integrantes”, “falta de interés de algunos miembros” (6)
	Relación con los miembros del equipo	“Incompatibilidad de personalidades”, “algunos miembros no podían lidiar con las tensiones y problemas que surgían en el trabajo” (9)
	Esfuerzo para encontrar el tiempo requerido	“Falta de tiempo para poder hacer las coordinaciones”, “poca coincidencia en horarios para reunirse” (2)
Malas	Participación y responsabilidad	“Algunos miembros no trabajan nada, son irresponsables” (1)
	Comunicación y coordinación	“Mala comunicación entre los miembros” (1)
	Relación con los miembros del equipo	“Desacuerdos y problemas entre los miembros” (1)

A pesar de no haber mencionado expresamente las palabras de compromiso con el equipo y satisfacción con los miembros de sus equipos, al describir las variables de evaluación de sus experiencias previas de trabajo en equipo, los participantes sí revelaron en sus respuestas, aspectos que formaron parte de lo que se entiende en el presente estudio como compromiso y satisfacción con los miembros del equipo. Por ejemplo, la participación y la responsabilidad son parte del compromiso con el equipo. Asimismo, la relación con los miembros del equipo es uno de los aspectos que se valora cuando se habla de satisfacción con los miembros del equipo.

Relación entre la orientación de meta de la tarea inducida y el desempeño en la tarea.

Para responder a la hipótesis del estudio referida a que el desempeño en la tarea difería significativamente entre los cuatro grupos (tres grupos experimentales y un grupo control), se realizó un análisis a través de la prueba de ANOVA. No se encontró diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos en cuanto al desempeño en la tarea ($F(3, 22) = 2.25, P > .05$).

Tabla 6.

Medias y desviación estándar del desempeño en la tarea (número de correctas / 10), según grupo por orientación de meta de la tarea inducida.

Grupo según orientación de meta de la tarea inducida							
Aprendizaje		Aproximación al rendimiento		Evitación al rendimiento		Control	
M	D.E	M	D.E	M	D.E	M	D.E

Desempeño en la tarea	9.33	0.82	9.86	0.38	8.67	1.21	9.29	0.76
-----------------------	------	------	------	------	------	------	------	------

No obstante, es relevante señalar que el análisis de Tukey identificó una diferencia marcada, pero no estadísticamente significativa, entre el grupo al que se le entregó instrucciones de la tarea orientadas a la aproximación al rendimiento y el grupo que recibió instrucciones de la tarea orientadas hacia la evitación al rendimiento ($p = .07$). Este resultado se podría considerar como significativo a un nivel de significancia de .10, lo que evidencia que las puntuaciones de ambos grupos podrían ser contrarias. Esto se nota en las tablas 6 y 7, en las que se aprecia que en el grupo orientado hacia la aproximación al rendimiento, la gran mayoría de participantes obtuvo una alta puntuación en el desempeño. Sucedió lo contrario en el grupo que se orientó hacia la evitación al rendimiento, el cual logró la menor puntuación de todos los grupos y tuvo una mayor cantidad de personas con una baja puntuación. Respecto al grupo que realizó la tarea orientada hacia el aprendizaje, éste logró la segunda puntuación más alta de los cuatro grupos, aunque en su interior hubo un balance entre las personas que obtuvieron una alta y baja puntuación en el desempeño. Por otro lado, no se identificó una diferencia significativa entre el desempeño que logró el grupo control y el desempeño de los otros tres grupos ($p > .05$). En el grupo control, poco más de la mitad de personas obtuvo una baja puntuación en el desempeño, el resto obtuvo una alta puntuación, según la tabla 7.

Tabla 7.

Frecuencia de personas con puntuación baja y alta en el desempeño en la tarea, según grupo por orientación de meta de la tarea inducida.

		Grupo según orientación de meta de la tarea inducida			
		Aprendizaje	Aproximación al rendimiento	Evitación al rendimiento	Control
Puntuación en el desempeño en la tarea	Puntuación baja	3	1	5	4
	Puntuación alta	3	6	1	3

En relación con el tiempo empleado para la ejecución de la tarea, si bien no se ha planteado una hipótesis explícita sobre este aspecto del desempeño, los datos registrados sugirieron la necesidad de realizar este análisis. Al respecto, se comprobó que había diferencias significativas entre los cuatro grupos en el tiempo empleado para realizar la tarea, según los resultados de la prueba ANOVA ($F(3, 22) = 44.66, P < .001$).

Tabla 8.

Medias y desviación estándar del tiempo empleado (en minutos) para resolver la tarea, según grupo por orientación de meta de la tarea inducida.

	Grupo según orientación de meta de la tarea inducida							
	Aprendizaje		Aproximación al rendimiento		Evitación al rendimiento		Control	
	M	D.E	M	D.E	M	D.E	M	D.E
Tiempo empleado para resolver la tarea (en minutos)	10.00	0.00	8.57	0.54	10.00	0.00	10.00	0.00

Se empleó el test de Tukey para verificar qué grupos diferían entre sí, en relación al tiempo usado para solucionar la tarea. La tabla 8 muestra que el grupo que recibió instrucciones de la tarea que orientaban a la meta de aproximación al rendimiento culminó la tarea antes que el grupo control ($p < .001$) y que el grupo con indicaciones de la tarea que inducían al aprendizaje ($p < .001$) y a la evitación al rendimiento ($p < .001$).

Relación entre la orientación de meta de la tarea inducida y el compromiso con el equipo.

Con respecto a la hipótesis sobre la relación entre la orientación de meta de la tarea inducida y el compromiso con el equipo, se identificó diferencias significativas entre los cuatro grupos, según la prueba de ANOVA ($F(3, 22) = 5.01, P < .01$).

Tabla 9.

Medias y desviación estándar de las puntuaciones en la escala de compromiso con el equipo, según grupo por orientación de meta de la tarea inducida.

