

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**La implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en
equipo, desde la experiencia de los estudiantes de una institución de
educación superior técnica**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO**

AUTORA

Andrea Silvy Espejo Beteta

ASESORA

Lileya Manrique Villavicencio

Marzo, 2020

RESUMEN

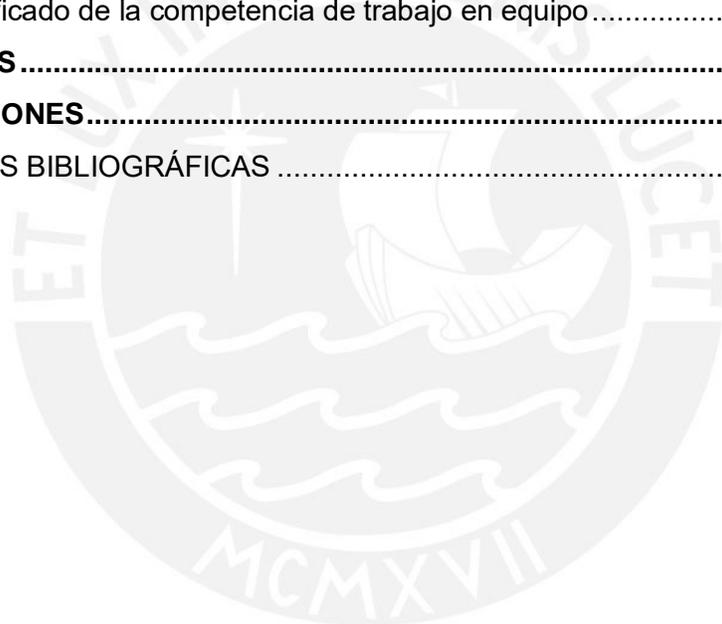
La presente investigación se centra en la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo, desde la experiencia de los estudiantes de una institución de educación superior técnica. Los objetivos buscaron comprender la experiencia de los estudiantes respecto a la implementación curricular de la competencia e indagar acerca del significado de la competencia para ellos. En ese sentido, se examinó el trabajo en equipo desde una perspectiva didáctica y como competencia genérica y su implementación en la educación superior técnica. Por el lado del currículo, se toma en cuenta el currículo vivido como una dimensión relevante, paralelo al proceso de implementación curricular.

Se trata de un estudio cualitativo de nivel descriptivo; se utilizó un método de corte fenomenológico para abordar lo vivido por los estudiantes y sus relaciones e interacciones a lo largo de su carrera, vinculadas a la implementación de la competencia. Estas interacciones se han producido con sus docentes, compañeros y comunidad educativa en general, así como con los cursos llevados en su formación, incluso refieren interacciones familiares y en espacios ajenos a la institución. El recojo y análisis de información se desarrolló en tres etapas que responden al método: una etapa previa de liberación de prejuicios por parte de la investigadora; una etapa descriptiva, donde se realizan y transcriben las entrevistas, se organiza la información y se presenta un análisis por cada sujeto; finalmente, una etapa estructural, donde se analiza con una visión holística los resultados obtenidos, contrastándose con el marco conceptual. Se concluye que el currículo vivido por los estudiantes vinculado a la competencia de trabajo en equipo está muy ligado a sus emociones, siendo para ellos un proceso de múltiples aprendizajes, a nivel personal e interpersonal; así como también ligado a la percepción de cada uno sobre sus habilidades, y a la importancia y significado que le puedan dar a la competencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LA COMPETENCIA GENÉRICA DE TRABAJO EN EQUIPO	9
1. COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO COMO COMPETENCIA GENÉRICA	9
1.1. Trabajo en equipo	13
1.2. Características y desarrollo de la competencia genérica de trabajo en equipo en educación superior	16
1.3. Aspectos que influyen en el desarrollo de la competencia.....	19
1.4. Relevancia de la competencia de trabajo en equipo en educación superior	23
2. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL CURRÍCULO	26
2.1. El currículo vivido y el proceso de implementación.....	26
2.2. Implementación de competencias genéricas en el currículo	29
2.3. Experiencia de los estudiantes en la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo.....	33
CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL	38
1. EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICA EN LATINOAMÉRICA Y EN PERÚ	38
1.1 Situación actual de la educación técnica: avances, problemas y perspectivas	39
1.2 Iniciativas para la mejora de la EFTP en el Perú.....	46
1.3 Finalidad de la EFTP y retos que enfrenta en la actualidad	48
2. ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EFTP DEL PERÚ.....	50
3. PUESTA EN VALOR DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA EFTP: COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD.....	51
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	54
1. ENFOQUE METODOLÓGICO	54
1.1. Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio	54
1.2. Método de investigación.....	56
1.3. Técnica e instrumento de recojo de la información.....	58
2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN	59
1.1. Etapa previa	59
1.2. Etapa descriptiva.....	61

1.3. Etapa estructural	62
3. PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN	62
CAPÍTULO IV: RESULTADOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	64
1. DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS POR CADA SUJETO	67
1.1. Sujeto 1.....	67
1.2. Sujeto 2.....	75
1.3. Sujeto 3.....	82
1.4. Sujeto 4.....	89
1.5. Sujeto 5.....	97
2. RESULTADOS GENERALES	103
2.1 Experiencia vinculada a la implementación curricular.....	104
2.2 Significado de la competencia de trabajo en equipo.....	111
CONCLUSIONES.....	114
RECOMENDACIONES.....	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la competencia de trabajo en equipo ha adquirido cada vez más relevancia tanto desde la mirada formativa como desde los sectores productivos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) prioriza esta competencia como una de las claves para llevar una vida exitosa y el buen funcionamiento de la sociedad.

Además, la OCDE afirma que las personas dependen de los vínculos que generan con los demás para la supervivencia, así como para la construcción de una identidad social. En ese sentido, las relaciones interpersonales y el aprender a vivir y trabajar con otras personas es fundamental en todo contexto, y, por lo tanto, la competencia de trabajo en equipo.

La importancia de esta competencia se ha trasladado hacia la educación superior de los distintos países, porque forma parte de la búsqueda de una formación de calidad que integre las demandas de los empleadores y que responda a los sectores productivos, siendo el trabajo en equipo y la comunicación las competencias más requeridas en los profesionales (Cannon-Bowers, 1995, citado en Figl, 2010). Esto porque el trabajo en equipo es una competencia determinante para el éxito profesional y desarrollo personal de los egresados, respecto a su inclusión laboral y social para la OCDE, Comisión Económica para

América Latina y el Caribe y Banco de Desarrollo de América Latina (OCDE, CEPAL & CAF, 2016), ya que implica contar con distintas capacidades como adaptación, flexibilidad y tolerancia, todas relevantes en el contexto actual de cambios permanentes que sufren las diferentes empresas (Pukelis & Pileičikienė, 2010).

Es así como, en la búsqueda de esta correspondencia con las demandas del sector laboral, la educación superior técnica también cobra relevancia en las últimas décadas. En nuestro país, existen diversos esfuerzos para elevar la calidad de la educación técnica, a partir de la promulgación de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (Congreso de la República del Perú, 2016), así como la elaboración del Catálogo de Oferta Formativa y los Lineamientos Académicos Generales para el diseño de un currículo por competencias en Educación Superior Tecnológica (Ministerio de Educación de Perú [MINEDU], 2018).

El MINEDU toma las competencias clave priorizadas por la OCDE, entre las cuales se encuentra el trabajo en equipo, y las inserta como competencias para la empleabilidad como un componente requerido dentro del diseño curricular, junto con las competencias técnicas de cada disciplina.

Este diseño curricular está acompañado de una implementación curricular donde se refleje la enseñanza de dicha competencia a través del docente, las actividades realizadas en el aula y, por último, la evaluación de los aprendizajes. Dicha implementación se refiere también a un currículo realizado en la práctica, también llamado currículo vivido o currículo real (Gimeno, 2010), el cual está conformado por todas las acciones que influyen en los estudiantes tanto dentro como fuera de los espacios formales de aprendizaje. Este conjunto de experiencias y vivencias en distintos contextos son muy importantes para el desarrollo de competencias en los estudiantes, en este caso, la competencia de

trabajo en equipo, y ameritan ser estudiadas desde la mirada de ellos mismos y cómo confluyen dichas vivencias en su aprendizaje.

Por todo lo expuesto anteriormente es que esta investigación se centra en la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo, y pretende comprender la experiencia de los estudiantes respecto al currículo y a dicha competencia, así como indagar acerca del significado que asignan los estudiantes a dicha competencia.

La presente investigación se realizó utilizando un método de corte fenomenológico, con el objetivo de obtener un conocimiento más profundo acerca de las experiencias de los estudiantes vinculada a la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo (Ramírez, 2016). Los informantes fueron estudiantes de los últimos ciclos de su carrera, quienes fueron entrevistados para recoger la información acerca de sus vivencias, para luego transcribir y analizar dicha información según categorías. El tema de investigación se encuentra dentro de la línea de investigación de Evaluación curricular, y el eje Evaluación de la gestión curricular.

Como principales conclusiones del estudio se encontró que la experiencia de los estudiantes está vinculada a aspectos socioemocionales de la competencia, tanto en sus interacciones con sus compañeros como con sus docentes. Asimismo, el significado que han construido de la competencia está relacionado a un proceso de adquisición de capacidades y actitudes. Además, se encontró que la evaluación de la competencia a nivel institucional ha sido diseñada para evaluar el resultado del equipo en lugar del proceso. Por otro lado, los docentes han jugado un rol importante en el aprendizaje de los estudiantes, desde su propia comprensión de la competencia y de cómo debería ser enseñada, siendo esta distinta para cada docente. Por último, es importante recalcar que esta investigación ha tenido limitaciones vinculadas a la cantidad de entrevistas; no se pudo acceder a más sujetos, lo que hubiese permitido profundizar en los

hallazgos de la investigación y alcanzar una mayor comprensión de la esencia del fenómeno.

La presente tesis consta de cuatro capítulos. El primer capítulo, titulado “Implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo”, despliega el concepto de competencia hacia competencias genéricas y aborda el trabajo en equipo desde su concepción como metodología hacia una concepción del mismo como una competencia compleja y multidimensional. Asimismo, lleva las competencias genéricas al currículo y a su implementación desde la enseñanza y la experiencia de estudiantes. En el segundo capítulo se describe el contexto actual de la educación superior técnica, su problemática y los retos que enfrenta ante los sectores productivos. Seguidamente, en el tercer capítulo, se describe el proceso a través del cual se llevó a cabo el estudio cualitativo, tomando un método de corte fenomenológico para realizar entrevistas a los sujetos. Por último, en el cuarto capítulo, se analizan y presentan los resultados de la investigación alineados a los objetivos y al marco conceptual, así como las conclusiones y recomendaciones del estudio.

CAPÍTULO I: IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LA COMPETENCIA GENÉRICA DE TRABAJO EN EQUIPO

1. COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO COMO COMPETENCIA GENÉRICA

En este apartado se definen las competencias genéricas y, entre estas, se desarrolla la competencia del trabajo en equipo, más adelante, se las vincula a la educación superior. Previo a ello, es relevante posicionarse en la definición de competencias según propone Tobón:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008, p.7).

Tobón (2004) señala que las competencias se pueden clasificar en genéricas y específicas, por lo que nos situaremos en las competencias genéricas como competencias que se desarrollan en la educación superior, nivel educativo en el cual se desarrolló la presente investigación.

Las competencias genéricas pueden definirse como aquellas capacidades que se encuentran estrechamente vinculadas con la personalidad de los estudiantes y con los tipos de contexto en los que estos se desenvuelven; además, no están vinculadas a situaciones específicas relacionadas a las disciplinas o áreas de conocimiento, lo que le da su carácter de genéricas. Para Roegiers (2016), estas competencias se desarrollan sobre todo mientras el sujeto entra en contacto con estímulos durante su formación y cuando interactúa con el entorno y con las demás personas dentro de la institución superior donde curse sus estudios.

De otro lado, las competencias genéricas se relacionan con una serie de dimensiones que incluyen aspectos cognitivos, metodológicos y socioemocionales vinculados al aprendizaje, y que son necesarias para la comprensión y construcción del pensamiento crítico durante la práctica profesional del estudiante (Dejo, 2015; Morita-Alexander, García-Ramírez & Escudero-Nahón, 2016; Suárez, 2017).

Las competencias genéricas, según Pukelis & Pileičikienė (2010), son esenciales para la competitividad y un buen desempeño en el mercado laboral. En este sentido, estas competencias adquieren una trascendencia disciplinar, así como un carácter o sentido holístico, ya que integran diversos aspectos interrelacionados entre sí (Roegiers, 2016).

Por otro lado, las competencias genéricas contribuyen en la formación integral de los estudiantes, independientemente del área donde se desempeñen, dándoles más posibilidades de hacerlo con éxito durante su vida profesional. Además, al ser transversales a todas las disciplinas, las competencias genéricas pueden ser seleccionadas por la institución como “sellos” que deben concretizarse en todos los planes de estudio, garantizando su desarrollo (Sepúlveda, Quintana, Opazo, Lemarie, & Sáez, 2013; Rusman & Dirkx, 2017).

Rychen & Salganik (2003), citados en Villarroel & Bruna (2014), resumen los elementos que forman parte de la definición de las competencias genéricas: a) atraviesan diferentes campos sociales y aspectos de la existencia humana, por lo que no solo son relevantes a nivel académico y profesional sino también a nivel personal y social; b) implican una complejidad mental superior, por lo que favorecen el desarrollo de un nivel intelectual mayor, como el pensamiento crítico y analítico; c) son multifuncionales, ya que se requieren en diferentes actividades ya sea cotidianas, profesionales y sociales, así como en la resolución de múltiples problemas en varios contextos; d) son multidimensionales, ya que involucran dimensiones del individuo como perceptivas, cooperativas y conceptuales.

Existen clasificaciones de las competencias genéricas desde diversos autores. Por ejemplo, Roegiers (2016) las clasifica en competencias de organización, como el liderazgo, competencias socioemocionales, como el trabajo en equipo, competencias psico-emocionales, como la confianza en uno mismo, y, por último, las competencias funcionales, como el uso de herramientas digitales.

En cuanto a lo socioemocional, por ejemplo, el desarrollo de trabajos en equipos específicos y multidisciplinarios, así como las habilidades de relaciones sociales e integración en diferentes colectivos, forman parte de lo que se denomina competencias genéricas interpersonales (Morita-Alexander et al., 2016).

Villarroel & Bruna (2014) mencionan al proyecto Tuning, gracias al cual se clasificaron, por primera vez, las competencias genéricas para la educación superior. Dicha clasificación consiste en tres grupos de competencias genéricas: las instrumentales, las cuales funcionan como medios para obtener un resultado, es decir, la capacidad de análisis, síntesis, organización, comunicación, gestión de información y resolución de problemas; las interpersonales, las cuales promueven una adecuada interacción con otros, como la capacidad crítica, el trabajo en equipo, el reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad y el compromiso ético; y por último, las sistémicas, que se relacionan con la

comprensión de conjuntos o sistemas, como la investigación, el aprendizaje, adaptabilidad, el liderazgo, la autonomía, entre otras.

Por otro lado, la OCDE (2001), citado por Villarroel & Bruna (2014), construyó el modelo DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*¹), el cual clasifica las competencias genéricas en ocho: comunicación en lengua materna y extranjera, conocimientos matemáticos, competencias relacionadas a ciencia y tecnología, competencias digitales, el aprender a aprender, las competencias interpersonales y el emprendimiento y expresión cultural.

En la Tabla 1 se muestra un comparativo de las principales clasificaciones de competencias genéricas de acuerdo con las fuentes consultadas.

Tabla 1. Principales clasificaciones de las competencias genéricas

Roegiers (2016)	Villarroel y Bruna (2014), basado en Tuning	OCDE (2001)
Organización: liderazgo	Sistémicas: investigación, el aprendizaje, adaptabilidad, el liderazgo, la autonomía	Comunicación en lengua materna y extranjera
Socio emocionales: trabajo en equipo	Interpersonales: capacidad crítica, el trabajo en equipo, el reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad y el compromiso ético	Conocimientos matemáticos
Psico-emocionales: confianza en sí mismo	Instrumentales: capacidad de análisis, síntesis, organización, comunicación, gestión de información y resolución de problemas	Competencias relacionadas a ciencia y tecnología
Funcionales: uso herramientas digitales	-	Competencias digitales
		Aprender a aprender
		Competencias interpersonales
		Emprendimiento
		Expresión cultural

Elaboración propia

¹ “Definición y Selección de Competencias” (Traducción libre)

El MINEDU llama a las competencias genéricas “competencias para la empleabilidad”, y también las considera fundamentales para el desempeño en diferentes contextos, tanto personales como profesionales, que además promueven que una persona se inserte y se desarrolle en diferentes empleos (MINEDU, 2018).

A partir de lo expuesto, las competencias genéricas son relevantes para la formación personal y profesional, trascienden a las disciplinas y dan soporte al desempeño profesional cuando los estudiantes son egresados. En ese sentido, estas competencias son estudiadas y analizadas desde diferentes perspectivas, por lo que surgen distintas clasificaciones, dentro de las cuales siempre se encuentra el trabajo en equipo como competencia interpersonal o socioemocional, considerada dentro de las competencias clave para el desarrollo de un individuo en tanto se relaciona con otros, en su vida personal y profesional.

1.1. Trabajo en equipo

En este apartado, se exponen aproximaciones al concepto de trabajo en equipo, en primer lugar, como la interacción y dinámica entre estudiantes, así como también se establece la diferencia con el trabajo colaborativo y, por último, se describen las características del trabajo en equipo como competencia y los aspectos que pueden influir de manera positiva o negativa en su desarrollo.

1.1.1. Composición, roles y dinámica de un equipo. Para Viles, Zárraga-Rodríguez y García (2013), la composición de un equipo ayuda a obtener buenos resultados en tanto los conocimientos y habilidades de cada miembro sean complementarios, es decir, que exista un equilibrio entre las habilidades y los roles que cada integrante tiene y las tareas que llevarán al equipo a un mejor desempeño. Algunos factores que se vinculan al éxito del trabajo en equipo se refieren a la capacitación de cada miembro, el establecimiento de objetivos, designación de una estructura para el equipo, entre otros (Jaca, Viles & Zárraga-Rodríguez, 2016).

Para Asún, Rapún y Romero (2019), el trabajo en equipo no solamente es una suma de tareas individuales enlazadas hacia un objetivo común, sino que debe contar con relaciones interpersonales altamente desarrolladas y el proceso de lograr la meta implica determinadas condiciones para la interacción de las personas.

Una característica del trabajo en equipo es la colaboración organizada, lo que demanda una interdependencia entre los miembros del equipo para obtener el máximo desempeño de cada uno, ya que cada individuo tiene aptitudes y un rol determinado, además de una personalidad distinta y habilidades y experiencias que aportar. Para que el trabajo en equipo sea eficiente, estas aptitudes deben producir un valor agregado. En ese sentido, la expresión libre de las ideas es importante, ya que todas son necesarias para que se logren los objetivos del equipo. Por último, para trabajar en equipo son necesarias capacidades y actitudes como brindar y recibir retroalimentación, la gestión del tiempo, la escucha activa y la colaboración dentro de cada etapa del trabajo (Treviño & Abreu, 2018). Además, de acuerdo con Curşeu (2011) los procesos que ocurren dentro del equipo son de gran importancia: “most research to date show that teamwork processes are highly correlated and in general have a positive effect on team outcomes.²” (p. 4).

Según Lencioni (2013), citado en Treviño & Abreu (2018), muchas veces existen disfunciones en los equipos de trabajo. En primer lugar, la falta de confianza entre los miembros del equipo, además, no reconocer errores o debilidades que pudieran afectar el trabajo. Asimismo, el temor a los conflictos o discusiones a través de ideas creativas, así como la falta de compromiso entre los integrantes del equipo y la falta de expresión de opiniones para generar debates constructivos. Asimismo, puede haber una evitación de responsabilidades

² “La mayoría de investigaciones hasta la fecha muestran que los procesos que ocurren en un equipo están altamente interrelacionados y, en general, tienen un efecto positivo en los resultados del equipo.” (Traducción libre)

generada por la falta de compromiso, y, por último, perder el foco en el objetivo y los resultados que se desean obtener.

1.1.2. Trabajo en equipo como estrategia didáctica. El trabajo en equipo es usado como parte del proceso de aprendizaje, ya que se busca situar al estudiante en un contexto lo más realista posible y cercano a su futuro profesional, por lo que el trabajo en equipo forma parte de ese contexto (Rekalde & Buján, 2013). En ese sentido, el trabajo en equipo, como estrategia del docente, consistiría en distintas actividades en el aula planificadas por los docentes y que funcionan como un soporte para el desarrollo y adquisición de la competencia.

Como se ha descrito, el trabajo en equipo es considerado como una metodología empleada por el docente; sin embargo, a pesar ello, y de que los estudiantes hayan trabajado en equipo durante sus experiencias en el aula, no necesariamente adquieren la competencia. Una herramienta que promueve la adquisición de la competencia de trabajo en equipo es que la valoración del desempeño del estudiante como miembro de un equipo sea considerado en sus resultados de aprendizaje, además de brindar retroalimentación acerca de su comportamiento y aporte en su equipo de trabajo. Para el desarrollo gradual de la competencia de trabajo en equipo, es necesario un proceso estructurado y transversal a lo largo de las diferentes unidades didácticas (Jaca et al., 2016).

Por otro lado, es importante señalar que existe el trabajo colaborativo, el cual, a diferencia del trabajo en equipo, es definido como una metodología de aprendizaje donde este se construye a partir de una interacción con el entorno y los factores socioculturales, en comunicación con otros (Márquez de Pérez, 2019). Además, es considerado por Quiceno, Barreneche y Pinto (2017) como una herramienta para diseñar actividades de aprendizaje, ya que fomenta el desarrollo de otras competencias genéricas y la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, a través de responsabilidades compartidas entre estudiantes y docentes.

Para López-Gil y Molina (2018), el trabajo colaborativo funciona como estrategia para que los miembros del equipo aprendan de manera mutua, dialogando, participando y construyendo en conjunto el aprendizaje, lo cual hace necesario que el docente ajuste sus prácticas educativas, para que este pueda aportar en el proceso.

Además de presentar diferencias, existe una relación entre el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo visto como una metodología para la enseñanza; ya que ambos consideran que deben existir características como interdependencia positiva entre los miembros, responsabilidad individual de cada uno, entre otras (Quiceno, Barreneche & Pinto, 2017). Es decir, la principal característica en común del trabajo en equipo y el trabajo colaborativo es que ambos pueden ser vistos como metodologías de enseñanza para utilizar dentro del aula.

1.2. Características y desarrollo de la competencia genérica de trabajo en equipo en educación superior

A diferencia de conformar un equipo de trabajo, el desarrollar la competencia de trabajo en equipo no solo implica saber acerca de equipos de trabajo; sino que demanda, como toda competencia, una transferencia y gestión de distintos conocimientos que se adquieren a lo largo del tiempo, así como su puesta en práctica. Existen estudios acerca de equipos de trabajo desde 1970, sin embargo, respecto a la competencia de trabajo en equipo, los estudios son mucho más recientes y pocos han llegado a definirla (Treviño & Abreu, 2018).

La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz; el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz. (Cannon-Bowers, 2000, citado en Treviño & Abreu, 2018, p. 7)

Además, según Ibarra y Rodríguez (2011), la adquisición de la competencia de trabajo en equipo implica desarrollar la capacidad de integrarse, colaborar y cooperar de manera activa y eficaz con otros individuos para lograr objetivos comunes, integrando todos los aportes del grupo y respetando las opiniones para el bienestar del equipo.

Igualmente, el desarrollo de dicha competencia es un proceso multidimensional, por lo tanto, complejo de analizar y definir; y que abarca otras capacidades del estudiante como organización y establecimiento de objetivos, y a través de la cual se manifiesta la creatividad, empatía, motivación, responsabilidad, compromiso, comunicación, respeto y toma de decisiones como características opuestas al individualismo inherente al ser humano, el cual ha sido promovido tradicionalmente en los sistemas educativos, en búsqueda de competitividad (Jaca et al., 2016; Hernández-Jiménez, 2012; Martínez & Ion, 2014). Asimismo, para Torrelles et al. (2011), los equipos son distintos y la complejidad del trabajo en equipo implica diferentes grados de dificultad en su desarrollo, los que varían en función al entorno y a otros factores situacionales del equipo.

Según Herrera, Muñoz y Salazar (2017), la competencia de trabajo en equipo promueve la interiorización por parte de los estudiantes de diferentes actitudes que también son muy importantes, como la transparencia, constancia, el compromiso y respeto por los demás. Además, fomenta habilidades dentro de la formación como argumentación, planificación, toma de decisiones y resolución de conflictos. Todo esto puede poner en ventaja a un estudiante que haya tenido dificultades para hablar en público o para argumentar sus ideas.

Como conclusión, se puede afirmar que la competencia de trabajo en equipo implica el desarrollo de otras capacidades asociadas como responsabilidad, organización, comunicación, negociación y resolución de conflictos, que, al estar presentes durante la interacción y la actividad que se realiza, potencian el funcionamiento de un equipo eficaz.

De acuerdo con Natoli, Jackling y Seelanatha (2014), las principales características de la competencia de trabajo en equipo son, por ejemplo, que los estudiantes trabajan en función a un objetivo común, sin embargo, existe una interdependencia positiva, es decir, cada estudiante siente que puede alcanzar su objetivo si los demás pueden alcanzar los suyos. Asimismo, existe una responsabilidad individual, ya que cada estudiante contribuye con el resto del equipo. Otra característica de dicha competencia es la necesidad de habilidades para negociar, así como habilidades de organización en cada miembro del equipo. Además, es una competencia que promueve un aprendizaje significativo en los estudiantes, en tanto se emplee con metodologías activas y a través de un aprendizaje basado en problemas.

Por otro lado, de acuerdo con Herrera et al. (2017), la competencia de trabajo en equipo tiene como características el ser dinámica y multidimensional, que supone principalmente la disposición personal y la colaboración con otros para objetivos comunes. Esto implica la búsqueda de objetivos comunes, el intercambio de información, asignar responsabilidad a los miembros del equipo, resolución de los posibles conflictos que surjan, y la contribución a una mejora y desarrollo colectivo.

A continuación, el Gráfico 1 muestra una síntesis de las capacidades que se desarrollan como parte de la competencia de trabajo en equipo. Se ha agrupado bajo el mismo color, aquellas capacidades que se relacionan o son afines.

Gráfico 1. Capacidades asociadas la competencia de Trabajo en equipo



Elaboración propia

1.3 Aspectos que influyen en el desarrollo de la competencia

Como se mencionó líneas arriba, el desarrollo de la competencia genérica de trabajo en equipo es un proceso complejo y multidimensional, que implica, a su vez, desarrollar diversas capacidades a nivel personal. En ese sentido, formar esta competencia se verá influenciado por diversos aspectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en los estudiantes como en los docentes.

