

Enseñanza del trabajo en equipo en entornos virtuales: experiencia de docentes de una institución de educación superior técnica¹

Teaching teamwork in virtual environments: experience of teachers from a technical higher education institution

Ensino do trabalho em equipe em ambientes virtuais: experiência dos professores de uma instituição de ensino superior técnico

Andrea Espejo. ORCID: 0000-0003-1842-8876¹
Gimena Burga. ORCID: 0000-0002-2410-407X⁷
Pablo Gutiérrez. ORCID: 0000-0001-9378-6214³
Ursula Cogorno. ORCID: 0000-0001-9340-7288⁵
Rossangel Cuentas. ORCID: 0000-0003-0576-5056⁶
Hilda Muñoz. ORCID: 0000-0002-2809-3128⁴
Jhennifer Ramírez. ORCID: 0000-0002-3931-1370²

¹ Instituto de Emprendedores del Grupo Educativo, Universidad San Ignacio de Loyola. Grupo de Investigación en Currículo, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

² Educación Básica Regular, área curricular Comunicación. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

³ Departamento Académico de Psicología. Área de Desarrollo y Bienestar Profesorado, Dirección Académica del Profesorado, PUCP. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

⁴ Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Naval de la Marina de Guerra del Perú. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

⁵ Departamento Académico de Arte y Diseño de la PUCP. Comité de Carrera de Escultura. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP. Contacto: cogorno.ursula@pucp.edu.pe

⁶ Escuelas Montessori, nivel primaria. Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

⁷ Grupo de Investigación en Currículo, CISE, PUCP.

Resumen

Esta investigación partió de la siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido la experiencia en la implementación curricular de la competencia genérica *trabajo en equipo* de los docentes de una institución de educación superior técnica en educación a distancia? Para responder a ella, se realizó un estudio de corte fenomenológico que buscó describir el significado de la competencia genérica trabajo en equipo según los docentes, además de identificar las experiencias de enseñanza y evaluación de dicha competencia por parte de los docentes en la modalidad de educación a distancia. Los resultados visibilizan que si bien la institución y los docentes entrevistados consideran que la competencia es importante para el desempeño profesional de los estudiantes, no la comprenden como una competencia, sino como una metodología para el desarrollo de otras competencias específicas. Con relación a las experiencias de enseñanza y evaluación

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

implementadas en la modalidad a distancia, se observó que, si bien hay involucramiento y seguimiento de los docentes, no se incorpora de manera rigurosa la retroalimentación como medio para favorecer el desarrollo y evaluación de la competencia trabajo en equipo.

Palabras clave: trabajo en equipo, competencias, educación superior, docencia universitaria.

Abstract

This investigation started with the following question: How has a technical higher education institution's teacher's experience implementing the generic competence "teamwork" in their curriculum during long-distance education been? To answer it, a phenomenological study which sought to describe the meaning of the generic competence of teamwork according to the teachers, as well as identifying the experiences of teaching and evaluation of said competence by teachers in long-distance education mode was carried out. The results show that, although the institution and the teachers interviewed consider that competence is important for the student's professional development, they do not consider it a competence, but a methodology for the development of other specific competencies. Concerning the teaching and evaluation methods implemented during distanced education, it was observed that, although there is involvement and follow-up by teachers, feedback is not rigorously incorporated as a means of favoring the development and evaluation of teamwork competence.

Keywords: teamwork, competencies, higher education, long-distance education, university teaching.

Resumo

Esta pesquisa foi baseada na seguinte pergunta: Qual tem sido a experiência na implementação curricular da competência genérica "trabalho em equipe" de professores em uma instituição de ensino superior técnico à distância? Para responder a esta pergunta, foi realizado um estudo fenomenológico que procurou descrever o significado da competência genérica do trabalho em equipe de acordo com os professores, assim como identificar as experiências de ensino e avaliação desta competência pelos professores na modalidade de educação à distância. Os resultados mostram que, embora a instituição e os professores entrevistados a considerem importante para o desempenho profissional dos alunos, eles não a entendem como uma competência, mas como uma metodologia para o desenvolvimento de outras competências específicas. Com relação às experiências de ensino e avaliação implementadas no modo à distância, observou-se que, embora haja participação e monitoramento por parte dos professores, o *feedback* não é rigorosamente incorporado como um meio de favorecer o desenvolvimento e avaliação da competência do trabalho em equipe.

