

Trabajo en equipo en estudiantes de administración: La clave está en la actitud

Sebastián Araya-Pizarro^{*1}; Carlos Varas-Madrid²; Luperfina Rojas-Escobar³

^{1,2,3} Universidad de La Serena, Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas, La Serena, Chile ¹ <https://orcid.org/0000-0002-5857-8441> saraya@userena.cl ² <https://orcid.org/0000-0001-9452-1090> cvaras@userena.cl ³ <https://orcid.org/0000-0001-9062-8261> lrojas@userena.cl

Citar como: Araya-Pizarro, S., Varas-Madrid, C., Rojas-Escobar, L. (2024). Trabajo en equipo en estudiantes de administración: La clave está en la actitud. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1763. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1763>

Recibido: 25/12/2022. **Revisado:** 05/02/2024. **Publicado:** 31/07/2024.

Resumen

Introducción: En la actualidad, el trabajo en equipo es considerado un factor clave para el logro de los resultados organizacionales y, por tanto, reconocido como una competencia fundamental en la formación del alumnado universitario del ámbito de los negocios. **Objetivo:** Analizar la propensión y actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes de administración de una universidad chilena. **Método:** El estudio de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y tipo descriptivo-transversal, utilizó como técnica de recolección de datos la encuesta (n=215) cuyo cuestionario se basó en el trabajo de Mendo-Lázaro et al. (2017) para la medición de las actitudes hacia el trabajo en equipo (CACTE). Los datos recopilados fueron examinados mediante un análisis estadístico descriptivo, inferencial y multivariante (regresión logística binaria). **Resultados:** Se halló que el alumnado prefiere trabajar de modo colectivo; y que las actitudes académicas y socioafectivas inciden significativamente en su predilección. Por consiguiente, se concluye que para mejorar la intención de trabajar en equipo resulta esencial atender el componente actitudinal discente.

Palabras clave: trabajo en equipo; actitud académica; actitud socioafectiva; educación superior; administración

Teamwork in business students: Attitude is the key

Abstract

Introduction: Currently, teamwork is considered a key factor for achieving organizational results, and therefore it is recognized as a fundamental skill in the education of university students of the business field. **Objective:** To analyze the propensity and attitude towards teamwork in business students from a Chilean university. **Method:** The study with a quantitative approach, non-experimental design and descriptive-transversal type, used the survey (n=215) as a data collection technique, whose questionnaire was based on the work of Mendo-Lázaro et al. (2017) for the measurement of attitudes towards teamwork (CACTE). The collected data were examined using a descriptive, inferential and multivariate statistical analysis (binary logistic regression). **Results:** It was found that the students prefer to work collectively; and that academic and socio-affective attitudes have a significant impact on their predilection. Therefore, it is concluded that in order to improve the intention to work in a team, it is essential to attend to the student's attitudinal component.

Keywords: teamwork; academic attitude; socio-affective attitude; higher education; management

*Correspondencia:

Sebastián Araya-Pizarro
saraya@userena.cl

Introducción

Hoy en día, en la educación superior, existe consenso en asumir que la formación integral del estudiantado requiere que este desarrolle, junto con las competencias específicas necesarias para desenvolverse en el ámbito técnico-profesional, un conjunto de habilidades transversales o genéricas. Estas competencias se caracterizan por no depender de un ámbito temático o disciplinario particular, sino que surgen en todos los dominios de la actuación profesional y académica, considerándose fundamentales para lograr un desempeño laboral exitoso (De Prada et al., 2022; González & Wageenaar, 2003; Sandoval & Ormazábal, 2021).

En este contexto, el trabajo en equipo se posiciona como una de las habilidades genéricas más destacadas en la literatura (Boelt et al., 2022); un factor clave para el desarrollo personal, académico y profesional del estudiantado, especialmente, en el área de la administración de empresas (Aliaga & Talledo, 2021; De Prada et al., 2022). Se sostiene que cuando se trabaja en equipo se unifican las aptitudes de sus miembros, se potencia el esfuerzo colectivo, se reduce el tiempo invertido en las tareas y se mejora la eficacia de los resultados (Cervantes et al., 2020). De igual modo, se declara que es una habilidad que posibilita que el estudiantado interiorice actitudes básicas como la transparencia, la constancia, el compromiso y el respeto (Herrera et al., 2017) y que está asociada al desarrollo y fortalecimiento de otras habilidades (Sánchez & Ñañez, 2022).

También, el trabajo en equipo ha sido reconocido, por diferentes autores, como una herramienta esencial para el desarrollo exitoso de la actividad docente, que busca junto con la adquisición de conocimientos, la mejora de habilidades del estudiantado (Pegalajar & Colmenero, 2013). De allí el interés creciente por fomentar este tipo de competencia dentro del proceso de formación del alumnado de instituciones de educación superior, y en especial, en universidades (Martín-Hernández et al., 2022; Soria-Barreto & Cleveland-Slimming, 2020).

En Chile, igualmente, el trabajo en equipo ha sido objeto de estudio constante en el campo de la educación superior (Delgado et al., 2017; Herrera et al., 2017; Soria-Barreto & Cleveland-Slimming, 2020) debido a su aceptación como una competen-

cia crucial para el desarrollo formativo y laboral de la sociedad (Araneda et al., 2017; Ministerio de Educación de Chile, 2019). Por ejemplo, investigaciones recientes sobre el trabajo en equipo en estudiantes de ingeniería en Chile revelaron que su aplicación potencia las prácticas de comunicación, escucha activa, responsabilidad y liderazgo entre sus miembros; y que puede ser impulsado mediante el uso de estrategias pedagógicas pertinentes (Herrera et al., 2017; Soria-Barreto & Cleveland-Slimming, 2020).

En relación con lo anterior, y reconociendo el desafío que implica trabajar de manera efectiva con otras personas, el presente artículo planteó por objetivo analizar la propensión y actitud hacia el trabajo en equipo de estudiantes de administración de una universidad chilena. Es importante destacar que una actitud favorable hacia esta competencia es esencial por constituir uno de los mecanismos involucrados en los resultados académicos y sociales positivos de un equipo (Mendo-Lázaro et al., 2017; Rudawska, 2017). Por ello, se espera que los hallazgos de la investigación constituyan una aproximación empírica para avanzar en el desarrollo de una competencia trascendental para el progreso personal y profesional del estudiantado con base en la mejora de sus actitudes.

El artículo se compone de cuatro apartados posteriores a esta introducción. Inicia con la revisión de la literatura sobre la actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes universitarios. Continúa con la descripción de la metodología de estudio. Luego expone los hallazgos y su discusión. Y finaliza con la síntesis de las principales conclusiones de la investigación.

Antecedentes teóricos

Trabajo en equipo

El estudio del trabajo en equipo en estudiantes universitarios es prolífico (Martín-Hernández et al., 2022; Moghaddam et al., 2020; Ruiz-Campo et al., 2022; Sánchez & Ñañez, 2022; Soria-Barreto & Cleveland-Slimming, 2020). La atención por su pesquisa se explica por ser apreciada como una de las competencias esenciales para el logro de los resultados organizacionales y el desenvolvimiento

adecuado en el mundo moderno cada vez más globalizado, dinámico y complejo ([Bañeres & Conesa, 2017](#); [De Prada et al., 2022](#); [Paravic & Lagos, 2021](#); [Rangel-Carreño et al., 2018](#)).