1.3.1 En los estudiantes. Al ser un proceso multidimensional, existen diferentes aspectos que influyen en el estudiante a partir de su trabajo en diferentes equipos, así como en el resultado final del equipo y el logro de sus objetivos (Jaca et al., 2016); estos están vinculados a la capacitación de los miembros del equipo, el establecimiento de objetivos para el trabajo y la

estructura que tendrá el equipo. Dichos aspectos se traducen en conflictos, limitaciones y problemas que se enfrentan durante el trabajo en equipo.

En cuanto a los conflictos y limitaciones que surgen durante este trabajo, estos se deben principalmente a que las habilidades que se requieren para trabajar en equipo no son inherentes a los estudiantes. Dichos conflictos y limitaciones podrían reducirse si los estudiantes reciben apoyo y asesoría permanente por parte del docente sobre cómo abordarlos.

Uno de los problemas más comunes del trabajo en equipo es la falta de compromiso de algunos miembros del equipo. Como consecuencia, solo algunos integrantes se hacen cargo de la mayoría del trabajo, lo que implica que quienes no han aportado finalmente tienen poco o nulo entendimiento de los temas desarrollados. Cuando suceden este tipo de inconvenientes, los miembros del grupo que son más activos, empiezan a evitar esforzarse en realizar las tareas del equipo, como desmotivación ante la actitud de los demás (Natoli, Jackling & Seelanatha, 2014).

Para Hassanien (2006), citado por Natoli, Jackling & Seelanatha (2014), existen otros conflictos que surgen dentro de los equipos, uno de ellos es la falta de comunicación oportuna y asertiva, y otro es la falta de asistencia a las reuniones grupales. También sucede que cada estudiante completa una tarea particular de manera independiente, previo a la elaboración del documento o entregable final del equipo. Esto genera que cada uno pueda tener un entendimiento de las distintas partes del trabajo, pero no una visión holística del proyecto realizado.

Asimismo, dicho autor señala que una limitación importante es la percepción de los estudiantes acerca del trabajo en equipo vinculado a las evaluaciones. La encuentran injusta ya que, si la calificación es grupal, algunos miembros del equipo son calificados de la misma manera a pesar de haber participado menos y de no haberse esforzado como otros integrantes. Es decir, la competencia de

trabajo en equipo de cada miembro es diferente, así como su aportación al trabajo, pero en la evaluación no se reconoce y se valora el producto del trabajo en equipo sin mayor distinción.

Por último, y como consecuencia, los resultados de un equipo pueden ser asociados, en primer lugar, con el logro de los aprendizajes esperados de una determinada unidad didáctica; en segundo lugar, con los objetivos del equipo y, por último, con las habilidades personales que pudo adquirir cada uno de los miembros que participan en dicho equipo durante el proceso de trabajo.

1.3.2 En relación con la enseñanza y el rol docente. También existen algunos aspectos que dependen del docente y que afectan el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, como los procesos que ocurren durante la dinámica de los equipos, y la manera en que los docentes evalúan dichos procesos y el desarrollo mismo de la competencia.

El rol de los docentes o tutores que asesoran a los estudiantes durante su trabajo en un equipo es muy importante; por lo que un factor de éxito para el desarrollo efectivo de la competencia es que se disponga de un marco conceptual muy claro que ayude a los docentes a involucrar a los estudiantes en el trabajo en equipo y puedan adquirir la competencia (Jaca et al., 2016). Además, la retroalimentación oportuna a cada estudiante acerca de su comportamiento en el equipo aporta a su desempeño en las próximas oportunidades donde pueda trabajar en un equipo.

El clima de participación que se fomente dentro del equipo, así como las normas que se establezcan de manera colaborativa y la distribución de los recursos también son factores que influyen en el desarrollo de la competencia y que pueden ser generados por el docente de acuerdo a las indicaciones o normas que establezca para los equipos; además de la composición de los mismos, los criterios con los que se evalúen sus resultados, así como los roles y tareas que

se establezcan (Viles, Zárraga-Rodríguez & García, 2013). Es importante considerar que la evaluación debe abarcar, no solo el resultado, sino también el proceso mediante el cual el equipo pudo alcanzarlo.

Por otro lado, el docente puede aplicar estrategias para una mejor gestión del trabajo en equipo, como el establecimiento claro de los roles de los miembros, la conciencia de las expectativas individuales de cada miembro, utilizar cronogramas para el trabajo y contar con posibles soluciones en caso de necesitar resolver conflictos. Una experiencia de trabajo en equipo gestionada adecuadamente involucra actividades en conjunto relacionadas a las capacidades de los miembros, generación de confianza y capacidad para resolución de conflictos. Todo ello puede aportar a la disminución de la percepción negativa hacia el trabajo en equipo por parte de los estudiantes. Estas estrategias deben considerar la participación y el apoyo de un instructor o asesor que ayude a los estudiantes, sin dejar de lado la autonomía con la que deben resolver los inconvenientes que surjan (Natoli, Jackling & Seelanatha, 2014).

De acuerdo con Zabalza (2012), citado en Asún et al. (2019), enseñar una competencia es distinto que emplearla, por lo que es posible desglosar una competencia en subcompetencias y, al mismo tiempo, diseñar actividades donde los estudiantes puedan desarrollarla, y que puedan ser evaluadas. En ese sentido, la competencia de trabajo en equipo es una de las competencias genéricas que la gran mayoría de docentes buscan desarrollar pero que en la práctica no se toma en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados a las habilidades que se necesitan para el desarrollo de dicha competencia (Asún, Rapún & Romero, 2019).

Las investigaciones sobre la competencia de trabajo en equipo se han enfocado en cómo mejorar el resultado final, sobre todo porque las calificaciones a los estudiantes suelen reflejar resultados individuales más que grupales, por lo que se propone una integración de procesos de autoevaluación y coevaluación para

recoger la valoración tanto del docente como de los estudiantes (Morales, 2008; Proulx, 2009, citados en Asún et al., 2019).

1.4 Relevancia de la competencia de trabajo en equipo en educación superior

En primer lugar, desde una mirada de enfoque de desarrollo, la competencia de trabajo en equipo se vuelve relevante debido a su priorización dentro de las competencias claves consideradas por la OCDE (2005) para una vida exitosa y el buen funcionamiento de nuestra sociedad. La OCDE (2005) considera la interacción en grupos heterogéneos como una categoría de competencia clave, ya que afirma que los seres humanos dependen de sus vínculos con otros para la supervivencia material y psicológica, así como para su identidad social.

Además, en tanto las sociedades se vuelven más fragmentadas y diversas, las relaciones interpersonales se vuelven fundamentales para construir nuevas formas de cooperación. En ese sentido, la competencia de trabajo en equipo se hace necesaria para que las personas aprendan, vivan y trabajen con otros (OCDE, 2005). De acuerdo con esto, Badcock et al. (2010 citado en Dwi, 2017) afirma que: “increasing demand to work in inter-disciplinary teams suggests a need for improved interpersonal skills and ability to communicate and work in teams³” (p. 41). La priorización entonces de una formación integral de la persona reconoce dicha competencia como fundamental en la educación y, por lo tanto, en el currículo.

En segundo lugar, la competencia de trabajo en equipo es un factor fundamental para el desempeño en un entorno laboral, por lo que no es suficiente para los egresados ser competentes técnicamente. Las competencias de trabajo en equipo y comunicación son las más requeridas por los empleadores. La demanda de incluir estas competencias en el currículo ha sido expresada desde hace

³ “La creciente demanda de trabajar en equipos multidisciplinarios convierte en una necesidad el desarrollo de habilidades interpersonales para comunicarse y trabajar con otros”. (Traducción libre)

varios años por los empleadores y por quienes son responsables del diseño curricular en las instituciones educativas (Cannon-Bowers, 1995, citado en Figl, 2010).

En tercer lugar, se puede remarcar la importancia de la competencia de trabajo en equipo como competencia genérica, tanto desde la perspectiva de los empleadores como en su incorporación en la oferta formativa de las instituciones de educación superior.

Desde la perspectiva de los empleadores, Pukelis & Pileičikienė (2010) mencionan los cambios que sufre permanentemente el campo laboral donde se desempeñarán los estudiantes, más aun, encontrándonos en una sociedad del conocimiento, donde el desarrollo de la tecnología y de la información es inevitable. En ese contexto, se hace necesaria una flexibilidad, capacidad de adaptación y capacidad para trabajar con otros por parte de los futuros profesionales, quienes deberán desenvolverse en diferentes situaciones y circunstancias, con lo cual, las competencias genéricas como el trabajo en equipo son fundamentales en la educación superior. Asimismo, los empleadores afirman que las competencias cognitivas y socioemocionales como el trabajo en equipo son las que determinan el éxito de un profesional, respecto a su inclusión laboral y social (OCDE et al., 2016).

Asún et al. (2019) afirman que esta competencia no solo es relevante como competencia, sino que desarrolla capacidades que son requeridas por los empleadores, como dirección, liderazgo y relaciones interpersonales. A partir de la competencia de trabajo en equipo, se adquieren herramientas que, más adelante, son utilizadas para desarrollar tareas con otros, donde es necesario un intercambio de ideas, colaboración, negociación, empatía y argumentación, entre otros.

Desde la perspectiva de la oferta formativa en educación superior, para Chan, Fong, Luk y Ho (2017), existe una brecha entre las expectativas de los empleadores respecto a las competencias con las que debe contar un egresado y lo que la oferta educativa actual puede proveer a los estudiantes. Asimismo, hay una brecha distinta entre la oferta educativa y las expectativas de los estudiantes, así como en su comprensión acerca de las competencias genéricas. Además, en dicha oferta formativa, existe la carencia de un marco de enseñanza de competencias genéricas, por lo que los estudiantes no logran concebir claramente las habilidades que los empleadores requieren de ellos. Por estos motivos, el desarrollo de competencias genéricas se ha remediado a través de talleres y otro tipo de actividades fuera del currículo (Chan, Fong, Luk & Ho, 2017).

En ese sentido, desde ambas perspectivas, es importante fortalecer el desarrollo de competencias genéricas en la educación superior, ya que los estudiantes buscan insertarse rápidamente en el mundo laboral, dentro del cual las competencias genéricas son claramente requeridas (Bravo, 2016).

A partir de lo expuesto en este primer apartado, se puede afirmar que existen diferencias entre el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo y la competencia de trabajo en equipo como una competencia genérica; siendo la principal diferencia que la competencia tiene niveles de desarrollo y capacidades que la componen; mientras que el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo, tal como se mencionó anteriormente, funcionan como metodologías de enseñanza para desarrollar distintas competencias disciplinares o genéricas.

De otro lado, se ha destacado la importancia de dicha competencia dentro de la educación superior; lo que involucra metodologías de enseñanza, cambios en los roles de los docentes y estudiantes; pero, sobre todo, su importancia, en tanto se constituye en una demanda de los empleadores hacia los profesionales, así como

un componente fundamental del desempeño de estos profesionales en el contexto laboral y en sus relaciones con las demás personas en dicho contexto.

2. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL CURRÍCULO

Como se mencionó en el apartado anterior, las competencias genéricas presentan determinadas características como su carácter multidimensional, multidisciplinar y transversalidad, y que requieren de un cuidadoso proceso de implementación curricular por la institución formadora; de tal forma, que las competencias genéricas se constituyan en verdaderas herramientas de una formación personal y profesional, en respuesta a la necesidad de una mayor empleabilidad de los estudiantes.

En ese sentido, se inicia este apartado con la comprensión del currículo como interacción de tres dimensiones: currículo diseñado o prescrito, currículo vivido y currículo evaluado, el cual hace referencia a la evaluación de los aprendizajes (Bolívar, 2008; Gimeno, 2010). Se enfatizará en el currículo vivido o real, en tanto la implementación de las competencias genéricas, entre ellas, la competencia de trabajo en equipo, se desarrolla en la interacción entre estudiantes y docentes, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede darse tanto en las aulas como fuera de ellas. En un siguiente apartado, se explica cómo se atiende la enseñanza y evaluación de las competencias genéricas desde la implementación curricular realizada desde la institución formadora. Por último, se resume la experiencia de los estudiantes en la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, a partir de los resultados de investigaciones realizadas en este campo.

2.1 El currículo vivido y el proceso de implementación

Para Gimeno (2010), existe un currículo realizado en la práctica, donde interactúan determinados sujetos en un contexto. Este currículo real está conformado por acciones que influyen en los estudiantes, como las actividades en el aula, así como las interacciones con los docentes y otros compañeros;

donde lo más importante es cuánto influyen y qué resultado producen estas acciones en los receptores, es decir, los estudiantes, quienes le asignan un significado a su experiencia curricular.

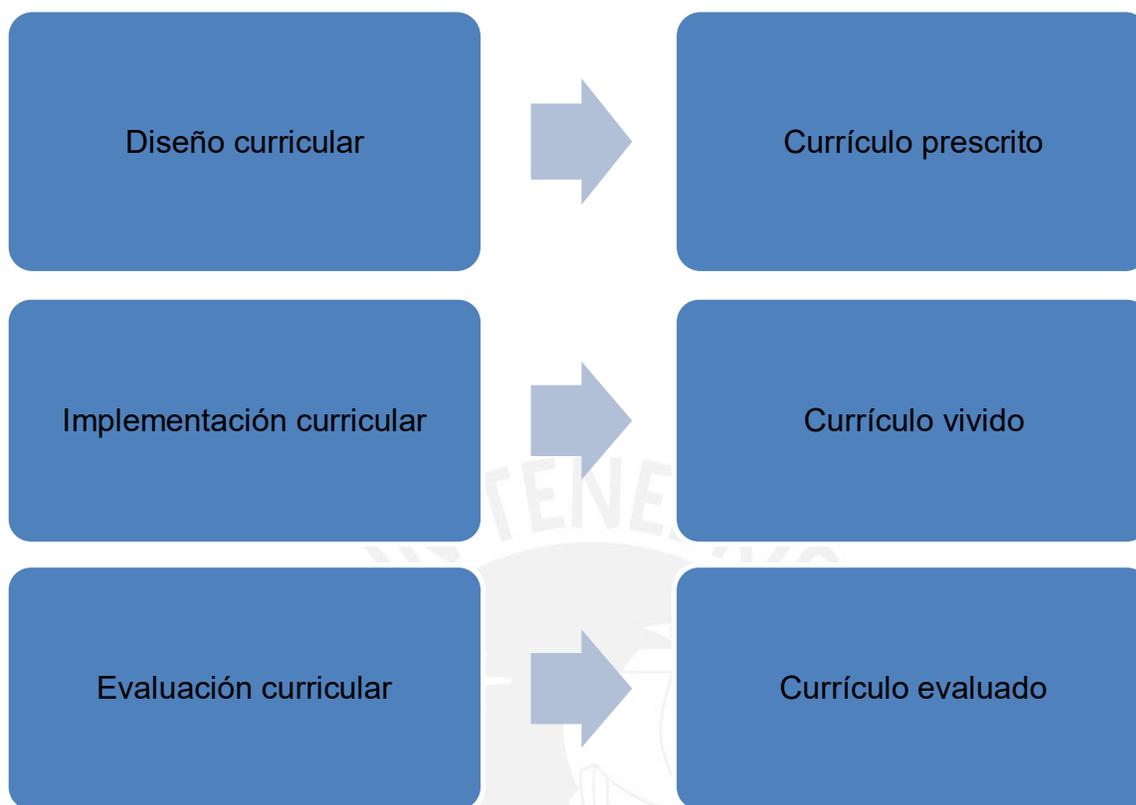
Bolívar (2008) también considera una de las dimensiones del currículo como este siendo puesto en práctica y como un conjunto de experiencias vividas. Esta dimensión se refiere a todas las experiencias vinculadas a la formación del estudiante que no solo tienen lugar en las aulas, sino en contextos no formales, interacciones entre estudiantes, docentes y otros miembros de la institución educativa. Además, esta dimensión del currículo como una realidad y como experiencias, proporciona oportunidades de aprendizaje distintas y particulares para cada sujeto.

Dicho currículo se configura de múltiples maneras, según el contexto, la institución educativa y cómo sea cada experiencia dentro y fuera de las aulas (Bolívar, 2008). Este currículo real no solo se rige por documentos, sino que prima el conjunto de hechos, anécdotas, acontecimientos y fenómenos que se dan entre los docentes, estudiantes, centro educativo y comunidad en general.

Igualmente, cada uno de los sujetos involucrados en la implementación del currículo, tanto estudiantes como docentes, es portador de un conjunto de experiencias que podría ser llamado un currículo de vida y que ha forjado su identidad y personalidad (Bolívar, 2008).

Estas dimensiones del currículo tienen correspondencia con los procesos del currículo de diseño, implementación y evaluación. Estos procesos son definidos por Gimeno (2010) como elementos interrelacionados que confluyen en el currículo para producir logros de acuerdo con ciertos objetivos a través de actividades de enseñanza, y que tienen determinados efectos en quienes aprenden.

Gráfico 2. Relación entre procesos y dimensiones del currículo.



Elaboración propia.

El proceso en el que se centra la investigación es en la implementación curricular, vinculado al currículo vivido. Esta es definida por Gimeno (2010) como acciones y actividades que son parte de las prácticas y metodologías de enseñanza y que suman al logro de las competencias. Es el desarrollo del diseño (plano escrito) del currículo. Asimismo, para la Oficina Internacional de Educación de la Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IBE, 2013), la implementación curricular consta de actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela, tanto fuera como dentro de las aulas, a través de la interacción entre alumnos y docentes, poniendo en práctica el plan de estudios, llamándose también al currículo vivido como currículo en acción o currículo enseñado.

2.2 Implementación de competencias genéricas en el currículo

La concepción del currículo ha ido cambiando hacia uno más abierto a la sociedad, a la adaptabilidad y hacia currículos que tienen como centro la integración de los aprendizajes desde la perspectiva de los contextos y situaciones donde el estudiante va a aplicar los conocimientos adquiridos. Este concepto de un currículo integrador no solamente es interdisciplinario, sino que, desde la complejidad de las competencias, abarca los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales través de las cuales los estudiantes pueden desarrollar conocimientos y transferirlos de manera flexible. En ese sentido, según Del Valle (2010), la formación de competencias genéricas debe ser intencionada y debe encontrarse explícita en el currículo. Es decir, debe incorporarse en el perfil de egreso, pero además en los cursos o módulos de la malla curricular.

Actualmente, aún se encuentra en desarrollo la investigación y experiencias acerca de cómo se enseñan y evalúan las competencias genéricas en la educación superior, sobre todo en Iberoamérica (Del Valle & Bellot, 2009, citados en Del Valle, 2010). En ese sentido, se optan por dos opciones dentro del diseño curricular, se desarrollan en cursos especializados donde el enfoque está en el trabajo en equipo o en la comunicación o dentro de cursos propios de las disciplinas. Sin embargo, para Del Valle (2010), las competencias genéricas se desarrollan mejor de manera integrada y tendrían que estar insertas en los mismos cursos que las competencias específicas de la profesión, ya que, finalmente, es responsabilidad del docente la validación del logro de las competencias genéricas dentro del curso. También, para Riordan y Roth (2005), citados en Del Valle (2010), esta integración de las competencias genéricas dentro de la disciplina tiene un mayor efecto y les da sentido a las disciplinas a través de una aplicación práctica de las competencias genéricas en un contexto más acertado.

Para Pukelis & Pileičikienė (2010), el diseño de un programa de estudios que incluya un adecuado desarrollo de competencias genéricas se enmarca en distintos factores que deben tomarse en cuenta como, por ejemplo, la definición de criterios de evaluación y de logros de aprendizaje, la selección de los contenidos y la metodología para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, un factor importante es formular de manera muy precisa los resultados de aprendizaje esperados. Si no se nombran específicamente las competencias genéricas dentro de estos resultados de aprendizaje, no se puede esperar que un estudiante las desarrolle hacia el final de un programa de estudios.

Otro factor relevante en el diseño es la metodología y los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que influyen en la eficiencia del desarrollo de las competencias genéricas. Los paradigmas centrados en el estudiante facilitan dicho desarrollo, ya que inciden en el trabajo y aprendizaje autónomo. La organización, planificación e implementación de tareas de manera autónoma son etapas importantes para los estudiantes, no solo en términos de organización de sus estudios, sino también en términos de desarrollo de competencias genéricas, por lo que es necesario brindar a los estudiantes diferentes oportunidades para practicar esta autonomía (Pukelis & Pileičikienė, 2010).

Para Villarroel & Bruna (2014), es importante tomar en cuenta, desde el currículo formal, de qué manera la implementación de las competencias genéricas avanza según su despliegue en la malla curricular, así como su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la evaluación de dichas competencias.

Los aspectos expuestos líneas arriba para el diseño curricular tendrían que ser considerados para su implementación. Un factor relevante dentro de la implementación curricular de las competencias genéricas es la formación de docentes para que puedan hacerse cargo de la enseñanza de estas

competencias, ya que su desarrollo implica una enseñanza personalizada, procesos de evaluación y retroalimentación permanentes, y actividades prácticas durante las sesiones de clase donde se puedan desplegar dichas competencias. Todo este trabajo, toma mucho más tiempo para el docente, no solo durante clases sino en su preparación y construcción de evaluaciones.

Entonces, según lo antes mencionado, la implementación de competencias genera grandes cambios en la labor de los docentes, ya que ellos deben comprender y comprometerse con la formación integral de los estudiantes y no solo que aprueben cada curso. Por lo tanto, significa un desafío para los docentes empezar a trabajar estas competencias con los estudiantes de manera consciente, y empezar a tomar en cuenta el proceso, así como los resultados del logro de estas, ya que además surgen retos como la evaluación de las competencias, si se les debe asignar una calificación, qué estrategias didácticas utilizar, entre otros (Del Valle, 2010).

Para Jaca, Viles y Zárrega (2016), la implementación de competencias genéricas también implica que existan experiencias de aprendizaje tutorizadas, es decir, que los estudiantes cuenten con un acompañamiento del docente no solamente disciplinar sino también un acompañamiento emocional si fuese necesario; así como el uso de herramientas que permitan que los estudiantes definan y pauten su trabajo, además de herramientas que permitan evaluar el desempeño del trabajo en equipo y el desempeño individual de los estudiantes.

Adicionalmente, esta implementación pasa por un proceso de socialización de las percepciones de los diversos actores que están implicados en el quehacer educativo dentro de la institución. Pero, sobre todo, por parte de los docentes y los estudiantes, dado que estos son los principales planeadores, ejecutores y beneficiarios del proceso de implementación curricular (Dejo, 2015; Morita et al., 2016; Suárez, 2017;). Por lo tanto, un aspecto fundamental en la implementación curricular por competencias es lograr la participación proactiva de los actores,

pero también que la institución se comprometa para una gestión exitosa de la implementación curricular por competencias (Jiménez, 2014).

Finalmente, una estrategia para la integración curricular según Zabalza (2012), citado en Rekalde y Buján (2013), es la organización del currículo de manera modular, tal como está organizado en la educación superior técnica en el país. El hecho de organizar el currículo de esa manera y compartir espacios en los cursos para que se realicen tareas interdisciplinarias, promueve el seguimiento y desarrollo de competencias genéricas en todos los espacios.

Sin embargo, si bien la estructura modular de los currículos en la formación técnica genera resultados de aprendizaje que deben estar claramente definidos, en la formación universitaria no necesariamente se dispone de una organización modular en el currículo (Bravo, 2016).

Actualmente las propuestas curriculares orientadas a la formación técnica están estructuradas de acuerdo con las competencias específicas que se deben desarrollar y responde a las necesidades que va generando cada sector productivo. Sin embargo, no se llega a abarcar la formación general ya que se considera más como parte de la educación básica y no tanto de la superior, muchas veces no distinguiendo incluso si la formación es científico humanista o técnico profesional (Bravo, 2016).

A pesar de esto, Bravo (2016) indica que, en los perfiles de egreso de la formación técnica, sí se especifican competencias que cruzan todas las especialidades, asociadas a capacidades genéricas con las que debe contar todo profesional técnico en un país; y que, aun así, estas competencias muchas veces permanecen en el currículo formal y en el plan de estudios, pero no son abordadas en los programas en el momento de la ejecución. Adicionalmente los docentes de educación superior no siempre cuentan con una orientación y formación para estas competencias genéricas. Todo lo anterior genera

contradicciones en el currículo y desmotivación en los estudiantes que lleguen a detectarlas.

Como conclusión de este apartado, se destaca la relevancia de la inserción de competencias genéricas en el currículo de educación superior, y las diferentes estrategias que se pueden adoptar para el diseño e implementación curricular. Sin embargo, también se pueden rescatar los desafíos que esto representa para las instituciones educativas y para los actores que estén involucrados en dichos procesos.

2.3 Experiencia de los estudiantes en la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo

Desde la perspectiva de los estudiantes, la formación en competencias genéricas se dificulta con prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes. Esto quiere decir que, para los estudiantes, cuando el docente adopta una metodología principalmente expositiva, no es posible para ellos desarrollar competencias genéricas. Igualmente, los estudiantes manifiestan que experimentan dificultades respecto a los contenidos que necesitan aprender, las actividades que realizan y sus evaluaciones, por lo que deben darles importancia a estos aspectos y eso dificulta la adquisición de competencias genéricas (Etchegaray, Pascual & Calderón, 2018).

Asimismo, a partir de una investigación de Del Valle & Bellot, 2009, citados en Del Valle (2010), se encontró que existen diferencias significativas en la percepción de los estudiantes respecto al logro de competencias genéricas luego de haberlas trabajado de manera integrada con las competencias específicas. Adicionalmente, para los docentes el desarrollo de competencias genéricas tiene una incidencia positiva en la formación de los estudiantes, mejorando su motivación y participación en el proceso formativo de los mismos.

Para Chan et al. (2017) es muy importante considerar si los estudiantes debieran recibir créditos por alcanzar competencias genéricas, y de qué manera debieran

recibirlos; y esto se vincula con la evaluación de estas. En ese sentido, a continuación, se mencionarán diferentes perspectivas acerca de la evaluación de competencias genéricas y si esta puede generar en los estudiantes un desinterés en su desarrollo y además ocasionar un escenario en el que los estudiantes únicamente las consideren para las evaluaciones.

Una perspectiva de la evaluación de dichas competencias según Chan et al. (2017) afirma que, a pesar de que las competencias genéricas muchas veces están inmersas dentro de las competencias disciplinares en el currículo, no es usual que se evalúen de manera específica y se revisen como resultados de aprendizaje individuales, sino que se diluyen bajo una visión holística de las competencias técnicas de las disciplinas. En ese sentido, al encontrarse diluidas, los estudiantes pueden no estar al tanto de las competencias que están desarrollando en clases. Asimismo, debido a sus diferentes características y naturaleza, muchas competencias genéricas pueden no ser sujetas a evaluación ya que no pueden ser representadas en rangos o escalas cuantitativas.