Grupo según orientación de meta de la tarea inducida	
--	--

	Aprendizaje		Aproximación al rendimiento		Evitación al rendimiento		Control	
	M	D.E	M	D.E	M	D.E	M	D.E
Compromiso con el equipo	28.83	3.60	26.00	2.89	23.17	1.47	25.14	3.93

Los resultados del test de Tukey revelaron que el grupo que recibió instrucciones de la tarea con inducción hacia la orientación al aprendizaje alcanzó una puntuación en la escala de compromiso con el equipo significativamente más alta que el grupo que tuvo indicaciones de la tarea orientadas a la evitación al rendimiento ($p < .01$), lo que se evidencia en la tabla 9. La tabla 10 muestra que en el primer grupo, todas las personas lograron las más altas puntuaciones en el compromiso con el equipo. Dentro del grupo que ejecutó la tarea orientada a la aproximación al rendimiento, la mayoría obtuvo una puntuación alta, aunque también hubo quienes tuvieron una puntuación baja. La misma tabla indica que sucedió lo contrario en el grupo que recibió indicaciones de la tarea que inducían a la evitación al rendimiento, en el que todos los participantes obtuvieron las puntuaciones más bajas en compromiso con el equipo.

Tabla 10.

Frecuencia de personas con puntuación baja y alta en la escala de compromiso con el equipo, según grupo por orientación de meta de la tarea inducida.

		Grupo según orientación de meta de la tarea inducida			
		Aprendizaje	Aproximación al rendimiento	Evitación al rendimiento	Control
Puntuación en la escala de compromiso con el equipo	Puntuación baja	0	2	6	4
	Puntuación alta	6	5	0	3

Además, se identificó que la puntuación en la escala de compromiso con el equipo obtenida por el grupo control no fue significativamente diferente a la de los demás grupos ($p > .05$). Respecto al grupo control, se encontró que en su interior hubo personas con bajas

y altas puntuaciones en la escala de compromiso con el equipo, tal como se muestra en la tabla 10.

Relación entre la orientación de meta de la tarea inducida y la satisfacción con los miembros del equipo.

La comprobación de la hipótesis sobre las diferencias significativas entre los grupos en la puntuación de la escala de satisfacción con los miembros del equipo demostró un resultado significativo, según la prueba de ANOVA ($F(3, 22) = 16.01, P < .001$).

Tabla 11.

Medias y desviación estándar de las puntuaciones en la escala de satisfacción con los miembros del equipo, según grupo por orientación de meta de la tarea inducida.

	Grupo según orientación de meta de la tarea inducida							
	Aprendizaje		Aproximación al rendimiento		Evitación al rendimiento		Control	
	M	D.E	M	D.E	M	D.E	M	D.E
Satisfacción con los miembros del equipo	13.50	0.55	12.71	0.95	8.33	0.82	9.00	0.82

La prueba de Tukey ejecutada permitió identificar que el grupo que recibió indicaciones de la tarea orientadas a la evitación al rendimiento tuvo una satisfacción significativamente menor que el grupo que recibió instrucciones de la tarea orientadas hacia el aprendizaje y a la aproximación al rendimiento respectivamente ($p < .001$), tal como lo exhibe la tabla 11. La tabla 12 indica que tanto el grupo que se orientó hacia el aprendizaje como a la aproximación al rendimiento estuvo conformado solamente por personas con las puntuaciones más altas en la escala de satisfacción. Con referencia al grupo que actuó bajo una orientación hacia la evitación al rendimiento, éste tuvo en su interior sólo a personas que obtuvieron los puntajes más bajos, tal como se aprecia en la misma tabla.

Tabla 12.

Frecuencia de personas con puntuación baja y alta en la escala de satisfacción con los miembros del equipo, según grupo por orientación de meta de la tarea inducida.

	Grupo según orientación de meta de la tarea inducida			
	Aprendizaje	Aproximación	Evitación al	Control

		al rendimiento		rendimiento	
Puntuación en la escala de satisfacción con los miembros del equipo	Puntuación baja	0	0	6	7
	Puntuación alta	6	7	0	0

Adicionalmente, se descubrió que la puntuación en la escala de satisfacción obtenida por el grupo control fue significativamente diferente a la que obtuvo el grupo orientado hacia el aprendizaje ($p < .01$) y hacia la aproximación al rendimiento ($p < .01$), más no a la que obtuvo el grupo orientado hacia la evitación al rendimiento ($p > .05$). En la tabla 12 se visualiza que en el grupo control hubo personas que sólo lograron una baja puntuación en la escala de satisfacción.

Correlaciones entre compromiso y satisfacción con el equipo con el desempeño en la tarea.

La hipótesis sobre la relación entre la puntuación en la escala de compromiso con el equipo y el desempeño en la tarea no fue comprobada ($r_p = .35$, $P > .05$), aunque podría valorarse significativo si se considerará como criterio el $p = .10$. En la tabla 13 se puede evidenciar que hay una tendencia a indicar que el compromiso de los miembros de un equipo tenga un papel importante en el desempeño que logre el equipo. Generalmente, cuando en un equipo hay personas que evidencian un bajo compromiso, el resultado sería un menor desempeño. De la misma forma, cuando logran mayor compromiso, obtendrían un mejor desempeño.

Tabla 13.

Tabla cruzada de distribución de frecuencia de participantes de los grupos con orientación de meta de la tarea inducida, según alto y bajo puntaje en el compromiso y satisfacción y alto y bajo puntaje de desempeño en la tarea.

			Puntaje en el desempeño en la tarea	
			Bajo desempeño	Alto desempeño
Aprendizaje	Puntaje en compromiso	Bajo compromiso	0	0
		Alto compromiso	3	3
	Puntaje en satisfacción	Baja satisfacción	0	0
		Alta satisfacción	3	3
Aproximación al rendimiento	Puntaje en compromiso	Bajo compromiso	1	1
		Alto compromiso	0	5

	Puntaje en satisfacción	Baja satisfacción	0	0
		Alta satisfacción	1	6
Evitación al rendimiento	Puntaje en compromiso	Bajo compromiso	5	1
		Alto compromiso	0	0
	Puntaje en satisfacción	Baja satisfacción	5	1
		Alta satisfacción	0	0
Control	Puntaje en compromiso	Bajo compromiso	2	2
		Alto compromiso	2	1
	Puntaje en satisfacción	Baja satisfacción	4	3
		Alta satisfacción	0	0

Por otro lado, se pudo comprobar la relación entre la puntuación en la escala de satisfacción con los miembros del equipo y el desempeño en la tarea ($r_p=.40$, $p<.05$). Por lo tanto, cuando hay un alto desempeño en la tarea, la puntuación en la satisfacción de los participantes del equipo sería alta, como se puede visualizar en la tabla 13. Por su parte, cuando hay un bajo desempeño, la puntuación en satisfacción con el equipo sería baja.