No obstante, desarrollar la competencia de trabajo en equipo requiere de la integración de un conjunto de conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del tiempo. No basta solamente conocer su concepto, sino como toda competencia, es una combinación dinámica de recursos adquiridos que incluyen diferentes saberes, tales como saber, saber hacer, saber estar y saber ser ([Echeverría, 2002](#); [París et al., 2016](#)). De allí, el interés del mundo académico y empresarial por examinar su noción, sus elementos condicionantes y su vinculación con otros factores relevantes ([Hernández & Lora, 2019](#); [Karlsen et al., 2022](#); [Konak & Kulturel-Konak, 2019](#); [Pazos et al., 2022](#)).

En cuanto a las preferencias manifiestas del estudiantado por el trabajo en equipo es interesante notar que la revisión de la literatura advierte resultados disímiles, porque si bien es percibido como útil para el aprendizaje ([Ruiz-Campo et al., 2022](#)) su elección estaría condicionada por el propósito buscado y/o la complejidad percibida para su puesta en práctica. Por ejemplo, [Ruiz y Adams \(2004\)](#), en su estudio sobre la eficacia y las actitudes individuales hacia el trabajo en equipo, mostraron que cuando los estudiantes desean lograr un buen desempeño, prefieren el trabajo individual, pero cuando desean mejorar las habilidades interpersonales, prefieren el trabajo grupal. Asimismo, [Haidet et al. \(2014\)](#), en su meta-análisis sobre el aprendizaje basado en equipos, concluyeron que el empleo de la técnica supone una aportación positiva para el estudiantado en áreas como la adquisición de conocimientos, la participación, el compromiso, y el rendimiento académico, empero que también exige un esfuerzo especial para su puesta en práctica (tanto para el profesorado como el alumnado), sobre todo en situaciones de aplicación compleja o incierta, como lo es el caso de grupos grandes o con diferencias socioculturales.

Actitud hacia el trabajo en equipo

La investigación sobre las actitudes hacia el trabajo en equipo se desarrolla en gran medida dentro de los campos de estudio pedagógicos y educati-

vos ([Beigi & Shirmohammadi, 2012](#)). Estas actitudes se pueden definir como una preferencia general (favorable o desfavorable) por el trabajo en equipo. Según [Fishbein y Ajzen \(2010\)](#) las actitudes de las personas orientan su comportamiento futuro, por lo que una actitud favorable hacia el trabajo colectivo incidirá positivamente en la preferencia por esta modalidad de trabajo.

Dentro de los componentes de la actitud hacia el trabajo en equipo destacan múltiples factores como el cognitivo (conocimiento personal sobre el trabajo en equipo), emocional (sentimientos que una persona asocia con el trabajo en equipo) y conductual (preferencia de las personas por trabajar colectivamente versus individualmente) ([Breckler, 1984](#); [Rudawska, 2017](#)), además de múltiples elementos determinantes de su asentimiento como la duración de la clase, el sistema de evaluación, la complejidad de las tareas, el compromiso y la comunicación de sus miembros, la definición de roles y metas, el entorno de trabajo, entre otros ([Beigi & Shirmohammadi, 2012](#); [Ekimova & Kokurin, 2015](#); [Hall & Buzwell, 2013](#); [Pfaff & Huddleston, 2003](#); [Rudawska, 2017](#)).

En este sentido, conviene subrayar el influjo crucial de los aspectos psicosociales del ambiente universitario en el desarrollo académico y personal del estudiantado. Estos factores, que abarcan desde la calidad de las relaciones interpersonales hasta el apoyo social disponible, actúan como condicionantes que configuran la actitud discente, la motivación y la adaptación al contexto educativo ([Albalá & Maldonado, 2018](#); [de Besa Gutiérrez et al., 2019](#); [González et al., 2021](#); [Nor & Smith, 2019](#)), siendo elementos esenciales para fomentar una disposición favorable hacia el logro académico y el bienestar estudiantil ([Ahmad et al., 2022](#)).

Por lo demás, el estudio de la incidencia de los rasgos del perfil discente sobre la propensión y actitud hacia el trabajo en equipo es exiguo y revela, máxime, resultados no concluyentes o que abordan el fenómeno desde una perspectiva de los roles de género en los equipos de trabajo ([Abdul Karim et al., 2012](#); [Beddoes & Panther, 2018](#); [Beigi & Shirmohammadi, 2012](#); [Çelen et al., 2014](#); [De Paola et al., 2018](#); [Martínez-Fernández et al., 2011](#); [Ricchiardi & Emanuel, 2018](#); [Tucker & Abbasi, 2016](#)). En este contexto, [Beigpourian y Ohland \(2019\)](#) llevaron a

cabo una revisión sistemática de la literatura sobre el género en el trabajo en equipo, en la que encontraron algunas características que diferencian a las mujeres de sus congéneres masculinos, tales como su mayor motivación para liderar equipos y preferencia por resolver problemas reales.

Por otro lado, existe evidencia que confirma que la experiencia de trabajo en grupo del alumnado tiene el potencial de influir en la futura preferencia por trabajar en equipo (Bacon et al., 1999; Fransen et al., 2013; Ruiz & Adams, 2004). Es decir, que una experiencia positiva en el trabajo en equipo favorecerá una mejor actitud hacia el trabajo colectivo en el futuro.

Por último, es importante mencionar que hay investigaciones recientes que develan la existencia de una actitud favorable del estudiantado hacia el trabajo en equipo (González et al., 2018; Herrera et al., 2017) y que confirman una relación positiva y significativa de esta competencia con otras variables de desempeño como el rendimiento y la calidad (Hernández & Lora, 2019; Pazos et al., 2022). Además, se hallan diversos estudios que analizan la incidencia e impacto de varios factores o estrategias de enseñanza sobre esta modalidad de trabajo, que actúan como agentes impulsores e inhibidores para su desarrollo (Connaughton et al., 2019; Karlsen et al., 2022; Konak et al., 2019; Konak & Kulturel-Konak, 2019; Rudawska, 2017).

En cuanto a la medición de la actitud hacia el trabajo en equipo destacan los instrumentos en los que prima la visión de la actitud como un constructo latente, que puede inferirse desde la opinión o comportamiento de las personas (Akyüz et al., 2021; Hall-Lord et al., 2021; Konak et al., 2019; Shokrvash et al., 2019). Entre estos resalta el cuestionario utilizado por Mendo-Lázaro et al. (2017) conocido como CACTE (Cuestionario de actitudes hacia el trabajo en equipos de aprendizaje), el cual establece la existencia de dos dimensiones (académica y socioafectiva) que forman la actitud hacia los equipos de aprendizaje e influyen en la valoración del trabajo en equipo (positiva o favorable y negativa o desfavorable). La dimensión académica se refiere a las acciones, creencias y valoración del trabajo en equipo en función de las expectativas sobre el resultado de su aprendizaje y éxito individual. La dimensión socioafectiva

está relacionada con su valoración de la interacción al trabajar con otros.

Con base en lo anterior, se plantearon las siguientes hipótesis de estudio:

- H1: Existe una disposición favorable del estudiantado hacia el trabajo en equipo.
- H2: Una actitud académica positiva hacia el trabajo en equipo fortalece la predisposición del estudiantado por trabajar colectivamente.
- H3: Una actitud socioafectiva positiva hacia el trabajo en equipo fortalece la predisposición del estudiantado por trabajar colectivamente.
- H4: El perfil del estudiante (sexo, edad, tipo colegio y con quien vive) influye significativamente en la predisposición del estudiantado por trabajar colectivamente.
- H5: Las experiencias positivas previas con el trabajo de equipo fortalecen la predisposición del estudiantado por trabajar colectivamente.

Método

Diseño

La investigación, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y tipo descriptivo-transversal, examinó la propensión y actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes de administración de acuerdo con factores actitudinales (académicos y socioafectivos), perfil discente y experiencia previa en trabajos colectivos.