Palavras-chave: trabalho em equipe, competências, competências genéricas, ensino superior, ensino universitário.

Fecha de recibido: 31-10-22

Fecha de aceptado: 18-05-23

1. Introducción

La educación técnica profesional de calidad se ha convertido en una preocupación compartida entre países de la región latinoamericana debido a la creciente necesidad de una oferta educativa que responda a los sectores productivos de dichos países (Ginestí et al., 2006).

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2018, 2019) ha normado la incorporación de competencias para la empleabilidad entre las cuales destaca el trabajo en equipo). Su incorporación en el diseño curricular cobra importancia debido a la demanda de los empleadores (Cannon-Bowers, 1995, citado en Figl, 2010; Chan et al., 2017), quienes requieren egresados que no sean solo

expertos en su disciplina, sino también líderes con capacidad de resolver problemas mediante la interacción social (Asún et al., 2019; Badcock et al., citado en Dwi, 2017). Por ello, resulta importante explorar estrategias que permitan formar a los estudiantes en el desarrollo de esta competencia. Además, si bien su desarrollo puede resultar difícil para los docentes, esta situación se complejizó, aún más, en el contexto de emergencia sanitaria por covid-19. Por ello, el presente estudio de corte fenomenológico busca describir el significado de la competencia genérica trabajo en equipo según las percepciones de un grupo de docentes de educación técnica superior a distancia durante el confinamiento por la pandemia de covid-19 en Lima, Perú.

2. Desarrollo de la competencia trabajo en equipo

El desarrollo de la competencia trabajo en equipo es un proceso multidimensional que implica, a su vez, el desarrollo de otras capacidades como integración y colaboración activa para lograr objetivos en común y responsabilidad individual de cada miembro del equipo (Ibarra y Rodríguez, 2011). Para ello, el docente debe establecer un clima que fomente la participación activa de los estudiantes, el consenso de normas que faciliten la dinámica interna del equipo y la definición de roles y cronogramas (Jaca et al., 2016). Sin embargo, no debe intervenir en su dinámica interna al resolver los problemas que se puedan presentar (Natoli et al., 2014).

Finalmente, el establecimiento de criterios de evaluación y actividades de evaluación compartida (autoevaluación y coevaluación) propicia el desarrollo del trabajo en equipo como parte del aprendizaje (Viles et al., 2013).

3. Experiencia de docentes en la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo durante la pandemia

Las competencias genéricas presentes en el perfil de egreso deben incorporarse en la malla curricular mediante cursos en los que se desarrolle cada una de ellas en un nivel determinado (Del Valle, 2010). En este contexto, surgen retos pedagógicos, puesto que se requiere diseñar nuevas estrategias de enseñanza y de evaluación, así como experiencias de aprendizaje orientadas al acompañamiento disciplinar y emocional del estudiante (Del Valle, 2010; Jaca et al., 2016).

Diversos estudios reflejan que el desarrollo de la competencia trabajo en equipo genera percepciones positivas y negativas en los docentes. Ruiz Esparza Barajas et al. (2016) indican que los profesores son conscientes de que su intervención es importante a la hora de organizar y supervisar un equipo. Es así que Lilo (2013) señala como ventajas el compartir conocimientos y debatir ideas entre pares como medio para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

No obstante, entre las percepciones negativas están la demanda de trabajo adicional y el esfuerzo extra que requiere la planificación de las sesiones que involucran trabajo en equipo y su respectivo monitoreo (Ruiz Esparza Barajas et al., 2016).

A este escenario se suma que desde el 2020 las instituciones educativas de todo el mundo tuvieron que cerrar como medida preventiva ante la pandemia por covid-19. Esto significó un reto para la coordinación y la comunicación en la interacción de estudiantes, que en muchos casos no se conocían aún (Al Adwani y Al Fadley, 2022; Isohätälä et al. 2020; Oraif y Elyas, 2021; Wildman et al., 2021). Además, los docentes, a pesar del uso que le dieron a los entornos virtuales, tuvieron dificultades para el desarrollo de esta competencia (Kukard, 2020; Mustakim, 2020).