Discusión

La UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) solicita a las instituciones de educación superior tener siempre en cuenta la incorporación de las competencias básicas dentro de los currículos universitarios, en especial la de trabajo en equipo, buscando así introducir en el aula un mayor número de metodologías activas o participativas (Nederveen, 2009). Mediante el trabajo en equipo, el estudiante podrá adquirir destrezas interpersonales y cognitivas, así como habilidades que le capaciten para enfrentarse a distintas actividades de equipo a lo largo de su trayectoria académica y profesional. Por otro lado, el trabajo en equipo podría variar en función de la prevalencia de orientaciones de metas de sus miembros (Gully y Phillips, 2005, Huang, 2012, Hughes, Radosevich y Riddle, 2008 y Itir, Porter, Webb, 2010). Ante este escenario, la presente investigación consideró importante estudiar el trabajo en equipo expresado a través del

compromiso con el equipo, la satisfacción con el mismo y el desempeño en la tarea realizada en equipo, en contextos de diferentes orientaciones de meta de la tarea.

A continuación, se discutirán los hallazgos del presente estudio. Luego, se presentarán los aportes de los resultados para la educación superior, las principales limitaciones y las recomendaciones para futuras investigaciones.

Hallazgos del estudio

Un primer resultado de esta investigación recoge información sobre la prevalencia de actividades de trabajo en equipo en los cursos de los estudiantes universitarios y la valoración que los participantes dan a sus experiencias previas de trabajo en equipo, así como los motivos por los que dan dicha valoración. Todos los participantes han reportado haber pasado por la experiencia previa de haber sido miembros de equipos de trabajo en actividades de sus asignaturas en la universidad. La mayoría evaluó estas experiencias como buenas o regulares; sólo dos las consideraron como muy buenas y malas, respectivamente. Con respecto a los motivos atribuidos a dichas valoraciones, éstos se podrían clasificar en dos categorías: personales, que aluden a cualidades o habilidades de los participantes, y del funcionamiento del equipo, que se centran en los comportamientos y actitudes que presentaron los miembros del equipo durante la realización del trabajo. En cuanto a los motivos personales, llama la atención que sólo un participante los haya mencionado, cuando al evaluar su experiencia como muy buena, se refiere a que él es una persona competitiva, con habilidad para interactuar adecuadamente con sus compañeros de equipo. El resto de los participantes sólo señaló motivos sobre el funcionamiento del equipo, tales como: la participación y la responsabilidad de cada miembro del equipo, la comunicación y coordinación que hubo en el equipo, la motivación de los integrantes del equipo por realizar el trabajo y la relación con los compañeros de equipo. Estos resultados respecto a los motivos, lleva a pensar en la relevancia que tiene el funcionamiento del equipo cuando se realiza una valoración de la calidad de las experiencias de trabajo en equipo realizadas en contextos universitarios.

Respecto a las atribuciones centradas en el funcionamiento del equipo, se encontró que para los 14 participantes que valoraron sus experiencias previas de trabajo en equipo como buenas, estos motivos adquirieron una connotación positiva, mientras que para los 11 que dieron una valoración de regular o mala, éstos fueron descritos como negativos. Si se

analizan estos motivos, se puede observar que aluden a comportamientos y/o actitudes que podrían estar comprendidos en el compromiso y la satisfacción con el equipo de trabajo. Por lo tanto, estos resultados confirmarían que la satisfacción y el compromiso con el equipo son variables que se tienen en cuenta cuando se analiza el funcionamiento del trabajo en equipo en ámbitos de educación superior, tal como lo resaltan Dierendonck, Knippenberg y Nederveen (2013), Nederveen (2009) y Park (2006) para los contextos laborales. Asimismo, estos hallazgos indicarían que en el contexto universitario es necesario poner especial atención al fortalecimiento de las habilidades de comunicación interpersonal, de coordinación y de gestión del tiempo; al adiestramiento en técnicas de discusión grupal; así como, al fomento de la motivación de los participantes para trabajar en equipo. Todo ello haría que los trabajos en equipo sean considerados como experiencias gratas para los participantes, lo que además contribuiría con la calidad del desempeño en la tarea realizada y con una formación integral del estudiante.

Respecto a las hipótesis del estudio, los resultados a discutir se refieren a si los equipos, descritos como grupos que recibieron distintas inducciones de orientaciones de meta en una tarea dada, obtuvieron diferentes puntuaciones en el desempeño en la tarea, así como en las escalas de compromiso y de satisfacción con el equipo.

En cuanto a las hipótesis del estudio referidas al desempeño en la tarea, no se halló una diferencia estadísticamente significativa al comparar, en conjunto, los cuatro grupos según su orientación de meta de la tarea inducida. Sin embargo, en el análisis más preciso, entre cada uno de los grupos, si se pudo identificar una diferencia significativa entre el grupo que recibió instrucciones de la tarea orientadas a la aproximación al rendimiento y el que tuvo indicaciones orientadas a la evitación al rendimiento, con un menor desempeño en este último. La diferencia entre los resultados proporcionados por los dos análisis estadísticos estaría explicada por la homogeneización de las medias de desempeño de los grupos al compararlos en conjunto (Field, 2009).

Los resultados sobre el desempeño en la tarea demuestran que el grupo que recibió instrucciones para la tarea orientadas a la evitación al rendimiento fue el que obtuvo la menor puntuación, lo que permite confirmar una de las hipótesis planteadas. Como ha sido mencionado por Huang (2012), este resultado se explicaría por un menor involucramiento cognitivo y conductual en la tarea y por la poca disposición a trabajar en conjunto, para

cumplir con el objetivo, precisamente porque esta orientación de meta induce a que cada uno vele por sí mismo o por su propia imagen. Incluso, tal como lo explican Bittner y Heidemeier (2012), la ansiedad que surge al evitar verse como incompetentes podría operar de forma negativa sobre el desempeño. Esta ansiedad, también podría considerarse como un elemento que explicaría por qué los únicos dos casos eliminados de la muestra, por no haber identificado correctamente la orientación de meta inducida en su equipo, han sido parte de este grupo con orientación hacia la evitación.