Participantes

La población de estudio fue el alumnado de las carreras de ingeniería en administración de empresas e ingeniería comercial de la Universidad de La Serena (ULS), Región de Coquimbo (Chile); programas que declaran como aptitud deseable de sus egresados la capacidad de trabajar en equipo.

El tamaño de la muestra ($n = 215$) fue calculado sobre un universo de 485 estudiantes con los siguientes parámetros de cómputo: margen de error del 5%, heterogeneidad del 50% y nivel de significancia del 5%. Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo probabilístico aleatorio simple, previa solicitud de la base de datos del estudiantado a las respectivas Escuelas.

Instrumentos

Los datos fueron recolectados mediante una encuesta (escrita) aplicada durante los meses de agosto y septiembre de 2022. El instrumento se basó en el cuestionario desarrollado por [Mendo-Lázaro et al. \(2017\)](#) denominado CACTE (*Questionnaire on Attitudes toward Learning Teams*). Este formulario consta de doce preguntas (medidas con una Escala Likert de 5 puntos) que evalúan las actitudes académicas y actitudes socioafectivas del estudiantado hacia el trabajo en equipo (preferencia por trabajar solo o en equipo). Cabe mencionar que el cálculo de las medidas de fiabilidad de la escala (alfa de Cronbach) confirmó su confiabilidad tanto a nivel global ($\alpha = .77$) como dimensional: actitudes académicas ($\alpha = .67$) y actitudes socioafectivas ($\alpha = .69$).

Además, el cuestionario incluyó una sección con preguntas para la caracterización de los participantes (sexo, edad, colegio de procedencia y con quien vive) y sobre su percepción en cuanto al trabajo en equipo (experiencia previa y preferencia).

Procedimientos

El estudiantado fue informado de la finalidad y alcance de la investigación, así como de su carácter confidencial, anónimo y voluntario (consentimiento informado). El cuestionario fue aplicado, presencialmente, dentro de jornadas de clases, en sesiones coordinadas con los profesores y cursos correspondientes, con un tiempo promedio aproximado de 15 minutos. Al inicio de cada sesión se explicaron las instrucciones de llenado del instrumento y se atendieron las dudas y consultas respectivas. Es importante mencionar que los cuestionarios fueron administrados de manera colectiva, siguiendo con rigurosidad las instrucciones establecidas.

Análisis de datos

Los datos recopilados fueron examinados mediante un análisis estadístico descriptivo (tendencia central y dispersión), cálculo de medidas de asociación para variables categóricas (prueba de independencia chi-cuadrado) y variables escalares (coeficiente de correlación de Spearman), y pruebas para el contraste de medias (prueba T y ANOVA). También, se efectuó un análisis de regresión

logística binaria para predecir la propensión por trabajar en equipo en función de variables de caracterización (sexo, edad, colegio de procedencia y con quien vive), experiencia en trabajos grupales (positiva o no) y actitud del estudiantado (académica y socioafectiva). La ecuación utilizada en el modelo de regresión fue la siguiente:

$$P = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \sum_{i=1}^n \beta_i X_i)}} \quad (1)$$

En la fórmula, la variable dependiente (P) indica la probabilidad de elegir el trabajo en equipo, mientras que las variables explicativas (Xi) están constituidas por aspectos sociodemográficos y actitudinales de los encuestados que fueron dicotomizadas (0=ausencia y 1=presencia de la variable de interés).

Las variables dicotómicas (presencia) utilizadas en el modelo de regresión (dependiente e independientes) fueron: (1) propensión por el trabajo en equipo, (2) sexo masculino, (3) edad de 20 años o más, (4) colegio particular, (5) vive acompañado, (6) actitud académica favorable y (7) actitud socioafectiva favorable.

El ajuste y el poder predictivo del modelo estimado fueron medidos mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow, el R-cuadrado de Nagelkerke y el Pseudo R-cuadrado de McFadden. Todos los cálculos fueron realizados con los programas IBM SPSS *Statistics* y Minitab.

Resultados

Caracterización de los participantes

La Tabla 1 muestra que la mayor proporción de los estudiantes son de sexo masculino (56%), con edades inferiores a los 22 años (62%), que viven con familiares (78%) y provienen de colegios subvencionados (51%).

Las pruebas de asociación *chi-cuadrado* y el cálculo del coeficiente V de Cramer ([Lee, 2016](#)) realizadas sobre las características del estudiantado hallaron solo una relación significativa (χ^2 (6, N=215) = 13.73, p=.03) con un efecto moderado (V de Cramer= .216, p<.01) entre el colegio de proce-

Tabla 1.

Caracterización de los participantes (n = 215)

Variable	Segmento	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	120	55.8
	Femenino	95	44.2
Edad	Menos de 20 años	68	31.6
	Entre 20 y 21 años	66	30.7
	Entre 22 y 23 años	59	27.4
	Más de 23 años	22	10.2
Colegio de procedencia	Particular	27	12.6
	Subvencionado	110	51.2
	Municipal	78	36.3
Con quien vive	Familiares	167	77.7
	Amistades	15	7.0
	Solo(a)	18	8.4
	Otro	15	7.0

dencia y con quien vive. Así, se denota que quienes provienen de colegios particulares residen con familiares (89%) en mayor proporción que quienes provienen de colegios municipales (68%) o subvencionados (82%).

Actitud hacia el trabajo en equipo

Los resultados del análisis de la actitud hacia el trabajo en equipo muestran, en cuanto a la dimensión académica, que los estudiantes consideran esta competencia como importante y útil para su formación profesional (89%); y que afecta positivamente la calidad del trabajo (63%) y su motivación por los temas tratados (62%). No obstante, la percepción sobre la efectividad del aprendizaje logrado mediante el trabajo colectivo (28%) y de su contribución al rendimiento académico (56%) fue relativamente inferior. Es más, los hallazgos mostraron que el estudiantado valora igualmente la efectividad del aprendizaje grupal e individual (28%) por lo que no fue posible asentar que una

mejora en las calificaciones se asocia a un mayor aprendizaje, $\chi^2(4, N=215) = 2.15, p=.71$.

Por otra parte, respecto a la dimensión socioafectiva, destaca que el alumnado percibe que el trabajo en equipo favorece las relaciones interpersonales (92%), contribuye a mejorar la toma de decisiones (91%) y a conocer mejor a sus pares (91%). Además, se devela que aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes posee cierta desconfianza de que los miembros del equipo cumplirán con su parte del trabajo (19%).

El análisis comparativo de las escalas de actitud revela diferencias estadísticamente significativas mediante la prueba T para muestras dependientes, $t(214) = 10.34, p<.001$. La dimensión socioafectiva presenta puntuaciones más altas y homogéneas ($M = 4.1$; $D.E. = 0.51$) que la dimensión académica ($M = 3.7$; $D.E. = 0.54$). Además, el cómputo del coeficiente de correlación de Spearman indica que existe una asociación positiva, moderada ($.4 < r_s < .6$) y significativa entre ambas dimensiones ($r_s = .43, p < .001$).