Cabe resaltar que la mayoría de los estudios realizados escasamente abordan la labor del docente para promover y orientar esta competencia en tan particular contexto, sino que se enfocan más en la perspectiva estudiantil.

4. Metodología

La presente investigación se centró en recoger la experiencia de la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo con el significado que le otorgan los docentes de un instituto privado de Lima durante el confinamiento por la pandemia de covid-19. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo y descriptivo que buscó comprender y describir el sentido que los participantes le han dado a dicho proceso, profundizando en las creencias, motivaciones y construcción de la realidad (Corona, 2018; Rodríguez y Valldeoriola, 2014).

La investigación, realizada en el año 2021 durante la pandemia de covid-19 partió de la siguiente pregunta: ¿Cómo ha sido la experiencia en la implementación curricular de la competencia genérica “trabajo en equipo” de los docentes de una institución de educación superior técnica en educación a distancia, durante el confinamiento por la pandemia de covid-19?

Para responder la pregunta, se planteó el siguiente objetivo general: describir la experiencia de la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, según los docentes de una institución superior técnica en educación a distancia, durante el confinamiento por la pandemia de covid-19.

Además, se plantearon dos objetivos específicos:

- Describir el significado de la competencia genérica trabajo en equipo según los docentes.
- Identificar las experiencias de enseñanza y evaluación de la competencia trabajo en equipo implementadas por los docentes en la modalidad de educación a distancia durante el confinamiento por la pandemia de covid-19.

Se utilizó un método de corte fenomenológico, ya que el interés de la investigación estuvo en el significado que los sujetos atribuyen a los diversos fenómenos que experimentaron durante la implementación de la competencia trabajo en equipo (McMillan y Schumacher, 2005). A través de este método, se obtuvo un conocimiento más profundo de las experiencias de los docentes con relación a la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo, en lo que corresponde a la enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes. El interés de la investigación se centró en el significado esencial de las experiencias cotidianas de los docentes como parte del fenómeno del trabajo en equipo dentro de la institución educativa, y qué importancia y sentido tuvieron dichas experiencias vinculadas a la implementación curricular.

Los participantes fueron docentes de una institución de educación superior técnica cuyos módulos o cursos tuvieron las siguientes características:

- Tener indicadores enfocados en el trabajo en equipo declarados en los sílabos.
- Ser de los últimos dos ciclos de la línea de emprendimiento, en que los estudiantes elaboran proyectos en equipo.
- Incluir estrategias de aprendizaje colaborativo o aprendizaje basado en proyectos declaradas en los sílabos.

En base a los criterios antes señalados, se seleccionó a cuatro profesores.

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada y el instrumento fue una guía semiestructurada que permitió hallar categorías emergentes; de esa manera, se obtuvo una perspectiva más completa del escenario del entrevistado a través de preguntas abiertas (Edwards y Holland, 2013).

Para la elaboración de esta guía de pautas señaladas, se consideraron aspectos planteados por Merlino (2009), como el marco conceptual, la cercanía que tiene el entrevistado con la implementación de la competencia trabajo en equipo y la interrelación de este tema con otros aspectos de su desempeño docente.

El instrumento fue validado previamente por dos jueces expertos que brindaron una retroalimentación a las preguntas de la guía semiestructurada.

Para la recolección y el análisis de la información, primero se entrevistó a los docentes mediante reuniones virtuales y luego se procedió a su transcripción. A partir de la información recabada, se crearon códigos que se agruparon en cinco categorías, que se presentan en los resultados.

Respecto a los principios éticos de la investigación, se tomó en consideración el respeto por las personas a través del consentimiento informado. En él se describieron los objetivos, la metodología y el uso de la información brindada. Además, se les aseguró la confidencialidad a los participantes para proteger su identidad. También se consideró el principio de integridad científica, ya que uno de los autores es una autoridad académica en la institución, por lo que la recolección de información fue realizada por los autores que no pertenecían a ella; se evitó así cualquier sesgo.