Por otro lado, se planteó como hipótesis que el grupo que realice una tarea orientada al aprendizaje tendría el mejor desempeño entre los cuatro grupos; no obstante, el grupo que ejecutó la tarea orientada hacia la aproximación al rendimiento fue el que lo obtuvo. El alto desempeño de este grupo podría explicarse por el afán de demostrar habilidad de las personas con orientaciones de meta hacia la aproximación al rendimiento, las que manifiestan mayor esfuerzo y persistencia en las tareas que emprenden, por querer lograr un resultado, competir y ganar a los demás (Dierdorff y Ellington, 2012). Esto llevaría a pensar que en un entorno de educación superior que considere al desempeño como criterio de logro y enfatice en el resultado, más que en el proceso de aprendizaje en sí mismo, se darían manifestaciones en los estudiantes de orgullo por estar demostrando mayor capacidad, así como, de deseo de mayor competitividad y de ganar reconocimiento social. Sin embargo, también podría ocurrir que el desempeño no resulte ser como se esperaba, lo cual perjudicaría sus percepciones de competencia e influiría en que tengan manifestaciones de vergüenza (Dierendonck, Knippenberg y Nederveen, 2013). Este hallazgo es relevante, en tanto que da sustento a que las tareas y la evaluación en la educación universitaria no deberían estar centradas principalmente en el resultado, en especial pensando en el desarrollo de la autocompetencia del estudiante.

En la misma línea del desempeño en la tarea, no se encontró que el desempeño del grupo control fuera significativamente diferente al de los grupos experimentales, con lo cual no se comprobó esta hipótesis. Incluso, se mostró que tanto el grupo control como los otros grupos lograron un alto rendimiento en la solución de la tarea de anagramas. Todo ello podría estar evidenciando excesivo tiempo para la ejecución de la tarea, además de las habilidades de los participantes para la solución de anagramas. Incluso, la tarea podría haber tenido poca complejidad para los participantes, demandando una menor carga

cognitiva (Chen y Chang, 2009). En este sentido, para futuros estudios, se sugiere revisar opciones, tanto de tiempo para resolver la tarea, como de los niveles de dificultad de los anagramas.

Un elemento adicional del desempeño en la solución de anagramas ha sido el tiempo utilizado por cada grupo para resolver la tarea. A pesar que se planteó un tiempo límite de 10 minutos, sólo el grupo que recibió instrucciones de la tarea orientadas hacia la aproximación al rendimiento terminó los ejercicios en menor tiempo. Los demás grupos continuaron la tarea hasta que finalizó el tiempo asignado. Esto llevaría a suponer que el tiempo podría haber sido una presión que influyera en la actuación de las personas durante el trabajo en equipo, en especial en la de aquellos individuos que ejecutaron una tarea orientada hacia la aproximación al rendimiento. Éstos podrían haber realizado la tarea más rápido, con el fin competitivo de demostrar su destreza para resolver los anagramas con velocidad (Itir, Porter y Webb, 2010 y Porter, 2005). Además, estos resultados podrían sugerir que se debe tener especial cuidado si se va a establecer una tarea con un tiempo de resolución fijo, ya que los estudiantes podrían centrarse primordialmente en culminarla a tiempo, más que en desarrollar su habilidad o dominio de la tarea. Asimismo, si bien se tuvo que establecer un tiempo límite para poder realizar el experimento, sería pertinente que para investigaciones futuras se pueda observar cómo funcionarían los equipos sin esta condición, lo que permitiría ver con mayor claridad el efecto solamente de la inducción de la orientación de meta, tanto sobre el rendimiento como sobre la velocidad para culminar los ejercicios propuestos.

Otra variable estudiada por la presente investigación fue el compromiso con el equipo, definido como el nivel de aceptación y agrado por haber pertenecido al equipo y el grado de involucramiento a favor del equipo (Itir, Porter y Webb, 2010). Los resultados mostraron que los grupos que recibieron distintas inducciones de orientaciones de meta en una tarea dada, difrieron significativamente en sus puntuaciones de la escala de percepción del compromiso con el equipo. Se identificó que los integrantes que conformaron el grupo que realizó la tarea orientada hacia el aprendizaje lograron la mayor puntuación en esta escala, mientras que los miembros del grupo que ejecutó la tarea orientada hacia la evitación al rendimiento tuvieron la menor puntuación, con lo que hubo una comprobación de las hipótesis planteadas. Estos hallazgos indicarían la presencia del efecto de la

inducción de la orientación de meta de la tarea. Además, se podría sugerir a las instituciones de educación superior, que al dirigir una actividad académica hacia el aprendizaje, se resalte la importancia de incrementar la competencia en una tarea. Si esto ocurriera, los estudiantes mostrarían alto agrado por haber sido parte de su equipo, dado que considerarían que el haber trabajado junto con sus compañeros les permitió compartir estrategias y conocimientos necesarios para resolver la tarea. Esto coincide con lo mencionado por Butera, Darnon, Delmas, Dompnier y Pulfrey (2009) y Keller et al (2011), quienes también expusieron que las personas con una orientación hacia el aprendizaje tendrían más alto grado de involucramiento a favor del equipo, mayor disposición para trabajar con sus compañeros de equipo y mayor esfuerzo y persistencia en la tarea, debido a que su fin es incrementar su dominio en la resolución de la tarea. Por el contrario, estos resultados confirmarían que no convendría crear un ambiente académico donde los individuos se concentren en evitar obtener malos resultados, sobre todo si se quiere tener participantes que manifiesten un alto compromiso. En un ambiente orientado a la evitación al rendimiento, los estudiantes podrían mostrar bajo agrado por haber pertenecido a su equipo. En ese caso, trabajar con otros les produciría sentimientos de amenaza, ya que considerarían que sus habilidades o competencias estarían siendo evaluadas (Dierendonck, Knippenber y Nederveen, 2013). Además, la percepción que podrían tener sobre sus reducidos logros, a pesar de sus esfuerzos, podría influir en un menor nivel de involucramiento y perseverancia durante la resolución de una tarea (Bittner y Heidemeier, 2012).