Tabla 2.
Actitud hacia el trabajo en equipo, en porcentaje (n = 215)

Afirmación	Bajo	Medio	Alto
<i>Actitudes académicas</i>			
P1. Trabajar en equipo aumenta mi motivación por los temas tratados	9.8	28.4	61.9
P2. La calidad del trabajo mejora cuando se realiza en equipo	10.7	26.0	63.3
P3. Mis notas mejoran cuando trabajo en equipo	11.6	32.1	56.3
P4. El trabajo en equipo es importante para mi formación	2.3	8.4	89.3
P5. El trabajo en equipo me parece una pérdida de tiempo	88.8	7.4	3.7
P6. Aprendo más trabajando solo que en equipo	27.4	44.7	27.9
<i>Actitudes socioafectivas</i>			
P7. Me siento útil y apreciado/a por mis compañero/as de equipo	5.1	18.1	76.7
P8. Me siento cómodo(a) trabajando con mis compañeros(as)	5.1	10.2	84.7
P9. El trabajo en equipo favorece las relaciones interpersonales	1.9	6.5	91.6
P10. Confío en que mis compañeros(as) cumplirán con su parte del trabajo	18.6	23.3	58.1
P11. El trabajo en equipo me ayuda a conocer mejor a mis compañeros(as)	1.9	7.4	90.7
P12. El consenso entre los miembros ayuda a tomar mejores decisiones	1.9	7.0	91.2

Nota: Bajo=Muy en desacuerdo y desacuerdo; Medio=Indiferente y Alto=De acuerdo o Muy de acuerdo

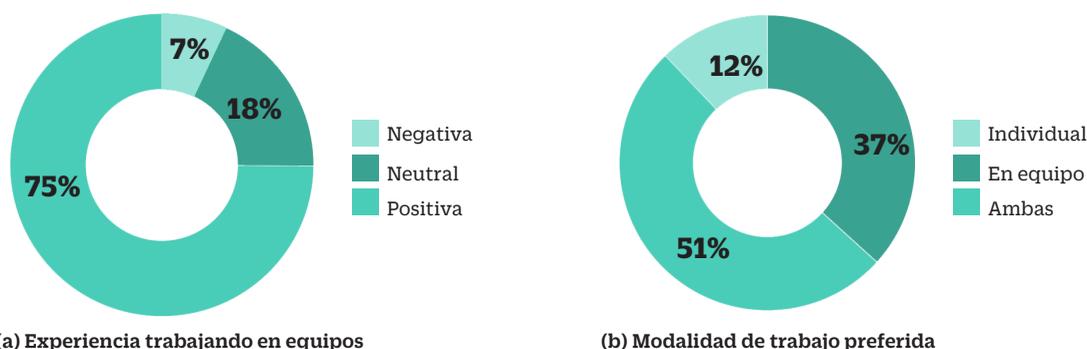
Experiencia y propensión por el trabajo en equipo

La Figura 1 muestra que la mayoría de los estudiantes ha tenido experiencias positivas trabajando en grupos (75%) y manifiesta indiferencia por trabajar colectiva o individualmente (51%).

Es importante mencionar que se llevó a cabo un análisis de asociación (prueba de independencia *chi-cuadrado* y coeficiente V de Cramer) entre la modalidad de trabajo predilecta (en equipo, individual o ambas) y el perfil discente (sexo, edad, cole-

gio de procedencia y con quien vive), que evidenció la significancia estadística entre el Modo de trabajo y los atributos: Con quien vive, $\chi^2 (6, N=215) = 20.09, p<.01$; y Experiencia previa de trabajo en equipo, $\chi^2 (6, N=215) = 17.93, p<.01$. Además, se denota que las asociaciones mencionadas resultaron moderadas y significativas: modalidad de trabajo y con quien vive (V de Cramer= .216, $p<.01$), y modalidad de trabajo y experiencia previa de trabajo en equipo (V de Cramer= .204, $p<.01$). Así, tal como lo ilustra la Figura 2 (a), se observa que quienes viven solos

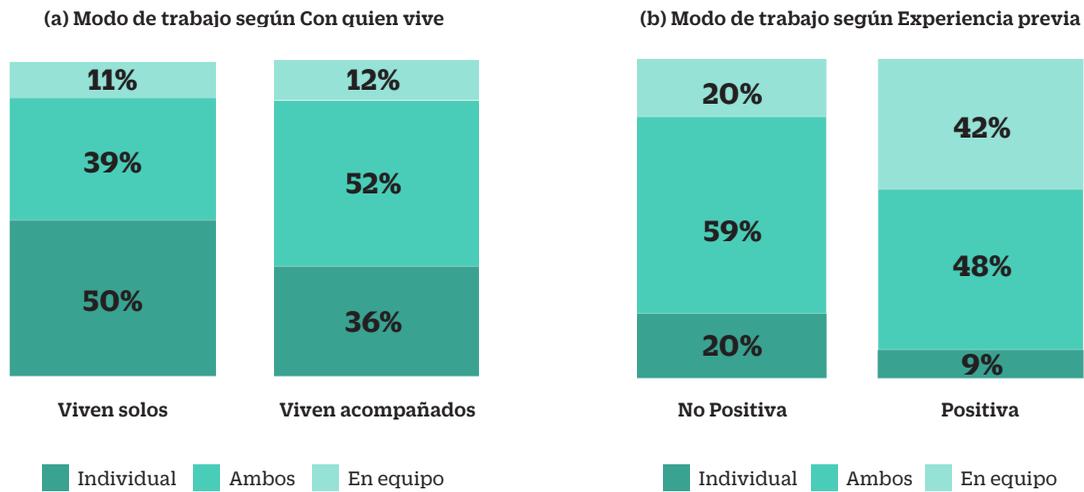
Figura 1.
Experiencia y modalidad de trabajo preferida (n = 215)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Modo de trabajo predilecto según Con quien vive y Tipo de experiencia (n = 215)



Fuente: Elaboración propia.

tienen una mayor disposición por trabajar individualmente (50%) que quienes viven acompañados (36%). Y, tal como lo expone la Figura 2 (b), se confirma que la propensión por trabajar en equipo es superior cuando la experiencia previa fue positiva (42%) que cuando no lo fue (20%).

Finalmente, es interesante denotar que el contraste de medias (prueba ANOVA) entre la experiencia en trabajos grupales del estudiantado y los reactivos de los constructos actitudinales (académico y socioafectivo) reveló diferencias positivas y significativas en 11 de los 12 ítems evaluados (Tabla 3). Resultados que confirman que entre más satisfactoria es la experiencia de trabajo colectivo del alumnado, mayor es la disposición por trabajar en equipo. Además, el examen de los coeficientes η^2 revela una relación sustancial (grande) en las preguntas 1 ($\eta^2=.228$, $p<.001$), 8 ($\eta^2=.324$, $p<.001$) y 10 ($\eta^2=.219$, $p<.001$); un efecto moderado en las preguntas 2 ($\eta^2=.126$, $p<.001$), 3 ($\eta^2=.088$, $p<.001$), 5 ($\eta^2=.090$, $p<.001$), 7 ($\eta^2=.098$, $p<.001$) y 9 ($\eta^2=.064$, $p=.003$); y un efecto pequeño para las preguntas 4 ($\eta^2=.038$, $p<.043$), 6 ($\eta^2=.043$, $p=.024$), 11 ($\eta^2=.037$, $p=.046$) y 12 ($\eta^2=.020$, $p=.242$). Esto afianza la relevancia de sentirse cómodo con el grupo de trabajo, la motivación percibida por trabajar colectivamente y la confianza entre los miembros del equipo.

Actitudes académicas y socioafectivas

El análisis de regresión logística reveló que solo las actitudes académicas ($b=0.94$; $p=.04$) y las actitudes socioafectivas ($b=1.3$; $p=.03$) inciden de forma significativa en las preferencias por el trabajo en equipo. Las demás variables sociodemográficas (sexo, edad, educación y con quien vive) y la experiencia previa de trabajo en grupo del estudiante no demostraron ser estadísticamente relevantes (Véase la Tabla 4).

