



Trabajo colaborativo en educación a distancia desde las vivencias de estudiantes universitarios

Collaborative work in distance education from the experiences of university students

Trabalho colaborativo no ensino à distância a partir das experiências dos estudantes universitários

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.717>

Elier Nieto Rivas 

enietori@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Artículo recibido 11 de abril 2022 | Aceptado 11 de mayo 2023 | Publicado 10 de enero 2024

RESUMEN

El trabajo colaborativo es fundamental para la articulación de las competencias digitales. Por ello, se propone este trabajo de investigación, con el propósito de comprender las experiencias de los estudiantes de educación superior para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de aprendizaje a distancia. La investigación es cualitativa bajo un diseño fenomenológico hermenéutico-dialógico. La muestra fue de 17 sujetos seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia a fin de constituir 2 grupos focales compuestos de 8 sujetos cada uno y posteriormente a 1 estudiante, se le aplicó una entrevista a profundidad. Entre los principales hallazgos destaca la importancia de contar con una buena disposición, actitudes positivas e intercambio de experiencias entre los estudiantes para aceptar los criterios grupales en relación a los roles y distribución de tareas. Se concluye que los estudiantes tienen preferencias de agrupamiento en pares para realizar el trabajo coordinado de una manera más efectiva.

Palabras clave: Educación a distancia; Trabajo colaborativo; Intercambio de información, Interdependencia positiva; Competencias digitales

ABSTRACT

Collaborative work is fundamental for the articulation of digital competences. Therefore, this research work is proposed, with the purpose of understanding the experiences of higher education students for the effective development of collaborative work in distance learning contexts. The research is qualitative under a hermeneutic-dialogical phenomenological design. The sample consisted of 17 subjects selected by non-probabilistic sampling by convenience in order to constitute 2 focus groups composed of 8 subjects each, and subsequently, an in-depth interview was applied to 1 student. Among the main findings, the importance of having a good disposition, positive attitudes and exchange of experiences among the students to accept the group criteria in relation to roles and distribution of tasks stands out. It is concluded that students have preferences for grouping in pairs to carry out coordinated work in a more effective way.

Key words: Distance education; Collaborative work; Information exchange; Positive interdependence; Digital competences

RESUMO

O trabalho colaborativo é fundamental para a articulação de competências digitais. Por isso, propõe-se este trabalho de pesquisa, com o objetivo de compreender as experiências de estudantes do ensino superior para o desenvolvimento efetivo do trabalho colaborativo em contextos de educação a distância. A pesquisa é qualitativa, com um desenho fenomenológico hermenéutico-dialógico. A amostra consistiu em 17 sujeitos selecionados por amostragem não probabilística por conveniência, a fim de constituir 2 grupos de foco compostos por 8 sujeitos cada, e depois 1 aluno foi entrevistado em profundidade. Entre os principais resultados, destaca-se a importância de ter boa disposição, atitudes positivas e troca de experiências entre os alunos para aceitar os critérios do grupo em relação aos papéis e à distribuição de tarefas. Conclui-se que os alunos têm preferência pelo agrupamento em duplas para realizar um trabalho coordenado de forma mais eficaz.

Palavras-chave: Educação a distância; Trabalho colaborativo; Compartilhamento de informações; Interdependência positiva; Competências digitais

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Aguilar (2020) la pandemia de COVID-19, produjo una situación de confinamiento que obligó a la sociedad a migrar sus actividades de escenarios presenciales a contextos digitales. En este mismo sentido, Catalán et al., (2023) consideran que en el caso de Perú fue necesario replantear todo el sistema educativo; lo cual, conllevó a valorar la importancia del teletrabajo y teleeducación a fin de continuar con la prestación de los servicios educativos; así pues, la educación a distancia (EaD) se ha convertido, según Carvalho y Joana (2022) en una herramienta fundamental para promover políticas educativas que conlleven a la equidad y justicia social, trayendo con ello, la democratización de la enseñanza (Massuga et al., 2021). Sin embargo, existen dificultades considerables, ya que para Ndubuisi et al., (2022), dicha situación ha contribuido con el aumento de brechas que han afectado el acceso y la calidad del servicio educativo, así como también, aspectos de inclusión, que, de acuerdo con Sánchez et al., (2022) han repercutido en los núcleos familiares que pertenecen a colectivos más desfavorecidos en cuanto al alcance de recursos tecnológicos y competencias personales. De modo que, para superar esos desafíos se requiere cubrir las deficiencias no sólo de los aspectos tecnológicos sino también, la articulación de las competencias digitales a nivel personal, tal y como refieren Levano-Francia et al., (2019) quienes afirman que, en la educación superior las demandas son más significativas, por tanto, se debe trascender mediante la aplicación de

estrategias efectivas de intercambio de información y habilidades comunicativas, entre otras que impliquen el fomento del trabajo colaborativo.

Así pues, la educación a distancia (EaD) de acuerdo con Umaña-Mata (2020) se define como un modelo educativo alternativo para el sector público y privado que ofrece posibilidades pedagógicas con el apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Asimismo, Oliveira y Britto (2022) refieren que la EaD, provee de manera digital la misma diversidad de materiales didácticos que se encuentran en la educación tradicional, pero con la diferencia que involucran estrategias didácticas novedosas y centradas en el estudiante. Por su parte, Varas-Meza et al., (2020) consideran que la EaD es un nuevo paradigma educativo basado en los medios tecnológicos y de comunicación por dispositivos electrónicos en el cual el aprendiz tiene mayor posibilidad de aprendizaje, dado que, la interacción sincrónica y asincrónica sucede de acuerdo a su propio ritmo. En este mismo orden de ideas, Massuga et al., (2021) afirma que la EaD se ha consolidado especialmente en la educación superior sobre todo porque el rol del docente va en consonancia con la articulación del aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, así como también, la autodidáctica; aspectos que se encuentran más desarrollados en estudiantes adultos.

Ahora bien, en escenarios de EaD, el trabajo colaborativo de acuerdo con Quispe et al., (2020) ha demostrado ser un modelo efectivo de aprendizaje interactivo que invita a los aprendices a construir conocimiento y experiencias en comunidad, a

partir de la conjugación de competencias, talentos y esfuerzos que según Arranz y Suárez (2019) se llevan a cabo de manera consensuada a través de los acuerdos entre los miembros de un grupo. En este mismo orden de ideas, González et al., (2022) consideran que las ventajas del trabajo colaborativo radican en el enriquecimiento de la gestión curricular a medida que los involucrados aportan distintos conocimientos, valores y actitudes que finalmente son adoptados de manera natural por el resto de los miembros, con lo cual, se propician experiencias de aprendizaje auténticas. Así pues, el trabajo colaborativo enriquece el enfoque social de aprendizaje, en cual, se apuesta por la calidad de las trayectorias individuales como vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información (Barrera et al., 2021).

Por su parte, González y Rodríguez (2020) afirman que el trabajo colaborativo se define como la posibilidad de generar interacciones sociales, afectivas e intelectuales sustentadas mediante el intercambio de habilidades y experiencias de un grupo de individuos que trabajan juntos en pro del logro de los objetivos comunes; de modo que, de acuerdo a lo expuesto por Quispe et al., (2020) se puede aprovechar como un modelo didáctico efectivo para el contexto educativo, ya que se construye el conocimiento de manera colectiva y en atención a las competencias de los estudiantes, así como también, de las habilidades digitales y comunicativas que ellos dispongan para conectarse y trabajar en red. Por otro lado, Cabero-Almenara et al., (2019) consideran que

esta modalidad de trabajo se ha visto impulsada gracias al desarrollo de los sistemas de gestión de aprendizajes en línea que han aportado diversos recursos para promover escenarios de interacción, intercambio de información y, en consecuencia, potenciar el conocimiento en forma general. En cuanto a las subcategorías del trabajo colaborativo, Lew et al., (1986) refieren que son esencialmente: a) Interdependencia positiva, b) Intercambio de información, c) Habilidades sociales de comunicación y d) Habilidades digitales.