En sistemas educativos en Asia Este, la cultura de aprendizaje está orientada a las evaluaciones permanentes, por ello se enseña a los estudiantes únicamente lo que será evaluado. Este tipo de sistemas educativos muestran la necesidad de incluir las competencias genéricas en los exámenes para que los estudiantes reconozcan la importancia de dichas competencias, y que identifiquen cuáles son realmente trascendentes de acuerdo con su disciplina. Muchos egresados indican que, a pesar de que las competencias genéricas fueron diseñadas como parte de una formación integral en su currículo, y ellos reconocían su relevancia, no sintieron que durante la educación superior se haya fomentado su desarrollo en la práctica (Chan et al., 2017).

Al mismo tiempo, Rekalde y Buján (2013) realizaron un estudio sobre la evaluación de dichas competencias e indican que los estudiantes que participaron recibieron rúbricas para autoevaluarse respecto al desarrollo de la

competencia, por ejemplo, vinculada al trabajo en equipo en el transcurso de todo un semestre. Esta autoevaluación fue regulada por los docentes, quienes brindaron retroalimentación permanente a los estudiantes. Los principales resultados a partir del estudio muestran que los puntajes más altos que asignaban los estudiantes estaban vinculados a la actitud del grupo para trabajar frente a un objetivo y su rapidez para finalizar las tareas de acuerdo con el objetivo planteado. La dimensión evaluada que se relacionaba a los objetivos del equipo fue la más desarrollada en los estudiantes, ya que entendían lo que tenían que hacer y apuntan a ello y lo tenían presente durante todo su trabajo.

Muchos autores reflejan la importancia de tomar en cuenta la manera en que los estudiantes experimentan el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, ya que, como afirma Figl (2010): “working in teams allows students to realize the benefits of teamwork but negative experiences with teamwork, especially with social loafing, can undermine students’ attitudes toward working in teams”⁴ (p. 4).

Por otro lado, se han encontrado estudios que muestran cómo se sienten los estudiantes respecto a su experiencia vinculada a la competencia de trabajo en equipo y al desarrollo de dicha competencia durante su formación.

Según un estudio realizado por Asún et al. (2019), para los estudiantes no es sencillo realizar trabajos en equipo, sino, más bien, complejo debido a la organización y dedicación que deben tener durante el mismo y la diversidad de personalidades y perfiles de los demás. De igual manera, los estudiantes sienten que el trabajo en equipo genera un mal clima y de tensión que no favorece su aprendizaje. También, de acuerdo con Agudo, Hernández-Linares, Rico y Sánchez (2013), los estudiantes perciben que pueden desarrollar mejor las

⁴ “Trabajar en grupos permite a los estudiantes darse cuenta de los beneficios del trabajo en equipo, sin embargo, experiencias negativas relacionadas con este trabajo, especialmente con la pereza social, puede perjudicar la actitud de los estudiantes en el momento de trabajar con otros.” (Traducción libre)

competencias genéricas a partir del trabajo que realizan en clase con los docentes.

Otro resultado de este estudio está vinculado a los roles, es decir, la asunción y ejecución de las funciones de cada miembro y cómo se han sentido en los diferentes roles, y si les gustaba desempeñarlos. Los estudiantes indicaron que nunca antes habían sido conscientes de los roles que desempeñaban en un equipo y que practicar esto les había servido para asumir posiciones distintas ante los demás y a tomar decisiones, lo que antes les resultaba más difícil.

Respecto a los resultados sobre el clima en los equipos, se evaluaba la gestión del tiempo, la libertad dentro del equipo, los compromisos que cada miembro asumía y el aporte de cada uno a la comunicación e interacción del equipo. En ese sentido, los estudiantes resaltaban la importancia del sentido de pertenencia dentro del equipo.

Por otro lado, Rekalde y Buján (2013) señalan que el 60% de estudiantes que participaron en el estudio indicaba que no había trabajado en equipo antes de llegar a la universidad, y los que sí habían tenido experiencias de trabajo en equipo indican que esta fue frustrante y no cooperativa. Por último, el nivel de participación no mostró un resultado positivo y fue muy variable, ya que la participación de los miembros se volvía cada vez mayor al acercarse a la última etapa de entrega del trabajo.

En conclusión, hay una percepción generalmente negativa de los estudiantes hacia el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, y resalta, en gran medida, la necesidad de un acompañamiento del docente a través de un rol de guía que, finalmente, brinde un balance en los equipos y, al mismo tiempo, que los estudiantes sientan que su calificación está alineada a lo que han aprendido y a su nivel de esfuerzo y participación en las actividades donde desarrollan dichas competencias. Finalmente, para lograr todo ello, el docente requiere de

una capacitación por parte de la institución donde se dé la estructura requerida para enseñar y evaluar la competencia.

Existe entonces el desafío de convencer a los estudiantes para que se comprometan de manera genuina con el desarrollo de competencias genéricas en su formación, para que dejen de percibir las como un tema que consume tiempo innecesario y como irrelevantes, o de lo contrario que su desarrollo se da naturalmente sin necesidad de ser enseñadas; cuando para el contexto laboral, las competencias genéricas son igual o más importantes para el desarrollo integral de una persona y de la sociedad (Chan et al., 2017).



CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL

El propósito de este capítulo es recalcar la relevancia de la educación superior técnica y de qué manera se encuentra en el foco de las diferentes agendas de la región para mejorar tanto su acceso, calidad y vinculación con el sector empresarial. A partir de ello, se justifica la necesidad de desarrollar las competencias genéricas en la educación superior técnica, por lo que se dedica el siguiente capítulo a la normativa vinculada con los lineamientos del MINEDU de nuestro país y de otros de Latinoamérica.

1. EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICA EN LATINOAMÉRICA Y EN PERÚ

La educación superior técnica ha sido considerada por varias décadas como la oferta más empobrecida o insuficiente del sistema educativo y la opción para quienes no tienen la oportunidad de acceder a estudios universitarios. Sin embargo, actualmente es considerada una de las herramientas fundamentales para el desarrollo económico y social, y para impulsar la movilidad social, siempre y cuando el diseño y desarrollo de la oferta formativa considere las exigencias laborales de la sociedad (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010).

Asimismo, según la OCDE et al. (2016), la educación técnica es fundamental para el desarrollo de una fuerza laboral especializada con diferentes tipos de competencias. Además, en países emergentes como el nuestro, también es una

herramienta que debería responder al mercado laboral que está en constante cambio y promover la cohesión social. Es por esta relevancia que, a continuación, se presentará la situación actual de la educación técnica en la región y en el Perú, considerando datos como la matrícula, el egreso, cantidad de instituciones educativas, y algunos problemas que existen en este sector educativo en la última década.

1.1 Situación actual de la educación técnica: avances, problemas y perspectivas

La Enseñanza y Formación Técnica Profesional (EFTP) en Latinoamérica y el Caribe aparece durante el siglo XX como una alternativa a la educación secundaria. A finales del siglo XX es cuando la EFTP se inserta en la educación superior de manera paralela a la universidad como programas intermedios (UNESCO, 2016b).

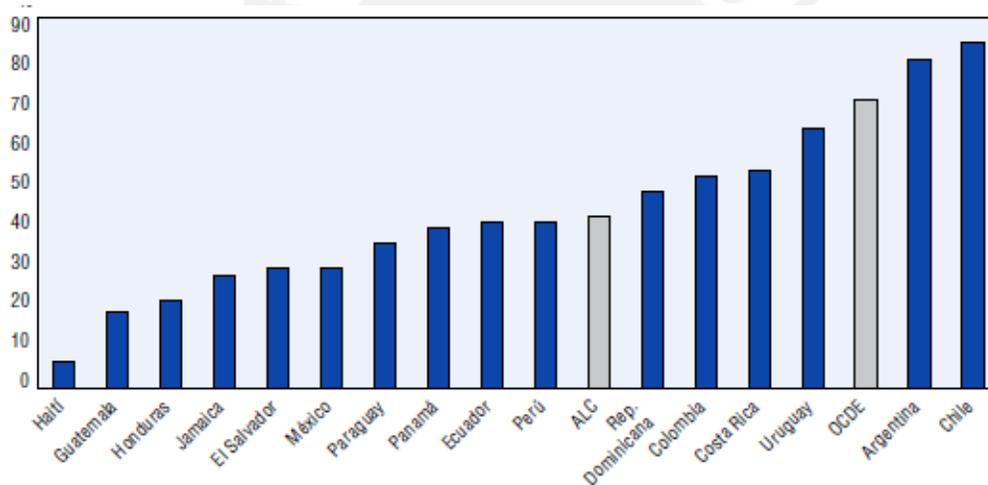
Al principio, la educación técnica se fundó fuera del sistema formal educativo, como un servicio independiente que buscaba cubrir necesidades de formación de trabajadores a partir de una convocatoria por parte del Estado hacia organizaciones de empleadores, con la intención de que cumplan un papel relevante en el desarrollo de los países formando capital humano calificado (UNESCO, 2016b). Al mismo tiempo, la EFTP fue la respuesta a la necesidad de promoción social de niveles socioeconómicos más bajos a través de una propuesta educativa que, al comienzo, estaba fuera de la gestión del MINEDU.

En América Latina y el Caribe, de acuerdo con la UNESCO (2016b), la EFTP fue criticada por su baja calidad y porque no respondía a las necesidades de los sectores productivos y de la sociedad. Por ello, se empieza a cuestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias que estén acordes a estas necesidades, y empezó a ser catalogada como educación de segunda categoría, a la cual accedían personas que no tenían posibilidades de ingresar a la educación universitaria.

Según la OCDE (2016), el porcentaje de adultos peruanos que tiene la secundaria completa como nivel más alto de formación es de 34%, siendo uno de los motivos por los cuales las tasas de matrícula en educación técnica han aumentado de manera significativa. A pesar de esto, el Perú todavía cuenta con profesionales poco calificados y una alta concentración de actividades con poco valor agregado; contribuyendo a que permanezcan los empleos informales.

En el Gráfico 3, se encuentra la tasa de matrícula en educación terciaria (educación superior técnica) en América Latina y el Caribe en el 2013:

Gráfico 3. Tasa bruta de matrícula, educación terciaria, 16 países de América Latina y el Caribe, 2013 (porcentaje)



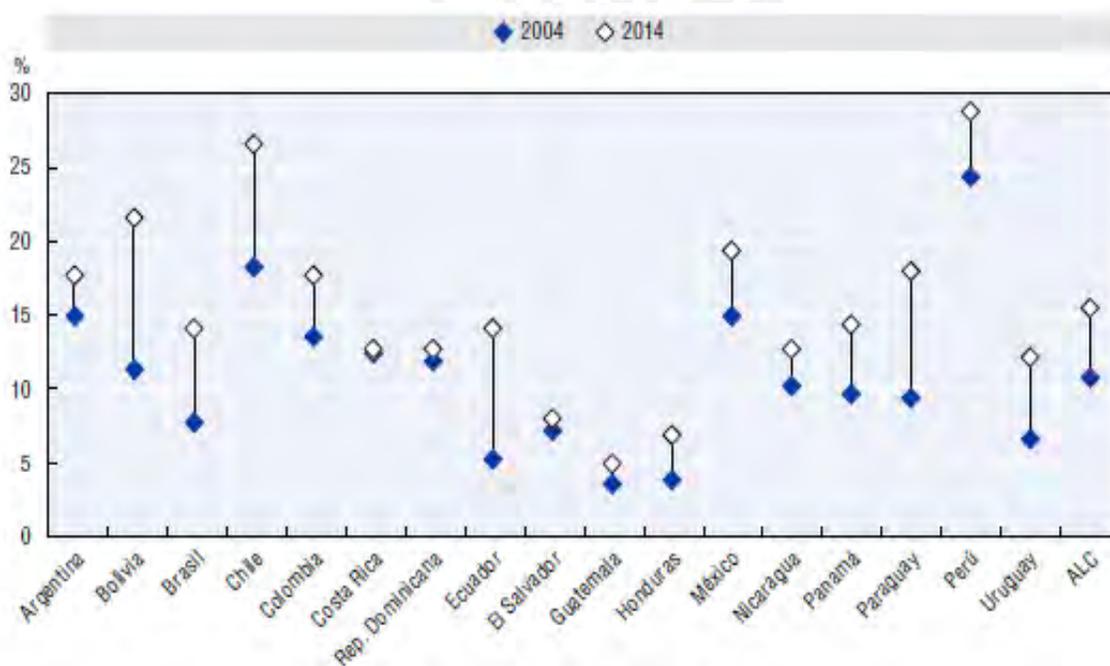
Tomado de: “Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento”, OCDE et al.; 2016, p. 166

Por otro lado, las tasas de graduación de educación técnica reflejan la capacidad de un país para brindar a los profesionales competencias especializadas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y avances durante la última década, la región está atrasada respecto a los países con economías desarrolladas. En Latinoamérica, el 39% de jóvenes se gradúa de educación técnica, en promedio, mientras que, en países como Australia, Finlandia y Rusia, la tasa de graduación en educación técnica es de más del 50% (OCDE, 2014, citado por OCDE et al., 2016). Según la OCDE (2016), el acceso a la educación superior aumentó en los últimos años, sin embargo, las capacidades adquiridas por los egresados todavía

son de un nivel menor al que requieren los empleadores. En el Perú, el porcentaje de graduados de educación superior técnica es superior al promedio de Latinoamérica, aunque todavía menor que el promedio de la OCDE.

En el Gráfico 4 se evidencia el aumento de jóvenes que terminan la educación terciaria (educación superior técnica) en el Perú comparado con otros países de Latinoamérica y el Caribe.

Gráfico 4. Jóvenes con educación terciaria completa, 2004-2014 (porcentaje de jóvenes de 25 a 29 años)



Tomado de: "Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento", OCDE et al.; 2016, p. 167

Un dato relevante a considerar es que la oferta formativa, en términos de instituciones que brindan educación técnica, ha aumentado en la última década, de acuerdo con la Tabla 2:

Tabla 2. Centros educativos de Educación tecnológica en el Perú, 2008 al 2017

Nivel / Modalidad	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Educación tecnológica	732	762	759	756	720	748	742	774	806	842

Adaptado de: “Centros educativos según nivel y modalidad, 2008 – 2017”, Instituto Nacional de Estadística e Informática., 2019.

Hasta hace unos años, la gestión de la educación superior técnica en el país ha estado enfocada en el aumento de acceso y cobertura, pero de acuerdo con el Instituto de Evaluación de la OEI (2016), la mejora de la calidad en la educación técnica es una prioridad que se refleja en las políticas educativas de los países latinoamericanos, porque asegura la inserción de jóvenes a los sectores productivos de cada país, siendo un elemento clave en la formación para el trabajo.

En ese sentido, la educación técnica profesional de calidad se ha convertido en una preocupación tanto de nuestro país como de los demás países de la región, debido a la creciente necesidad de una oferta educativa que responda a los sectores productivos de dichos países (Ginestié, 2006). Asimismo, es una prioridad generar políticas educativas que apoyen la educación técnica por su competitividad y la empleabilidad para las personas, así como la contribución a la movilidad social (OEI, 2016)

Si bien es necesario ampliar el acceso a la educación técnica, así como velar por la calidad, se debe considerar la vinculación de esta con las demandas del mercado de trabajo, ya que esto promoverá la reducción de desigualdad de ingresos y nos llevará a una sociedad basada en el conocimiento (OCDE, 2015, citado en OCDE et al., 2016).

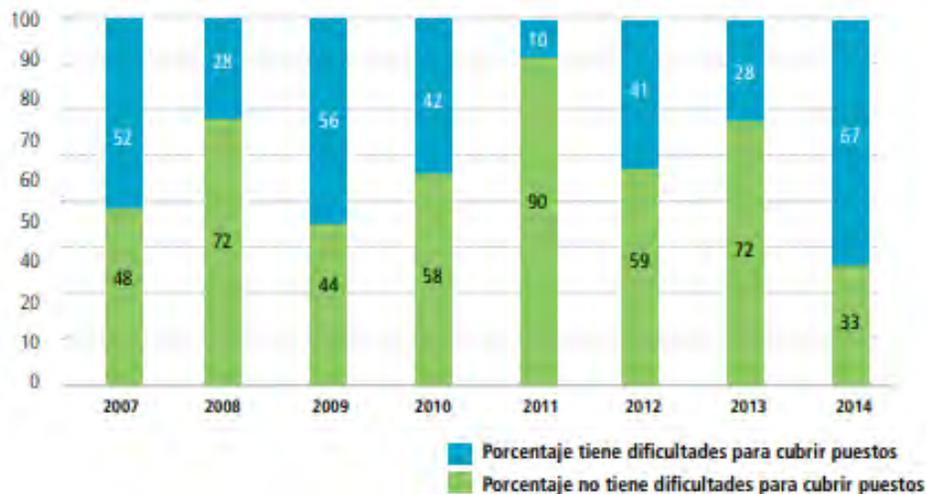
Sin embargo, también es necesario tomar conciencia sobre los problemas estructurales que aún persisten, y que impiden a la educación técnica cumplir su objetivo y satisfacer tanto las necesidades de los estudiantes como de los

sectores productivos (OEI, 2016). En el caso de Perú, existe una ausencia crítica de profesionales técnicos, quienes, debido a la falta de oportunidades laborales, finalmente migran a otros países luego de terminar la carrera técnica, lo cual hace que en el Perú haya menos profesionales técnicos con visión innovadora y se limite la modernización de los sectores empresariales (CEPAL, 2008, citado en OEI, 2010).

Por otro lado, no existe una coherencia entre lo que los jóvenes desean estudiar y los puestos de trabajo que se requieren. Por ejemplo, las carreras técnicas donde existen más estudiantes son Administración o Contabilidad, mientras que en los campos técnicos industriales se tiene mayor demanda desde el sector productivo, pero menos estudiantes (OCDE, 2016). La debilidad que existe en la vinculación entre la EFTP y los sectores productivos genera desventajas en quienes han concluido esta formación ya que se produce una subutilización del capital humano, y los egresados se ven obligados a trabajar en puestos donde los requerimientos laborales son otros y, además, a no obtener la remuneración adecuada (OEI, 2010).

Otra problemática actual de la EFTP es la poca coordinación entre esta y el sistema educativo general. En países como el Perú, muchas veces las competencias adquiridas a partir de la EFTP no son reconocidas por el sistema educativo, por lo que los estudiantes no pueden acceder a niveles superiores de educación a partir de su título técnico. Esto porque hay una desvalorización en cuanto a prestigio, estatus y calidad de la EFTP en Latinoamérica, así como también hacia el perfil de los docentes comparado con docentes de educación superior universitaria o de posgrado (OCDE et al. 2016). Adicionalmente, la oferta formativa no está siendo eficiente en relación con los puestos de trabajo que se requieren en los sectores productivos, esto se muestra en el Gráfico 5, donde el porcentaje de empleadores que tienen dificultades para cubrir puestos ha aumentado en los últimos años para el caso peruano:

Gráfico 5. Porcentaje de empleadores que declaran dificultad para cubrir puestos laborales en Perú (2007-2014)



Tomado de: “Pronósticos y Escenarios: Educación en el Perú al 2030”, Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, 2015, p. 32

De acuerdo con la OEI (2010), es importante considerar el desarrollo de la EFTP en las metas educativas de la próxima década. De este modo, un objetivo prioritario debe ser la generación de políticas para reformar la EFTP a partir de la diversidad de los países, a través de las cuales se constituya un sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias técnicas de los profesionales.

Por ello, dentro de las metas específicas que plantea la OEI para el 2021 (OEI, 2010), se encuentra la mejora y adaptación del diseño de la EFTP de acuerdo con las demandas laborales, colocando como indicadores el porcentaje de carreras técnicas que hayan sido diseñadas a partir de dichas demandas y el porcentaje de estudiantes que realizan prácticas formativas en empresas durante su carrera. Otra meta asignada es el aumento de la inserción laboral en el sector formal de los profesionales técnicos en puestos afines a su carrera.

Para la UNESCO (2015), es necesario generar estrategias propias para Latinoamérica y el Caribe para potenciar los sistemas de EFTP de acuerdo con los objetivos planteados en la Agenda 2030. Incluso, dentro de la región de

Latinoamérica, la EFTP muestra contextos y problemáticas distintos, por lo que se hace necesario realizar un análisis previo de las principales características, avances y retos de la EFTP en cada país, incidiendo en las semejanzas o diferencias encontradas para tomar las acciones que se requieran para la mejora.

Un ejemplo de las medidas que se están tomando en la región para el fortalecimiento de la educación técnica y su articulación con la demanda laboral, para generar oportunidades de empleo, es que el CAF aprobó un crédito de 150 millones de dólares, para la República de Panamá, para la construcción, estructuración e implementación del primer instituto de educación técnica superior, el cual ofrecerá 18 programas educativos de negocios, ingeniería y servicios. Todo esto con el objetivo de fomentar la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, haciendo énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales (CAF, 2017).

En el año 2010, la OCDE realizó un análisis comparativo de los sistemas de EFTP y sus políticas en más de 15 países, con la finalidad de recomendar políticas enfocadas a reducir la brecha entre el aprendizaje y el empleo para que la formación pueda responder mejor a las necesidades del mercado laboral (Ministerio de Educación de Chile, 2012, citado en OEI, 2016). También, los países de la Alianza del Pacífico llevan a cabo acciones como estudios para evidenciar la relevancia de la EFTP como Educación para el Trabajo y su importancia para el desarrollo del país (OEI, 2016).

Por otro lado, de acuerdo con la OEI (2016), en Latinoamérica se busca articular horizontalmente la oferta formativa de la EFTP con la demanda laboral. Existen distintos factores que pueden promover esta articulación como, por ejemplo, el rol de las competencias, que deben ser diseñadas de manera integral en el currículo, de acuerdo con lo que se considera en el sector productivo; asimismo el enfoque por competencias y los currículos con estructura modular (que ahora mismo están estandarizados en la región), la importancia de las condiciones

reales durante la formación a través de prácticas; entre otros. Finalmente, la UNESCO (2016) promueve enfoques intersectoriales que conecten a la EFTP con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En conclusión, es de suma urgencia trabajar en el aseguramiento de la vinculación entre educación y la EFTP para mejorar las competencias de los egresados y al mismo tiempo la transparencia y agilidad del mercado laboral para que se ofrezcan puestos de trabajo atractivos y alineados a los perfiles profesionales de los técnicos (OEI, 2010).

1.2 Iniciativas para la mejora de la EFTP en el Perú

En el Perú, la EFTP es llamada por el MINEDU “Educación Tecnológica” y se encuentra dentro de la clasificación de la Educación Superior No Universitaria, junto con la Educación Artística, Pedagógica y la Técnico-Productiva (MINEDU, 2018).

Se han identificado diversas iniciativas desde los actores involucrados en la educación en el Perú para una mejora continua de la EFTP en el país, desde el MINEDU, el sector empresarial, instituciones acreditadoras como el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y las Instituciones de Educación Superior Tecnológica (IEST).

Desde hace pocos años, en el Perú se ha empezado a evidenciar el esfuerzo por la mejora de la calidad de la educación técnica, desde la promulgación de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (Congreso de la República del Perú, 2016), así como en el Catálogo de Oferta Formativa y los Lineamientos Académicos Generales (MINEDU, 2018) para el diseño de un currículo por competencias en Educación Superior Tecnológica. Esto suma a la educación técnica porque ha generado un estándar de diseño con el que debe cumplir toda institución para ofrecer programas profesionales técnicos.

De igual manera, en el país existen mecanismos para el aseguramiento de la calidad en la EFTP tales como los procesos de licenciamiento (MINEDU) y de acreditación (SINEACE), los cuales han obligado a las IEST a adecuarse a los requerimientos para tener las condiciones básicas de calidad requeridas para estar licenciadas y, por otro lado, los estándares de calidad que solicita el SINEACE para acreditarlas.

A partir de estas acciones, las IEST han tenido que mejorar la planificación y gestión de sus recursos y procesos, utilizar indicadores que los evalúen; así como transformar las prácticas docentes y administrativas. Igualmente, existe una política para identificar los sectores productivos prioritarios, teniendo en cuenta los criterios de tejido empresarial, empleo, producto y aporte al Producto Bruto Interno (PBI). Los sectores prioritarios para la Dirección General de Educación Superior Técnico – Productiva y Superior Tecnológica (DIGESUTPA), dirección encargada de la EFTP en el MINEDU, son la administración, el comercio, la construcción, minería, agroindustria, entre otros (OEI, 2016).

Respecto a la vinculación del sector productivo con la oferta formativa, según la OEI (2016), se han formado distintos Comités Técnicos Sectoriales, compuestos por sectores productivos del país y se han elaborado mapas funcionales junto con el Catálogo Nacional de la Oferta formativa para que se construyan los planes de estudios.

Existen en el Perú, IEST como el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI) que ofrecen programas relacionados al sector industrial y están basadas en el modelo de formación dual europeo (OCDE, 2016). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de EFTP se encuentran en IEST privados y que ofrecen otro tipo de carreras más comunes y no necesariamente dirigidas al sector industrial o minero. En ese sentido, estudiantes de estas instituciones tienen problemas para postular a puestos de trabajo de calidad, ya que son muy variables en el mercado.

Algunas IEST están trabajando en aumentar sus convenios con grandes empresas pertenecientes a distintos sectores relevantes del país como financiero, comercial o de importación y exportación, lo que puede ayudar a la inserción de egresados. Pese a esto, la mayoría de IEST no cuentan con este tipo de convenios, lo que deja a muchos jóvenes con menos oportunidades de conseguir empleo (OCDE, 2016).

1.3 Finalidad de la EFTP y retos que enfrenta en la actualidad

El campo de la educación y formación técnica profesional o EFTP amerita una definición y ser diferenciada de las demás denominaciones. En los últimos años, han aparecido diferentes nomenclaturas a nivel global dentro de cada sistema educativo para hacer referencia a la Educación y formación técnica y profesional (EFTP), como por ejemplo “educación o enseñanza profesional”, “educación técnica”, “educación técnico-profesional (ETP)”, “formación ocupacional (FO)”, “educación y formación profesional (EFP)” (UNESCO, 2010).

La finalidad de la EFTP, desde sus inicios, ha sido la preparación estrictamente para el trabajo, y continúa siendo así en países con economías emergentes. Sin embargo, a partir de la revolución tecnológica y las innovaciones en ciencia y tecnología del siglo XX, se ha dado relevancia a otros aspectos en la formación (UNESCO, 2010). Asimismo, el propósito de la EFTP debe ser, en principio, contribuir al logro de los objetivos de desarrollo de la sociedad, así como actualizar el potencial de las personas para que todos puedan sumar a dichos objetivos (UNESCO, 2003).

Además, la EFTP contribuye a un permanente avance en ciencia y tecnología para asumir una posición crítica ante las consecuencias políticas y ambientales de dicho avance, así como puede favorecer el desarrollo profesional de las personas (UNESCO, 2003).