Así, los hallazgos advierten que la propensión por trabajar en equipo se incrementa, aproximadamente, cuatro veces cuando el alumnado percibe que esta modalidad de trabajo contribuye a su desarrollo socioafectivo ($OR = 3.6$); y tres veces cuando percibe que ayuda a su desarrollo académico ($OR = 2.6$). Por lo tanto, de forma contraria se esperaría una menor predisposición por el trabajo en equipo de aquellos alumnos que no consideran que aporta en su desarrollo académico y/o socioafectivo. Por consiguiente, se observa que los efectos de los OR muestran distintos niveles de intensidad dependiendo del tipo de actitud analizada. Según la clasificación de [Chen et al. \(2010\)](#), en lo que respecta a las actitudes socioafectivas, se observa un nivel de impacto moderado (entre 3.47 y 6.71), mientras que, en el caso de las actitudes académicas, este impacto es más bien pequeño (entre 1.68 y 3.47).

Tabla 3
Prueba ANOVA para los reactivos de los constructos actitudinales según el tipo de experiencia de trabajo en equipo

Tipo de Experiencia	Preguntas del cuestionario											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
Negativa	2.7	2.7	2.7	4.1	2.5	3.6	3.2	2.8	4.0	2.1	4.2	4.3
IC (95%)	2.1-3.2	2-3.3	2-3.4	3.7-4.6	1.8-3.1	3-4.2	2.6-3.8	2.2-3.4	3.5-4.5	1.6-2.7	3.8-4.6	3.9-4.8
Regular	3.2	3.5	3.3	4.1	1.8	3.3	3.8	3.6	4.2	2.9	4.2	4.3
IC (95%)	2.9-3.5	3.2-3.7	3-3.6	3.8-4.4	1.6-2	2.9-3.7	3.5-4.1	3.4-3.9	3.9-4.4	2.6-3.3	3.9-4.5	4-4.5
Positiva	3.8	3.7	3.6	4.4	1.7	2.9	4.0	4.2	4.4	3.7	4.4	4.4
IC (95%)	3.6-3.9	3.6-3.8	3.5-3.8	4.3-4.5	1.6-1.8	2.8-3.1	3.9-4.2	4.1-4.3	4.3-4.6	3.6-3.9	4.3-4.5	4.3-4.5
Muy positiva	4.4	4.1	3.9	4.6	1.3	2.9	4.4	4.6	4.7	4.0	4.7	4.7
IC (95%)	4.2-4.7	3.7-4.5	3.4-4.4	4.3-4.9	1.1-1.5	2.5-3.4	4-4.8	4.3-4.8	4.5-4.9	3.5-4.5	4.4-4.9	4.4-4.9
Media total	3.7	3.6	3.6	4.4	1.7	3.1	4.0	4.0	4.4	3.5	4.4	4.4
IC (95%)	3.6-3.8	3.5-3.8	3.4-3.7	4.3-4.5	1.6-1.8	2.9-3.2	3.9-4.1	3.9-4.1	4.3-4.5	3.4-3.7	4.3-4.5	4.3-4.5
Estadístico F	20.8	10.2	6.8	2.8	6.9	3.2	7.6	33.7	4.8	19.8	2.7	1.4
Probabilidad	.000**	.000**	.000**	.043*	.000**	.024*	.000**	.000**	.003*	.000**	.046*	.242
Eta Squared (η^2)	.228	.126	.088	.038	.090	.043	.098	.324	.064	.219	.037	.020

Notas: IC = Intervalo de confianza. *p < 5% y **p < 1%. Tamaño del efecto η^2 : pequeño (η^2 cercano a .01), mediano (η^2 cercano a .06) y grande (η^2 cercano a .14).

Tabla 4
Regresión logística binaria con las variables del modelo

Variable	Coefficiente B	Error típico	Wald	Probabilidad	Odds Ratio (O.R.)	Intervalo de confianza 95%
Sexo	0.189	0.445	0.181	.670	1.208	0.51 – 2.89
Edad	0.528	0.521	1.025	.311	1.695	0.61 – 4.71
Tipo colegio	0.522	0.805	0.420	.517	1.685	0.35 – 8.17
Con quien vive	0.110	0.809	0.018	.892	1.116	0.23 – 5.45
Experiencia previa	0.015	0.779	0.000	.985	1.015	0.22 – 4.67
A. Académicas	0.941	0.459	4.191	.041*	2.561	1.04 – 6.30
A. Socioafectivas	1.292	0.595	4.712	.030*	3.639	1.13 – 11.68
Constante	0.059	0.708	0.007	.934	1.060	

Nota: Variable dependiente = propensión por trabajar en equipo. * p < 5%. Tamaño del efecto de los OR: insignificante (OR <1.68), pequeño (1.68 < OR < 3.47), moderado (3.47 < OR < 6.71) y grande (OR > 6.7).

Cabe denotar que el poder explicativo del modelo predictivo fue de 12%, según R2 de Nagelkerke y del 9% según el Pseudo R2 de McFadden. Adicionalmente, la bondad de ajuste, examinada mediante la prueba de Hosmer-Lemeshow, fue apropiada ($\chi^2 = 9.0, p = .17$), y el porcentaje global correctamente clasificado por la ecuación estimada fue del 88%. Por otro lado, el área bajo la curva refleja que el modelo tiene un poder de discriminación aceptable, cercano a .7 (ROC =.68).

Además, la Tabla 5 sintetiza diferentes predicciones sobre la base del modelo estimado que evi-

dencian la importancia de las actitudes sobre la predisposición por trabajar en equipo. Los datos revelan, en todos los escenarios planteados, que cuando existe una actitud favorable, académica y socioafectiva (E1-A, E2-A y E3-A), la propensión a trabajar en equipo es superior que cuando ocurre lo opuesto (E1-B, E2-B y E3B).

Igualmente, la Figura 3 confirma que las variables que mayormente impactan la probabilidad de trabajar en equipo son las relacionadas al componente actitudinal.

Tabla 5

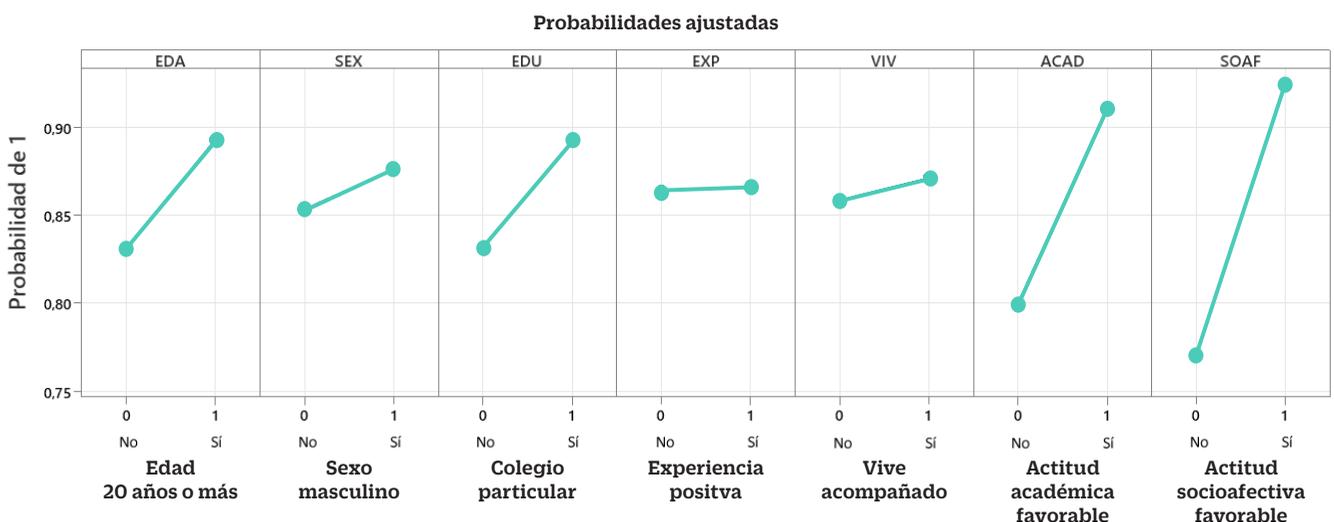
Predicciones basadas en el modelo estimado