La interdependencia positiva según Maquil et al., (2021) se caracteriza por la capacidad de distribuir y coordinar las funciones de cada uno de los miembros e informarles para que se integren en un trabajo que dependa mutuamente entre sí; esto, en función de resolver problemas basados en el aprendizaje, teniendo en cuenta los hallazgos propuestos por Shimizu et al., (2021), quienes aseguran que la orientación hacia objetivos y recompensas, también debe incluir, los recursos, medios, interdependencia de tareas y roles. Para Rambaud et al., (2021) la interdependencia positiva se define como aquellas situaciones en las que los resultados de un individuo o grupo se ven influenciados por las actuaciones del individuo o grupo al que pertenece, de manera que, las contribuciones pueden generar sentimientos de gratitud y otras emociones agradables. En tal sentido, Shimizu et al., (2022) refiere la interdependencia positiva se constituye como un aspecto fundamental a desarrollar entre los miembros de un equipo colaborativo, dado que,

sirve para mejorar el rendimiento del aprendizaje, además de fomentar actitudes futuras hacia la práctica en equipo.

En el trabajo colaborativo, es esencial que los actores involucrados generen vínculos de confianza entre sus pares, así lo refieren Fortea-Cobo y González-Teruel (2022) quienes consideran la importancia de compartir información valiosa que aporte a la resolución de los problemas del equipo. También, es importante considerar los conflictos de privacidad en los trabajos en equipo, a fin de evitar el intercambio de información que infrinja las leyes de protección de datos existentes, tanto a nivel jurídico como técnico, según refieren Treiber et al., (2022). Por ello, Vuorikari et al., (2022) consideran esencial comprender las amenazas de interactuar en contextos digitales, así como, los riesgos de no aplicar medidas de seguridad a los equipos y contenidos que se comparten.

Por otro lado, según Ardini et al., (2020) las habilidades sociales de comunicación, se definen como el proceso de socialización e intercambio entre pares; esto, en función de promover un desarrollo armónico del aprendizaje, el trabajo en equipo, la cooperación, el acomodamiento a nuevos entornos y la colaboración, entre otros. Estas habilidades suponen la superación de la individualidad y de acuerdo con Reith-Hall (2022) se configuran como la piedra angular de la práctica del trabajo colaborativo. Para Fatmaryanti et al., (2022) estas habilidades son indispensables en la EaD, debido a que permiten el empleo de estrategias didácticas sustentadas en el aprendizaje social,

tales como: foros de debate, wikis, realización de presentaciones para comunicarse con los demás y responder a problemas mediante la comunicación entre estudiantes.

En cuanto a las habilidades digitales, también conocidas como competencias digitales según refiere Fernández (2022), son necesarias para adaptarse al siglo XXI, ya que, conducen al desarrollo de procesos tales como: creación de contenidos digitales, alfabetización en información y datos, participación en comunidades virtuales, comunicación y colaboración, los cuales, de acuerdo con Obermayer et al., (2022) conducen a un proceso de transformación y cambio cultural que impacta diversos sectores de la sociedad y la industria combinando nuevos modelos de negocios y nuevas tecnologías basadas en la nube. Por su parte, Vuorikari et al., (2022) consideran que las competencias digitales permiten combinar diversas habilidades de pensamiento crítico-analítico para asimilar los conocimientos necesarios que conlleven a completar tareas y resolver problemas complejos en entornos digitales; de modo que, el manejo de estas habilidades se constituye como el primer paso para la inclusión digital, de acuerdo con Bueno et al., (2022) a fin de reducir las brechas económicas, de participación y educativas, etc.

Por lo antes expuesto, se ha identificado el problema desde la realidad y vivencias de los estudiantes de la comunidad de aprendizaje del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Víctor Raúl Haya de la Torre (IESPP VRHT), en el cual, se vienen exponiendo dificultades vinculadas

al manejo de los procesos educativos mediados a través de las TIC que profundizan las brechas digitales existentes; así como también, el contexto de pandemia incide en los aspectos de desarrollo psicológico de los estudiantes de acuerdo a lo planteado por Santos et al., (2020) con lo cual, se produce un desequilibrio en el rendimiento académico.

Ante este panorama, es evidente que el modelo educativo de EaD actual, no está comprometido con la promoción del aprendizaje a partir de las interacciones colaborativas de los estudiantes, así pues, no tiene normado con claridad cómo debe hacerse el trabajo coordinado entre pares, cómo se deben distribuir las tareas y roles, entre otros aspectos que garanticen la efectividad del trabajo colaborativo como estrategia didáctica (Acosta et al., 2020). Asimismo, la amplia variedad de herramientas tecnológicas existentes en la actualidad para llevar a cabo el trabajo colaborativo, conlleva a la dispersión de la información que se comparte a través de diferentes canales comunicación generando preocupación y estrés en los miembros del equipo que no logran acordar cómo dividir las tareas a cada miembro en función de sus objetivos de aprendizaje (Shimizu et al., 2022). En este mismo orden de ideas, los estudiantes universitarios presentan dificultades para integrar diferentes ecosistemas digitales necesarios para adaptarse a la cuarta revolución industrial y así aprender a resolver problemas de la vida diaria y del ámbito laboral futuro (Basogain y Olmedo, 2020; Pretorious y Ne, 2021). Ahora

bien, en este contexto, se vuelve necesario explorar nuevos modelos de trabajo pedagógico orientados hacia el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo. En ese sentido, se plantea pregunta general de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes de educación superior para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia? En cuanto a las preguntas específicas se tienen: a) ¿Cómo interpretar la interdependencia positiva para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia? b) ¿Cómo interpretar el intercambio de información para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia? c) ¿Cómo interpretar las habilidades sociales de comunicación para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia? d) ¿Cómo interpretar las habilidades digitales para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia?

Dentro de las principales causas, se pueden identificar la falta de preparación de los docentes, según afirman Zambrano y Rivadeneira (2022) algunos docentes no tienen las competencias en materia de TIC y pedagogía para abordar experiencias de aprendizajes con estrategias didácticas a distancia y colaborativas. Por otro lado, Herrera-Alvarez et al., (2022) consideran que las actitudes individualistas no permiten compartir información por el miedo a ser juzgados o a que otros compañeros copien sus trabajos y asumir el protagonismo y recompensa que no le corresponde.

En consecuencia, se imposibilita la integración de herramientas digitales de manera transversal en la formación de los futuros profesionales, así como también, la adquisición de habilidades relacionadas con la sociedad de la información y del conocimiento, tales como: la resolución de problemas complejos, la capacidad de colaboración, la reflexión crítica e innovadora y las aptitudes socioemocionales (Herrera-Alvarez et al., 2022; UNESCO, 2019).

La importancia que tiene este estudio, radica en la exploración de las percepciones que tienen los estudiantes de educación superior no universitaria en cuanto al trabajo colaborativo en contextos de EaD (Ardini et al., 2020); reconociendo su relación con las herramientas utilizadas en entornos virtuales, ya que este campo no ha sido explorado lo suficiente. Si bien, se han encontrado estudios que abordan esta temática en el Perú, son de corte cuantitativo y no se ha llevado a cabo investigaciones los relatos de sus protagonistas en Institutos de Educación Superior Pedagógico Público en la provincia de Santiago de Chuco, región La Libertad. En consecuencia, este estudio permite conocer a profundidad las experiencias de los sujetos involucrados, considerando que la formación profesional bajo la modalidad de EaD cada vez se propaga como mecanismo de formación académica de futuros profesionales, por tanto, es necesario adaptarse a los cambios continuos en materia de TIC y pedagogía.

Así pues, el propósito de esta investigación es comprender las experiencias y puntos de vista de los estudiantes de educación superior en torno

al trabajo colaborativo en contextos de EaD, en función de develar los aspectos que subyacen tras el fenómeno de estudio a partir de las líneas discursivas de los informantes clave. En cuanto a los propósitos específicos se tienen: a) Interpretar la interdependencia positiva para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia, b) Interpretar el intercambio de información para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia, c) Interpretar las habilidades sociales de comunicación para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia, d) Interpretar las habilidades digitales para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia.

Finalmente, esta investigación se justifica debido al aumento considerable de la revisión de la literatura contrastada con las aportaciones de los informantes clave; en tal sentido, contribuye al desarrollo teórico de conceptos como: logro de objetivos comunes, cumplimiento de tareas, buena disposición, trabajo en la nube, uso de herramientas tecnológicas, interacción, comunicación, manejo de conflictos, entre otros aspectos que son esenciales para el desarrollo del trabajo colaborativo efectivo en contextos de EaD.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, puesto que es un paradigma emergente que produce datos descriptivos desde una perspectiva holística desde el contexto (Taylor y

Bogdan, 1987). El diseño fue fenomenológico, ya que se buscaba conocer las vivencias y situaciones particulares de las experiencias que tienen un valor personal en cada uno de los estudiantes investigados a partir de su propio significado (Martínez, 2004). Además, se combinó con el método hermenéutico-dialógico, ya que no existe una pura, por lo cual, es necesario interpretar y develar las verdaderas intenciones detrás de la conducta humana (Álvarez-Gayou, 2003; Martínez, 2004).