La EFTP forma parte de un sistema de aprendizaje para la vida, un sistema que además integre la enseñanza en todos los niveles, con estructuras curriculares

flexibles que tengan en cuenta las necesidades educativas de la población y la permanente evolución de los empleos, reconociendo la experiencia profesional como parte del proceso de aprendizaje (UNESCO, 2003).

La EFTP debe estar muy vinculada a la educación secundaria, ya que cumple un rol muy importante en la formación de los jóvenes (OEI, 2010). La EFTP debe atender las demandas del desarrollo productivo de un país y, además, promover la inclusión social, así como la actualización profesional de adultos y trabajadores, además de procurar un acceso equitativo a la formación (OEI, 2010).

Uno de los principales retos de la EFTP, en los últimos años, es mejorar la cantidad de información que se obtiene permanentemente respecto al mercado laboral, con el fin de apoyar a los jóvenes a decidir qué carrera estudiar. Asimismo, promover la coordinación entre los diferentes actores y niveles del Estado, para que los profesionales técnicos alcancen un mayor nivel de logro de competencias (OCDE, 2016).

Otro reto para la EFTP hacia el futuro es la construcción de alianzas con la empresa privada y con el Estado, para asegurar políticas que respondan a las demandas que se requieren en cada país y, de esta manera, alinear realmente la oferta formativa respecto a las competencias que demanda el mundo laboral y desarrollar dichas competencias en los profesionales ya durante su vida profesional. Este alineamiento y armonización entre las competencias y las necesidades de los sectores productivos mejorará mediante una colaboración fortalecida entre las IEST y el sector privado que, al mismo tiempo, dará una mayor pertinencia al currículo (OCDE, 2016).

Además, la EFTP tendría que buscar la fácil y rápida transición a niveles educativos posteriores como bachillerato y maestrías, para lo que las competencias que se enseñen deberán ser fundamentales para este objetivo

(UNESCO, 2016b). Según la UNESCO (2015), a partir del cambio de la estructura etaria de la población, se requiere de acciones para la EFTP que faciliten la transición de los jóvenes desde la escuela hacia el trabajo, pero también que provean a la población adulta competencias actualizadas para quienes son parte de la Población Económicamente Activa (PEA). Asimismo, existe una migración dentro de la región que obliga a la EFTP a brindar certificaciones que puedan ser reconocidas internacionalmente para la inserción laboral de migrantes.

Por último, a partir de la Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2016b), el objetivo de alcanzar una educación de acceso y calidad para todos durante toda su vida debe verse reflejado también en la EFTP; por lo que esta debe ser considerada relevante dentro del sistema educativo más amplio con el que cuenta cada país, vinculándola con los niveles previos y posteriores de educación.

2. ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EFTP DEL PERÚ

En el Perú, el currículo por competencias en la EFTP existe a partir de las normativas del MINEDU, el cual es el responsable de elaborar los perfiles profesionales para la oferta formativa en la educación técnica (UNESCO, 2016b).

Según el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA, 2011), el enfoque por competencias ha influenciado la oferta formativa de la EFTP desde hace años, ya que este surge por la necesidad de que los profesionales en las empresas puedan adaptarse y desempeñarse de manera competitiva ante los cambios económicos, tecnológicos y productivos. A pesar de la heterogeneidad de significados que pueda tener el enfoque por competencias, el IPEBA (2011) señala que este se lleva a cabo, finalmente, en el ámbito empresarial y que el sistema educativo y de capacitación laboral lo ha tomado y transformado en ofertas curriculares que reflejen dicho enfoque. Además, la autonomía de las instituciones muchas veces impide el diseño y despliegue de este enfoque (UNESCO, 2016b).

El MINEDU (2016) desarrolló una “Guía para la Elaboración del Plan de Estudios en Educación Superior Tecnológica”, la cual busca estandarizar la calidad de la oferta formativa y posibilitar su articulación con la demanda laboral de los empleadores, con el objetivo de lograr una mayor empleabilidad de los profesionales técnicos. Este documento plantea un diseño curricular basado en el enfoque por competencias, el cual se desarrolla en un currículo modular que integra competencias específicas y competencias para el empleo, además de experiencias formativas en situaciones reales de trabajo.

La “Guía para la Elaboración del Plan de Estudios en Educación Superior Tecnológica” (MINEDU, 2016) considera el enfoque por competencias desde la complejidad, definiendo los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben desarrollar los estudiantes, además de habilidades que les permitan resolver problemas, desenvolverse en diferentes contextos y sea innovador, dinámico y flexible.

Asimismo, como se mencionó anteriormente, el MINEDU desarrolló el Catálogo Nacional de Oferta Formativa para la regulación de las carreras profesionales técnicas, que contiene competencias e indicadores de logro para los planes de estudio desarrollados a partir de mesas de trabajo con los sectores productivos (MINEDU, 2018).

3. PUESTA EN VALOR DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA EFTP: COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD

La EFTP debe buscar un aprendizaje permanente, es por eso que necesita desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan aprender a lo largo de la vida y fomentar que las personas puedan estudiar sin tener que dejar de lado su vida profesional. Además, la EFTP es un nivel educativo donde se prioriza la mejora de oportunidades de empleabilidad, por lo que este aprendizaje para la vida se hace cada vez más relevante (UNESCO, 2016b).

Esto se refuerza en estudios realizados por la OCDE (2016), en los cuales las competencias sociales y emocionales cada vez se muestran más importantes para los empleadores, quienes consideran que los egresados de EFTP no cuentan con este tipo de competencias en un nivel que les permita desarrollarse en el ámbito laboral, indicando también que competencias como el trabajo en equipo y la perseverancia son ejemplos de los aspectos que más interesan al momento de contratar a un profesional técnico; así como cualidades éticas como la honestidad, responsabilidad, iniciativa y organización. Otro resultado relevante de los estudios es que dichas competencias pueden ser enseñadas durante la formación, lo cual se convierte en un reto para todo Latinoamérica.

En ese sentido, una de las estrategias para el alineamiento con las necesidades de las empresas, es la inserción de las competencias genéricas mencionadas líneas arriba, como competencias para el empleo en el diseño curricular de las EFTP, lo que sucedió principalmente durante reformas educativas en Latinoamérica durante los años noventa. Gracias a dichas reformas, cada país las ha insertado en sus currículos de formación técnica con algunas variaciones (UNESCO, 2016b).

Estas competencias para el empleo sirven para la adquisición de capacidades como la adaptabilidad a los cambios en las empresas y en la sociedad, y deben ser enseñadas de la mano con las competencias específicas (UNESCO, 2016a). Para ello, dentro de la EFTP debe existir un equilibrio entre la enseñanza teórica y práctica, y el currículo debe contemplar metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas, la toma de decisiones, y colocar al estudiante en situaciones reales tomadas de un contexto laboral, donde se vea en la necesidad de desarrollar competencias como el trabajo en equipo y la comunicación (UNESCO, 2003).

Un gran inconveniente de la inserción de competencias para el empleo en la EFTP es que dentro del sistema de educación básica y escolar aún no se ha

implementado con éxito este tipo de competencias en los currículos, por lo que el reto está en la articulación de las competencias específicas y técnicas con las que se requieren para el empleo y emprendimiento; tanto en la educación básica como superior (UNESCO, 2016b).

En el Perú, el MINEDU toma estas competencias para el empleo y las inserta como “competencias para la empleabilidad” en los Lineamientos Académicos Generales (MINEDU, 2018) y en la Guía para la Elaboración del Plan de Estudios en Educación Superior Tecnológica (MINEDU, 2016), en la que se detallan las competencias para la empleabilidad que se deben priorizar en las propuestas curriculares y cómo se tendrían que insertar en el currículo. Estas competencias están vinculadas con la comunicación, el trabajo en equipo, capacidad de afrontar nuevos retos y cambios, resolución de problemas, toma de decisiones, el emprendimiento, y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (MINEDU, 2018).

Entonces, en función a lo expuesto, se confirma que las competencias para la empleabilidad son necesarias, por lo que el MINEDU ha normado su incorporación al currículo. Entre ellas, la competencia de trabajo en equipo aparece como una competencia priorizada por los sistemas educativos de la región y, sobre todo, por el Perú, resaltándola como una de las principales que deben formar parte del diseño curricular en las IEST.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación aborda la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo, a partir de actores claves, como son los estudiantes que siguen una carrera en una institución educativa técnica, desde sus experiencias y el significado que le otorgan a dicha competencia.

El enfoque de la investigación es cualitativo y descriptivo, ya que dicho enfoque se orienta hacia la comprensión y descripción de situaciones particulares, centrándose en los significados y el sentido que les dan a los hechos los diferentes agentes involucrados, en este caso, los estudiantes de una IEST (Rodríguez & Valldeoriola, 2012). Asimismo, para Lisboa (2018) el propósito principal de la investigación cualitativa es brindar un mayor entendimiento y profundización de la interpretación que da el hombre a creencias, motivaciones, y cómo se puede construir la realidad.

1.1. Problema, objetivos de la investigación y categorías de estudio

El problema que orienta la investigación se formuló de la siguiente manera:

- ¿Cómo ha sido la experiencia de los estudiantes respecto a la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo en una institución de educación superior técnica?

Dado el nivel descriptivo de esta investigación, este problema central se complementa con las siguientes interrogantes: ¿Cómo ha sido la experiencia de los estudiantes en las distintas unidades didácticas donde se enseña dicha competencia? ¿Cómo han vivido la enseñanza de dicha competencia en las diferentes unidades didácticas transversales donde se encuentra? ¿Cómo ha aportado a su vida académica el trabajo en equipo según como ellos lo vivencian? ¿qué dificultades han experimentado respecto a su relación con otros? ¿Cómo resultó su experiencia en la unidad didáctica de Trabajo en equipo y Liderazgo? ¿Qué significado tiene para ellos esta competencia?

Para responder la pregunta de investigación se plantearon los siguientes objetivos:

- a. Comprender la experiencia de los estudiantes respecto a la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo.
- b. Indagar acerca del significado de la competencia de trabajo en equipo para los estudiantes.

Las categorías planteadas para la investigación de manera preliminar estuvieron asociadas a los objetivos y fueron las siguientes: la experiencia de los estudiantes vinculada a la implementación curricular de la competencia, así como el significado de la competencia de trabajo en equipo, de acuerdo a las vivencias que cada uno tuvo durante su formación. Se entiende por experiencia, aquellas situaciones donde los estudiantes interactúan entre ellos y con sus docentes; formando equipos y desarrollando tareas en función a objetivos comunes, tanto en los espacios de clase como fuera de ellos. Asimismo, cuando se indaga por el significado, se recoge el concepto o la idea que han construido los estudiantes acerca de la competencia de trabajo en equipo a partir de sus experiencias.

Estas categorías, así como el marco de investigación, se tomaron como referencia para construir el instrumento de recojo de información. Durante el proceso de análisis de dicha información, estas categorías se convirtieron en macro categorías, surgiendo así seis categorías que se detallan en el siguiente capítulo.

1.2. Método de investigación

Para la presente investigación, se utilizó un método de corte fenomenológico, ya que este centra su interés en el significado que los sujetos atribuyen a los diversos fenómenos que experimentan dentro de una realidad determinada (McMillan & Schumacher, 2005). A partir del empleo del método de corte fenomenológico, se pudo obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza de las experiencias de los estudiantes en relación a la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo, en su proceso formativo, es decir, desde sus experiencias en el aula, analizando el sentido que ellos dan a sus propias vivencias en la institución (Ramírez, 2016).

El método fenomenológico busca mostrar y comprender la esencia de un campo determinado, es decir, la comprensión del mundo visto desde una interpretación de las situaciones cotidianas de una persona (Leal, 2003). Según Fuster (2019), el método fenomenológico analiza la experiencia significativa a nivel consciente. Es importante entender al fenómeno como parte de un todo, y que se debe abordar dentro de toda la experiencia de la que forma parte. El enfoque se centra en cómo las personas comprenden los significados de las experiencias vividas, cómo las ha percibido y qué significados las rodean. De esta manera, el método se alinea con la presente investigación, porque precisamente se ha profundizado en la experiencia de los estudiantes durante su formación vinculada al trabajo en equipo y qué significado tienen dichas experiencias para ellos.

Ayala (2008, citado en Fuster, 2019) aproxima la fenomenología a los procesos educativos, indicando que esta lleva a una reflexión por parte de quienes intervienen en estos procesos dentro de la comunidad educativa; entre ellos los

estudiantes. Esto implica que dicha reflexión sea acerca de su experiencia durante el proceso formativo, para que luego establezcan un sentido e importancia a dicha experiencia. En ese sentido, el interés de la investigación se centró en el significado esencial de las experiencias cotidianas de los estudiantes como parte del fenómeno del trabajo en equipo dentro de la institución educativa, y qué importancia y sentido tuvieron dichas experiencias.

Los informantes, en este caso, son los estudiantes de la institución de educación superior técnica. Para su selección se consideraron los siguientes criterios:

- Un estudiante de cada uno de los cinco programas de la institución: Administración de empresas, Administración bancaria, Contabilidad, Marketing y Administración de negocios internacionales. Esto se debe al perfil de estudiantes de cada carrera que, por su naturaleza y competencias, son distintos (por ejemplo, un estudiante de Marketing tiene un perfil distinto al estudiante de Contabilidad en cuanto a su desenvolvimiento y habilidades interpersonales).
- Para vincular lo recogido a la implementación curricular de dicha competencia, se seleccionaron estudiantes que hubieran cursado la unidad didáctica de Trabajo en equipo, la cual se dicta en tercer ciclo.
- Estudiantes matriculados que se encontraran cursando los últimos tres ciclos de su formación durante los periodos 2019-1 y 2019-2.
- Estudiantes que no se encontraran trabajando al momento de la investigación.

En base a los criterios antes señalados, se seleccionaron a cinco estudiantes, logrando que, a través de la técnica de entrevista conversacional aplicada, nos permitieran comprender la esencia de sus vivencias relacionadas al currículo y a la competencia de trabajo en equipo.

1.3. Técnica e instrumento de recojo de la información

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, ya que esta tiene un carácter conversacional, donde la interacción simbólica evita oprimir a las personas entrevistadas, generando un clima coloquial que facilita la comunicación durante la entrevista (Díaz, 2004, citado en Ozonas & Pérez, 2004). Este tipo de entrevistas se desarrollan de manera presencial, no necesariamente intercambiando preguntas y respuestas solamente, sino convirtiendo la técnica en un espacio de diálogo guiado por el entrevistador.

De acuerdo con dicha técnica, el instrumento para recoger la información fue una guía semiestructurada, ya que a partir de ella se indagó acerca de ítems vinculados a las categorías de investigación, pudiendo aparecer categorías emergentes incluso, con el fin de obtener una perspectiva más completa del escenario del entrevistado, a través de preguntas abiertas (Bisquerra, 2012).

Para la elaboración de esta guía de pautas se consideraron aspectos planteados por Merlino (2013) como el marco conceptual, la cercanía que tiene el entrevistado acerca de los temas a indagar, así como la interrelación del tema con otros temas de la vida del sujeto. En este caso, la competencia de trabajo en equipo es una problemática cercana a los estudiantes, no solo porque lo han experimentado en su formación, sino porque lo aplicarán también posteriormente en su vida profesional, y puede ser un factor determinante para su desempeño exitoso.

Asimismo, para dirigir la conversación de manera exitosa, se construyó el instrumento utilizando como base la estructura de Merlino (2013) a través de círculos concéntricos, que inician desde una contextualización con el tema y la investigación, seguida por la movilización o experiencia cotidiana de los estudiantes respecto a los trabajos en equipo que realizan, su vinculación con profesores dentro del tema, así como el significado y la importancia que le atribuyen a la competencia.

El instrumento fue validado previamente por dos jueces expertos que brindaron una retroalimentación a las preguntas de la guía semiestructurada según los siguientes criterios:

- a. Claridad: La pregunta es fácil de comprender.
- b. Utilidad: La pregunta sirve para recoger información directamente relacionada con las categorías de la investigación.
- c. Objetividad: La pregunta evita condicionar la respuesta.
- d. Congruencia con el método: La pregunta atiende a la subjetividad del entrevistado.

También se realizó una entrevista piloto con otro sujeto que cumpliera los criterios de inclusión, con la finalidad de validar la fácil comprensión de las preguntas, su secuencia y la duración aproximada de la entrevista. A partir de dicho piloto, se modificó el orden de las preguntas para una mayor coherencia y fluidez, se eliminaron algunas para reducir su duración, así como también se ajustó la redacción de las preguntas para su mejor comprensión por parte de los estudiantes.

2. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para la presente investigación, se han asumido tres fases planteadas tanto por Feroso (1988) como por Martínez (2004), las cuales se detallarán a continuación.

1.1. Etapa previa

Esta primera etapa consistió en la liberación de prejuicios desde el investigador, eliminando presupuestos teóricos. Martínez (2004) describe esta etapa como la clarificación de los sesgos que tuviera el investigador respecto al tema. De acuerdo con ello, en esta etapa se aplicó una reducción fenomenológica o epojé, el cual es un ejercicio que, según Husserl (1986, citado en Leal, 2003), implica una desconexión por parte del entrevistador de los aspectos materiales, fácticos y psicofísicos sobre las vivencias investigadas. También denota un estado de

duda y suspensión del juicio (Fermoso, 1988). Este término es parte fundamental del método fenomenológico, ya que implica retirarse de la actitud y posición natural que se tiene hacia las cosas para una posición más consciente; suspendiendo la opinión o juicio de valor acerca de los fenómenos a investigar (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012).

La autora de la presente investigación forma parte del área académica de la institución educativa, ejerciendo la jefatura de las carreras de Administración de empresas y Marketing. Esta posición implica la validación del diseño del currículo, de los materiales académicos, además de una revisión y asignación de docentes según su perfil a las diferentes unidades didácticas, para un posterior acompañamiento y supervisión a su desempeño.

Para la autora, la competencia de trabajo en equipo tendría que estar inmersa de manera transversal en la formación del estudiante, sobre todo en cursos donde se busca desarrollar competencias específicas. Lo principal para la autora es el desempeño de los docentes y su compromiso con la enseñanza de dicha competencia, sin importar a qué disciplina pertenecen. De acuerdo con información recogida previamente, los docentes no asumen la competencia como su responsabilidad y solo se enfocan en los contenidos y en los resultados individuales de los estudiantes; probablemente debido a un desconocimiento de cómo enseñar la competencia, o incluso al propio nivel de desarrollo de la misma por parte de los docentes.

La autora considera que los estudiantes tienen una falsa autonomía para realizar trabajos grupales, y que es a lo que ellos llaman trabajo en equipo, a través de los cuales atraviesan conflictos y dificultades para lograr el producto final solicitado por el docente, y que finalmente es evaluado. Esta falsa autonomía significa un poco o nulo acompañamiento por parte del docente, justamente porque esto implicaría una inversión mayor de tiempo y esfuerzo para ellos. Muchos estudiantes aprovechan la responsabilidad intrínseca de sus

compañeros para sumarse a equipos donde, conscientemente, no aportan al trabajo, estando seguros de que los demás se lograrán un buen resultado para su propia calificación, lo cual decantará en que, quienes no se esforzaron de la misma manera, reciban una buena calificación injustamente. Esto hace que muchos estudiantes prefieran trabajar de manera individual, ya sea para no salvar a otros compañeros, o porque tienen dificultades para socializar con otras personas.

1.2. Etapa descriptiva

Esta etapa consistió en una descripción fenomenológica de la experiencia de los sujetos, implicando una visión del fenómeno lo más imparcial, exacta y precisa posible. Martínez (2004) indica que esta etapa es a nivel descriptivo, donde se expone de la manera más fiel posible, la realidad experimentada por los individuos, en este caso por los estudiantes. Previo a ello, se realizaron las entrevistas con los cinco sujetos, donde se firmó un consentimiento informado, indicándoles acerca de la investigación, grabación de voces y uso confidencial de la información. Las entrevistas fueron realizadas fuera de la institución, y se puso en práctica la epojé durante las entrevistas, ya que, al tener una posición de poder que pudiese influenciar en la respuesta de los estudiantes, se tomó a un especialista para realizar las entrevistas, desde una posición ajena a la institución y neutral de prejuicios vinculados a los objetivos.

Para interpretar y analizar la información, en primer lugar, se transcribieron las entrevistas. En segundo lugar, se colocaron códigos dentro de cada transcripción, vinculados a diferentes temas. En tercer lugar, dichos códigos se organizaron en subcategorías y a su vez en categorías emergentes, las cuales se detallarán en el siguiente capítulo. Una vez obtenidas las categorías, se describió la experiencia de cada sujeto a partir de las mismas, respetando en lo posible, la visión de cada uno de forma exacta y precisa.

1.3. Etapa estructural

En esta etapa, se buscó la comprensión de la esencia de la experiencia de los estudiantes, reconociendo sus limitaciones y comprendiendo el fenómeno en su complejidad (Fermoso, 1988; Martínez, 2004).

Este análisis estructural no solo respondió a las categorías sino al sujeto en interacción con los diferentes actores que influyeron en su experiencia, partiendo de un reconocimiento de sí mismo, sus emociones y cualidades, encontrando puntos de relación entre los entrevistados para responder a la pregunta y objetivos de investigación. Es decir, se volcó por escrito lo que los sujetos han vivido, captando la naturaleza del fenómeno a partir de las interacciones que estos tuvieron con diferentes actores y elementos curriculares durante toda su formación. Ello sirvió para organizar la presentación de los resultados generales en el apartado respectivo.

3. PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

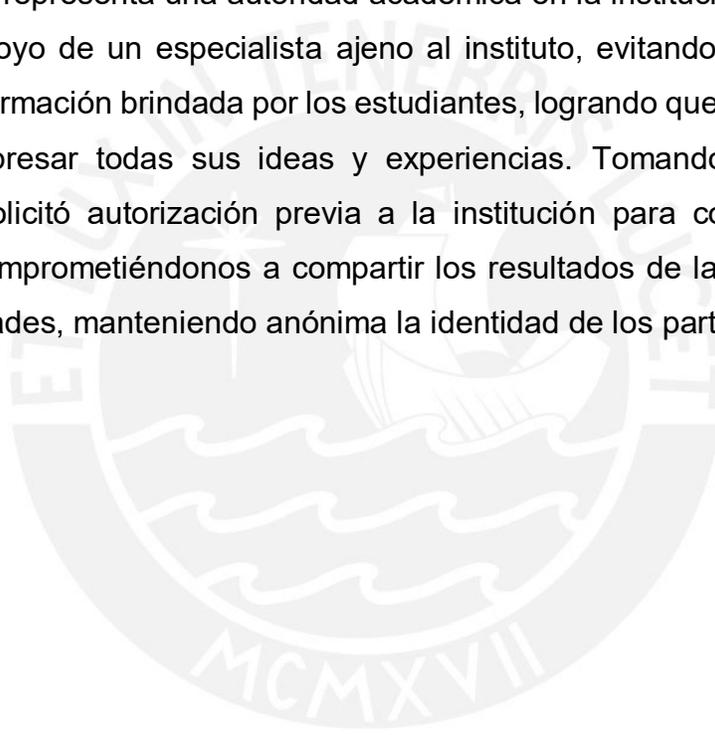
Respecto a los principios éticos de la investigación, en primer lugar, se tomó en consideración el respeto por las personas. Esto implicó que se cuente con el consentimiento informado de cada participante para entrevistarlos y grabar sus voces en audio.

Dicho consentimiento informado aseguraba el uso confidencial de la información y el anonimato de los participantes para proteger su identidad. Previo a la entrevista, se compartió también información acerca del tema de investigación, como los objetivos, metodología y técnica para el recojo y análisis de información, es decir, en qué consistiría la entrevista y cómo se organizaría la información recogida en la transcripción. Finalmente, en dicho consentimiento, se indicó que la participación en el estudio era completamente voluntaria y que, si deseaban dejar de participar, o retirar su entrevista del estudio, era posible hacerlo.

Al finalizar la entrevista, se indicó a todos los participantes que se compartiría con ellos los resultados del estudio, recordándoles que se respetaría el uso de la información recogida, la cual ha sido utilizada exclusivamente para este estudio.

Este mismo principio se tomó en cuenta durante el análisis de la información y la exposición de los resultados, catalogando a cada sujeto con números del 1 al 5 para mantener su identidad anónima.

En segundo lugar, se consideró el principio de integridad científica. Esto debido a que la autora representa una autoridad académica en la institución, por lo que se utilizó el apoyo de un especialista ajeno al instituto, evitando así cualquier sesgo en la información brindada por los estudiantes, logrando que se sientan en libertad de expresar todas sus ideas y experiencias. Tomando este mismo principio, se solicitó autorización previa a la institución para contactar a los estudiantes, comprometiéndonos a compartir los resultados de la investigación con las autoridades, manteniendo anónima la identidad de los participantes.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Para el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas, se ha partido del problema de investigación, acerca de cómo ha sido la experiencia de los estudiantes respecto a la implementación curricular de la competencia genérica de trabajo en equipo, en una institución de educación superior técnica. Asimismo, se ha tomado en cuenta preguntas complementarias vinculadas a la experiencia de los estudiantes en las unidades didácticas, tanto la unidad de Trabajo en equipo como otras, la enseñanza de la competencia desde el acompañamiento del docente, el vínculo y la interacción con sus demás compañeros y, por último, el significado sobre la competencia que han construido y la importancia que le asignan a partir de toda su experiencia.

De esta manera, se alcanza los objetivos de la investigación sobre la comprensión de la experiencia de los estudiantes respecto a la implementación curricular de la competencia, así como la indagación sobre el significado de la competencia para los estudiantes.

Para la organización de los resultados, se considera las dos macro categorías y al interior se desarrollan diversos temas que se refieren a las categorías de la investigación. Cabe señalar, que se procede a la presentación de los resultados

por cada sujeto, en tanto, la investigación de carácter fenomenológica involucra una inmersión en las vivencias de cada persona. Posteriormente, se presenta una síntesis según las interacciones del sujeto con sus pares, con los docentes, con el currículo para finalmente llegar al significado que asignan los sujetos a la competencia.

La primera macro categoría es acerca de la experiencia vinculada a la implementación curricular de la competencia, cuya definición se mencionó anteriormente. Dentro de esta, se agrupan cuatro categorías. La primera categoría muestra la interacción con otros estudiantes en el desarrollo de la competencia, dentro de la cual se encontraron subcategorías como la actitud de los otros miembros del equipo, y la percepción del desarrollo de la competencia de sus compañeros. La segunda categoría es respecto al trabajo en equipo e incluye subcategorías como factores que influyeron en la motivación del estudiante para trabajar en equipo, así como la dinámica de un equipo, desde su conformación, los roles de los integrantes, el rol que el sujeto asume en cada equipo, influencia del género, etc.