A pesar que el estudio no contempló una hipótesis con una dirección específica para los integrantes del grupo que ejecutó la tarea orientada hacia la aproximación al rendimiento, se descubrió que lograron la segunda puntuación más alta en la escala de compromiso con el equipo. Aunque al interior del grupo hubo quienes tuvieron una baja puntuación en el compromiso, la mayoría logró una puntuación alta. El grado de involucramiento que tuvo la mayoría de miembros de este grupo a lo largo del trabajo podría deberse más a la ansiedad por rendir mejor que al aprendizaje (Nesbit y Winne, 2010). Además, el agrado por haber sido parte del equipo podría atribuirse al placer generado por la experiencia de trabajo compartida con otros miembros del equipo que les permitieron destacar y realizar con éxito la tarea. A pesar que estos resultados muestran que

la orientación hacia la aproximación al rendimiento lleva a que los integrantes del equipo se cohesionen y comprometan con el mismo, correspondería analizar si conviene dirigir una tarea académica hacia esta meta, ya que la ansiedad de la que se habló previamente podría considerarse como una desventaja para los miembros del equipo. Esta ansiedad podría ocasionar dificultades al momento de resolver la tarea, afectando la concentración para realizarla, la toma de decisiones, la solución de problemas, entre otros (Nederveen, 2009).

Por otro lado, la puntuación que alcanzó el grupo control en la escala de compromiso con el equipo no fue significativamente diferente a la que obtuvieron los demás grupos, con lo que no se cumplió otra de las hipótesis planteadas. Sin embargo, se halló que la media de las puntuaciones en la escala de compromiso con el equipo que tuvo el grupo control fue menor a la media de las puntuaciones obtenidas tanto por el grupo orientado al aprendizaje como por el grupo orientado a la aproximación al rendimiento. Incluso, se descubrió que en el grupo control hubo estudiantes que tuvieron una alta puntuación en el compromiso, como quienes obtuvieron una baja puntuación. Este resultado indicaría que en un ambiente educativo donde no se induce una orientación de meta específica, los miembros estarían orientados hacia metas distintas (aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento o aprendizaje), las cuales influirían de distinta manera en el compromiso que muestren con el equipo. Sucedería lo contrario en ambientes orientados hacia el aprendizaje, donde los integrantes del equipo mostrarían un alto compromiso con el equipo.

Otro hallazgo del estudio fue la diferencia entre los grupos en el puntaje de la escala de satisfacción con los miembros del equipo. Los participantes que efectuaron la tarea orientada hacia el aprendizaje obtuvieron los niveles de satisfacción más altos, mientras que los que ejecutaron la tarea orientada a la evitación al rendimiento, los más bajos, con lo cual se cumplieron dos de las hipótesis establecidas. Estos resultados revelarían la importancia de desarrollar, en el contexto universitario, un entorno académico en el que se oriente la tarea hacia el aprendizaje, dado que esta orientación genera mayor satisfacción en el equipo. Corroborando esta afirmación, Hughes, Radosevich y Riddle (2008) manifiestan que en este contexto los estudiantes disfrutarían por trabajar junto a sus compañeros, quienes mostrarían alto involucramiento, esfuerzo y persistencia en la tarea. Además, habría agrado y contentamiento de trabajar con otros, ya que los integrantes no estarían

preocupados por las opiniones que podrían generar los miembros de su equipo respecto de sus competencias, más bien estarían interesados por trabajar en conjunto para poder desarrollar nuevas habilidades. Incluso, esta alta satisfacción se generaría gracias al buen desempeño que lograrían obtener en la tarea (Park, 2006). Por el contrario, de acuerdo con los hallazgos del presente estudio, la menor satisfacción en el grupo orientado hacia la evitación al rendimiento demostraría que sería contraproducente crear un ambiente en el que los estudiantes estén motivados por evitar juicios desfavorables sobre su competencia. En estos contextos, los estudiantes no mostrarían tan alta satisfacción por haber trabajado con los integrantes de su equipo, porque durante la ejecución de la tarea, no se relacionarían con sus compañeros fácilmente, ni trabajarían en conjunto, debido a que estarían principalmente preocupados por su rendimiento, así como por las posibles evaluaciones que sus compañeros de equipo podrían manifestar sobre sus habilidades (Huang, 2012). Esta presión psicológica también podría llevar a un menor desempeño en la tarea, lo que a su vez ocasionaría un menor nivel de satisfacción con sus compañeros de equipo (Heintz, Johnson y Miller, 2008)

Las evidencias teóricas muestran que los resultados en satisfacción con el equipo para el grupo orientado hacia la aproximación al rendimiento no son concluyentes, ya que dependen del resultado obtenido en el desempeño en la tarea (Bittner y Heidemeier, 2012, Llorens, Salanova, Schaufeli, y Torrente, 2012 y Nederveen, 2009). Esta investigación halló una alta puntuación en la escala de satisfacción para este grupo, precisamente porque el desempeño en la tarea fue alto, lo que permite corroborar los hallazgos reportados. Además, esta alta satisfacción se explicaría porque en un ambiente orientado a lograr un buen rendimiento, los participantes compartirían funciones y tomarían decisiones con miras a lograr un objetivo en común y así destacar en la tarea. A pesar de la relación positiva entre la orientación de meta y la satisfacción con el equipo, habría que tener especial cuidado de llegar a una conclusión definitiva, debido a que sólo si el desempeño en la tarea logra ser tal cual lo anhelaban los participantes, sus niveles de satisfacción por haber trabajado con los miembros de su equipo serían altos. En este sentido, no bastaría con orientar la tarea hacia esta meta, sino que habría que garantizar las condiciones para que el desempeño sea favorable.

La puntuación que obtuvo el grupo control en la escala de satisfacción fue significativamente menor a la que lograron los grupos tanto orientados al aprendizaje como a la aproximación al rendimiento. Todos los participantes del grupo control tuvieron una baja puntuación en la satisfacción con el equipo. Esto podría estar evidenciando que al no tener un motivo claro del por qué realizar la tarea, los miembros del equipo no se cohesionarían hacia una meta en común, lo que provocaría baja satisfacción con el equipo. Por otro lado, el desempeño en la tarea también podría no haber sido del agrado de los participantes del grupo, lo que explicaría esta menor satisfacción. Incluso, al interior del grupo control se podrían haber generado comportamientos y actitudes diferenciadas según las individualidades de cada miembro del equipo, lo que sería evaluado negativamente por los miembros del equipo, llevándolos finalmente a expresar una menor satisfacción por haber trabajado con sus compañeros.