5. Resultados y discusión

5.1. Significado de la competencia trabajo en equipo

Al conceptualizar la competencia trabajo en equipo, los docentes lo conciben de manera similar: como una estrategia de trabajo para alcanzar el indicador de logro de la sesión. Entonces, el trabajo en equipo es entendido por los docentes como un medio formativo para el desarrollo de otras competencias, principalmente las disciplinares. Esto contrasta con la concepción compleja y multidimensional de competencia que incluye distintas capacidades a desarrollar durante la formación (Ibarra y Rodríguez, 2011).

En el discurso de los docentes, el desarrollo de la competencia trabajo en equipo es importante y debe ser transversal al currículo que empodere a los egresados durante su incursión al mundo laboral; sin embargo, no la conciben como una competencia con sus propias características, particularidades y formas de ser enseñada y aprendida.

Conforme a lo afirmado por Del Valle (2010) y Jaca et al. (2016), aun cuando requieren alinear sus concepciones sobre la competencia de trabajo en equipo y su desarrollo, los docentes se mostraron conscientes de su necesidad de profundizar en el tema para mejorar su labor formativa.

5.2. Implementación curricular de la competencia: enseñanza y evaluación

Los docentes manifestaron que para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo utilizan estrategias como resolución de problemas, análisis de casos, aprendizaje basado en proyectos, entre otras. Coincidiendo con Del Valle (2010), reconocieron que la implementación curricular para el desarrollo de competencias transversales demanda diversas estrategias. Es a través de estas que se tiene una oportunidad para potenciar otras habilidades disciplinares; incluso competencias para la empleabilidad, como la comunicación asertiva y la resolución de problemas.

Tal como plantean Viles et al. (2013), los docentes afirmaron que durante la implementación curricular de la competencia se deben promover espacios participativos y de intercambio para consensuar procesos y metas. Además, se reconocieron responsables de contextualizar las estrategias ya definidas y diseñar nuevas cuando es conveniente (Pukelis y Pileičikienė, 2010), tomando en cuenta la promoción de la solución de problemas de forma colectiva, más que individual (Goltz et al., 2008).

Sobre la evaluación de esta competencia, los docentes indicaron que si bien se describe que el curso contribuye al logro de esta, los indicadores de logro son específicos para los contenidos del curso y no están directamente relacionados con dicha competencia. Asimismo, afirmaron que es difícil de

observar y evaluar, ya que no pueden estar presentes durante todas las interacciones de los estudiantes. En desmedro de la evaluación formativa se privilegia la evaluación sumativa, a la vez que se minimiza la importancia de la autoevaluación y la coevaluación (Asún, Rapún y Romero 2019; Del Valle 2010; Jaca et al., 2016; Viles et al., 2013). Más bien, los docentes deben monitorear los equipos, retroalimentarlos y promover su capacidad de organizarse, a fin de desarrollar la autonomía individual y grupal en sus aprendizajes.

Como los instrumentos de evaluación son establecidos por la institución, algunos docentes declararon que hacen ajustes para adaptar las evaluaciones según lo requieren, manteniendo la coherencia entre los indicadores de logro y la competencia asignada al curso. Esta iniciativa es importante en la implementación de la evaluación de competencias; sin embargo, no especificaron si solo la orientan a competencias específicas o también a la competencia trabajo en equipo.

5.3. Participación de los actores en la implementación curricular de la competencia genérica trabajo en equipo

5.3.1. Participación de los docentes

Los docentes manifestaron que el desarrollo de la competencia trabajo en equipo implica promover la interacción y motivación en los estudiantes, así como plantear y repensar estrategias de enseñanza en base a sus observaciones sobre el desarrollo de esta competencia por los estudiantes. Lo mencionado se relaciona con lo propuesto por Del Valle (2010) y Jaca et al., (2016), puesto que el desarrollo de la competencia requiere la formación del docente respecto a estrategias de enseñanza y aprendizaje, procesos de evaluación y experiencias de aprendizaje.