Respecto a la tercera categoría, hace referencia al currículo vivido por el estudiante, y abarca la experiencia en sus unidades didácticas y las actividades extracurriculares dentro de las cuales ha participado y se ha vinculado con sus compañeros. En tanto, la cuarta categoría está vinculada al rol del docente, desde las indicaciones que brinda a los equipos al inicio, el acompañamiento y la motivación a cada equipo, su actitud y la influencia que tiene a partir de su experiencia profesional. Además, cómo el docente toma decisiones respecto a la evaluación de la competencia de trabajo en equipo en cada unidad didáctica.

La segunda macro categoría se refiere al significado de la competencia de trabajo en equipo asignado por cada estudiante; dentro de la cual se describen dos categorías. Si bien al inicio del estudio el significado se consideró como una sola categoría; a partir de los resultados, se identificó una categoría emergente: la

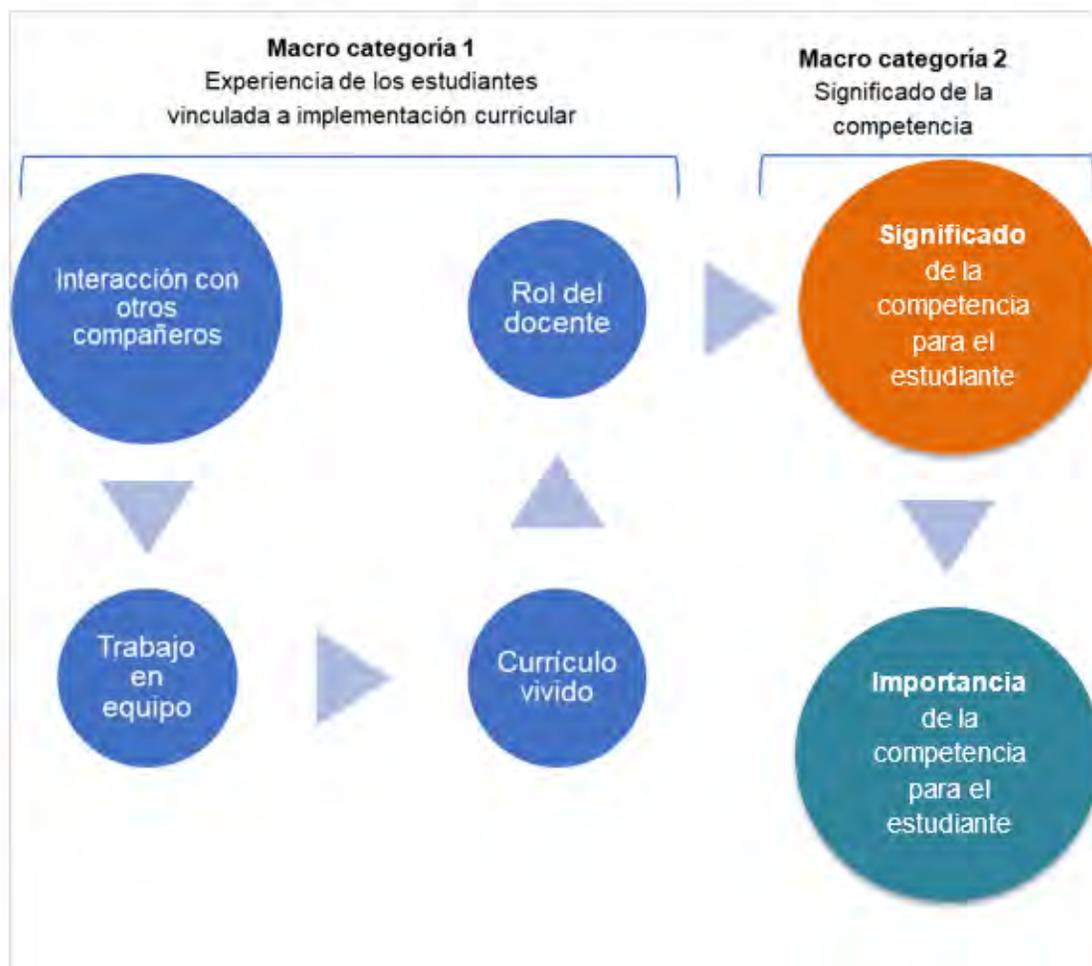
importancia de la competencia. Por lo tanto, el significado se convierte en una macro categoría que subsume el significado entendido, por un lado, como concepto de la competencia, y, por otro lado, como la importancia de la competencia para los estudiantes.

Entonces, la primera categoría señala el concepto que construye sobre la competencia a partir de las capacidades que identifica necesarias para el trabajo en equipo, dentro de las cuales se encuentran las características deseables y no deseables para un adecuado trabajo en equipo, así como la percepción de su propio desarrollo de la competencia.

Por último, la segunda categoría está vinculada a la importancia de la competencia por parte de cada estudiante, tanto como una visión hacia futuro para su vida profesional, como actualmente dentro de su vida personal, incluso familiar, y con sus compañeros en espacios fuera del instituto.

Es por ello que la lógica del análisis a partir del problema, objetivos y categorías se puede traducir en el siguiente gráfico:

Gráfico 6. Organización de las categorías para el análisis de la información.



Elaboración propia.

1. DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS POR CADA SUJETO

1.1. Sujeto 1

El primer sujeto es una mujer que estudia la carrera de Administración de empresas, y se encuentra cursando el último ciclo de su carrera.

En cuanto a la interacción con otros estudiantes, el sujeto 1 refiere distintas conductas que presentan sus compañeros cuando deben trabajar en equipo, asimismo, resalta la poca disposición de sus compañeros para trabajar en equipo:

“En mi salón habitualmente no se trabaja en equipo (...) se juntan y dicen todos “sí” y no aportan en nada (...) hay personas que solo se sientan y no tienen la iniciativa de hacer nada (...) solo trabajamos las dos porque la otra tampoco trabaja”. (sujeto 1)

La cita líneas arriba muestra que, para ella, los trabajos que ha realizado con sus demás compañeros no representan un trabajo en equipo como tal, y eso da un mensaje acerca de lo que para ella significa dicha competencia, y que actitudes como la iniciativa son componentes relevantes que ella valora y que forman parte de su significado para la competencia.

Por otro lado, existen compañeros con los cuales ha interactuado y que han aportado de manera distinta a su concepto de la competencia de trabajo en equipo y que, además, han sumado a su aprendizaje de la misma: “el delegado (...) su espíritu. Siempre era energético para qué, siempre era pilas. Chicos, vamos a hacer esto, chicos falta esto”. (sujeto 1)

Respecto a la categoría del trabajo en equipo, en primer lugar, para el sujeto 1, la motivación para trabajar en equipo con sus compañeros depende principalmente de la disposición que puede ver en ellos: “sí trabajo en equipo, cuando veo que la persona también quiere apoyar”. (sujeto 1)

En segundo lugar, existen aspectos que han sido determinantes para que ella se haya podido desempeñar en equipo, como son la socialización con sus compañeros y compañeras y la paciencia: “Bueno, a mí me ayudó en socializar un poco más, porque a veces yo no socializaba mucho (...) sí me ha ayudado bastante, como también a tener paciencia”. (sujeto 1)

En tercer lugar, la retroalimentación ha jugado un papel muy importante para el trabajo en equipo desde su perspectiva. Señala la retroalimentación que recibía por parte de los docentes: “...el profesor era bien práctico (...) incluso te daba retroalimentación en esa clase (...) y es donde aprendí a trabajar en equipo también”. (sujeto 1)

Posteriormente se refiere a otros docentes, donde también resalta la retroalimentación:

“sí, era súper dinámico. Preguntaba, te daba retroalimentación (...) había una retroalimentación entre nosotros. Y como que avanzábamos en el trabajo. Y al profesor le preguntábamos, y el profesor nos decía “sí, está bien chicos”, o “háganlo de esta forma”, o nos daba otra forma de ver las cosas. Y era lo que me gustaba de ese profesor”. (sujeto 1)

Al hablar de retroalimentación, hace mención a una interdependencia entre sus compañeros al momento de trabajar en equipo:

“...en el ámbito de retroalimentación. Porque, como te comenté hace un momentito, a veces hay cosas que mis compañeras no saben y yo sé, entonces yo lo hago. Si no entienden, les vuelvo a explicar y les vuelvo a explicar, hasta que entiendan pues ¿no? Porque ese es el punto ¿no? Ayudarlas y, si yo no sé, ellas también que me ayuden”. (sujeto 1)

Por último, lleva la retroalimentación a la interacción con sus hermanos como una mirada de formación hacia ellos para trabajar en equipo: “primero los hago que se reconcilien y luego les digo “¿sabes qué? Debes hacer esto, debes hacer el otro””. (sujeto 1)

Dentro de la misma categoría de trabajo en equipo, también se encuentra la conformación de equipos, la dinámica de trabajo, los roles que para el sujeto existen en un equipo y al mismo tiempo los roles que este adopta de acuerdo a las circunstancias.

En cuanto a la conformación de equipos, la mayoría de los docentes que enseñó al sujeto formó los equipos de distintas maneras para fomentar las distintas interacciones con todo el salón de clases. La estudiante indica: “siempre tocaba un profesor al inicio del primer día de clases que decía “ya, escojan sus grupos” (...) cuando hacíamos los demás cursos, decían “ya, su grupo, el que ya han hecho (...) con ese se quedan”. (sujeto 1)

Refiriéndose a la dinámica y al proceso que ha seguido con sus equipos para desarrollar un trabajo, el sujeto solo menciona la misma dinámica de repartir las partes entre cada integrante, y hacia el final realizar una revisión del proyecto consolidado, recibir retroalimentación del docente como parte del proceso, para luego finalizar y entregar sus trabajos.

“plantear lo que se podría hacer, y de acuerdo a ello avanzar. Si es por ejemplo en grupo: repartir las cosas y al final de todo ello modificar (...) o ver qué le falta aplicar. Preguntarle al profesor si algo falta (...) hay casos como que te juntas y no haces nada ese día, entonces (...) todo se repartía, te juntabas y ya estaba todo listo”. (sujeto 1)

Para el sujeto 1, los principales roles en un equipo son de liderazgo, la organización de las tareas en el equipo y alguien que propone o plantea ideas nuevas. Ella considera que a lo largo de su carrera ha adoptado diferentes roles, según los compañeros con quien ha trabajado y sus características, también de acuerdo a los temas a trabajar con el equipo.

“me adapto, porque a veces hay temas que yo no conozco y simplemente recibo retroalimentación por la otra persona, que de repente es la que sabe más del tema, y digo “¿cómo se hace esto? O “puede ser esto, puede ser el otro”. Y me dicen “sí, sí”. (...) otras veces yo sé más del tema y entonces me dicen (...) ¿cómo podemos plantearlo?” Y ya les digo “sí, podemos hacerlo de esta forma, puedes aplicar estas estrategias”.

“Si capté bien el tema de ese día (...) digo “ya, ve haciendo tú esto”, reparto las actividades. Supongamos que sea un equipo de cuatro, a cada uno le mando una actividad y al final digo “hay que juntar la información” (...) vamos diciendo “esto podríamos modificarlo”, o decimos “no, otra palabra”, entre todos buscamos”.

“Había ciclos en los que ejercía el rol de líder y había ciclos que también ejecutaba (...) me tocó una compañera que no hacía nada (...) y en ese momento es cuando la (...) motivé”. (sujeto 1)

Nuevamente aparece el término “retroalimentación” en el discurso de la estudiante, cuando hace mención a su rol y al de sus compañeros, pero, además, menciona incluso el rol de motivar a sus compañeros, llevado hacia un nivel más personal con una de ellas, a quien menciona haber ayudado no solo como parte del mismo equipo de trabajo, sino también emocionalmente y académicamente,

a través de un acompañamiento distinto que luego redundó en que la otra estudiante pueda trabajar en el equipo de mejor manera.

“Perseverar con ella, bastante. Perseverar, decirle, ayudarla, motivarla. Más que nada perseverar (...) porque a veces ya me hablaba más cariñosa (...) ese efecto que ya no se vuelve como tan solo una compañera, o quizás una persona en la que puedas confiar”. (sujeto 1).

El sujeto 1 da a entender su gran capacidad de motivación como parte del desarrollo de la competencia y su concepción de que el trabajo en equipo va más allá de estudiar en los mismos espacios, sino que también puede mejorar a través de la formación de un vínculo de amistad y cercanía con las personas que trabajan con ella.

Respecto a la categoría del currículo vivido por la estudiante desde la unidad didáctica de Trabajo en equipo, así como en otras unidades didácticas, se describe la utilidad que ella le asigna dentro de su aprendizaje, así mismo la evaluación de dicha competencia durante sus sesiones de clase y las actividades extracurriculares en las cuales ha participado y que también han sido relevantes para el desarrollo de la competencia.

Cuando describe las actividades realizadas en la unidad didáctica de trabajo en equipo señala que se proponían temas o actividades que a su juicio no eran relevantes o sintonizaban con la unidad, o en todo caso, el docente no comunicaba el objetivo de dicha actividad: “temas que se llevaban y no venían al caso (...) tenías que bailar. ¿Para qué necesito bailar? También actuar” (sujeto 1). Además, encontraba que la organización para trabajar en equipo a partir de la solicitud de actividades como exposiciones acerca de temas de su preferencia, era finalmente de la misma manera que en las demás unidades didácticas.

“decían escojan un tema que les atraiga más y expongan cuáles son sus beneficios, sus características (...) o sea, toda una información completa ¿no? Y es cuando nosotros decíamos “esto puedo hacer, esto puedo

hacer” (...) decíamos “tal día nos juntamos” y juntábamos la información (...) y todo se complementaba en realidad en ese momento”. (sujeto 1)

Cuando se le pregunta acerca de la utilidad de la unidad didáctica, en general, para su propio aprendizaje y desarrollo de la competencia, el sujeto, incluso pidiendo que asigne un número del uno al diez, indica: “no mucho (...) habré aprendido un cuatro” (sujeto 1). Es decir, asigna una baja utilidad de la unidad sobre trabajo en equipo para su formación.

Esta valoración también se refuerza en tanto las otras unidades tampoco le ofrecieron novedad o reforzaron la competencia de trabajo en equipo. Se conversó acerca de sus vivencias en las demás unidades didácticas de la carrera y la utilidad que hayan tenido para el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo. La estudiante señala solamente dos cursos donde ella recuerda haber utilizado el trabajo en equipo, y que más bien en el resto de unidades didácticas era un trabajo más de división de partes y envío de la tarea de manera virtual.

Esto también refleja que, para este sujeto, solamente el hecho de asignar trabajos grupales durante las clases no necesariamente va a lograr que ella pueda encontrar espacios donde desarrolle la competencia e interactúe de manera provechosa con sus compañeros, sumando un entorno virtual dentro del cual no concibe la posibilidad de que se haya podido generar dicha competencia, como se observa en la siguiente cita. Esto también hace referencia a la implementación del currículo llevado hacia las actividades virtuales de cada unidad didáctica.

“no me exigían mucho trabajar en equipo (...) te dejaban tareas pues ¿no? Mayormente los primeros ciclos eran puras tareas virtuales, o sea, las trabajabas desde tu casa (...) cuando me he juntado, justamente ha sido en Marketing, pero en los otros no (...) porque eran mayormente tareas virtuales y las hacías tú. Y si necesitaba, después le decía a una compañera “oye, hay que hacerla juntas, hay que repartirnos o juntarnos un día en clase, vemos que falta o que falla, lo arreglamos y ahí lo mandamos”. No había necesidad de juntarme otro día, un sábado, un domingo para hacer las tareas. Solamente, como te digo, en Plan Estratégico, en Marketing, ahí era donde nos juntaban en equipo en realidad.” (sujeto 1).

Finalmente, hubo actividades extracurriculares en el transcurso de su carrera que, para la estudiante, fueron relevantes en tanto hubo un aporte en conjunto de su equipo. Si bien indicó que estuvo al tanto de las actividades, solo pudo participar en una: “una vez hubo un concurso (...) era como una empresa y le tenías que dar estrategias (...) justo con el equipo que estaba y lo pudimos resolver” (sujeto 1).

En cuanto a la categoría del rol del docente en este contexto, la estudiante afirma que “cuando el profesor dice trabajar en equipo, el profesor solo se sienta y ya”.

Esta frase refleja muchos mensajes, desde un descontento y decepción general por parte del sujeto hacia la actitud de los docentes y a la falta de acompañamiento que ha recibido de gran parte de ellos, por más que posteriormente se haya encontrado con pocos profesores que sí han podido guiarla durante su interacción con los demás compañeros y orientarla a lidiar con las distintas situaciones que se le presentaron.

“el profesor era súper dinámico, en verdad ese profesor me ayudó bastante (...) el profesor era bien práctico, dejaba puntos clave que investigar (...) incluso te daba retroalimentación en esa clase (...) es donde aprendí a trabajar más en equipo también (...) en todos los grupos iba y preguntaba “chicos ¿qué les falta?” (...) digamos que fallabas en algo (...) te explicaba de otra forma para que se entendiera”. (sujeto 1)

“me enseñó a designar más que todo (...) decía chicos, repártanse, no pueden hacer todo juntos”. (sujeto 1)

Además, la estudiante comentó acerca de la forma de evaluar dicha competencia, tanto en la unidad didáctica de Trabajo en equipo como en las demás unidades didácticas. La manera en que describe la evaluación de la competencia por parte de los docentes hace mención de una evaluación del resultado del trabajo, es decir, de un producto escrito entregado en conjunto. Sin embargo, este proceso de interacción, organización y dinámica entre los miembros del equipo, incluso

este desarrollo personal que puede surgir a partir de la experiencia de trabajar con otros no se toma en cuenta para dicha evaluación.

“El profesor en realidad solo veía el producto final (...) evaluaba el contenido, pero no decía como que haya mejorado tal persona en esto y todo ello ¿no? (...) solo veía el producto final, (...) se enfocaban en el contenido del tema, el contenido nada más” (sujeto 1).

Todo lo anterior refleja la importancia de la implementación curricular vista como el acompañamiento y la motivación que pueda transmitir el docente y el seguimiento permanente a los diferentes inconvenientes que pueda tener cada equipo para que todos alcancen el objetivo de su trabajo dentro de la unidad didáctica.

La siguiente categoría hace mención al significado que el sujeto 1 ha construido finalmente sobre la competencia de trabajo en equipo, las capacidades que se vinculan a dicha competencia, a partir de su experiencia interactuando con sus compañeros y sus profesores, incluso desde una mirada de desarrollo personal.

Las capacidades que el sujeto 1 asocia a una persona que ha adquirido dicha competencia son, en primer lugar, que “brinda bastantes opciones panorámicas, diferentes estilos de ver algo (...) persevera en ello (...) cuando tiene alguna duda siempre pregunta (...) está ahí siempre (...) en cualquier momento le preguntas algo y hay una retroalimentación” (sujeto 1). Luego enlista las capacidades como “iniciativa y retroalimentación (...) persistente (...) comunicación (...) confiar en las otras personas” (sujeto 1).

Estas capacidades mencionadas por el sujeto están relacionadas a cualidades personales y a formas de interrelación proactiva entre los miembros del equipo, no solamente a las tareas que ha de realizar cada integrante.

Al preguntarle qué ha aprendido a lo largo de su carrera acerca de trabajar en equipo, ella responde “a designar, a retroalimentar y, finalmente, a perseverar y estar siempre con una sonrisa, ante todo, en mi equipo” (sujeto 1).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el sujeto 1 enfoca la competencia hacia capacidades muy humanas y relacionadas a un vínculo entre los integrantes del equipo, más allá de las capacidades más ligadas a la organización, gestión del tiempo, etc., incluso menciona la importancia de sonreír a sus compañeros que implica ser empática.

Por último, se encuentra la importancia de la competencia, en el caso del sujeto 1, proyecta la importancia del trabajo en equipo hacia su vida laboral en el futuro como “la base de todo (...) porque ejerces el liderazgo”.

Dentro de su vida personal, ella menciona que aplica el trabajo en equipo en su relación con sus sobrinos menores, a los cuales acompaña “tengo tres sobrinos y lo aplico ahí (...) porque tiene cada uno diferentes actitudes” (sujeto 1).

Como un cierre de su discurso, ella explica que la competencia de trabajo en equipo ha impactado en su vida, vinculándola a la perseverancia y motivación que pueda mostrar cada día durante sus estudios. Es decir, extrapola capacidades del trabajo en equipo a actividades personales: “a hacer mi rutina (...) a veces hay ganas como de quedarse a dormir, pero digo no, si me quedo dormida, ya no hago otras cosas”. (sujeto 1).

1.2. Sujeto 2

El segundo sujeto es una mujer estudiante de la carrera de Administración de negocios internacionales, cursando el último ciclo de su carrera.

Respecto a la dinámica del trabajo en equipo, desde la experiencia de la estudiante, los equipos siempre se conforman de distinta manera, y que además eso le dio la libertad de agruparse con personas distintas.

“puede ser que el profesor nos diga en qué grupo vamos a estar, o también nos da para tomar la decisión de con quiénes podemos estar. Yo normalmente roto, no me quedo con el mismo grupito de amigos (...) estoy con la mayoría del salón (...) normalmente, como le digo, es solución de problemas y por eso me gusta mucho escuchar diferentes perspectivas, por eso trato de juntarme con todos.” (sujeto 2)

Asimismo, la estudiante señala que para ella el trabajo en equipo se vincula a la solución de problemas, y su interacción con diferentes personas también está enfocada en alcanzar un buen resultado como parte del trabajo.

Incluso menciona que, en una oportunidad, uno de sus docentes los agrupó de manera distinta “...no de cuatro o de cinco quizás, sino equipos de medio salón y medio salón, entonces era divertido...” (sujeto 2). Al sujeto le llama la atención mezclarse de maneras distintas con sus compañeros, desde una mirada complementaria y de conocer pensamientos distintos dentro de los equipos donde trabaja.

Por otro lado, dentro de los roles que existen en un equipo, la estudiante considera en primer lugar roles funcionales, de acuerdo a las actividades que desempeña cada integrante para lograr el producto final.

“la persona que avanza mucho, la persona que no hace nada, la persona que ve, pero no opina, pero tiene mucho, mucho que opinar (...) el liderazgo (...) uno se encarga de la información, otro de delegar quizás y de leer y juntar las respuestas, otros de hacer el trabajo, ordenar, o documentos, en conjunto”. (sujeto 2)

Sin embargo, al hablar de los roles que ella desempeña en el equipo indica “me considero una persona que tiene alma de líder (...) me gusta quizás apoyarlos, diciéndoles en qué pueden avanzar y cosas así (...) delegar” (sujeto 2).

Existe un factor relevante para el sujeto como parte del éxito de un equipo y es la empatía; es mencionada no solo como una característica del trabajo en equipo, sino como una capacidad valorada por la estudiante y asociada con el liderazgo y con su propio nivel de desarrollo de la competencia “ser empático, al menos yo intento hacer eso (...) quizás uno tenga problemas o algo y se puedan apoyar o

ser empático (...) soy bien empática, bien líder (...) me gusta trabajar bastante en grupo” (sujeto 2).

La estudiante considera que el trabajo en equipo tiene como característica principal, ya mencionada anteriormente, la solución de problemas, pero además indica que “los trabajos en equipo son súper dinámicos (...) tener una solución conjunta ¿no? porque es eso, trabajo en equipo” (sujeto 2).

El sujeto 2 mencionó un elemento particular dentro de la categoría de trabajo en equipo, el cual hace referencia a la influencia del género en la interacción de los integrantes.

“me tocó un grupo de puros hombres (...) eran cuatro hombres. Y justo de esos cuatro hombres, dos eran súper hiperactivos y movían a los otros dos. Entonces era como que sentía yo que trabajaba sola (...) si se distraían un ratito y tenía que seguir ahí” (sujeto 2).

La estudiante ha recalcado esta experiencia por encima de otras al sentir que, por ser la única integrante femenina del equipo, ha tenido que adjudicarse un rol que no le agradaba y que no se alineaba a los roles que ella menciona antes.

La frase “sentía yo que trabajaba sola” también se vincula con la categoría de interacción con los otros estudiantes, ya que su percepción de los demás compañeros de clase demuestra que, para la estudiante, no han alcanzado un nivel de desarrollo de la competencia adecuado para trabajar con ella de la mejor manera.

“tengo muchos compañeros que son muy cohibidos, entonces no hablan mucho (...) personas que están distraídas, las personas que están en otro tema, que no se meten al tema del grupo. Las personas que están se hacen él que escucha o algo, pero no hacen nada a la final”.

“yo había traído todo, los materiales, todo para que podamos hacer la dinámica para todo el salón. Pero ellos o tenían que recortar o tenían que en cada hoja escribir frases y se distraían y se quedaban con la tijera ahí,

miraba y no hacía y cosas así. Entonces, tenía que decirle “avanza” o “escribeme esto, por favor” y estar así (...) cada vez que les decía, se ponían a hacer y me apoyaban”. (sujeto 2)

Respecto al currículo vivido por el estudiante, se tiene la experiencia del sujeto dentro de las diferentes unidades didácticas a través de su carrera. En primer lugar, respecto a las actividades realizadas en la unidad didáctica de Trabajo en equipo, la estudiante comenta que realizaban “solución de problemas, dinámicas (...) en realidad, me gustó el curso, pero (...) muy relajadito” (sujeto 2).

Esto puede significar que para la estudiante no fueron suficientes actividades, o que dichas actividades no aportaron al desarrollo de la competencia, aun siendo parte de la unidad didáctica que está específicamente diseñada para ello.

En segundo lugar, respecto a las demás unidades didácticas, indica que “todos emplean el trabajo en equipo, de diferentes formas, pero lo emplean” (sujeto 2). La estudiante no indica específicamente de qué manera se emplea el trabajo en equipo en otras unidades didácticas, pero menciona con seguridad que se toma en cuenta como parte de las estrategias didácticas de los docentes durante las clases.

En tercer lugar, se conversó acerca de actividades extracurriculares que pudiesen reforzar el desarrollo de la competencia, sin embargo, ella señala que dichas actividades no necesariamente fueron parte de su experiencia como parte de su aprendizaje: “hay alguna capacitación o algo, pero (...) en realidad te inscribes virtual, vas y te sales también (...) no he visto mucho de lo que es el trabajo en equipo. No he podido asistir, en realidad” (sujeto 2).

Como último aspecto del currículo vivido, la estudiante resalta un aspecto distinto y fuera de las aulas como parte de su experiencia vinculada al trabajo en equipo; señalando que este, dentro de la institución, no solamente se refleja en los

estudiantes y docentes, sino en los demás espacios donde ella interactúa con otros en la institución.

“de todos, ya sea cafetín, área académica, limpieza (...) yo creo que si, por ejemplo, sin los de limpieza nosotros no podríamos hacer nada. Yo creo que eso es un trabajo en equipo de todos. Yo creo que en (...) es bueno el trabajo en equipo”. (sujeto 2)

Respecto a la categoría del rol del docente para el aprendizaje de la competencia, el sujeto empieza hablando de un docente del cual recuerda haber aprendido más que del resto a trabajar en equipo.