La hipótesis referida a la relación entre el desempeño en la tarea y la satisfacción con los miembros del equipo fue confirmada. Ello indicaría que el desempeño sería una variable que las personas tienen en cuenta para evaluar su satisfacción por haber trabajado en un equipo, lo que corrobora lo reportado en la literatura revisada (Park, 2006 y Russo, 2012). El resultado de un desempeño exitoso funcionaría como un reforzador positivo, provocando en la persona una sensación de logro, agencia y contentación, lo que reflejaría satisfacción que se podría extrapolar a sus compañeros de equipo. Lo contrario ocurriría si hay fracaso en el desempeño en la tarea, provocando insatisfacción y atribución del resultado a la ineficiencia de los otros miembros del equipo.

Por otra parte, no se cumplió la hipótesis referente a la relación significativa entre el compromiso con el equipo y el desempeño en la tarea, aunque se observó una tendencia a que ésta sea positiva. Este resultado podría estar evidenciando que el desempeño logrado no se relacionaría tanto con el compromiso con el equipo, pero si posiblemente con variables como la destreza para realizar la tarea de los participantes del equipo, así como las habilidades sociales y personales para relacionarse adecuadamente con el trabajo en equipo (Chen, Sheng y Tian, 2010 y Keller, Liu y Shih, 2011). Ello llevaría al planteamiento de nuevos problemas de investigación que se concentren en identificar la asociación entre el desempeño en la tarea y otras variables, algunas como las ya mencionadas.

Aportes del estudio, limitaciones y futuras direcciones

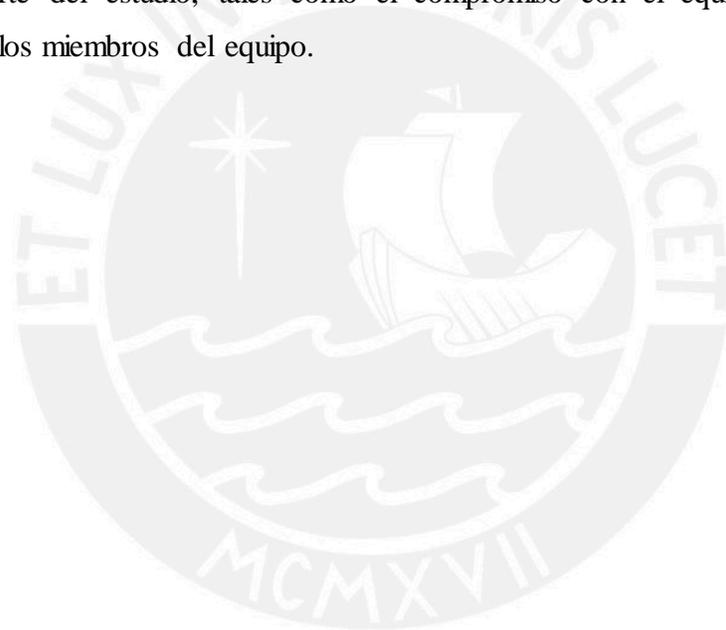
En base a los resultados del estudio, las instituciones de educación superior deben considerar la importancia de la orientación de meta de la tarea a realizar en equipo y sus implicancias en los resultados del trabajo en equipo, tales como el desempeño en la tarea, compromiso con el equipo y satisfacción con los miembros del equipo. Por lo mencionado, se sugiere a los supervisores o profesores de los cursos hacer uso de ciertas herramientas, tales como orientar la tarea hacia una meta de aprendizaje, ya que es principalmente ésta la que tiene mejor predicción en dichos resultados del trabajo en equipo. Claro está, será importante que la labor de guía u orientador del docente se encamine a que los alumnos comprendan que trabajar en equipo no es una mera adición de esfuerzos y así fomente simultáneamente habilidades como la comunicación interpersonal, la responsabilidad, la gestión del tiempo y la toma de decisiones grupales. Asimismo, el apoyo mutuo debe incentivarse al momento de una experiencia de trabajo en equipo, tal como lo menciona el estudio de Nederveen (2009) y Park (2006). Incluso, en base a los principios que plantean Johnson, Johnson y Smith (2007), los docentes deben fomentar espacios de reflexión por parte de los estudiantes sobre su propio desempeño y sobre la ejecución de la tarea, lo que permitiría que el trabajo sea eficaz y por lo tanto que los resultados del trabajo en equipo sean positivos.

Con referencia a las limitaciones y futuras direcciones de la investigación, se sugiere que para próximos estudios se mejore el instrumento de compromiso con el equipo de Bishop, Cropanzano, Goldsby y Scott (2005), ya que éste cuenta con pocos ítems para medir la característica de involucramiento con el trabajo en equipo. En este sentido, se propondría añadir ítems a esta área de la escala, con indicadores relacionados con la concentración y persistencia durante la tarea, la calidad de interacción con los compañeros de equipo, la toma de decisiones de forma grupal y el ofrecimiento y/o solicitud de apoyo entre los compañeros del equipo para resolver la tarea. Además, para posteriores estudios, los registros o guías de observación podrían ser los más útiles para verificar la presencia o ausencia de comportamientos que se esperan de miembros comprometidos en una tarea en equipo.

Además, si bien la escala satisfacción ha tenido parámetros psicométricos adecuados, se sugeriría para futuras investigaciones, agregar ítems para fortalecer la consistencia interna de ésta.

Por otro lado, algunas limitaciones metodológicas del estudio se refieren al número reducido de sesiones para realizar la tarea con diferentes orientaciones de meta, así como el tamaño de la muestra (grupos) y el uso de un entorno de laboratorio, diferente a un entorno de campo. Para futuras investigaciones, se sugiere tener en cuenta la superación de estas limitaciones.