Los docentes declararon que deben establecer pautas claras para el desarrollo del trabajo designado, tener un nivel de involucramiento cercano y fomentar la participación activa de los estudiantes (Viles et al., 2013). Además, coincidieron en que deben guiar la resolución de conflictos entre los equipos, cumpliendo el rol de mediadores, orientadores y acompañantes. La percepción de los docentes se relaciona con lo propuesto por los autores Viles et al., (2013) y Asún, Rapún y Romero (2019), debido a que el docente se debe encargar de consensuar y establecer acuerdos que le permitan al equipo desempeñarse adecuadamente en el proceso del trabajo.

Respecto a su participación en la evaluación, los docentes entrevistados no manifestaron brindar retroalimentación sobre desempeño, conductas y actitudes deseables en el trabajo en equipo señaladas en el indicador de logro. Con relación a este aspecto, Jaca et al. (2016) postulan que el docente debe asegurar la retroalimentación a los equipos para favorecer el desempeño en las actividades; en ese sentido, se pierde el impacto de la retroalimentación en el desarrollo de la competencia trabajo en equipo.

5.3.2. Participación de los estudiantes según las percepciones de los docentes

Los docentes entrevistados manifestaron que la participación activa y permanente de los estudiantes resultó esencial para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo, a pesar de las dificultades de conectividad en las clases virtuales. Lo mencionado es respaldado por Jaca et al. (2016) y Viles et al. (2013), puesto que afirman que el involucramiento de los estudiantes les permite desarrollar la

capacidad de organizarse, escuchar, aportar, cuestionar, formular y consensuar propuestas para la solución de problemas.

Asimismo, los docentes comentaron en las entrevistas que para el desarrollo de la competencia en mención fomentaron un ambiente de respeto entre los integrantes del equipo, promoviendo una comunicación oportuna y asertiva. Lo mencionado guarda relación con lo postulado por Natoli, Jackling y Seelanatha (2014), puesto que un adecuado ambiente permitirá que los integrantes de un equipo puedan cumplir con la actividad asignada de manera conjunta.

5.3.3. Participación de la institución según las percepciones de los docentes

Los docentes mencionaron que la institución cumple un rol normativo y facilitador. Respecto a su rol normativo, destacan que la propuesta educativa de la institución fomenta el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en el perfil de egresado. Lo mencionado está alineado a la propuesta curricular del Minedu, que en ese sentido promueve el desarrollo de competencias para la empleabilidad, ya sea como una unidad didáctica o de forma transversal durante la formación del estudiante.

Respecto al rol facilitador, comentaron que la institución brinda de manera periódica capacitaciones a los docentes sobre el desarrollo de la competencia en mención. Este punto resulta esencial, puesto que permite la implementación curricular de la competencia trabajo en equipo, según Jaca et al. (2016).

5.4. Implementación de estrategias de enseñanza y evaluación a distancia para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo

Los docentes entrevistados expresaron que las estrategias de enseñanza que emplearon durante la experiencia de educación a distancia para el desarrollo de la competencia en mención son las casuísticas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aula invertida o *flipped learning*. Asimismo, declararon que promueven la comunicación efectiva, la argumentación y el respeto mutuo en la solución de problemas.

Esto último se relaciona con lo presentado por Márquez de Pérez (2019), quien enfatiza que el trabajo colaborativo se fundamenta en el enfoque sociocultural, lo cual implica que el docente propicie interacciones entre el entorno y los factores socioculturales que se condicen con las estrategias mencionadas como ABP y aula invertida.

Con relación a la evaluación, como se mencionó, los docentes no cuentan con criterios vinculados a esta competencia, pues la institución proporciona los instrumentos de evaluación que deben ser aplicados en los cursos, en la educación tanto presencial como a distancia.

Respecto a esto último, Jaca et al. (2016) manifiestan que los docentes deben brindar un marco conceptual que implique el involucramiento de los estudiantes en el trabajo en equipo y asegurar la retroalimentación de los equipos para monitorear el comportamiento de cada uno de sus miembros. De esta manera, se podrían garantizar el desarrollo y evaluación auténtica de la competencia.