Variable	Escenarios de pronósticos (y = propensión por el trabajo en equipo)					
	E1-A	E1-B	E2-A	E2-B	E-3A	E3-B
Sexo	1	1	0	0	0	0
Edad	1	1	0	0	0	0
Tipo colegio	1	1	0	0	0	0
Con quien vive	1	1	0	0	0	0
Experiencia previa	1	1	0	0	1	1
A. Académicas	1	0	1	0	1	0
A. Socioafectivas	1	0	1	0	1	0
Probabilidad ajustada	.9748	.8056	.9081	.5146	.909	.5184
Error estándar de ajuste	.0293	.1848	.0697	.1769	.0354	.1767
Intervalo de confianza (95%)	.789-.998	.291-.977	.658-.981	.209-.809	.812-.959	.212-.812

Nota: sexo (masculino=1, otro=0); edad (20 o más años=1, otro=0); colegio (particular=1, otro=0); experiencia previa (1= favorable, no favorable=0), vive (acompañado=1, otro=0); actitud académica (favorable=1, desfavorable=0); actitud socioafectiva (favorable=1, desfavorable=0).

Figura 3

Efectos principales para el Trabajo en equipo



Nota: EDA = edad, SEX = sexo, EDU = educación, EXP = experiencia, VIV = con quien vive, ACAD = actitud académica, SOAF = actitud socioafectiva.

En síntesis, los resultados del estudio permiten confirmar cuatro de las cinco hipótesis planteadas (H1, H2, H3 y H5), lo que demuestra: 1) la disposición favorable del estudiantado hacia el trabajo colectivo, 2) el efecto positivo de la experiencia previa en la predilección por trabajar grupalmente, y 3) el influjo positivo de las actitudes (académica y socioafectiva) sobre la probabilidad de trabajar en equipo.

Discusión

El objetivo del estudio fue analizar la propensión y actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes de administración. Los resultados confirman, en línea con otras investigaciones, la importancia que tiene el trabajo en equipo para el alumnado, manifiesta en su predisposición favorable trabajar colectivamente (Beigi & Shirmohammadi, 2012; González et al., 2018; Herrera et al., 2017; Sánchez & Ñañez, 2022) descriptiva interpretativa. El alumnado de primer curso de grado (n= 69).

También se logró advertir que la propensión por el trabajo en equipo depende de la actitud del estudiantado, en la que influyen aspectos tanto académicos como socioafectivos (Mendo-Lázaro et al., 2017). Ello implica, la convergencia de un enfoque utilitarista orientado a los beneficios pedagógicos que favorecen la actitud positiva hacia el trabajo en equipo (mejora del rendimiento); y una perspectiva relacional en que el alumnado valora el poder compartir con sus pares (desarrollo de habilidades sociales) (Haidet et al., 2014; Ruiz & Adams, 2004).

Del análisis de los reactivos de la dimensión académica resalta que el trabajo en equipo es considerado una competencia importante y útil para la formación profesional; atributos que han sido relevados por otros autores (Cervantes et al., 2020; Hernández & Lora, 2019; Pazos et al., 2022). Esto confirma la importancia de gestionar, adecuadamente, el trabajo colectivo, en especial, si se considera su incidencia sobre la motivación y el desempeño estudiantil (Hütter & Diehl, 2011).

A su vez, no fue posible corroborar que una mejora en el rendimiento académico se asocia con un mayor nivel de aprendizaje del trabajo colectivo,

sino que parecería estar más asociada con factores propios y contextuales de cada equipo de trabajo (Pineda et al., 2009). En este sentido, existen estudios que señalan que dicha disociación sería fruto de la asignación eficiente de las tareas, en la cual cada miembro del grupo se enfoca en lo que mejor sabe hacer, sin lograr un aprendizaje significativo de sus pares (Martínez-Romero et al., 2021). Por consiguiente, la mejora del desempeño se explicaría como un efecto propio del aprovechamiento de las capacidades de los participantes del grupo (Farieta, 2015; Rudawska, 2017).

En cuanto al examen de la dimensión socioafectiva, se confirma que los estudiantes perciben que el trabajo en equipo favorece las relaciones interpersonales y que contribuye a mejorar la toma de decisiones. También, se develó que la desconfianza inhibe la actitud socioafectiva del alumnado hacia el trabajo en equipo, la cual se constata en la incredulidad respecto del cumplimiento de las tareas asignadas entre sus integrantes. Con relación a esto, es interesante denotar que la confianza entre los miembros ha sido establecida como un pilar básico para la conformación de un equipo de trabajo cohesionado y que funcione de manera efectiva (Paravic & Lagos, 2021). Así, este hallazgo supondría una limitante significativa que afecta la percepción sobre el valor de trabajar colectivamente, y que diversos autores han vinculado con el fenómeno conocido como el problema del *free rider* (polizón en español), en el cual algunas personas se aprovechan del trabajo colectivo, y realizando un esfuerzo comparativamente menor al de los demás, reciben los mismos beneficios (Farieta, 2015; Rudawska, 2017).

Por lo demás, es importante mencionar que la dimensión socioafectiva posee una incidencia mayor que la dimensión académica sobre la propensión por trabajar en equipo, lo que indica que los principales beneficios asociados al trabajo colectivo son de índole emocional y, por tanto, ligados al potenciamiento de habilidades sociales (Sánchez & Ñañez, 2022). Al respecto, es interesante notar que dentro de los pilares de la educación socioafectiva se encuentra el trabajo en equipo, el que se identifica como un impulsor determinante para el desarrollo de habilidades interpersonales (Narro-Sáenz & Maguiña-Vizcarra, 2022).

Por otra parte, la insignificancia de factores como el sexo, edad y procedencia escolar demuestran que la disposición y actitud hacia el trabajo en equipo no depende del perfil discente, tal como ha sido expuesto por otros autores (Beigi & Shirmohammadi, 2012; Çelen et al., 2014; Martínez-Fernández et al., 2011), empero si se confirma que la experiencia previa en trabajos colectivos del estudiantado tiene el potencial de influir, directamente, en la futura preferencia por trabajar en equipo (Bacon et al., 1999; Franssen et al., 2013; Ruiz & Adams, 2004; Tucker & Abbasi, 2016).

Para finalizar, los hallazgos establecen el desafío de abordar adecuadamente la gestión del trabajo de equipo y el estímulo de las actitudes hacia el trabajo colectivo. En este sentido, la literatura aborda una serie de elementos esenciales que potencian el trabajo colectivo del estudiantado (Beigi & Shirmohammadi, 2012; Ekimova & Kokurin, 2015; Hall & Buzwell, 2013; Pfaff & Huddleston, 2003; Rudawska, 2017) entre los que resultan fundamentales la cohesión, sinergia, conectividad y generación de ambientes de trabajo con alta positividad (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Es decir, una gestión basada en el compromiso, que combine adecuadamente los talentos de los miembros del equipo en un clima constructivo, de respeto y confianza. Además, se torna trascendental adoptar estrategias que potencien la responsabilidad individual de los estudiantes y que garanticen una evaluación justa acorde con los niveles de las contribuciones particulares (Tucker & Abbasi, 2016) lo que, a su vez, releva el rol de acompañamiento y de guía del profesorado (Collado & Fachelli, 2019).