“más divertido, era como más dinámico (...) porque normalmente era todo en equipo ¿no? no equipo de cuatro o de cinco quizás, sino equipos de medio salón y medio salón, entonces era divertido por lo que te hacía bailar, te hacía hacer una actuación o algo por el estilo, y te motivaba creo, para nosotros que somos jóvenes”. (sujeto 2)

Cuando describe las actividades que realiza el docente menciona, por ejemplo, que las formas de agrupar a los equipos eran distintas, y que, además, ponía a los estudiantes en situaciones donde debían actuar, bailar, y que, para la estudiante, era motivador no solo para ella sino para todos sus compañeros. Las distintas formas de interactuar con sus compañeros, y pasar por momentos donde se muestre vulnerable socialmente como actuando o bailando, han influenciado en este sujeto para sentirse con mayor capacidad para trabajar en equipo.

La estudiante asocia de cierto modo la edad del docente con el dinamismo y, por lo tanto, capacidad de trabajar en equipo, por ejemplo, indica que un docente, por más que era mayor, recibió un taller de *clown* y, por lo tanto, era distinto al resto, tal como menciona al docente líneas arriba que promovía el baile y la actuación en sus clases.

“En realidad no es que sea joven, ¿no? porque, así como he tenido profesores adultos que son (...) aburridos, he tenido también profesores adultos que sí (...) quizás han llevado un taller o algo para poder (...) porque, por ejemplo, tuve un

profesor que tuvo un taller de *clown*, entonces ese profesor no era tan aburrido, siendo mayor”.

“me ha tocado con profesores adultos, entonces son un poco más serios, están más a la antigua ¿no? Trabajar, leer, leer, leer (...) te hacen hacer tus trabajos en equipo, pero ya no tan dinámicos como ahora son los profesores”.

“(...) quizás que le brinden los materiales a los profesores para que puedan ser más didácticos. Porque en el caso que yo le conté, el profesor es el que traía sus cosas y todo eso. Entonces hay profesores que quizás o no se toman el tiempo, o no tienen el tiempo”. (sujeto 2)

Asimismo, asocia este dinamismo con la preparación de las clases de cada docente como parte de la implementación de las unidades didácticas, lo cual, para ella, es un factor que ayuda al desarrollo de la competencia.

Respecto al rol del docente, la estudiante resalta la importancia de su experiencia profesional como parte de la enseñanza de la competencia.

“la mayoría de profesores nos cuentan sus historias, cosas que ellos ya han pasado (...) ellos saben que a nosotros nos va a pasar en algún momento y nos apoyan bastante en eso (...) aparte de ser un buen profesor, nos brindó bastantes experiencias (...) nos contaba cosas diferentes, problemas diferentes (...) a mí me han servido más las experiencias de los profesores”. (sujeto 2)

Según lo que indica la estudiante, trasladar experiencias previas del docente donde resolvió situaciones de conflicto en equipos, ha sido útil para llevarlo a sus propias situaciones trabajando en equipo con sus compañeros. Además, recalca el acompañamiento de los docentes como parte del trabajo en equipo “siempre nos han mandado a trabajar en equipo (...) no es que era solo nosotros, sino que los profesores trabajaban en conjunto con nosotros” (sujeto 2). Esto incluye también las indicaciones que les dieran los docentes “nos hacía trabajar de distintas formas (...) no solo nos ponía de a cuatro (...) hacíamos grupos de diez, cosas pequeñas pero que influyen bastante” (sujeto 2).

De acuerdo con el sujeto, el trabajo en equipo en conjunto con el docente también implica que no solo se den indicaciones, sino que haya una comprensión de la

situación emocional y la influencia que pudiera tener en el trabajo en equipo de los estudiantes.

“tener distintas formas de trabajar en equipo. No necesariamente que él te de algo para que trabajes y lo trabajas, sino que quizás él dice “mira, pueden...” (...) porque a veces somos muchos los que llegamos o con problemas o cosas así y esa es una forma de, no necesariamente subimos el ánimo, pero de no sentirnos tan presionados con las clases y todo” (sujeto 2).

Respecto a la evaluación de la competencia, el sujeto menciona que las calificaciones dependían de la participación individual de los estudiantes, además de la presentación de los trabajos escritos. También menciona una autoevaluación por parte de los estudiantes, luego de la cual el docente contrastaba con su propia calificación: “nos evaluaban por participación, nos evaluaba por comportamiento y por presentación de trabajos o temas (...) nosotros mismos nos evaluábamos. Entonces el profesor ya comparaba” (sujeto 2).

A partir de toda su experiencia, la estudiante entiende que la competencia de trabajar en equipo implica capacidades como la empatía y la escucha activa y el delegar actividades “como un rompecabezas, de todo tú lo vas partiendo y lo vas uniendo también (...) tienen un solo objetivo” (sujeto 2).

Además, ella asocia su capacidad de trabajar en equipo con la empatía y escucha hacia los demás, el respeto hacia las opiniones del resto, la tolerancia, sinceridad y honestidad. Esto quiere decir que su constructo de la competencia se vincula a las habilidades de relacionarse con los demás a nivel emocional y humano.

“siempre tengo ese espíritu de líder como se puede decir, siempre trato de... porque, por ejemplo, por más que estemos en salida o algo, quizás tratar de escuchar a alguien, soy bien empática, bien líder... me gusta trabajar bastante en grupo” (sujeto 2).

Por último, la estudiante se refiere al trabajo en equipo dentro de su vida profesional como lo más importante, diciendo que “es básico (...) es la base de una empresa”, pero, lo más importante para ella es el trabajo en equipo a nivel personal, en sus relaciones familiares.

“en mi casa yo tengo mis dos hermanitos menores, con ellos tengo que hacer bastante lo que es el trabajo en equipo, porque entre los tres nos encargamos de la casa (...). siempre va a tener que haber el trabajo en equipo en lo laboral, en lo familiar, en todo creo yo” (sujeto 2).

1.3. Sujeto 3

El tercer sujeto es un varón, estudiante de la carrera de Contabilidad, cursando el último ciclo de su carrera.

Respecto a la categoría de interacción con otros compañeros, el estudiante tiene una percepción principalmente negativa acerca de ellos, relacionada sobre todo a la poca disposición del resto para trabajar en equipo con él.

“se sobran y prefieren trabajar solas, que son un poco déspota (...) yo miro alrededor y a veces las personas ponen una cara de “ay, no quiero trabajar con él” (...) había personas que, por ejemplo, no se tomaban tan a pecho la nota y como que hacían cualquier cosa, buscaban así “ya, pon esto” y escribían (...) a veces uno es el que para en su celular. Ya a ese ya no le decimos nada porque ya, en fin, no queremos tampoco que se moleste o que se resienta y se vaya”. (sujeto 3)

Además, manifiesta que sus compañeros no solamente no quieren trabajar con él, sino que, durante los trabajos en equipo, no existe una actitud de colaboración de parte de ellos, ni una actitud de solución del problema por parte del sujeto.

Incluso cuando se expresa de la capacidad de sus compañeros para trabajar en equipo, lo hace de manera negativa, indicando que la estudiante que destacaba por sus habilidades, tenía una mala actitud de escucha hacia los demás, y que sus compañeros de equipo lo dejaron para trabajar por su cuenta durante la clase.

“había una compañera que destacaba mucho y que ya lo hacía por fastidiar (...) y decía “esto está mal, esto está mal”, e imponía su idea, siempre imponía su idea. No tomaba en cuenta los otros pensamientos de mis compañeros”. (sujeto 3)

“a veces tocaban grupos que no me parecían tan buenos porque iban y ya, era por las puras (...) la profesora creo que nos reunió un grupo y había varios que estaban con grupos, estaban reunidos. Y yo veo pues que, en la primera hora, había venido mi grupo y en la segunda hora nos tocaba. Y veo que mi grupo se va... así de la nada, se fueron”. (sujeto 3)

Cuando comenta acerca de los compañeros que sí tienen la capacidad de trabajar en equipo, indica que “sí he visto personas, o sea, unas cuantas, no digo que todo el salón, pero sí unas cuantas que he visto que sí se toman a pecho el trabajo en equipo” (sujeto 3).

Respecto al trabajo en equipo, el sujeto describe la conformación de equipos como una dinámica donde él es quien determina con quiénes desea trabajar, de acuerdo a la percepción que tiene acerca de sus compañeros y compañeras. Sobre los docentes, solamente indica que arma los grupos con la intención de que todos interactúen con compañeros que no conocen.

“veo con qué tipo de personas voy a trabajar, o sea, personas que estén siempre ahí (...) que siempre estén atentas y que estén listas para trabajar en equipo y que no sean así como otras personas que como que se botan o que dicen “no, con él no quiero trabajar” (...) puede ser que el profesor tome al azar y junte a las personas (...) a veces hacen sorteos”. (sujeto 3)

Sobre los roles que identifica el sujeto en un equipo, al principio solamente indica que no hay otro rol además del liderazgo que él haya podido encontrar. Sin embargo, cuando habla del rol que él ocupa dentro de un equipo, habla de él como alguien que se adapta al contexto de distintos equipos y motiva al resto. Además, identifica roles funcionales, como redactar las ideas, buscar información y delegar actividades.

“así un compañero no entienda, trato de animarlo o hacerle que entienda un poco más lo que estamos haciendo (...) se me dificulta un poco ser líder (...) a veces soy el que escribo y a veces soy el que busca la información y le dice al grupo los temas que tienen que hacer”. (sujeto 3)

El sujeto admite que el liderazgo no es el rol que él asume, pero indica que la investigación y la delegación de actividades son los roles que mejor cumple. Mientras comenta esto, vuelve a señalar que sus compañeros no tenían consideración hacia él durante la dinámica del equipo, a pesar de tener una relación personal con él; haciendo notar que en realidad su decisión de no asumir el rol de liderazgo en un equipo ha sido debido a que ha sido menospreciado por sus compañeros durante su carrera, por lo que los roles que le ha tocado asumir y que más adelante han sido de su preferencia no implican una posición de poder ni de dar órdenes al resto sino de hacer un trabajo más procedimental e individual dentro del equipo.

“me ha pasado a mí, porque siempre que estaba en el grupo, he tenido un grupo que he trabajado varios... ¿cuánto? Dos años. Y a veces yo decía mis ideas y nunca las tomaba en cuenta. Y estuve trabajando con ese grupo dos años. Yo era el que investigaba y ya, le dictaba el concepto, a veces me ponía a escribir, pero a veces no me tomaban en cuenta mis ideas. Eran mis amigos”. (sujeto 3)

El sujeto comenta que permaneció con el mismo equipo durante dos años; lo cual puede ser un indicador de que esto no se encuentra establecido como parte del diseño de las unidades didácticas. Es decir, en el currículo implementado por los docentes, según la experiencia del sujeto, él es quien ha tomado la decisión de mantenerse con el mismo equipo, sin una intervención o indicación de los docentes para hacer lo contrario.

Al hablar de la dinámica de los equipos en los que ha participado, primero se refiere a la dinámica de su equipo de deporte.

“a veces también discutíamos con mis compañeros (...) porque hacían jugadas solitarias. Pero ya poco a poco fuimos intentando armar jugadas conjuntas ¿no? A veces burlábamos a la defensa o hacíamos que un compañero entre y sacábamos la marca... y entendimos cómo era realmente jugar en equipo. Nos unimos y poco a poco fuimos creciendo en esa parte.” (sujeto 3).

A continuación, comenta acerca de una actividad extracurricular donde participó y trabajó con un equipo que no conocía.

“nos hicieron hacer un trabajo en equipo y nos separaron, no conocía a nadie, y tuvimos que organizarnos. Nos hicieron hacer una dinámica de un caso y dijimos “ya, primero, ¿qué vamos a hacer?”. Separamos los problemas y en otra parte pusimos las soluciones que iba a haber, repartimos los temas que íbamos a decir ¿no? Y fue muy nuevo para mí.”

“me gustó porque empecé a conocer personas de otros distritos, de otras sedes, y no sabía cómo trabajaban. Aprendí de ellos, sí, de la carrera de bancaria (...) había temas que ni siquiera yo conocía, y gracias a ellos, al menos me nutrí un poco con su conocimiento.” (sujeto 3).

El estudiante habla de manera positiva acerca de su experiencia con estudiantes que, por el contrario, no son sus amigos sino más bien son personas que no conocía y de las cuales pudo aprender y obtener una experiencia significativa.

Respecto al rol del docente, el sujeto describe, en primer lugar, que las indicaciones de los docentes para trabajar en equipo son limitadas “las indicaciones de lo que se tiene que hacer en el trabajo, los puntos y los temas que se van a tocar, de ahí ya nada más.” (sujeto 3).

Además, menciona la diferencia entre el docente de la unidad didáctica de trabajo en equipo y los demás docentes.

“nos preguntaba cómo nos estábamos relacionando, cómo nos llevábamos con todo el equipo y a veces la profesora como que rotaba de gente (...) decía que en un trabajo no vas a trabajar con gente que ya conoces, vas a trabajar con otras personas que ni siquiera conoces y vas a tener que ser más comunicativo”. (sujeto 3)

En segundo lugar, acerca del acompañamiento del docente, el sujeto valora que los docentes realicen dinámicas donde los estudiantes interactúen más entre ellos, y expongan sus ideas.

“hay profesores que sí hacen el otro tipo de método, hacen muy diferente (...) a veces se agrupan y dan las indicaciones, pero no una exposición normal, sino que hacen dinámicas para que nosotros nos sintamos un poco más cómodos y más confiados a la hora de hablar”. (sujeto 3).

Sin embargo, se refiere a la mayoría de sus docentes diciendo que “se sentaba en su escritorio y esperaba que termine el tiempo (...) busquen y ya, expongan”

(sujeto 3). Dichas frases representan la actitud de docentes que, para el estudiante, no representan un referente ni guía durante el proceso de trabajo en equipo; solamente hace referencia a un docente que apoyó para desarrollar la competencia de trabajo en equipo.

“me enseñó demasiado, aparte de cómo él se expresa y cómo hace sus dinámicas en equipo, lo usa demasiado (...) se toma la libertad de responder preguntas en su Facebook, hace transmisiones en vivo gratuitas, asesoramientos (...) aparte de que regala asesoramientos de tesis, libros y planes contables. Me interesaba mucho cómo trabajaba (...) sus dinámicas no eran así como que salga a cantar, no era como que una vez, sino de todas sus clases son trabajo en equipo y dinámicas (...) nos decía un país cualquiera y nosotros teníamos que hacer ese deajo, del país que nos tocó (...) me ayudó a soltarme más, a no tener miedo y ahí intentarlo”. (sujeto 3)

En tercer lugar, acerca de la influencia de sus docentes para adquirir la competencia, menciona que lo han ayudado a ser más comunicativo y a desenvolverse mejor ante los demás.

“creo que ser más comunicativo. Porque cuando yo entré al primer ciclo, era demasiado tímido. Se me hacía difícil conversar. Y luego de que la profesora nos empezó a apoyar, nos hacía hacer dinámicas, ya empecé a soltarme más, a ser más comunicativo. Creo que eso es lo que me ayudó más, ya ahí pude desenvolverme solo”. (sujeto 3)

Lo que indica el estudiante líneas arriba va de la mano con la preferencia de no ser el líder de un equipo y del rechazo que ha sentido por parte de sus compañeros para trabajar con él durante su formación. Para él, las dinámicas y actividades de los docentes han significado una pérdida importante de la timidez, factor relevante para que pudiese desarrollar de mejor manera la competencia de trabajo en equipo.

Por último, respecto a la evaluación de la competencia, menciona que “en esos cursos que son de Psicología, él que jala ya es por desinterés” (sujeto 3). Esta frase representa en gran medida la poca relevancia que le asigna el estudiante a la unidad didáctica de Trabajo en equipo, incluso llamándola un curso de Psicología. Esta poca relevancia puede ser debido a que no hay una concientización ni conocimiento por parte de los estudiantes de cuán importante

es dicha unidad didáctica para el desarrollo de la competencia dentro de su formación.

Asimismo, se refiere a la evaluación como una enfocada en el proceso más que en los resultados.

“cada vez que hacíamos dinámicas, el que no salía, parecía que no le importaba el curso y ya, la *Miss* le bajaba puntos. Teníamos 20, pero cada vez que no salían, la *miss* bajaba un punto, un punto, un punto. Luego, para el final, la *Miss* juntó un grupo, eran tres grupos y nos hizo hacer (...) que nuestro grupo esté representado por sierra, costa y selva, por cada región. Y los grupos se separaban por tres y ya cada uno tenía que decorar su espacio acorde a costa, sierra y selva (...) a veces veía a las personas que discutían, se peleaban porque no coordinaban el tiempo, pero al final sí estaban todos.” (sujeto 3).

Respecto al currículo vivido por el estudiante, en primer lugar, comentó acerca de su experiencia en la unidad didáctica de Trabajo en equipo, donde menciona, nuevamente, que actividades donde se vea forzado a perder la timidez, han influenciado mucho en el desarrollo de la competencia.

“era divertido, entretenido (...) nos sacaban a bailar, a hacer dinámicas (...) eran más para desenvolvernos, ese curso (...) cualquier tipo de baile, o hacernos reír, hacíamos de payasos, tipo *clown* (...) se divertían, se socializaban, se soltaban más, ya que había algunos reservados que no hablaban, se empezaban a soltar más, se empezaban a conocer”.

“sí, me hizo desenvolverme más (...) poco a poco han ido creciendo en la forma en la que ellos exponían, ya que iban y empezaban a temblar. Ahora como que son como más serios, como más fluidos a la hora de hablar (...) es demasiado notorio (...) lo que más me gustó fue hacer las dinámicas, salir a bailar”. (sujeto 3)

Esta unidad didáctica fue útil para el estudiante, ya que asocia su desenvolvimiento como un nivel de desarrollo de la competencia. En segundo lugar, el estudiante menciona el trabajo en equipo en otros espacios fuera del aula como parte importante de su experiencia, así como en espacios virtuales. Por ejemplo, habla acerca del trabajo en equipo en la atención del personal de la cafetería, incluso entre los miembros de su familia.

“creo que, de la cafetería, porque me impresiona cómo dos personas hacen demasiado para atender a varias personas, porque la cafetería se

llena demasiado (...) veía cómo eran dos personas y eran más de cincuenta personas que estaban ahí alrededor, pidiendo, y se coordinaban, veía por ejemplo que las dos personas se dividían en partes, uno una mitad y la otra mitad el otro.” (sujeto 3)

“a veces mi mamá me dice “ya, limpia” y le digo “y mi hermana, ¿qué? Mejor limpiemos los dos, así más rápido”. Entonces nos dividimos”. (sujeto 3)

Lo más relevante de su experiencia fuera del aula ha sido mientras jugaba en línea con sus compañeros, donde comenta que parte importante de ello es la coordinación entre un mismo grupo para ganar.

“yo lo tomo como un juego, pero a veces también se ve y se nota el trabajo en equipo. Tengo amigos que jugamos, y más puedo ver el trabajo en equipo, nos comunicamos como “ya, yo voy a tal y tú a tal”, y nos coordinamos (...) el trabajo en equipo ahí se ve demasiado. Aunque una persona diga que no”. (sujeto 3)

En tercer lugar, el estudiante menciona el voluntariado donde participó como actividad extracurricular, como una experiencia significativa que marcó el desarrollo de la competencia por parte del sujeto, a través de la interacción con nuevas personas y fomentando su desenvolvimiento.

“estuve en un voluntariado y eso me hizo ver la perspectiva de todo lo que había aprendido (...) recuerdo que yo fui y vi a varias personas sentadas que no conocía (...) cuando me abrieron la puerta, me dijeron “empieza a conversar y a conocerte con los demás”. Y como que me senté y estaba viendo... estaba un poco desconcertado. Y luego uno me habla (...) y empezamos a hablar, hablar, hablar (...) ya poco a poco me fui soltando, fui hablando y ya los conozco. Es más, son mis amigos ahorita”. (sujeto 3).

Por último, dentro de la macro categoría del significado de la competencia para el estudiante, el sujeto relaciona capacidades como empatía, responsabilidad, ayuda al otro, liderazgo, organización, división de actividades, y menciona la socialización y capacidad de comunicación como parte importante de la competencia.

“a veces se toma el papel de líder una persona, lo que se tiene que hacer y a veces pone órdenes y pone indicaciones de lo que se tiene que hacer... Para que no haya tanto revuelto y tanta distracción, se pone firme (...) empático, líder... social también creo. Sociable, porque a veces las

personas que no son comunicativas mucho y ya, empiezan a hacer solos ellos y como que dejan de lado al grupo, como si no supieran”. (sujeto 3)

Por otro lado, se expresa de una persona capaz de trabajar en equipo como alguien que puede motivar a otros e influir en ellos para que aporten según sus capacidades.

“le toca a veces con personas que no ponen de su parte y a las finales terminan haciendo lo contrario. Los alienta, los motiva, les hace trabajar bajo presión, les pone tiempo (...) y si están un poco desnivelados, trata de nivelarlos y que estén a la par (...) que las personas se apoyen (...) y que sepan cómo solucionar los problemas que se puedan presentar”. (sujeto 3)

El sujeto describe a una persona que trabaja en equipo como alguien que pueda guiar a distintas personas hacia un mismo objetivo, con habilidades como organización de actividades, pero, al mismo tiempo, con empatía, es decir, habilidades socioemocionales, pero también de gestión de tiempo y de tareas.

Al mismo tiempo, indica que la competencia de trabajo en equipo para su vida profesional es lo más importante, asociándola de nuevo con el poder socializar y comunicarse de manera adecuada con otros.

“demasiado (...) el trabajo en equipo ahí se ve demasiado (...) en un trabajo, no vas a elegir con quién vas a estar y a veces el gerente o el jefe te selecciona con cualquier tipo de persona. (...) así tú no lo conozcas, tienes que ser sociable o al menos ser comunicativo”. (sujeto 3)

1.4. Sujeto 4

El cuarto sujeto es un varón, estudiante de la carrera de Administración de negocios bancarios y financieros, que cursa el último ciclo de su carrera.

Respecto a la categoría de interacción con otros estudiantes, el sujeto ha manifestado, sobre todo, los sentimientos que ha vivido al relacionarse con sus compañeros para trabajar en equipo. Por ejemplo, toma una actitud de su compañera como parte de su aprendizaje “veía que ella tenía el papel de líder y me gustó su comportamiento, y ahora soy así, trato de tener esa iniciativa” (sujeto 4).

Según relata, primaban en él sentimientos de timidez y temor de que otros estudiantes no quieran agruparse con él y de cómo enfrentó ese temor desarrollando otro tipo de habilidades.

“un poco de nervios, no sé lo que siente mi otro compañero o si va a querer formar grupo conmigo, ya que en la carrera he estado cambiando de turno constantemente, tarde y noche, y no los conozco (...) afrontar ese miedo de manera, por decirlo así, espontánea (...) no sé cómo llamarle a esa habilidad, pero soy como que aventado digamos (...) con miedo y todo, pero me aviento y a veces me sale”. (sujeto 4)

También afronta temores al momento de hablar públicamente junto con un equipo “a la hora de exponer, como usted dice, nadie quiere salir (...) a veces no quisiera salir, por esa inquietud que tienes de pararte adelante, pero tarde o temprano lo vas a tener que hacer” (sujeto 4).

La percepción que tiene el sujeto sobre la actitud de sus compañeros durante los trabajos en equipo es, sobre todo, negativa. Comenta su experiencia con una compañera que, siendo la única mujer dentro del grupo, mostraba completo desinterés por colaborar con su equipo, dejándolo pasar junto con sus compañeros por el género de la estudiante.

“tengo una situación donde una compañera se queda callada, o sea, está en su celular. Formamos grupos de cuatro, tres hombres y una mujer. Mi compañera se pasaba en todo momento en su celular (...) la incluimos en el grupo finalizando el trabajo a pesar de que no había hecho nada. Eso me provocó un poco de molestia (...) como era mujer, ya pues, podemos pasarla con nuestro grupo”. (sujeto 4)

Posteriormente, comenta que, en la mayoría de oportunidades, ha trabajado con mujeres “mayormente mujeres y renegonas, y no hacíamos un buen trabajo en equipo, no entiendo por qué, a pesar de que yo ponía de mi parte.” (sujeto 4).

Vale resaltar cómo, para el sujeto, el género ha marcado una diferencia en sus interacciones, ya que, en general se refiere a las mujeres como personas con

quienes no puede trabajar en equipo; pero, por otro lado, también da cuenta de otra experiencia positiva, es decir, de interdependencia positiva en la interacción del grupo. Se refirió a una anécdota donde recuerda la actitud de una compañera, solo que esta vez la refiere como algo positivo y que lo ayudó a superar los temores que tenía.

“una compañera, hicimos un grupo de cuatro y dijo “lean, lo que entiendan, se paran al frente y lo explican”. Estábamos los cuatro, éramos dos mujeres y dos hombres, y mi compañera me dijo “sal”. Y yo “no, no quiero salir” le digo “que salga él”. “No, tú sal”. Y me decía, así como fría, “tú vas a salir”, como si me estuviera mandando. Y yo me aventé. Salí, hice el ridículo, pero me aventé (...) me encantó hacer grupo con ella porque ella era la que siempre hablaba y digamos que tomaba la batuta (...) agarraba el papel de líder”. (sujeto 4).

Respecto a la categoría de trabajo en equipo, como parte de la dinámica se encuentra la conformación de equipos. Para el sujeto, esta conformación está liderada por los estudiantes más que por los docentes.

“me paro y empiezo a hablar de cualquier cosa, pero comienzo a iniciar un tema de conversación (...) me paro de mi sitio (...) busco un grupo que están así, despistados o por agruparse, y voy y le hablo. Me paro de frente, me dirijo hacia él y le digo “compañero, ¿podemos hacer grupo? Tal vez puedo aportar un poco de mis ideas acá”. Y me dicen “sí, ya, está bien”. Todavía no me ha tocado que me digan “no, no, nada que ver”. Por ahora sí, todo como que me ha salido bien”. (sujeto 4)

Además, describe una interacción interesante entre él y sus compañeros, ya que se acerca a diferentes equipos y les propone agruparse, indicando que siempre ha sido aceptado por parte de sus compañeros.

Respecto a los roles que existen en un equipo para el estudiante, considera que uno de ellos es de quien toma la iniciativa, y que es el rol que siempre asume. También menciona roles actitudinales, como propositivo, quien discute y da más ideas, así como un rol conciliador entre las partes.

“lanzo la idea y como que otros toman el rol de la negativa, como que dicen “no, pero podemos hacer esto”. Y hay otros (...) digamos que se

trata de acoplar las dos ideas en uno solo (...) concilia las ideas". (sujeto 4)

Respecto a la categoría del rol del docente, el estudiante comentó diversas experiencias vinculadas a la influencia que han tenido en él y en su desarrollo de la competencia los profesores que le enseñaron.