El escenario de investigación virtual fue con una población constituida por 17 estudiantes universitarios (8 hombres y 8 mujeres), pertenecientes al Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Víctor Raúl Haya de la Torre (IESPP VRHT), ubicado en el distrito urbano-rural de Santiago de Chuco, región La Libertad – Perú, los cuales, de edades comprendidas entre 18 a 22 años; posteriormente, se seleccionó un estudiante adicional de sexo masculino, al cual se le aplicó una entrevista a profundidad. Los mismos fueron seleccionados bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) en las investigaciones cualitativas no es útil el muestreo aleatorio, es decir, no interesa la representatividad, sino más bien, la subjetividad que aportan los informantes. En tal sentido, como criterio de inclusión fueron estudiantes de ambos sexos pertenecientes a las carreras de idiomas inglés y computación e informática que cursen del VII al X ciclo, además, que mantuvieran una asistencia regular en el semestre 2022-I, con una adecuada

participación en los encuentros síncronos, es decir, actividades de enseñanza y aprendizaje a través de las TIC en tiempo real. Se excluyeron estudiantes de ciclos inferiores y con asistencia irregular.

La validez y confiabilidad de los instrumentos se llevó a cabo por medio de la triangulación en dos vertientes (metodológica y teórica), la cual aporta rigurosidad a la investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003). En ese sentido, se utilizó estrategia de acopio de datos combinada, dos grupos focales y dos entrevistas a profundidad, hasta alcanzar el punto de saturación de los datos; de igual modo, se empleó la técnica de la observación participante en el campo, pero sin llegar a ser intrusiva, dado que uno de los investigadores cumplía funciones de docente a tiempo completo, lo cual, facilitó el ingreso a la comunidad estudiantil para observar y registrar el fenómeno de estudio en su entorno natural y sin despertar incomodidades (Taylor y Bogdan, 1987). El grupo focal y entrevista a profundidad estuvieron constituidos por una guía de entrevista compuesta de 20 preguntas orientadoras para profundizar sobre la categoría: Trabajo colaborativo; que, a su vez, se desglosó en 4 sub categorías: interdependencia positiva, intercambio de información, habilidades sociales de comunicación y habilidades digitales, todas obtenidas a partir de la revisión de la literatura.

Se partió del interés por comprender las experiencias de los estudiantes universitarios en torno al desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de EaD. Para ello, en primer lugar, se hizo una revisión de 20 fuentes publicadas en

los últimos 5 años en la base de datos de Scopus, Scielo y Ebsco Posteriormente, se codificaron y recodificaron los datos para vincularlos a matrices apriorísticas de conceptos, con lo cual, se obtuvieron la categoría y subcategorías de interés para el estudio, además sirvieron para el proceso de codificación inductiva posterior. El siguiente paso, fue definir la selección de los estudiantes de acuerdo a la estrategia de muestreo y criterios de inclusión-exclusión ya explicados anteriormente, luego se les notificó a su WhatsApp el consentimiento informado para participar en la investigación teniendo en cuenta los principios de ética de la investigación científica: principio de beneficencia y no maleficencia, principio de integridad, principio de privacidad y confidencialidad y el principio de voluntariedad, etc. Seguidamente, se elaboró una guía de entrevista con 20 preguntas orientadoras, las cuales se aplicaron mediante la herramienta Google Meet a dos grupos focales de manera consecutiva; los mismos, estuvieron constituidos por 8 sujetos de ambos sexos cada uno y tuvo un tiempo de duración de aproximadamente 50 minutos; posteriormente, se aplicó una entrevista a profundidad mediante la misma herramienta de grabación ya citada; esto, debido a que, un solo grupo no manifiesta la saturación de datos que plantea Álvarez-Gayou (2003). La entrevista a profundidad tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Luego, las grabaciones se transcribieron con la herramienta Google pinpoint transcription y se limpiaron en documentos de Word, para luego, ser importadas desde el software Atlas.ti; en este

mismo, software se incorporaron los registros de diario de campo del investigador mediante memos.

Finalmente, se procedió a realizar la codificación inductiva, siguiendo el modelo de análisis propuesto por Campos (2005), en función de buscar la reducción de datos, ya que de acuerdo con Izcarra (2014) hay un gran volumen de información superflua y redundante, de modo que, es necesario obtener una segmentación de nuevas unidades de significado pertinentes y relevantes a partir del agrupamiento de categorías descriptivas, así como también la construcción de núcleos temáticos emergentes (índice de emergencia) y coocurrencia de códigos-documentos.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Interdependencia positiva

En cuanto a la subcategoría 1: Interdependencia positiva, definida por Maquil et al., (2021) como la capacidad de distribuir tareas, roles e información para que los miembros del equipo dependan unos de otros; dejan en evidencia en la Figura 1 y Tabla 1, el conjunto de códigos que emergen con más fuerza, luego del proceso de codificación inductiva, quedando como hallazgo significativo la buena disposición (IE=30) y el intercambio de experiencias (IE=29). Esto, se explica dado que, los participantes del grupo focal N°1, consideran que para llevar a cabo el trabajo colaborativo es fundamental tener apertura entre sus pares, a pesar de que cada quien tiene su manera de pensar y actuar, de modo que, todos tienen la oportunidad de

acceder a un conocimiento más amplio, asimismo, brindarse un mayor soporte a nivel de contenidos y del uso de herramientas tecnológicas. Esto, es congruente con lo hallado en el estudio de Shimizu et al., (2022), quienes afirman que tener una visión

de apertura y buena disposición es clave para mejorar el rendimiento del aprendizaje, así como también, otras actitudes futuras esenciales hacia la práctica en equipo.