En conclusión, con base en el análisis de los resultados e hipótesis planteadas se determinó que: 1) existe una predilección del alumnado por el trabajo en equipo, más que por el estudio individual; 2) la propensión por trabajar en equipo se incrementa cuando el estudiantado percibe que este contribuye en su desarrollo socioafectivo y académico; 3) la dimensión socioafectiva muestra una mayor influencia en la predisposición por trabajar en equipo que la dimensión académica; 4) no existe evidencia que permita afirmar que las características del estudiante (sexo, edad, colegio de procedencia y con quien vive) incidan y ayuden a predecir una disposición favorable hacia el trabajo

en equipo; y 5) las experiencias pasadas de trabajo colectivo del estudiantado y con quienes viven resultan determinantes de la preferencia por el trabajo en equipo. En particular, existe una mayor disposición del alumnado por trabajar individualmente cuando viven solos o cuando no han tenido una experiencia de trabajo colectivo positiva.

Por último, a partir de las limitaciones del estudio se recomienda: 1) abordar la investigación desde un enfoque más amplio (mixto) que permita describir en profundidad cuáles son los aspectos socioafectivos y académicos que inciden mayormente en la predilección por trabajar en equipo; 2) plantear el estudio de la intención por trabajar en equipo desde otros modelos teóricos como, por ejemplo, la Teoría del Comportamiento Planificado de Ajzen, con el propósito de confirmar la relevancia del componente actitudinal; 3) replicar el estudio con muestras más amplias y abarcando diversos ámbitos educativos y/o zonas geográficas, con la finalidad de contrastar y validar los resultados conseguidos. Además, como futura línea de investigación, resulta interesante estudiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a desarrollar, efectivamente, la competencia de trabajo en equipo en estudiantes del área de la administración.

Referencias

- Abdul Karim, A. M., Abdullah, N., Abdul Rahman, A. M., Noah, S. M., Wan Jaafar, W. M., Othman, J., Borhan, L., Badushah, J. & Said, H. (2012). A nationwide comparative study between private and public university students' soft skills. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 541–548. <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9205-1>
- Ahmad, N. S. S., Sulaiman, N., & Sabri, M. F. (2022). Psychological Factors as Mediator to Food Security Status and Academic Performance among University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095535>
- Akyüz, F., Tengilimoğlu, D., Özkanan, A. & Akyüz, S. (2021). An Examination of the Relationships between Nurses' Team Work Attitudes, Conflicts with College

- and Job Satisfaction: An Example of a Public Hospital. *Hospital Topics*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/00185868.2021.1950089>
- Albalá, M. Á., & Maldonado, A. (2018). Factores psicosociales implicados en la actitud hacia la participación del futuro profesorado en Madrid. *Investigaciones En Psicología*, 23(2), 54–62. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a23n2a5>
- Aliaga, D. F. y Talledo, R. (2021). *Competencias genéricas y específicas del Proyecto Tuning en el egresado de administración de empresas y su influencia en el nivel de empleabilidad*. Grupo Compás.
- Araneda, H., Richard, D., Carrillo, F. y Moreno, J. F. (2017). *Hacia un sistema de formación para el trabajo en Chile: Rol de los sectores productivos* (p. 208). Fundación Chile. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/04/formacion-para-el-trabajo-en-chile-rol-de-los-sectores-productivos-cpc-fch.pdf>
- Bacon, D. R., Stewart, K. A. & Silver, W. S. (1999). Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make the difference. *Journal of Management Education*, 23(5), 467–488. <https://doi.org/10.1177/105256299902300503>
- Bañeres, D. & Conesa, J. (2017). A Life-long learning recommender system to Promote Employability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(6), 77–93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166>
- Beddoes, K. & Panther, G. (2018). Gender and teamwork: an analysis of professors' perspectives and practices. *European Journal of Engineering Education*, 43(3), 330–343. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1367759>
- Beigi, M. & Shirmohammadi, M. (2012). Attitudes toward teamwork: Are Iranian university students ready for the workplace? *Team Performance Management*, 18(5/6), 295–311. <https://doi.org/10.1108/13527591211251087>
- Beigpourian, B. & Ohland, M. W. (2019). A systematized review: Gender and race in teamwork in undergraduate engineering classrooms. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.18260/1-2--32011>
- Boelt, A. M., Kolmos, A. & Holgaard, J. E. (2022). Literature review of students' perceptions of generic competence development in problem-based learning in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, May, 1–22. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2074819>
- Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191–1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Çelen, Ö., Teke, A. & Cihangiroglu, N. (2014). The Effect of Socio-Cultural Characteristics on the Effectiveness of Teamwork: A Study in the Gülhane Military Medical Faculty Training Hospital. *Journal of Medical Systems*, 38(11). <https://doi.org/10.1007/s10916-014-0126-x>
- Cervantes, G., Muñoz, G. y Inda, A. D. (2020). El trabajo en equipo y su efecto en la calidad del servicio a clientes. *Revista Espacios*, 41(14), 27.
- Chen, H., Cohen, P., & Chen, S. (2010). How big is a big odds ratio? Interpreting the magnitudes of odds ratios in epidemiological studies. *Communications in Statistics: Simulation and Computation*, 39(4), 860–864. <https://doi.org/10.1080/03610911003650383>
- Collado, A. y Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 12(2), 1–21. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>
- Connaughton, J., Edgar, S., Waldron, H., Adams, C., Courtney, J., Katavatis, M. & Alessandri, A. (2019). Health professional student attitudes towards teamwork, roles and values in interprofessional practice: The influence of an interprofessional activity. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 20(1), 8. <https://doi.org/10.11557/fohpe.v20i1.270>
- de Besa Gutiérrez, M. R., Gil, J., & García, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 152–174. <https://doi.org/10.14718/acp.2019.22.1.8>
- De Paola, M., Gioia, F. & Scoppa, V. (2018). *Teamwork, Leadership and Gender* (No. 11861; Discussion Paper Series, Issue 11861). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/185321/1/dp11861.pdf>
- De Prada, E., Mareque, M. & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery? *Psicología: Reflexao e Critica*, 35(5), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>