"excelente profesor, muy serio y estricto (...) me hacía parar al frente, a todo el grupo, a hacer actividades (...) intimidante, andaba serio (...) a la vez aprendí a tener esa actitud frente a una situación problemática (...) yo era completamente cerrado (...) tenía una idea y esa tenía que ser, y a medida que iba estudiando, los profesores me decían que teníamos que trabajar en equipo, que en un equipo es mejor si todo el equipo trabaja, se va a ir para arriba, y hay que aprender a trabajar en equipo, nunca vas a trabajar solo. Siempre en tu trabajo vas a tener que trabajar con compañeros, entonces hay que saber sobrellevarlos". (sujeto 4)

Según la cita líneas arriba, los docentes han dicho frases que han sido significativas para el sujeto, como el tener una mayor apertura ante los demás y la aceptación de que trabajar en equipo será una dinámica permanente en su vida profesional. También comenta acerca de docentes que han tomado una actitud poco favorable y poco útil para el desarrollo de su competencia, y al hablar sobre la diferencia entre las unidades didácticas que ha llevado, en realidad habla sobre la diferencia entre cada docente. Para él, cómo haya sido cada unidad didáctica está más vinculado al docente asignado que al diseño de la misma.

"la diferencia sería entre los profesores (...) la unidad didáctica está dada, depende de cada profesor como la haga (...) me han tocado varios profesores que solo llegaban, se dedicaban a leer las clases, se sentaban, ponían videos y se iban".

El sujeto indica un trasfondo muy importante, ya que expresa la actitud de los docentes de la institución que le han enseñado, hasta que cambió su horario al nocturno, en el cual identificó una gran diferencia en la actitud e influencia de los docentes en su formación: "me pasé a la noche y los profesores hacían sus clases y parecían un circo (...) no nos hacían dormir, porque en la noche la mayoría se duerme, y no nos hacía dormir, nos mantenía riéndonos" (sujeto 4).

El estudiante cuenta la experiencia acerca de un docente que pudo ayudarlo a superar el temor de salir a exponer en clases, vinculándolo con su actitud hacia el género femenino en otros espacios, y el miedo a exponer sus ideas incluso dentro de un equipo por temor a que sus ideas no sean tomadas en cuenta por sus compañeros. El desarrollar su desenvolvimiento individual hacia otros compañeros no necesariamente es una capacidad vinculada a la competencia de trabajo en equipo, sin embargo, se vuelve necesaria para desarrollar la competencia en tanto aporta a la interacción con otros durante los trabajos.

“un buen consejo que me dio (...) el profesor con el que me daba miedo salir adelante (...) yo era callado, hablaba mi grupo y yo calladito (...) y me dijo “sé aventado, así como eres aventado con las chicas, igualito. Di lo que piensas, así esté mal, tus compañeros se reirán... pero di lo que piensas, no te quedes callado”, me dijo.”

“porque esa era mi posición ¿no? Quedarme callado (...) decía “pucha, van a pensar que soy un burro” (...) y el profe me dijo “di lo que piensas, nunca te quedes callado”. Y eso se me ha quedado, yo lo digo, yo todo lo que pienso lo digo”. (sujeto 4)

A partir de lo expuesto, se puede concluir que los docentes han influenciado en el sujeto a un nivel personal, no solo ayudando al desarrollo de la competencia, sino también ayudando a su desarrollo como profesional, a sus habilidades socioemocionales y a sus relaciones interpersonales.

Al comentar acerca de las indicaciones que dan los docentes para trabajar en equipo, el sujeto menciona que “algunos nos mandaban al campo, otros solo decían “investiguen por internet” (...) lo hacías por internet y te ponía tu nota” (sujeto 4), lo cual no se vincula a la formación adecuada en la competencia.

Respecto a la evaluación de la competencia, también va de la mano con la actitud y las indicaciones de los docentes.

“la evaluación era diaria, puntaje del uno al cinco, si no me equivoco, o del uno al tres, diario nos ponían (...) por la participación de cada uno (...) nos ponían un punto por cada sesión avanzada (...) si venías y te sentabas, era uno, porque estabas asistiendo, (...) si venías y

participabas, contestabas una pregunta, eran tres, y si venías y hablabas y participabas, comentabas y todo eso, cinco”.

“la idea ahí era, creo, hacerte hablar, aunque sea te motivaban con los puntos (...) todos alzaban la mano. Creo que, de los siete, ocho que alzaban la mano. Cinco no sabían y tres sabían, pero querían el punto; así sea preguntar por las puras, pero te ponía los puntos”. (sujeto 4)

Lo importante de la evaluación de la competencia es que, para el sujeto, depende de la participación individual de los estudiantes durante las clases, lo cual podría motivar el desarrollo de la comunicación y argumentación de los estudiantes, pero no de la competencia de trabajo en equipo.

Respecto a la categoría del currículo vivido por el estudiante, empezando por la experiencia del sujeto en la unidad didáctica de trabajo en equipo, habla acerca de las dinámicas y actividades realizadas en clase.

“hacíamos bastante juego de roles (...) casi todos los días. Mi experiencia ahí fue un poco... bastantes nervios... nervios, nervios, nervios. Porque fue, si no me equivoco, el segundo o en el tercer ciclo (...) trabajo en equipo (...) esas habilidades para poder empatizar con otra persona”. (sujeto 4)

El estudiante retoma el temor que podía sentir al comunicarse con otros, y cómo las dinámicas hicieron que este pueda reducirse a través de los juegos y dinámicas realizados en la unidad didáctica.

“agarrabas una manta, ponías un globo y lo tenías que mover (...) yo pensé que era por las puras, o sea, está loco el profe (...) y era trabajar en equipo. No nos había dicho que no nos podíamos hablar, que no nos podíamos ver, simplemente movíamos la sábana y el globo no se tenía que caer. Pero sí podíamos hablar y sí podíamos movernos, simplemente que no lo hacíamos porque no nos fluía en ese momento. Después de la sesión de esa dinámica, pude comprender”. (sujeto 4)

Por otro lado, dentro del currículo vivido, el sujeto menciona su experiencia trabajando en equipo en espacios virtuales.

“una herramienta de *Google* (...) donde entras y editas cosas a la vez. Nos propusimos una vez con mi grupo (...) entrar a la misma hora y editarlo (...) conectarnos a las nueve en punto y cada uno tenía su parte

detallada, solo tenía que subirla. Uno se conectó a las nueve, el otro se conectó a las diez, el otro se conectó a las once y el último a las doce. No hubo trabajo en equipo”.

“Yo creo que sí puede funcionar, depende del equipo. Si el equipo es comprometido, va a funcionar. Pero si el equipo es dejado o porque ya, porque quiero una nota, quiero un título, creo que no va a ir bien”. (sujeto 4)

Al participar en espacios colaborativos, el estudiante no ha tenido experiencias favorables, y al mismo tiempo que el trabajo en equipo en estos espacios demanda capacidades como la puntualidad y el compromiso.

Por último, respecto a las actividades extracurriculares que el sujeto recuerda como parte de su experiencia se encuentra, por ejemplo, un taller donde se trabajaba en presentarse individualmente ante el resto, “y ahí hubo una participación, también hicimos un juego de roles, al final la dinámica” (sujeto 4).

Como resultado de su experiencia, el estudiante considera que la competencia de trabajo en equipo es importante para su vida profesional y para poder desempeñarse adecuadamente en sus puestos de trabajo.

“me ayuda a acoplarme con los demás, me ayuda a adaptarme a cada situación de trabajo futuro (...) me puede ayudar a generar la confianza de los demás, crear un buen clima laboral (...) porque si voy de un mal humor a trabajar, puedo contagiar a los demás” (sujeto 4).

Como parte de su vida personal, también considera que el trabajo en equipo es un elemento que ha marcado una diferencia en sus relaciones, incluso en espacios con sus amigos durante juegos en línea, y con su hermana dentro de su hogar.

“lo he aplicado cuando juego partido, he determinado los roles y yo mismo he formado mi equipo (...) formo una estrategia (...) sí trabajamos en equipo, pero no nos damos cuenta (...) trabajamos en conjunto, no nos dejamos matar, pero no sabemos que estamos trabajando en equipo, solamente estamos cuidando la espalda del otro y, sin saberlo, estamos haciendo una buena comunicación, trabajo en equipo y estamos llegando al éxito”

“Mi hermana es menor (...) yo trabajo en equipo con ella. Nos repartimos los deberes de la casa, barrer y todo eso. En eso trabajamos en equipo. Ella lava los platos y yo barro la casa. O al revés”. (sujeto 4)

Además, el significado que le asigna el sujeto a la competencia se vincula a una relación familiar entre los miembros del equipo donde se cuida una idea y se trabaja en ella de manera colaborativa.

“el trabajo en equipo es una unión, una sociedad donde todos dan sus ideas y se respetan las ideas de los demás, acoplan las ideas, modifican las ideas (...) es como una familia, donde todos cuidan esa idea y tratan de hacerla crecer (...) que salga algo bueno, pues. Ese es un buen trabajo en equipo. No que otro esté durmiendo, que dos trabajen y que al final los dos se vayan aprendiendo y que esta chica no se vaya aprendiendo. La idea del trabajo en equipo es que todos colaboren, que todos aprendan y que todos aporten”. (sujeto 4)

El estudiante considera adecuado su propio nivel de desarrollo de la competencia, se considera capaz de trabajar en equipo, siempre recalando que aún siente temor al relacionarse con personas que no conoce, y el consejo que le dio uno de sus docentes acerca de exponer sus ideas con confianza en sí mismo, lo cual el sujeto considera como parte de su capacidad para aportar en un equipo.

“sí me considero capaz de trabajar en equipo. Pero también estoy aceptando que me daría un poco de nervios si son nuevos, pero aplicaría las técnicas que he aprendido (...) afectividad. Ser afectuoso con los amigos. Amable. Y siempre tomar la iniciativa (...) yo digo “¿saben qué? Hay que hacer esto”. Y mis demás compañeros me miran y se ponen a dialogar. Llegamos a un consenso, a un acuerdo (...) yo tomo la iniciativa, doy la idea y de ahí la acomodamos”. (sujeto 4)

Igualmente, al vincular capacidades a la competencia, hace referencia a la empatía, solidaridad, escucha activa, es decir, capacidades sociales que para él hacen la diferencia en una persona que es capaz de trabajar en equipo, ya que también las menciona cuando habla de él mismo, como la amabilidad y el afecto hacia sus compañeros.

“solidario (...) proactivo (...) que tenga buena comunicación, creo yo. Sobre todo liderazgo. Confianza en tu compañero. Que se sepa adaptar a

las ideas nuevas (...) saber escuchar y acoplar las nuevas ideas que vienen, por más malas que sean (...) carisma y empatía”. (sujeto 4)

Por el contrario, menciona actitudes que no son deseables durante un trabajo en equipo “que sea callado (...) hace entender que no quiere participar o no le interesa el tema.” (sujeto 4). Esta idea se relaciona a su propia experiencia ya que, al inicio, se refiere a sí mismo como una persona callada y que luego dejó de serlo y pudo comunicarse con más confianza gracias a sus docentes.

1.5. Sujeto 5

El quinto sujeto es una mujer, estudiante de la carrera de Marketing, cursando el penúltimo ciclo de su carrera.

Respecto a la interacción con otros compañeros, ella comenta sobre la capacidad de comunicación que muestran y cómo la falta de comunicación puede generar la impresión de que una persona no aporta en el equipo.

“a veces pasa en el grupo que hay uno que no comunica bien. Tiene las ideas claras, pero tiene miedo a decirlo, se queda callado. Entonces es por las puras, porque todos estamos hablando y, por no querer hablar, sentimos que no está aportando, por más que tenga las ganas.” (sujeto 5).

La estudiante hace referencia a otras actitudes de sus compañeros que dificultan el trabajo en equipo: “tengo un compañero que le gusta meter presión, es muy ansioso (...) otra compañera que trabaja y siempre... no es que pone pretextos, pero no te estoy poniendo pretextos que no puede, que no tiene tiempo” (sujeto 5).

Por otro lado, cuando habla de lo que ha aprendido de sus compañeros sobre el trabajo en equipo, menciona a un estudiante mayor, con actitudes de liderazgo y a quien ve con un rol de guía, más que de una posición horizontal, que incluso fue determinante para que su equipo se mantenga unido.

“era el papá de todos, porque era mayor ¿no? Y siempre estaba como que “chicos, tienen que hacerlo así, que sí podemos, echándonos las ganas.” (...) en buscar la información y nos explicaban cuando no entendíamos. Entonces, él se fue y como que ya todo se desunió”. (sujeto 5)

Respecto a la categoría de trabajo en equipo, la estudiante comenta acerca de la dinámica de la conformación de equipos y cómo durante en el transcurso de su carrera se ha transformado su actitud para agruparse con otras personas.

“en primer ciclo nos pasaba que “¿ahora con quién hago grupo? No conozco a nadie”. Ya en segundo ciclo, como sabemos quiénes hacen y quiénes no hacen, estamos viendo con quiénes podemos trabajar. Pero ahora ya, pasando tantos ciclos, los grupos ya vienen formados”. (sujeto 5)

Ella comenta también que, durante la conformación de equipos, los docentes determinan un número de personas y la división se rige según la percepción de la calidad del trabajo que realizan sus compañeros, determinando entre ellos quién amerita ser considerado en el equipo.

“el problema es cuando el profesor dice “tiene que ser grupo de cinco” y somos seis, ¿quién se va? ¿a quién sacar del grupo? Por ende, se va siempre el que menos hace, o el que menos tiempo tiene ¿no? Pero sí he visto que en la mayoría... por los alumnos que no son de aportar mucho... tienen ese temor de no saber si lo van a sacar o si van a trabajar solos (...) los que sobraban tenían que adaptarse al grupo que entraban”. (sujeto 5)

Además, ella habla de la capacidad de adaptación necesaria para trabajar en equipo durante su carrera, ya que había docentes que armaban los equipos aleatoriamente, “te tocaba con quien tuviera que tocarte y tenías que adaptarte a ellos (...) muchos tuvieron problemas porque hay una persona que hace, una que hace menos, no nos conocemos”. (sujeto 5)

Acercas de los roles que existen en los equipos, la estudiante detalla roles funcionales, como la redacción de los trabajos, la investigación, así como también el rol de quien da su conformidad a todo el trabajo sin realizar mayores aportes.

“siempre había uno, como que el encargado de hacer todo, de hacer el trabajo si era a mano o dibujar. Había el que se encargaba de investigar y había también uno que te decía, es como que hacía que pensaba, pero al final no hacía “ya, está bien lo que dices” y ahí nomás quedaba su trabajo”.

“a mí siempre me dejan la parte de redactar (...) leo un poco más que ellos y me gusta escribir (...) ver si hay faltas de ortografía. Mi otro compañero se encarga de hacer más investigación (...) Y mi compañera (...) si hay que hacer ppts o hay que enviar un archivo, ella lo hace, pero ahí queda. Nosotros nos encargamos un poquito más”. (sujeto 5)

Al describir los roles, los asocia a las personas que son parte de su equipo, mencionando a una compañera que tiene el rol de enviar archivos pero que no aporta en general al resultado del grupo.

La estudiante considera el género como un factor importante dentro de la dinámica de los equipos. “Las chicas tenemos un carácter un poquito más fuerte, a veces nos incomoda, y si nos incomoda algo lo decimos de frente y, a veces, a algunas nos falta tino para poder decirlo” (sujeto 5).

También menciona el carácter de los hombres y cómo puede influir en el trabajo en equipo en base a sus experiencias previas. “Yo he trabajado con un grupo solamente de hombres y fue un poquito complicado porque los chicos también son un poco desordenados o no son tan responsables, tienes que estar ahí metiendo presión” (sujeto 5).

Respecto a la categoría del rol del docente, la estudiante piensa en el docente de la unidad didáctica de trabajo en equipo como una psicóloga y piensa que eso hace diferencia sobre cómo se dicta el curso “así cuando enseña una psicóloga” (sujeto 5).

Indica que, a sus docentes, en general, no les gustaba que los estudiantes se agrupen para trabajar “a los demás docentes no les gusta mucho (...) se hace desorden” (sujeto 5).

“no es que no es que siempre me haya caracterizado por trabajar con todas las personas. Sí me llevo bien con todos, pero a veces por lo mismo que me gusta hacer muy bien los trabajos, no me adaptaba a ello. Pero tuve que aprender a hacerlo, porque la *Miss* decía “ya, tú no te encargas de esto, que se encargue otra persona, tú quieres hacerlo todo tú y eso está mal””. (sujeto 5)

A pesar de decir que los docentes no agrupaban mucho a los estudiantes, luego indica que todos los docentes de alguna manera le enseñaron a trabajar en equipo.

“la mayoría de profesores nos decían “tienen que aprender a trabajar en equipo, porque no todos los equipos van a ser iguales”, que las personas no somos iguales. Entonces ya es como que viene de forma repetitiva y ya me quedó claro, tengo que entender que no todos van a trabajar como yo quisiera y está bien”. (sujeto 5)

Respecto a cómo los profesores evalúan la competencia, ella indica que se manejaba un sistema por puntos y que había una coevaluación entre cada equipo previo a la evaluación de los docentes.

“eran por puntos. Pero me acuerdo que la tarea final era una exposición y nos calificaban otros grupos según cómo hablabas, según la información que estabas dando (...) los otros grupos nos calificaban a nosotros (...) Uno es “lo hiciste mal” y cinco es “lo has hecho muy bien”. Pero eran por grados. Uno es más o menos. Uno mal, dos ahí casi”. (sujeto 5)

Lo mencionado líneas arriba muestra que la implementación de la competencia en el currículo está relacionada a lo que cada docente considera necesario para su desarrollo, tanto desde la conformación de los equipos como para su evaluación.

Sobre la categoría del currículo vivido por el sujeto, ella primero menciona las actividades realizadas en la unidad didáctica de Trabajo en equipo, llamándolo

curso de psicología, donde describe actividades como juegos de roles y dinámicas con materiales diferentes, para identificar tipos de liderazgo o roles en el equipo según sus interacciones.

“el curso de Psicología siempre me ha gustado y me ha entretenido (...) nos hizo hacer un trabajo todos juntos con un mismo lápiz y teníamos que armar, como con papel, una torre súper alta. Y el equipo que más alto lo lograba hacer, era el que iba a ganar más puntos en una tarea. Entonces todos se esfuerzan (...) nos hacían actuar (...) a mí me tocó hacer de un *call center* y teníamos que ver los tipos de liderazgo que había”. (sujeto 5)

Luego comenta acerca de las demás unidades didácticas de la carrera, indicando que se trabaja mucho más de manera individual, y que, además, a los docentes no les agrada que se trabaje en equipo por el desorden que se podría generar entre los equipos.

“hay cursos que son más individuales, pero hay cursos en lo que como que nos exigen hacer los grupos sí o sí. Pero no, de ahí a los demás profesores no les gusta mucho hacer el tema del grupo por el tema que se hace desorden”. (sujeto 5).

La estudiante percibe su propio desarrollo de la competencia durante su formación, desde los primeros ciclos hasta la actualidad. Como parte de este desarrollo, describe un proceso donde inició reconociendo sus fortalezas y debilidades, pudiendo más adelante determinar su rol en un equipo.

“en primer ciclo, nos enseñaron a conocernos, a identificar nuestras debilidades, defectos y a conocer nuestras virtudes, porque muchos no lo hacemos. Sí nos sirvió bastante eso en primer ciclo. En segundo ciclo (...) vimos un poco más el tema del liderazgo. En tercer ciclo, vimos ya el tema de trabajar en equipo, todo era en grupo, teníamos que complementar nuestros horarios, ver en qué momento nos vamos a juntar, más que todo en las tareas finales”. (sujeto 5)

Al preguntarle acerca del trabajo en equipo en entornos virtuales durante su carrera, indica que no ha resultado productivo para ella, a diferencia de los trabajos en equipo de manera presencial. Esto es parte de una implementación del currículo desde afuera del aula, ya que no necesariamente se encuentra prescrito que los estudiantes deban realizar los trabajos de manera virtual, sin

embargo, termina siendo una parte relevante del currículo vivido para la estudiante.

“particularmente, a mí no me agrada mucho. Porque siento que las ideas no se dicen, que no llegan de forma adecuada (...) conozco un grupo (...) sé que todo lo hacen por el *Drive*, porque es más fácil de conectarse. Pero a mí no me agrada, por lo mismo, siento que la información no va a llegar.”

“si yo quiero expresar un mensaje de buena forma, sé que me voy a explayar hablando, haciendo que mi compañero lo pueda entender. En cambio, en el *Drive* puedo escribir y queda ahí y queda tal y como está, cualquier persona lo va a entender a su manera (...) una vez que dijimos “ya, nos conectamos” y nadie se conectó. Eso es lo malo de hacerlo virtualmente (...) cada uno pone su parte, con letra diferente, el color de letra distinta”. (sujeto 5)

Todo lo que la estudiante menciona acerca del trabajo en equipo de manera virtual, se vincula a capacidades que son necesarias y que considera que sus compañeros no han desarrollado, como organización, gestión del tiempo, puntualidad y comunicación.

Por último, menciona una actividad extracurricular llamada “Creciendo juntas”, que consiste en talleres para mujeres donde trabajan juntas en diferentes proyectos, como una experiencia significativa para trabajar en equipo.

Según toda la experiencia vivida por la estudiante, las capacidades que asocia a la competencia de trabajo en equipo son el liderazgo, la comunicación, responsabilidad y paciencia.

“tiene que ser líder, tiene que comunicarse bien, tiene que estar decidido y tiene que ser responsable, comunicarse (...) responsable (...) paciencia, siempre trato de juntar a mi grupo (...) la paciencia nos va a servir para poder entender y ponernos en el lugar de esa persona y saber por qué no puede, sin poner excusas.” (sujeto 5).

Asimismo, el significado que le asigna a la competencia es “lo que busca reunir características de muchas personas para poder adaptarse a un ambiente de

trabajo y que todos puedan complementarse de alguna manera, desarrollando habilidades cada uno también”. (sujeto 5)

La paciencia se menciona en muchas oportunidades como algo fundamental para el trabajo en equipo, incluso se lo atribuye a ella misma como muestra de que es capaz de trabajar en equipo.

“cuando delegamos a que lo haga otra persona, me incomoda un poquito, siento que no lo va a hacer como yo quiero. Entonces ahí viene mi paciencia (...) saber entender y aceptar que esa persona tiene que hacerlo a su manera, pero sé que lo va a hacer bien, porque es nota de todos”. (sujeto 5)

La percepción de la estudiante acerca de su capacidad de trabajar en equipo es positiva, y atribuye dicha capacidad a su nivel de responsabilidad y comunicación asertiva.

“quizás que falta desarrollar más la habilidad de ser líder (...) responsabilidad, sí. Y comunicación también, porque me gusta hablar bastante y, de por sí si algo me incomoda o sé que algo está pasando en el grupo, lo decimos para ver si se puede solucionar o si no, para que esa persona que no está aportando bien se retire del grupo, de buena manera”. (sujeto 5)

Acerca de la importancia que tiene la competencia a nivel profesional para la estudiante, la asocia principalmente a su profesión “más que nada en Marketing, tenemos que complementarnos y hacerlo todo juntos, ver las estrategias y todo eso”. (sujeto 5). También lleva la competencia a su vida personal, comentando sobre las funciones en casa con su familia “en una casa, cada uno tiene sus funciones, se delegan (...) mi hermano es pequeño, no tanto pero incluso al más pequeño, desde pequeñito se le enseña” (sujeto 5).

2. RESULTADOS GENERALES

En este apartado se enlaza la experiencia de los estudiantes desde diferentes perspectivas de la implementación curricular y el significado que han construido de la competencia de trabajo en equipo. Adicionalmente, se desarrolla la

importancia que tiene la competencia para los estudiantes luego de toda su experiencia formativa. Esto porque, a partir del estudio, la importancia de la competencia como parte de la vida de los estudiantes, no solamente académica sino también personal, fue recalcada por todos los sujetos.

Todo lo anterior se debe a que el currículo real está compuesto de acciones que determinan en los estudiantes cómo revivirán toda su experiencia curricular, y qué significado le asignarán (Gimeno, 2010). En ese sentido, se analiza dicha experiencia curricular, en primer lugar, desde el sujeto en sí mismo, es decir, de qué manera sus habilidades y emociones han sido parte de su experiencia. En segundo lugar, se analiza la experiencia desde la interacción de los estudiantes con sus pares, siendo lo más importante la interacción que han tenido con los diferentes actores de la institución educativa y cómo influyó dicha interacción en ellos. En tercer lugar, se analiza la experiencia desde el salón de clases, tanto en las actividades realizadas como el rol del docente, para terminar con la experiencia del sujeto en actividades extracurriculares, fuera del aula y también fuera de la institución educativa.

2.1 Experiencia vinculada a la implementación curricular

2.1.1 Sobre el sujeto en sí mismo. Para todos los sujetos, la capacidad de socializar y de establecer relaciones con los demás es clave para trabajar en equipo y para su desarrollo personal, como vencer la timidez, comunicar asertivamente sus ideas, aprender a conocer a nuevas personas; es decir, el tener confianza en ellos mismos y mostrarla ante los demás, ha sido uno de sus principales aprendizajes durante su formación y lo vinculan al aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo.

Igualmente, los roles que asumen como parte de un equipo, se transforman en el transcurso de su carrera, si bien todos consideran el liderazgo como el rol ideal, también identifican roles de carácter funcional o de soporte al grupo. Asimismo,

existe un reconocimiento de sus propias habilidades y de hacerse cargo de actividades como la investigación, la redacción, o también la iniciativa de dar ideas, motivar a personas que no van al mismo ritmo. Lo principal durante la asignación de su propio rol es el autoconocimiento y la voluntad de aportar con sus habilidades. Esto se relaciona con el estudio realizado por Asún et al. (2019), donde uno de los resultados vinculado a los roles sobre todo tiene que ver con la asunción y ejecución de sus funciones, pero también sobre cómo se han sentido en cada uno de ellos y si les gusta desempeñarlos. En dicho estudio, a diferencia de la presente investigación, los estudiantes no eran conscientes del rol que asumían en el equipo.

Por otro lado, existe una percepción común de que son capaces de trabajar en equipo, es decir, que han adquirido la competencia hacia el final de su proceso formativo; esto se lo atribuyen a la influencia de los docentes, pero sobre todo de las relaciones que han establecido con sus demás compañeros, ya que atribuyen la capacidad de trabajar en equipo a su empatía hacia otros, paciencia, motivación, vínculos de amistad y cercanía. Dicha percepción responde a las capacidades del trabajo en equipo que adquieren los estudiantes, que son características opuestas al individualismo inherente al ser humano (Jaca et al., 2016; Hernández, 2012; Martínez, 2014). Además, porque la competencia requiere de la interiorización de diferentes actitudes como las mencionadas por los estudiantes (Herrera, Muñoz & Salazar, 2017).