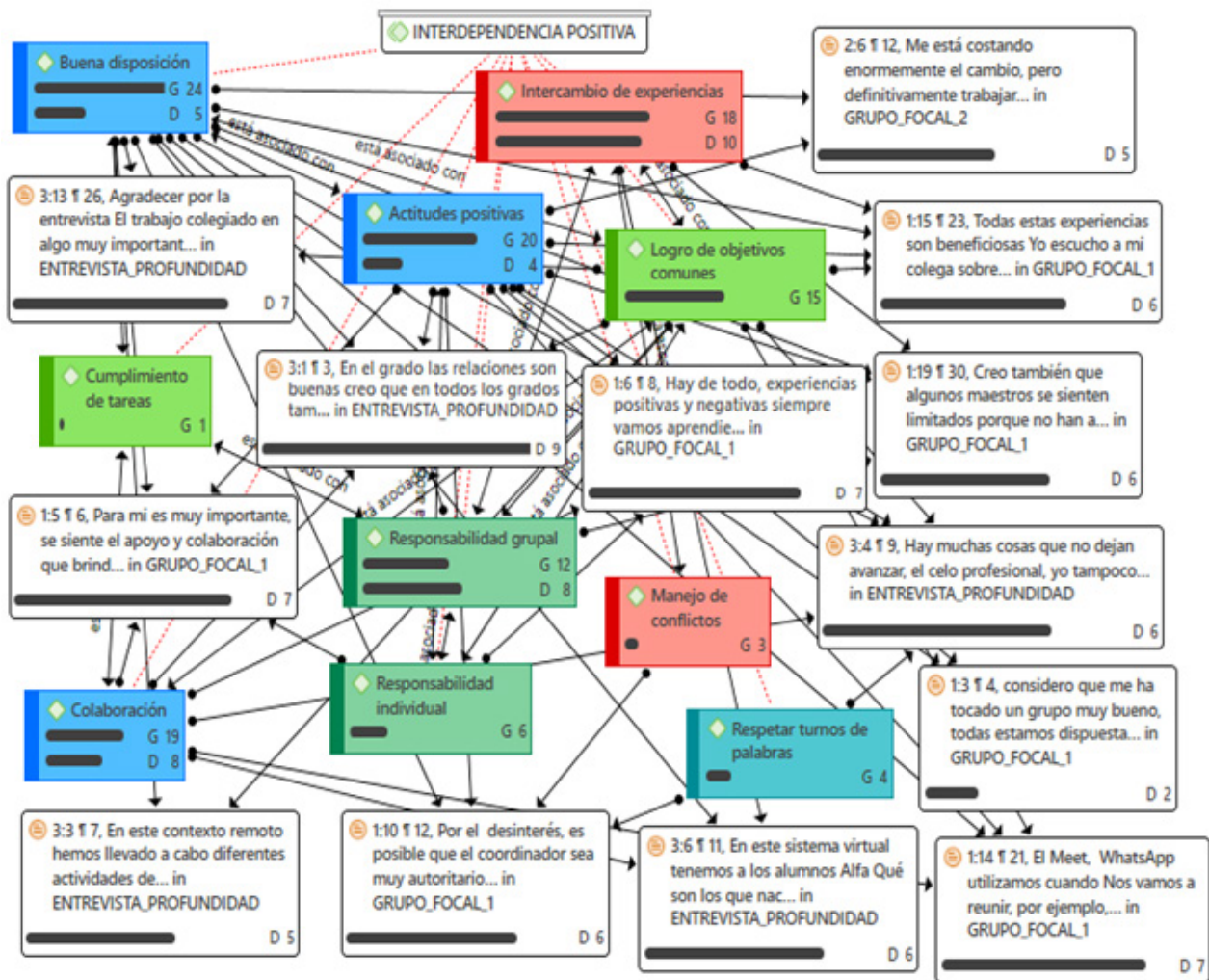


Figura 1. Red semántica de la subcategoría 1: Interdependencia positiva.

Tabla 1. Códigos emergentes de la subcategoría 1: Interdependencia positiva.

Código	Enraizamiento	Densidad	Índice de Emergencia (IE)
Buena disposición	24	6	30
Intercambio de experiencias	18	11	29
Colaboración	19	8	27
Actitudes positivas	20	4	24
Responsabilidad grupal	12	9	21
Logro de objetivos comunes	15	6	21
Aceptar criterios grupales	7	10	17
Responsabilidad individual	6	6	12
Cumplimiento de tareas	1	8	9
Manejo de conflictos	3	5	8
Respetar turnos de palabras	4	3	7
Totales	129	76	205

En este mismo orden de ideas, el informante indagado a través de la entrevista a profundidad, refiere que compartir las experiencias es beneficioso porque crea vínculos de confianza en el que todos van aprendiendo de las vivencias de otros compañeros, de modo que, las dificultades presentadas se pueden resolver con facilidad ya que siempre es común que cualquier miembro del equipo conozca cómo solucionarlo y así superar las limitaciones a nivel individual; de modo que, con el paso del tiempo se van propagando actitudes positivas (IE=24) que favorecen el compañerismo. Esto, coincide con lo expuesto por Maquil et al., (2021) quienes aseguran que compartir las experiencias sirve para consolidar los equipos de trabajo, a partir de la confianza mutua que se va generando sobre la práctica del trabajo compartido. Asimismo, Shimizu et al., (2021) encontraron que las actitudes positivas contribuyen a generar responsabilidades grupales (IE=21) a partir de la búsqueda de un trabajo eficiente y el interés compartido en la

resolución de problemas; de igual modo, Rambaud et al., (2021) afirman que las contribuciones de los miembros del equipo fomentan actitudes y comportamientos intergrupales positivos que desencadenan aspectos como la gratitud grupal y la responsabilidad compartida.

Intercambio de información

Por otro lado, la responsabilidad mutua de los estudiantes con respecto a su equipo, así como también, el cumplimiento de las tareas y el hecho de aceptar los criterios grupales permiten la gestión del conocimiento desde la construcción del consenso en donde se comparte los roles, en concordancia con lo encontrado en el estudio de Cabero-Almenara et al., (2019) quienes encontraron que lo verdaderamente significativo del trabajo colaborativo tiene que ver con la buena disposición para intercambiar experiencias.

La subcategoría 2: Intercambio de información, definida por Quispe et al., (2020) como las acciones

de procesamiento y transferencia de datos mediante diversos soportes tecnológicos basados en las TIC, dejan en evidencia en la Figura 2 y Tabla 2, el conjunto de códigos que emergen con más fuerza, luego del proceso de codificación inductiva, quedando como hallazgo significativo el uso de redes sociales (IE=41) y uso de herramientas tecnológicas (IE=29). Esto se explica porque el trabajo pedagógico remoto ha sido el principal escenario de enseñanza y aprendizaje al que ha estado expuesto los estudiantes; además, de acuerdo con el informante clave en la entrevista a profundidad, la planificación de las actividades programadas por sus docentes ha sido de manera consensuada con los estudiantes; de modo que, ellos se sienten tomados en cuenta y pueden desarrollar aún más el valor de la responsabilidad; en el grupo focal N°2, aseguran que los estudiantes siempre

tienen buena disposición para reunirse y coordinar las tareas y roles. En el grupo focal N°1, afirman que la red social que mayormente usan para las coordinaciones es en primer lugar el WhatsApp, ya que representa una comunicación más rápida; y en segundo lugar el Facebook, desde luego, teniendo cuidado de no compartir información privada con otros grupos y así poder evitar el tema del plagio; en cuanto a la herramienta tecnológica para las videoconferencias manifiestan que prefieren usar Google Meet porque su uso no requiere una alta demanda de ancho de banda de internet, de modo que, al consumir menos datos de conectividad, eso representa un ahorro económico significativo; además aseguran que esta herramienta se usa solo si es necesario compartir en pantalla las ideas, opiniones de los compañeros que requieran llegar a alguna clase de acuerdo.

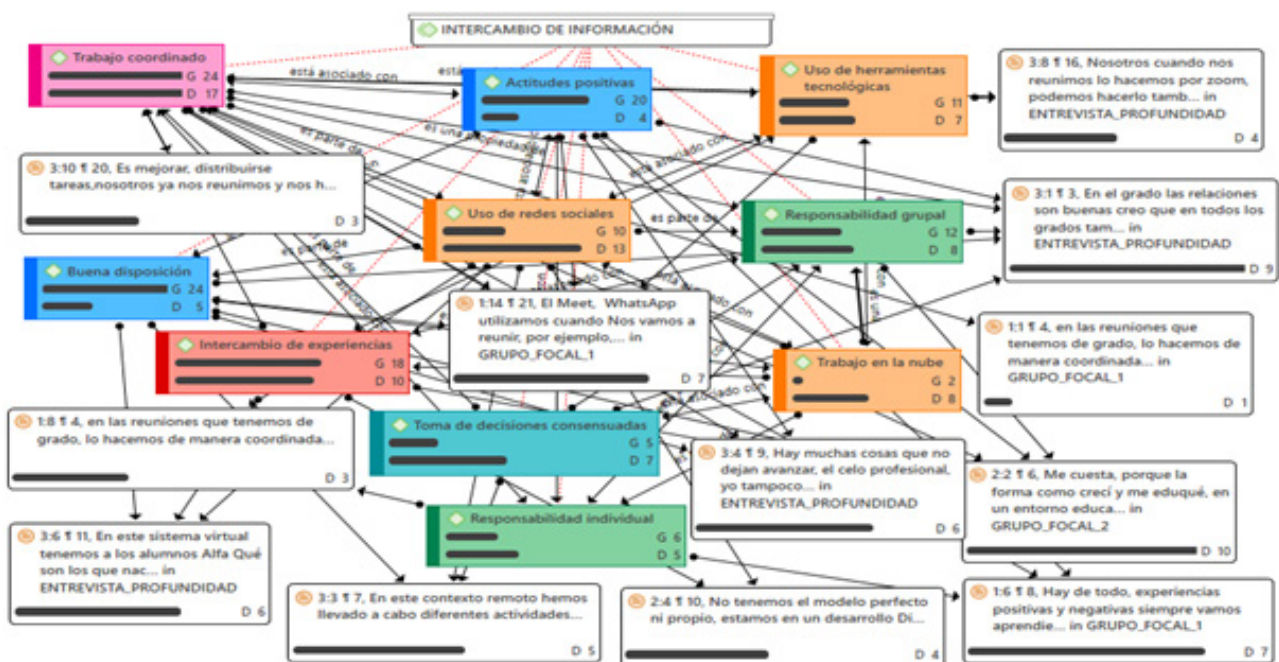


Figura 2. Red semántica de la subcategoría 2: Intercambio de información.

Tabla 2. Códigos emergentes de la subcategoría 2: Intercambio de información.