5.5. Retos para el desarrollo de la competencia en la educación a distancia

Los docentes consideraron que algunos retos importantes respecto a la implementación del trabajo en equipo en la educación a distancia se relacionan con la limitación de la conectividad de los estudiantes. Como consecuencia, se tienen: la ausencia o participación limitada de un integrante del grupo, lo cual perjudica el trabajo en equipo durante las clases; la limitada comunicación entre estudiantes, y la falta de participación activa en el entorno virtual. Además, hay estudiantes que escuchan la clase a distancia mientras siguen en su rutina laboral, situación que limita la capacidad de concentración, lo que a su vez afecta la posibilidad de interacción y coordinación entre miembros del equipo. Todo esto complica el desarrollo de la competencia.

6. Conclusiones

A partir de los objetivos de la investigación realizada, se encontró que el significado que atribuyen los sujetos a la competencia se acerca más a la conceptualización del trabajo en equipo como una estrategia de enseñanza para el logro de los objetivos del curso. Esto repercute en las acciones pedagógicas de los profesores, cuya preocupación está más en el resultado de la actividad que en cómo se lleva a cabo, con lo que se pierde de vista el desarrollo auténtico de esta competencia; es decir, la comprensión de su dimensión real y las capacidades que incluye.

Si bien hay un soporte de la institución para el desarrollo de la competencia trabajo en equipo en los cursos, los profesores consideran que debe haber cursos propios para la formación de esta competencia ya que su evaluación es compleja y difícil de llevar a cabo. Además, los indicadores de logro están orientados al logro de las competencias específicas.

Los docentes señalaron que no cuentan con herramientas metodológicas para implementar su enseñanza en sus cursos. Los roles del docente y los estudiantes se asumieron de manera intuitiva, sin tomar en cuenta los lineamientos establecidos para el trabajo en equipo.

Algunos de los retos vinculados a la implementación de la competencia trabajo en equipo en la modalidad de educación a distancia tienen que ver con las limitaciones en la conectividad y el lugar desde donde se conectaban. Ambas situaciones demandan plantear nuevas estrategias para garantizar el desarrollo óptimo de la competencia.

Se puede aprovechar el reconocimiento de la competencia trabajo en equipo como una de las más importantes competencias laborales para trabajar en una planificación intencional y estructurada, que incluya estrategias didácticas que propicien el logro de los aprendizajes previstos y una evaluación formativa con retroalimentación.

Finalmente, desde un nivel curricular se recomienda una integración mucho más específica de la competencia en el plan de estudios, así como la promoción de estrategias, herramientas y recursos para los docentes que permitan la enseñanza y evaluación de la competencia trabajo en equipo.

Referencias bibliográficas

- Al Adwani, A., y Al Fadle, A. (2022). Online learning via Microsoft Teams during the Covid-19 Pandemic as Perceived by Kuwaiti EFL Learners. *Journal of Education and Learning*, 11(1), 132-146. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n1p132>
- Asún, S., Rapún, M., y Romero, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Chan, C., Fong, E., Luk, L., y Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1-10. <https://www.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Corona, J. L. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. [Qualitative research: Epistemological, theoretical and methodological foundations]. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 144, 69-76. <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Del Valle, R. (2010, noviembre 10). *Formación por competencias: Certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco* [Conferencia]. II Foro Internacional sobre la Innovación Universitaria, Ciudad de México, México. Recuperado de <https://uct.cl/archivos/evaluacion-formacion-competencias-uct.pdf>
- Dwi, E. (2017). *An evaluation of competency-based curricula implemented in the English language education programs in five universities in Indonesia*. [Tesis de doctorado]. School of Global, Urban and Social Studies, RMIT University. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/98662416.pdf>
- Edwards, R., y Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Londres: Bloomsbury.
- Figl, K. (2010). A systematic review of developing team competencies in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 21(3), 323-337. Recuperado de <http://jise.org/Volume21/n3/JISEv21n3p323.pdf>
- Ginestíe, J., Pascale, B., Chatoney, M., Martínez, Y., y Oliveri, G. (2006). Systèmes éducatifs et formation des enseignants: Au-delà des apparences, quelles différences? Une étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique. En Ginestíe, J. (ed.), *Systèmes éducatifs et formation des enseignants: Au-delà des apparences quelles différences* (pp. 77-93). Ediciones Los Salesianos. Recuperado de <https://hal.science/hal-01568222v1/document>
- Goltz, S., Hietapelto, A., Reinsch, R., y Tyrell, S. (2008). Teaching teamwork and problem solving concurrently. *Journal of Management Education*, 32(5), 541-562. <https://doi.org/10.1177/1052562907310739>
- Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: Reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 73-85. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117006>
- Isöhätäälä, J., Näykk, P., y Sanna, J. (2020). Cognitive and socio-emotional interaction in collaborative learning: Exploring fluctuations in students' participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 831-851. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623310>
- Jaca, C., Viles, E., y Zárraga-Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grado universitario. *Memoria Investigaciones en Ingeniería*, (14), 23-34.
- Kukard, K. (2020). Creating a collaborative learning environment online and in a blended history environment during Covid-19. *Yesterday and Today*, (24), 205-218. https://www.researchgate.net/publication/349964633_Creating_a_collaborative_learning_environment_online_and_in_a_blended_history_environment_during_Covid-19
- Lilo, F. G. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado [Collaborative learning in undergraduate university education]. *Revista de Psicología UVM*, 2(4), 109-142. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>