En general, la apreciación sobre las capacidades de cada sujeto sobre sí mismo, vinculadas al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, son principalmente socioemocionales, más que enfocadas en los resultados y en el logro de los objetivos; tal como menciona Asún et al. (2019), para desarrollar la competencia, se debe contar con habilidades para establecer relaciones interpersonales altamente desarrolladas.

2.1.2 Sobre el sujeto en interacción con sus pares. “Sentía que trabajaba sola” (sujeto 2). Al comentar acerca de sus demás compañeros, el foco no se encuentra en la calidad del trabajo que cada uno realizaba, sino más bien en actitudes desfavorables que han observado en ellos como falta de comunicación y de colaboración, falta de compromiso, de responsabilidad y poca disposición; y que dichas actitudes generaban conflictos que perjudicaban en gran medida la motivación de los sujetos y el resultado final del equipo. Como indica Treviño, Ninfa, & Abreu, 2018, la gestión del tiempo, la escucha activa y la colaboración en cada etapa del trabajo es fundamental, y los sujetos no perciben estas características por parte de otros miembros del equipo.

Lencioni (2013 citado por Treviño, Ninfa, & Abreu, 2018) también menciona la falta de compromiso y la falta de expresión de opiniones, así como la evitación de responsabilidades como reflejo de la falta de compromiso (Natoli, Jackling & Seelanatha, 2014) lo cual genera desmotivación por parte de quienes son más activos en el equipo, como es el caso de los sujetos entrevistados, y esta desmotivación ante la actitud de los demás. Estos aspectos se han podido identificar a partir de los resultados expuestos por los sujetos.

Asimismo, solo algunos sujetos mencionan haber aprendido a trabajar en equipo a partir de interactuar con otros compañeros, y quienes lo hacen, se refieren a estudiantes que han actuado como líderes en sus equipos, y que resaltan por sus habilidades para motivar y guiar al resto hacia el resultado. Esto implicaría la necesidad de considerar dentro de la implementación de la competencia, la identificación de estudiantes con capacidad de liderazgo y tenerlo en consideración durante la conformación y dinámica de los equipos en clases.

Por último, el género juega un rol importante dentro de la interacción de los sujetos con los demás. Los hombres distinguen actitudes negativas por parte de las mujeres en sus equipos, y las mujeres distinguen actitudes negativas no solo de los hombres sino también de otras mujeres, en equipos donde todo el grupo

es de un solo género o hay una persona de otro género, genera con mayor incidencia discusiones y un clima perjudicial en el equipo.

En general, la dinámica del equipo está mucho más enfocada en cómo los estudiantes manejan las emociones durante los inconvenientes que puedan surgir, y de qué manera enfrentan las actitudes con las que no están de acuerdo por parte de sus compañeros. Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Asún et al. (2019) en que para los estudiantes es complejo realizar trabajos en equipo, por la diversidad de personalidades y perfiles de los demás, además de sentir un clima de tensión constante que no favorece su aprendizaje. Tal como afirma Figl (2010), trabajar en equipo muestra a los estudiantes los beneficios que puede brindar al resultado, sin embargo, todas las experiencias negativas que han vivido, sobre todo vinculadas a la interacción social, determina la predisposición de los estudiantes para trabajar en equipo.

2.1.3 Sobre el sujeto en interacción con el currículo y la enseñanza.

La experiencia de los estudiantes respecto a los docentes está polarizada, ya que se encuentran expresiones en todos los sujetos acerca de docentes que aportaron al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, mientras que algunos sujetos mencionan solo a un docente que sí fue relevante para dicho desarrollo.

“A los demás docentes no les gusta mucho (...) se hace desorden” (sujeto 5). “Cuando el profesor dice trabajar en equipo, el profesor solo se sienta y ya” (sujeto 1). “Se sentaba en su escritorio y esperaba que termine el tiempo” (sujeto 3). “Otros solo decían que investiguemos por internet y te ponía tu nota” (sujeto 4).

Para los estudiantes, la enseñanza de la competencia implica un docente que los acompañe permanentemente, que brinde retroalimentación; además que pueda entender los conflictos que surjan y oriente al equipo a una solución a través de su experiencia, tal como indica Jaca et al. (2016), el rol del docente y su asesoría al equipo, así como la retroalimentación oportuna es fundamental para el

desarrollo de la competencia. Igualmente, las indicaciones del docente previas al trabajo en equipo son importantes para los estudiantes, sin embargo, indican que no siempre estas indicaciones se brindan de manera clara. Esto coincide con Natoli, Jackling & Seelanatha (2014) quienes mencionan que es necesaria la participación de un asesor que guíe a los estudiantes, sin dejar de considerar la autonomía para resolver los conflictos del equipo.

Para Del Valle (2010) y Rekalde & Buján (2013), la enseñanza de las competencias genéricas como el trabajo en equipo requiere de una dedicación adicional por parte del docente para preparar las actividades en clase y evaluaciones como parte del despliegue de la competencia, por ello es comprensible que, de acuerdo a la experiencia de los estudiantes, la mayoría de docentes no demostraron una planificación de dichas actividades.

Por otro lado, se encontró que la conformación de los equipos siempre es distinta, y varía según cada unidad didáctica y el docente a cargo, quien pueden determinar que se agrupen de manera voluntaria, establecer grupos de personas que no se conocen, o pedirles que se agrupen de la misma manera como en otras unidades didácticas. Estas formas distintas de agrupación pueden significar oportunidades para los sujetos de interactuar con otros, afirmar sus habilidades socioemocionales o generar mayor conflicto.

Algunos sujetos valoran más las actividades donde deben desenvolverse ante los demás como bailar y actuar, y otros sujetos no las vinculan al desarrollo de la competencia; más bien prefieren agruparse con compañeros que no conocen y realizar trabajos en conjunto. Estas actividades se vinculan con sus experiencias en las diferentes unidades didácticas. Sin embargo, para los sujetos, esta experiencia ha sido marcada por el trabajo y el rol que asume el docente más que por la estructura de las unidades didácticas.

Un ejemplo muy claro de ello es que, a pesar de haber llevado la unidad didáctica de Trabajo en equipo en el mismo periodo, la han vivido de manera particular desde la metodología y actitud de cada docente, aun habiendo desarrollado las mismas dinámicas.

Para Jaca et al. (2016) el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo requiere de un proceso estructurado y transversal en diferentes unidades didácticas. Sin embargo, los estudiantes mencionan que, en otras unidades didácticas, se realizan trabajos principalmente individuales, y, si hubo tareas para realizar en un equipo, la dinámica fue la división de las partes para cada integrante y a continuación la revisión del proyecto consolidado y envío de la tarea. Según Natoli, Jackling & Seelanatha (2014) esta dinámica genera que cada integrante tenga un entendimiento de algunas partes del trabajo, pero no una visión holística del proyecto realizado. En el caso de la institución donde se realizó el estudio, es una práctica común de los estudiantes a lo largo de su formación, que aparece en la experiencia de estos estudiantes.

Por otro lado, de acuerdo a lo investigado, en entornos virtuales, aún con plataformas colaborativas, los sujetos no han sentido que se logró trabajar en equipo, ya que la comunicación no era oportuna ni adecuada entre sus compañeros, y la falta de puntualidad para conectarse y para presentar avances perjudicaba el logro del resultado. Las plataformas virtuales para trabajar en equipo demandan capacidades que los estudiantes aún están desarrollando como: responsabilidad, autonomía, organización de su tiempo y sus actividades, por lo que quienes pueden desenvolverse en un contexto virtual son la minoría de ellos, y esto genera frustración y rechazo ante estos entornos de aprendizaje.

Respecto a la evaluación de la competencia, todos los sujetos coinciden en que los docentes califican el resultado final, es decir, un producto elaborado y entregado como documento fruto del trabajo en equipo; mientras que para ellos lo más importante fue el proceso por el cual alcanzaron dicho resultado.

Asimismo, los docentes evalúan la participación individual durante las clases, lo cual tampoco se relaciona con el desarrollo de la competencia. Dos de los sujetos mencionan que un docente les solicitaba autoevaluaciones y coevaluaciones entre los equipos, previo a la evaluación del docente, pero no tuvieron mayor orientación sobre estas formas de evaluación. Dicho hallazgo responde a lo que indica Del Valle (2010) respecto a la necesidad de que los docentes trabajen las competencias genéricas como el trabajo en equipo de manera consciente con los estudiantes, tomando en cuenta el proceso de desarrollo de dichas competencias para su evaluación. Ello porque las experiencias de los estudiantes durante el proceso han sido aisladas, y al mismo tiempo, no se encuentran fortalecidos los procesos de auto y coevaluación.

2.1.4 Sobre el sujeto en interacción con actividades extracurriculares. A nivel institucional, se realizan diversas actividades como concursos, talleres, voluntariados, entre otras. Estas tienen el propósito de reforzar distintas competencias que forman parte del perfil de egreso con los estudiantes. Al respecto, ellos mencionan actividades organizadas por cada carrera, como concursos, voluntariados y programas de género. En dichas actividades los sujetos han desarrollado estrategias en equipo, así como interactuar con estudiantes de diferentes carreras que no conocían, con conocimientos distintos, y en el caso de las mujeres, trabajar juntas en proyectos para generar conciencia acerca de la violencia de género.

Por otra parte, las interacciones que los sujetos observan en otros espacios como la cafetería, áreas de atención al alumno, entre el personal de mantenimiento, para ellos refleja un trabajo en equipo; por ejemplo, la organización de las personas que colaboran en la cafetería para atender a la gran cantidad de personas que se acumulan a la hora de almuerzo. Esto implica que la competencia de trabajo en equipo no solo debe implementarse a través de la planificación de actividades y el rol más preciso de los docentes en el desarrollo de esta competencia; sino también a nivel institucional con las autoridades

académicas y administrativas, ya que en estos espacios los estudiantes detectan las dinámicas de los equipos y la actitud de las personas, y ello refuerza el desarrollo de la competencia.

De igual modo, en la implementación de la competencia, se deben tomar en cuenta los diversos espacios de interacción. Por ejemplo, los varones entrevistados comentan acerca de espacios donde juegan en línea con sus compañeros, y en estos videojuegos pueden evidenciar un trabajo en equipo para ganar las partidas, ya que requiere de un alto nivel de coordinación, visión común, ejecución de estrategias y de comunicación permanente. Es importante recalcar que los estudiantes son capaces de tomar conciencia de que esta dinámica promueve su desarrollo de la competencia, por lo que durante el juego pueden detectar ciertas actitudes y comportamientos que necesiten mejorar para trabajar mejor en equipo.

Por último, se ha recogido la importancia de esta competencia para los sujetos en sus relaciones familiares. Es así que todos los sujetos asocian el trabajo en equipo a su vida familiar, sobre todo, en relaciones con personas menores; donde ellos asumen el rol de orientación y guía, como sobrinos y hermanos menores. En estos espacios, los sujetos delegan las tareas y dividen las actividades, y les enseñan a resolver conflictos que puedan surgir durante juegos o discusiones entre ellos.

2.2 Significado de la competencia de trabajo en equipo

2.2.1 Construcción de significado de competencia. Tal como indica Martínez (2014), Hernández (2012) y Jaca (2016), el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo es un proceso multidimensional, lo que la hace compleja de analizar y por lo tanto de definir. Los estudiantes han mencionado diferentes elementos que hacen referencia al significado que ellos han construido de la competencia a partir de todo lo vivido durante su formación y que, efectivamente,

abarca distintas dimensiones, desde capacidades hasta actitudes favorables y no favorables.

Como concepto, describen la competencia como un rompecabezas con un solo objetivo; también como una sociedad donde todos dan sus ideas y dichas ideas son respetadas y desarrolladas por el resto. Además, como una colaboración común donde existe un aporte y un aprendizaje por parte de todos los miembros del equipo. Ello resulta interesante en tanto el comprender esta competencia con “rompecabezas” justificaría el que cada quien realiza una parte y el trabajo en equipo es juntar estas partes y alcanzar la meta. De otro lado, las otras dos comprensiones como “sociedad” y “colaboración” se acercarían a lo que se espera del ejercicio de la competencia de trabajo en equipo.

Las capacidades que señalan los sujetos coinciden con Martínez (2014), Hernández (2012) y Jaca (2016), como responsabilidad, organización, gestión del tiempo y comunicación. Igualmente, hacen mención a muchas actitudes como las que promueven Herrera et al. (2017), tales como retroalimentación, confianza, respeto, empatía, perseverancia. Sobre todo, hay un énfasis en el liderazgo, entendido como la capacidad de motivar e influir en los demás para que puedan sumar de acuerdo a sus capacidades, así como alentarlos para trabajar bajo presión, y solucionar los conflictos que se puedan presentar para guiar al equipo hacia el objetivo común. De otro lado, las actitudes que los sujetos asumen como desfavorables para el desarrollo de la competencia son la falta de comunicación y el individualismo.

Por último, los estudiantes hablan de otras actitudes que los llevan a generar un vínculo con otros miembros como la solidaridad, amabilidad, el afecto por los otros, hasta estar siempre con una sonrisa ante los demás.

2.2.2 Importancia para su vida profesional. Todos los sujetos coinciden en la importancia de la competencia para su vida profesional, ya que

sirve para el desarrollo de su adaptabilidad, liderazgo, comunicación y colaboración al clima laboral dentro de su centro de trabajo; concordando con Cannon-Bowers (1995, citado por Figl, 2010) quien afirma que el trabajo en equipo y la comunicación son las competencias más requeridas por los empleadores y las que determinarán su éxito profesional. Esto por encontrarnos en un entorno de cambios constantes y requerir de los profesionales dichas competencias para desenvolverse en diferentes situaciones y entre diferentes personas (Pukelis & Pileičikienė, 2010).



CONCLUSIONES

A partir de los resultados y hallazgos de la investigación, se puede concluir lo siguiente:

1. Respecto a la comprensión de cómo ha sido la experiencia de los estudiantes vinculada a la implementación curricular de la competencia de trabajo en equipo, se ha encontrado que toda esa experiencia está vinculada a relaciones interpersonales y aspectos socioemocionales de la competencia. Estas relaciones interpersonales han sido con otros compañeros y también con sus docentes; cada una con singularidades y particularidades, que han incidido en su desarrollo personal; no solamente para el aprendizaje de la competencia sino para un reconocimiento de sí mismos como sujetos flexibles ante diferentes contextos y situaciones. En ese sentido, para los estudiantes, el saber ser toma una especial relevancia como componente de la competencia de trabajo en equipo, por encima del saber y del saber hacer (Tobón, 2008).
2. Acerca del significado que han construido los estudiantes sobre la competencia de trabajo en equipo, se encontró que el trabajo en equipo significa para todos, un proceso más que la búsqueda de un resultado común que se refleja en un producto; este proceso implica aprendizajes múltiples a nivel personal e interpersonal, no solo acerca de capacidades sino también un aprendizaje de actitudes y valores para trabajar con otros exitosamente.
3. Respecto a la enseñanza de la competencia y las actividades realizadas en el aula, existen diferencias en la valoración hacia el docente y hacia el contenido de las unidades didácticas, a pesar de haber llevado la misma unidad didáctica y realizar las mismas dinámicas establecidas previamente en el diseño. Las diferencias se asocian a las indicaciones

dadas por el docente, además del acompañamiento y actitud que muestran hacia los estudiantes durante dichas actividades; ya que cada docente mencionado por los sujetos implementa las actividades de manera distinta.

4. De otro lado, a partir de lo comentado por los sujetos, se encuentra que los docentes tienen una distinta comprensión de lo que significa la competencia de trabajo en equipo y de su rol en la formación, ya sea al momento de conformar los grupos, acompañarlos, dialogar con los estudiantes y organizar las actividades en clase; con lo cual, al ejecutar de distinta manera el currículo diseñado, el nivel de desarrollo de la competencia por los estudiantes se ve afectado.
5. Respecto a la importancia que asignan los estudiantes a la competencia, se ve reflejada en la manera en que esta ha aportado a su vida, ya que reconocen que, al ser capaces de trabajar en equipo en espacios académicos, son también capaces de trabajar en equipo y de enseñar a otros a hacerlo en espacios como juegos en línea y en espacios familiares donde asumen un rol de guía frente a personas menores que ellos para enseñarles a tomar una actitud colaborativa.

RECOMENDACIONES

Frente a las conclusiones presentadas, se propone lo siguiente:

1. A nivel de políticas curriculares, es importante establecer lineamientos más específicos para la inserción de las competencias para la empleabilidad, como el trabajo en equipo, dentro de las propuestas curriculares de las instituciones de educación superior técnica; en cuanto a unidades de competencia e indicadores de logro para cada especialidad dentro del catálogo, tal como existen para las competencias específicas dentro del Catálogo Nacional de Oferta Formativa, donde se proponen.
2. A nivel institucional, se recomienda promover actividades extracurriculares que impacten en las relaciones de los estudiantes, exponiéndolos a interactuar con personas que no conocen, expresar sus ideas y resolver conflictos para alcanzar resultados, es decir, que aporten al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo.
3. Asimismo, se recomienda alinear el diseño de la evaluación de la competencia a nivel institucional al proceso de aprendizaje y resolución de conflictos que atraviesan los estudiantes para alcanzar el resultado grupal, concretizado en un producto final escrito.
4. A nivel institucional también se sugiere indagar acerca de la comprensión y nivel de desarrollo de competencias genéricas de los docentes, ya que afecta profundamente sus estrategias didácticas y, por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes.
5. Para complementar el presente estudio, sería interesante investigar acerca de la aplicación de la competencia por parte de los estudiantes en espacios profesionales y fuera de espacios académicos, ya que, a partir de lo encontrado en el presente estudio, existe una gran valoración por

parte de los estudiantes respecto a la importancia que tiene dicha competencia para su desempeño a nivel laboral.

6. Por último, para reforzar este estudio, se pueden integrar diversas técnicas además de la utilizada, para profundizar en el método fenomenológico, como pueden serlo las narraciones autobiográficas o entrevistas a profundidad con otros sujetos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, J. E., Hernández-Linares R., Rico, M., & Sánchez, H. (2013). Competencias transversales: percepción de su desarrollo en el grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Productos. *Revista Formación Universitaria*, 6(5), 39-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000500006>
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Asún, S., Rapún, M., & 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>
- Banco de Desarrollo de América Latina. (2016, diciembre 13). *USD 150 millones para fortalecer la educación técnica en Panamá con la creación, construcción y puesta en marcha del ITSE*. Recuperado de <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/12/usd-150-millones-para-fortalecer-la-educacion-tecnica-en-panama-con-la-creacion-construccion-y-puesta-en-marcha-del-itse/>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. (3a ed.). Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.
- Bravo, M. G. (2016). *Formación de competencias genéricas en estudiantes de enseñanza técnico profesional, desde las percepciones de los docentes*. (Tesis de maestría) Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146477/Formaci%C3%B3n%20de%20competencias%20gen%C3%A9ricas%20en%20estudiantes%20de%20ense%C3%B1anza%20media%20t%C3%A9cnica%20profesional%20desde%20las%20percepciones%20de%20los%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2015) *Pronósticos y Escenarios: Educación en el Perú al 2030. La aplicación del modelo International Futures*. Recuperado de https://www.ceplan.gob.pe/wp-content/uploads/2015/12/ifs_educacion_final_para_web_15-031.pdf
- Chan, C., Fong, E., Luk, L., & 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://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>

- Congreso de la República del Perú. (2016). *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes 30512*. Diario Oficial El Peruano, 2 de noviembre de 2016. Recuperado de <http://busquedas.elperuano.com.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>
- Curşeu, Petru. (2011). Intra-Group Conflict and Teamwork Quality: The Moderating Role of Leadership Styles. *Administrative Sciences*. 1. 3-13. 10.3390/admsci1010003
- Dejo, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 339-359. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/771/public/771-3934-1-PB.pdf>
- Del Valle, R. (2010). *Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco*. II Foro Internacional sobre la Innovación Universitaria. Foro llevado a cabo en México D.F. 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. *Global, Urban and Social Studies, RMIT University*. Retrieved from <http://researchbank.rmit.edu.au/view/rmit:162084>
- Etchegaray, P., Pascual, G., & Calderón, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2018.julio.077-088>
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educación*, 1988(14-15), 121-136. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.541>
- 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>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*. 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En: J. Gimeno (Comp.), *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Ginestié, J. (Coord.). (2006). *Systèmes éducatifs et formation des enseignants. Au-delà des apparences, quelles différences ? Une étude internationale sur la formation des enseignants en éducation technologique*. Santiago de Chile: Salesianos S.A. Recuperado de https://www.academia.edu/5422366/Syst%C3%A8mes_%C3%A9ducatifs_et_for_mation_des_enseignants

- Hernández, N. & Muñoz, P. C. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del Máster en Gestión de Proyectos en Cooperación Internacional, CSEU La Salle. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 411-434. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6116>
- Hernández-Jiménez, D. (2012). Construcción del significado de la evaluación de un programa académico de Ingeniería: Una aproximación fenomenológica. *Acta Académica*. 2012(51), 63-90.
- Herrera, R. F., Muñoz, F. C., & Salazar, L. A. (2017). Diagnóstico del trabajo en equipo en estudiantes de Ingeniería en Chile. *Formación Universitaria*, 10(5), 49–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000500006>
- Ibarra, M. S., & 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117006>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Centros educativos según nivel y modalidad, 2008 – 2017 [base de datos]*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica. (2011). *Dos décadas de formación profesional y certificación de competencias: Perú, 1990-2010*. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Dos-D%C3%A9cadas-de-Formaci%C3%B3n-Profesional-y-Certificaci%C3%B3n-de-Competencias.pdf>
- Jaca, C., Viles, E., & Zárraga-Rodríguez, M. (2016). Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grado universitario. *Memoria Investigaciones en Ingeniería*, 2016(14), 23-34. Recuperado de <http://revistas.um.edu.uy/index.php/ingenieria/article/view/333>
- Jiménez, J. E. (2014). Cuadro de Mando Integral para la implementación curricular por competencias para una institución universitaria. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 169-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847010>
- Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*. 1(5), 51-60. Recuperado de <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/epistemologia1/lealnestorepistemologia.pdf>
- Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*. 2018(144), 69–76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- López-Gil, K. S., & Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>

- Márquez de Pérez, M. E. (2019). El trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. *Revista Scientific*, 4(11), 360-379. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F.: Trillas.
- Martínez, S., & Ion, G. (2014). How to Teach and Assess the Teamwork Competency Trough E-Learning? En: I. Roceanu (Ed.), *Let's Build the Future through Learning Innovation. Proceedings of the 10th Scientific Conference "eLearning & Software for Education". Volume 2*. (pp. 345–349). Bucharest: Editura Universitatii Nationale de Aparare "Carol I". <https://doi.org/10.12753/2066-026X-14-107>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Merlino, A. (2013). La entrevista en profundidad como técnica de producción discursiva. En: A. Merlino (Coord.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales: temas, problemas y aplicaciones* (pp. 111-132). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Guía para la elaboración del plan de estudios. Educación Superior Tecnológica*. Recuperado de <http://repositorio.MINEDU.gob.pe/handle/123456789/4628>
- Ministerio de Educación de Perú. (2018). Resolución Viceministerial N° 178-2018-MINEDU. *Aprueban el "Catálogo Nacional de la Oferta Formativa de la Educación Superior Tecnológica y Técnico – Productiva*. Diario Oficial El Peruano. 9 de noviembre de 2018. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-catalogo-nacional-de-la-oferta-formativa-de-la-resolucion-vice-ministerial-n-178-2018-MINEDU-1710944-1>
- Morita-Alexander, A., García-Ramírez, M. T., & Escudero-Nahón, A. (2016). Análisis de la percepción de las competencias genéricas en instituciones de educación superior en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2016(38), 69-78. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Morita.pdf
- Natoli, R., Jackling, B., & 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>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Peru 2016*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300293-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Banco de Desarrollo de América Latina (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto de Evaluación. (2016). *Estudio comparado de los sistemas de Educación Técnica de los países de la Alianza del Pacífico*. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Enseñanza y formación técnica y profesional en el siglo XXI: recomendaciones de la UNESCO*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126050_spa?posInSet=9&queryId=N-EXPLORE-42004e6a-50b4-4938-bce3-388152340394
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010 febrero 11). *¿Qué es la EFTP?* Recuperado de <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=trasfondo+Qu%C3%A9+es+la+EFTP?+&lang=sp>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016a). *Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2012)*. París: Autor. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245239_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016b). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva regional hacia 2030*. Santiago de Chile: Autor, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/La-EFTP-en-LAC-perspectiva-regional-2030.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Internacional de Educación. (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf
- Ozonas, L., & Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *Revista de Estudios de la Mujer*, 2004(9), 198–203. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n09a19ozonas.pdf>

- Pukelis, K., & Pileičikienė, N. (2010). Improvement of Generic Skills Development in Study Programmes of Higher Education: The Graduates' Viewpoint. *The Quality of Higher Education*, 7, 108–131. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ900261.pdf>
- Quiceno, B. E., Barreneche, J. & Pinto, M. C. (2017). Metodología de trabajo colaborativo/cooperativo para la investigación, la formación y el aprendizaje en comunicación. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 7(2), 11–25. <https://doi.org/10.15332/erdi.v7i2.2002>
- Ramírez, C. A. (2016). Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en enfermería. *Index de Enfermería*. 25(1-2), 82-85. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100019&lng=es&tlng=es.
- Rekalde, I. & Buján, K. (2013) Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2) 355-374. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813931>
- Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%C3%B3dulo%201.pdf
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245195s.pdf>
- Rusman, E., & Dirks, K. (2017). Developing rubrics to assess complex (generic) skills in the classroom: How to distinguish skills' mastery levels? *Practical Assessment, Research and Evaluation*. 22. 1-9. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322295240_Developing_rubrics_to_assess_complex_generic_skills_in_the_classroom_How_to_distinguish_skills'_mastery_levels
- Sepúlveda, A., Quintana, M., Opazo, M., Lemarie, R., & Sáez, D. (2013). Nivel de promoción de competencias genéricas-sello institucionales en educación básica, parvularia y diferencial: percepción de los estudiantes. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 75–87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5509190>
- Suárez, X. A. (2017). Percepción de adquisición de competencias genéricas en estudiantes de Psicología que inician y finalizan su formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30277>
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de <http://fcqi.tij.uabc.mx/documentos2010-2/VideoTutor%20Modelo%20Educativo%20UABC/Ramas/data/downloads/competencias.pdf>
- Torrelles, C. et al. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 329-344. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>
- Treviño, N., & Abreu, J. L. (2018). Análisis de la problemática del trabajo en equipo en México. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 13(1), 1-13. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v13-n1/A1.13\(1\)1-13.pdf](http://www.spentamexico.org/v13-n1/A1.13(1)1-13.pdf)
- Viles, E., Zárraga-Rodríguez, M. & García, C. (2013). Tool to assess teamwork performance in higher education. *Intangible Capital*, 9(1), 281–304. <https://doi.org/10.3926/ic.399>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*. 13(1), 23–34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