Código	Enraizamiento	Densidad	Índice de Emergencia (IE)
Trabajo coordinado	18	10	28
Trabajo en la nube	20	4	24
Responsabilidad grupal	10	13	23
Toma de decisiones consensuadas	12	8	20
Responsabilidad individual	11	7	18
Buena disposición	5	7	12
Intercambio de experiencias	6	5	11
Actitudes positivas	2	8	10
Totales	132	84	216

Lo anterior, es reforzado por las investigaciones de González et al., (2022) quienes aseguran que en la actualidad el trabajo colaborativo se lleva de manera efectiva en la nube a través de las redes sociales, y otras plataformas TIC, pudiendo así favorecer la inclusión educativa; no obstante, puede derivar en un desafío organizar el exceso de información y flujo de datos cuando los miembros del equipo no cuentan con la suficiente experiencia. En este mismo orden de ideas, Fortea-Cobo y González-Teruel (2022) manifiestan la necesidad de usar las redes sociales para responder a los cambios y novedades relacionados con el trabajo colaborativo, reforzando la percepción de información como un recurso, cuyo uso adecuado beneficia el desempeño a nivel individual, así como también, grupal. De igual modo, Vuorikari et al., (2022) consideran oportuno capacitarse en buenas prácticas digitales que se adecuen para compartir información de manera segura sin poner en riesgo la identidad digital del usuario, desde luego, en atención a lo expuesto por Treiber et al., (2022) quien recomienda documentarse con respecto a la

normativa vigente sobre protección de datos. Por otro lado, se encontró que los estudiantes llegan al consenso de intercambiar materiales, documentos, entre otros, a fin de ponerlos a disposición del grupo. Asimismo, tratan de proveer el intercambio de contextos y herramientas digitales que permitan incrementar la posibilidad de colaboración y así trascender al hecho de trabajar simplemente en conjunto. Esto, concuerda con lo hallado en la investigación de González y Rodríguez (2020) los cuales aseguran que los grupos de personas que trabajan en red no solo están conectados, sino que desarrollan un sentido de responsabilidad grupal que los lleva a intercambiar experiencias y puntos de vista valiosos que contribuyen con el desarrollo del compañero a partir de encontrar puntos en común a fin de subsanar las debilidades del grupo.

Habilidades sociales de comunicación

La subcategoría 3: Habilidades sociales de comunicación, definida por Ardini et al., (2020) como el proceso de socialización e intercambio entre pares a fin de fomentar el trabajo en equipo

de manera coordinada, dejan en evidencia en la Figura 3 y Tabla 3, el conjunto de códigos que emergen con más fuerza, luego del proceso de codificación inductiva, quedando como hallazgo significativo el intercambio de experiencias (IE=28) y argumentación (IE=18). Esto se explica porque los estudiantes intentan persuadir a sus pares desde sus propias experiencias en función de organizar la distribución de tareas y roles; en tal sentido, el grupo focal N°1, asegura que para lograr resultados excelentes en el trabajo colaborativo todos los miembros del grupo deben tener buena disposición en compartir sus experiencias en cuanto al manejo de información o de recursos tecnológicos ya que eso anima a los demás. Esto, contradice lo hallado en el estudio de Fatmaryanti et al., (2022) quienes aseguran que inicialmente el rol de los estudiantes

tiende a ser el de recibir y utilizar conocimientos, no el de inspirarse o colaborar. En este mismo orden de ideas, el grupo focal N°2, considera que este proceso de intercambio de ideas y estrategias de trabajo en equipo debe llevarse a cabo de manera profesional, cordial y consensuada, de manera que se pueda hacer el manejo de conflictos (IE=7) en un marco de respeto y consenso. Asimismo, el informante clave de la entrevista a profundidad refuerza estas ideas, ya que asegura que la comunicación entre pares en el IESPP VRHT, tiene un grado de relación buena en todos los sentidos porque existe una buena orientación por parte de los docentes y directivos, tanto a nivel presencial como virtual, con lo cual, se va creando una cultura colaborativa sustentada en los principios democráticos de participación y trabajo coordinado consensuado.

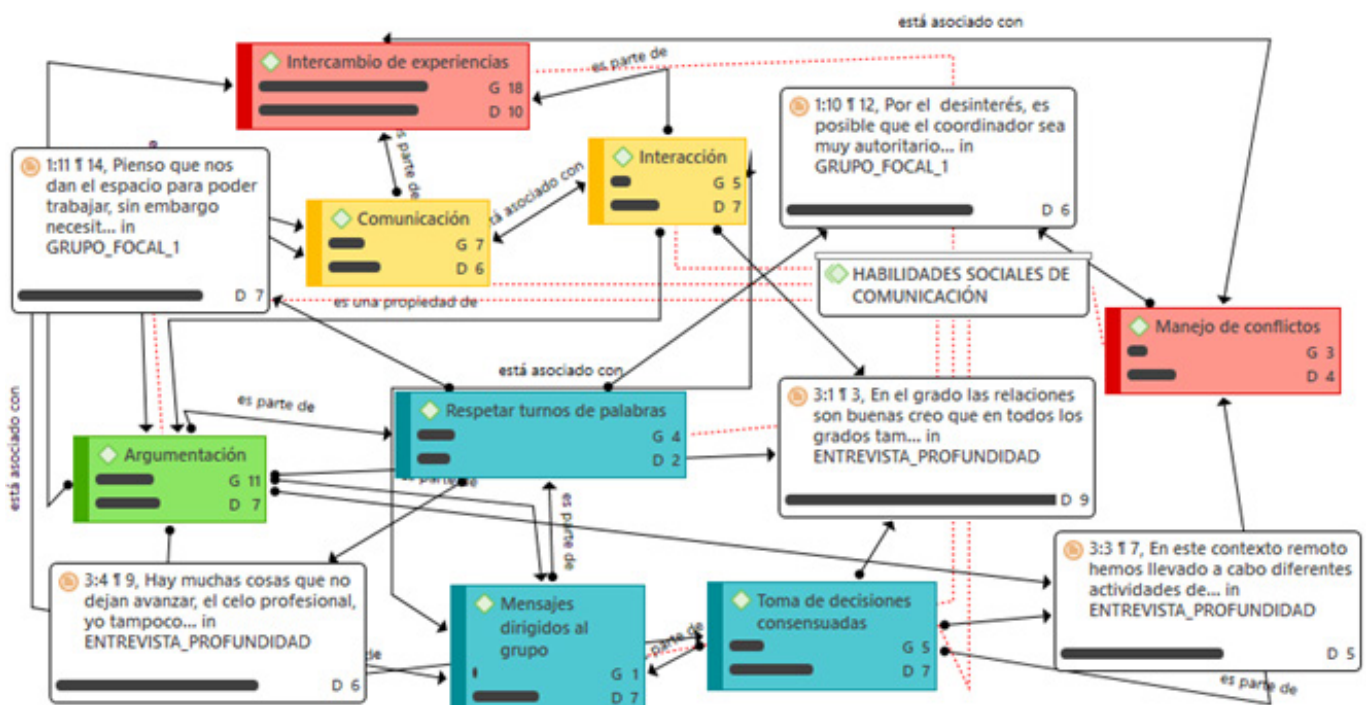


Figura 3. Red semántica de la subcategoría 2: Intercambio de información.

Tabla 3. Códigos emergentes de la subcategoría 3: Habilidades sociales de comunicación.

Código	Enraizamiento	Densidad	Índice de Emergencia (IE)
Intercambio de experiencias	18	10	28
Argumentación	11	7	18
Comunicación	7	6	13
Interacción	5	7	12
Toma de decisiones consensuadas	5	7	12
Mensajes dirigidos al grupo	1	7	8
Manejo de conflictos	3	4	7
Respetar turnos de palabras	4	2	6
Totales	54	50	104

Lo anterior, es congruente con lo hallado por Ardini et al., (2020) quienes aseguran que los grupos de WhatsApp se han convertido en lugares de intercambio de experiencias y dispersión de contenidos, ya que los estudiantes se persuaden entre sí de acuerdo a su propia dinámica en cuanto a la distribución de tareas y roles, además se entrelaza con el entretenimiento y ocio personal y la posibilidad de comunicarse de manera informal entre pares. En este mismo orden de ideas, Reith-Hall (2022) señala que la buena comunicación interpersonal es la piedra angular del trabajo coordinado ya que mejora las posibilidades para intercambiar experiencias y tomar decisiones de manera consensuada.