- Márquez de Pérez, M. E. (2019). El trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Científica*, 4(11), 360-379. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa (5.ª ed.). En Posadas, J. L. (ed.), y Bazaco, E. (ed. téc.), *Pearson Addison Wesley* (Obra original publicada en 2001 bajo el título *Research in Education: A conceptual introduction por Addison Wesley Longman*).
- Merlino, A. (2009). *Investigación cualitativa en ciencias sociales: Temas, problemas y aplicaciones*. Cengage Learning Argentina.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Guía para la elaboración del plan de estudios: Educación superior tecnológica*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4628>
- Ministerio de Educación de Perú. (2018, noviembre 9). Resolución viceministerial 178-2018-MINEDU. Aprueban el “Catálogo Nacional de la Oferta Formativa de la Educación Superior Tecnológica y Técnico-Productiva”. *El Peruano*. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/actualizan-los-lineamientos-academicos-generales-para-los-i-resolucion-vice-ministerial-n-049-2022-minedu-2063822-1/>
- Mustakim, M. (2020). The effectiveness of online collaborative learning during Covid-19 pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513, 256-262. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/348653476_The_Effectiveness_of_Online_Collaborative_Learning_During_Covid-19_Pandemic
- Natoli, R., Jackling, B., y Seelanatha, L. (2014). The impact of instructor’s group management strategies on students’ attitudes to group work and generic skill development. *Pedagogies: An International Journal*, 9(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.912519>
- Oraif, I., Elyas, T. (2021). Applicability of collaborative work in the Covid-19 era: Use of breakout groups in teaching L2 translation. *Electronics*, 10(22), 1-15. <https://doi.org/10.3390/electronics10222846>
- Pukelis, K., y Pileičikienė, N. (2010). Improvement of generic skills development in study programs of higher education: The graduates’ viewpoint. *The Quality of Higher Education*, 7, 108-131. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ900261.pdf>
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Ruiz Esparza Barajas, E., Medrano, C., y Huerta, J. (2016). Exploring university teacher perceptions about out-of-class teamwork. *Profile: Issues in Teachers’ Professional Development*, 18(2), 29-45.
- Viles, E., Zárraga-Rodríguez, M., y García, C. (2013). Tool to assess teamwork performance in higher education. *Intangible Capital*, 9(1), 281-304. <https://doi.org/10.3926/ic.399>
- Wildman, J., Nguyen, D., Duong, N., y Warren, C. (2021). Student teamwork during Covid-19: Challenges, changes, and consequences. *Small Group Research*, 52. Recuperado de 104649642098518. [10.1177/1046496420985185](https://doi.org/10.1177/1046496420985185).

Contribución de autoría

Conceptualización y supervisión: Andrea Espejo

Metodología y recopilación de datos: Gimena Burga y Pablo Gutiérrez

Análisis y resultados: Andrea Espejo, Ursula Cogorno, Rossangel Cuentas, Hilda Muñoz y Jhennifer Ramírez

Redacción, revisión y edición: Ursula Cogorno