- Delgado, M., Fasce, E., Pérez, C., Rivera, N., Salazar, P., Riquelme, C. y Campos, I. (2017). Trabajo en equipo y rendimiento académico en un curso de kinesiología empleando aprendizaje basado en equipos. *Investigación En Educación Médica*, 6(22), 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.05.006>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7–43.
- Ekimova, V. & Kokurin, A. (2015). Students' Attitudes Towards Different Team Building Methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 847–855. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.157>
- Farieta, A. (2015). Aproximaciones éticas al problema del free rider: Consecuencialismo, deontología y ética de la virtud. *Discusiones Filosóficas*, 16(27), 147–161. <https://doi.org/10.17151/difil.2015.16.27.9>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.
- Fransen, J., Weinberger, A. & Kirschner, P. A. (2013). Team Effectiveness and Team Development in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.747947>
- González, I., Vázquez, M. A., & Zavala, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report*. University of Deusto.
- González, Y., Cano, M., Jiménez, E. y Pousada, T. (2018). La actitud hacia el trabajo en equipo en estudiantes universitarios. *Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia En Red*, 1238–1248. <https://doi.org/10.4995/inred2018.2018.8631>
- Haidet, P., Kubitz, K. & McCormack, W. T. (2014). Analysis of the Team-Based Learning Literature: TBL Comes of Age. *J Excell Coll Teach*, 25(3–4), 303–333.
- Hall-Lord, M. L., Bååth, C., Ballangrud, R. & Nordin, A. (2021). The Swedish version of the TeamSTEPS® teamwork attitudes questionnaire (T-TAQ): A validation study. *BMC Health Services Research*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06111-1>
- Hall, D. & Buzwell, S. (2013). The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for non-contribution. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 37–49. <https://doi.org/10.1177/1469787412467123>
- Hernández, J. y Lora, M. (2019). Relación entre la actitud hacia el trabajo en equipo con la calidad de atención desde la percepción usuario en salud. Hospital Cesar Vallejo Mendoza - Santiago de Chuco, 2016. *Revista Colombiana Salud Libre*, 14(1), 24–30.
- Herrera, R. F., Muñoz, F. C. y Salazar, L. A. (2017). Diagnóstico del trabajo en equipo en estudiantes de ingeniería en Chile. *Formacion Universitaria*, 10(5), 49–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000500006>
- Hütter, M. & Diehl, M. (2011). Motivation losses in teamwork: The effects of team diversity and equity sensitivity on reactions to Free-Riding. *Group Processes and Intergroup Relations*, 14(6), 845–856. <https://doi.org/10.1177/1368430211402405>
- Karlsen, T., Hall-Lord, M. L., Wangensteen, S. & Ballangrud, R. (2022). Bachelor of nursing students' attitudes toward teamwork in healthcare: The impact of implementing a teamSTEPS® team training program — A longitudinal, quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 108, 105180. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105180>
- Konak, A. & Kulturel-Konak, S. (2019). Impact of online teamwork self-efficacy on attitudes toward teamwork. *International Journal of Information Technology Project Management*, 10(3), 1–17. <https://doi.org/10.4018/IJITPM.2019070101>
- Konak, A., Kulturel-Konak, S. & Cheung, G. W. (2019). Teamwork attitudes, interest and self-efficacy between online and face-to-face information technology students. *Team Performance Management*, 25(5–6), 253–278. <https://doi.org/10.1108/TPM-05-2018-0035>
- Lee, D. K. (2016). Interval and effect size. *Korean Journal of Anesthesiology*, 69(6), 555–562. <https://doi.org/10.4097/kjae.2016.69.6.555>
- Martín-Hernández, P., Gil-Lacruz, M., Tesán-Tesán, A. C., Pérez-Nebra, A. R., Azkue-Beteta, J. L. & Rodrigo-Estevan, M. L. (2022). The Moderating Role of Teamwork Engagement and Teambuilding on the Effect of Teamwork Competence as a Predictor of Innovation Behaviors among University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12047. <https://doi.org/10.3390/ijer-ph191912047>
- Martínez-Fernández, J. R., Corcelles, M. & Cerrato-Lara, M. (2011). The conceptions about teamwork questionnaire: Design, reliability and validity with second-

- dary students. *Educational Psychology*, 31(7), 857–871. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.610295>
- Martínez-Romero, M. J., Alba, M., de la Cruz, P., Ferrer, C. & Casado-Belmonte, M. P. (2021). The effect of previous experience with working in groups on students' academic performance in the accounting discipline. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 24(2), 153–167. <https://doi.org/10.6018/RC-SAR.359561>
- Mendo-Lázaro, S., Polo-del-Río, M. I., Iglesias-Gallego, D., Felipe-Castaño, E. & León-del-Barco, B. (2017). Construction and validation of a measurement instrument for attitudes towards teamwork. *Frontiers in Psychology*, 8(1009), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01009>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Trabajar en equipo: Una estrategia para la organización del trabajo en equipos directivos*. Ministerio de Educación.
- Moghaddam, M. R. R., Khoshsaligheh, M. & Pishghadam, R. (2020). English translation students' attitude towards teamwork skills in subtitling training classroom. *Language Related Research*, 11(3), 95–119.
- Narro-Sáenz, S. G. y Maguiña-Vizcarra, J. E. (2022). Las habilidades socioafectivas y su relación con el aprendizaje en estudiantes del nivel secundaria-2021. *Polo Del Conocimiento*, 7(3), 1001–1020. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3774>
- de Besa Gutiérrez, M. R., Gil Flores, J., & García González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(1), 152–174. <https://doi.org/10.14718/acp.2019.22.1.8>
- Nor, N. I. Z., & Smith, A. P. (2019). Psychosocial Characteristics, Training Attitudes and Well-being of Students: A Longitudinal Study. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 29(1), 1–26. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2019/v29i130100>
- Paravic, T. y Lagos, M. E. (2021). Trabajo en equipo y calidad de la atención en salud. *Ciencia y Enfermería*, 27(41), 1–6. <https://doi.org/10.29393/ce27-41tetm20041>
- París, G., Mas, O. y Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia "trabajo en equipo" de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 8, 86–97.
- Pazos, P., Pérez-López, M. C. & González-López, M. J. (2022). Examining teamwork competencies and team performance in experiential entrepreneurship education: emergent intragroup conflict as a learning triggering event. *Education and Training*, 64(4), 461–475. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2021-0208>
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343–362.
- Pfaff, E. & Huddleston, P. (2003). Does It Matter if I Hate Teamwork? What Impacts Student Attitudes toward Teamwork. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 37–45. <https://doi.org/10.1177/0273475302250571>
- Pineda, R., Barger, B. & Lerner, L. (2009). Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of US and Lithuanian students. *Journal of International Business & Cultural Studies*, 1, 1–10.
- Rangel-Carreño, T. L., Lugo-Garzón, I. K. y Calderón, M. E. (2018). Revisión bibliográfica equipos de trabajo: enfoque cuantitativo, características e identificación de variables que afectan la eficiencia. *Ingeniería Solidaria*, 14(24), 1–17. <https://doi.org/10.16925/in.v14i24.2164>
- Ricchiardi, P. & Emanuel, F. (2018). Soft skill assessment in higher education | Valutare le soft skill in università. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2018(18), 21–53.
- Rudawska, A. (2017). Students' team project experiences and their attitudes towards teamwork. *Journal of Management and Business Administration. Central Europe*, 25(1), 78–97. <https://doi.org/10.7206/jmba.ce.2450-7814.190>
- Ruiz-Campo, S., Zuniga-Jara, S. y Cruz-Chust, A. M. (2022). Percepción del aprendizaje con técnicas de trabajo en equipo en estudiantes universitarios. *Formacion Universitaria*, 15(1), 73–82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100073>
- Ruiz, B. C. & Adams, S. G. (2004). Attitude toward teamwork and effective teaming. *Team Performance Management*, 10(7/8), 145–151. <https://doi.org/10.1108/13527590410569869>
- Sánchez, R. y Ñañez, M. (2022). Percepción del trabajo en equipo y de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Puriq*, 4, e265. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.265>
- Sandoval, L. & Ormazábal, M. (2021). The Generic skills challenge for higher education institutions: Experience of public universities in Chile. *Tuning Journal for Higher Education*, 8(2), 55–83. [https://doi.org/10.18543/TJHE-8\(2\)-2021PP55-83](https://doi.org/10.18543/TJHE-8(2)-2021PP55-83)

- Shokrvash, B., Saeid, A., Saeieh, S. E., Khasti, M. Y. & Salehi, L. (2019). A psychometric property of the attitudes toward health care teamwork scale among university students. *Shiraz E Medical Journal*, 20(2). <https://doi.org/10.5812/semj.69726>
- Soria-Barreto, K. y Cleveland-Slimming, M. (2020). Percepción de los estudiantes de primer año de ingeniería comercial sobre las competencias de pensamiento crítico y trabajo en equipo. *Formacion Universitaria*, 13(1), 103–114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100103>
- Tucker, R. & Abbasi, N. (2016). Bad Attitudes: why design students dislike teamwork. *Journal of Learning Design*, 9(1), 1. <https://doi.org/10.5204/jld.v9i1.227>