De igual modo, las evidencias encontradas indican que los aspectos de comunicación e interacción de los argumentos que realizan los estudiantes frente al grupo se sustentan en una propuesta de diálogo interactivo consensuado en las decisiones grupales y no individuales que conllevan a la adopción de nuevos códigos de comunicación, los cuales, incrementan la

posibilidad de colaboración. Esto, coincide con lo hallado en el estudio de Aguilar (2020) quien afirma que la interacción consensuada en escenarios de virtuales de colaboración proporciona una riqueza de elementos que permite trascender el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, abre las puertas a una mente crítica que acepta y tolera otras posiciones.

Habilidades digitales

La subcategoría 4: Habilidades digitales, definida por Vuorikari et al., (2022) como la capacidad de articular las necesidades de información, participación, interacción, entretenimiento, trabajo y ocio entre otros aspectos, utilizando para ello, la tecnología con confianza y analizando la fiabilidad a fin de gestionar la información de forma segura. Así pues, se refleja en la Figura 4 y Tabla 4, el conjunto de códigos que emergen con más fuerza, luego del proceso de codificación inductiva, quedando como hallazgo significativo la colaboración (IE=27), aprendizaje continuo y uso de redes sociales (IE=23). En tal sentido, los estudiantes

analizados en el grupo focal N°1, indican que la colaboración se da en un escenario de confianza porque ellos se integran a equipos de trabajo con estilos de pensamiento similares y además tratan de conformar grupos reducidos, es decir, no más de 3 integrantes; para ello, están capacitados para usar el WhatsApp con fines educativos, ya que cuentan con varios años de experiencia usándolo de manera personal, de modo que conocen las funciones de la interfaz del aplicativo; ahora bien, en el caso que se necesite una reunión más formal, en la cual se deba presentar información, realizar

procesos de edición de contenidos digitales en línea, entonces coordinan el encuentro mediante Google Meet, ya que esta herramienta tecnológica es ideal por la sencillez de la interfaz y no se necesita una capacitación tecnológica para usarla por primera vez, dado que es muy intuitiva; esto es ratificado por el informante clave analizado en la entrevista a profundidad N°1, el cual asegura que como herramienta tecnológica a Google Meet se usa Zoom y el Google Drive, aunque en pocas ocasiones porque requiere un mayor consumo de ancho de banda de internet.

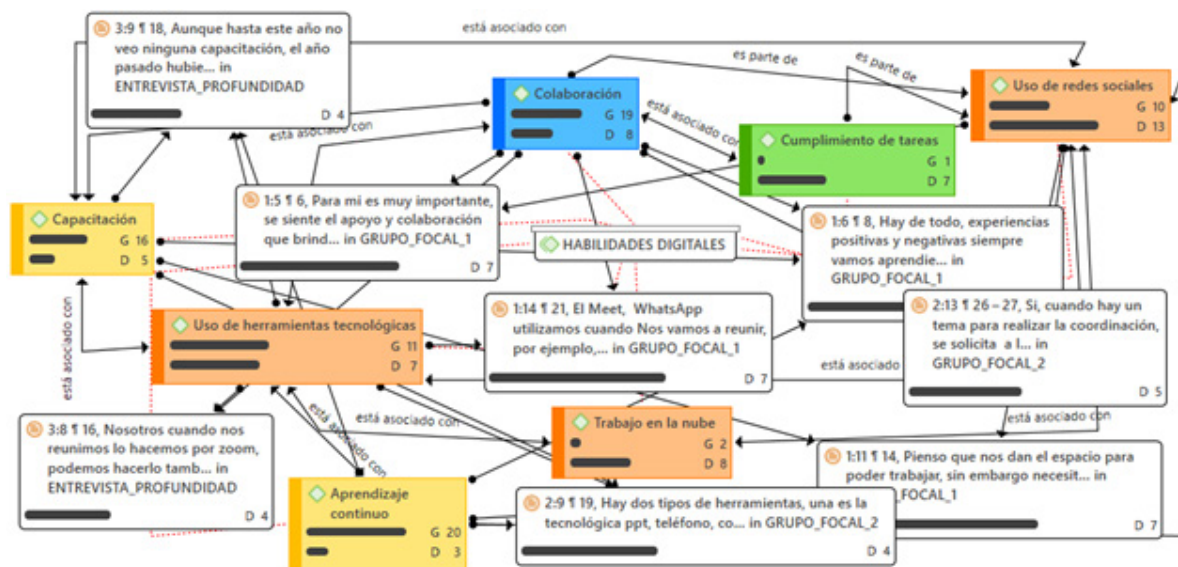


Figura 4. Red semántica de la subcategoría 4: Habilidades digitales.

Tabla 4. Códigos emergentes de la subcategoría 4: Habilidades digitales.

Código	Enraizamiento	Densidad	Índice de Emergencia (IE)
Colaboración	19	8	27
Aprendizaje continuo	20	3	23
Uso de redes sociales	10	13	23
Capacitación	16	5	21
Uso de herramientas tecnológicas	11	7	18
Trabajo en la nube	2	8	10
Cumplimiento de tareas	1	7	8
Totales	79	51	130

Ahora bien, en el caso de surgir algún problema técnico, siempre hay algún compañero que interviene y comparte sus experiencias de uso y de esa forma socializa el conocimiento, esto hace que sea recíproco, tal como lo afirman los entrevistados del grupo focal N°2, además de que genera satisfacción emocional poder contribuir al logro de los objetivos del grupo. Asimismo, el aprendizaje continuo (IE=23) es un factor que mantiene el foco de atención en los estudiantes, a pesar de que hay altos y bajos con experiencias positivas y negativas que generan problemas en cuanto al manejo de las TIC, siempre hay compañeros de estudio que saben un poco más y contribuyen compartiendo sus saberes.

Lo anteriormente expuesto, se relaciona con lo hallado en la investigación de Fernández (2022) quien refiere la importancia de alcanzar competencias digitales en la educación superior durante el periodo educativo, capacitando a los futuros profesionales en el manejo de las herramientas tecnológicas modernas, en función de poder avanzar a la vanguardia de los cambios de la sociedad y así, preparar a los estudiantes según Bueno et al., (2022) para el emprendimiento y la inserción laboral, fomentada a partir de la adquisición de habilidades digitales. En este mismo orden de ideas, el estudio de Obermayer et al., (2022) ratifica lo encontrado en esta investigación, ya que consideran que la transformación digital es una mega tendencia y las innovaciones tecnológicas se están integrando con más fuerza al factor humano, de modo que, es necesario mantener

un aprendizaje continuo y a lo largo de la vida en torno al uso de las herramientas tecnológicas y así evitar la exclusión que refiere el estudio Bueno et al., (2022), ya que las tecnologías de la comunicación y la alfabetización digital pueden suponer factores de exclusión en colectivos vulnerables.

Asimismo, los hallazgos encontrados a partir de las experiencias de los estudiantes universitarios indican que ellos manejan diversos recursos y herramientas tecnológicas para la búsqueda, localización, clasificación, organización y almacenamiento de información, con lo cual, se incrementa el pensamiento crítico reflexivo mediante la participación de actividades colaborativas que promueven el manejo de tecnologías modernas. En concordancia con lo planteado en el estudio de Arranz y Suárez (2019) los cuales, encontraron que la utilización de herramientas virtuales para el apoyo de los procesos de trabajo colaborativo proporciona competencias útiles para la actividad profesional y ayudan a gestionar el cumplimiento de tareas de los estudiantes; de modo que, el grupo puede monitorear la evolución de su desempeño desarrollando así procesos de autorreflexión.

Ahora bien, en cuanto al propósito general orientado a comprender las experiencias de los estudiantes de educación superior para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de aprendizaje a distancia, se develan los siguientes hallazgos significativos con el análisis de coocurrencias de los códigos-

documentos obtenidos a través de los grupos focales y la entrevista a profundidad, no para presentar información estadística, sino más bien, para demostrar con sustento como se desarrolla el fenómeno de interés organizado en conceptos y redes lógicas categoriales dispuestas en un sistema de clasificación organizado de significados (Campos, 2005).

Convergencia

En la Tabla 5, se puede apreciar la convergencia de los códigos obtenidos de los documentos analizados y que fueron organizados en cuatro sub categorías (habilidades digitales, habilidades sociales de comunicación, intercambio de información e interdependencia positiva)

obtenidas a priori como resultado de la revisión bibliográfica, asimismo, sus respectivos (GS: número de documentos en un grupo de documentos o número de códigos en un grupo de códigos), así como también, el enraizamiento de los códigos (Gr: número de citas codificadas por el código o de documentos (número de citas en el documento)). Esto, respecto al proceso de triangulación de datos de las diferentes fuentes de recojo de información tales como: grupos focales, diario de campo y entrevista a profundidad. En la Figura 5, se describe el proceso de transferencia de información a partir de la triangulación de datos, hacia las sub categorías a priori, en función de llevar a cabo un proceso de contrastación.