Por último, próximos estudios podrían tomar en consideración la dificultad de la tarea y su influencia en el trabajo en equipo. Garantizar que las tareas dadas a los equipos sean complejas y no fácilmente realizables, demandaría una mayor carga cognitiva y promovería una mayor interacción entre los integrantes (Chen y Chang, 2009 y Wo). Por lo dicho, la carga cognitiva que implique realizar la tarea, fácilmente influiría en variables que han formado parte del estudio, tales como el compromiso con el equipo, desempeño y satisfacción con los miembros del equipo.



Referencias bibliográficas

- Anderman, E., Anderman, L. y Meece, J. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review psychology*, 57, 487-503.
- Barrios, F. (2013). Análisis de las megatendencias de educación superior. *Apuntes en ciencias sociales*, 3, 2, 185-196.

- Bishop, J. y Scott, K. (2005). An examination of organizational and team commitment in a self-directed team environment. *Journal of Applied Psychology*, 85, 439-450.
- Bishop, J., Burroughs, S. y Scott, K. (2010). Support, Commitment, and Employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*, 26 (6), 1113-1132.
- Bishop, J., Cropanzano, R., Goldsby, M. y Scott, K.D. (2005). A construct validity study of commitment and perceived support variables: a multifoci approach across different team environments. *Group organization management*, 30 (2), 135-180.
- Bittner, J. y Heidemeier, H. (2012). Competition and achievement goals in work team. *Human performance*, 25, 138-158.
- Butera, F., Darnon, C., Delmas, F., Dompnier, B., y Pulfrey, C. (2009). Achievement goal promotion at university: social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of personality and social psychology*, 96, 119-134.
- Burke, A. (2011). Team Work: How tu use it effectively. *The journal of effective teaching*, 11 (2), 87-95.
- Carrera, X., Cela, J., Colduras, J., Isus, S., Paris, G. y Torrelles, C. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 329-344.
- Chen, I., y Chang, C. (2009). Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas. *Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746.
- Chen, M., Sheng, C. y Tian, T. (2010). Relationships among teamwork behavior, trust, perceived team support and team commitment. *Social behavior and personality*, 38 (10), 1297-1306.
- Deshon, E., Kozlowski, M., Milner, L., Schmidt, A. y Wiechmann, M. (2004). A multiple goal, multilevel model of feedback effects on the regulation of individual and team performance. *Journal of applied psychology*, 6, 1035-1056.
- Dierdorff, E. y Ellington, J. (2012). Members matter in team training: multilevel and longitudinal relationships between goal orientation, self- regulation, and team outcomes. *Personnel Psychology*, 65, 661-703.
- Dierendonck, D., Knippenberg, D. y Nederveen A. (2013). Cultural diversity team

- performance goal orientation. *Academy of management journal*, 56 (3), 782-804.
- Elliot, A. y McGregor, H. (1999). Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. y Muruyama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100 (3) 613-628.
- Espinoza, G. (2002). Trabajo en equipos dentro del aula. Boletín UMC, 3, 1-11. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado el 16 Abril, 2013, de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/boletines/Boletin-23.pdf>
- Field, A. (2009). Comparing two means. *Discovering statistics using SPSS*. California: C&M Digitals.
- Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura del aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9 (1) 1-8.
- Goltz, S., Hietapelto, A., Reinsch, R. y Tyrell, S. (2007). Teaching teamwork and problem solving concurrently. *Journal of management education*, 20, 10, 1-20.
- Gong, Y., Kim, T., Lee, D. y Zhu, J. (2013). A multilevel model of team goal orientation, information exchange, and creativity. *Academic of management journal*, 56 (3), 827-851.
- Gully, S. y Phillips. J. (2005). A multilevel application of learning and performance orientation to individual, group, and organizational outcomes. En J. Martocchio (Ed.), *Research in Personnel and Human Resource Management*, 24, 1-52.
- Heintz, P., Johnson, D. y Miller, C. (2008). Examining situationally induced state goal orientation effects on task perceptions, performance, and satisfaction: A two dimensional conceptualization. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (2), 334-365.
- Huang, J. (2012). The relationship between conflict and team performance in Taiwan: the moderating effect of goal orientation. *The international journal of human resource management*, 23 (10), 2126-2143.

- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de educación*, 1, 59-81.
- Hughes, P., Radosevich, D. y Riddle, M. (2008). Goal orientation as predictor of cognitive engagement, performance and satisfaction. *Journal of academy of business and economics*, 8 (3), 46-55.
- Hughes, R. y Jones, S. (2011). Developing and assessing college student teamwork skills. *New directions for institutional research*, 149, 54-64.
- Itir, C., Porter, C. y Webb, J. (2010). When goal orientations collide: effects of learning and performance orientation on team adaptability in response to workload imbalance. *Journal of Applied Social Psychology*, 95 (5), 935-943.
- Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19 (1), 15-29.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de psicología*, 30 (3), 841-851.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19, 141-184.
- Keller, R., Liu, Y. y Shih, H. (2011). The impact of team-member exchange, differentiation, team commitment and knowledge sharing on R & D project team performance. *R&D Management*, 41 (3), 274-287.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of structural equation modeling* (3^{ra} ed.). New York: Guilford Press.
- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote student's motivation and learning. *Journal of educational psychology*, 97 (2), 197-213.
- Llorens, S., Salanova, M., Schaufeli, W. y Torrente, P. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, 24 (1), 106-112.
- Luca, J. y Tarricone, P. (2006). Successful teamwork: a case study. *Higher Education Research and Development*, 45 (3), 640-646.

- Nederveen, A. (2009). Goal orientation in teams: The role of diversity. *Series in Research in Management*, 162, 1-157.
- Nesbit, J. y Winne, P. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of psychology*, 61, 653-678.
- Park, G. (2006). *Emergence process of team goal orientation and team effectiveness*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en psicología, Facultad de psicología, Michigan State University, Michigan, Estados Unidos.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Porter, C. (2005). Goal Orientation: Effects on Backing Up Behavior, Performance, Efficacy, and Commitment in Teams. *Journal of Applied Psychology*, 90, 811-818.
- Reeve, J. (2009). Necesidades sociales. En J. Wiley y M. Sons (Eds.), *Motivación y emoción* (pp. 130-149). México D.F: Mc Graw Hill.
- Russo, M. (2012). Diversity in goal orientation, team performance, and internal team environment. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 2(31), 124–143.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

Apéndice A

Consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Katty Janett Huaranga Angeles, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es evaluar el trabajo en equipo en la resolución de anagramas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá que complete una ficha de datos y una encuesta. Esto tomará aproximadamente 25 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Katty Janett Huaranga Angeles. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es evaluar el trabajo en equipo en la resolución de anagramas.