Tabla 5. Coocurrencia de los códigos-documentos.

Subcategorías del trabajo colaborativo	Grupo focal 1 Gr=22		Grupo focal 2 Gr=14		Entrevista a profundidad Gr=14		Totales
	Abs.	Rel. columna	Abs.	Rel. columna	Abs.	Rel. columna	Abs.
Habilidades digitales Gr=37; GS=7	14	0.208	13	0.254	10	0.227	37
Habilidades sociales de comunicación Gr=33; GS=8	15	0.223	10	0.196	8	0.181	33
Intercambio de información Gr=47; GS=11	20	0.298	14	0.274	13	0.295	47
Interdependencia positiva Gr=45; GS=10	18	0.268	14	0.274	13	0.295	45
Totales	67	1	51	1	44	1	162

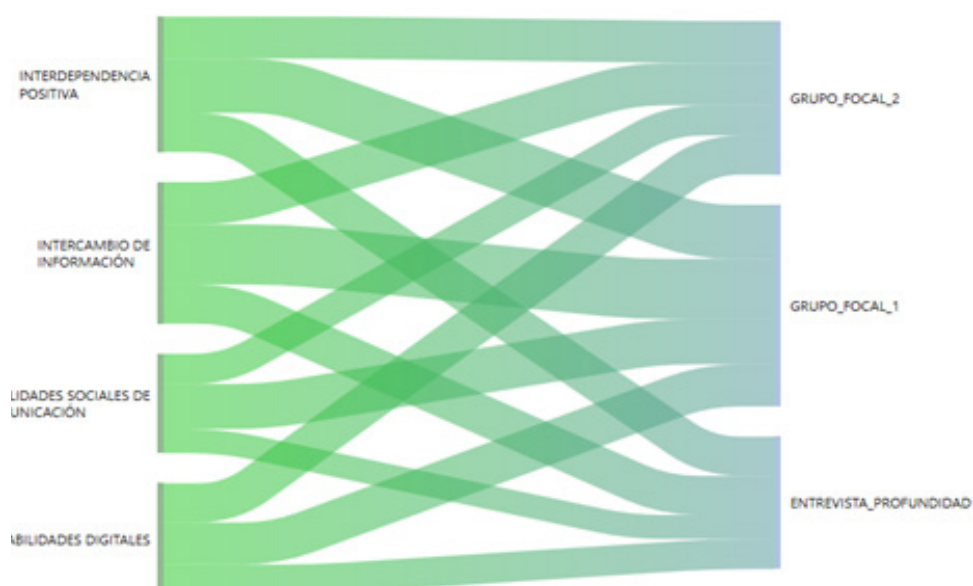


Figura 5. Diagrama de Sankey de los códigos-documentos organizados en sub categorías.

En relación a las categorías emergentes, se obtuvo como hallazgo el índice de emergencia siguiente (IE), de los 21 códigos más significativos de un total de 41. A continuación, se muestra la Tabla

6, la cual, determina el proceso reconstructivo de la investigación que devela los aspectos subyacentes en función de la triangulación de datos a partir de diferentes fuentes de acopio de información.

Tabla 6. Hallazgos de los índices de emergencia (IE).

Código	Enraizamiento	Densidad	Índice de Emergencia (IE)
Trabajo coordinado	24	17	41
Buena disposición	24	5	29
Intercambio de experiencias	18	10	28
Colaboración	19	8	27
Actitudes positivas	20	4	24
Aprendizaje continuo	20	3	23
Uso de redes sociales	10	13	23
Capacitación	16	5	21
Logro de objetivos comunes	15	6	21
Responsabilidad grupal	12	8	20
Argumentación	11	7	18
Uso de herramientas tecnológicas	11	7	18
Comunicación	7	5	12
Interacción	5	7	12
Toma de decisiones consensuadas	5	7	12
Responsabilidad individual	6	5	11

Código	Enraizamiento	Densidad	Índice de Emergencia (IE)
Trabajo en la nube	2	8	10
Cumplimiento de tareas	1	7	8
Mensajes dirigidos al grupo	1	7	8
Manejo de conflictos	3	4	7
Respetar turnos de palabras	4	2	6
Totales	234	145	379

Una vez finalizados los análisis de redes semánticas, coocurrencias y emergencias, se tiene la información suficiente para interpretar los hallazgos en el contexto en que se desarrollaron (relativización) de los datos. En tal sentido, es importante saber cuáles son las experiencias de los estudiantes universitarios en torno al trabajo colaborativo en un contexto pedagógico virtual. A tales efectos, se precisan a continuación, los hallazgos obtenidos en la categoría 1: Trabajo colaborativo.

En relación al propósito general de esta investigación, se encontró que las interpretaciones discursivas sustentadas en códigos y categorías emergentes procedentes del grupo focal N°1, los sujetos investigados afirman que el trabajo coordinado ofrece el aprendizaje de experiencias positivas y la subsanación de experiencias negativas, con lo cual, se producen mayores niveles de participación e interacción social. Por otro lado, en el grupo focal N°2, afirmaron que la buena disposición a trabajar en equipo constituye una herramienta muy importante para el cumplimiento de las actividades; de modo que, se debe tener en consideración los aspectos de planificación para organizar adecuadamente las

tareas y gestión del tiempo, logrando así un mejor desempeño académico. Asimismo, en la entrevista a profundidad N°1, se destaca las actitudes positivas y la buena disposición de los estudiantes como factores fundamentales para interactuar y trabajar en escenarios virtuales de manera efectiva. Estos elementos están relacionados con los procesos de aceptar los criterios grupales con responsabilidad en función de llevar a cabo un trabajo coordinado para lograr los objetivos comunes mediante el uso de herramientas tecnológicas. Por otro lado, de acuerdo a lo manifestado en los grupos focales, se evidencian aspectos subyacentes como el apoyo mutuo para autorregularse psicológicamente en la actual coyuntura de pandemia; de igual modo, se comparten saberes, experiencias y habilidades técnicas en cuanto al uso de herramientas tecnológicas que son necesarias para la gestión de información.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Primera. Se interpreta que la interdependencia positiva para el desarrollo efectivo del trabajo colaborativo en contextos de educación a distancia se lleva a cabo con buena disposición y actitudes positivas que favorecen el compañerismo e inciden

en una adecuada capacidad para distribuir tareas y roles.

Segunda. Se interpreta que el intercambio de materiales, documentos, entre otros sucede primeramente con la herramienta WhatsApp, en segundo orden Facebook y Google Meet y como último recurso usan el Zoom y el Google Drive; además, consideran oportuno capacitarse en buenas prácticas digitales para compartir información de manera segura sin poner en riesgo su identidad digital.

Tercera. Se interpreta que las habilidades sociales de comunicación de los estudiantes les impulsan a persuadir a sus pares desde sus propias experiencias a fin de organizar la distribución de tareas y roles a su conveniencia; de igual modo, tienen buena disposición en compartir sus experiencias y puntos de vista en un marco de respeto y tolerancia, ya que eso anima a los demás miembros del equipo.

Cuarta. Se interpreta que las habilidades digitales se constituyen como un factor de apoyo de los procesos pedagógicos en contextos a distancia, ya que proporcionan la capacidad de articular las necesidades de información para el cumplimiento de tareas y cuando surge algún problema técnico, siempre hay algún compañero que interviene y comparte sus experiencias de uso y de esa forma socializa el conocimiento.

Quinta. Se concluye que las experiencias de los estudiantes de educación superior bajo el modelo de trabajo colaborativo en contextos de aprendizaje a distancia han estado marcadas por

un proceso de transición difícil, ya que el nuevo enfoque educativo de trabajo pedagógico virtual de manera colaborativa es nuevo para ellos, por lo cual, la exigencia es mayor, inclusive en aspectos como el emocional; por lo tanto, hay que ser recíprocos en cuanto a la mejora de las relaciones interpersonales. Para el desarrollo del trabajo colaborativo, los estudiantes llevan a cabo las coordinaciones necesarias en función de planificar las actividades. Para ello, se hace uso de redes sociales como WhatsApp, dado que es una forma de comunicación bidireccional más rápida; luego, se acuerdan decisiones en conjunto que posteriormente son debatidas por Zoom y también por Google. Asimismo, los documentos se comparten en la nube a través del Google Drive y se asignan los roles y permisos de edición correspondientes para que todos los involucrados puedan plasmar sus aportes. Los estudiantes desarrollan sus propios procesos de aprendizaje continuo para auto capacitarse puesto que la educación virtual ha llegado de sorpresa y ellos no tenían el dominio necesario en habilidades y destrezas digitales para encarar el desafío que implica el trabajo pedagógico remoto.