Me han indicado también que tendré que responder a una ficha de datos y un cuestionario, lo cual tomará aproximadamente 25 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Katty Janett Huaranga Angeles al teléfono 998621094.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Apéndice B

Ficha de datos

1. Edad: _____

2. Sexo: Femenino () Masculino ()

3. ¿Has trabajado en equipo en cursos anteriores?

Sí () No ()

4. Evalúa tus experiencias de trabajo en equipo:

Muy buenas () Buenas () Regulares () Malas () Muy malas ()

5. ¿A qué atribuyes dicho resultado? Da tres motivos

a. _____

b. _____

c. _____

Apéndice C

Prueba

Ahora que terminaste de resolver los anagramas, recuerda la instrucción que se te dio
¿Cuál era el objetivo de la tarea que te tocó realizar?

Marca SÓLO UN enunciado con una X:

Se dijo que en la sesión se nos ofrecería la oportunidad para que <i>conozcamos más sobre el ejercicio de hacer anagramas y aprender cómo resolverlos bien</i> . Además, se nos daría retroinformación privada sobre nuestro desempeño para que lo mejoremos.	
Se dijo que en la sesión debíamos demostrar a los demás que <i>somos buenos resolviendo anagramas</i> , ya que se iba a colocar nuestro puntaje en una lista pública y que además, seríamos reconocidos si nuestro desempeño era el mejor.	
Se dijo <i>únicamente</i> que resuelva anagramas.	
Se dijo que debíamos demostrar que <i>no somos malos resolviendo anagramas</i> , ya que se iba a colocar nuestro puntaje en una lista pública y que además se nos llamaría la atención si nuestro desempeño era pobre.	

Apéndice D

Resuelve los siguientes anagramas. Tienes 10 minutos para hacerlo.

<u>EJERCICIO</u>	<u>SOLUCIÓN</u>
1. TEBLIOCABI	
2. ONARIDICCIO	
3. MILIERASFA	
4. NICOGVOTI	
5. NAMIHUDAD	
6. DEPENDENINCIA	
7. CIÓNZAORGINA	
8. TAESCADÍSTI	
9. OIPROSÓTP	
10. LETAFORZA	

Nivel: Fácil

Resuelve los siguientes anagramas. Tienes 10 minutos para hacerlo.

<u>EJERCICIO</u>	<u>SOLUCIÓN</u>
1. NACIOTANALIS	
2. DIANÁMIC	
3. ORGRAÍTOFA	
4. SUGEACIREN	
5. SIMREISLA	
6. CONDARTOQUIS	
7. RECIÓNLUVO	
8. DOOTCMUEN	
9. ESPEDADCILA	
10. PRACTECATIN	

Nivel: Mediano-Fácil

Resuelve los siguientes anagramas. Tienes 10 minutos para hacerlo.

<u>EJERCICIO</u>	<u>SOLUCIÓN</u>
1. IPOICÓSN	
2. DUCPROCIÓN	
3. ASICIFIGDON	
4. VIAENTSTRE	
5. ENCIPXARIEE	
6. UCDCNOTA	
7. DRALIBDABIPO	
8. UFOERSZE	
9. ZEDIAPENJAR	
10. NEMMPRATEETO	

Nivel: Difícil

Resuelve los siguientes anagramas. Tienes 10 minutos para hacerlo.

<u>EJERCICIO</u>	<u>SOLUCIÓN</u>
1. HABIDALIDES	
2. PERCICEPÓN	
3. SENCISAÓN	
4. RAZOENMINATO	
5. NATURLAAZE	
6. EXPETOMENRI	
7. AFEVOTIC	
8. CULRTAU	
9. COMPORTOENTAMI	
10. ACACODÉMI	

Nivel: Mediano-Medio

Apéndice E

PRUEBA

Piensa en la tarea que acabas de realizar y evalúa los enunciados que se presentan en el siguiente cuadro. Coloca:

Si estás en <u>completo desacuerdo</u> con el enunciado.	Si estás en <u>desacuerdo</u> con el enunciado.	Si no estás <u>ni de acuerdo ni en desacuerdo</u> con el enunciado.	Si estás <u>de acuerdo</u> con el enunciado.	Si estás <u>completamente de acuerdo</u> con el enunciado.
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Estuve dispuesto a poner un gran esfuerzo -más allá de lo que normalmente se esperaba- para que mi equipo tenga éxito.					
2. Me siento orgulloso (a) de decir a los demás que he sido parte de este equipo.					
3. Considero que di lo mejor de mí a lo largo del trabajo en equipo para lograr el objetivo.					
4. Estoy muy contento (a) de haber sido parte de este equipo.					
5. Voy a hablar de este equipo a mis amigos como un gran equipo para trabajar.					
6. Siento que estuve en el mejor de los equipos posibles con que trabajar.					
7. Yo aceptaría cualquier tipo de tarea con el fin de seguir trabajando con este equipo.					
8. Estoy satisfecho (a) con la manera como los miembros de mi equipo y yo trabajamos juntos.					
9. Estoy satisfecho (a) por las decisiones tomadas por mí y mis compañeros de equipo.					
10. Estoy satisfecho (a) con el desempeño que tuvimos los miembros de mi equipo y yo en la tarea.					

Apéndice F

Team commitment scale

1. I was willing to put in a great deal of effort beyond that normally expected in order to help this team be successful.
2. I am proud to tell others that I have been part of this team.
3. I gave the very best of me along the teamwork to achieve the goal's team.
4. I am extremely glad to have been part of this team.
5. I will talk about this team to my friends as a great team to work for.
6. I think I was in the best of all possible teams for which to work.
7. I would accept almost any type of work in order to keep working for this team.

Satisfaction with team members scale

8. I am satisfied with the way my team members and I worked.
9. I am satisfied by the decisions taken by me and my teammates.
10. I am satisfied with the performance that members of my team and I had on task.