CONFLICTO DE INTERESES. Yo, Elier Abiud Nieto Rivas, identificado con carnet de extranjería N° 002522047, autor de la obra titulada “TRABAJO COLABORATIVO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA DESDE LAS VIVENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS” declaro que el artículo enviado a la Revista Horizontes es original e inédito y no ha sido publicado o distribuido parcial o totalmente en otros medios electrónicos ni impresos y tampoco se encuentra postulado en otras revistas, ni se ha utilizado contenido sustancialmente similar al de la obra.

REFERENCIAS

- Acosta, R., Joo, J., Martín, A. V., y Hernández, A. (2020). Perception of Teachers on Collaborative Tools Knowledge Level Mediated by ICT and Their Experience with Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(11), 137-161. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i11.13121>
- Aguilar, F. d. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://acortar.link/U5ml5Z>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología. *Paidós Educador*. <https://acortar.link/zWgH8>
- Ardini, C., Barrozo, M. B., y Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. *Revista ComHumanitas*, 11(2), 98-122. <https://acortar.link/OliAfG>
- Arranz, J. M., y Suárez, C. (2019). Experiencia de trabajo colaborativo en la evaluación continua de asignaturas de Econometría: un análisis con técnicas de evaluación de impacto. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 25 (1), 21-34. <http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2019/09/252ArranzSuarez.pdf>
- Barrera, R. A., Montaña, R. M., Marín, P. E., y Chávez, J. E. (2021). Trabajo colaborativo y la ecología del aprendizaje. *Formación Universitaria*, 14(6), 3-12. <https://acortar.link/aHozwZ>
- Basogain, X., y Olmedo, M. E. (2020). Integración de Pensamiento Computacional en Educación Básica. Dos Experiencias Pedagógicas de Aprendizaje Colaborativo online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red.409481>
- Bueno, T., Francia, R., y García-Castillo, N. (2022). Propuesta metodológica para una educación inclusiva. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3904>
- Cabero-Almenara, J., Del Prete, A., y Arancibia, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 35-55. <https://acortar.link/jgxvGD>
- Campos, M. Á. (2005). Construcción del conocimiento en el proceso educativo. *Universidad Nacional Autónoma de México. Perfiles Educativos*, 1 (84). 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208403.pdf>
- Carvalho, M. J. D., y Joana, L. (2022). Distância espacial e distância social: a racionalidade da educação periférica. *Revista Lusofona de Educacao*, 1 (55), 153-165. <https://acortar.link/7OQAig>
- Catalán, M. R., Figueroa, M. G., y Espinoza, R. M. (2023). Aprendizaje cooperativo, trascendiendo el aula convencional. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 86-98. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.499>
- Fatmaryanti, S. D., Pratiwi, U., Akhdinirwanto, R. W., y Sulisworo, D. (2022). A task model for supporting virtual laboratory based on inquiry skills, social and scientific communication. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(1). <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.21737>
- Fernández, A. (2022). Digital competencies and skills as a determinant factor in Higher Education. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4083>
- Fortea-Cobo, G., y González-Teruel, A. (2022). Culture of information and information exchange in a public hospital: a study based on the information orientation model and social network analysis. *El profesional de la información*, 31(6), 1-18. <https://acortar.link/37EgUb>

- González, A. L., y Rodríguez, A. (2020). El trabajo en red colaborativo: desafíos y posibilidades. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 141-151. <https://doi.org/10.5209/cuts.64769>
- González, D., Iturra, C., y Hernández, O. (2022). Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: Una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 165-182. <https://doi.org/10.6018/rie.444821>
- Herrera-Alvarez, A. M., Huaire, E. J., Mori, M. P., y Condori, P. (2022). Digital skills and sense of humor: challenges for teacher training [Article]. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 375-389. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.25>
- Izcara, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara. <https://acortar.link/KgmR2R>
- Levano-Francia, L., Sanchez, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., y Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. Propósitos y representaciones, 7(2), 569-588. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a22v7n2.pdf>
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D., y Johnson, R. (1986). Positive Interdependence, Academic and Collaborative-Skills Group Contingencies, and Isolated Students. *American Educational Research Journal*, 23(3), 476-488. <https://acortar.link/5obfit>
- Maquil, V., Afkari, H., Arend, B., Heuser, S., Sunnen, P., y Mandl, T. (2021). Balancing Shareability and Positive Interdependence to Support Collaborative Problem-Solving on Interactive Tabletops. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2021(6632420), 1-17. <https://doi.org/10.1155/2021/6632420>
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas. <https://acortar.link/EuywDH>
- Massuga, F., Soares, S., y Dias, S. L. (2021). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: una revisión sistemática sobre el enfoque de competencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red.435871>
- Ndubuisi, A., Marzi, E., Mohammed, D., Edun, O., Asare, P., y Slotta, J. (2022). Developing Global Competence in Global Virtual Team Projects: A Qualitative Exploration of Engineering Students' Experiences [Article]. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 259-278. <https://doi.org/10.1177/10283153221091623>
- Obermayer, N., Csizmadia, T., y Banász, Z. (2022). Companies on Thin Ice Due to Digital Transformation: The Role of Digital Skills and Human Characteristics. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 11(3), 88-118. <https://acortar.link/Qn9PxH>
- Oliveira, J. F., y Britto, L. D. C. (2022). As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: Disputas e perspectivas em torno da qualidade. *Education Policy Analysis Archives*, 30(32), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6572>
- Pretorius, E., y Ne, H. (2021). Collaborative learning experiences of fourth-year students in a social work module. *In the south*, 5(2), 52-68. <https://doi.org/10.36615/SOTLS.V5I2.198>
- Quispe, W., Gutiérrez, H., Matzumura, J. P., y Pastor, C. (2020). Aplicativo móvil en el trabajo colaborativo: valoración en estudiantes de postgrado de gerencia de servicios de salud. *Anales de la Facultad de Medicina*, 81(1), 58-62. <https://acortar.link/3RJEMw>
- Rambaud, S., Collange, J., Tavani, J. L., y Zenasni, F. (2021). Positive Intergroup Interdependence, Prejudice, Outgroup Stereotype and Helping Behaviors: The Role of Group-Based Gratitude. *International Review of Social Psychology*, 34(1), 1-16. <https://doi.org/10.5334/irsp.433>
- Reith-Hall, E. (2022). The teaching and learning of communication skills for social work students: a realist synthesis protocol. *Syst Rev*, 11(1), 1-12. <https://acortar.link/uIU4Xd>
- Sánchez, P., Bakieva-Karimova, M., Sancho-Álvarez, C., y Jornet-Meliá, J. M. (2022). Estudio diferencial del rol familiar en la educación a distancia en confinamiento debido al COVID-19. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 24(e16), 1-18. <https://acortar.link/MMTaRT>

- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E., y Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(3), 126-126. <https://acortar.link/OV5jmO>
- Shimizu, I., Matsuyama, Y., Duvivier, R., y Van der Vleuten, C. (2021). Contextual attributes to promote positive social interdependence in problem-based learning: a focus group study. *BMC Medical Education*, 21(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02667-y>
- Shimizu, I., Matsuyama, Y., Duvivier, R., y Van der Vleuten, C. (2022). Perceived positive social interdependence in online versus face-to-face team-based learning styles of collaborative learning: a randomized, controlled, mixed-methods study. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03633-y>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós. <https://acortar.link/tEPut>
- Treiber, A., Müllmann, D., Schneider, T., y Spiecker, I. (2022). Data Protection Law and Multi-Party Computation Proceedings of the 21st Workshop on Privacy in the Electronic Society, <https://eprint.iacr.org/2022/1242.pdf>
- Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 36-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- Varas-Meza, H., Suárez-Amaya, W., López-Valenzuela, C., y Valdés-Montecinos, M. (2020). Educación virtual: factores que influyen en su expansión en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(13), 21-40. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4292698>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes (Publications Office of the European Union, Issue. JRC128415). <https://acortar.link/XBoAYV>
- Zambrano, M. V., y Rivadeneira, M. P. (2022). Competencias digitales del profesorado en carreras universitarias online. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4663>